

L'esperienza di *Peer Review* nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria: esiti di una ricerca valutativa sulle percezioni degli studenti

The peer review experience within the Teacher Education course: results from an evaluative research on students' perceptions

Ettore Felisatti

Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, University of Padova, ettore.felisatti@unipd.it

Anna Serbati

Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, University of Padova, anna.serbati@unipd.it

Sara Paccagnella

Master Degree in Teacher Education, University of Padova, sara.paccagnella@gmail.com

The paper presents results from an evaluative research regarding the use of peer review in the context of Teacher Education internship at the University of Padova. The assignment for the peer review cycle was the internship project. The research aimed to monitor students' perceptions in order to identify areas of improvement and tailor the model for further systematic implementations and involved 143 students enrolled in the 4th and 5th year. Recent research on peer review shows how this approach fosters students to take an active role in their learning, reflecting on their own assignments, reinforcing knowledge and skills, learning by sharing and comparing perspectives with peers at different levels, developing assessment and self-assessment skills. The current research seems to confirm these findings, showing positive students' perceptions regarding the efficacy of peer review, specifically of the giving feedback, receiving feedback, writing self-feedback phases, and highlighting relevant impacts on the learning process. The peer review cycle has been improved based on suggestions emerged from the research and the model is now applied within all years of the internship.

Keywords: Peer-review; Peer feedback; Teacher education internship; Learning; evaluative research.

Il contributo presenta gli esiti di una ricerca valutativa sull'utilizzo della *peer review* nell'ambito del tirocinio indiretto del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova, che ha avuto per oggetto il confronto tra pari in merito alla redazione del progetto di tirocinio. La ricerca, mirata a monitorarne le percezioni degli studenti al fine di ipotizzarne aree di miglioramento per poter replicare il modello in modo sistematizzato nelle azioni di tirocinio indiretto del corso di studi, ha coinvolto 143 studenti del quarto e quinto anno. Le recenti ricerche sui processi di *peer review* evidenziano come tale approccio possa stimolare lo studente nell'assumere un ruolo attivo rispetto alla propria formazione, riflettendo sul proprio prodotto o compito, rinforzando conoscenze e abilità, confrontandosi con i pari a diversi livelli, sviluppando capacità valutative e autovalutative. La presente ricerca valutativa sembra confermare tali esiti, presentando percezioni positive degli studenti circa l'efficacia dell'adozione di modelli di *peer review*, ed in particolare, delle azioni di dare e ricevere feedback e di elaborazione di *self-review*, ed evidenziando ricadute importanti del processo sull'apprendimento. Il processo è stato migliorato con gli utili suggerimenti derivati dalla ricerca e il modello è ora applicato nel tirocinio indiretto di tutte le annualità del corso di studi.

Parole chiave: Peer-review; Feedback tra pari; Tirocinio; Apprendimento; Ricerca valutativa.

L'esperienza di *Peer Review* nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria: esiti di una ricerca valutativa sulle percezioni degli studenti

1. Introduzione

La centralità dello studente è uno dei parametri fondamentali attraverso cui si attribuisce significato ai processi di innovazione e ammodernamento della didattica e dei sistemi formativi nel loro complesso. In ambito universitario tale parametro diviene priorità strategica all'interno del processo di Bologna e interviene nel caratterizzare la qualità dei processi di insegnamento apprendimento favorendo la presenza attiva dello studente nell'attività di progettazione, realizzazione e valutazione dell'apprendimento e della didattica (EU, 2013; Yerevan, 2015; ESU, 2018). Se da un lato ciò comporta la presenza attiva della componente studentesca all'interno degli organismi gestionali e di *quality assurance* per le decisioni inerenti agli assetti formativi istituzionali, dall'altro lato impegna il corpo docente a garantire agli studenti spazi di implicazione diretta nei processi di insegnamento apprendimento. A questo riguardo la letteratura scientifica offre apporti significativi di studio e analisi che richiamano l'esigenza di riconoscere agli studenti ambiti e ruoli di azione e di interlocuzione dinamica. In questa direzione, i modelli di *student voice* (Grion & Cook-Sather, 2013) valorizzano la loro presenza e promuovono un'appropriazione efficace di strategie di apprendimento in contesti di interazione reciproca e di azioni di comunità. Fondamentali diventano quindi approcci alla didattica *learner-centered* (Weimer, 2002) con la messa in atto di ambienti e dispositivi didattici che permettano loro di diventare autonomi nella gestione dei propri processi, capaci quindi di promuovere l'autoapprendimento e al tempo stesso di monitorare e valutare la qualità del lavoro proprio e altrui (Nicol, 2010) per poterlo autoregolare e orientare in ottica migliorativa. Si tratta in sostanza di riconoscere lo studente non più solo come "destinatario" della formazione, ma come "coautore" necessario e vitale per la costruzione e realizzazione del progetto formativo e "attore" primario della propria crescita apprenditiva (Attard et al., 2010).

