

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, sociologia, pedagogia e psicologia
applicata

Corso di Laurea in Management dei servizi educativi e
formazione continua

Classe di Laurea in Programmazione e gestione dei servizi
educativi

Tesi di Laurea Magistrale

Il ruolo del feedback per l'apprendimento.

Una ricerca sistematica della letteratura

Relatore Prof. Valentina Grion

Laureanda: Valentina Zanellati

Matricola: 2036584

Anno accademico 2022/2023

*Ai miei genitori e a mia sorella,
fonte inesauribile di amore e felicità,
da sempre dietro le quinte di ogni mio singolo successo.*

*Ai miei angeli custodi in paradiso,
gioite con me da lassù.*

*A tutto quello che verrà,
per ogni fine, c'è un nuovo inizio.*

INDICE

Introduzione	5
Capitolo 1. Il feedback formativo	9
1.1 La nascita del feedback.....	9
1.2 Il significato di feedback formativo.....	10
1.3 Le varie tipologie di feedback.....	13
1.3.1 Il feedback nel comportamentismo.....	14
1.3.2 Il feedback nel cognitivismo.....	18
1.3.3 Il feedback nell'ambito del costruttivismo.....	19
1.4 L'importanza del feedback.....	21
1.5 Conclusioni.....	21
Capitolo 2. La valutazione educativa e il feedback	23
2.1 Il significato della valutazione educativa.....	23
2.2 Gli approcci alla valutazione.....	30
2.2.1 Approccio positivista-sperimentale.....	30
2.2.2 Approccio pragmatista-della qualità.....	31
2.2.3 Approccio costruttivista-del processo sociale.....	32
2.3 La valutazione e l'apprendimento.....	34
2.4 Conclusioni.....	37
Capitolo 3. Il feedback nei contesti scolastici	39
3.1 Apprendere attraverso il feedback.....	39
3.2 La valutazione fra pari.....	44
3.2.1 Vantaggi della valutazione fra pari.....	53
3.2.2 Svantaggi della valutazione fra pari.....	54
3.2.3 L'autovalutazione.....	55

3.3 Fornire feedback agli studenti.....	61
3.4 Conclusioni.....	63
Capitolo 4. Il feedback nella comunicazione.....	65
4.1 Perché è importante il feedback nella comunicazione.....	65
4.2 Il metodo del Cooperative Learning.....	68
4.3 I due feedback: positivo e negativo.....	72
4.3.1 Il feedback negativo o distruttivo.....	73
4.3.2 Il feedback positivo o costruttivo.....	74
4.4 Le emozioni nel feedback.....	75
4.5 Conclusioni.....	77
Capitolo 5. Vantaggi e svantaggi del feedback.....	79
5.1 Feedback dannosi.....	79
5.2 Vantaggi del feedback.....	81
5.3 Perché a volte il feedback non funziona.....	82
5.4 Conclusioni.....	84
Capitolo 6. Gli effetti del feedback nell'ambito scolastico.....	85
6.1 Introduzione.....	85
6.2 Il metodo.....	87
6.2.1 Obiettivo.....	87
6.2.2 Selezione degli studi e procedure di analisi.....	87
6.3 Risultati.....	91
6.3.1 Quali risultati riportano i feedback nell'ambiente scolastico....	91
6.3.2 Che cosa indagano le ricerche sul feedback nell'istruzione.....	92
6.3.3 Come viene concettualizzato il feedback nei contesti scolastici.....	93
6.4 Analisi degli articoli.....	93
6.5 Analisi comparativa e dati emergenti.....	100

6.6 Conclusioni.....	101
Conclusione.....	103
Bibliografia.....	105
Sitografia.....	115
Ringraziamenti.....	119

INTRODUZIONE

Il feedback consiste nella valutazione o nel giudizio su un'attività o un compito o sul comportamento di qualcun altro. Rappresenta un ruolo importante all'interno degli ambienti scolastici, in quanto grazie ai feedback si possono emettere giudizi riguardo al lavoro svolto.

L'obiettivo principale di questa tesi è far comprendere il ruolo che il feedback ha all'interno dei contesti scolastici. L'idea di scegliere questo tema è dovuta alla mia esperienza personale di lavoro nelle scuole.

Il tema è molto ampio e rappresenta un aspetto importante delle nostre vite; infatti, il feedback si può trovare all'interno della nostra quotidianità.

Il feedback è importante a scuola perché grazie ad esso gli studenti possono confrontarsi con i propri risultati e i propri comportamenti, comprendere il lavoro svolto e sentirsi attori e responsabili del proprio processo di apprendimento.

Anche gli insegnanti hanno un ruolo indispensabile, poiché il feedback parte, soprattutto da loro, ma, inoltre, possono capire in che modo l'attività didattica viene eseguita dalla classe e individuare le difficoltà percepite dagli alunni, e cercare di superarle e di rendere il proprio lavoro più efficace.

Risulta essere molto importante anche la comunicazione, in quanto essa rappresenta una parte essenziale del processo di feedback.

Questa tesi è strutturata in sei capitoli. Nel primo capitolo si affronta il tema del feedback formativo. L'obiettivo del capitolo è quello di spiegare la nascita del termine feedback e anche il suo significato. Inoltre, si cerca di dare risalto al processo di sviluppo e all'importanza del feedback nella quotidianità. Viene presentato, anche, un paragrafo dedicato alle teorie dell'apprendimento, ossia comportamentismo, cognitivismo e costruttivismo, in quanto il feedback è presente persino all'interno di esse.

Il secondo capitolo ha lo scopo di far comprendere come la valutazione educativa è importante per definire il feedback. Si parte definendo il significato del termine valutazione, per poi passare alla valutazione educativa, in quanto essa rappresenta un punto fondamentale per l'apprendimento scolastico. Oltre a ciò, è presente un paragrafo dedicato agli approcci della valutazione, nel quale troviamo: approccio positivista-sperimentale, approccio pragmatista-della

qualità e approccio costruttivista-del processo sociale. Infine, è presente un paragrafo dedicato alla valutazione e all'apprendimento, poiché il processo di valutazione è parte integrante dell'apprendimento.

Il terzo capitolo affronta il tema del feedback presente all'interno dei contesti scolastici. Il paragrafo si apre con l'apprendere attraverso il feedback, poiché esso è importante per migliorare le prestazioni di uno studente. Ha, anche, un ruolo importante ed essenziale l'insegnante, ma anche la valutazione fra pari. Un ruolo importante è rappresentato, anche, dalla valutazione fra pari, essendo un metodo formativo e una forma di apprendimento, basata sullo scambio di conoscenze e interazioni fra studenti. Vengono descritti, in aggiunta, i vantaggi e gli svantaggi della valutazione fra pari. Un altro metodo di fornire feedback è l'autovalutazione, in base ad esso lo studente formula un proprio giudizio sul compito svolto da sé stesso. Infine, il capitolo con il paragrafo dedicato al fornire feedback da parte degli insegnanti, in quanto devono esprimere empatia e incoraggiamento.

Nel quarto capitolo si affronta il tema del feedback all'interno della comunicazione, in quanto esso è uno strumento essenziale e di grande aiuto nella comunicazione di tutti i gironi. Il feedback può essere definito come una comunicazione che trasmette informazioni su un comportamento. Il capitolo si apre con il paragrafo dedicato al perché sia importante il feedback nella comunicazione, grazie ad esso si ha una comunicazione efficace se il destinatario comprende le informazioni che il mittente cerca di trasmettere. Inoltre, si parla anche del metodo del Cooperative Learning, esso si collega al feedback, per il fatto che alcuni autori riconoscono l'importanza del feedback come strumento di influenza e lo pongono come base del Cooperative learning. Si parla, anche, di due feedback: positivo e negativo, cercando di mettere in risalto i punti salienti di questi feedback. L'ultimo paragrafo è dedicato alle emozioni che si riscontrano nel fornire e nel ricevere i feedback.

Il quinto capitolo ha lo scopo di evidenziare quali sono i vantaggi e gli svantaggi derivanti dal feedback. Si apre parlando di feedback dannosi, in quanto esso può essere dovuto a poca sensibilità ed a poca attenzione da parte del mittente. Vengono descritti anche i vantaggi del feedback e perché esso a volte non funziona.

Infine, il sesto capitolo si basa sulla ricerca di informazioni riguardo agli effetti del feedback a scuola. Vengono messi in risalto l'obiettivo della ricerca, ossia qual è il ruolo del feedback nei contesti scolastici, in seguito sono stati selezionati alcuni articoli che rispondessero in modo chiaro alle domande poste nell'obiettivo. È presente un paragrafo dedicato ai risultati ottenuti dalle ricerche

selezionate. Inoltre, sono stati analizzati gli articoli, dedicando uno spazio a ciascuno.

Grazie a questo lavoro si è potuto osservare ed elaborare informazioni su un vasto tema quello del feedback.

CAPITOLO 1

IL FEEDBACK FORMATIVO

Evans afferma che “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).

Il capitolo affronta la tematica di mostrare e spiegare qual è il vero significato dietro alla parola feedback. Al giorno d’oggi tale termine è diventato di uso comune, però solo in pochi realmente conoscono il significato.

L’obiettivo di questo capitolo è quello di spiegare che sono presenti, anche, diverse tipologie di feedback.

Successivamente verranno mostrati i diversi processi di sviluppo di un feedback e perché esso sia così importante.

1.1 La nascita del feedback

Il vocabolario Treccani afferma che il feedback: “nel linguaggio tecnico e scientifico, termine equivalente all’italiano retroazione, che designa il processo per cui l’effetto risultante dall’azione di un sistema (meccanismo, circuito, organismo, ecc.) si riflette sul sistema stesso per variarne o correggerne opportunamente il funzionamento: feedback positivo o negativo, secondo che si abbia, come risultato finale, l’intensificazione oppure l’attenuazione dell’effetto.”¹

Il termine feedback associa un verbo to feed, con significato di alimentare o nutrire e un avverbio back, con significato indietro. La traduzione letterale è retroazione che nutre. Un ulteriore significato potrebbe essere informazione che torna indietro sugli effetti della mia azione.

Tale termine è nato all’interno di un ambiente di studi relativi al funzionamento dei sistemi omeostatici, ossia che sono in grado di mantenere un certo status nonostante le sollecitazioni contrarie.

¹ <https://www.treccani.it/vocabolario/feedback/>

In psicologia e in linguistica il termine è definito come effetto retroattivo di un messaggio o di un'azione su chi li ha promossi.

Lo scienziato inglese J.C. Maxwell fu il primo ad introdurre il concetto di feedback, all'interno della letteratura scientifica. Maxwell pubblicò, nel 1868, uno studio riguardante i sistemi automatici, in cui metteva in evidenza come da soli fossero in grado di autocorreggersi grazie al ritorno delle informazioni.²

Grazie alle sue scoperte, anticipò un concetto che arrivò a maturazione solo settant'anni dopo, per opera di un gruppo di scienziati che lavorava con Norbert Wiener. Quest'ultimo propose una nuova scienza, chiamata la "scienza della comunicazione e del controllo", rendendo omaggio, così, anche agli studi di Maxwell.

Il termine feedback viene utilizzato in diversi ambiti. In effetti, può rappresentare un sistema, la cui azione produce un risultato, e ha a che fare con quel processo per il quale questo risultato si riflette sul sistema modificando il comportamento e sperando che possa portare ad un cambiamento positivo.

Il feedback si può trovare nella sfera psicolinguistica, nella quale un qualsiasi messaggio inviato ad un destinatario produce un effetto retroattivo anche sul mittente. Se ne parla anche in campo biologico di feedback, il quale consiste in un meccanismo che regola un processo attivando o bloccando un componente specifico.

Intorno agli anni Cinquanta del Novecento il concetto cominciò ad indicare anche le informazioni che possono essere raccolte sulla base del risultato di un determinato processo.

Al giorno d'oggi, in Italia, molte persone preferiscono usare la parola originale, feedback, per far riferimento alla particolarità del concetto e al contesto scientifico di origine; altri, però, preferiscono optare per la sua traduzione retro-alimentazione, nonostante l'espressione non sia molto in uso e di classe; altri ancora usano la parola risposta, ma finiscono per svuotare il termine del suo significato originale. Esso, infatti, non indica qualsiasi tipo di risposta, ma solo quella che il sistema utilizza come controllo.

1.2 Il significato del feedback formativo

Il termine feedback può essere rappresentato attraverso due diversi significati, quello letterale e quello simbolico. Nel primo caso con feedback si identifica un vero e proprio processo dove il risultato dell'azione di un sistema

² Roberti, G. (2005-2006). *Indagine e semiotica del linguaggio*

ha ripercussioni sul sistema stesso, influenzandone il comportamento futuro. Nel secondo caso lo si intende come un effetto di reazione prodotto da un messaggio su chi lo ha emesso.³

Tale espressione rappresenta una risposta al messaggio in oggetto da parte del destinatario. Ogni volta una persona attende un feedback significa che sta aspettando una risposta, ossia un giudizio, un parere o un'interpretazione, in base a quanto è stato comunicato.

Può, anche, essere considerato come un'azione che torna indietro rispetto ad un atto svolto, ossia una retroazione. Ha molto valore, benché, è usato meno all'interno della valutazione, rispetto ad altri strumenti. Rappresenta una caratteristica tipica dell'insegnamento e dell'apprendimento efficace. Quest'ultimo, in particolare, consente alla persona di accrescere le proprie conoscenze e abilità, attraverso un percorso stabilito.

La finalità del feedback è quello di ridurre le distanze fra la situazione in cui lo studente si trova e la situazione in cui dovrebbe arrivare e per fare questo è necessario che il docente lo utilizzi come uno strumento di lavoro e di pratiche dell'osservazione sistematica.

L'osservazione sistematica possiede diversi criteri, infatti, l'intento dev'essere evidente, devono essere presenti diverse procedure sistematiche di raccolta dei dati e l'organizzazione dei dati dev'essere strutturata.

Il feedback si basa su tre domande:

- dove si vuole arrivare, ossia gli obiettivi da raggiungere;
- come fare ad arrivarci, ossia quali strumenti utilizzare e qual è il progresso;
- qual è il prossimo passo, ossia la prospettiva da raggiungere.

L'espressione feedback possiede diverse caratteristiche, infatti, dev'essere immediato, chiaro, veloce ma deve anche possedere componenti informative, componenti affettivo-motivazionali e componenti che permettono di capire le strategie utilizzate per produrre una certa risposta.⁴

Una caratteristica fondamentale è che il feedback deve essere dinamico, ovvero sia presente un continuo scambio tra insegnante e studente con un ritorno delle informazioni.

Johnson e Johnson (1993) affermano che "il feedback è l'informazione disponibile agli individui che rende possibile il paragone con uno standard di prestazione. La conoscenza dei risultati è l'informazione data alla persona sulla

³ <https://www.sololibri.net/Feedback-cosa-significa.html>

⁴ <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/importanza-feedback-apprendimento/>

sua prestazione in un dato sforzo. Il feedback può essere in forma qualitativa, per cui la persona è informata se la sua prestazione è corretta o scorretta, oppure in forma qualitativa su quanta discrepanza esiste tra la risposta della persona e la risposta corretta (p. 135).”⁵

Attraverso quest’ultima definizione si arriva a comprendere che il feedback descritto è quello sul risultato. Esistono diverse tipologie: quello sul processo o cognitivo, attraverso cui si danno informazioni sulla modalità di pensiero e sui processi cognitivi utilizzati nel realizzare un compito (Hinsz, Tindale e Vollrath, 1997).

Il feedback può essere diretto a diversi attori: agli studenti che svolgono i propri compiti e le proprie attività, alle famiglie per comunicare i livelli di apprendimento dei propri figli, ai colleghi durante l’anno di prova per diventare docente tutor e ai docenti per riprogettare o ridefinire i percorsi didattici.

Il compito principale è quello di modalità di restituzione, ossia il docente decide che direzione di senso offrire alle parole rivolte al compito mostrato dall’alunno per indirizzare la sua riflessione.

Differenti autori hanno fornito diverse definizioni di feedback, inizialmente il termine è stato associato al processo attraverso cui gli studenti ricevono le informazioni sulla qualità di un proprio prodotto. L’espressione ha la capacità di apportare un cambiamento e un miglioramento nel prodotto e nella prestazione. All’interno del sistema scolastico il feedback, formulato dal docente, offre indicazioni e spunti di riflessione agli studenti, in questo modo hanno la possibilità di poter autovalutare il proprio compito e lavorare sul proprio apprendimento. Tale pratica pone l’attenzione su un approccio di tipo trasmissivo, perché si concentra sul contenuto e sull’efficacia dell’informazione trasmessa, portando il soggetto che apprende ad un ruolo passivo.

Alcune ricerche (Topping 1998; Falchinov 2005) hanno dimostrato che questa tipologia di feedback, non offre la possibilità agli studenti di essere attivi per raggiungere il loro apprendimento, poiché impedisce una comprensione dell’informazione e una difficoltà di applicare il feedback ricevuto.

L’idea trasmissiva del feedback è stata superata, lasciando, spazio ad una visione socio-costruttivista, la quale considera il feedback come un processo dialogico grazie al quale lo studente costruisce, monitora e valuta il proprio apprendimento (Grion & Serbati, 2019; Nicol, 2020; Price, Handley, Millar & O’Donovan, 2010).

⁵ <https://scintille.it/classe-sistema-feedback/>

Il dialogo può avvenire tra docente e studenti o tra pari, promuovendo il supporto e l'attivazione di processi di revisione, analisi, integrazione di conoscenze e azioni che consentano una rielaborazione dell'apprendimento all'interno dei processi di valutazione e di feedback. Qui si ha la necessità di coinvolgere lo studente al fine di favorire una comprensione delle informazioni ricevute e l'applicazione delle stesse, agevolando lo sviluppo delle capacità autovalutative e autoregolative (Doria & Grion, 2019; Nicol 2006, 2010; Price, Handley, Millar & O'Donovan, 2010).

1.3 Le varie tipologie di feedback

Hattie e Timperley (2007) hanno realizzato una classifica distinguendo quattro differenti livelli di feedback, in cui specificano su che aspetto si identifica il feedback e come ciò possa avere delle ricadute.

- Il primo livello è il feedback sul compito, si basa sul modo in cui l'attività è stata svolta, distingue le risposte giuste da quelle sbagliate ed evidenzia le azioni giuste da compiere. Esso è molto diffuso, ma rischia di concentrarsi solo sul compito oggetto di valutazione e difficilmente fornisce informazioni che potrebbero essere utilizzate anche in futuro per nuove prove;
- Il secondo livello è il feedback sui processi attivati nella risoluzione del compito, in questo caso si concentra sulla relazione tra elementi, su come ogni componente sia collegata fra di loro e come essa si potrebbe collegare ad altre situazioni. Questo tipo di feedback si basa sulle strategie utilizzate dagli studenti per risolvere il compito o il problema;
- Il terzo livello è il feedback per l'autoregolazione, che costituisce uno strumento che incoraggia gli studenti ad utilizzare l'informazione ricevuta generando una propria riflessione e una propria risposta interna, investendo energie ad individuare le informazioni necessarie, comparandole con le proprie e rielaborandole;
- L'ultimo e quarto livello è rappresentato dal feedback sul sé in quanto persona, rappresenta la tipologia più utilizzata, anche se inefficace. Rappresenta un giudizio positivo o negativo, sul prodotto o sull'autore. Non offre nessuna informazione sul compito a chi lo riceve e raramente genera coinvolgimento.

1.3.1 Il feedback nel comportamentismo

Il comportamentismo (noto anche come Behaviorismo) è un approccio psicologico sviluppatosi a partire dal 1913 e basato sullo studio scientifico del comportamento, ossia degli aspetti esteriori, direttamente osservabili e dell'attività mentale. Il fondatore è John B. Watson, il quale affermava che la psicologia, per diventare una scienza sperimentale deve concentrarsi su un oggetto di studio determinato che possa essere osservato in maniera intersoggettiva da tutti gli studiosi. Secondo i comportamentisti, la mente umana è una "scatola nera", all'interno della quale non sappiamo e non possiamo osservare cosa accade. Pertanto, essa non può essere assunta come oggetto della psicologia. L'unica unità di analisi che la psicologia può e deve studiare è il comportamento manifesto dell'individuo. Per i comportamentisti la psicologia deve occuparsi soltanto delle leggi che determinano il comportamento, ovvero quegli stimoli che provocano le risposte osservabili, dove l'organismo viene visto come una stazione intermedia tra gli stimoli in entrata e le risposte in uscita. Grazie a questo motivo, il comportamentismo viene definito anche "psicologia stimolo-risposta".⁶

La comprensibilità e gli aspetti semplici del modello teorico comportamentista ne fece la scuola dominante fino agli anni Sessanta-Settanta del Novecento, grazie anche ai diversi contributi, tra cui Sečenov, Bechterev e soprattutto Pavlov, il quale compì diversi studi sul condizionamento classico e il condizionamento operante, quest'ultimo studiato anche da Skinner.

Il comportamentismo di Watson si basa sul modello del condizionamento classico o pavloviano, collegandosi allo schema stimolo-risposta. Partendo dal presupposto che il comportamento non è altro che il risultato di uno stimolo ambientale, i comportamentisti analizzano le relazioni tra certi tipi di stimoli o di ambiente e certi tipi di risposte.

Pavlov fu il primo ad intuire la relazione che può instaurarsi tra i diversi stimoli ambientali e a dimostrare come questa possa mutare in presenza di determinate condizioni. Egli compì diversi esperimenti, in cui venivano impiegati dei cani ai quali veniva fissata in bocca una cannula collegata a una provetta graduata che permetteva di misurare la quantità di saliva secreta dall'animale in risposta al cibo. All'inizio i tempi e la quantità di salivazione dell'animale vennero interpretati come il primo atto preparatorio ai processi digestivi. Pavlov notò, inoltre, come la salivazione dei cani sottoposti

⁶ <https://firenze.unicusano.it/studiare-a-firenze/comportamentismo/>

all'esperimento aumentava anche quando non veniva presentato il cibo. La salivazione aumentava quando il cane vedeva stimoli che di solito si accompagnavano al cibo. Ad esempio, aumentava ogni volta che il collaboratore di Pavlov, che abitualmente portava la ciotola col cibo, entrava in laboratorio. In alcuni casi, anche la sola comparsa di un assistente con il camice bianco provocava la salivazione dell'animale. Pavlov intuì che nell'animale si era stabilito un riflesso condizionato tra uno stimolo e una risposta appresa. Egli distinse la sua scoperta in tre diverse fasi:

- In un primo momento il cane si trova in presenza di uno stimolo incondizionato (il cibo), che da solo è in grado di provocare una risposta incondizionata (la salivazione) grazie al legame tra il cibo e la salivazione;
- Se lo stimolo incondizionato (il cibo) viene presentato insieme a uno stimolo neutro (esempio il volto del collaboratore di Pavlov o il camice che indossa), si forma nell'animale un riflesso condizionato che permette di trasformare lo stimolo neutro in stimolo condizionato;
- Quando lo stimolo neutro si trasforma nello stimolo condizionato, la sua presentazione isolata è in grado di generare una risposta condizionata simile alla risposta incondizionata emessa in precedenza.

Pavlov definì l'insieme di queste sue osservazioni come condizionamento classico. In seguito, mise a punto l'esperimento con la campanella. Al cane veniva fatto udire il suono di una campanella, subito dopo veniva presentato del cibo e si osservava la risposta di salivazione. Dopo un certo numero di volte in cui il cibo seguiva il suono della campanella, veniva presentato al cane soltanto il suono della campanella che, da solo, generava la salivazione dell'animale. In questo modo Pavlov mise in luce come uno stimolo che non ha nessun tipo di legame con una certa risposta può diventare connesso a quella risposta se ripetutamente presentato insieme a un altro stimolo che possiede un naturale legame con quella risposta.

Il condizionamento classico può essere definito come un processo di apprendimento, nel quale uno stimolo inizialmente neutro, dopo ripetuti abbinamenti con un secondo stimolo in grado di produrre la risposta, viene associato a questo, diventando uno stimolo condizionato.

Il condizionamento classico presenta due diverse fasi principali e una fase aggiuntiva: la prima è la fase di acquisizione, qui lo stimolo incondizionato viene preceduto dallo stimolo neutro. Questa fase corrisponde a tutte le volte che il cibo

è preceduto dal suono della campanella. Come dimostrato dagli esperimenti di Pavlov, dopo un certo numero di abbinamenti anche solo la campanella è in grado di provocare salivazione. Ciò significa che durante la fase di acquisizione è avvenuto il condizionamento, cioè lo stimolo neutro è divenuto condizionato. Se la campanella viene presentata sempre in forma isolata, la risposta di salivazione diminuirà, in modo progressivo, fino a scomparire. Questa rappresenta la seconda fase, ossia la fase di estinzione, nella quale lo stimolo condizionato ritorna ad essere neutro perdendo la capacità di generare la risposta condizionata.

La fase aggiuntiva è la fase di riacquisizione. Questa fase segue quella dell'estinzione e si ottiene ristabilendo l'abbinamento tra lo stimolo condizionato (divenuto neutro) e lo stimolo incondizionato.

I risultati ottimali si ottengono quando lo stimolo neutro precede di un brevissimo lasso di tempo lo stimolo incondizionato. Questo tipo di relazione temporale tra lo stimolo neutro e lo stimolo incondizionato viene definito condizionamento ritardato o condizionamento in avanti.

Il condizionamento classico riguarda le diverse reazioni che l'organismo mette in atto in risposta a stimoli ambientali. Un diverso tipo di condizionamento riguarda, invece, quelle azioni e quei comportamenti che mirano a produrre dei cambiamenti sull'ambiente.

A partire dagli anni Trenta prende avvio una corrente nota come neocomportamentismo, che attribuisce alla mente umana un ruolo più attivo nell'esplorazione dell'ambiente e nell'elaborazione delle informazioni. Tra i neocomportamentisti possiamo trovare Koch, Tolman e Hebb, quest'ultimi due avevano cominciato ad elaborare i concetti quali il comportamento intenzionale e i processi medianti nell'integrazione e organizzazione del comportamento (Hebb, 1949).

Tra i principali autori che apportano delle novità alle classiche teorie comportamentiste possiamo trovare Skinner, il quale introduce la teoria del condizionamento operante, con questo termine si intende quel processo di apprendimento in cui le conseguenze di una risposta influenzano le probabilità che sia nuovamente prodotta in futuro. Il condizionamento operante di Skinner affonda le sue radici nella legge dell'effetto, il quale afferma che un'azione o un comportamento che provoca un effetto positivo ha più probabilità di ripetersi in futuro, mentre un comportamento che abbia come conseguenza un effetto negativo ha meno probabilità di essere messo in atto di nuovo. Inoltre, Skinner, parla anche del concetto di rinforzo, con cui si intende quel cambiamento ambientale che segue l'esecuzione di un comportamento operante. Secondo

l'autore la conseguenza positiva di un'azione serve da rinforzo per l'organismo e rende più probabile che quell'organismo ripeta in futuro quell'azione. Il rinforzo può essere considerato secondo due variabili, quello negativo e quello positivo. Il rinforzo negativo non va confuso con la punizione, poiché quest'ultima è una conseguenza negativa di un comportamento che fa diminuire la probabilità che quel comportamento venga ripetuto. Invece, il rinforzo negativo mira a far ripetere l'azione svolta. Esso rappresenta la cessazione di uno stimolo avversativo. Mentre con il rinforzo positivo si intende un qualsiasi effetto positivo che segue un comportamento messo in atto da un organismo, ne deriva che tra gli effetti positivi sia presente anche l'eliminazione di uno stimolo avversativo.⁷

Partendo dagli studi di Skinner, Tolman si occupa di indagare ancora più approfonditamente la relazione tra comportamentismo e apprendimento. Egli introduce la mappa concettuale nel comportamentismo, ossia una rappresentazione mentale della meta e dello spazio da attraversare per raggiungerla. La teoria del comportamento finalizzato di Tolman inserisce nell'interazione tra individuo e ambiente, quindi nella relazione stimolo-risposta, le cosiddette "variabili intervenienti", ossia: condizioni psicologiche; aspettative; scopi; bisogni; cognizioni.

La sua opera è paradigmatica del passaggio tra comportamentismo e cognitivismo.⁸

Attraverso 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 e del raggiungimento degli obiettivi che ci si è prefissati.

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

Kulhavy afferma che il feedback non è necessariamente un rinforzo (Hattie & Timperley, 2007), ma può essere accettato, modificato o rifiutato. Inoltre, non viene solamente fornito da insegnanti, studenti o pari, ma può essere ricercato e rilevato senza che il soggetto lo ricerchi intenzionalmente.

⁷ Nicoletti, R., & Rumiati, R. (2006). *I processi cognitivi*. Il Mulino, Bologna, pp. 17-9

⁸ <https://firenze.unicusano.it/studiare-a-firenze/comportamentismo/>

1.3.2 Il feedback nel cognitivismo

L'oggetto di studio della psicologia del cognitivismo si sposta dal comportamento osservabile ai processi cognitivi, essendo importanti per l'elaborazione delle informazioni e per prendere decisioni mirate alla risposta. Il fondatore del cognitivismo è Neisser.

Attraverso il paradigma dei tempi di reazione, i cognitivisti hanno messo a punto un metodo per misurare la durata dei processi cognitivi messi in atto tra il momento della presentazione dello stimolo e il momento dell'emissione, da parte dell'organismo, della risposta motoria. L'idea è che se il tempo di reazione a un dato stimolo o a un dato compito è breve, ciò sta a significare che i processi cognitivi sottostanti il riconoscimento e l'elaborazione di quel dato stimolo sono semplici e poco numerosi, mentre se il tempo di reazione è lungo, significa che l'elaborazione dello stimolo o la risoluzione del compito richiede l'intervento di processi cognitivi complessi e/o numerosi.

