

Il *feedback formativo* come strategia di gestione inclusiva della classe

a cura di

Giuseppe Tacconi e Maurizio Gentile

Sommario

1. LA GESTIONE DEL GRUPPO CLASSE	2
2. LA VALUTAZIONE PER L'APPRENDIMENTO E IL FEEDBACK	3
3. IL <i>FEEDBACK FORMATIVO</i>	4
3.1. COMUNICARE E RICEVERE IL <i>FEEDBACK FORMATIVO</i>	5
3.2. APPRENDIMENTO E <i>FEEDBACK FORMATIVO</i>	6
4. ESTRATTI DALLA PRESENTAZIONE	7
BIBLIOGRAFIA.....	14

1. La gestione del gruppo classe¹

Esiste un forte consenso nella ricerca sul fatto che una conduzione efficace del gruppo classe rappresenti una delle caratteristiche principali di una buona didattica, oltre che un fattore di benessere per gli allievi e per i docenti stessi. Tutte le dimensioni della didattica (progettazione curricolare, strategie didattiche, gestione della classe, valutazione) sono intimamente connesse l'una all'altra. Questo significa che una buona progettazione del curricolo e la scelta delle strategie didattiche e delle risorse più adeguate per rispondere alle esigenze di apprendimento dei soggetti, soprattutto una gestione produttiva ed effettiva del tempo che si passa in aula, impatta sulla gestione della classe e sulla possibilità di creare quelle condizioni relazionali che favoriscono l'apprendimento.

Anche la dimensione logistica e spaziale (qualità, anche estetica, degli ambienti, sicurezza, luminosità, areazione, arredi, disposizione dei banchi ecc.) influisce sull'ambiente di apprendimento, ma uno degli aspetti più importanti per garantire un clima di apprendimento positivo e motivante è lo stile relazionale con il quale il docente gestisce le attività, interagisce con gli studenti in classe e interviene nel caso di interruzioni eccessive o di comportamenti di disturbo, che possono essere di lieve entità, come il mancato rispetto di un turno di parola o il chiacchiericcio col compagno di banco, o talmente gravi – reazioni impulsive, urla, aggressioni verbali o fisiche, sfide e provocazioni, atti osceni – da mettere in crisi il docente, impedire uno svolgimento regolare della lezione, che scorre tra interventi disciplinari e richiami all'ordine, e generare insoddisfazione e insicurezza in tutto il gruppo (Calvani, 2014)

Lo stile comunicativo e relazionale, oltre che attraverso il linguaggio verbale, si esprime anche nella postura, nella gestualità, nella prossemica, nel tono, nel volume e nel ritmo della voce e soprattutto nello sguardo, che veicolano significati che vanno anche al di là dei messaggi espliciti e che, se non si presta adeguata attenzione, potrebbero anche disconfermarli (Watzlawick et alii, 1971). Sulla gestione della classe influiscono fortemente anche le idee che i docenti si fanno degli allievi, le aspettative che alimentano nei loro confronti e gli effetti che queste possono avere sugli allievi stessi. È documentato, ad esempio, che le aspettative – soprattutto quelle negative – tendono a realizzarsi (sul cosiddetto “effetto Pigmalione”, cfr. Rosenthal, Jacobson, 1991).

Sulla gestione del gruppo influiscono tanti altri fattori, non ultimo il clima relazionale e l'atmosfera complessiva che si respira a scuola o nel Cfp, non solo nel gruppo classe, e i rapporti che si instaurano tra i vari attori del sistema: tra gli studenti, tra i docenti e gli studenti, tra i docenti, tra i docenti e i genitori, tra i docenti e il personale non docente. Da alcune ricerche sembrerebbe che gli aspetti di clima (che peraltro sono difficili da definire in modo univoco) non agiscano direttamente sugli apprendimenti (Hattie, 2009). Si possono comunque considerare dei presupposti indispensabili perché avvenga, se non proprio l'apprendimento, almeno lo sviluppo negli allievi di un atteggiamento non ostile nei confronti dell'apprendere (precondizione questa indispensabile perché si realizzi qualsiasi tipo di apprendimento e a cui non sempre si presta adeguata attenzione). Alcune ricerche evidenziano l'influsso che il clima esercita sulla dimensione affettiva e come questo responsabilizzi e motivi gli allievi all'impegno (Lipowsky, 2007).