In questo contesto, l'attività didattica procede verso la promozione

di competenze, di ordine trasversale e disciplinare, orientate allo sviluppo di capacità di *learning*; si tratta di una prospettiva che individua l'*assessment* nelle sue varie forme (*assessment, feedback, peer assesment, peer feedback, peer review, self assessment*) come una strategia funzionale allo sviluppo di contesti di autoregolazione dei processi di apprendimento da parte del soggetto (Huba & Freed, 2000; Grion & Serbati, 2019). Nello specifico, considerando che le competenze di valutazione hanno un impatto rilevante sulla qualità dell'apprendere, diventa fondamentale allenare lo studente ad avvalersi di esperienze, strategie e tecniche di valutazione soprattutto in forma autentica (Kearney, 2013), per far propria la valutazione come apparato di competenze (*literacy valutativa*) da mettere in campo per attivare processi di miglioramento dell'apprendere sia nei contesti formali sia in situazioni di vita reale e professionale.

2. Inquadramento teorico

La letteratura e la ricerca internazionali hanno fornito risposte alla sfida della promozione di competenze valutative, proponendo approcci innovativi quali il *learning-oriented assessment*, il *sustainable assessment*, l'*assessment for learning* (Grion & Serbati, 2019). Ciò che accomuna queste prospettive è il potenziamento della funzione formativa della valutazione, sottolineando come tutte le azioni valutative compiute all'università dovrebbero mirare a fornire agli studenti strumenti e capacità di comprendere i concetti trattati, farli propri, capire i propri errori e sviluppare strategie di miglioramento. Ogni intervento valutativo dovrebbe, in ultima battuta, mirare all'acquisizione da parte degli studenti di una capacità di auto ed etero valutazione, di uso e comprensione di criteri valutativi e, di conseguenza, di determinazione della qualità delle proprie e altrui performance (Cantone & Serbati, 2019).

L'acquisizione di abilità valutative da parte degli studenti richiede un ripensamento generale delle azioni didattiche e valutative e, in particolare, che la valutazione sia rimessa "nelle mani degli studenti" (Nicol, 2014), in cui essi siano protagonisti responsabili. La formazione universitaria dovrebbe, infatti, garantire agli studenti l'opportunità di prendere parte attiva ai processi di valutazione, sviluppando in questo modo forme di *literacy valutativa* (Grion, Serbati, Tino, Nicol, 2017) che consentano loro di divenire sempre più autonomi rispetto ai giudizi dei docenti e capaci di esprimere giudizi valutativi in ambienti complessi come quelli che incontreranno nei contesti professionali (Boud, 2000).

A tal fine, una prima strategia (Carless e Boud, 2018) che i docenti hanno a disposizione è quella di potenziare il ruolo del *feedback*, predisponendo situazioni in cui gli studenti non solo ricevano feedback sui propri compiti, ma che siano chiamati ad utilizzarlo concretamente e ad elaborarlo loro stessi nei confronti dei propri pari. Un'opportunità per potenziare gli aspetti di azione effettiva del feedback per gli studenti è quella di costruire processi di *peer review*, in cui gli studenti prima rivedono e valutano il lavoro prodotto da uno o più compagni, scrivendone un feedback, e successivamente ricevono feedback sui propri prodotti o elaborati. La lettura e valutazione di prodotti altrui genera infatti un processo di *riflessione spontanea sul proprio lavoro*, rinforzando la propria conoscenza nella materia e apprendendo modi diversi di eseguire lo stesso compito (Nicol, 2010).

Nicol (2018) con il concetto di “*generative feedback*” propone la concettualizzazione del feedback non tanto come un processo trasmissivo e neppure dialogico, bensì come un processo generativo interno attraverso il quale gli studenti costruiscono la conoscenza e comprensione della disciplina mediante l'azione valutativa e la formulazione di un giudizio. In altre parole, lo studioso sostiene che la produzione di feedback per i propri pari (ancor più che nella fruizione) generi grande impatto sull'apprendimento, in quanto gli studenti attivano processi di analisi, revisione, integrazione, riflessione e rielaborazione di conoscenza e li esplicitano e formalizzano nella stesura di commenti scritti rivolti ai pari. Un'ulteriore modalità di potenziamento di tali processi riflessivi consiste nella generazione di *self-review* (Nicol, 2018) ovvero di feedback per se stessi. Tale auto-feedback, spesso implicito nel processo cognitivo attivato dallo studente, se esternalizzato esplicitando per iscritto le riflessioni e gli apprendimenti scaturiti in ciascuno degli step del processo, permette di accrescere la consapevolezza sulla capacità di giudizio critico e auto-critico progressivamente maturata (Serbati, Felisatti & Tonegato, 2019).