Tra i vari modelli degli stadi di elaborazione dell'informazione proposti dai cognitivisti, si può notare quello di Norman e Bobrow, i quali descrivono il flusso delle informazioni dal momento del segnale fisico dello stimolo sensoriale in entrata fino all'eventuale archiviazione dello stimolo nella memoria a lungo termine (Nicoletti & Rumiati, 2006, pp. 20-21).

La data per la nascita del cognitivismo è il 1956, quando in Massachusetts si tenne un convegno sulla teoria dell'informazione dove vennero illustrate le teorie di Miller, Simon e Chomsky, rispettivamente riguardanti la memoria a breve termine, il problem solving e il linguaggio.

La psicologia cognitiva si interessa ai vari processi cognitivi e ad altri campi di indagine come: l'attenzione, il pensiero e la creatività.

La mente è concepita dai cognitivisti come un elaboratore di informazione con un'organizzazione di tipo sequenziale e con una capacità limitata di elaborazione.⁹

Secondo gli psicologi cognitivisti, il comportamento umano non può essere interpretato tramite processi meccanici basati sulla relazione stimolo e risposta, poiché si tratta di processi cognitivi complessi.

Lo stimolo è un segnale esterno oggettivo ma viene percepito ed elaborato soggettivamente, in modo diverso, da ciascun individuo e il risultato finale di

⁹ <https://www.stateofmind.it/cognitivismo/>

questa elaborazione sono le scelte, il comportamento e le azioni individuali (risposta).

Pertanto, il processo cognitivo interno di elaborazione dello stimolo è alquanto complesso e dinamico, non può essere ridotto a una semplice associazione input-output (stimolo-risposta).

Secondo il cognitivismo è necessario comprendere il funzionamento dei processi cognitivi che conducono una persona a prendere una decisione, in risposta a uno shock esterno.¹⁰

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.

Il ruolo dello studente è quello di oggetto 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.

Il cognitivismo ha diverse applicazioni pratiche, in particolare nell'ambito dell'istruzione e della formazione. Ad esempio, le tecniche di insegnamento basate sul cognitivismo enfatizzano l'importanza dell'apprendimento attivo, del feedback e della rielaborazione delle informazioni per favorire l'elaborazione profonda e la memorizzazione a lungo termine.¹¹

1.3.3 Il feedback nell'ambito del costruttivismo

La teoria costruttivista della conoscenza rompe con la tradizione e ipotizza una relazione differente tra la conoscenza e il mondo reale. Invece di parlare di verità, intesa come la parte della conoscenza che rispecchierebbe la realtà, i costruttivisti parlano di adattamento funzionale, significa che la loro conoscenza si presuppone adatta al mondo della loro esperienza. Questo cambio di prospettiva implica due principi fondamentali:

- la conoscenza non è qualcosa di ricevuto passivamente ma qualcosa che il soggetto pensante costruisce attivamente;
- la funzione cognitiva è una funzione adattiva utile all'organizzazione del mondo delle esperienze, e non la scoperta di una realtà ontologica.

¹⁰ <https://www.andreaminini.org/psicologia/cognitivismo/>

¹¹ <https://vasodipandora.online/cognitivismo-cosa-e/>

Lo psicologo svizzero Jean Piaget caratterizzava la situazione affermando che “la mente organizza il mondo organizzando sé stessa”.

Il costruttivismo, in psicologia, evidenzia come l’individuo è portato a crearsi continuamente una rappresentazione dell’ambiente sulla base dell’esperienza. Inoltre, rappresenta anche un metodo di terapia che si concentra sui sistemi interni ed esterni, e sulla loro interazione, nell’attribuzione di significato.

In filosofia rappresenta un indirizzo di pensiero volto a comprendere come si forma la conoscenza. Viene vista come un’impostazione epistemologica, che considera la realtà in cui viviamo come una rappresentazione costruita dalla nostra struttura percettiva, cognitiva e psicologica.

La teoria costruttivista si basa sull’idea che il conoscere è più di un’espressione passiva del mondo che ci circonda, ma è invece il risultato delle nostre costruzioni, ovvero delle nostre convinzioni ed emozioni sulle esperienze della nostra vita.¹²

La teoria costruttivista della conoscenza ha due corrispondenze con la cibernetica. Da una parte, il processo cognitivo è un esempio di auto-organizzazione e può essere visto come una catena continua di feedback in cerca di modi viabili per agire e pensare. Dall’altra parte, la teoria costruttivista del linguaggio e dei significati è in accordo con la teoria della comunicazione di Shannon per la quale i segnali (o le parole) non trasportano in sé stessi dei significati, i quali sono invece attribuiti dall’emittente e dal ricevente sulla base di una loro esperienza individuale dell’interazione linguistica sociale.¹³

A differenza dei precedenti paradigmi, il processo di apprendimento secondo l’approccio costruttivista, aggiunge diversi attori quali: l’insegnante, l’esperienza e il gruppo di pari. Ogni variabile contribuisce a costruire un feedback che influenzerà il successivo momento di apprendimento, passando da un processo lineare quello presentato dalle teorie comportamentiste e cognitiviste, 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.

¹² <http://www.studiofarrace.it/psicologopescara/costruttivismo-in-psicologia/>

¹³ Craighead, W.E, & Nemeroff, C.B. (2004). *The Concise Corsini Encyclopedia of Psychology and Behavioral Science*. John Wiley & Sons, pp. 219-220

1.4 L'importanza del feedback

Per poter comprendere l'importanza del feedback, è necessario essere consapevoli del ruolo significativo che, nel processo di insegnamento e apprendimento, svolge la pratica dell'osservazione sistematica dei processi coinvolti. Affinché la pratica sia efficace ed efficiente è fondamentale che sia diffusa tra gli insegnanti. Le risposte fornite dagli alunni permettono una rimodulazione dell'intervento didattico e una progettazione educativa inclusiva.

Il feedback può essere dato in molti modi diversi, ma alcuni metodi comuni includono il feedback verbale, quello scritto e quello non verbale. Il feedback può essere positivo o negativo, ma deve sempre essere costruttivo.

Il feedback costruttivo è specifico, obiettivo e perseguibile. Ciò significa che deve riguardare un'area specifica di miglioramento, basarsi su comportamenti o risultati osservabili e fornire chiare linee guida su ciò che deve essere fatto in modo diverso.¹⁴

Il feedback negativo, invece, è vago, soggettivo e non utile. Spesso assume la forma di critiche o lamentele e non fornisce indicazioni chiare su come migliorare. Ma anche se non è mai davvero negativo, perché serve a portare la performance di chi lo riceve a un livello successivo.

Quando si dà un feedback, bisogna sempre puntare a essere chiari, concisi e specifici. Il modo in cui esso si esprime conta tanto quanto il contenuto, perché il modo in cui si dice qualcosa può essere altrettanto importante di quello che si dice.

Per esempio, bisogna evitare di usare termini come "sempre" o "mai", che possono sembrare provocatori. È anche importante evitare di fare supposizioni sulle capacità o sulle intenzioni di qualcuno.

Dare e ricevere feedback può essere impegnativo, ma è una parte essenziale di una comunicazione efficace. Il feedback ci aiuta a imparare e a crescere, sia personalmente che professionalmente.

1.5 Conclusioni

Attraverso questo capitolo ho voluto far comprendere come è nato il termine feedback e come esso al giorno d'oggi sia molto diffuso. Spesso le persone lo utilizzano involontariamente quando devono esprimere una propria

¹⁴ <https://www.afcformazione.it/blog/feedback-nella-comunicazione-perche-sono-fondamentali/>

opinione su una determinata questione o, maggiormente, viene utilizzato nel campo lavorativo per dare un proprio punto di vista sul lavoro di un dipendente.

Il termine presenta diversi significati e viene utilizzato in ambiti diversi. Ha un ruolo chiave nella comunicazione, perché proprio lì, indica al mittente e al ricevente come viene interpretato e quali informazioni sono contenute nel loro messaggio.

Il feedback presenta diverse caratteristiche, come si è spiegato all'interno del capitolo.

Diversi autori hanno fornito differenti definizioni per questo termine, all'inizio era stato collegato al processo attraverso il quale gli studenti ricevono le informazioni riguardanti il loro lavoro.

Come si è visto nel capitolo, è stata approfondita la parte riguardante gli approcci, poiché rappresentano una fonte essenziale per comprendere la comunicazione e ancora di più il feedback.

Il feedback ha un ruolo importante nella vita quotidiana delle persone, perché grazie ad esso si ha una comunicazione efficace. Inoltre, ci aiuta a comprendere i nostri sbagli, a migliorare e a crescere.

CAPITOLO 2

LA VALUTAZIONE EDUCATIVA E IL FEEDBACK

La letteratura sottolinea il ruolo del feedback in ambito valutativo come funzione di miglioramento dell'apprendimento da parte dello studente (Evans, 2013).

La valutazione conclusiva rappresenta il risultato delle osservazioni svolte durante l'anno scolastico, della raccolta dei dati che mostrano il processo di apprendimento in atto e dell'analisi delle modifiche progettuali realizzate in seguito alla lettura dei dati raccolti.

In tutto questo svolge un ruolo importante il feedback formativo, ossia la restituzione sul proprio operato che ha lo scopo di ridurre la distanza fra il punto in cui lo studente si trova e il punto in cui dovrebbe arrivare (Hattie, 2016).

2.1 Il significato della valutazione educativa

Per comprendere appieno il significato di valutazione educativa si parte dalla definizione di valutazione. Tale termine ha significato di esprimere un giudizio di valore su un'azione che si sta compiendo.

La valutazione, secondo quanto testimonia l'ampia letteratura internazionale, deve essere considerata esclusivamente come un processo strategico attraverso il quale gli studenti possono migliorare il loro apprendimento, piuttosto che una pratica attraverso cui il docente verifica e misura al termine del corso di studi le conoscenze (Brown, 2014; Grion, 2016; Grion et al., 2017).

Uno dei principali autori che ha discusso di valutazione è Michael Scriven, che la definisce come un processo attraverso il quale si determina la qualità intrinseca o la qualità estrinseca del prodotto di tale processo. La valutazione dev'essere fatta considerando gli effetti, le conseguenze e gli impatti dell'idea di base, e deve andare oltre gli obiettivi prestabiliti, poiché nel confronto abituale gli obiettivi restano non valutati, limitando così l'attenzione al raggiungimento di quanto previsto e trascurando altri possibili impatti.¹⁵

¹⁵ Zaggia, C. (2019). *Approfondimenti di alcuni autori fondamentali. La valutazione della qualità dei servizi*, Pensa MultiMedia, p. 15

Il valutatore è una figura esterna al programma, il quale interviene solo alla fine indagando attraverso un metodo prestabilito l'impatto complessivo, per poter esprimerne un giudizio imparziale, oggettivo e complessivo tenendo conto dei bisogni dei destinatari.

Scriven ha rivolto l'attenzione alla distinzione tra la valutazione sommativa e la valutazione formativa che viene fatta alla teoria dell'apprendimento per la padronanza di Bloom (1983). Bloom, perfeziona una tecnica di insegnamento, chiamata in seguito *Mastery Learning*, attraverso cui definiva come gli studenti possono raggiungere un alto livello di apprendimento, solo se vengono create le condizioni adatte ai loro bisogni.

Inoltre, Scriven ha spostato l'applicazione sui destinatari degli interventi, assenti nelle teorie che lo hanno preceduto. La proposta di Scriven presenta tre diversi interrogativi (Zaggia, 2019).

Il primo quesito è rappresentato dalla *valutazione sommativa*, che riguarda il concetto di valore e quanto sia giusto determinare il valore estrinseco ed intrinseco di un programma. Inoltre, è centrata sui risultati degli interventi e rappresenta un metodo di valutazione, attraverso il quale l'insegnante misura le prestazioni dell'alunno.

Il secondo quesito è la *valutazione formativa*, la quale è un metodo di valutazione continuo che aiuta gli insegnanti a monitorare i progressi dei loro studenti, a valutare l'andamento dei loro apprendimenti e a identificare le sfide che gli studenti devono affrontare.

L'ultimo quesito ha a che fare con il tema della *libertà di valutazione dagli obiettivi* di un programma secondo la teoria della goal-free evaluation. In questo caso il valore viene attribuito confrontando i risultati con i bisogni dei destinatari.

Un altro autore che ha trattato il tema della valutazione è Robert Stake, il quale è il padre fondatore della *teoria della valutazione sensibile*, al cui interno si fornisce il valore come significato e interpretazione del programma offerto dalle persone, il coinvolgimento di tutti gli attori e la rappresentazione dei diversi punti di vista (Zaggia, 2019, pp. 15-16).

La valutazione sensibile si oppone alla valutazione prestabilita in base alla quale, si formula un giudizio sulla base della comparazione con un modello già stabilito in partenza, dell'oggetto valutato. L'attenzione viene spostata sulle attività del programma, sulle esigenze, sugli scopi delle persone coinvolte e sui modi in cui il programma viene vissuto da loro, al fine di aiutarli a riconoscere pregi e difetti e, allo stesso tempo, rispondere alle loro necessità di informazione.

L'approccio alla valutazione sensibile si basa sull'osservare e reagire, in base a ciò che le persone fanno, e si avvale di una comunicazione spontanea riguardante gli esiti della valutazione, mirando all'utilità dei risultati per le persone che partecipano al programma valutato. Una valutazione è di tipo sensibile se guarda alle attività del programma più che ai suoi propositi, se soddisfa la richiesta di informazioni delle persone a cui si rivolge e se vengono richiamati i sistemi di valori delle persone interessate. Il valore delle persone non può essere stabilito in base a standard esterni predefiniti, poiché gli standard emergono all'interno del contesto in base agli eventi e ai significati costruiti e negoziati. Stake identifica due tipi di standard: lo standard assoluto, che esprime le convinzioni personali dei diversi soggetti coinvolti nel programma su ciò che è ritenuto desiderabile, e lo standard relativo, che consiste nelle caratteristiche dei programmi ritenuti soddisfacenti.

Sono presenti quattro diverse generazioni di valutazione. Guba e Lincoln (1989) hanno proposto una classifica della valutazione, ritendendo che essa si muove attraverso tre generazioni di sviluppo e definirono quella attuale come la quarta generazione.

Nella prima generazione, durante la prima metà del '900, la valutazione viene considerata come una tecnica e valutare significa misurare rispetto a standard.

Nella seconda generazione, che si afferma nel 1942 attraverso Tyler, la valutazione viene fatta coincidere con la descrizione dei punti di forza e di debolezza rispetto agli obiettivi prestabiliti.

La terza generazione, nasce con Scriven nel 1967, la valutazione è orientata ad ottenere giudizi e gli obiettivi devono essere messi in discussione.

La quarta generazione considera la valutazione come negoziazione. Il punto centrale è sulle richieste, gli interessi e i problemi degli stakeholder e si fonda su cinque principi:

- Pluralismo dei valori: è necessario accordarsi sui valori già nella fase di definizione dei bisogni, nella formulazione degli obiettivi, nella scelta dei criteri di valutazione;
- Costruzioni degli stakeholder: la realtà è molteplice ed è costruita dalla mente delle persone;
- Correttezza: il valutatore deve promuovere l'espressione di tutti i valori degli stakeholders e raccogliere le informazioni riguardanti e utili a tutti senza differenze;

- Merito intrinseco (merit) e merito estrinseco (worth): il merit è intrinseco all'evaluando e non dipende dal contesto d'uso. Il worth, invece, dipende dal contesto e dai bisogni;
- Processo negoziato ed esiti: giudizi ponderati possono essere ottenuti solo attraverso la negoziazione, che implica collaborazione e inclusione da parte degli stakeholder (Zaggia, 2019, p. 17).

La valutazione educativa è un tema di cui si è parlato spesso, in quanto rappresenta un campo disciplinare complesso. A partire dagli anni Sessanta il dibattito sul concetto di valutazione educativa ha posto sempre di più al centro della riflessione il contesto, i sistemi di riferimento, i programmi, i materiali e i processi di insegnamento-apprendimento.

Partendo dalla definizione di Beeby (1997), il quale afferma che la valutazione consiste in una raccolta sistematica e nell'interpretazione dei dati, e conduce a un giudizio di valore teso verso l'azione, è possibile focalizzare il campo epistemico della valutazione educativa in cui poter distinguere alcune caratteristiche del valutare in senso educativo.

Galliani definisce la valutazione educativa come una «disciplina finalizzata a emettere giudizi sulle azioni formative e di insegnamento (o complesso di azioni organizzate come programmi o corsi), intenzionalmente progettate o svolte per guidare e sviluppare apprendimenti (individuali, collaborativi, organizzativi) nei destinatari, con effetti sul sistema formativo, economico e sociale, e fondata sull'uso di metodi e strumenti propri della ricerca empirica e sperimentale in educazione». Secondo questa prospettiva di natura pedagogica, la valutazione, insieme alla progettazione e alla comunicazione, è una componente ontologica e metodologica della scienza didattica, in quanto l'esperienza educativa «si qualifica, da un lato, come transazione relazionale tra persone e, dall'altro, come mediazione didattica sui saperi disciplinari/professionali, per cui le azioni del progettare, del comunicare, del valutare, competono, seppure in misura diversa, agli stessi soggetti coinvolti, in primo luogo i docenti/formatori e gli allievi/formandi» (Galliani, 2015, p. 11).

Il processo valutativo si configura, dunque, come un fatto pedagogico complesso che tocca le dinamiche di insegnamento/apprendimento e che richiede ai docenti di compiere scelte consapevoli, inserite all'interno di specifici progetti.

Barbier qualifica l'atto valutativo come «un duplice processo di rappresentazione, il cui punto di partenza consiste in una rappresentazione fattuale di un oggetto e il punto di arrivo in una rappresentazione codificata di questo stesso oggetto» (Barbier, 1989, p. 76).

Quando si parla di valutazione si fa riferimento a due operazioni o a due momenti connessi tra loro: la misurazione e la valutazione (Vertecchi, 1993). Il primo momento privilegia un approccio di tipo quantitativo e consiste nel ricavare dati secondo criteri di certezza; successivamente, si procede all'interpretazione e descrizione qualitativa dei dati accertati secondo i criteri resi espliciti (Notti, 2010). Misurazione e valutazione sono i due momenti della verifica, uno dev'essere finalizzato all'altro; la valutazione, invece, si basa su criteri autonomi rispetto ai metodi e agli strumenti che vengono impiegati nella misurazione, quest'ultima si fonda sugli obiettivi prefissati e sul loro raggiungimento (Coggi e Notti, 2002, p. 23).

Vertecchi (1988) nel testo "Le parole della nuova scuola" descrive la tendenza a confondere i due termini. Verifica e valutazione, infatti, non sono da intendersi come sinonimi perché «da un punto di vista concettuale la verifica precede la valutazione [...]», in quanto «la priorità della verifica consiste nel fatto che essa ha il compito di rilevare elementi obiettivi, mentre la valutazione si esprime attribuendo a tali elementi un valore [...]» (Vertecchi, 1988, p. 69).

La valutazione è un processo e, allo stesso tempo, uno strumento per produrre informazioni che descrivono la corrispondenza tra caratteristiche della proposta educativa, esigenze individuali, di contesto e finalità sociali dell'istruzione.

Domenici ha sottolineato più volte che l'atto valutativo può essere considerato una procedura finalizzata all'«attribuzione di valore a fatti, eventi e simili, per poterli premiare o sanzionare, promuovere o inibire in relazione alle più importanti ragioni per cui si compie l'azione valutativa, ma soprattutto in rapporto agli scopi che chi valuta (o chi per lui) vuole di fatto perseguire» (Domenici, 2014, p. 24).

È dagli anni Novanta che il tema della valutazione è stato oggetto di profonde riflessioni che riguardano le forme, le funzioni e il significato. I modelli teorici e le pratiche valutative hanno seguito l'evoluzione dei diversi paradigmi teorici (positivista, pragmatista, costruttivista) che caratterizzano l'esperienza di insegnamento-apprendimento.

La valutazione educativa riguarda diversi ambiti: a curare le strategie per l'attribuzione di voto, il processo valutativo riguarda tutti i diversi stakeholders coinvolti nel processo formativo. Quando si valuta si cerca, innanzitutto, di rispondere ad alcune domande fondamentali sui fatti educativi: che cosa valutare, perché valutare, quando valutare, come valutare, domande che ci aiutano a circoscrivere alcune dimensioni della valutazione (Notti, 2010). Per valutare è importante stabilire l'oggetto da valutare: i prodotti

dell'apprendimento/per l'apprendimento, i processi, i sistemi. Rispetto alla dimensione del quando valutare, la valutazione accompagna il progetto nel suo farsi, sin dal momento iniziale, poiché è necessario raccogliere informazioni circa i bisogni dei soggetti coinvolti. Durante il progetto occorre valutare per ridefinirne organizzazione e strategie di intervento. Nel momento conclusivo, per acquisire gli elementi necessari a stabilire l'efficacia di quanto realizzato e per orientare le scelte future.

La valutazione è un fenomeno complesso che non si riduce a un solo momento, ma accompagna l'intero processo formativo e ne è parte sostanziale (Falcinelli, 2014). Partendo dalla definizione dal confronto scientifico tra Bezzi (2000) e Palumbo (2001), si può considerare la valutazione come un'attività cognitiva rivolta a fornire un giudizio su di un'azione intenzionalmente svolta o che si intende svolgere, destinata a produrre effetti, che si fonda su attività di ricerca delle scienze sociali e che segue procedure precise e codificabili. Questa definizione ci consente di precisare alcuni elementi riferiti all'oggetto, alle finalità, alle procedure.

In relazione all'oggetto, si può affermare che la valutazione deve riguardare un intervento intenzionale che abbia finalità esplicite, volto a incidere sull'esterno e che impieghi risorse e strumenti progettati per realizzarlo. Rispetto alle finalità, la valutazione si forma per esprimere un giudizio fondato su criteri chiari e riferito a una o più caratteristiche dell'oggetto, degli autori, dei destinatari o dei beneficiari dell'intervento. Infine, rispetto alle procedure, la formulazione del giudizio è il risultato di attività di comparazione sviluppate all'interno di un processo, condotte secondo specifiche procedure e modalità di raccolta, elaborazione e analisi dei dati (Palumbo, 2001).

Il processo di valutazione genera conseguenze nel percorso formativo individuale: l'esito di una valutazione, sia esso positivo o negativo, implica un ricollocamento delle risorse da parte dello studente. A ciò va aggiunto che lo stesso studente può, in modo del tutto imprevedibile e singolare, sentirsi incentivato o viceversa scoraggiato dal giudizio ricevuto, tanto da modificare il proprio modo di relazionarsi con i pari e/o con i docenti, nonché di approcciarsi con lo studio in generale.

La valutazione scolastica in senso "sanzionatorio" deve lasciare il passo a una valutazione intesa come «interpretazione dei dati raccolti attraverso la verifica delle performance degli allievi, dell'efficacia della proposta didattica, dell'efficienza della struttura organizzativa e orientata alla formulazione di un giudizio di valore» (Notti, 2014, p. 11). La valutazione così intesa è un fatto pedagogico che si riferisce a un contesto particolare, è misurata in relazione a

scelte progettuali consapevoli che ne fissano gli obiettivi, le norme e i criteri di attuazione, questo determina anche il modo di intendere l'azione di insegnamento e le finalità.

L'impatto che la valutazione ha con il contesto educativo, sempre mutevole e con individui differenti, ha determinato una trama di studi e ricerche in ambito valutativo, allo scopo di identificare un modello corrispondente alle necessità sociali. In letteratura, sono numerosi i contributi disponibili e le classificazioni rendono evidente un aspetto piuttosto che un altro. Trinchero (2014) descrive otto approcci:

- goal-based: definito anche approccio per obiettivi, si rifà a un'epistemologia realista e ha come scopo quello di stabilire il raggiungimento degli obiettivi che si prefigge l'intervento. Il focus riguarda le discrepanze tra la situazione osservata e la situazione attesa (Tyler, 1942);
- goal-free: si rifà a un'epistemologia di tipo interpretativista e si pone come scopo principale quello di descrivere quali sono stati gli effetti dell'intervento, a prescindere dagli intenti che hanno guidato l'azione. Il focus è sulla situazione osservata e sugli esiti prodotti (Scriven, 1972);
- responsive: si basa su un'epistemologia interpretativista e ha lo scopo di fare emergere istanze nei soggetti coinvolti. In letteratura, è conosciuta anche come responsive evaluation (Stake, 1975);
- orientato al giudizio: si basa su un'epistemologia realista e si pone come obiettivo quello di giungere alla formulazione di un giudizio autorevole da parte di esperti esterni (Patton, 1997);
- antagonista: si fonda su un'epistemologia interpretativista con lo scopo di fare emergere i pro e i contro dell'intervento, spostando il focus sull'attribuzione di valore (Wolf, 1979);
- empowerment: parte da un'epistemologia interpretativista e mira all'acquisizione nei discenti della consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti nel corso del momento valutativo (Fetterman, 2001);
- decision-based: di stampo pragmatista, mira a sorreggere il processo di presa di decisioni in virtù dell'azione valutativa (Stufflebeam, 1973);
- casi di successo: mette in evidenza le potenzialità dell'intervento, assumendo il focus delle esperienze dei soggetti che hanno riscosso successo (Brinkerhoff, 2003; Trinchero, 2014).

L'atto del valutare è connesso all'atto del conoscere (Dewey, 1976), infatti, la conoscenza per essere attendibile e completa necessita dell'uso di una varietà di fonti.

2.2 Gli approcci alla valutazione

Si possono incontrare tre diversi approcci che differiscono nell'elemento di confronto.

2.2.1 Approccio positivista-sperimentale

L'approccio positivista-sperimentale o razionalista, si basa sul confronto tra obiettivi già fissati e risultati raggiunti per verificare se il cambiamento si è realizzato grazie all'intervento. L'uso della valutazione in questo caso è di tipo strumentale, in quanto i risultati influiscono sulle decisioni riguardanti il programma valutato.

Gli autori di questo approccio sono diversi: Hyman (1967), Suchman (1967), Weiss (1972), Campbell (1999), Rossi, Freeman e Lipsey (1999) e Chen (1990). Adottare questo tipo di approccio significa concepire un servizio come un'organizzazione funzionale e organica in cui le funzioni interne agiscono in cooperazione tra loro e nei confronti dell'ambiente esterno. Il rischio a cui si va incontro è quello di vedere obiettivi mutevoli, motivazioni emergenti ed esiti inattesi. Questo approccio richiede la necessità di definire e di condividere gli obiettivi e i risultati, perché entrambi i termini sono soggetti a significati e usi diversi, che richiedono modalità e forme di valutazione diverse tra loro (Zaggia, 2019, p. 13)

L'approccio positivista-sperimentale secondo la Stame è stato progettato allo scopo di trovare una soluzione a gravi e frequenti problemi di ordine sociale, come la disoccupazione o il degrado dei centri urbani.

«Secondo una logica d'azione razionale, si pensa che i programmi siano articolati in obiettivi da raggiungere, mezzi tramite cui raggiungerli, e risultati attesi, e che si collochino in un ciclo politico che va da decisione a implementazione a valutazione e nuova decisione» (Stame, 2001, p. 26). In questa prospettiva, la valutazione si prefigge il compito di controllare se gli obiettivi di progetto siano stati raggiunti, attraverso il confronto con i risultati conseguiti. La definizione degli obiettivi rappresenta una fase fondamentale

dell'implementazione delle azioni tese al cambiamento desiderato, essi, infatti, sono parte integrante del programma e inglobano la risoluzione del problema.

La valutazione, attraverso quest'approccio, permette la diffusione di un intervento, o di una serie di interventi, in situazioni simili. Ciò, inoltre, determina la coerenza fra gli strumenti adottati per la valutazione e l'azione da valutare.

La funzione di un approccio alla valutazione di questo tipo «corrisponde un'idea di utilizzazione "strumentale" della valutazione: la valutazione dovrebbe fornire input di informazione che i politici dovrebbero trasformare in decisioni» (Stame, 2001, p. 28).

2.2.2 Approccio pragmatista-della qualità

L'approccio pragmatista o della qualità, si basa sul confronto tra i risultati raggiunti e un'idea di valore intrinseco ed estrinseco riguardante l'oggetto valutato. La valutazione dev'essere goal free, ossia indipendente dagli obiettivi, poiché fornisce un giudizio misurando la performance sulla base di una scala di merito e standard. Anche qui l'uso della valutazione è strumentale per conoscere la produttività di un servizio e confrontarla con gli altri. Adottare questo approccio significa considerare un servizio come un'organizzazione gerarchica, dove l'unico modo per garantire il raggiungimento di risultati soddisfacenti è quello di fissare degli standard di qualità e delle procedure da rispettare. Grazie a questa logica sono presenti modelli di accreditamento e di certificazione della qualità che non tengono conto del valore estrinseco e dei risultati a medio e lungo termine ma solo del valore intrinseco e del risultato immediato, ovvero degli output e tendono a standardizzare offerta, programmi e servizi invece di personalizzarli (Zaggia, 2019, p. 14).

Stame definisce l'approccio pragmatista – della qualità come una risposta al positivismo. Secondo tale approccio, la valutazione ha il compito di gestire e controllare le procedure organizzative per vedere realizzati gli standard formativi stabiliti, ovvero gli esiti ottenuti si collegano a quello che era il modello o lo standard di riferimento. Scriven, è il fondatore di questo modello, che lo definisce approccio prospettivista o approccio transdisciplinare, nel quale il valutatore assume un ruolo il più oggettivo possibile in relazione agli obiettivi del programma.

La valutazione deve esprimersi in quanto goal free evaluation, riconoscendo il grado di avvicinamento allo standard di riferimento in programmi di azione simili. Una valutazione di questo tipo rimanda al concetto

di qualità, precisamente in quanto raggiungimento di standard pre-stabiliti (Stame, 2001). Anche in questo approccio la valutazione ha una funzione di tipo strumentale, essa è funzione della presa di decisione amministrativa.