Larson e Keiper (2007) distinguono opportunamente tra *classroom management*, che indica un approccio proattivo di gestione complessiva della classe, mirato ad aiutare gli studenti ad apprendere, e *discipline*,

¹ Il paragrafo è tratto da: Tacconi, G. (2015). *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*. Roma: LAS.

che indica una reazione al comportamento disfunzionale di uno o più studenti. Il *classroom management* include tutti gli elementi che possono contribuire a trasformare il gruppo in “comunità di apprendimento”, si intreccia con le strategie didattiche e comporta che il docente assicuri agli studenti supporto, cura e stimoli adeguati per farli giungere a traguardi di apprendimento significativi. In questo è importante anche far vivere la valutazione come occasione di apprendimento, coltivare un atteggiamento positivo nei confronti dell’errore, creare un’atmosfera distesa, in cui si possa anche ridere, tollerare le diverse velocità con cui gli allievi apprendono, lasciare agli allievi un tempo adeguato per rispondere, quando si fanno delle domande (Helmke, 2006). La gestione della classe comporta poi che il docente sappia tenere sott’occhio tutto ciò che succede in aula e prestare attenzione, nello stesso tempo, all’intero gruppo e a ciascuno degli allievi, preso singolarmente, con le sue proprie caratteristiche.

La *discipline* si riferisce specificamente a quelle strategie che il docente può mettere in atto per contenere comportamenti di disturbo e mantenere vivo il senso di essere parte di una comunità. Tra queste assumono particolare rilievo le strategie che rendono gli studenti capaci di monitorare i propri comportamenti (letteralmente di “auto-disciplinarsi”), ma anche modalità gradualmente ed efficaci di intervento, che possibilmente non prendano troppo tempo, prima indirette e poi dirette (dal gioco di sguardi, al cenno della mano, al movimento in aula, alla pausa, al cambio di attività, che distoglie l’attenzione dal comportamento di disturbo, all’intervento pacato, al richiamo diretto, al contenimento fermo e al successivo colloquio a tu per tu per capire le ragioni di un determinato comportamento e concordare strategie di soluzione del problema ecc.), concordate con gli altri docenti, da mettere in atto nel caso di comportamenti che trasgrediscano le regole negoziate, per riorientare i singoli e il gruppo verso l’attività.

Che spesso i problemi di “disciplina” non siano altro che segnali che fanno cogliere che un ambiente di apprendimento è scarsamente progettato o gestito in modo poco efficace emerge esplicitamente dalla ricerca sulle pratiche dei docenti di area culturale dell’IeFP (Tacconi, 2011a, pp. 63-84) che, in fatto di gestione dell’aula e di cura relazionale, sono diventati dei veri esperti e hanno sviluppato strategie – e stratagemmi – che, se in quel contesto funzionano, forse potrebbero essere utili anche altrove.

2. La valutazione per l’apprendimento e il feedback

Con il termine *valutazione per l’apprendimento* ci si riferisce a tutte quelle attività svolte dai docenti – e dai loro studenti, quando s’impegnano in compiti di auto-valutazione e valutazioni tra pari – tese a offrire informazioni, indicazioni e riscontri per modificare sia il lavoro didattico, sia i processi di apprendimento (Black & William, 1998a). La valutazione è formativa quando le «evidenze raccolte sono utilizzate per adattare l’insegnamento ai bisogni educativi degli alunni» (Black & William, 1998b, p. 140).

In quest’accezione, il *feedback* – che una delle principali strategie a servizio di una valutazione per l’apprendimento – dovrebbe contenere informazioni concernenti la qualità dei risultati ottenuti in un compito, indicazioni migliorative circa i procedimenti e le strategie da seguire per lo svolgimento di un lavoro, argomenti e spiegazioni riguardo al “perché” è stato raggiunto un certo risultato e a “come” imparare a controllare ciò che si fa. Tali caratteristiche distinguono il *feedback* dalla comunicazione di lodi, rinforzi positivi, riconoscimenti sociali (Heitnik *et al.*, 2016). L’effetto sull’apprendimento è maggiore quando lo scopo del *feedback* è fornire indicazioni per migliorare lo svolgimento di un compito; al

contrario, si osservano effetti di livello minore quando i docenti comunicano lodi, distribuiscono premi o punizioni (Hattie & Temperley, 2007).