Una seconda strategia identificata da Carless e Boud (2018) per sviluppare una *literacy* valutativa è quella di apprendere dall'utilizzo di *exemplar*, ossia esempi di elaborati di alta qualità prodotti da studenti delle coorti precedenti o costruiti dai docenti (Blair, Wyburn-Powell, Goodwin, & Shields, 2014). Il valore aggiunto maggiore degli *exemplar* consiste nella loro concretezza, che offre agli studenti la possibilità di vedere applicati i criteri di qualità di un lavoro anziché sentirli soltanto esplicitare dal docente; ciò offre loro l'opportunità di maturare una capacità di discriminare lavori ben fatti da altri meno approfonditi e di accrescere la loro capacità di formulare giudizi ponderati.

3. Ambito di intervento, motivazioni, scopo e articolazione della sperimentazione

Viene qui presentata un'esperienza¹ di utilizzo della *peer review* nell'ambito del tirocinio indiretto del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova, che ha avuto ad oggetto il confronto tra pari in merito alla redazione del progetto di tirocinio. Alla sperimentazione hanno partecipato 6 tutor e 143 studenti del quarto e quinto anno. Agli studenti è stato richiesto di stilare una bozza di progetto di tirocinio, come previsto dalle attività di tirocinio indiretto. In seguito, le bozze inviate ai rispettivi tutor, una volta rese anonime, sono state oggetto di valutazione da parte del gruppo dei pari.

L'esperienza didattica di *peer review* è stata accompagnata da un processo di ricerca valutativa (Bezzi, 2010) mirato a monitorarne gli esiti percepiti dagli studenti, al fine di ipotizzarne aree di miglioramento e replicare il modello in modo sistematizzato nelle azioni di tirocinio indiretto del corso di studi. Nello specifico, la ricerca ha mirato ad indagare:

- 1) l'efficacia percepita dell'adozione di modelli di *peer review*, ed in particolare, delle azioni di dare e ricevere *feedback* e di elaborazione della *self-review*;
- 2) le percezioni degli studenti circa le ricadute della *peer review* sull'apprendimento.

L'esperienza di *Peer review* è stata articolata in più passaggi (per una durata complessiva di 3 mesi), successivi ed interdipendenti, che di seguito verranno presi in esame brevemente.

STEP 0: workshop «Peer Review e lo sviluppo di capacità valutative»:

Durante un *workshop* iniziale sono stati presentati gli *step* in cui il percorso di *peer review* sarebbe stato articolato, proponendo alcune attività laboratoriali volte a far emergere i vantaggi della revisione tra pari, operando una distinzione tra il ricevere ed il dare *review*.

1 L'esperienza è stata coordinata dal prof. Felisatti con la supervisione del prof. David Nicol dell'Università di Glasgow e della prof.ssa Serbati dell'Università di Padova. Si ringraziano i tutor e gli studenti coinvolti per la collaborazione preziosa.

STEP 1: redazione individuale della bozza di progetto di tirocinio secondo i parametri previsti dalle linee guida assegnate:

In questa fase ciascuno studente coinvolto nella sperimentazione ha redatto la bozza del proprio progetto di tirocinio, secondo i parametri qui riportati (Fig. 1), inviandolo poi al tutor, nel rispetto dei differenti percorsi di tirocinio e degli impegni accademici.