Galliani, invece, definisce pragmatista il secondo paradigma nella sua trattazione cronologica dei modelli di valutazione.

A determinare il valore da ricercare e giudicare è la stessa esperienza educativa e la qualità si esprime nelle interazioni comunicative. Lo studente diventa fulcro del processo di valutazione e il suo differenziale di apprendimento deve essere misurato attraverso strumenti oggettivi che consentano al valutatore di codificare i risultati di un'organizzazione.

Nel paradigma pragmatista la valutazione si caratterizza per essere una «pratica sociale di controllo su una pratica educativa» (Galliani e Notti, 2014, p. 55). Il valutatore assume il ruolo di agente-operatore, distaccato dagli eventi, per conservare e consolidare la sua professionalità di esperto che deve procedere alla misura degli apprendimenti facendo riferimento a standard prestabiliti.

2.2.3 Approccio costruttivista - del processo sociale

Il terzo approccio è quello costruttivista - del processo sociale, in cui il confronto è tra il risultato e ciò che gli attori coinvolti definiscono e considerano un successo all'interno di uno specifico contesto. Possiamo definirlo tra i risultati e il giudizio di valore che viene formulato durante l'azione e sull'azione. La valutazione ha un uso conoscitivo per comprendere la situazione attraverso le interpretazioni degli attori e per ottimizzare l'uso del servizio. Qui possiamo trovare la valutazione sensibile di Stake (1980), il quale afferma che una valutazione è sensibile se guarda alle attività del programma più che ai suoi propositi, se soddisfa la richiesta di informazioni delle persone a cui si rivolge e se vengono richiamati i sistemi di valori delle persone interessate.

La valutazione di quarta generazione di Guba e Lincoln (1989), intesa come negoziazione di richieste, interessi e problemi degli stakeholder basata sul pluralismo dei valori.

La valutazione orientata all'utilizzatore di Patton (1999), che sottolinea l'utilità del processo, ovvero dei cambiamenti nel modo di pensare e comportarsi che si verificano tra le persone a seguito dell'apprendimento che avviene durante il processo di valutazione. Adottare questo approccio implica considerare un servizio come un'organizzazione transazionale in cui il senso delle azioni è costruito e determinato dai giochi di negoziazione e di interazione tra gli attori.

Stame descrive l'approccio costruttivista – del processo sociale come un insieme di una serie di modelli, fra i quali i riferimenti alle ricerche di Guba e Lincoln (1992) intorno alla quarta generazione di valutazione e l'analisi di Cronbach (1980) che vede nella valutazione un processo di natura sociale che si esplica in un contesto socio-politico mutevole. I valutatori, in questo particolare tipo di approccio, si adottano nel confronto con gli stakeholders e i criteri si stabiliscono di volta in volta, in relazione alla specifica situazione.

Utilizzando la terminologia introdotta nell'ambito della valutazione educativa da Barbier (1989) e Hadji (1989), il *référent*, ovvero l'obiettivo perseguito, il modello al quale il valutatore deve riferirsi, non è stabilito a priori, ma si costruisce nel dialogo e nel confronto con i portatori di interesse, riferendosi a situazioni simili.

«La valutazione deve tener conto del fatto che ogni volta che si attua un programma esso muta a contatto con il contesto: i problemi sentiti dai vari stakeholders saranno diversi e le conclusioni raggiunte per un programma non potranno essere generalizzate ad altre situazioni in cui vengono attuati programmi simili. Ciò non significa tuttavia che non si possano trarre delle lezioni da applicare anche altrove» (Stame, 2001, p. 32).

Secondo l'approccio costruttivista – del processo sociale, la valutazione avrebbe un uso conoscitivo sia della singola situazione alla quale si riferisce, sia allo scopo di individuare strategie per il miglioramento dei beneficiari del processo stesso.

Galliani definisce costruttivista (o anche costruttivista-sociale) il terzo paradigma, poiché ritiene «che la conoscenza è costruita dall'esperienza di chi apprende, dagli strumenti culturali (simbolici e tecnologici) che sa usare, dai contesti che frequenta e dalle forme di negoziazione sociale che sono permesse, concepisce la valutazione educativa come interpretazione delle azioni formative in quanto processo, con il compito di regolarne lo sviluppo e di produrne il senso, attraverso la costruzione sociale dei valori di riferimento da parte di tutti gli stakeholder» (Notti e Galliani, 2014, p. 58).

Secondo questa prospettiva, il processo di valutazione sarebbe un atto negoziato fra gli stakeholder e la condivisione dei significati costituirebbe la base per iniziare e implementare il processo stesso. Il valutatore, perciò, deve essere “iniziatore di senso per l’altro” (Notti, 2014, p. 15).

2.3 La valutazione e l’apprendimento

Al giorno d’oggi si discute spesso del valore formativo ed educativo che la valutazione fornisce al processo di insegnamento-apprendimento e sul suo valore orientativo, inteso come guida per l’alunno a esplorare sé stesso, a conoscersi nella sua interezza, a riconoscere le proprie capacità e i propri limiti ed a conquistare la propria identità.¹⁶

Risulta necessario integrare concretamente il processo di valutazione con quello di apprendimento, valorizzando il ruolo e l’uso del feedback. Ciò al fine di promuovere competenze e consapevolezze negli studenti proprio attraverso l’acquisizione del senso della valutazione e l’uso di strategie valutative adeguate (Jackel, Pearce, Radloff, & Edwards, 2017).

Lorna Earl, professore associato in pensione di Ontario Institute for Studies in Education dell’Università di Toronto, ritiene che la valutazione sia parte integrante dell’apprendimento, ne guidi il processo e stimoli l’apprendimento. Identifica tre approcci alla valutazione: valutazione dell’apprendimento, valutazione per l’apprendimento e valutazione come apprendimento.¹⁷

Il tipo predominante di valutazione nelle nostre scuole ancora oggi, è la valutazione dell’apprendimento il cui scopo è l’attestazione del livello di prestazione degli studenti in rapporto a standard prefissati e al confronto con altri studenti; tale forma di valutazione, pertanto, viene svolta al termine dell’unità di apprendimento. Gli studenti ricevono un feedback sotto forma di votazione eventualmente con qualche consiglio per il miglioramento.

La valutazione per l’apprendimento sposta l’attenzione verso una valutazione formativa per cui i docenti, sulla base di standard prestabiliti, raccolgono informazioni e dati per adeguare il proprio lavoro ai bisogni degli studenti. Lo scopo, quindi, non è quello di dare un giudizio sul lavoro svolto

¹⁶ Petracca, C. (2015). *Valutare e certificare nella scuola. Apprendimenti comportamenti competenze*. Gruppo Lisciani-Centro Produzione Editoriale. Teramo, p. 16

¹⁷ Earl, L.M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Corwin Press

dagli studenti ma evidenziare quanto essi abbiano compreso e come organizzino le loro conoscenze, per predisporre la successiva tappa nel percorso di insegnamento/apprendimento e per fornire loro i feedback necessari per il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

La valutazione non è, quindi, solo una ricerca della qualità del lavoro svolto dallo studente, ma anche una verifica del percorso ideato dall'insegnante (Petrarca, 2015, p. 17).

La valutazione per l'apprendimento non può, dunque, svolgersi a conclusione dell'unità, bensì durante l'intero processo.

La valutazione come apprendimento, introdotta da Earl, è una forma di valutazione formativa che focalizza l'attenzione sui processi metacognitivi degli studenti. Lo studente, posto al centro dell'intero processo, viene visto come un "connettore critico" tra la valutazione e il proprio apprendimento. Lo studente, in qualità di pensatore critico, dà senso alle informazioni e le collega a quelle precedentemente acquisite per costruire nuovi apprendimenti. Utilizza i feedback valutativi per monitorare e rimodulare il proprio processo di apprendimento ponendosi domande riflessive e analizzando le varie strategie di apprendimento. In tal modo, la valutazione sviluppa le abilità metacognitive e di autoregolazione, incoraggia l'abitudine a revisionare e a mettere in discussione le proprie conoscenze, nell'ottica dell'apprendimento permanente. L'autovalutazione diventa così il focus dell'intero processo.

Queste tre forme di valutazione, con scopi e modalità differenti, contribuiscono all'apprendimento e dovrebbero essere utilizzate nel giusto equilibrio. Nella realtà scolastica, predomina però la valutazione dell'apprendimento, mentre la valutazione per l'apprendimento risulta marginale e la valutazione come apprendimento assente.

Secondo la studiosa Earl, il rapporto dovrebbe essere invertito dando maggiore risalto alla valutazione come e per l'apprendimento e relegando la valutazione dell'apprendimento al solo momento conclusivo del processo per verificare il raggiungimento degli obiettivi.

La valutazione come e per l'apprendimento richiede una didattica che coinvolga gli studenti e che favorisca l'attivazione cognitiva, cioè il recupero delle risorse cognitive in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti. Per promuovere l'attivazione cognitiva è possibile ricorrere alla didattica laboratoriale in quanto favorisce "l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa [...] incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri."

Durante le attività laboratoriali, gli studenti hanno un ruolo attivo, in quanto devono operare in concreto, lavorando a piccoli gruppi e discutendo fra di loro, per costruire le loro conoscenze. Il ruolo del docente, al contrario, è di regia in quanto organizza e predispone le condizioni affinché ogni bambino faccia emergere le proprie potenzialità e risorse.

Le unità di lavoro potrebbero essere strutturate secondo un modello ciclico che prevede le seguenti fasi:

- Esperienza: in cui i bambini affrontano la risoluzione di una situazione-problema;
- Riflessione: in cui l'insegnante organizza un vero e proprio debriefing dell'esperienza;
- Esperienza: in cui viene assegnata una nuova consegna con un livello di difficoltà più;

Punto di partenza è quindi la situazione-problema utilizzata per mettere i bambini in situazione, per indurli alla riflessione e, di conseguenza, allo sviluppo delle competenze. La scelta del problema è fondamentale.

La situazione-problema deve essere infatti:

- Aperta: ossia ammettere molteplici soluzioni;
- Inedita: mai affrontata prima, altrimenti non stimolerebbe la competenza, ma sarebbe solo una riproduzione meccanica di soluzioni note;
- Significativa per i soggetti a cui viene sottoposto: ossia sfidante e pensato per creare gratificazione nei bambini;
- Di difficoltà mirata;
- Inclusiva: deve richiedere la valorizzazione dell'esperienza e delle conoscenze degli alunni, ma soprattutto consentire l'esplorazione a vari livelli.

Nella fase esperienziale, i bambini vengono messi nella condizione di investire le loro risorse cognitive, di individuare e di utilizzare le risorse esterne in funzione del compito da affrontare.

Nella fase di Riflessione, ai bambini viene data la possibilità di raccontare l'esperienza svolta, confrontando le diverse strategie risolutive. Durante la discussione, è necessario spronare i bambini a riflettere sui punti di forza e di

¹⁸ Trincherò, R. (2018). *Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe*. Italian Journal of Educational Technology. pp. 40-55

¹⁹ Trincherò, R. (2018). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Milan.: Rizzoli Libri S.p.A. pp. 108-109

debolezza delle loro idee per individuare poi, in modalità collettiva, le strategie più funzionali per affrontare il compito-sfida.

Il ricorso ad un approccio metacognitivo consente di “sviluppare nell’alunno la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quando è opportuno farlo e in quali condizioni.”²⁰

2.4 Conclusioni

Il capitolo si sofferma sul significato della valutazione educativa.

Viene indicato che il termine valutare sia un giudizio di valore su un’azione che si sta compiendo in un determinato momento.

Diversi autori hanno analizzato il termine valutazione, tra questi troviamo, Michael Scriven, il quale definisce la valutazione come un processo in cui si determina il valore estrinseco o intrinseco del prodotto attraverso tale processo. Inoltre, fa una distinzione tra valutazione sommativa e valutazione formativa. La prima determina la qualità estrinseca ed intrinseca di un programma; la seconda, invece, è il metodo utilizzato dagli insegnanti per monitorare i progressi degli studenti in aula.

Stake parla della teoria della valutazione sensibile, afferma che essa si oppone alla valutazione preordinata. L’attenzione è centrata sulle attività del programma, sulle esigenze e sulle persone. Una caratteristica fondamentale di tale approccio è osservare e reagire, in base a ciò che fanno le persone. Una valutazione è di tipo sensibile se guarda alle attività del programma più che ai suoi propositi, se soddisfa la richiesta di informazioni delle persone a cui si rivolge e se vengono richiamati i sistemi di valori delle persone interessate.

Sono presenti quattro generazioni della valutazione, collocate in diversi anni del Novecento.

La valutazione educativa è sempre stata messa in discussione. Galliani, la definisce come una disciplina finalizzata ad emettere giudizi sulle azioni formative e di insegnamento.

La valutazione, insieme alla progettazione e alla comunicazione, è una componente ontologica e metodologica della scienza didattica.

Quando si parla di valutazione si fa riferimento a due momenti connessi tra loro: la misurazione e la valutazione.

²⁰ Boninelli, M. L. (2015). *L’approccio metacognitivo come didattica strategica in risposta all’emergenza scolastica. Formazione & Insegnamento*. Pensa MultiMedia

Il secondo paragrafo espone e mette in evidenza tre diversi approcci della valutazione, si parla di: approccio positivista-sperimentale, approccio pragmatista-della qualità e approccio costruttivista-del processo sociale.

Il terzo e ultimo paragrafo, si parla di valutazione e apprendimento.

Earl ritiene che la valutazione sia parte integrante dell'apprendimento e stabilisce tre diversi approcci: valutazione dell'apprendimento, valutazione per l'apprendimento e valutazione come apprendimento. Nella scuola, predomina la valutazione dell'apprendimento, mentre la valutazione per l'apprendimento risulta marginale e la valutazione come apprendimento assente.

CAPITOLO 3

IL FEEDBACK NEI CONTESTI SCOLASTICI

Ai giorni nostri, l'uso di feedback nel mondo scolastico è estremamente importante, in quanto grazie ad essi, è possibile dare un riscontro al lavoro che l'alunno sta svolgendo.

Il compito dell'insegnante è quello di rendere il processo di feedback un'esperienza di apprendimento positiva, o almeno neutra, per lo studente. In questo periodo storico lo diventa ancora di più.

Sfortunatamente, molti studenti hanno esperienze educative negative, ogni giorno, poiché alcuni insegnanti pensano che dare un feedback debba essere negativo e correttivo perché questo rappresenta l'unico modo in cui uno studente imparerà.

3.1 Apprendere attraverso il feedback

L'ampia letteratura riguardante il ruolo del feedback in ambito valutativo (Black, Wiliam, 1998; Hattie, Timperley, 2007) sottolinea l'importante funzione di miglioramento che esso assume nell'apprendimento dello studente (Evans, 2013). Numerosi autori hanno fornito diverse definizioni di feedback, associandolo inizialmente al processo con cui gli studenti ricevono informazioni circa la qualità di un proprio prodotto, generato dalla comparazione tra il prodotto stesso e uno standard atteso di qualità.²¹

In tal senso, il feedback permette di apportare un cambiamento e un miglioramento al prodotto/prestazione, in direzione di un futuro cambiamento e miglioramento, riducendo il gap tra la performance in atto e quella attesa (Sadler, 1989).

Secondo tale prospettiva, il feedback, abitualmente formulato dal docente, offre indicazioni correttive e spunti di riflessione agli studenti, permettendo loro d'identificare future aree di apprendimento, attraverso un'autovalutazione del proprio attuale posizionamento e una conseguente regolazione dell'apprendimento (Nicol, 2010).

²¹ Grion, V., Serbati, A., Doria, B., & Nicol, D. (2021). *Ripensare il concetto di feedback: il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l'apprendimento*

Il feedback è una risposta qualsiasi di un insegnante in merito alle attività o al comportamento di uno studente. Può essere verbale, scritto o gestuale.

Lo scopo del feedback, nel processo di apprendimento, è quello di migliorare le prestazioni di uno studente.

L'obiettivo finale è di fornire agli studenti un atteggiamento del tipo "posso farlo".²²

Esiste anche l'apprendimento tramite l'uso di tecnologie, infatti i due autori Johnson e Johnson hanno individuato tre fonti di feedback:

- il feedback individuale, ossia la percezione di sé durante l'azione;
- il feedback attraverso l'uso di strumenti tecnologici;
- il feedback interpersonale, ovvero quelle risposte che provengono da altre persone.

Nell'apprendimento scolastico sono presenti anche fonti che non richiedono l'uso di tecnologie, come: la propria percezione, la valutazione degli altri e la valutazione scritta.

La percezione è legata alle componenti cognitive e affettive, infatti essa può cambiare in base al livello di ansia, alla capacità metacognitiva e alle aspettative di successo o di fallimento.

Il feedback personale rappresenta un aspetto importante del processo di apprendimento.

Un'altra fonte diretta di feedback all'interno dell'apprendimento scolastico è l'insegnante. Grazie alla valutazione sommativa, vale a dire il voto o la riflessione alla fine di un esame, rappresenta il principale canale esterno di informazioni relativo al livello di presentazione dell'alunno, portando così al feedback sul risultato.

Una fonte indiretta è costituita dai compagni di classe. Qui, il ruolo del feedback cambia in base al metodo di insegnamento. Nell'istruzione tradizionale, ad esso spetta un ruolo informale, in cui i compagni rimangono principalmente sullo sfondo e a loro si deve l'importanza della persona che parla.

Si ha l'impressione che quando il feedback individuale provenga da altre persone sia più efficace di quello personale o di quello tecnologico. Infatti, si possono evidenziare diverse ragioni:

- è personalizzato e aumenta la prestazione;
- è florido e importante più dei dati statistici;

²² <http://www.orizzontescuola.it/dare-il-feedback-agli-studenti-suggerimenti-per-farlo-bene/>

- consente di essere inserito in un'interazione continua che è informativa e di sostegno.

Il sistema delle relazioni a scuola ha bisogno di ascolto reciproco e comunicazione circolare, ossia di verifiche continue.

Il feedback permette agli studenti la possibilità di confrontarsi con i risultati ottenuti e con i propri comportamenti, di capire quando c'è la possibilità di cambiare, di sentirsi attori responsabili e coltivare la propria motivazione ad apprendere. Allo stesso modo permette agli insegnanti di percepire come l'attività didattica sia ascoltata e compresa dalla classe, di individuare cosa funziona e cosa no e capire come rendere più efficace il proprio lavoro.²³

La responsabilità della valutazione degli studenti, nei diversi sistemi valutativi nazionali, è solitamente condivisa da più attori e ha diversi livelli secondo i fini per cui è condotta.

Numerosi studi e ricerche sottolineano il fatto che la valutazione influenza la qualità del processo di insegnamento/apprendimento tanto da riconoscere che, nella possibilità in cui si intende migliorare i processi educativi a scuola, un elemento importante è costituito dall'acquisizione della competenza docimologica dei futuri docenti.

Tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento (Scriven, 1967; Bloom, Madaus, Hastings, 1971; Bloom, 1974), la valutazione formativa ha mutato il corso della prassi docimologica determinando un'inversione di rotta.

Dalle semplici misurazioni delle capacità/abilità degli studenti, si è passati al consolidamento degli apprendimenti mediante lo sviluppo dell'autoregolazione, dell'autonomia, della riflessività degli alunni, nonché della competenza metacognitiva. A ciò si aggiunge, anche, un rinnovamento degli ambienti di apprendimento dove l'azione valutativa, assieme all'azione didattica, assume i tratti dell'interazione comunicativa, la quale rappresenta la sostanza dell'allestimento formativo che coinvolge la classe tutta.

Un ruolo cardine è assunto dal feedback, che è un processo critico di apprendimento modellato da fattori quali la cultura scolastica, il curriculum, lo stile educativo e la mission della scuola (Black & Wiliam, 2018).

L'idea di feedback, così come dichiarata a lungo da Hattie & Timperley (2007) sfugge, alla logica della restituzione fornita agli alunni rispetto alle loro performance, per divenire strumento sostenitore dell'apprendimento. Si costruisce in un'operazione comunicativa a più strati, tra docente e alunni, entro

²³ <https://www.formazioneesumisura.it/corso/il-feedback-come-strumento/>

cui la conversazione segue la decisione e l'azione e da lì si passa, nuovamente, al dialogo e a nuove stratificazioni.

Il feedback contribuisce in modo significativo alla qualità dell'esperienza degli studenti (Henderson & Phillips, 2015) e forma, allo stesso tempo, la prassi didattica (Hattie & Timperley, 2007; Boud & Molloy, 2013) consentendo all'insegnante di sviluppare la propria competenza docimologica nella direzione di una comunicazione pianificata e di un'interazione rispettosa dei principi di coerenza, frequenza e tempestività (Nicol, 2014).

Per garantire l'efficacia del processo di insegnamento/apprendimento ogni docente non può limitarsi a prestare attenzione solo ad alcuni aspetti intellettuali, ma deve essere aperto all'educazione della persona nella sua totalità, comprese le dimensioni della socialità, della volontà, della percezione e contezza di sé e del proprio stile di apprendimento (Chiosso, 2008; Zanniello, 2010).

Affinché gli alunni conseguano il massimo risultato possibile dall'apprendimento, l'insegnante deve tenere conto delle caratteristiche specifiche di ogni studente, del suo modo di apprendere e considerare tali differenze anche tramite un'azione valutativa finalizzata, che si traduca in una interazione comunicativa e didattica che serva a stimolare gli apprendimenti e la maturità personale.

Gli insegnanti hanno il compito di garantire ad ogni alunno il diritto all'apprendimento e alla formazione, di esprimere valutazioni, di condurre gli studenti nella riflessione sul proprio processo di apprendimento e sui livelli di competenza conseguiti, di accrescere gli atteggiamenti positivi che consentano loro di procedere lungo il corso dell'esperienza scolastica e di progettare il proprio percorso di vita.

La valutazione scolastica costituisce una delle caratteristiche principali dell'esperienza formativa condivisa da docenti, studenti e famiglie. I risultati del processo valutativo influiscono sia sul proseguimento degli studi sia sulla percezione di sé, sulla fiducia in sé stessi, sulla relazione tra insegnanti e allievi, e sulla capacità di scelta.

Il sistema di valutazione instaurato nella scuola, con i suoi fini, i suoi metodi, il modo in cui vengono comunicati i giudizi agli alunni e ai genitori, propone valori che vengono a poco a poco interiorizzati dal soggetto così come dalla comunità locale e dalla società in generale (Pellerey, 1994, p. 132).

È necessario che la valutazione sia orientata alla crescita dello studente e che sia «attesa, desiderata e utilizzata senza residui negativi che offuschino le buone relazioni che ci devono essere tra i giovani che maturano e chi fa di tutto

per essere loro utile in questo, senza sovrastrutture personali, senza implicite difese, senza volontà di affermazione e dominio» (Calonghi, 1990, p. 24).

La relazione educativa tra insegnante e alunno dev'essere caratterizzata dalla fiducia e stima reciproca, elementi essenziali perché l'alunno sviluppi una personalità equilibrata e ciò è possibile se l'insegnante è in grado di esercitare la propria competenza docimologica costruendo un percorso di conoscenza e, al contempo, avviando processi di fiducia e di sicurezza caratterizzate dall'uso di una comunicazione valutativa fondata sul feedback.

Il feedback è paragonabile all'atto linguistico illocutorio e a quello perlocutorio (Austin, 1987). Il suo tratto illocutorio riguarda l'intenzionalità dell'azione linguistica, pertanto, la finalità per la quale il feedback viene espresso, mentre l'aspetto perlocutorio riguarda gli effetti che il feedback produce sull'interlocutore. Perché sia garantita l'efficacia del feedback, è necessario che la dimensione illocutoria coincida con quella illocutoria, nel rispetto di quei ruoli posizionali e sociali che regolano l'interazione conversazione tra docente e discenti (Goffman, 1967).

Gli studi sulla comunicazione in classe tengono conto, già a partire dagli anni Settanta del Novecento, dell'importanza sociale e dell'interazionale della comunicazione insegnante/classe oltre che degli aspetti linguistico-strutturali (Mehan, Griffin, 1980).

La comunicazione didattica è caratterizzata da diverse componenti: quella linguistica, quella fisico-percettiva e quella sociale, ossia gli aspetti inerenti alla comunicazione verbale e a quella non verbale.

Regolare la comunicazione in classe ricorrendo al feedback come strategia di promozione dell'alunno, in un'azione valutativa, comporta per l'insegnante la necessità di potenziare la propria competenza docimologica come competenza comunicativa, preferendo la categoria linguistica della riformulazione e prediligendo l'asse socio-interazionale del commento. Ciò è evidenziato dallo studio di Nicol e Macfarlane-Dick (2006) i quali assimilano il feedback a cinque tipi di commento che l'insegnante fornisce rispetto ai contenuti di apprendimento esibiti dagli studenti, a supporto della messa in campo di determinate abilità, come incoraggiamento progressione degli apprendimenti, per fornire una valutazione di tipo qualitativo sulla performance dell'alunno sia con ricaduta motivante sia con ricaduta demotivante.²⁴

²⁴ Cappuccio, G., & Compagno, G. (2021). *Valutazione e feedback: la competenza docimologica come competenza comunicativa. Una ricerca con i docenti della scuola secondaria*. pp. 462-465

La letteratura nazionale e internazionale da anni ha focalizzato l'attenzione sul ruolo del feedback nei processi valutativi legati ai processi di apprendimento. Alla base del processo di valutazione formativa si trova il feedback (Grion, 2011), ossia l'informazione che può essere data e/o acquisita dallo studente per migliorare la propria performance quand'essa dimostra un gap rispetto all'obiettivo di apprendimento preimpostato, attraverso il quale gli studenti costruiscono conoscenze relative alle attività che stanno svolgendo e giungono a comprendere gli oggetti di studio attraverso atti valutativi propri.

3.2 La valutazione fra pari

I modelli di comportamento dei giovani vengono appresi più facilmente all'interno di gruppi di coetanei che nel tradizionale rapporto educativo genitore-figlio o insegnante-allievo. Le esigenze ed i ritmi di vita della moderna società industriale, d'altra parte, vedono fra i propri effetti una progressiva diminuzione del tempo che i giovani trascorrono nell'ambiente familiare, luogo tradizionale dell'educazione. Aumenta, invece, il tempo che essi trascorrono in gruppi di coetanei che, in parte, finiscono per sostituirsi alla famiglia nell'accompagnare lo sviluppo dell'autoconsapevolezza, della rappresentazione di sé e dei valori personali di ciascuno.

Si pensi, poi, al "muro di incomprensione" che spesso, nel vissuto dei ragazzi, sembra separare il mondo dei giovani da quello degli adulti, un fatto che nel rapporto educativo classico può costituire un ostacolo, ma che può invece rappresentare un punto di forza quando l'educatore venga riconosciuto dai ragazzi come un proprio pari, uno che si pone gli stessi interrogativi dei compagni, che affronta le stesse difficoltà, e dunque può consigliarli e prestare loro il suo aiuto.

Quando si utilizza la valutazione come apprendimento in classe, l'autovalutazione e la valutazione rappresentano un approccio incisivo per migliorare l'apprendimento degli studenti. Insegnare agli studenti come valutare il proprio lavoro e quello dei loro coetanei ha numerosi vantaggi. Da un lato può favorire la comprensione da parte degli studenti del loro apprendimento e, dall'altro, offre l'opportunità per un'analisi critica dei propri sforzi incoraggiandoli a diventare studenti più autonomi.

L'educazione tra pari, detta anche *peer education* o *peer tutoring*, è un metodo formativo e una forma di apprendimento, basato sullo scambio di conoscenze e sulle interazioni tra studenti coetanei, con lo scopo di portare a

diversi benefici nell'apprendimento e nella crescita personale, ma anche di favorire la condivisione di conoscenze, le esperienze, le informazioni e le competenze tra pari.

In un contesto peer to peer, il dialogo e il confronto avvengono in un ambiente più informale rispetto alla tradizionale lezione frontale tra insegnanti e alunni, incoraggiando i partecipanti ad interagire attivamente nel processo di apprendimento. Ciò aiuta gli studenti a sentirsi parte di un gruppo e a relazionarsi più facilmente con gli altri partecipanti.

L'autovalutazione tra pari è un aspetto essenziale della "valutazione come apprendimento" (valutazione formativa).

La valutazione tra pari implica che gli studenti riflettano sul lavoro dei loro coetanei e forniscano un feedback costruttivo.

Nel feedback fra pari, gli studenti assumono un ruolo attivo, rendendo questa pratica un'occasione di apprendimento diversa da quella in cui il feedback viene dato dal docente.²⁵

Davis, Kumtepe e Aydeniz (2010) confermano che tra gli effetti positivi del peer assessment rientra il potenziamento di skills riguardanti il pensiero critico, la comunicazione e la cooperazione. Gli studenti, inoltre, svilupperebbero relazioni più profonde con i compagni di classe e con gli insegnanti. I docenti, di queste situazioni, sembrano apprezzare la possibilità di osservare diverse abilità degli studenti, come la capacità di collaborare, l'abilità di problem s

Il peer assessment, sarebbe anche particolarmente efficace nell'aiutare gli studenti a valutare i propri progressi (Aquario, 2009), permetterebbe un incremento della capacità di determinare quali idee mettere in primo piano e quali minimizzare mentre scrivono un'argomentazione critica, e svilupperebbe la padronanza di una disciplina consentendo loro di rivedere il proprio lavoro, reinterpretandolo e incorporando nuove comprensioni e feedback costruttivi nell'apprendimento successivo (Davis et al., 2010).

Mediante il peer assessment, i processi valutativi e di feedback si realizzano secondo più formati e più valutatori, come afferma Grion (in Restiglian & Grion, 2019), nella quotidianità della vita scolastica, spesso gli insegnanti non sono in grado di rispondere adeguatamente alle necessità di feedback di ciascun ragazzo, soprattutto per mancanza di tempo.