Mediante il feedback, il docente formula riscontri, dà indicazioni correttive e offre spunti di riflessione agli studenti. Diversi sono i momenti per comunicare dei *feedback* funzionali all'apprendimento: dopo la correzione di una verifica scritta o durante una verifica orale (Gentile e Ramellini, 2000); mentre gli studenti svolgono individualmente e in gruppo un compito o un progetto (van de Pol *et al.*, 2012; Turlings, 2012); durante una discussione con tutta la classe o una lezione dialogata (Knezic *et al.*, 2013; van de Pol *et al.*, 2011; Voerman, 2012). I prossimi paragrafi presenteranno tre tipologie di *feedback*, come tenerne conto durante il lavoro didattico, i rapporti tra feedback, apprendimento e motivazione.

3. Il *feedback* formativo

Il docente può fornire riscontri e indicazioni tenendo conto dei seguenti livelli:

- Il primo livello riguarda il *feedback di correzione o risultato*. Attraverso di esso si rimanda allo studente la correttezza o meno del compito svolto e dei risultati raggiunti.
- Il secondo livello consiste nel *feedback di processo*. Gli alunni ricevono spunti per riesaminare com'è stato svolto il lavoro o parti di esso.
- L'ultimo livello riflette il *feedback di auto-valutazione*. 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).

Il feedback di *correzione* è connesso con quanto gli studenti hanno realizzato o conseguito dopo lo svolgimento di un compito, il lavoro realizzato in un progetto, le risposte date dopo una verifica scritta o orale. Il feedback del docente si focalizza principalmente sulla correttezza o meno di quanto fatto e detto.

I contenuti del feedback di *processo* riguardano come lo studente ha svolto il lavoro, che cosa c'è di corretto o meno nelle strategie che egli ha applicato per portare a termine il compito, il livello di comprensione delle conoscenze – idee, principi generali, concetti, dettagli, fatti ecc. – sottostanti al procedimento che ha seguito. In questo caso, il docente si muove con l'obiettivo di stimolare la riflessione sui modi di procedere nel lavoro o su com'è stata elaborata una risposta o svolta una consegna, ragionando sui procedimenti e le conoscenze che hanno portato alla risposta corretta, sulle relazioni tra le parti che costituiscono un compito, sulle conoscenze da richiamare per svolgere la consegna.

Il feedback di *auto-valutazione* 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'auto-valutazione mediante domande di approfondimento 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. È questo il livello nel quale l'alunno sperimenta la competenza dell'*imparare a imparare*, iniziando a riflettere sul "come", il "quando" e il "perché" dei procedimenti e delle conoscenze a essi collegate.

3.1. Comunicare e ricevere il *feedback formativo*

L'impostazione a tre livelli è stata racchiusa in *RiProVa* (Tabella 1). Lo strumento ha lo scopo di guidare i docenti nell'organizzazione del feedback. *RiProVa* contiene esempi di domande di approfondimento e di riflessione articolate sui tre livelli. L'idea è la seguente: una guida semi-strutturata con esempi di domande può dare una qualità maggiore alla comunicazione del docente.

In questa linea di ragionamento, la qualità e la quantità di riscontri possono incidere sulla vita cognitiva e motivazionale degli studenti. Su un piano motivazionale, il feedback può contribuire a focalizzare l'attenzione degli studenti su scopi di apprendimento piuttosto che di prestazione (Dweck, 2015). Nel secondo caso, forniscono elementi che sostengono l'elaborazione fattuale e concettuale delle conoscenze e delle strategie di apprendimento. Perché la valutazione sia formativa, il docente dovrebbe stabilire un legame tra feedback e apprendimento (Black & Wiliam, 1998a).