I feedback dei pari, invece, sono molteplici e partono da diversi punti di vista, in tale contesto, è molto più probabile che almeno alcuni di essi

²⁵ Stecca, E., Grion, V., Zaggia, C., & Restiglian E. (2022). *La pratica del peer assessment nella scuola primaria. Una ricerca sistematica della letteratura*

“raggiungano le corde” di colui che ne ha bisogno e vengano a rappresentare il feedback tempestivo e personalizzato di cui c’è necessità.

Inoltre, è importante evidenziare che il feedback tra pari può essere maggiormente comprensibile (dai pari) rispetto ai suggerimenti del docente, il quale risulta essere più lontano per linguaggio e modalità di espressione a colui cui il feedback è rivolto. Infatti, generalmente le attività di peer feedback vengono ricevute positivamente dai ragazzi, i quali sviluppano allo stesso tempo la capacità di fornire feedback adeguati e costruttivi.

Infine, l’acquisizione di capacità di valutazione, che si ottengono con il ripetersi di tali esperienze valutative sperimentate dai ragazzi, sembra migliorare le capacità di self assessment, rendendo gli allievi sempre più competenti nei processi metacognitivi e autovalutativi (Li & Grion, 2019).

Invece, l’autovalutazione è il coinvolgimento degli studenti che applicano i criteri di successo relativi a un obiettivo di apprendimento, riflettono sui loro sforzi, identificano i miglioramenti e regolano la qualità del loro lavoro. Un’autovalutazione significativa tra pari e studenti ha il potenziale per contribuire positivamente all’apprendimento e al rendimento degli studenti.

La valutazione tra pari coinvolge gli studenti che valutano il lavoro dell’altro secondo una serie di criteri e offrono suggerimenti di feedback.

Si verifica quando gli studenti sono abituati e a proprio agio con:

- un ciclo di azione di feedback di valutazione;
- utilizzando intenzioni di apprendimento e criteri di successo;
- ricevendo e applicando feedback di miglioramento dal proprio insegnante.

Affinché la valutazione tra pari abbia successo, è importante avere tempo e pratica. Gli insegnanti devono istruire come fornire feedback prima di consegnare agli allievi l’aspetto importante dell’apprendimento degli studenti.

La valutazione fra pari può essere presentata in diversi modi alla classe:

- attraverso il coinvolgimento degli studenti nella definizione dei criteri di successo e le descrizioni di come raggiungere le intenzioni di apprendimento;
- si lavora con campioni, ossia con esempi da far comprendere agli studenti i criteri da seguire;
- diventa indispensabile insegnare agli allievi come applicare i criteri per la buona riuscita del feedback, attraverso le istruzioni esplicite e modelli che aiutino gli studenti a capire cosa costituisce la qualità;
- bisogna fornire indicazioni agli studenti mentre applicano i criteri;

- importante è il supporto per i giovani nella valutazione e nel feedback tra pari, ovvero i suggerimenti aiutano gli studenti a fornire riscontri appropriati.

Come risultato dell'implementazione della valutazione tra pari, l'insegnante dovrà:

- identificare, condividere, co-sviluppare e chiarire gli obiettivi di apprendimento e i criteri di successo;
- modellare l'applicazione dei criteri utilizzando diversi campioni;
- presentare l'autovalutazione agli studenti;
- fornire opportunità guidate di autovalutazione;
- fornire agli studenti un feedback sulla qualità delle loro autovalutazioni;
- insegnare agli studenti come utilizzare il feedback delle autovalutazioni per definire obiettivi di apprendimento e pianificare i passaggi successivi;
- dimostrare come gli studenti possono monitorare il loro apprendimento e i progressi verso i loro obiettivi.

In ambito di ricerca, le indagini empiriche sulle pratiche di valutazione formativa condotte nella scuola con il coinvolgimento dei ragazzi in processi fra pari sono molto meno numerose di quelle realizzate in ambito universitario (Hung, 2018).

Sadler (1989) ha aperto la strada alla ricerca intorno ad uno dei concetti fondamentale per spiegare il valore formativo della valutazione, ossia attraverso l'uso di feedback. L'autore espone il fatto che la valutazione formativa riguarda l'azione attraverso la quale viene colmato il gap esistente fra l'apprendimento attualmente acquisito dall'alunno e quello atteso. In tal senso, la valutazione formativa è il processo durante il quale, accertando che l'alunno non abbia raggiunto il livello di prestazione pianificata, si mettono a sua disposizione le risorse per raggiungere l'apprendimento prestabilito. Tali risorse rappresentano il feedback che, nei contesti più tradizionali, l'insegnante offre all'alunno o i pari possono scambiarsi l'un l'altro.

Come chiariscono alcuni autori (Boud & Molloy, 2013; Nicol, 2010), nei processi di valutazione fra pari, gli studenti assumono un ruolo attivo in cui, dovendo analizzare il lavoro prodotto da uno o più colleghi, necessariamente riflettono sul proprio lavoro, rinforzando le proprie conoscenze disciplinari, apprendendo modi diversi di eseguire lo stesso compito e maturando una visione più ampia del lavoro stesso. Inoltre, l'opportunità di sperimentarsi nel ruolo di valutatori conduce gli alunni a sviluppare una delle competenze più importanti

per la loro futura vita personale e professionale, ossia la capacità di sviluppare giudizi valutativi, ossia di creare, utilizzare e applicare criteri valutativi per discriminare oggetti o prendere decisioni su situazioni esterne o su sé stessi (Boud, Ajjawi, Dawson, & Tai, 2018; Boud & Soler, 2016).

In Italia, si può osservare che l'unica ricerca di interesse è quella svolta da Giovannini e Boni (2010) sulla valutazione formativa nella scuola primaria. Nel percorso didattico indagato erano previsti alcuni momenti di valutazione fra pari. Tutte le attività di valutazione formativa con il coinvolgimento degli alunni sembrano avere condotto a risultati positivi sia sull'apprendimento degli alunni sia sulle loro consapevolezze rispetto ai processi d'apprendimento e di valutazione messi in atto.

Inoltre, sono stati ottenuti effetti positivi sulla propria visione riguardo alla valutazione da parte delle insegnanti, un ampliamento delle loro prospettive relative alla valutazione formativa e maggiori consapevoli degli effetti delle loro scelte valutative sull'apprendimento dei loro alunni.

In ambito internazionale, gli studi meno recenti si focalizzano maggiormente sulla comparazione fra feedback dato dai docenti e feedback dei pari. Come permettono di rilevare Gielen, Tops, Dochy, Onghena e Smeets (2010), le ricerche condotte in questa direzione fin dagli anni Ottanta del Novecento dimostrano come l'attivazione di pratiche di feedback fra pari abbia effetti positivi sull'apprendimento e possa essere considerata una valida alternativa al feedback dato dal docente (Tseng & Tsai, 2007). Quest'ultima affermazione va considerata con molta attenzione riguardo alla scuola primaria, dove una ricerca di Hung (2018) che mette a confronto le valutazioni dei pari e quelle dell'insegnante in tre diversi gruppi di alunni di quarta, quinta e sesta (fascia d'età: 10-12 anni) di una scuola primaria di Taiwan, rileva che le valutazioni (in termini di punteggi dati attraverso l'uso di una rubrica di valutazione co-costruita) date dai ragazzini di quarta differiscono in modo significativo da quelle date dall'insegnante, a differenza di quanto avviene per il gruppo di quinta e quello di sesta.

Gli effetti positivi dei feedback ricevuti dai pari in confronto a quelli degli esperti sono meno evidenti nella ricerca di Hovardas, Tsivitanidou e Zacharias (2014), svolta in una scuola secondaria di Cipro. Gli autori rilevano che la complessità nel realizzare contesti in cui i feedback fra pari siano efficaci, evidenziando la necessità di formare i ragazzi a valutare i pari e fornire commenti significativi.

Quest'ultimo lavoro (Hovardas, Tsivitanidou, & Zacharias, 2014) mette in rilievo una delle tematiche emergenti nella ricerca sul feedback, ossia quella della

necessità che nei contesti di peer review si preveda un training iniziale dei partecipanti (Li, 2017).

Nello studio, gli autori confermano i risultati di una loro precedente ricerca in cui rilevavano che nonostante gli studenti di scuola secondaria avessero dimostrato abilità di creare/usare/applicare criteri valutativi e dare feedback anche senza alcun precedente training, i feedback dati e ricevuti avevano condotto a risultati di basso livello. L'assenza di training, dunque, ha condotto i ragazzi a realizzare le performance di peer feedback come procedure da seguire per svolgere il compito assegnato, senza però essere in grado di operare ad un livello tale da sviluppare apprendimenti significativi (Tsivitanidou, Zacharia, & Hovardas, 2011).

Una ricerca condotta in una scuola primaria francese (Crinon, 2012) dà risalto ad un'altra tematica riguardante la peer review, ovvero il differente impatto del dare e del ricevere feedback.

Gli effetti positivi del peer feedback sembrano evidenziarsi soprattutto negli alunni che offrono feedback più che in quelli che lo ricevono, così come dimostrato anche da alcune ricerche in ambito universitario (Cho & Cho, 2011; Grion & Tino, 2018). La ricerca riguardava il lavoro svolto con due gruppi di alunni di classi quarta e quinta primaria. Il primo dava feedback all'altro, via e-mail, su una serie di novelle che stavano scrivendo. L'autore rileva che i ragazzi che offrivano feedback producevano testi di qualità più elevata di quelli che lo ricevevano.

La necessità di articolare commenti sui testi degli altri conduce gli alunni ad una presa di coscienza di diverse prospettive di scrittura, ad un distacco metacognitivo che supporta una visione più complessa del testo e del compito. Al contrario, gli allievi riceventi i feedback tendono ad accogliere i criteri senza elaborarli e ad accettare o rigettare i commenti ricevuti in modo acritico.

L'autore sottolinea che la revisione fra pari non basta a superare le differenze nelle diverse abilità degli alunni e che l'alfabetizzazione nella lingua implica un supporto attento dell'insegnante, soprattutto nei casi di alunni meno capaci.

In ogni caso, i processi coinvolgono chi è nella posizione di dover offrire feedback migliorativi in seguito alla valutazione di testi scritti dei pari, come l'alternarsi di lettura e scrittura, l'esplicitazione e la riformulazione di criteri valutativi e delle conoscenze, contribuiscono in modo significativo a realizzare gli effetti positivi osservati.

Un'altra ricerca sperimentale realizzata in una scuola primaria olandese (Leenknecht & Prins, 2018) conferma l'effetto positivo delle attività di valutazione fra pari in 95 alunni impegnati in attività di elaborazione di una brochure su temi ambientali. La ricerca verifica che coinvolgendo in modo diretto gli alunni nella discussione di gruppo, nella costruzione e nell'applicazione, su un exemplar, dei criteri di valutazione dei prodotti da predisporre, si attiva la loro capacità di saper valutare gli elaborati dei compagni in modo significativamente migliore rispetto a coloro che non hanno partecipato al lavoro sui criteri, dimostrando di avere sviluppato conoscenze di tipo valutativo. Questa ricerca conferma i risultati di precedenti studi (Higgins, Harris, & Kuehn, 1994) provando anche la capacità degli alunni di scuola primaria di sviluppare conoscenze e affrontare pratiche di tipo valutativo.

Hsia, Huang e Hwang (2016) rilevano che 180 studenti di scuola secondaria, suddivisi in gruppo sperimentale e di controllo, affermano di preferire attività web-based di peer review, condotte su un compito di discipline artistiche, piuttosto che quelle realizzate attraverso uno strumento di streaming video di supporto alla valutazione. Percezioni positive dell'attività di valutazione fra pari sono segnalate anche dal 93% dei 130 allievi di quarta, quinta e sesta di una scuola primaria di Taiwan (Hung, 2018). Questi stessi alunni ritengono che le attività di valutazione fra pari in attività di L2 abbia favorito un miglioramento dei loro apprendimenti disciplinari, li abbia aiutati a capire meglio le richieste dell'insegnante e ad affinare le loro capacità di svolgere il compito assegnato, ossia una presentazione in lingua inglese.²⁶

In un'indagine quasi-sperimentale di Rotsaert, Panadero, Schellens e Raes (2018) si rileva che le attività di peer assessment favoriscono l'incremento della percezione di migliorare le proprie performance valutative da parte di 36 studenti di scuola secondaria.

In Italia, più precisamente nell'Università di Padova e Ferrara, le ricercatrici Grion e Serbati hanno ideato un modello d'intervento didattico, denominato IMPROVe, per realizzare in modo efficace la pratica della valutazione fra pari nei contesti formativi. I principi su cui si basa il modello IMPROVe sono sei e servono per realizzare un ambiente di apprendimento che possa stimolare lo sviluppo di abilità cognitive quali quelle di analisi, comparazione, riflessione, metacognizione (Grion e Serbati, 2019).

²⁶ Restiglian, E., & Grion, V. *Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA*. pp.196-200

- Principio I: I di Interpretazione. Interpretare insieme i criteri valutativi è fondamentale poiché la loro comprensione permette di orientarsi verso l'obiettivo. I criteri valutativi possono essere presentati dal docente e discussi all'interno della classe, oppure si può favorire una modalità partecipata e scegliere di co-costruire i criteri in un'azione di collaborazione docente-alunni;
- Principio II: M di Mappare. L'azione di mappare gli exemplar si inserisce nella modalità partecipata di co-costruzione dei criteri valutativi, i quali emergono dalla comparazione di prodotti reali, gli exemplar, caratterizzanti da diversi livelli di qualità;
- Principio III: P di Produrre feedback. Il produrre feedback è quel processo in cui gli studenti, assumendo ruolo attivo nel processo di valutazione, valutano gli elaborati altrui, fornendo feedback su di essi. Questo processo permette di riflettere contemporaneamente sul proprio elaborato grazie alla comparazione tra il proprio lavoro e i lavori supervisionati;
- Principio IV: R di Ricevere feedback. Il ricevere feedback è quel processo in cui gli studenti ricevono il feedback prodotto dai compagni. È il momento in cui lo studente diviene consapevole di propri errori o di mancanze nel suo prodotto. La ricezione del feedback dei pari è più efficace se prima lo studente si è messo alla prova generando lui stesso dei feedback. In questo modo sviluppa la consapevolezza che essi sono validi;
- Principio V: O di Offrire contesti formativi appropriati. Un contesto formativo appropriato per le attività di valutazione fra pari viene favorito dall'uso dell'anonimato nelle fasi di produzione e ricezione di feedback. Anonimato che può essere garantito dall'uso delle tecnologie;
- Principio VI: Ve di Veicolare un nuovo ruolo docente. Il ruolo del docente cambia, infatti, l'insegnante è chiamato a progettare le attività didattiche, lasciando la possibilità agli alunni di sperimentare e migliorarsi. L'insegnante è la guida.

L'uso degli exemplars risponde alla necessità di "creare un allineamento tra le attività di insegnamento-apprendimento, le pratiche valutative e i learning outcomes" (Grion & Restiglian, 2019, p.31). Essi permettono agli studenti di visualizzare in modo chiaro e concreto dove devono andare e cosa ci si aspetta da loro.

Sadler definisce gli exemplars (1987) come “esempi chiave scelti in modo da rappresentare determinati livelli di qualità o competenza”. Il loro utilizzo permette di “sviluppare la comprensione, da parte degli studenti, dei criteri valutativi, degli standard da raggiungere per sviluppare le loro capacità valutative, per aiutarli a comprendere i feedback e per promuovere il miglioramento dei loro lavori” (Grion & Restiglian, 2019, p.32). L’importanza di esporre gli alunni agli exemplars risiede nel fatto che essi permettono di veicolare una conoscenza tacita trasferibile solo attraverso l’esperienza, non con spiegazioni in forma scritta o orale (Grion, 2020).

Gli exemplar si definiscono autentici se sono lavori svolti in precedenza da altri studenti.

I docenti, così come rilevato da Thompson (2013), vedono l’utilizzo degli exemplar come un rischio, poiché percepiti come ostacolo alla riflessione e all’elaborazione autonoma. Vengono visti come modelli che inducono lo studente all’imitazione. Per far fronte a questa preoccupazione, Carless e Chan (2017) propongono di utilizzare gli exemplar come luogo di discussione e dialogo tra gli studenti e il docente, circa i criteri valutativi. In questo modo si può negoziare il significato del concetto di qualità e di prodotto di qualità. Inoltre, offrire molteplici e diversi exemplar permette allo studente di comprendere che la qualità può essere espressa in diversi modi. In questo modo si promuove negli alunni lo sviluppo di una literacy valutativa.

3.2.1 Vantaggi della valutazione fra pari

I vantaggi della metodologia peer to peer sono innumerevoli e diversi. Questo sistema di insegnamento reciproco può portare a diversi progressi nell'apprendimento degli studenti, oltre a rilevanti miglioramenti in termini di benessere cognitivo ed emotivo.²⁷

Una competenza assimilata è l'acquisizione di skills interpersonali, il peer tutoring tra pari, infatti, permette agli studenti di apprendere abilità di leadership, problem solving, team building e confronto proattivo, che in una lezione frontale potrebbero non svilupparsi con la stessa facilità.

Molto importante è, anche, il confronto attivo e inclusivo, poiché la peer education promuove il senso di appartenenza al gruppo, l'inclusione sociale, lo spirito di squadra e la collaborazione tra studenti, allo stesso tempo permettendo loro di apprendere in un ambiente positivo e stimolante.

Infine, si ha la prevenzione del bullismo, ovvero la comunicazione reciproca, lo scambio costruttivo di opinioni e il rispetto delle differenze personali, aumentano la consapevolezza reciproca tra gli studenti, riducendo episodi di discriminazione, violenza e bullismo.

Sia insegnanti che discenti possono trarre da questo modello un beneficio di tipo psicologico. Il potersi relazionare con i propri pari libera da concetti di timori reverenziali, che possono subentrare nel caso del modello d'insegnamento tradizionale.

In tal modo entrambe le parti acquisiscono maggiori conoscenze dalla condivisione, i tutor colmano le loro lacune e i discenti imparano. Vi è un incremento dell'autostima, del senso di responsabilità e sviluppo della solidarietà, in quanto, sia gli uni che gli altri, sono consapevoli che alla fine del percorso dovranno valutarsi a vicenda, e che, soprattutto gli studenti seguiti dai tutor, dovranno mettere in atto ciò che hanno imparato e presentarlo davanti ad una commissione che li valuterà.

I pari possono relazionarsi tra loro utilizzando un linguaggio condiviso, per certi aspetti anche fuori dagli schemi tradizionali, che può facilitare la comunicazione da parte dei tutor e l'apprendimento degli studenti.

Oltre l'aspetto psicologico vero e proprio, vi è anche un aspetto che può sembrare più marginale, ma che in realtà non è così, ovvero il crearsi di nuove relazioni. All'interno dei gruppi si possono venire a creare delle amicizie che

²⁷ <https://www.cfptrissino.it/2023/01/31/peer-education-vantaggi-educazione-tra-pari/>

possono portare anche al di fuori della realtà scolastica. In tal modo il rapporto di fiducia viene maggiormente consolidato e può essere utilizzato per incrementare il livello di apprendimento delle parti.

3.2.2 Svantaggi della valutazione fra pari

Sono presenti quattro svantaggi del metodo di valutazione peer to peer:

- **Richiede tempo:** il processo di peer to peer può richiedere molto tempo, in quanto richiede l'intervento di più persone per fornire un feedback che può sommarsi e distogliere da altri compiti;
- **Potenziale di pregiudizio personale:** anche se l'anonimato fa parte del processo di valutazione, c'è sempre il potenziale di pregiudizio personale quando si tratta di valutazioni tra pari, a causa della natura soggettiva della valutazione;
- **Difficile confrontare i risultati:** può essere difficile confrontare i risultati di diversi colleghi perché ognuno ha delle opinioni su ciò che costituisce una prestazione o una competenza di successo;
- **Ambito limitato:** perché il processo è di portata limitata e si affida a colleghi che potrebbero non essere altrettanto competenti in determinate aree. Di conseguenza, ai colleghi potrebbero sfuggire alcuni dettagli o qualità cruciali nel processo di valutazione.²⁸

²⁸ <https://www.zavvy.io/it/blog/revisione-tra-pari>

Altri svantaggi della peer education potrebbero essere: l'incapacità di alcuni studenti di gestirsi autonomamente, la scarsa partecipazione di alcuni peer tutoring, la mancanza di creatività, la non ben definita valenza del proprio ruolo, il rischio di sentirsi superiori ai pari o di vedersi come piccoli maestri, la diffidenza di studenti che hanno avuto esperienze personali negative e non credono nella possibilità di una educazione aperta e attenta ai bisogni dei ragazzi, l'inadeguatezza rispetto alla gestione di situazioni personali complesse che potrebbero emergere, target degli interventi di educazione tra pari, gli impegni di studio e la mancanza di tempo, le difficoltà nella relazione con docenti contrari o indifferenti al progetto, la strumentalizzazione da parte degli adulti, la convinzione che il progetto sia una inutile perdita di tempo, l'idea che gli interventi di peer education siano occasioni di "vacanza" dalla normale didattica, lo scarso coinvolgimento, il rischio che i compagni vedano gli educatori tra pari come studenti opportunisti che hanno un rapporto privilegiato con gli insegnanti, il rischio che il gruppo degli educatori tra pari non sia riconosciuto come parte integrante del sistema educativo (G. Rocca, et al. 2011).

3.2.3 L'autovalutazione

Il feedback di autovalutazione riguarda il giudizio che lo studente formula sul proprio apprendimento. Egli prende in esame le differenze tra risultati ottenuti e obiettivi desiderati. Il docente educa l'alunno all'autovalutazione mediante domande di apprendimento e riflessione. Lo studente è chiamato a riesaminare il lavoro con lo scopo di imparare a monitorarlo durante lo svolgimento e di comprendere il perché del risultato finale.²⁹

L'autovalutazione, o Self-Assessment (SA), risulta essere, dunque, un processo-chiave per sviluppare l'apprendimento e le competenze necessarie allo studente per diventare longlife learner (Boud, 2000; Boud & Soler 2016; Nicol, 2018) ed inserirsi in modo attivo e consapevole nella sua futura vita professionale (Nicol, 2014).

Il processo autovalutativo viene definito da Falchikov e Boud (1989) come un'attività attraverso la quale lo studente giudica il proprio apprendimento, prestando particolare attenzione ai propri successi e ai risultati raggiunti.

L'autovalutazione viene spesso considerata come un dispositivo attuabile solamente al termine delle attività svolte dallo studente, cioè nel momento in cui egli conclude il proprio compito.³⁰

²⁹ https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale_professionale/2017_-_04_-_gestione_della_classe_e_feedback_formativo.pdf

Come sottolineano Panadero e Alonso-Tapia (2013), l'autovalutazione risulta un processo molto complesso, ma necessario per aumentare la consapevolezza delle conoscenze possedute dagli studenti durante l'intero percorso di apprendimento. Essa è pertanto un potente mezzo attraverso il quale lo studente può stimare il proprio operato al fine di migliorarlo nel momento in cui denota delle lacune tra le prestazioni possedute in quel dato momento e quelle che desidera raggiungere. Inoltre, esprimere un giudizio valutativo circa il proprio operato significa assumersi responsabilità nei confronti del proprio apprendimento e aumentare la fiducia circa l'apprendimento posseduto (McMillan & Hearn, 2008).

Affinché l'autovalutazione abbia un impatto efficace sugli studenti, è necessario che sia preceduta dalla valutazione tra pari. In alcuni casi, potrebbe verificarsi che qualche studente sia in grado di impegnarsi nei due processi contemporaneamente.

Come per la valutazione tra pari, l'autovalutazione richiede tempo e pratica. Gli insegnanti hanno il compito di far apprendere agli studenti il modo migliore per apprendere un'autovalutazione efficace.

Affinché gli studenti siano autovalutatori di successo, devono essere abituati a:

- utilizzare intenzioni di apprendimento e criteri di successo;
- ricevere e applicare feedback di miglioramento dal loro insegnante e dai pari;
- riflettere su come il loro lavoro soddisfa i criteri di successo, analizzando l'efficacia dei loro sforzi.

Lo studente fa un bilancio di quanto ha imparato tenendo presente il "quando", il "come" e il "perché" dei procedimenti seguiti e delle conoscenze necessarie per lo svolgimento del compito (Hattie, 2012; Hattie & Brown, 2004).

L'autovalutazione nella scuola serve a promuovere, accompagnare e revisionare il miglioramento continuo delle prestazioni di ciascun alunno all'interno dell'istituzione scolastica.

Con lo strumento dell'autovalutazione si analizza ciò che viene fatto dalla scuola, con la consapevolezza che c'è sempre da migliorare per favorire cambiamenti ottimali che vadano incontro ad una società in continua evoluzione.

31

³⁰ Doria B. & Grion V., L'autovalutazione nel contesto universitario: una revisione sistematica della letteratura, 80-81

³¹ <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=146353>

La politica autovalutativa risulta proficua solo se c'è un terreno fertile, una spinta diffusa negli operatori del singolo istituto scolastico, se si analizzano i punti di debolezza della scuola, rendendoli palesi, con la volontà di attuare un processo di miglioramento sostanziale, concentrandosi sulle cose ritenute più rilevanti, stabilendo gli obiettivi da raggiungere a breve, medio e lungo termine ed i percorsi da seguire per il raggiungimento di tali obiettivi.

L'autovalutazione a scuola potrebbe essere posta sotto forma di domanda, alla fine di un'interrogazione, in cui l'insegnante si rivolge allo studente: "Che voto, che giudizio ti daresti?" Potrebbe anche trattarsi di un momento imbarazzante.

L'autovalutazione è un processo che richiede progettazione ed attenzione, rappresenta una dimensione decisiva e deve far parte del percorso di apprendimento.

Anche le famiglie possono prendere parte a questo percorso, non solo come interlocutori che osservano i figli ed ascoltano i commenti degli insegnanti ai colloqui, ma possono, essi stessi dialogare con i bambini e i giovani studenti. Si tratta di un discorso non sull'alunno, ma per e con l'alunno.

Nei recenti corsi sulla nuova valutazione per la Scuola Primaria, è stato sottolineato il significato cruciale, valido per qualsiasi ordine di scuola, quello di concedere spazio all'autovalutazione, che non vuol dire lasciare che gli alunni si attribuiscono dei voti o dei giudizi, ma coinvolgere in modo attivo i ragazzi, i quali devono essere protagonisti del proprio apprendimento, guidati a riflettere sui processi che si sviluppano mentre imparano.

Per una buona educazione all'autovalutazione occorre partire dal dialogo, dal confronto, coltivato dai diversi rapporti di fiducia, infatti, gli attori coinvolti, studenti, familiari e docenti che offrono un contributo, volti all'obiettivo di far crescere ed imparare i ragazzi.

Si parte con l'abitudine ad osservare e ad osservarsi. Osservare anche se stessi, mentre si lavora, si studia, si agisce, ma anche prima di mettersi all'opera e dopo, una volta concluso un lavoro. Un insegnante che intende abituare all'autovalutazione comincia ponendo tante domande: "Quale colore ti piace? Come mai? Che cosa ti fa venire in mente? Oppure qual è il tuo gioco preferito?" Senza suggerire risposte, ma ascoltando e mostrando di dare valore ad ogni tipo di risposta.

Poi si passa al dialogo davanti ad un disegno svolto: "Che cosa hai disegnato? E questo che cos'è?" Senza suggerire interpretazioni, lasciar scorrere

le parole, i bambini così imparano ad esprimere idee, opinioni, e pian piano fanno emergere i propri ragionamenti.

Ciò che avviene nella mente di un bambino è nascosto, ma attraverso i loro racconti e le loro descrizioni si può cogliere quali passi hanno compiuto per risolvere una domanda, un problema, un calcolo. Quante scoperte si possono mostrare attraverso le loro parole, i loro paragoni, le loro metafore, si possono comprendere anche i meccanismi degli errori. Senza paura di essere giudicati in modo negativo, essi svelano i loro passi, che possono essere esatti o falsi.

Dopo aver sviluppato un argomento, si può chiedere ai bambini di fare il punto della situazione e far spiegare loro una regola. Serve per verificare se hanno effettivamente chiaro quanto svolto.

In tal modo i ragazzi hanno il modo di prepararsi ad affrontare compiti simili in futuro, ma anche doveri nuovi. Vygotskij, uno studioso dei processi cognitivi del secolo scorso, ha sottolineato come linguaggio e processi cognitivi siano fortemente collegati. Favorire il dialogo e il racconto dei propri ragionamenti favorisce l'apprendimento, poiché in classe il confronto è aperto a tutti, si impara da tutti, anche da errori degli altri o dai procedimenti spiegati da altri compagni.

Accompagnare gli alunni nei processi di autovalutazione li porta a conoscere meglio se stessi, le proprie abilità, i propri mezzi o come reperire altre risorse per affrontare compiti e contesti.

Una parola composta come "auto-valutazione" ricorda in primo luogo che si è in un ambito, complesso e a volte sofferto della valutazione, ma invita subito anche a considerare la varietà delle modalità possibili in questo ambito: dall'*etero-valutazione* "pura", prerogativa esclusiva dell'insegnante o dell'esaminatore, alla *co-valutazione*, che introduce una dimensione di socializzazione di questa esperienza con altri (ad esempio, i compagni, ma anche l'insegnante stesso), fino all'*auto-valutazione* individuale. Si tratta di modalità che non sono in linea di principio alternative o in competizione tra loro, e che potrebbero e dovrebbero integrarsi.