Tabella 1 – Comunicare il *feedback formativo*

RiProVa: versione docenti

Livelli di feedback	Esempi di domande di approfondimento e spunti di riflessione
R isultati <i>degli studenti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ I risultati ottenuti in un compito/verifica soddisfano i criteri di riuscita? ▪ I risultati dello studente sono corretti? Perché sì, perché no? ▪ Come lo studente ha elaborato i contenuti del compito/verifica? ▪ Che cosa hai apprezzato nelle risposte dello studente? ▪ Dove è l'errore? ▪ Qual è la risposta totalmente corretta o più corretta in un compito/verifica? ▪ Di quali conoscenze lo studente ha bisogno per fare bene?
P rocesso di <i>apprendimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Che cosa non ha svolto correttamente e perché? ▪ Quali indicazioni, contenute nella consegna, non ha preso in esame? ▪ Quali strategie ha usato? ▪ Che cosa giustifica la correttezza di un lavoro? Quali spiegazioni vanno date per giustificare la correttezza di un lavoro? ▪ Che cosa lo studente deve chiedersi per capire come fare un lavoro corretto? ▪ Quali relazioni vi sono tra le diverse parti del compito? ▪ Qual è il livello di comprensione dei concetti e delle conoscenze collegate al compito?
A uto- V alutazione e <i>auto-regolazione dell'apprendimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Come lo studente può riesaminare il suo lavoro? ▪ Come lo studente può realizzare dei controlli sistematici mentre svolge un compito? ▪ Quali idee lo studente si sta facendo circa i riscontri e le indicazioni che riceve? ▪ Come lo studente può riflettere sul suo apprendimento? ▪ Che cosa lo studente ha fatto per ...? ▪ Che cosa è accaduto quando ...? ▪ Che spiegazione può essere data per ...? ▪ Quali dubbi lo studente ha ancora sul lavoro da svolgere? ▪ Come questo compito è collegato a ...? ▪ Che cosa hanno in comune tutte queste indicazioni? ▪ Dopo aver esaminato il suo lavoro (la risposta) che cosa lo studente pensa di aver imparato? ▪ Come è cambiato il suo modo di pensare al problema e di svolgere il lavoro? ▪ Lo studente è in grado di insegnare a un altro/a compagno/a? Come e cosa ...?

Adattato da: J. Hattie, (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge, p. 129.

RiProVa guida i docenti nella preparazione del feedback. Con una versione parallela dello stesso strumento, anche gli studenti possono imparare a riflettere sui risultati che ottengono e sulle modalità con cui imparano (Tabella 2). Subito dopo lo svolgimento di una verifica o l'ultimazione di un lavoro, agli alunni si offrono spunti per riflettere sulle risposte, le conoscenze che hanno elaborato e i procedimenti seguiti. L'idea è di garantire un supporto sistematico, soprattutto quando le conoscenze e le abilità da apprendere si rivelano molto complesse (Lin *et al.*, 2012).

Tabella 2– Ricevere il *feedback* formativo

RiProVa: versione studente

Livelli di feedback	Esempi di domande e spunti di riflessione
R isultati degli studenti	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Com'è andata? Che cosa ho fatto bene, che cosa no? ▪ Qual era l'obiettivo del lavoro? ▪ Dopo questo compito, quale sarà il prossimo passo? ▪ Quale obiettivo posso darmi?
P ROcesso di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Come ho lavorato? ▪ Che cosa mi è sfuggito durante il lavoro? ▪ Dove e quando ho perso il controllo di ciò che stavo facendo? ▪ Dove non ho perso il controllo e come sono andate le cose?
Auto- V alutazione e auto-regolazione dell'apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perché è andata così? ▪ In cosa sono stato/a bravo/a e perché? ▪ Quali parti del procedimento devo migliorare? ▪ Di quali conoscenze ulteriori ho bisogno?

3.2. Apprendimento e *feedback* formativo

È buona norma scegliere a quale livello comunicare il *feedback*, tenendo conto di chi lo riceve e della sua capacità di riflettere e regolare l'apprendimento (Driscoll, 2013; Hattie, 2012). Al fine di elevare la qualità formativa del *feedback*, esso dovrebbe comprendere tutti e tre i livelli. Talora questo principio è messo in crisi dal grado di maturità cognitiva e motivazionale posseduta dagli alunni. Per accompagnare la crescita degli alunni, si può seguire questa semplice regola: *una volta che si consolidano i discorsi attorno al primo livello, è bene spostarsi al secondo, con il fine di concentrare l'attenzione degli studenti sul processo*. E così via: una volta consolidate le comunicazioni al secondo livello, si avviano discorsi e interazioni concernenti l'auto-valutazione e l'auto-regolazione dell'apprendimento. Detto con altre parole, man mano che gli alunni danno segnali di crescita, il feedback può essere spostato in avanti, fino a includere tutti e tre i livelli.

In questa dinamica, è implicita l'idea che lo studente possa diventare protagonista del suo apprendimento, imparando nel corso della formazione iniziale – e si spera lungo l'arco di tutta la vita – a regolare il proprio apprendimento (OECD/CERI, 2005). **Il *feedback* è il cuore di questa dinamica**. Attraverso di esso il docente cura un'interazione formativa che può influenzare il processo di apprendimento degli alunni su un piano cognitivo e motivazionale (Clark, 2012). Da un punto di vista cognitivo il *feedback* conferma e ristrutturata le informazioni già acquisite indipendentemente che si tratti di saperi disciplinari, operazioni metacognitive

(pianificare, monitorare, riflettere), stati motivazionali (impegno, persistenze, scopi di apprendimento) (Winne & Butler, 1994).

Nello specifico, agli studenti si forniscono indicazioni e riscontri che li guidino a prendere in esame i saperi da un punto di vista fattuale e concettuale. L'elaborazione fattuale implica la memorizzazione di fatti e concetti, mentre l'elaborazione concettuale - detta anche comprensione profonda - richiede l'integrazione di due o più parti di conoscenza all'interno di uno schema concettuale (Hattie, 2009). Il docente può tenere conto di questi due processi durante la progettazione dell'attività didattica (Biggs & Collis, 1982) e nella comunicazione del *feedback formativo* come strategia di valutazione per l'apprendimento (Hattie & Brown, 2004).

Il feedback non è in contraddizione con i voti. Perché abbia effetti sull'apprendimento e la motivazione è bene che esso sia comunicato prima della consegna dei voti. Questa strategia fa sì che l'attenzione degli studenti non sia concentrata sulla prestazione e sui confronti con gli altri studenti - «quanto ho preso?», «chi ha preso di più di me?» - ma sull'apprendimento - «che cosa ho imparato?», «come posso migliorare?» (Stipek, 1996).

4. Estratti dalla presentazione

Qui di seguito vengono presentate le slide utilizzate in un lavoro di ricerca sulla formazione dei docenti all'interno del quale il tema del feedback formativo è stato assunto come tema centrale. È un modo per ritornare in forma schematica sui concetti precedentemente illustrati. Il caso che viene presentato (con schede operative) riguarda proprio il contesto dell'IeFP. È importante notare il significato delle seguenti abbreviazioni:

- FF = feedback formativo
- VpA = Valutazione per l'Apprendimento

3

Gestione della classe

Gestione della classe

- Tutti gli elementi che possono aiutare il docente a trasformare un gruppo classe in una "comunità di apprendimento".
- Supporto, cura, stimoli adeguati, clima di classe, monitoraggio, presenza di spirito, **valutazione come opportunità di apprendimento**.

Versus

Disciplina

- Reazione del docente al comportamento disfunzionale di uno o più studenti.
- Regolazione dei comportamenti di disturbo, oppositivi, divergenti.
- Strategie basate su sguardo, tono di voce, pausa, cambio attività, progettazione del compito, ecc.

Larson B.E., Keiper T.A. (2007). *Instructional Strategies for Middle and High School*. NY: Routledge.

Che cosa è la VpA?

- Il movimento della **VpA** nasce nel 1998 come risposta critica al testing e alle prove standardizzate nazionali.
- I due autori di riferimento sono ...



Black Paul



William Dylan

Black, P. J., & William, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), pp. 139–148.

Che cosa è la VpA?

La valutazione è formativa quando le «evidenze raccolte sono utilizzate per adattare la didattica ai bisogni di apprendimento degli alunni»



Black Paul



William Dylan



Black & William, 1998b, p. 140

Una distinzione cruciale

Valutazione dell'apprendimento

Quanto lo studente ha imparato in un dato periodo scolastico



Jan Chauppis

Valutazione per l'Apprendimento

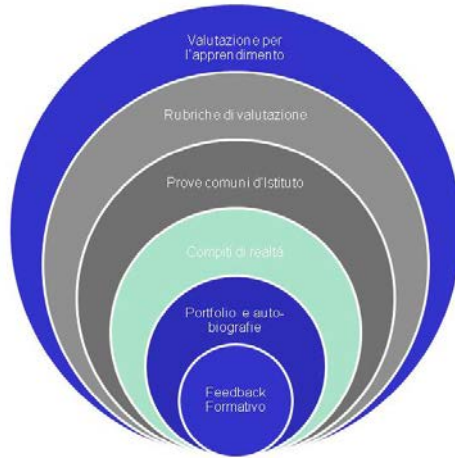
Come possiamo usare la valutazione per aiutare gli studenti a imparare di più