Al contrario, il prefisso *auto-* nel termine "auto-valutazione" rimanda al ruolo centrale che può e deve svolgere chi impara. In questa ottica occorre liberare il campo da un possibile equivoco, ossia l'autovalutazione non implica necessariamente auto-referenzialità, cioè chiusura entro dei parametri di giudizio personali e avulsi dalla realtà. Autovalutarsi comporta sempre una percezione di competenza, cioè un giudizio soggettivo, e proprio per questo una delle sfide consiste nello sforzo di assicurare anche alle modalità di

autovalutazione quei livelli di qualità, così difficili da assicurare, che dovrebbero essere comuni a tutte le operazioni valutative, e cioè validità, affidabilità, trasparenza e condivisione.

La difficoltà di mantenere l'autovalutazione in livelli di qualità genera, in parte, la diffidenza e l'incertezza nei confronti delle pratiche autovalutative e di conseguenza portano a una scarsa diffusione. Prevale un atteggiamento di dubbio: come possono gli studenti avere un quadro valido ed attendibile dei loro risultati, specialmente se sono molto giovani? Ma al di là, rimane una perplessità ancora più profonda: a cosa serve, tutto sommato, l'autovalutazione? Perché investire tempo ed energie in operazioni che non ci danno le sicurezze della valutazione "tradizionale" e delle certificazioni, che mettono nero su bianco dei risultati tangibili, e validi, affidabili, trasparenti e condivisi?

Autovalutarsi significa, dunque, compiere un'operazione metacognitiva, ossia operare un distanziamento dal proprio io, oggettivare la propria esperienza, il proprio vissuto e guardarlo come altro da sé. Ora, in un approccio socio-costruttivista, o, in termini più generali, centrato sullo studente e sul suo apprendimento piuttosto che sulla disciplina e sul suo insegnamento, questa operazione metacognitiva non è opzionale o secondaria, ma costituisce una parte essenziale della costruzione delle conoscenze e delle competenze del soggetto.

Volendo essere ancora più espliciti, l'autovalutazione non è che una delle fasi o delle attività metacognitive all'interno di un approccio più globale. Un approccio metacognitivo implica, infatti, delle conoscenze e delle abilità lungo tutto il percorso dell'apprendimento: dalla pianificazione prima del compito, al monitoraggio durante il compito, alla vera e propria autovalutazione dopo il compito.

Queste operazioni sono strettamente correlate da poterle descrivere come un continuum, in particolare, autovalutarsi non significa soltanto darsi un giudizio al termine di un'attività o di un corso di studi. Si tratta al contrario di un'operazione implicata sin dalla pianificazione, cioè dalla scelta degli obiettivi, delle metodologie, dei materiali e delle attività prima del compito. Continua nel monitoraggio, cioè nella valutazione che il discente compie di come sta procedendo durante il compito e degli aggiustamenti che si rendono man mano necessari. Infine, prosegue ancora dopo il compito, quando occorre decidere come procedere e come programmare i passi successivi, sia in termini di recupero che in termini di sviluppo.

Il titolo di uno dei lavori di Gérard De Vecchi (2011) riassume in tre parole lo spirito con cui questo contributo intende affrontare il tema dell'autovalutazione: "Evaluer sans dévaluer". Entrambe le parole chiave di

questo titolo fanno riferimento al “valore”, ma se da un lato si richiama la necessità di valutare in quanto “estrarre valore” dall’esperienza, dall’altro si sottolinea il contemporaneo rischio di svalutare, cioè di togliere o di sminuire il valore delle prestazioni oggetto di giudizio e, soprattutto, delle persone che hanno eseguito quelle prestazioni.

Ci si trova all’interno di una visione dell’(auto)valutazione come procedura che aiuta la costruzione progressiva, non solo di prodotti attesi (come le competenze), ma anche dell’immagine di chi sta costruendo la propria identità di persona impegnata nel processo di apprendimento.

Oggi l’autovalutazione assume un ruolo ancora più particolare e definito. È ormai riconosciuto che le competenze non coincidono con le abilità e le conoscenze, che comunque devono essere padroneggiate, ma rappresentano sostanzialmente le modalità di impiego di quelle abilità e di quelle conoscenze in contesti nuovi (Domenici 1999). In altre parole, essere competenti significa saper trasferire quello che è stato appreso in situazione di formazione ad altri contesti, dentro e fuori della scuola, richiede perciò di saper riconoscere la somiglianza e la diversità dei compiti e dei contesti per poter attivare il transfer delle conoscenze e delle abilità acquisite.

Nell’autovalutazione è possibile trovare la metacognizione. Chi è in grado di svolgere una riflessione metacognitiva e chi, osservando le proprie azioni o il proprio ragionamento, non solo sa fare un’azione, un’operazione, un compito, ma sa come lo svolge, lo sa illustrare ad altri e sa governare il proprio percorso, effettuando qualche sbaglio, e sapendo individuare e descrivere il proprio errore, sa ripercorrere le proprie tappe, rimediare o evitare l’errore in occasioni future. Fare e riflettere consapevolmente. Il livello della metacognizione è il più alto livello di competenza, infatti, include la coscienza di ciò che si sa o non si sa fare, dei metodi utili per risolvere e quali principi sono più consoni al proprio agire.

Ci si può trovare davanti a un paio di pregiudizi ancora abbastanza diffusi. Il primo è che “le attività metacognitive non sono adatte agli studenti più giovani”. Molte esperienze hanno dimostrato e dimostrano continuamente il contrario, basta osservare i portfolio che sono stati prodotti e utilizzati non solo alla scuola primaria, ma persino alla scuola dell’infanzia. Il secondo è che “i giudizi espressi dagli studenti, specialmente se molto giovani, non sono affidabili”. Si è avuto modo di riconoscere che l’autovalutazione è basata su percezioni soggettive, anche se si sa che la presenza di criteri esplicitati e condivisi può ridurre questa soggettività.

Inoltre, è stato constatato che alcuni studenti tendono a sopravvalutarsi, ma molti tendono anche a sottovalutarsi, in ogni caso, non è quasi mai in gioco

l'onestà con cui affrontano questa operazione, ed è proprio l'incapacità di valutarsi con realismo, mettendo a volte a nudo la propria scarsa autostima, è una ragione di più per insegnare ad autovalutarsi.

Per illustrare quanto graduale possa essere lo sviluppo di questa competenza, si può partire dagli stadi cognitivamente più semplici con l'implicazione che un lavoro di autovalutazione può cominciare il prima possibile. Si può scandire lo sviluppo di questa competenza descrivendo differenti stadi ed illustrandoli con esempi concreti, sapersi autovalutare implica:

- saper riconoscere le singole esperienze fatte nel corso di un apprendimento formale o temporale e richiamarne la sequenza: *Che cosa abbiamo fatto questa mattina? Abbiamo ... ascoltato una fiaba ... cantato una canzone ... giocato a bingo.* Ciò significa rendersi conto di aver fatto "cose" diverse, e isolare queste "cose" dal flusso continuo dell'esperienza. Significa anche cominciare a sviluppare il concetto di compito di apprendimento;
- saper apprezzare la propria reazione globale, cognitiva e affettiva (ad esempio, *mi è piaciuto/non mi è piaciuto/mi ha lasciato indifferente*);
- saper estrarre un significato dall'esperienza (*che cosa vuol dire per me? Mi ha dato qualcosa? Mi ha cambiato?*), e saper articolare questo nuovo in termini di quello che so di più o di diverso rispetto a prima, ovvero le nuove conoscenze (ad esempio, nuove parole) e quello che so fare o so fare meglio con queste conoscenze rispetto a prima (ad esempio, nuove abilità linguistiche). Ciò significa anche cominciare a porsi degli *obiettivi* da perseguire attraverso dei compiti, cioè delle prestazioni;
- saper ripetere queste riflessioni su più compiti, confrontando le prestazioni nel tempo per poterne misurare il progresso.

3.3 Fornire feedback agli studenti

Fornire un feedback adeguato al lavoro degli studenti è una parte costitutiva dell'azione didattica e il suo uso mette gli insegnanti al riparo dal rischio di creare inavvertitamente una distanza tra loro e gli alunni affermando la propria autorità nell'atto valutativo. Ciò può minare il mantenimento di un'atmosfera positiva in classe e lo sviluppo di quella solidarietà interpersonale con gli studenti che è tassello cruciale nella relazione insegnante-studente.

Pertanto, è importante che gli insegnanti sappiano come fornire feedback in maniera non minacciosa optando per risorse interazionali di tipo "affiliativo"

(Levenstein, Jacobs, Cohen, 1977) che esprimano empatia e incoraggiamento, pur senza eludere la riflessione critica e costruttiva sul possibile errore.

Incoraggiare lo studente a sviluppare la capacità di affrontare i problemi che la sua esperienza di vita gli può presentare, mobilitando le proprie risorse interne e agendo in un contesto complesso, significa riuscire a connettere le esperienze di apprendimento scolastico con le situazioni di vita, lavorare sui legami piuttosto che sulle fratture tra scuola e vita.

Hattie (2009) rileva che gli insegnanti esercitano la più significativa school-based influence sulle differenze di risultato esibite degli alunni e sottolinea l'urgenza di prestare maggiore attenzione alla formazione dei futuri docenti per promuovere le diverse abilità degli studenti. Diversi studi dimostrano che i cambiamenti in termini di atteggiamenti e credenze dei docenti influenzano le pratiche didattiche (Dixon et al., 2014) e che la formazione iniziale modifica le competenze e gli atteggiamenti dei docenti stessi una volta entrati in servizio (Kronborg e Plunkett, 2012, 2013).

Se si considera, in particolare, il contesto fondamentale della scuola secondaria, il processo educativo-didattico appare particolarmente orientato alla costruzione di apprendimenti spendibili e riutilizzabili, nonché al conseguimento della eccellenza personale. Ciò richiede ad ogni insegnante una competenza docimologica che gli consenta di rilevare le peculiarità di ogni alunno e di predisporre un'operazione adeguata di teaching design, rispettosa delle specificità di ciascuno. Promuovere, supportare ed arricchire la competenza docimologica dei docenti vuol dire, non solo, fornire loro strategie di valutazione per migliorare il processo di insegnamento e apprendimento, ma anche migliorare la comunicazione e l'interazione collaborativa in classe (Glasson, 2008); significa, cioè, sviluppare la loro competenza comunicativo-didattica.

Si tratta di guardare alla competenza docimologica come competenza di comunicazione e ciò non semplicisticamente sull'asse di quella Critical Discourse Analysis (Huckin et alii, 2012) che regimenta le interazioni tra insegnante e alunni secondo i parametri del paradigma della conversazione, ma anche in termini di padronanza dei registri linguistico-comunicativi con un uso strategico di parole e gesti sì da modificare la relazione interna tra livello denotativo e livello connotativo. Da qui la centralità della competenza linguistico-comunicativa che riguarda le connessioni intercorrenti tra il linguaggio ed il suo uso per descrivere la realtà ed il mondo che ci circonda. Si tratta della selezione che il docente fa, consapevolmente e in modo sistematico, dei contesti situazionali d'uso della lingua, ovvero i domini o le sfere d'azione della vita sociale che dettano nozioni e funzioni linguistiche appropriate alla comunicazione.

In questo quadro, possiede competenza comunicativo-didattica il docente che, in base al dominio e al contesto classe in cui si trova inserito, è in grado mobilitare le conoscenze che possiede, le capacità ed abilità e le risorse interiori anche nella gestione dell'azione valutativa ordinata alla promozione dell'apprendimento e dello sviluppo complessivo degli alunni. In questo senso, si può affermare che tale competenza costituisce un link tra la visione della realtà che l'insegnante porta in sé e la routine concreta offerta dalla classe, attraverso una serie di vagli, decisioni e scelte operative.

Soprattutto entro il perimetro dell'istruzione secondaria, tale competenza, nella quale si iscrive perfettamente il senso operativo del feedback, deve fare leva anche su un discreto grado di inventiva che garantisca al docente modalità di registro espressivo-comunicative proprie e creative per rispondere alle performance degli studenti, incidendo significativamente sul loro repertorio con senso critico, autonomia, visione divergente e perizia terminologica.³²

3.4 Conclusioni

Da questo capitolo si può comprendere come il feedback sia una risposta data da un insegnante in merito alle attività o al comportamento di uno studente. Infatti, può essere verbale, scritto o gestuale.

Il feedback può essere di tipo diretto, come attraverso l'insegnante o la propria percezione, e di tipo indiretto, tramite la valutazione dei pari.

Inoltre, tale termine permette agli studenti la possibilità di confrontarsi con i risultati ottenuti e con i propri comportamenti, di capire quando c'è la possibilità di cambiare, di sentirsi attori responsabili e coltivare la propria motivazione ad apprendere. Allo stesso tempo, permette agli insegnanti di percepire come l'attività didattica sia ascoltata e compresa dalla classe, di individuare cosa funziona e cosa no e capire come rendere più efficace il proprio lavoro.

La valutazione fra pari può favorire la comprensione da parte degli studenti del loro apprendimento e offrire l'opportunità per un'analisi critica dei propri sforzi incoraggiandoli a diventare studenti più autonomi.

Inoltre, implica che gli studenti riflettano sul lavoro dei loro coetanei e forniscano un feedback costruttivo.

³² Cappuccio, G., & Compagno, G. *Valutazione e feedback: la competenza docimologica come competenza comunicativa. Una ricerca con i docenti della scuola secondaria.* pp. 466-467

Importante è il fatto che il feedback fra pari ha effetti positivi sull'apprendimento e possa essere considerato una valida alternativa al feedback dato dal docente. Ma presenta anche aspetti negativi.

L'autovalutazione, invece, è il livello nel quale l'alunno sperimenta la competenza dell'imparare a imparare, riflettendo sul come, il quando e il perché dei procedimenti e delle conoscenze a essi collegate. Il feedback di autovalutazione riguarda il giudizio che lo studente formula sul proprio apprendimento.

Un elemento importante nella componente educativa è che gli insegnanti sia in grado di fornire feedback in maniera non minacciosa optando per risorse interazionali di tipo affiliativo che esprimano empatia e incoraggiamento, pur senza eludere la riflessione critica e costruttiva sul possibile errore.

CAPITOLO 4

IL FEEDBACK NELLA COMUNICAZIONE

Affinché il feedback possa creare un ambiente inclusivo è importante far partecipare attivamente le persone nei differenti contesti e nelle diverse attività.

Il feedback rappresenta uno strumento potentissimo e di grande aiuto nella comunicazione di tutti i giorni.

Infatti, grazie alla comunicazione, ovvero quel processo che consente di trasmettere le informazioni, ci consente di comunicare in modo efficace esprimendo ogni situazione sia a livello verbale che non verbale, attraverso anche il proprio stato d'animo.

Comunicare in modo efficace significa far in modo che il messaggio che l'emittente desidera comunicare al ricevente arrivi in modo da poter essere compreso.

4.1 Perché è importante il feedback nella comunicazione

Per poter parlare di feedback è necessario partire dalla comunicazione. La comunicazione è uno scambio dinamico di flussi di parole, pensieri, emozioni, atteggiamenti, conoscenze, bisogni, un condividere e un costruire significati. Implica, anche, che un mittente trasmetta al ricevente informazioni, idee e sentimenti.

Una comunicazione efficace si ha solo quando il destinatario comprende le informazioni esatte o l'idea che il mittente intende trasmettere. La comunicazione continua anche dopo aver inviato il messaggio, in questo modo si crea un ciclo tra il mittente e il ricevente. Il ciclo termina quando, tra le persone, sono state trasmesse comprensioni e commenti. Questo processo porta alla creazione del feedback, la risposta del ricevente, che consente di valutare l'efficacia del messaggio, è la fase finale del processo di comunicazione.

Il feedback ha un ruolo molto importante all'interno della comunicazione perché indica sia alla fonte, il mittente, sia al destinatario, il ricevente, come viene

interpretato il loro messaggio. Un feedback adeguato e corretto aiuta a evitare fraintendimenti. Potrebbero esserci diverse ragioni per cui il messaggio non viene compreso o perché si ottiene un riscontro inadeguato. È importante che sia i mittenti sia i destinatari comprendano queste barriere in modo da poter chiedere chiarimenti per dare e ricevere un feedback adeguato.

La comunicazione rappresenta un processo circolare e interattivo, anche quando dall'altra parte sembra non esserci risposta.

Inoltre, essa è interazione e feedback, condivisione di significati, di punti di vista per affrontare problematiche comuni. Senza dubbio la comunicazione interpersonale faccia a faccia e in parte anche la comunicazione telefonica rappresentano le modalità attraverso le quali è possibile realizzare queste condizioni.

Nel processo comunicativo assumono rilevanza significativa non solo i contenuti o le informazioni, ma anche il sistema di valori, i pregiudizi, i vissuti personali e gli stili comunicativi dei soggetti interagenti.

Anche il contesto familiare, sociale, lavorativo, nel quale avviene la comunicazione ha la sua rilevanza in quanto influenza il modo di pensare e lo stato d'animo degli interlocutori.

La comunicazione è costituita, oltre che dalla componente razionale, anche da quella emotiva ed è fortemente influenzata dalle personalità diverse che si mettono in relazione e ai meccanismi della percezione e di difesa.

Ogni persona, infatti, possiede un proprio sistema di riferimento legato al proprio modo di rapportarsi al mondo e, in particolare, determinato dal proprio sistema percettivo.

Dunque, essere in grado di dare e ricevere adeguatamente i feedback è un'importante capacità comunicativa. Dare feedback significa saper dare importanza, a qualcosa di semplice come un "buon lavoro" o "grazie per la cura che hai avuto in questo progetto" per un collaboratore, può aumentare notevolmente la motivazione e l'autostima. Anche i colleghi, allo stesso modo, dovrebbero essere in grado di accettare e persino incoraggiare un feedback.

Nella vita personale e professionale di ognuno di noi, il feedback svolge un ruolo cruciale nella crescita e nello sviluppo proprio e dei propri collaboratori.

Il feedback può essere definito come una comunicazione che trasmette informazioni su un comportamento, un'azione o un risultato a una persona o a un gruppo di persone. Qui emerge il primo fattore fondamentale, ossia una restituzione (di riconoscimento o costruttiva) che deve essere effettuata sempre e solo sui comportamenti e non sull'identità della persona, in questo modo

l'oggetto del feedback è percepito in modo "dissociato" ed evita la necessità di difendersi e alzare barriere non funzionali.

Il feedback è un potentissimo strumento per la crescita in quanto fornisce una prospettiva esterna che aiuta le persone a vedersi in modo più oggettivo.

Il feedback è prezioso perché offre opportunità di apprendimento continuo che permette di scoprire punti di forza da capitalizzare e aree in cui si può migliorare.

La restituzione di un feedback efficace deve tenere presente alcuni principi fondamentali:

- deve essere tempestivo, poiché ha maggior vantaggio quando è fresco nella memoria delle persone coinvolte;
- deve essere specifico e chiaro, focalizzandosi su comportamenti osservabili e fornendo esempi concreti. Questo aiuta la persona a comprendere esattamente cosa sta funzionando e cosa può essere migliorato;
- deve essere costruttivo e orientato al futuro, offrendo suggerimenti e opportunità di crescita.

Il feedback non è un giudizio. Il feedback va restituito utilizzando un linguaggio chiaro evitando ambiguità o giudizi personali ed è fondamentale ascoltare attentamente la risposta e cercare di comprendere la prospettiva dell'altra persona.

È importante ricordare che il feedback non riguarda solo gli aspetti negativi o le critiche. Il feedback positivo e di riconoscimento è altrettanto importante e può essere un potente strumento di motivazione. Celebrare i successi e gli obiettivi raggiunti aiuta a costruire fiducia e a mantenere alta la motivazione.

Sono presenti tre fasi di restituzione di un feedback:

- iniziare comunicando alla persona cosa ha fatto bene e cosa è andato bene. Questa fase è importante per creare un rapporto e permettere un'apertura preliminare all'ascolto della persona;
- comunicare cosa si può migliorare per la prossima volta. In questa fase è fondamentale il linguaggio: non bisogna mai dire "hai sbagliato..." (verrebbe meno l'apertura all'ascolto) e non si usano tempi passati e finiti. Il comportamento non corretto è senz'altro qualcosa di passato, ma è in questo momento che si comunica il modo di migliorare (la mente della persona si proietta al futuro e non si blocca sul passato);

- specificare come può fare per migliorare. Dare informazioni e istruzioni specifiche per il miglioramento utilizzando il futuro. Se la persona non ha attuato un comportamento funzionale molto probabilmente non ha le conoscenze precise su come fare.

Il feedback, attraverso una giusta comunicazione, è cruciale per la crescita personale e professionale. Deve essere tempestivo, specifico, orientato al futuro e restituito in tre fasi specifiche. Con il feedback possiamo costruire un ambiente dove ognuno può raggiungere il proprio potenziale.

4.2 Il metodo del Cooperative Learning

Il Cooperative Learning, dall'inglese *apprendimento cooperativo*, è una metodologia didattica, che permette il raggiungimento di obiettivi formativi in relazione allo sviluppo dell'acquisizione delle competenze trasversali, quali la comunicazione, il problem solving e il lavoro di gruppo.³³

Alcuni autori appartenenti al movimento educativo del Cooperative Learning riconoscono l'importanza del feedback come strumento di influenza reciproca e lo pongono come uno dei fondamenti del metodo stesso (Holubec, 1994; Cohen, 1994)

Inoltre, rappresenta una modalità di apprendimento che si realizza attraverso la cooperazione fra i vari componenti della classe e va distinta da quella che tradizionalmente si definisce semplicemente come lavoro di gruppo; nel primo caso non si chiede a gruppi di studenti di elaborare un artefatto, ma si propone a ogni singolo studente di operare all'interno di un gruppo composto da più soggetti (ognuno con ruoli definiti) al fine di collaborare per portare a termine il compito dato dall'insegnante. L'ulteriore differenza dal lavoro di gruppo è che possono coesistere anche momenti di lavoro individuali o che mettano in gioco la competitività. Occorre intendere la competizione nella sua forma produttiva, quella che spinge gli studenti a migliorare. Questo può essere possibile solo quando i gruppi di lavoro sono eterogenei e il successo del gruppo deriva dalla somma dei punteggi individuali, ovvero che ognuno tenta di migliorare per il bene del proprio gruppo.

All'interno del cooperative learning sono presenti tre caratteristiche importanti:

- interdipendenza positiva;

³³<https://utlc.unige.it/sites/utlc.unige.it/files/pagine/Guida%20alla%20metodologia%20del%20Coperative%20Learning.pdf>

- relazione faccia a faccia;
- responsabilità individuale.

La letteratura scientifica ha dimostrato come questa metodologia didattica porti a numerosi benefici positivi sui bambini. Gli effetti positivi riguardano, soprattutto, le relazioni fra gli studenti che migliorano in modo rilevante tramite un'interazione positiva sviluppata grazie allo spirito di squadra e al sostegno reciproco.

In secondo luogo, gli studenti ottengono risultati migliori, sviluppando capacità di ragionamento più complesse e articolate, un maggiore senso di responsabilità individuale e un livello più alto di motivazione.

Inoltre, il cooperative learning non aumenta solo la motivazione degli alunni ma incoraggia anche gli insegnanti, in quanto le attività di gruppo da proporre richiedono una progettazione più approfondita basata sulla differenziazione dei compiti e su consegne precise. I risultati ottenuti saranno utili come stimolo per l'insegnante che vedrà ripagate le proprie fatiche.

All'interno del Cooperative Learning l'attenzione alle diverse proprietà dei sistemi è presente in almeno tre livelli. Infatti, bisogna considerare il ruolo del feedback nella comunicazione verbale, nella comunicazione non verbale e nel processo di apprendimento.

Il metodo del Cooperative Learning utilizza il gruppo di lavoro, in primo luogo, per fini di miglioramento individuale nel rendimento scolastico, concretamente l'interazione traccia uno strumento per trasmettere un apprendimento efficace.

L'interazione è obbligata, in quanto la strutturazione delle attività è finalizzata al raggiungimento di un obiettivo comune che richiede la collaborazione, tutto ciò che accade nel corso dell'esperienza che influenza anche l'andamento del lavoro del gruppo.

Ogni azione, omissione, discorso, silenzio, pausa assume nell'interazione una doppia valenza comunicativa, a livello di contenuto e di relazione (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1971), uno studente che informa gli altri due membri del gruppo come divideranno il materiale disponibile non comunica solo un'informazione tecnica sull'organizzazione del lavoro (contenuto), ma anche un'informazione legata su chi assume il controllo dell'interazione (relazione).

Questo duplice livello di percezione del comportamento è costantemente presente nell'interazione; infatti, con il lavoro di gruppo il numero delle interazioni presenti contemporaneamente nella classe aumentano e con esse il

rischio di conflitti, incomprensioni e reazioni disfunzionali rispetto agli obiettivi didattici ed educativi fissati dall'insegnante.

Secondo alcuni teorici del Cooperative Learning dare per scontata la capacità di stare in gruppo e di lavorare assieme ad altri in modo efficace significa esporre il gruppo stesso ad un'elevata possibilità di fallimento (Johnson, Johnson, e Holubec 1994; Cohen, 1994; Sharan e Sharan, 1992). In accordo sottinteso con il principio di totalità dei sistemi, essi riconoscono l'influenza del comportamento individuale sugli altri componenti che può non essere funzionale rispetto agli obiettivi del gruppo. Pertanto, essi affermano la necessità di insegnare le abilità sociali utili al lavoro di un piccolo gruppo. Tali abilità consistono in un insieme di comportamenti comunicativi, relazionali e operativi, e sono legate della loro funzionalità al lavoro di gruppo (Comoglio e Cardoso, 1996).

Per gli autori Johnson e Johnson, le abilità sociali utili sono molteplici e variano in base alla fase di sviluppo del gruppo:

- nel momento della sua formazione, abilità essenziali sono il restare al proprio posto, il parlare sottovoce, il rispettare il turno nel parlare, l'usare il nome dei compagni;
- nella fase centrale di lavoro, si trovano il mantenimento delle relazioni di lavoro, come il dare idee e spiegazioni, indicare possibili soluzioni nei problemi di comunicazione, incoraggiare la partecipazione di tutti;
- altre sono relative allo svolgimento del compito, come spiegare il proprio ragionamento in modo sequenziale, il collegare il contenuto nuovo alle conoscenze precedenti, il seguire le istruzioni;
- ulteriori abilità possono essere come il riconcettualizzare il materiale studiato, ossia approfondire quanto è stato letto, come il criticare le idee o l'argomentare (Johnson, Johnson, e Holubec 1994).

Gli autori dedicano, anche, uno spazio all'abilità di gestione costruttiva dei conflitti: la strategia della negoziazione, quella della mediazione e la struttura di apprendimento della controversia sono strumenti di educazione alla pace (Johnson e Johnson, 1995).

Per la Cohen, tra le abilità sociali e intellettuali utili per il buon funzionamento del gruppo ci sono il sapere riconoscere e rispondere ai bisogni del gruppo, l'ascoltare, il mostrare agli altri come fare le cose, il fare domande, il dare ragioni per le proprie idee, il permettere a tutti di contribuire e il gestire i conflitti in modo costruttivo (Cohen, 1994).

Kagan, invece, propone un approccio di insegnamento delle abilità sociali che definisce naturale strutturato e offre una serie di tecniche e di giochi per

stimolare l'apprendimento e la pratica delle abilità sociali, tra le quali riporta i ruoli utili allo svolgimento del lavoro di gruppo, come il controllore, il registratore e l'incoraggiatore (Kagan, 1994).

L'ottimizzazione delle relazioni è molto importante, infatti, tra le abilità sociali che vanno insegnate, alcune sono relative alla risposta che la persona dovrebbe dare in determinate situazioni: il dare aiuto quando richiesto, l'incoraggiare la partecipazione, il come dare il feedback, sono esempi di come si può influenzare la modalità di interazione tra gli studenti (Cohen, 1994).

Nel Cooperative Learning, un altro elemento di distinzione sul feedback è dato dalla scelta sul target della valutazione, che può essere centrata sul gruppo oppure sull'individuo.

La classe tradizionale rappresenta un sistema sociale, all'interno della quale il feedback può essere dato anche sul comportamento nel gruppo, in generale, l'informazione sul compito viene data dall'insegnante mediante la valutazione, mentre l'informazione sui comportamenti di interazione viene lasciata sullo sfondo e curata solo nei momenti in cui il comportamento individuale diventa un ostacolo allo svolgimento della lezione.

Nel contesto di apprendimento cooperativo la visione dell'interazione cambia, poiché essa è considerata in modo positivo e utilizzata ai fini dell'apprendimento. In questa prospettiva, le interazioni vengono educate attraverso l'insegnamento diretto delle abilità sociali. Giacché esse vanno apprese ed esercitate, la loro valutazione rientra negli obiettivi di gruppo, anche per queste ci sono standard di prestazione e il feedback principale, la misura dell'applicazione efficace, è dato dalla risposta del gruppo al comportamento individuale.

Alcuni autori, nel descrivere come strutturare delle attività cooperative, inseriscono anche uno spazio da dedicare alla riflessione individuale e collettiva sul modo di procedere nello svolgimento del compito e di comunicare: il gruppo dovrebbe rispondere a due domande: cosa ha fatto ogni membro del gruppo di utile per il lavoro e cosa ognuno potrebbe fare per rendere ancora migliore il lavoro di domani (Dishon e O'Leary, 1984; Cohen, 1994).

In questa fase, il feedback reciproco diviene lo strumento per accrescere la consapevolezza del modo individuale di stare nel gruppo e per individuare comportamenti non efficaci che possono essere modificati. Generalmente tale momento si trova alla fine del lavoro oppure, nel caso di progetti cooperativi di lunga durata, nel corso del lavoro stesso.

In uno studio condotto da Stuart Yager su 84 studenti di terza elementare (terzo grado), è stato esaminato l'impatto sul rendimento di tre situazioni di apprendimento: cooperativa con riflessione di gruppo, cooperativa senza riflessione di gruppo e apprendimento individualistico. Gli alunni divisi nei tre gruppi hanno studiato per 25 giorni di istruzione un'unità sui trasporti (transportation unit) per 35 minuti al giorno. I risultati indicarono che gli studenti di rendimento alto, medio e basso nella condizione di cooperazione con riflessione di gruppo hanno ottenuto punteggi più alti nelle valutazioni giornaliere, in quella al termine dell'esperienza di studio e nelle misure di ricordo, più degli individui nelle altre due condizioni (Yager, Johnson e Johnson, 1985).