Richard Stiggins

7

Il **FF** è il  della **VpA**




2016-17

Progetto di Ricerca - Uni Verona

Fattori di efficacia

8



Formula di Cohen
 $\eta^2 = \frac{\mu_{1(s)} - \mu_{2(o)}}{[(\sigma_1^2 + \sigma_2^2)/2]}$
Hattie (2009, 2012)

$$AE = \frac{Media_{(gs)} - Media_{(gc)}}{DS_{(gs)} + DS_{(gc)}}$$

GESTIONE CLASSE

↓

Insegnamento reciproco

AE 0,74

VALUTAZIONE

↓

Feedback formativo

AE 0,75

GESTIONE CLASSE

↓

Credibilità del docente

AE 0,90

2016-17

Progetto di Ricerca - Uni Verona

9

Fattori di efficacia

Relazioni - 1F
Metodi - 6F
Docenti - 2F
Studenti - 1F

Fattori che influenzano l'apprendimento	AE	Effetto
Aspettative degli studenti	1,44	Alto
Fornire ai docenti una valutazione formativa	0,90	Alto
Credibilità del docente agli occhi degli alunni	0,90	Alto
Feedback (fornire riscontri)	0,75	Alto
Insegnamento reciproco	0,74	Alto
Relazione tra insegnante e studente	0,72	Alto
Programmi per lo sviluppo di abilità metacognitive	0,69	Alto
Programmi di arricchimento lessicale	0,67	Alto
Mappe concettuali	0,60	Alto
Programmi per lo sviluppo della lettura-comprensione	0,60	Alto

Hattie, J.A.C. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.

2016-17

Progetto di Ricerca - Uni Verona

Perché il feedback sia formativo ...

- « ... ciò che mi dice l'insegnante **è per me ...** »
- « ... arriva al **momento giusto ...** »
- « ... mi fa capire **dove sono e dove posso andare ...** »



Hattie, J.A.C. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.

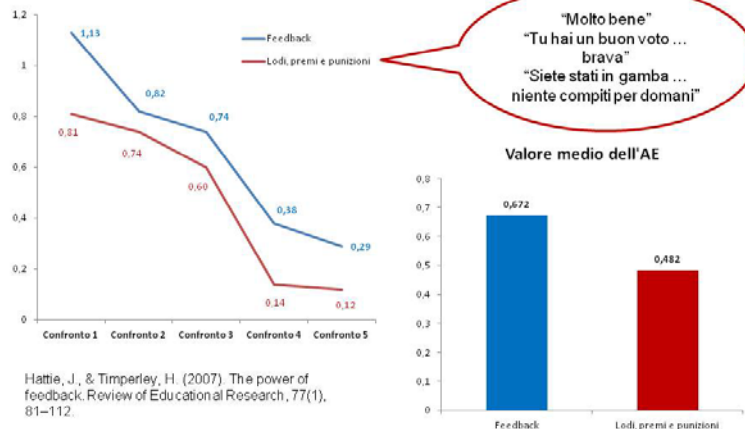
Perché il feedback sia formativo ...

- **Feedback di risultato: X correggere o rinforzare i risultati** ottenuti, le risposte date.
- **Feedback di processo: X far riesaminare** il lavoro, come è stato svolto nell'insieme, o parti di esso.
- **Feedback di auto-valutazione: X fare** un bilancio del lavoro tenendo presente il **"perché"** e il **"come"**, i risultati raggiunti.

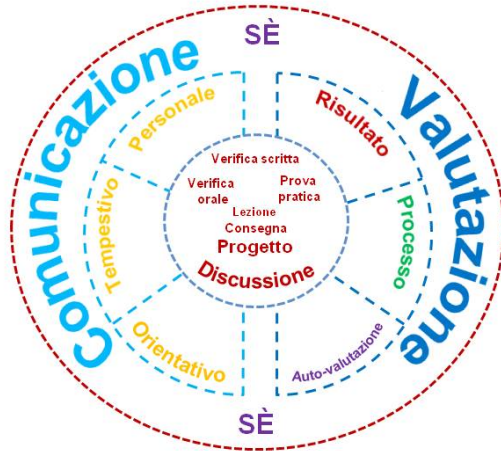


Hattie, J.A.C. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.

Feedback, lodi e apprendimento



Una visione d'insieme del modello



2016-17

Progetto di Ricerca – Uni Verona

Feedback formativo e lavoro didattico

CASO 2

Scheda di auto-valutazione delle esercitazioni

Scuola ELIS – OPEL 1.15

NUMERO ESERCITAZIONE 19 COORDINATORE GRUPPO ABBATE

LAVORAZIONE: data d'inizio ___/___/___ e fine 30.05.16

STIAMO PARLANDO DI...	CONTROLLA SEMPRE CHE...	ABBATE	CEFAI	TRISOLINI	ROMA	MAI
Corrispondenza all'unifilare Ps0.2	1. I componenti del circuito sono collocati secondo lo schema - rispetto delle misure	5	5	5	5	5
Comessioni conduttore-conduttore Ps0.1	2. La scatola di derivazione si presenta ordinata - controllo usate	5	5	5	5	5
	3. Il morsetto è serrato - parti sguainate non devono essere	3	5	5	5	5
	4. I conduttori sono - due per ogni	5	5	5	5	5
	5. La lunghezza del cavo libero è sufficiente - 150 mm c	5	5	5	5	5
Connessioni conduttore-modulo Ps0.1	6. La lunghezza del cavo libero è sufficiente - 100 mm c	4	5	5	5	5
	7. La parte sguainata del cavo è tutta nel morsetto - no "barbe" libere	3	4	5	5	5
Corrispondenza colori-conduttori Ps0.2	8. I conduttori collegati fra loro hanno la stessa funzione/colore - nel rispetto del multifilare.	4	5	5	5	5
Rispondenza funzionale Ps0.4	9. Gli utilizzatori sono collegati secondo lo schema - nuovo strumento è andata a buon fine	5	5	5	5	5
	10. Il cavo raggiunge i giusti componenti - utilizzatori	5	5	5	5	5
	11. Il cavo è alimentato.	5	5	5	5	5

A cura di Davide Poleo e Maurizio Gentile

ELIS Scuola - Roma, 2016

2016-17

Progetto di Ricerca – Uni Verona

Feedback formativo e lavoro didattico

CASO 2

Abbiamo trasformato le C/A in criteri, facendoli diventare oggetto di auto-valutazione, di auto-correzione e di riflessione.

Figura 2 – Controllo del lavoro del compagno di gruppo



Figura 1 – Controllo del proprio lavoro



2016-17

Progetto di Ricerca – Uni Verona

Feedback formativo e lavoro didattico

CASO 2

Preparare gli studenti a ricevere il feedback del docente.



Osservazioni e note dell'allievo
Che cosa abbiamo fatto bene, che cosa no?
Come abbiamo lavorato? Che cosa ci è sfuggito?
Quali parti dell'esercitazione dobbiamo migliorare? Di quali conoscenze abbiamo bisogno?

2016-17

Progetto di Ricerca – Uni Verona

26

Diamo senso ai due casi

	Valutazione dell'Apprendimento	Valutazione per l'apprendimento
Ruolo del docente	Seguire le procedure e le regole scolastiche (registro elettronico)	Definire obiettivi adeguati, informare gli studenti, coinvolgere gli studenti
Ruolo dello studente	Puntare a voti alti o evitare il fallimento	Raggiungere gli obiettivi, usare i risultati per fare meglio la prossima volta
Principale motivatore	Ricevere premi evitare fallimenti o punizioni	Imparare e aspettativa di successo (AE 1,44)

Chappuis, S., Stiggins, R., Arter, J., & Chappuis, J. 2004. *Assessment for learning: An action guide for school leaders*. Portland, OR: Assessment Training Institute.

2016-17

Progetto di Ricerca – Uni Verona

Diamo senso ai due casi



Ben preparati sui contenuti curriculari

Competenti nella valutazione

Valutazioni che creano fiducia



Comprendere i bisogni di apprendimento

Monitorare lo stato delle conoscenze

Supporto e comprensione dal gruppo classe e dalla scuola

Chappuis, S., Stiggins, R., Arter, J., & Chappuis, J. 2004. *Assessment for learning: An action guide for school leaders*. Portland, OR: Assessment Training Institute.

2016-17

Progetto di Ricerca – Uni Verona

28

IL MANIFESTO DELLA VpA

INCORAGGI, non scoraggi

Costruisca **FIDUCIA**, no ansia

Crei **SPERANZA**, no rassegnazione

Offra **SUCCESSO**, no frustrazione

Regali **SORRISI**, no lacrime

Chappuis, S., Stiggins, R., Arter, J., & Chappuis, J. 2004. *Assessment for learning: An action guide for school leaders*. Portland, OR: Assessment Training Institute.