4.3 I due feedback: positivo e negativo

La circolarità rappresenta uno degli elementi essenziali che caratterizzano un sistema. Uno dei compiti principali di questo termine è quello di descrivere la sequenza temporale e la connessione di una serie di stati del sistema legati tra loro da una relazione di causalità in modo che l'ultimo stato della sequenza agisce di ritorno sullo stato iniziale, questo fenomeno è chiamato causalità circolare (Malagoli, Togliatti e Cotugno, 1996, p. 201).

Attraverso il feedback il sistema si evolve e si modifica, si chiama *retroazione positiva*, oppure mantiene il proprio equilibrio interno, ossia la *retroazione negativa*, autoregolandosi e mantenendosi nel tempo (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1971).

Un'altra caratteristica dei sistemi è la totalità, fa sì che le parti e il contesto si influenzano a vicenda.

Nel contesto della *teoria della comunicazione interpersonale*, il feedback è "quel momento della comunicazione replicativa (di ritorno) e deliberativa, nel quale il ricevente comunica all'emittente informazioni su come è stata percepita e sperimentata la sua comunicazione" (Franta e Salonia, 1981, p. 128).

Una comunicazione è efficace nella misura in cui raggiunge lo scopo dell'emittente e viene compresa dal ricevente. Quest'ultimo manifesta in modo verbale il suo stato, ovvero il suo riscontro, e ciò consente all'emittente di regolare la sua modalità comunicativa e di modificare il suo comportamento, perché una comunicazione di feedback sia efficace, essa va strutturata secondo alcune regole:

- La forma è non direttiva: sono da evitare giudizi di valore, accuse, interpretazioni;

- La forma è descrittiva: si riportano gli elementi osservabili di un evento specifico;
- Chi dà il feedback prende la responsabilità della comunicazione, ossia ci si esprime in prima persona, descrivendo la propria esperienza;
- Il feedback è attuale: segue subito la comunicazione, il comportamento o la situazione a cui si riferisce;
- La funzione è costruttiva: tende a migliorare la relazione;
- Contiene una parte di appello: la richiesta di chi dà il feedback viene espressa come un desiderio mediante la modalità della comunicazione rappresentativa (Franta e Salonia, 1981).

Le regole del buon feedback limitano, pur non escludendole del tutto, le possibilità di reazioni negative da parte di chi riceve l'informazione di ritorno e accrescono le probabilità di un'accoglienza di feedback di conferma.

Alcuni autori appartenenti al movimento educativo del Cooperative Learning riconoscono l'importanza del feedback come strumento di influenza reciproca e lo pongono come uno dei fondamenti del metodo stesso.

Per feedback si intende un segnale che permette a un sistema di regolare la propria azione sulla base dei risultati ottenuti, con questi si allontanano dai parametri prefissati, così il sistema sarà in grado di modificare opportunamente il proprio funzionamento, in questo modo da ottenere il risultato programmato. Inteso così il feedback è l'elemento caratterizzante un circuito intelligente.

Ci sono due tipi di feedback: il feedback è negativo quando agisce in modo che il sistema funzioni sempre allo stesso modo, entro margini controllati di tolleranza (in questo caso nega le eccessive variazioni), viene, invece, detto positivo il feedback che mantiene il sistema in continuo cambiamento (conferma le variazioni).

4.3.1 Il feedback negativo o distruttivo

Nel feedback negativo il sistema è in grado di modificare il suo funzionamento quando non sta ottenendo l'output previsto: se l'output è eccessivo, parte di questa energia viene usata per intervenire sull'input in modo da ridurlo; se invece l'output non è sufficiente il riscontro determina un aumento dell'input.

Viene detto negativo proprio perché l'azione sull'input è sempre di segno contrario a quanto sta avvenendo all'output.

Il feedback distruttivo, noto anche come feedback negativo, è definito come una critica che ha lo scopo di ferire o sminuire qualcuno e può assumere diverse forme, tra cui l'abuso verbale, l'insulto e i commenti sminuenti.

Esso può essere diretto a un individuo o a un gruppo e può essere espresso di persona o online.

Il feedback distruttivo è spesso usato come un modo per ottenere potere su qualcuno o per affermare il proprio dominio. Può anche presentarsi come una forma di bullismo. In altri casi, può anche essere considerato una molestia.

Inoltre, può avere un impatto duraturo su chi lo riceve, facendolo sentire svalutato, non supportato e solo.

Sono presenti anche delle eccezioni, il feedback distruttivo può essere necessario quando qualcuno dimostra di avere un comportamento inappropriato sul lavoro.

Il feedback negativo non deve per forza essere distruttivo. Semmai, è il più utile da ricevere perché consente alla persona di prendere atto che ci sono delle modifiche da fare.

I fallimenti possono essere più motivanti del successo. Allo stesso tempo, però, è anche quello che viene rifiutato con maggiore frequenza.

Oltre a ciò, il feedback negativo è quello più delicato da comunicare perché è quello che si concentra su qualcosa da migliorare, qualcosa che ancora non funziona bene. È necessario prestare massima attenzione alla forma e al contenuto per non criticare il dipendente che riceve il feedback senza dare spunti di miglioramento.

Un feedback negativo efficace è quello che mette a disposizione punti di miglioramento non ancora individuati e che gli permette di aumentare le proprie performance.

4.3.2 Il feedback positivo o costruttivo

Il feedback positivo avviene quando il sistema di autoregolazione, invece di mantenere una situazione di equilibrio, accelera il cambiamento. In questo caso il segnale di ritorno non riduce la variazione in corso ma la conferma, sostenendola ulteriormente.

Il feedback costruttivo è un processo in cui un individuo riceve un feedback perspicace, perseguibile e specifico, diretto a migliorare le sue prestazioni. Esso deve essere fornito in modo comprensibile all'individuo e deve

mirare a migliorare la situazione o il comportamento. È essenziale che sia tempestivo, chiaro e conciso.

L'obiettivo principale del feedback costruttivo è aiutare l'individuo a imparare e a crescere attraverso l'esperienza. Se fornito correttamente, può essere uno strumento prezioso per l'apprendimento e lo sviluppo.

Il feedback costruttivo non deve essere confuso con la critica negativa, che ha lo scopo di abbattere e umiliare l'individuo. Esso ha lo scopo di costruire e migliorare le prestazioni dell'individuo.

Inoltre, rappresenta una parte importante di qualsiasi relazione sana, personale o professionale. Se usato correttamente, può aiutare le persone a raggiungere il loro pieno potenziale.

Ma in generale, il feedback costruttivo è il più utile perché permette alle persone di imparare dai propri errori e di diventare versioni migliori di sé stessi.

Se restituito bene, oltre a rinforzare comportamenti utili, può aiutare nella costruzione dell'autoefficacia percepita, che a sua volta può aumentare le performance individuali. Inoltre, dare solo feedback negativi riduce la possibilità che la persona ne ricerchi, perché indotto in una situazione di impotenza appresa. Se infatti mancano rinforzi positivi, la persona crederà che farà male a prescindere dal tipo di cambiamento apportato ai suoi comportamenti.

Inoltre, il feedback positivo deve ricevere la giusta attenzione perché il dipendente deve capire esattamente quali sono stati i comportamenti che hanno generato questo feedback per essere in grado di replicarli in futuro.

Il valore del feedback positivo non è quello della crescita ma di valorizzare le capacità dei dipendenti e di mantenere alto l'umore e il clima generale.

4.4 Le emozioni nel feedback

Uno degli elementi che influisce maggiormente nel processo di feedback sono le emozioni (Bharuthram & van Heerden, 2022). Esse rappresentano una sfera importante dell'apprendimento degli studenti poiché incidono positivamente e/o negativamente sul processo di acquisizione del sapere, ostacolando o favorendo la capacità di ricevere, capire e/o erogare feedback (Hill et al., 2021).

Un aspetto importante del feedback è quello facciale, che si basa sull'idea che un'espressione facciale, non solo esprime un'emozione ma anche che quella determinata comunicazione non verbale è collegata ad un feedback sensoriale che è in grado di influenzare l'esperienza emotiva. In poche parole, sollevare le

tue guance può rendere più felice la persona mentre compie tale gesto mentre aggrottare le sopracciglia può renderla più arrabbiato.

Recenti ricerche sul feedback facciale (Kim et al., 2014) hanno cercato di migliorare la conoscenza sui meccanismi di base dimostrando anche benefici clinici derivanti dalla manipolazione dei muscoli facciali e in generale della comunicazione non verbale.

Il feedback facciale sembra verificarsi principalmente durante le effettive azioni facciali e ha il compito di attenuare principalmente gli stati emotivi in atto.³⁴

Affinché un feedback sia efficace è importante partire da un'osservazione attenta ma rispettosa di ciò che l'altra persona fa o dice, senza giudizio o pregiudizio ma limitandosi a capire se quel comportamento può arricchire la persona e farla sentire bene o, se al contrario, non piace. Bisogna fermarsi ai fatti e ai dati concreti. Una volta colti si esplicitano e si condividono con chi si sta osservando.

In seguito, è importante chiedersi come ci fa sentire e quali sentimenti ci fa provare ciò che abbiamo osservato. Ci sentiamo felici, tristi, sorpresi, irritati, divertiti, gratificati, delusi, spaventati?

Si prende consapevolezza di tutto ciò che si prova, identificando e dando un nome a quelle emozioni. Questa richiesta è indispensabile per aiutare a mantenere alto il benessere della persona, ma al tempo stesso positiva e proficua la relazione tra di noi.

Se quello che si osserva nell'altro, ovvero il suo atteggiamento, il suo modo di comportarsi, il suo modo di comunicare in una data situazione, ci fa stare bene e ci arricchisce, chiediamo di proseguire in quello che sta facendo e nel suo modo di essere, magari anche rafforzando quel comportamento. Se invece l'emozione che proviamo di fronte al suo agire non è piacevole e intacca il benessere nostro o di chi ci sta vicino, forse anche a danno della relazione stessa, chiediamo all'altra persona di modificare il suo comportamento o di avviarne uno diverso.

Un feedback, se dato in modo costruttivo e non critico o polemico, può portare ad esprimere con chiarezza ciò che ci piace e ciò che ci piace meno, senza dare per scontato che le altre persone possano o debbano arrivarci da sole. Si tratta di una forte presa di consapevolezza, tanto per noi quanto per gli altri.

L'altro valore del feedback è il suo essere un "dono" per la persona a cui lo comunichiamo. Se disposta ad ascoltare le nostre parole in modo acritico e immune da valutazioni o rimproveri, può infatti cogliere l'opportunità di far luce

³⁴ <https://lab-ncs.com/blog/emozione-feedback-facciale/>

sulle proprie aree ciecche che, se scoperte, permettono di apprendere, crescere e migliorare, traducendosi così in gesti, comportamenti e competenze nuove o migliori.

Pensando alle nostre relazioni, soprattutto quelle quotidiane, frequenti o ad alta intensità emotiva, attraverso un buon Feedback possiamo favorire in ciascuna di esse il dialogo e la comprensione reciproca, aumentando di conseguenza il senso di sicurezza e di fiducia nelle relazioni stesse, prevenendo possibili fraintendimenti e conflitti.

Un buon feedback parte della nostra sfera percettiva prende forma in quella cognitiva e si realizza appieno sotto forma di emozione. Basandosi sulla solida consapevolezza di ciò che percepiamo, sentiamo e desideriamo dobbiamo giungere a posizionare l'empatia al centro della relazione con le altre persone, per aiutarci concretamente a sostenere e preservare il benessere nostro e di chi ci sta vicino.

4.5 Conclusioni

Per poter avere un feedback efficace è importante partire dalla comunicazione, ovvero quello scambio dinamico, che consiste nell'inviare e nel ricevere le informazioni, i pensieri, le emozioni, gli atteggiamenti, le conoscenze, i bisogni, condividere e costruire significati.

La comunicazione è costituita da una componente razionale, ma anche da quella emotiva ed è fortemente influenzata dalle personalità diverse che si mettono in relazione e ai meccanismi della percezione e di difesa.

Una grande capacità comunicativa è quella di dare e ricevere i feedback.

Il feedback delinea un potentissimo strumento per la crescita in quanto fornisce una prospettiva esterna che aiuta le persone a vedersi in modo più oggettivo.

Inoltre, è molto importante menzionare il fatto che il feedback non riguarda solo gli aspetti negativi o le critiche, ma è presente anche il feedback positivo e di riconoscimento, il quale è altrettanto importante e può essere un potente strumento di motivazione.

CAPITOLO 5

VANTAGGI E SVANTAGGI DEL FEEDBACK

I feedback possono portare vantaggio alle persone, ma allo stesso tempo anche una sorta di svantaggio, creando così un feedback dannoso per la persona che lo sta ricevendo.

Chi fornisce feedback deve essere attento ai dettagli, non bisogna lasciare spazio a interpretazioni da parte del ricevente che rischierebbe di compromettere l'efficacia dello strumento.

5.1 Feedback dannosi

Davanti ad un errore di doppia in un elaborato in cui un bambino invece che scrivere "bello", ha scritto "belo", il docente potrebbe dire di fare attenzione alle doppie o che grazie a quell'errore ha imparato a scrivere due parole invece che una sola (Sclavi, 2003, pag. 79). Questo esempio sottolinea non solo l'importanza del feedback ma anche come orienti l'idea di errore alla pratica didattica di ogni docente.

Le neuroscienze ci ricordano che l'errore gioca un ruolo fondamentale nell'apprendimento che tutte le aree del cervello emettono e scambiano messaggi di errori (Dehaene, 2019, pag. 39).

Quando si tratta di efficacia dei feedback, meno è meglio. La giusta quantità può essere il motore propulsore che coinvolge e ispira le persone. Un eccesso, invece, può rendere le persone riluttanti a prendere decisioni per paura di sbagliare. In questo modo si innescano una spirale negativa poiché cala la fiducia delle persone nel proprio lavoro.³⁵

Un feedback può essere dannoso se non è gestito con la giusta attenzione e sensibilità. Si corre il rischio di:

- Demotivare le persone: le critiche, per quanto ragionevoli, possono essere difficili da ascoltare. Devono essere espresse con tatto e in modo

³⁵ <https://it-it.workplace.com/blog/feedback-fatigue>

ragionato, per non ritrovarsi la persona che si ha davanti abbattuta e demoralizzata. Una volta persa la motivazione si potrebbe diventare meno motivati;

- Abbassare il morale: quando le persone sono scoraggiate, mancano di slancio ed entusiasmo. Troppi feedback negativi possono portare a un morale basso e influenzare persino coloro che sono più aperti alle critiche costruttive. L'avvilimento diffuso può creare un ambiente tossico in cui le altre persone non si trovano bene. Creando così un ambiente poco stimolato alla crescita personale e a quella di gruppo;
- Far sentire gli altri sottovalutati: l'autostima può subire un duro colpo dopo aver ricevuto una scarsa valutazione delle proprie prestazioni o un feedback negativo. Se gli apprezzamenti scarseggiano, gli alunni inizieranno a sentirsi poco apprezzati;
- Danneggiare i rapporti: se una situazione non viene gestita correttamente, un alunno può offendersi quando un insegnante critica un comportamento negativo o valuta una prestazione come scadente. Può reagire diventando scostante, offeso, risentito o assumendo un atteggiamento irascibile;
- Danneggiare la salute mentale: è nella natura umana soffermarsi più sui commenti negativi che su quelli positivi, e alcune persone sono ipersensibili alle critiche. Troppi feedback negativi possono aumentare i livelli di stress e influire sul benessere degli studenti in una classe.

Nelle istituzioni scolastiche viene insegnato che ogni volta che qualcuno impara a fare qualcosa di nuovo è difficile che sia in grado di eseguirla alla perfezione al primo tentativo. Lo stesso vale anche per l'apprendimento di una qualsiasi nuova materia, in quanto è ormai consolidato il fatto che non esiste apprendimento senza errori.

Correggere un bambino è assolutamente necessario per la sua crescita personale e il suo apprendimento. Tuttavia, bisogna prestare molta attenzione, perché l'impatto di troppi feedback può anche essere dannoso per la motivazione dello studente. Inizialmente è importante stabilire la priorità degli errori da correggere. Ad esempio, ci si dovrebbe astenere dal correggere errori specifici, fino a quando non sia stata introdotta quell'area di conoscenza utile agli studenti.

Gli insegnanti dovrebbero correggere gli errori in base a ciò che gli allievi hanno appreso in precedenza, piuttosto che gli errori commessi nel provare, sperimentare strutture per le quali non sono ancora pronti.

Possiamo quindi dire che gli studenti dovrebbero essere corretti quando il loro errore è relativo al focus della lezione o riguarda argomenti già noti. Correggere gli errori delle cose studiate in precedenza è fondamentale se si vuole evitare che gli allievi, ascoltando l'errore commesso da un compagno, mettano in dubbio quanto appreso.

Il momento in cui si corregge un discente dipende da diversi fattori. Ad esempio, se si insegnano nuove parole del vocabolario e uno studente ne pronuncia male una, per prima cosa si corregge subito l'errore, mentre se si insegna la fluidità della lettura e lo studente pronuncia male una parola, si dovrebbe aspettare fino alla fine della lettura per correggerla.

Gli insegnanti dovrebbero fare attenzione a non interrompere il flusso della lezione con feedback eccessivi. Ad esempio, si potrebbe condividere il feedback con un singolo studente subito dopo la fine dell'attività, anche per aiutare a ridurre l'imbarazzo della correzione di fronte a tutta la classe.

Molto importante è la correzione da parte degli insegnanti, in quanto se certi errori non vengono corretti tramite feedback si svilupperà l'abitudine di ripetere sempre gli stessi errori. Questo è noto come l'errore che si fossilizza, che sarà più difficile da correggere in un secondo momento.

La maggior parte dei ricercatori concorda sul fatto che gli studenti hanno bisogno di feedback e correzioni, per fare ciò le modalità migliori da utilizzare sono decise dall'insegnante.

5.2 Vantaggi del feedback

Il feedback risulta essere uno strumento particolarmente prezioso per aumentare la percentuale di comportamenti sicuri e inibire i comportamenti a rischio dal momento che si contraddistingue per i seguenti vantaggi:

- Consente di ottenere il maggior numero di cambiamenti comportamentali con il minimo costo, infatti il feedback, non essendo un rinforzo monetario;
- Consente di erogare rinforzi sui comportamenti positivi al giorno;
- Permette di segnalare allo studente esattamente quale è il comportamento rinforzato e di quantificare il rinforzo;
- Contribuisce in caso di feedback positivo a creare un clima di fiducia e partecipazione;

- Può essere usato anche per rinforzare il cosiddetto comportamento governato da regole verbali, attraverso il rinforzo di valori oltre che di comportamento motorio.

Tuttavia, tali vantaggi possono essere vanificati se il feedback non è supportato da un sistema di erogazione ben strutturato.

5.3 Perché a volte il feedback non funziona

Oggi il feedback è uno strumento importante per supportare le persone all'interno di ogni contesto, come quello scolastico, lavorativo, familiare e amicale, serve a sviluppare le proprie competenze, lavorare sulle aree critiche e migliorare le performance. In poche parole, è un metodo che aiuta a lavorare meglio.

Ma a volte, se non addirittura spesso, il feedback non funziona come dovrebbe.

Il feedback efficace riguarda il presente e il futuro, mette al centro i punti di forza della persona e il suo potenziale, in un dialogo continuo e costruttivo.

Ognuno di noi accetta con maggior disponibilità un feedback costruttivo se si sente compreso, ascoltato, apprezzato e il dialogo è positivo ed orientato al miglioramento.

Ma saper dare buoni feedback è una competenza che va acquisita e sviluppata nel tempo.

Le ricerche di Topping (1998) e Boud & Falchikov (2007) hanno dimostrato che il feedback prodotto dal docente non è sempre efficace. La causa risiede nella comprensione del feedback da parte dello studente, che oltre a comprenderlo, deve interpretarlo, analizzarlo e applicarlo al proprio lavoro.

Si è pensato che possa essere utile la valutazione fra pari come soluzione che risolvesse il problema della comprensione. Il peer feedback risulta, infatti, più comprensibile per linguaggio e la modalità di espressione. Inoltre, è molteplice e quindi è più probabile che almeno alcuni dei feedback dei pari raggiungano le corde di colui che ne ha bisogno.

Infine, il feedback dei pari è continuativo e immediato, distinguendosi in questo dal singolo feedback del docente dato a distanza di tempo dalla performance.

Le ricerche che si sono interessate ad un confronto tra il feedback fra pari e il feedback del docente alla scuola primaria, soprattutto correlate all'abilità di

scrittura in lingua, sembrano essere molto poche. Maggiori ricerche in questo settore sono state fatte in ambito universitario.

Come dimostrano gli autori Enginarlar (1993), Ferris (1995); Hedgcock e Lefkowitz (1994), nelle loro ricerche, sembrano dimostrare un atteggiamento più positivo verso il teacher feedback. Il motivo sembra risiedere nel fatto che il docente può essere maggiormente chiaro nel giustificare e spiegare il perché di un errore.

Y. Miao, R. Badger e Y. Zhen (2006) nel loro studio comparativo condotto in un'università cinese, confermano questa visione, evidenziando come gli studenti abbiano revisionato il proprio elaborato tenendo conto maggiormente del feedback del docente rispetto al feedback fra pari. La ragione di questa scelta sembra risiedere, secondo gli autori, in una mancanza di fiducia nelle capacità valutative dei pari, in cui i commenti sembrano spesso non corretti agli occhi dei riceventi. La ricerca, però, ha portato anche altri esiti, a favore del feedback fra pari.

Miao, Badger e Zhen evidenziano, infatti, i risultati conseguenti all'utilizzo del feedback fra pari. Nonostante confermino che tale feedback sia stato considerato in numero ridotto rispetto al feedback del docente, qualora il feedback dei pari sia stato considerato, esso ha portato a revisioni maggiormente di successo rispetto alle revisioni fatte tenendo conto del feedback del docente (Miao, Badger, & Zhen, 2006).

Inoltre, il peer feedback group ha fatto più autocorrezioni rispetto al teacher feedback group (Miao, Badger, & Zhen, 2006, p. 192).

Lo studio comparativo di H. Zhao (2010), condotto in un'università cinese per sei settimane, mira ad investigare le modalità di applicazione dei diversi feedback. I risultati suggeriscono che gli studenti usano maggiormente il teacher feedback (74%) nelle loro revisioni rispetto al peer feedback (46%).

Approfondendo, però, le modalità di utilizzo dei due, l'autore ha scoperto che gli studenti utilizzano il teacher feedback senza capirne il significato o il valore in una percentuale maggiore (83%) rispetto al peer feedback (58%). Grazie alla somministrazione di interviste agli studenti, Zhao ha smascherato una passiva accettazione del teacher feedback. Questa accettazione passiva è dovuta al fatto che gli studenti vedono il teacher feedback come più importante e affidabile rispetto al peer feedback (Zhao, 2010, p. 14).

La meta-analisi di Graham (2015) analizza 27 studi aventi come focus il miglioramento delle abilità di scrittura. L'analisi confronta l'efficacia del feedback degli adulti (insegnanti di scuola primaria), quello dei pari e il self-

assessment. Raggruppando gli studi sotto queste tre macro-aree, Graham ha estrapolato una media ponderata che ha permesso di confrontare l'efficacia dei diversi feedback. Le medie ponderate sono risultate di 0.87, 0.58, 0.62 rispettivamente per il teacher feedback, peer feedback e self-assessment. La meta-analisi, nonostante dimostri che il teacher feedback porti a migliori risultati, evidenzia l'efficacia di tutte e tre le modalità di feedback.

Lo studio condotto da G.M.A. Grami (2010), pone a confronto le opinioni degli studenti circa le due tipologie di feedback: feedback dei pari e feedback dell'insegnante attraverso un paragone dei questionari somministrati come pre-test e post-test. Nel pre-test si evidenzia come la maggioranza degli alunni (il 65%) preferivano di gran lunga il feedback del docente rispetto a quello dei pari, verso il quale mostravano, invece, un atteggiamento negativo. Il feedback del docente è stato definito molto importante.

Interessanti risultano essere gli esiti del questionario somministrato nel post-test, nel quale la situazione cambia notevolmente: il 42% degli studenti ha affermato che il feedback dei pari è molto utile.

5.4 Conclusioni

In questo capitolo viene affrontato il tema del vantaggio e dello svantaggio che il feedback può portare in ambito scolastico. A volte, si può vedere che un feedback che si pensa possa essere dannoso per la persona, invece si rivela utile per la crescita personale e l'autonomia.

Infatti, si può affermare che il feedback è utile sia quando è vantaggioso sia quando è svantaggioso per la persona.

Inoltre, il feedback non funziona in tutte le occasioni, perché saper dare feedback efficaci è una competenza che dev'essere acquisita e sviluppata nel tempo. In quanto il feedback è un momento in cui la persona tende a sentirsi sotto giudizio.

Diventa utile quando è immediato e costruttivo, anche se il feedback da solo non è garanzia di risultato.

CAPITOLO 6

GLI EFFETTI DEL FEEDBACK NELL'AMBITO SCOLASTICO

6.1 Introduzione

Per feedback si intende il ritorno di informazioni fornite a seguito di un'attività o processo. Il feedback riveste un ruolo importante nella vita quotidiana di ciascuna persona, in quanto è presente in ogni momento della sua giornata.

La qualità dei feedback disponibili ha un grande impatto sulla capacità della persona di completare un'attività.

La principale fonte di feedback che tutti noi utilizziamo sono le persone che ci circondano. Le altre persone reagiscono a ciò che facciamo. La loro reazione potrebbe essere positiva, negativa, pianificata o spontanea. Il feedback gioca un ruolo importante all'interno della comunicazione.³⁶

Il feedback è uno dei modi più incisivi per migliorare l'apprendimento degli studenti (Bransford, Brown, & Cocking, 2000; Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2009; Marzano, Pickering, & Pollock, 2001).

Molto importante è anche il ruolo che esso riveste in ambito scolastico, in quanto ha a che fare con gli adulti del futuro. Il feedback, nei contesti scolastici, è una qualsiasi risposta di un insegnante in merito alle prestazioni o al comportamento di uno studente. Può essere verbale, scritto o gestuale. Lo scopo del feedback nel processo di apprendimento è quello di migliorare le prestazioni di uno studente. L'obiettivo finale è fornire agli studenti un atteggiamento del tipo "posso farlo". Fornire feedback significa dare agli studenti una spiegazione di ciò che stanno facendo correttamente e non quello che stanno facendo in modo errato. Il focus del feedback dovrebbe essere basato essenzialmente su ciò che gli studenti stanno facendo bene. È più produttivo per l'apprendimento di uno studente quando gli vengono fornite spiegazioni ed esempi di ciò che è accurato e di ciò che è impreciso nel loro lavoro, piuttosto che criticato solo per ciò che è negativo, senza spiegazione alcuna.

³⁶ <https://www.olympos.it/definizione-feedback.html>

Quando il feedback dello studente viene fornito immediatamente dopo aver mostrato la prova di apprendimento, lo studente risponde positivamente e ricorda l'esperienza di ciò che viene appreso in modo sicuro. Se si aspetta troppo a lungo per dare un feedback, il momento è perso e lo studente potrebbe non collegare il feedback con l'azione.

Il feedback è considerato una parte essenziale della valutazione in aula (Black and Wiliam 2009; Hattie and Timperley 2007; Shute 2008). Ma l'interazione di feedback è anche relazionale e l'effetto da parte degli insegnanti dipende da come viene interpretato e utilizzato (Dann 2019; Eriksson, Boistrup e Thornberg 2018, 2020; Hargreaves 2011).

Secondo Dann (2019), è necessario comprendere l'aspetto relazionale del feedback e non solo vedere il feedback come collegato alla valutazione, al curriculum e ai risultati di apprendimento misurabili. Inoltre, sottolinea il dialogo insegnante-studente come importante per gli studenti.

Al fine di sviluppare un feedback attraverso la partecipazione attiva degli studenti e l'apprendimento a scuola, è necessario conoscere le opinioni degli insegnanti e degli studenti sulla loro interazione di feedback e le loro preoccupazioni condivise durante l'interazione di feedback. Tuttavia, gli studi sulle prospettive degli studenti sul feedback sono pochi (Hargreaves 2013).³⁷

Nei primi giorni in cui il termine è stato utilizzato per la prima volta in psicologia, il feedback è stato pensato come "informazioni fornite a individui o gruppi sulle proprie prestazioni" (Wiliam, 2018, p. 5). Mezzo decennio dopo, il feedback è stato ancora descritto come informazione "specificamente relativa al compito o al processo di apprendimento che colma un divario tra ciò che è compreso e mira a essere compreso" (Hattie & Timperley, 2007, p. 82).

L'interesse è in come e perché il feedback è dato, con poca enfasi sul datore e/o il destinatario. Tuttavia, il feedback porta al miglioramento solo quando gli studenti lo usano (Kluger & Denisi, 1996; Sadler, 1989; Shute, 2008). Dato che gli studenti sono partecipanti attivi nel processo di insegnamento e apprendimento, elaborano e rispondono alle informazioni fornite (Shute, 2008), di conseguenza, una definizione più completa concepisce la valutazione formativa come "qualsiasi informazione su una performance che uno studente può utilizzare per migliorare quella prestazione o crescere nel dominio generale della performance"

³⁷ <https://eric.ed.gov/?id=EJ1377072>

(Smith & Lipnevich, 2018, p. 593). Questa definizione concepisce un ruolo attivo dello studente nel feedback.³⁸

La revisione è stata realizzata attraverso l'applicazione di un protocollo ispirato alle linee-guida del **metodo Prisma** (Liberati, Altman, & Tetzlaff, 2015). Tale metodo fornisce una lista di 27 elementi che dovrebbero essere inclusi nella conduzione e nel report delle revisioni sistematiche. Questa lista include un diagramma di flusso che delinea il processo di selezione e inclusione degli studi, che saranno poi analizzati nel lavoro di revisione sistematica. Inoltre, la lista copre aspetti essenziali come la domanda di ricerca, i criteri di ammissibilità allo studio, la strategia di ricerca, l'estrazione dei dati, la valutazione del rischio di errore e la sintesi dei dati. Il metodo Prisma sottolinea l'importanza di seguire un protocollo predefinito e di aderire a specifiche linee guida di rendicontazione per ridurre al minimo le distorsioni e migliorare l'affidabilità delle revisioni sistematiche.³⁹

6.2 Il metodo

6.2.1 Obiettivo

Questa revisione è stata svolta con l'obiettivo di approfondire, attraverso una ricerca sistematica della letteratura il *ruolo del feedback nei contesti scolastici*. Nello specifico le domande a cui si cercherà di rispondere, tramite questa revisione sono le seguenti:

- Quali risultati riportano i feedback nell'ambito scolastico?
- Che cosa indagano le ricerche sul feedback nell'istruzione?
- Come viene concettualizzato il feedback nei contesti scolastici?

6.2.2 Selezione degli studi e procedure di analisi

Per rispondere alle domande di ricerca, è stata condotta una revisione sistematica della lettura riguardante il feedback nei contesti scolastici. La revisione è stata realizzata attraverso l'applicazione del metodo Prisma (Liberati, Altman, & Tetzlaff, 2015).

³⁸

https://eric.ed.gov/?q=formative+feedback+in+school&ff1=dtSince_2020&ff2=subStudent+Attitudes&id=EJ1349628

³⁹ <https://www.stateofmind.it/2023/12/revisione-sistematica-prisma/>

Sono stati consultati i motori di ricerca Eric e Google Scholar, con una fascia temporale degli ultimi cinque anni, a partire dal 2019.

Partendo dalle domande di ricerca, sono state inizialmente individuate alcune espressioni-chiave, dal significato ampio, in riferimento al tema d'indagine, utilizzando "feedback and school" e "feedback in school". Attraverso queste prime, sono stati individuati 1,514 articoli sul motore Eric e 772,000 articoli sul motore Google Scholar.

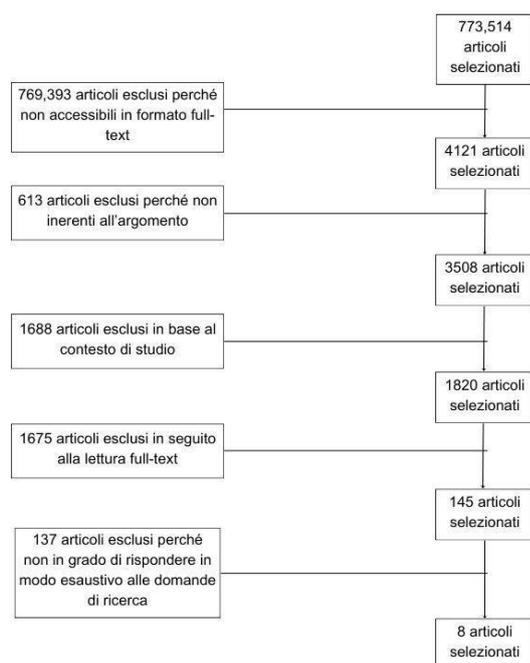
Successivamente, introducendo l'operatore booleano "not university" sono stati individuati 1,311 risultati su Eric e 2,810 risultati su Google Scholar.

Inoltre, è stato applicato il criterio "feedback (response)" da cui sono risultati 698 articoli su Eric. Attraverso una rapida lettura degli abstract sono stati individuati 250 articoli su Eric e 1,570 su Google Scholar, eliminando quelli che riguardavano l'università e la leadership incentrata sugli insegnanti.

Infine, attraverso la lettura degli articoli sono stati eliminati diversi studi che non trattavano il tema delle domande di ricerche. Da qui sono stati estratti 47 articoli su Eric e 98 su Google Scholar, con argomenti riguardante: feedback a supporto dell'insegnante e feedback a supporto dell'alunno. Sono stati eliminati gli articoli che non rispondevano in modo chiaro alle domande di ricerca e di cui non era presente il pdf. Alla fine, gli articoli risultati idonei sono 8, poiché rispondo alle domande dell'obiettivo di ricerca.

Il processo di selezione è proposto in Figura 1.

Figura 1. Diagramma di flusso



Dopo aver selezionato gli articoli in base ai criteri presentati in questo capitolo, si procederà per una schematizzazione, comparazione e analisi dei contributi. Per fornire maggior chiarezza ogni articolo verrà riportato in Tabella 1, dove verranno messi in evidenza alcuni aspetti come: autori, anno di pubblicazione, titolo, contesto di ricerca, metodo di ricerca e sintesi dei risultati.

Tabella 1. Analisi dei contributi

Titolo, autori e anno di pubblicazione	Contesto di ricerca	Metodo di ricerca	Sintesi dei risultati
A personalized feedback system to support teacher training , <i>Marta De Angelis e Sergio Miranda</i> , 2023	Ambiente scolastico	Ricerca qualitativa	La ricerca si basa su di un sistema sviluppato per fornire feedback personalizzati agli insegnanti in formazione.
Constructing clarity – Swedish teachers' and students' shared concern in feedback interaction in	Scuola primaria	Ricerca empirica	La ricerca mira ad esplorare le preoccupazioni degli insegnanti e degli studenti svedesi

primary school classrooms, <i>Elisabeth Eriksson,</i> 2021			riguardo all'interazione di feedback in classe.
Development and Evaluation of Two Interventions to Improve Students' Reflection on Feedback, <i>Richard Harris, Pam Blundell-Birtill e Madeleine Pownall,</i> 2022	Ambiente scolastico	Ricerca empirica	Nella ricerca sono presenti due interventi per migliorare le pratiche e il coinvolgimento degli studenti con i loro feedback.
Teachers' Feedback and Students' Academic Achievement, <i>Hamza Al Maharma e Rami Abusa'aleek,</i> 2022	Scuola primaria	Ricerca empirica	La ricerca si basa sul feedback da parte degli insegnanti che viene dato agli studenti, il quale gioca un ruolo importante nella loro performance accademica degli studenti.
Teacher Evaluation Feedback and Their Self-Efficacy in Classroom Management Skills, <i>Drilon Krasniqi e Hatixhe Ismajli,</i> 2022	Ambiente scolastico	Ricerca qualitativa	Il presente studio mira ad esaminare le percezioni degli insegnanti riguardo al ruolo del feedback didattico durante il processo di valutazione delle prestazioni e come influisce sulle capacità di gestione della classe.
Students' Engagement across a Typology of Teacher Feedback Practices, <i>Hui Young Tay e Karen W.L. Lam,</i> 2022	Ambiente scolastico	Ricerca empirica	Lo studio riguarda l'impatto dei feedback, dal momento che, sono di solito dalla prospettiva degli insegnanti. Meno studi esaminano il feedback dal punto

			di vista degli studenti.
Creating a Supportive Classroom Environment Through Effective Feedback: Effects on Students' School Identification and Behavioral Engagement, <i>Vera Monteiro, Carolina Carvalho e Natalie Nóbrega Santos, 2021</i>	Scuola primaria	Ricerca empirica	La ricerca si basa sugli strumenti necessari che gli insegnanti utilizzano per creare un ambiente di classe di supporto grazie ai feedback efficace.
Gli effetti della valutazione formativa sull'apprendimento nella scuola primaria, <i>Federico Batini e Martina Guerra, 2020</i>	Scuola primaria	Ricerca qualitativa	La ricerca si basa sul prendere in esame il ruolo della valutazione formativa in ambito scolastico e si concentra sugli effetti di quest'ultima sull'apprendimento degli studenti della scuola primaria.

6.3 Risultati

6.3.1 Quali risultati riportano i feedback nell'ambito scolastico?

Tutte le ricerche selezionate concordano nell'affermare che il feedback nell'ambito scolastico è fondamentale, in quanto rappresenta uno strumento importante. I risultati che riportano i feedback a scuola sono di diverso genere.

Alcune ricerche stabiliscono che gli insegnanti ricevono raramente i feedback, in quanto il loro compito principale è quello di fornirli agli studenti. Masantiah et al. (2020) hanno dichiarato che il feedback degli insegnanti è necessario per gli studenti per raggiungere i loro obiettivi di apprendimento e per aiutarli a riconoscere gli elementi critici e sensibili del loro lavoro.

Importante è il feedback che per essere efficace deve aiutare gli studenti fornendo loro le informazioni necessarie per migliorare il loro pensiero e comportamento. Anche se spesso il feedback non viene fornito immediatamente ma solo dopo l'osservazione di un episodio didattico, un compito o una performance, non tenendo conto degli effetti positivi che l'informazione immediata può produrre (Coulter & Grossen, 1997; Sheeler & Lee, 2012).

Il feedback crea, anche, preoccupazione da parte degli insegnanti e studenti in quanto potrebbe non essere chiaro ciò che l'altro sta comunicando. Spesso in classe viene principalmente comunicato verbalmente, oltre a ciò, l'intonazione e i gesti possono influenzare il modo in cui il feedback viene compreso dallo studente.

Inoltre, il feedback può aiutare gli studenti a colmare il divario tra le loro prestazioni attuali, la comprensione e il risultato previsto. Il feedback può avere un impatto reale e significativo sull'apprendimento degli alunni, a seconda di quante informazioni l'insegnante offre per lo sviluppo successivo.

Molti studenti non sono molto soddisfatti del feedback, in quanto viene considerato un aspetto dell'esperienza educativa poco coinvolgente da parte degli alunni.

6.3.2. Che cosa indagano le ricerche sul feedback nell'istruzione?

Alcune ricerche sul feedback indagano il modo in cui gli insegnanti forniscono ai loro studenti un feedback in quanto esso è legato alla comprensione del loro apprendimento, ai loro bisogni e alla loro definizione della situazione (Brown, Harris e Harnett 2012; Charon 2009; Eriksson, Boistrup e Thornberg 2018; Irving, Harris e Peterson 2011).

Come affermano alcune ricerche empiriche un buon feedback si ha, secondo gli studenti, quando è costruttivo, onesto e dettagliato (Weaver 2006; Voelkel, Varga-Atkins, e Mello 2020).

Il feedback porta al miglioramento solo quando gli studenti lo usano (Kluger & Denisi, 1996; Sandler, 1989; Shute, 2008). Poiché che gli studenti, essendo partecipanti attivi nel processo di insegnamento e apprendimento, hanno il compito di elaborare e rispondere alle informazioni fornite (Shute, 2008).

Altre ricerche si sono interessate, anche, al controllo degli effetti delle percezioni individuali del feedback efficace da parte degli insegnanti. Importante dev'essere l'ambiente scolastico, in quanto rappresenta un supporto per il coinvolgimento degli studenti nel proprio apprendimento. Nelle aule in

cui gli insegnanti utilizzano un feedback più efficace, attraverso la creazione di un ambiente di classe di supporto, gli studenti hanno livelli di identificazione e coinvolgimento comportamentale superiori, indipendentemente dalla loro percezione individuale del feedback degli insegnanti.

I feedback formativi possono incrementare l'apprendimento solo se contengono informazioni utili allo studente. I feedback valutativi risultano fondamentali per guidare lo studente nella scoperta di nuovi modi per imparare.

6.3.3 Come viene concettualizzato il feedback nei contesti scolastici?

Alcune ricerche stabiliscono che il feedback negli ambienti scolastici viene utilizzato dagli insegnanti per far comprendere l'apprendimento degli studenti e le loro capacità individuali.

Il feedback è più efficace quando è correlato a un compito e mostra agli studenti come completare o condurre l'incarico (Hattie & Timperley, 2007).

Importante è un feedback chiaro ed efficace, in quanto in base a ciò gli studenti percepiscono la valutazione e i feedback come strumenti per riuscire in un compito e per raggiungere gli obiettivi di apprendimento.

Risulta essere fondamentale anche il feedback dialogico che rappresenta una conversazione tra studente e insegnante, che mira a rendere il processo più attivo, reattivo e coinvolgente.

6.4 Analisi degli articoli

“A personalized feedback system to support teacher training” di *Marta De Angelis e Sergio Miranda*, 2023.⁴⁰

La ricerca si concentra su un sistema sviluppato per fornire formazione e feedback personalizzati agli insegnanti in formazione. Questo sistema è in grado di creare questionari e consegnarli, raccogliere e analizzare dati, inviare feedback ai partecipanti per fornire informazioni sulle loro convinzioni e comportamenti sui processi di insegnamento e apprendimento.

Il feedback automatizzato dimostra la sua utilità nell'identificare le mentalità degli insegnanti in una fase iniziale, in modo che la formazione più specifica e personalizzata possa essere implementata. Ciò consente di estenderne

⁴⁰

https://eric.ed.gov/?q=formative+feedback+in+school&ff2=eduElementary+Education&ff1=dtySience_2023&id=EJ1364764

l'applicazione a settori di formazione continua, nonché di fornire un approccio efficace per l'analisi delle esigenze e un'azione preparatoria per molte attività di formazione.

Il feedback per essere efficace deve aiutare gli studenti fornendo loro le informazioni necessarie per migliorare il loro pensiero e comportamento. Presenta alcune caratteristiche affinché lo rendano incisivo e formativo, come:

- Tangibilità e trasparenza;
- Risultati chiari e concreti rispetto all'obiettivo proposto;
- Deve fornire informazioni che possono essere utili nella pratica;
- Dev'essere comprensibile da tutti;
- Tempestività, in riferimento a un compito o a un'attività;
- Coerenza, stabilità, precisione e affidabilità.

Risulta essere noto che gli insegnanti ricevano raramente feedback e quando accade, le informazioni fornite sono spesso più focalizzate sulla valutazione delle loro prestazioni invece che sul miglioramento della loro pratica (Jensen et al, 2020).

Inoltre, spesso il feedback non viene fornito immediatamente ma solo dopo l'osservazione di un episodio didattico, un compito o una performance, non tenendo conto degli effetti positivi che l'informazione immediata può produrre (Coulter & Grossen, 1997; Sheeler & Lee, 2012).

La mancanza di feedback agli insegnanti avviene principalmente per due motivi:

1. fornire informazioni continue da parte di un superiore richiede un elevato dispendio di tempo e risorse umane;
2. un feedback immediato può interrompere una lezione o una formazione in corso (O'Reilly et al, 1994).

“Constructing clarity – Swedish teachers’ and students’ shared concern in feedback interaction in primary school classrooms” di *Elisabeth Eriksson*, 2021. ⁴¹

Il presente studio mira ad esplorare le preoccupazioni condivise degli insegnanti e degli studenti svedesi riguardo all'interazione di feedback in classe: sono stati intervistati 13 insegnanti e 23 studenti (7-9 anni).

Secondo i risultati, la preoccupazione principale degli insegnanti e degli studenti è quella di comprendere con chiarezza ciò che l'altro comunica.

⁴¹ <https://eric.ed.gov/?id=EJ1377072>

Il modo in cui gli insegnanti forniscono ai loro studenti un feedback è legato al loro scopo di feedback, alla loro comprensione dell'apprendimento e ai bisogni dei loro studenti e alla loro definizione della situazione (Brown, Harris e Harnett 2012; Charon 2009; Eriksson, Boistrup e Thornberg 2018; Irving, Harris e Peterson 2011).

In uno studio etnografico presentato da Black (2004) l'insegnante ha adattato il feedback e le domande basate su ipotesi e esperienze precedenti riguardanti le capacità individuali degli studenti. Questo ha dato a diversi studenti, differenti opportunità di mostrare il loro apprendimento. Le risposte degli insegnanti ai segnali degli studenti sembrano dipendere dal discorso di valutazione utilizzato.

Il presente studio si concentra sul feedback generale fornito dagli insegnanti agli studenti nell'interazione quotidiana in classe e affronta sia il feedback sui comportamenti sia quello sui risultati accademici.

Mentre il feedback in classe viene principalmente comunicato verbalmente, cose come l'intonazione e i gesti possono comunque influenzare il modo in cui il feedback viene compreso dallo studente.

“Development and Evaluation of Two Interventions to Improve Students' Reflection on Feedback” di *Richard Harris, Pam Blundell-Birtill e Madeleine Pownall, 2022.* ⁴²

L'indagine si basa su dei sondaggi nazionali rivolti a studenti, i quali rivelano che il feedback è un aspetto dell'esperienza educativa con cui gli studenti sono meno soddisfatti. Un metodo per aumentare il coinvolgimento degli studenti e per migliorare l'alfabetizzazione è la promozione dell'autoriflessione critica sul contenuto del feedback.

Nella ricerca sono presenti due interventi volti a migliorare le pratiche riflessive degli studenti con il loro feedback. In una Scuola di Psicologia in un'università britannica, sono stati progettati, implementati e valutati due interventi per migliorare la riflessione degli studenti e il coinvolgimento con il loro feedback.

Il primo intervento è stato un seminario di feedback, che comprendeva una versione modificata del Development Engagement with Feedback Toolkit, adattato al nostro contesto e alla consegna online. Il secondo intervento è stato un coversheet di valutazione interattiva che è stato progettato per promuovere l'autoriflessione e le pratiche di feedback dialogico tra studente e marcatore.

⁴² https://eric.ed.gov/?q=+feedback+in+school&ff1=dtySince_2020&id=EJ1393388

Nel complesso, la valutazione ha dimostrato che questi interventi possono essere un'utile opportunità per gli studenti di impegnarsi con le loro pratiche e di sviluppare l'alfabetizzazione del feedback. Tuttavia, la variabilità nelle esperienze degli studenti e le incongruenze tra i marcatori, nonostante questi interventi, rappresentano ostacoli al successo.

Inoltre, promuove il feedback dialogico che rappresenta una conversazione tra studente e insegnante, che mira a rendere il processo più attivo, reattivo e coinvolgente.

La ricerca empirica ha rilevato che un buon feedback, secondo gli studenti, dovrebbe essere costruttivo, onesto e dettagliato (Weaver 2006; Voelkel, Varga-Atkins, e Mello 2020).

Evans (2016) afferma che migliorare la pratica di feedback di valutazione dimostra come le buone pratiche di feedback possono essere promosse.

Un metodo per migliorare l'impegno con il feedback e altri aspetti dell'esperienza dello studente, è incoraggiare la pratica riflessiva.

“Teachers’ Feedback and Students’ Academic Achievement” di *Hamza Al Maharma e Rami Abusa’aleek*, 2022. ⁴³

La ricerca si basa sul feedback da parte degli insegnanti che viene dato agli studenti, il quale gioca un ruolo chiave nella loro performance accademica ed è essenziale analizzare questo feedback. Una scheda di osservazione è stata utilizzata per la raccolta dei dati poiché viene utilizzata per analizzare l'effetto del feedback degli insegnanti durante le lezioni. I ricercatori hanno analizzato venti classi per notare il potenziale effetto di questo feedback sulle prestazioni degli studenti.

I partecipanti allo studio erano 50 studenti maschi delle medie di una scuola pubblica in Giordania. I risultati hanno rivelato che le prestazioni degli studenti, in particolare nei test, sono giudicate oggettivamente. Inoltre, è stato scoperto che fornire un feedback accurato e dettagliato riduce la sfiducia degli studenti nei confronti della scuola e dell'apprendimento.

Masantiah et al. (2020) hanno dichiarato che il feedback degli insegnanti è necessario per gli studenti per raggiungere i loro obiettivi di apprendimento e per aiutarli a riconoscere gli elementi critici e sensibili del loro lavoro.

Il feedback può aiutare gli studenti a colmare il divario tra le loro prestazioni attuali, la comprensione e il risultato previsto. Il feedback può avere

⁴³ https://eric.ed.gov/?q+=feedback+and+school+&ff1=dySince_2020&pg=6&id=EJ1373720

un impatto reale e significativo sull'apprendimento degli alunni, a seconda di quante informazioni l'insegnante offre per lo sviluppo successivo.

“Teacher Evaluation Feedback and Their Self-Efficacy in Classroom Management Skills” di *Drilon Krasniqi e Hatixhe Ismajli*, 2022. ⁴⁴

Questo studio mira ad esaminare le percezioni degli insegnanti riguardo al ruolo del feedback didattico durante il processo di valutazione delle prestazioni degli insegnanti nell'aumentare l'autoefficacia e come influisce sulle capacità di gestione della classe.

In questo studio è stata rivelata una relazione moderatamente positiva tra la frequenza di valutazione e la frequenza di feedback; e la frequenza di feedback e l'auto-efficacia degli insegnanti nelle capacità di gestione in classe.

Inoltre, è stata osservata anche una forte correlazione positiva tra il feedback sulla gestione della classe e l'auto-efficacia dell'insegnante nelle capacità di gestione della classe. Più frequentemente gli insegnanti passano attraverso il processo di valutazione delle prestazioni e più feedback ricevono, più la loro auto-efficacia cresce e sviluppano capacità di gestione in classe.

Il ruolo del feedback durante il processo di valutazione delle prestazioni per gli insegnanti nell'aumentare l'autoefficacia sul lavoro è stato a lungo una variabile in numerosi studi nelle scienze sociali.

“Students’ Engagement across a Typology of Teacher Feedback Practices” di *Hui Young Tay e Karen W.L. Lam*, 2022. ⁴⁵

Gli studi che esaminano l'impatto del feedback sono di solito dalla prospettiva degli insegnanti, concentrandosi sul perché e sul modo in cui forniscono feedback. Meno studi esaminano il feedback dal punto di vista degli studenti, soprattutto nel modo in cui sperimentano, hanno senso e prendono il feedback dei loro insegnanti.

Questo documento fornisce prove empiriche dell'impegno degli studenti con diversi modelli di feedback forniti dagli insegnanti nei loro saggi scritti. I dati sono stati raccolti da 45 studenti (provenienti da 5 diverse scuole) attraverso interviste di gruppo e l'analisi di artefatti degli studenti da tre turni di compiti di scrittura.

⁴⁴ https://eric.ed.gov/?q=+feedback+efficacy+in+school&ff1=dtySince_2020&id=EJ1377537

⁴⁵

https://eric.ed.gov/?q=formative+feedback+in+school&ff1=dtySince_2020&ff2=subStudent+Attitudes&id=EJ1349628

I risultati sull'impegno affettivo, comportamentale e cognitivo fanno affiorare le condizioni che contribuiscono alla volontà e abilità degli studenti di agire sul feedback dei loro insegnanti.

Le implicazioni sia sull'alfabetizzazione di valutazione dell'insegnante sia quelle dell'allievo sono messe in discussione.

Il feedback porta al miglioramento solo quando gli studenti lo usano (Kluger & Denisi, 1996; Sandler, 1989; Shute, 2008). Dato che gli allievi sono partecipanti attivi nel processo di insegnamento e apprendimento, elaborano e rispondono alle informazioni fornite (Shute, 2008), di conseguenza, una definizione concepisce la valutazione formativa come "qualsiasi informazione su una performance che uno studente può utilizzare per migliorare quella prestazione o crescere nel dominio generale della performance (Smith & Lipnevich, 2018, p. 593).

Attualmente, la ricerca sull'uso del feedback degli studenti si concentra su fattori sia esterni (come la tempistica del feedback), sia interni allo studente (come la capacità dello studente) (Lipnevich et al., 2016).

Il feedback è più efficace quando è correlato a un compito e mostra agli studenti come completare o condurre l'incarico (Hattie & Timperley, 2007).

"Creating a Supportive Classroom Environment Through Effective Feedback: Effects on Students' School Identification and Behavioral Engagement" di Vera Monteiro, Carolina Carvalho e Natalie Nóbrega Santos, 2021.⁴⁶

Uno degli strumenti principali che gli insegnanti hanno per creare un ambiente di classe di supporto è un feedback efficace. In questo studio, si è valutato l'ambiente scolastico di supporto utilizzando la percezione condivisa da tutti gli studenti della stessa classe dell'uso da parte degli insegnanti di un feedback efficace.

Si è cercato di esplorare l'effetto di un tale ambiente sul coinvolgimento comportamentale degli studenti e sull'identificazione della scuola. Utilizzando un campione probabilistico di 1.188 studenti provenienti da 75 aule di 6, 7, 9 e 10 gradi, si è utilizzato la modellazione di regressione multilivello con intercettazione casuale e pendenze fisse. In seguito, si è cercato di esplorare gli effetti di entrambe le percezioni individuali dell'uso da parte degli insegnanti di un feedback efficace e dell'ambiente scolastico di supporto sul coinvolgimento degli studenti.

⁴⁶ <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.661736/full>

Le analisi hanno identificato che gli studenti che hanno percepito che i loro insegnanti usano un feedback più efficace avevano un livello più alto di coinvolgimento comportamentale e di identificazione scolastica.

Una volta che si è controllato gli effetti di queste percezioni individuali del feedback efficace degli insegnanti, si è ancora osservato l'effetto di un ambiente scolastico di supporto sul coinvolgimento degli studenti. Quindi, nelle aule in cui gli insegnanti utilizzavano un feedback più efficace creando un ambiente di classe di supporto, gli studenti avevano livelli di identificazione e coinvolgimento comportamentale superiori, indipendentemente dalla loro percezione individuale del feedback degli insegnanti.

“Gli effetti della valutazione formativa sull’apprendimento nella scuola primaria” di *Federico Batini e Martina Guerra, 2020.* ⁴⁷

La ricerca si basa sul prendere in esame il ruolo della valutazione formativa in ambito scolastico e, in particolare, si concentra sugli effetti di quest’ultima sull’apprendimento riguardo gli studenti della scuola primaria. Lo scopo dell’articolo è quello di dimostrare, tramite una revisione sistematica, che l’utilizzo della valutazione formativa ha conseguenze dirette sull’apprendimento degli alunni. Inoltre, si cercheranno di chiarire quali modalità di valutazione formativa e quali tipologie di feedback hanno un’influenza più significativa sull’apprendimento.

Gli effetti raggiunti in questa ricerca dimostrano che il feedback costituisce uno strumento importante e i migliori risultati vengono raggiunti quando il feedback è espresso secondo determinate caratteristiche.

Il presente articolo propone un progetto di tre anni svolti su studenti di scuole primarie norvegesi, dal quale è emerso che i feedback formativi potevano incrementare l’apprendimento solo se contenevano informazioni utili allo studente. I feedback valutativi risultano fondamentali per guidare lo studente nella scoperta di nuovi modi per imparare.

Agli insegnanti durante i compiti, era richiesto di fornire i feedback per supportare l’alunno, attivare gli studenti tramite diverse tipologie di risorse didattiche e rendendoli consapevoli del proprio apprendimento.

Infine, doveva essere riprogettata la didattica in base ai feedback degli alunni e alle loro risposte alla valutazione formativa.

Sull’importanza di un feedback chiaro ed efficace si sono concentrati due studi che hanno riscontrato l’efficacia dell’utilizzo della valutazione formativa

⁴⁷ <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-6-n-2/gli-effetti-della-valutazione-formativa-sullapprendimento-nella-scuola-primaria/>

tradotta nella pratica di fornire diverse tipologie di feedback durante il compito. In questi casi, il raggiungimento dei buoni risultati di apprendimento era vincolato alla modalità e alla qualità dei feedback. I bambini percepivano la valutazione e i feedback come strumenti per riuscire in un compito e per raggiungere gli obiettivi di apprendimento.

6.5 Analisi comparativa e dati emergenti

Dalla lettura degli articoli si può dedurre come tutti quanti affermano che il feedback è uno strumento importante nell'apprendimento scolastico. Inoltre, in tutte le ricerche si evidenzia la stretta relazione fra feedback e scuola. Il feedback, affinché sia efficace, deve aiutare gli studenti fornendo loro le informazioni necessarie per migliorare il loro pensiero e il loro comportamento.

Il feedback è considerato una parte essenziale della valutazione in aula, particolarmente sottolineato da una posizione formativa (Black and Wiliam 2009; Hattie and Timperley 2007; Shute 2008).

In alcuni articoli si parla principalmente degli insegnanti, dal momento che il feedback proviene principalmente da loro, in quanto hanno il compito di valutare l'apprendimento e le conoscenze degli studenti. In alcune ricerche è emerso che spesso gli insegnanti sono coloro che ricevono raramente feedback (Jensen et al, 2020).

Il feedback, frequentemente, viene fornito solo dopo l'osservazione di un episodio didattico, un compito o un'attività, senza tener conto degli aspetti positivi che l'informazione può produrre (oulter & Grossen, 1997; Sheeler & Lee, 2012).

Gli insegnanti sono coloro che generano ispirazione e impegno, ma sostengono anche la prospettiva di miglioramento degli alunni nelle loro prestazioni. Il feedback, da parte degli insegnanti, dovrebbe essere fornito perché conoscono i loro alunni e ciò di cui hanno bisogno, inoltre dovrebbero essere incentrati su di loro. Questo rappresenta un metodo che aiuta gli insegnanti ad assistere nell'apprendimento (Fletcher-Wood, 2018).

Masantiah et al. (2020) hanno dichiarato che il feedback degli insegnanti è necessario per gli studenti per raggiungere i loro obiettivi di apprendimento e per aiutarli a riconoscere gli elementi critici e sensibili del loro lavoro. Il feedback può aiutare gli studenti a colmare il divario tra le loro prestazioni attuali o la

comprensione e il risultato previsto. Inoltre, esso può avere un impatto reale e significativo sull'apprendimento degli alunni, a seconda di quante informazioni l'insegnante offre per lo sviluppo.