2016-17

Progetto di Ricerca – Uni Verona

Bibliografia

- Alberti C. (1997), *Modelli didattici e insegnamento della matematica. I parte*, in «L'Insegnamento della Matematica e delle Scienze Integrate», 20/A(4), pp. 312-328.
- Ames C. (1992), *Achievement goals, motivational climate and motivational processes*. G. C. Roberts (Ed), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL, Human Kinetics Books.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
- Black, P. J., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), pp. 7–74.
- Black, P. J., & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), pp. 139–148.
- Calvani A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychological Review*, 24, pp. 205–249. doi.10.1007/s10648-011-9191-6.
- Comoglio M (1998), *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, Roma, LAS
- Comoglio M. - Cardoso M. A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Roma, LAS.
- Cowie H. (1995), *Cooperative group work. A perspective from U.K.*, in «International Journal of Educational Research», 23, pp. 227-238.
- Dishon D. - O'Leary P. (1984), *A guidebook for Cooperative Learning: A technique for creating more effective schools*. Holmes Beach, FL, Learning Publications.
- Driscoll, M. (2013). *Psychology of Learning for Instruction*. Harlow, Essex: Pearson.
- Dweck C. S. (1986), *Motivational process affecting learning*, in «American Psychologist», 41, pp. 1040-1048.
- Dweck, C. (2015). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Milano: Franco Angeli.
- Gentile M. (1998), *Motivare ad apprendere*, in «ISRE», 5(2), pp. 80-109.
- 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. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hattie, J.A.C., (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Heitink, M.C., Van der Kleij, F.M., Veldkamp, B.P., Schildkamp, K., & Kippers, W.B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, pp. 50-62.
- Helmke A. (2006). *Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule*. Pädagogik, 2, pp. 42-45.
- Johnson D. W. - Jonhson R. T. - Smith, K. A. (1995), *Cooperative Learning and individual student achievement in secondary schools*, in J. E. Pedersen - A. D. Digby (Eds), *Secondary schools and Cooperative Learning. Theories, models and strategies*, New York, Garland Publishing, pp. 3-55.
- Keller J. M. (1983), *Motivational design of instruction*, in C. M. Reigeluth (Ed), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 335-381.
- Knezic´, D., Elbers, E, Wubbels, T., Hajer, M. (2013). Teachers' Education in Socratic Dialogue: Some Effects on Teacher–Learner Interaction. *The Modern Language Journal*, 97(2), pp. 490-505.

- Lambert N. M. (1993), *Historical perspective on school psychology as a scientist-practitioner specialization in school psychology*, in «Journal of School Psychology», 31, pp. 163-193.
- Larson B.E., Keiper T.A. (2007). *Instructional Strategies for Middle and High School*. NY: Routledge.
- Lin, T., Hsu, Y., Lin, S., Changlai, M., Yang, K., & Lai, T. (2012). A Review of Empirical Evidence on Scaffolding for Science Education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, pp. 437- 455. doi:10.1007/s10763-011-9322-z.
- Lipowsky F. (2006). Auf dem Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, pp. 47-70.
- OECD/CERI. (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: CERI/OECD.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1991). *Pigmalione in classe*. Milano: Franco Angeli [ed.or. 1968].
- Schön, D. (1987), *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Josey-Bas.
- Sensini M (1992), *Il sistema della lingua*. Milano: Mondadori.
- Stipek, D.J. (1996). *La motivazione nell'apprendimento scolastico*. Torino: SEI.
- Tacconi G. (2011). *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'Istruzione e formazione professionale*. Milano: Franco Angeli.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Kreijns, K., Bastiaens, T. & Stijnen, S. (2012) Development of the Teacher Feedback Observation Scheme: evaluating the quality of feedback in peer groups, *Journal of Education for Teaching*, 38(2), pp. 193-208
- van de Pol, J. Volman, M., & Beishuizen, J. (2012). Promoting teacher scaffolding in small-group work: A contingency perspective. *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 193-205. doi:10.1016/j.tate.2011.09.009.
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2011). Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 21, pp. 46-57. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.10.004.
- Voerman, L., Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J., Jan Simons, R. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 1107-1115. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.006>.
- Watzlawick P., Helmik Beavin J., Jackson D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio [ed. or.: 1967].
- Winne, P. H., & Butler, D. L. (1994). Student cognition in learning from teaching. In T. Husen & T. Postlewaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 5738–5745). Oxford: Pergamon.