Secondo Dann (2019), è necessario comprendere l'aspetto relazionale del feedback e non solo vedere il feedback come collegato alla valutazione, al curriculum e ai risultati di apprendimento misurabili. Secondo l'autore è molto importante il dialogo tra insegnanti e studenti.

Il modo in cui gli insegnanti forniscono ai loro studenti un feedback è legato al loro scopo di feedback, alla loro comprensione dell'apprendimento e ai bisogni dei loro studenti e alla loro definizione della situazione (Brown, Harris e Harnett 2012; Charon 2009; Eriksson, Boistrup e Thornberg 2018; Irving, Harris e Peterson 2011).

Risulta essere importante anche il ruolo degli studenti, coloro che ricevono il feedback, in base alle loro prestazioni scolastiche. Secondo gli studenti, un buon feedback dovrebbe essere costruttivo, onesto e dettagliato (Weaver 2006; Voelkel, Varga-Atkins, e Mello 2020).

La maggior parte delle ricerche riguardanti il feedback percepito dagli studenti e il loro impegno si è concentrata sulle caratteristiche a livello di studente con meno considerazione per i contesti in cui vengono insegnati (Burns et al., 2019).

Diversi studi che esaminano l'impatto del feedback in classe, si concentrano di più sulla prospettiva dell'insegnante, concentrandosi sul perché e sul modo in cui forniscono feedback. Meno studi esaminano il feedback dal punto di vista degli studenti, soprattutto nel modo in cui sperimentano e prendono il feedback dai loro insegnanti.

Uno degli strumenti principali che gli insegnanti hanno per creare un ambiente di classe di supporto è un feedback efficace.

6.6 Conclusione

Il seguente capitolo ha portato all'esplorazione della letteratura su un tema molto esteso e nonostante gli studi analizzati siano numericamente vasti si è tentato di fornire un quadro generale, soprattutto per rispondere in modo esaustivo alle domande poste per l'obiettivo della ricerca, ossia di approfondire il ruolo del feedback nei contesti scolastici.

I risultati ottenuti affermano che il feedback nell'apprendimento scolastico ricopre un ruolo essenziale, ma presenta anche alcune limitazioni. Spesso è presente solo dal punto di vista dell'insegnante, meno da quello degli studenti,

anche se essi sono i principali protagonisti, poiché sono coloro che, più frequentemente, lo ricevono in base ai compiti, alle attività svolte e all'apprendimento.

Essendo un argomento ampio, si è cercato di ricavare gli articoli che più rispondessero in modo chiaro alle domande di ricerca.

Da questa ricerca si può evincere come il feedback a scuola sia un argomento molto ampio e che presenta diverse indagini a dimostrare che su questo tema ci siano molte discussioni.

CONCLUSIONE

Il presente studio si è posto l'obiettivo di analizzare quale sia il ruolo del feedback all'interno dei contesti scolastici e perché esso sia così importante. Alla luce dei risultati ottenuti, possiamo affermare che il compito del feedback sia quello di fornire una valutazione del compito o dell'attività svolta da uno studente. Inoltre, il feedback rappresenta un sistema la cui azione produce un risultato.

Nel campo del feedback risulta essere importante il collegamento con la comunicazione, in quanto grazie ad essa si genera il feedback. Esso indica sia il mittente del messaggio, ovvero la fonte, sia il destinatario, ossia colui che riceve il messaggio.

Nell'ambito scolastico, il feedback riveste un ruolo significativo perché gli insegnanti hanno il compito di assegnare i feedback agli studenti, in base alla loro attività svolta o a un comportamento o a un compito. Risulta essere importante per gli studenti ricevere un riscontro sul proprio lavoro, in quanto in base ad esso possono migliorare le proprie prestazioni.

Il compito degli insegnanti è quello di rendere il processo di feedback, un'esperienza positiva per l'alunno, anche se molte volte possono presentarsi esperienze negative.

Le ricerche sul tema del feedback nei contesti scolastici sono molto ampie e vaste. Il feedback rappresenta un argomento molto discusso.

Le ricerche mostrano come i feedback possano aiutare lo studente ad essere più motivato nell'apprendimento e a dare il meglio di sé nell'ambito scolastico, ma per fare ciò è importante che l'insegnante fornisca gli adeguati giudizi sul lavoro degli allievi, cercando di comprendere quali sono i loro punti di forza e i loro punti di debolezza.

Oltre a ciò, possiamo notare come le ricerche siano, spesso, dal punto di vista dell'insegnante e molto meno da quello dello studente; in base a questo si può comprendere come negli ambienti scolastici il giudizio di un insegnante sia significativo per l'apprendimento di un allievo, ma altre volte è importante sapere, anche, il punto di vista degli studenti su questo fenomeno.

In conclusione, questa ricerca mi ha permesso di acquisire una conoscenza approfondita dell'argomento proposto, ma mi ha fatto anche riflettere poiché mi

ha dato la possibilità di potermi informare maggiormente su questo argomento e di poterlo comprendere da diversi punti di vista.

BIBLIOGRAFIA

- Barbier, J.M. (1989). *La valutazione nel processo formativo*, Torino, Loescher
- Beeby, C.E. (1977). *The meaning of evaluation*, Current Issues in Education, vol. 4, pp. 68-78
- Bezzi, C. (2000). *La valutazione dei servizi alla persona*, Perugia, Giada
- Bharuthram S., & Van Heerden M. (2022). *The affective effect: Exploring undergraduate students' emotions in giving and receiving peer feedback*. Innovations in Education and Teaching International
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning*. *Assessment in Education*. *Assessment in Education*. pp. 7-74
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Classroom assessment and pedagogy*, p. 5
- Bloom, B.S., Madaus, G.F., & Hastings, J.T. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill
- Bloom, H. (1983). *L'angoscia dell'influenza*
- Boninelli, M. L. (2015). *L'approccio metacognitivo come didattica strategica in risposta all'emergenza scolastica*. *Formazione & Insegnamento*. Pensa MultiMedia
- Boud, D., & Soler, R. (2016). *Sustainable assessment revisited*, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3). pp. 400-413
- Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P., & Tai, J.H. (2018). *Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work*. pp. 467-481
- Boud, D. (2000). *Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society*, pp. 151-167
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge/Taylor & Francis Group
- Brinkerhoff, R.O. (2003). *The success case method. Find out quickly what's working and what's not*, San Francisco (CA), Berrett-Koehler

- Brown, G., Harris, L., & Harnett, J. (2012). *Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being*. *Teaching and Teacher Education*. Volume 28, Issue 7, pp. 968-978
- Brown, S. (2014). *Learning, Teaching and Assessment in Higher Education. Global Perspectives*. London: Palgrave Macmillan
- Calonghi, L. (1990). *Finalità e obiettivi nella scuola*. Teramo: Giunti & Lisciani, p. 24
- Campbell, D.T., & Russo J. (1999). *Social Experimentation*, Thousand Oaks (Ca), Sage
- Cappuccio, G., & Compagno, G. (2021). *Valutazione e feedback: la competenza docimologica come competenza comunicativa. Una ricerca con i docenti della scuola secondaria*, pp. 462-467
- Carless, D., & Chan, C.K.Y (2017). *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education*
- Chen, H.Y. (1990). *Theory-Driven Evaluation*, Newbury Park (CA), Sage
- Cohen, E.G. (1994). *Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups*. *Review of Educational Research*, 64, pp. 1-35
- Coggi, C., & Notti A.M. (2002), *Docimologia*, Lecce, Pensa Multimedia, p. 23
- Comoglio, M., & Cardoso, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma, LAS
- Craighead, W.E, & Nemeroff, C.B. (2004). *The Concise Corsini Encyclopedia of Psychology and Behavioral Science*. John Wiley & Sons, pp. 219-220
- Cronbach, L.J. (1980). *Toward Reform of Program Evaluations*. San Francisco, Jossey-Bass
- Dann, R. (2019). *Feedback as a relational concept in the classroom*
- Davis J.I., & Senghas, A. (2010). *The Effects of BOTOX Injections on Emotional Experience*. pp. 433-440
- Davis, N. T., Kumtepe, E.G., & Aydeniz, M. (2010). *Fostering Continuous Improvement and Learning Through Peer Assessment: Part of an Integral Model of Assessment, Educational Assessment*. pp. 113-135

- Dehaene, S. (2019). *Imparare-Il talento del cervello, la sfida delle macchine*, Raffaello Cortina Editore, p. 39
- De Vecchi, G. (2011). *Évaluer sans dévaluer*
- Dewey, J. (1976). *Teoria della valutazione*, Firenze, La Nuova Italia
- Dishon, D., & O'Leary, P. (1984). *A Guidebook for Cooperative Learning: A Technique for Creating More Effective Schools*. Learning Publications
- Dixon, D.N., Yssel, N., & Hardin, T. (2014). *Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy*, pp. 111-127
- Domenici, G. (1999). *Manuale della valutazione scolastica*
- Domenici, G. (2014), *Strumenti di rilevazione degli apprendimenti*. In A.M. Notti (a cura di), *A scuola di valutazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, p. 24
- Doria, B., & Grion, V. (2020). *L'autovalutazione nel contesto universitario: una revisione sistematica della letteratura*, pp. 80-81
- Earl, L.M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Corwin Press
- Enginarlar, H. (1993). *Student response to teacher feedback in EFL writing*. System, 21, pp. 193-204
- Eriksson, E., Boistrup, L., & Thornberg, R. (2018). *A qualitative study of primary teachers' classroom feedback rationales*
- Evans, C. (2013). *Exploring students' perceptions of feedback in relation to cognitive styles and culture*. London, pp. 39-58
- Falcinelli, F. (2014). *Categorie e funzioni della valutazione*. In L. Galliani (a cura di), *L'agire valutativo*, Brescia, La Scuola, pp. 69-80
- Falchikov, N., & Boud, D. (1989). *Student Self-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis*. Review of Educational Research, 59, pp. 395-430
- Falchinov, N. (2005). *Improving Assessment through Student Involvement*. London: Routledge-Falmer
- Ferris, G.R. (1995). *Research in Personnel and Human Resources Management*
- Fetterman, D.M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*, Thousand Oaks (CA), Sage
- Fletcher-Wood, H. (2018). *Responsive Teaching Cognitive Science and Formative Assessment in Practice*

- Franta, H., & Salonia, G. (1981). *Comunicazione interpersonale. Teoria e pratica*, LAS, Roma, p. 128
- Galliani, L., & Notti A.M. (a cura di) (2014). *Valutazione Educativa*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 55-58
- Galliani, L. (a cura di) (2015). *L'agire valutativo*, Brescia, La Scuola
- Gielen, S., Tops, L., Dochy, F., Onghena, P., & Smeets, S. (2010). *A comparative study of peer and teacher feedback and of various peer feedback forms in a secondary school writing curriculum*, pp. 143-162
- Giovannini, M.L., & Boni, M., (2010). *Verso la valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria*
- Goffman, E. (1967). *On Face-Work*. In: Goffman, E., Ed., *Interaction Ritual*, Pantheon, New York, pp. 5-45
- Grion, V. (2011). *Narrare di sé. L'identità professionale dell'insegnante in servizio: riflessioni e proposte*. Milano: Guerini
- Grion, V. (2016). *Assessment for Learning all'università: uno strumento per modernizzare la formazione*. In M. Fedeli, V. Grion, D. Frison, *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipativa per la formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 289-317
- 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 – Italian Journal of Educational Research*, pp. 210-224
- Grion, V., & Tino, C. (2018). *Verso una «valutazione sostenibile» all'università. Percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari*, *Lifelong Lifewide Learning*, 31, pp. 38-55
- Grion, V., & Restiglian, E. (A cura di) (2019). *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*. Trento: Erickson
- Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*, pp. 31-32
- Grion, V., Serbati, A., Felisatti, E., & Li, L. (2019). *Peer feedback and technology-enhanced assessment as critical issues to foster student learning*. *Italian journal of educational*, pp. 9–14
- Grion, V., Serbati, A., & Cecchinato, G. (2020). *Dal voto alla valutazione per l'apprendimento*

Grion, V., Serbati, A., Doria, B., & Nicol, D. (2021). *Ripensare il concetto di feedback: il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l'apprendimento*

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications, Inc.

Guba, G.E., & Lincoln, Y.S. (1992). *Effective Evaluation: Improving the usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*. Jossey-Bass Inc Pub

Hadji, Ch. (1989). *L'évaluation, règle du jeu*. Paris, ESF

Hargreaves, A. (2011). *Change from Without: Lessons from Other Countries, Systems, and Sectors*. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change*, pp. 611-629

Hattie, J. A. C., & Brown, G. T. L. (2004). *Cognitive processes in asTTle: The SOLO taxonomy*. asTTle Technical Report (No. 43). Auckland: University of Auckland and the Ministry of Education

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*, London: Routledge

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*, Routledge/Taylor & Francis Group

Hebb, D.O. (1949). *The organization of behavior; a neuropsychological theory*. Wiley

Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1994). *Feedback on feedback: Assessing learning receptivity to teacher response in L2 composing*. *Journal of Second Language Writing*, 3, pp. 141-163

Higgins, K.M., Harris, N.A., & Kuehn, L.L. (1994). *Placing Assessment Into the Hands of Young Children: A Study of Student-Generated Criteria and Self-Assessment*, pp. 309-324

Hinsz, V. B., Tindale, R. S., & Vollrath, D. A. (1997). *The emerging conceptualization of groups as information processors*. *Psychological Bulletin*, 121(1). pp. 43-64

Hong, I.B., & Cho, H. (2011). *The Impact of Consumer Trust on Attitudinal Loyalty and Purchase Intentions in B2C e-Marketplaces: Intermediary Trust vs. Seller Trust*. *International Journal of Information Management*, 31, pp. 469-479

- Hovardas, T., Tsivitanidou, O.E. & Zacharias, C.Z. (2011). *Investigating Secondary School Students' Unmediated Peer Assessment Skills*, pp. 506-519
- Hovardas, T., Tsivitanidou, O.E. & Zacharias, C.Z. (2014). *Peer versus expert feedback: An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students*
- Hsia, L.H., Huang, I., & Hwang, G.J. (2016). *Effects of Different Online Peer-Feedback Approaches on Students' Performance Skills, Motivation and Self-Efficacy in a Dance Course*
- Huckin, T., & alii. (2012). *Critical Discourse Analysis and Rhetoric and Composition*. *College Composition and Communication*, 64(1), pp. 107-129
- Hyman, H. (1967). *Evaluating Social Action Programs*, in Lazarsfeld p.f. (Ed.), *The use of Sociology*, New York, Basic Books
- Irving, S., Harris, L. & Peterson, E. (2011). *One assessment doesn't serve all the purposes or does it? New Zealand teachers describe assessment and feedback*. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), pp. 413-426
- Jackel, B., Pearce, J., Radloff, A., & Edwards, D. (2017). *Assessment and Feedback in Higher Education: A Review of Literature for the Higher Education Academy*
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1993). *Circles of Learning: Cooperative in the Classroom*. p.135
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E.J. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1995). *Cooperative Learning and Social Interdependence Theory*
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Resources for Teachers, Inc.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). *The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory*. *Psychological Bulletin*, 119(2), pp. 254-284
- Kronborg, L., & Plunkett, M. (2012). *Examining teacher attitudes and perceptions of teacher competencies required in a new selective high school*. *Australasian Journal of Gifted Education*, 21(2), pp. 33-46
- Levenstein, J., Jacobs, A., & Cohen, S.H. (1977). *The Effects of Feedback as Interpersonal Reciprocities*, v. 8 n. 4

Leenknecht, M.J.M., & Prins, F.J. (2018). *Formative Peer Assessment in Primary School: The Effects of Involving Pupils in Setting Assessment Criteria on Their Appraisal and Feedback Style*, *European Journal of Psychology of Education*, v33 n1, pp. 101-116

Li, S. (2017). *Teacher and learner beliefs about corrective feedback*. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.), *Corrective feedback in second language teaching and learning*. pp. 143-157

Liberati, A., Mother, D., & Tetzlaff, J. (2015). *Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi: il PRISMA Statement*

Lipnevich, A.A., & Smith, J.K. (2018). *The Cambridge handbook of instructional feedback*. Cambridge University Press, p. 593

Marzano, R.J., Pickering, D.J., & Pollock, J.E. (2001). *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*

Masantiah, C., Pasiphol, S., & Tangdhanakanond, K. (2020). *Student and feedback: Which type of feedback is preferable?* *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41(2), pp. 269–274

Miao, Y., Badger, R., & Zhen, Y. (2006). *A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class*. *Journal of Second Language Writing*, 15, pp. 179-200

McMillan, J.H., & Hearn, J. (2008). *Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement*

Molloy, E., & Boud, D., (2013). *Changing conceptions of feedback*. In Boud, D., & Molloy, E., (Eds.). *Feedback in Higher and Professional Education*. London: Routledge, pp. 11-33.

Nicol, D., e Macfarlane, D. (2006). *Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice*, pp. 199-218

Nicol, D. (2010). *From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, pp. 501-517

Nicol, D. (2014). *Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective*, p. 39

Nicoletti, R., & Rumiati, R. (2006). *I processi cognitivi*. Il Mulino, Bologna, pp. 17-89

Notti, A.M. (2010), *Valutazione e contesto educativo*, Lecce, Pensa Editore.

- Notti, A.M. (a cura di) (2014). *A scuola di valutazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, p. 11
- Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Milano, FrancoAngeli
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). *Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), pp. 551–576
- Patton, M.Q. (1997). *Utilization Focused Evaluation*. The New Century Text, Beverly Hills (CA), Sage
- Patton, M.Q. (1999). *Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis*. *Health Services Research*, 34, pp. 1189-1208
- Pellerey, M. (1994). *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino, Sei, p. 132
- Petracca, C. (2015). *Valutare e certificare nella scuola. Apprendimenti comportamenti competenze*. Gruppo Lisciani-Centro Produzione Editoriale. Teramo, pp. 16-17
- Price, M., Handley K., Millar J., & O'Donovan B. (2010). *Feedback: All That Effort, but What is the Effect*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), pp. 277-289.
- Restiglian, E., & Grion, V. (2019). *Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA*, pp. 196-200
- Roberti, G. (2005-2006). *Indagine e semiotica del linguaggio*
- Rossi, P.H., & Freeman H.E., Lipsey M.W. (1999). *Evaluation. A Systematic Approach*, 6. ed., Thousand Oaks (Ca), Sage.
- Rotsaert, T., Panadero, E., & Schellens, T. (2018). *Peer assessment use, its social nature challenges and perceived educational value: A teachers' survey study*, pp. 124-132
- Sadler, D.R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. pp. 119-144
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori editore, p. 79

- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. In R.W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.). *Perspectives of Curriculum Evaluation Chicago*, pp. 39-83
- Scriven, M. (1972). *Pros and Cons about Goal Free Evaluation*, Evaluation comments, vol. 3, pp. 1-4
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*
- Shute, V.J. (2008). *Focus on Formative Feedback*
- Smith, J.K., & Lipnevich, A.A. (2018). *The Cambridge handbook of instructional feedback*, p. 593
- Stake, R.E. (1975). *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*, Columbus, Ohio, Merrill
- Stame, N. (2001). *Tre approcci alla valutazione: distinguere e combinare*. In M. Palumbo, *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Milano, FrancoAngeli, pp. 26-28
- Stecca, E., Grion, V., Zaggia, C., & Restiglian E. (2022). *La pratica del peer assessment nella scuola primaria. Una ricerca sistematica della letteratura*
- Stufflebeam, D.L. (1973). *Toward a Science of Educational Evaluation*, Englewood Cliffs (NJ), Educational Technology Publications
- Suchamn, E.A. (1967). *Evaluative research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs*, New York, Russel Sage Foundation.
- Thompson, B. (2013). *Overview of Traditional/Classical Statistical Approaches*. In T. Little (Ed.), *The Oxford Handbook of Quantitative Methods*, v. 1-2, pp. 7-25
- Topping, K. (1998). *Peer Assessment between Students in Colleges and Universities*. *Review of educational Research*, pp. 49-276
- Trincherò, R. (2014). *Metodi quantitativo-sperimentali, qualitative-ermeneutici e misti nella valutazione educative e nella ricerca educativa*. In L. Galliani (a cura di), *L'agire valutativo*, Brescia, La Scuola, pp. 183-199.
- Trincherò, R. (2018). *Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe*. *Italian Journal of Educational Technology*, pp. 40-55

- Trincherò, R. (2018). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Milan.: Rizzoli Libri S.p.A, pp. 108-109
- Tseng, S.C., & Tsai, C.C. (2007). *On-line peer assessment and the role of the peer feedback: A study of high school computer course*. *Computers & Education*, pp. 1161–1174
- Tyler, R.W. (1942). *General Statement on Evaluation*, *The Journal of Educational Research*, vol. 35, n. 7, pp. 492-501.
- Vertecchi, B. (1988). *Le parole della nuova scuola*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, p. 69
- Vertecchi, B. (1993). *Decisione didattica e valutazione*, Scandicci (FI), La Nuova Italia
- Voelkel, S., Varga-Atkins, T., & Mello, L.V. (2020). *Students tell us what good written feedback looks like*
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*
- Weaver, D. (2006). *Sustainable Tourism: Theory and Practice*. London: Butterworth-Heinemann
- Weiss, C. (1972). *Evaluation Research*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall
- Wolf, R.L. (1979). *The Use of Judicial Evaluation methods in the Formulation of Educational Policy*, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 1, pp. 19-28
- Yager, S., Johnson, R. T., Johnson, D. W., & Snider, B. (1985). *The effect of cooperative and individualistic learning experiences on positive and negative cross-handicap relationships*. *Contemporary Educational Psychology*, 10(2), 127–138. Malagoli, Togliatti e Cotugno, p. 201
- Zaggia, C. (2019). *Approfondimenti di alcuni autori fondamentali. La valutazione della qualità dei servizi*. Pensa MultiMedia, pp.13-17
- Zanniello, G. (2010). *Dalla Pedagogia della persona alla didattica per la persona*

SITOGRAFIA

Treccani, <https://www.treccani.it/vocabolario/feedback/>, consultato il 26/07/2023

Solo libri: <https://www.sololibri.net/Feedback-cosa-significa.html>, consultato il 26/07/2023

Ianes D., *L'importanza del feedback nell'apprendimento*, in "Erickson", marzo 2020, <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/importanza-feedback-apprendimento/>, consultato il 26/07/2023

Matini C., *Feedback in classe: capire le dinamiche relazionali*, maggio 2019, <https://scintille.it/classe-sistema-feedback/>, consultato il 27/07/2023

Università Cusano Firenze: <https://firenze.unicusano.it/studiare-a-firenze/comportamentismo/>, consultato il 27/07/2023

State of mind: <https://www.stateofmind.it/cognitivismo/>, consultato il 27/07/2023

Minini, A., *Il cognitivismo*, <https://www.andreaminini.org/psicologia/cognitivismo/>, consultato il 28/07/2023

Che cos'è il cognitivismo, maggio 2023, <https://vasodipandora.online/cognitivismo-cosa-e/>, consultato il 28/07/2023

Farmace D., *Costruttivismo in psicologia*, marzo 2017, <http://www.studiofarrace.it/psicologopescara/costruttivismo-in-psicologia/>, consultato il 28/07/2023

Ferrari, A., *Feedback nella comunicazione: perché sono fondamentali*, <https://www.afcformazione.it/blog/feedback-nella-comunicazione-perche-sono-fondamentali/>, consultato il 28/07/2023

Premessa concernente la valutazione educativa, vol. 3 n. 1, aprile 2017, <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-3-n-1/la-valutazione-modelli-teorici-e-pratiche/>, consultato il 05/08/2023

Dare il feedback agli studenti: suggerimenti per farlo bene, dicembre 2020, <https://www.orizzontescuola.it/dare-il-feedback-agli-studenti-suggerimenti-per-farlo-bene/>, consultato il 05/08/2023

Formazione su misura: <https://www.formazioneSUMISURA.it/corso/il-feedback-come-strumento/>, consultato il 07/08/2023

Cfp Trissino, *Peer Education: i vantaggi dell'educazione tra pari*, gennaio 2023, <https://www.cfptrissino.it/2023/01/31/peer-education-vantaggi-educazione-tra-pari/>, consultato il 08/08/2023

Revisione tra colleghi: come aumentare il morale e la produttività con questa guida definitiva, ultimo aggiornamento gennaio 2024, <https://www.zavvy.io/it/blog/revisione-tra-pari>, consultato il 25/01/2024

https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale_professionale/2017_-_04_-, consultato il 25/08/2023

Cali C., *L'autovalutazione nelle scuole*, luglio 2021, <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=146353>, consultato il 26/08/2023

<https://utlc.unige.it/sites/utlc.unige.it/files/pagine/Guida%20alla%20metodologia%20del%20Cooperative%20Learning.pdf>, consultato il 26/08/2023

Come l'esperienza dell'emozione è modulata dal feedback facciale, giugno 2019, <https://lab-ncs.com/blog/emozione-feedback-facciale/>, consultato il 26/08/2023

Stanchezza da feedback: quando i feedback sono troppi?, <https://it-it.workplace.com/blog/feedback-fatigue>, consultato il 27/08/2023

Definizione feedback: <https://www.olympos.it/definizione-feedback.html>, consultato il 27/11/2023

Eriksson, E., *Constructing Clarity -- Swedish Teachers' and Students' Shared Concern in Feedback Interaction in Primary School Classrooms*, in "Eric", 2023, v. 51 n. 1 pp. 13-25, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1377072>, consultato il 27/11/2023

Hui Young, T., *Students' Engagement across a Typology of Teacher Feedback Practices*, in "Eric", ottobre 2022, v.21 n.3 pp. 427-445, https://eric.ed.gov/?q=formativa+feedback+in+school&ff1=dtySince_2020&ff2=subStudent+Attitudes&id=EJ1349628, consultato il 27/11/2023, consultato il 27/11/2023

Angelini, G., *Che cos'è una revisione sistematica. Il metodo Prisma*, dicembre 2023, <https://www.stateofmind.it/2023/12/revisione-sistematica-prisma/>, consultato il 28/11/2023

De Angelis, M., & Miranda, S., *A Personalized Feedback System to Support Teacher Training*, in "Eric", giugno 2023, v.15 n.1 pp. 30-39,

https://eric.ed.gov/?q=formative+feedback+in+school&ff2=eduElementary+Education&ff1=dtySi%20nce_2023&id=EJ1364764, consultato il 28/11/2023

Harris, R., Blundell-Birtill, P., & Pownall, M., *Development and Evaluation of Two Interventions to Improve Students' Reflection on Feedback*, in "Eric", 2023, v.48 n.5 pp. 672-685,

https://eric.ed.gov/?q+=feedback+in+school&ff1=dtySince_2020&id=EJ1393388, consultato il 28/11/2023

Al Maharma, H., & Abusa'aleek, R., *Teachers' Feedback and Students' Academic Achievement*, in "Eric", 2002, v.15 n.6 pp. 65-70,

https://eric.ed.gov/?q+=feedback+and+school+&ff1=dtySince_2020&pg=6&id=EJ1373720, consultato il 28/11/2023

Krasniqi, D., & Ismajli, H., *Teacher Evaluation Feedback and Their Self-Efficacy in Classroom Management Skills*, in "Eric", settembre 2022, v.15 n.1 pp. 23-31,

https://eric.ed.gov/?q+=feedback+efficacy+in+school&ff1=dtySince_2020&id=EJ1377537, consultato il 29/11/2023

Young Tay, H., & Lam W.L.K., *Students' Engagement across a Typology of Teacher Feedback*, in "Eric", ottobre 2022, v.21 n.3 pp. 427-445,

https://eric.ed.gov/?q=formative+feedback+in+school&ff1=dtySince_2020&ff2=subStudent+Attit%20udes&id=EJ1349628, consultato il 29/11/2023

Monteiro, V., Carvalho, C., & Nóbrega Santos, N., *Creating a Supportive Classroom Environment Through Effective Feedback: Effects on Students' School Identification and Behavioral Engagement*, in "Google Scholar", 2021, v.6,

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.661736/full>, consultato il 29/11/2023

Batini, F., & Guerra, M., *Gli effetti della valutazione formativa sull'apprendimento nella scuola primaria*, ottobre 2020, v. 6 n.2 pp. 78-93,

<https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-6-n-2/gli-effetti-della-valutazione-formativa-sullapprendimento-nella-scuola-primaria/>, consultato il 11/12/2023

RINGRAZIAMENTI

Alla fine di questo elaborato, mi sembra doveroso dedicare uno spazio per ringraziare tutte le persone che, con il loro supporto, mi hanno aiutato in questo meraviglioso percorso di approfondimento delle conoscenze acquisite durante gli anni universitari.

Vorrei ringraziare per primo la mia relatrice Valentina Grion, che mi ha seguito, passo dopo passo, con disponibilità e pazienza nella stesura di questo elaborato. Senza le sue indicazioni, sarebbe stato certamente più difficile districarmi tra le insidie della scrittura della tesi.

Non posso non ringraziare le due persone che hanno avuto più influenza nel mio percorso educativo: i miei genitori. Grazie per avermi sostenuto con costanza e per essere sempre al mio fianco.

Ringrazio mia sorella Giorgia, per supportarmi e sopportarmi in ogni fase della mia vita.

Grazie a tutti quelli che hanno incrociato la loro vita con la mia lasciandomi qualcosa di buono. Grazie per essere stati miei complici, ognuno a suo modo, in questo percorso intenso ed entusiasmante, nel bene e nel male. Sono così tanti i ricordi che mi passano per la testa che è impossibile trovare le parole giuste per onorarli. A farlo saranno le mie emozioni, i miei sorrisi e le mie lacrime che insieme si mescolano in un bagaglio di affetto sincero e gratitudine per tutti voi. Grazie per aver reso il mio traguardo davvero speciale!

Infine, dedico questa tesi a me stessa, ai miei sacrifici e alla mia tenacia che mi hanno permesso di arrivare fin qui.