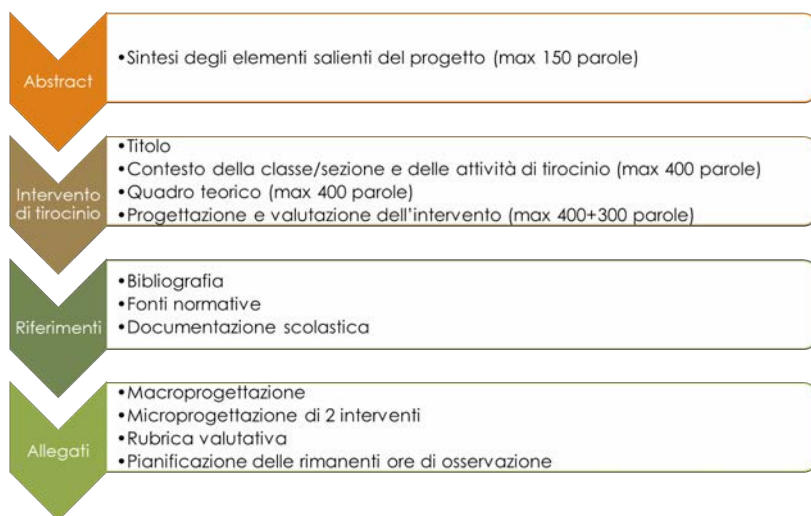


Fig. 1: Struttura del progetto di tirocinio

STEP 2: review di 4 progetti di tirocinio altrui (2 in presenza e 2 a casa) e redazione di 3 self review:

- **DARE REVIEW:** in questa fase a ciascuno studente è stato chiesto di redigere le *review* di 4 progetti di tirocinio altrui (previamente resi anonimi da parte dei tutor), due in presenza e due a casa. Tra gli elaborati da analizzare era presente un *exemplar*, redatto dai tutor, che rispondeva a tutti i criteri di qualità del prodotto finale atteso. I criteri oggetto di analisi, nello specifico, sono stati: chiarezza nella presentazione del contesto dell'attività di tirocinio (descrizione della struttura ospitante, classe e/o sezioni coinvolte, focus dell'intervento, interesse personale per tale focus, coerenza con il PTOF, con la progettazione di classe/sezione del docente, con i riferimenti normativi vigenti, con la comunità di riferimento); consistenza del quadro teorico di riferimento (aspetti dello sviluppo cognitivo, sociale ed emozionale considerati, modelli e concetti teorici adottati, autori di riferimento, eventuali modelli teorici alternativi), appropriatezza e

consistenza dell'esempio di implementazione didattica presentato (descrizione della struttura dell'intervento, di un esempio di attività da svolgere in classe dettagliata, dei risultati attesi, degli approcci inclusivi), esaustività dell'abstract.

- FARE SELF REVIEW: subito dopo aver fornito ciascuna *review*, ogni studente ha prodotto una *self review* sul proprio progetto di tirocinio, seguendo alcune precise domande guida. In particolare:
 - la prima e la seconda *self review* sono state volte al confronto del proprio progetto con il singolo progetto analizzato di volta in volta. Gli spunti di riflessione hanno riguardato: le differenze tra il proprio e l'altrui progetto; gli apprendimenti emersi grazie al confronto tra il proprio e l'altrui progetto; la valutazione di quale progetto fosse nel complesso migliore; gli aspetti del proprio progetto che avrebbero potuto essere migliorati, alla luce di quanto appreso.
 - la terza *self review* ha rappresentato una riflessione complessiva sul proprio progetto, alla luce di tutte le revisioni fornite e del confronto con i lavori svolti dai pari. Agli studenti è stato chiesto cosa avessero imparato dallo svolgere *review*; in che modo questa esperienza poteva essere di utilità per il loro futuro professionale; quali competenze pensavano di aver maturato nello svolgere *review*; che cosa avrebbero migliorato del proprio progetto, alla luce di tutte le *review* svolte.

STEP 3: lettura ed analisi delle review ricevute e redazione di una nuova self review:

- RICEVERE REVIEW: durante l'incontro di tirocinio indiretto della settimana successiva, sono state consegnate a ciascuno studente le tre *review* redatte dai compagni sul proprio progetto di tirocinio.
- FARE SELF REVIEW: a seguito della lettura delle tre *review* ricevute, ciascuno studente ha prodotto individualmente una *self review*, allo scopo di evidenziare quanto appreso dalle *review* ricevute; sottolineare similitudini e differenze tra i feedback ricevuti/prodotti e quelli autoprodotti; identificare le modifiche da apportare al proprio progetto di tirocinio; riflettere sull'efficacia per il proprio apprendimento (a breve e lungo termine) dei processi attivati durante le attività di *peer review*.

STEP 4: valutazione complessiva delle attività di peer review, mediante pyramid discussion:

Lo stesso incontro di tirocinio indiretto si è concluso con una riflessione finale da parte degli studenti su tutto il percorso di *peer review* realizzato. Tale valutazione ha seguito una struttura «a piramide», poiché è stata elaborata in tre momenti successivi: in forma individuale, in piccolo gruppo ed in grande gruppo. In particolare, rispetto all'esperienza di apprendimento sono stati evidenziati:

- aspetti positivi;
- punti critici;
- suggerimenti per il miglioramento.

STEP 5: revisione del proprio progetto di tirocinio sulla base delle review ricevute e delle self review elaborate:

Al termine delle attività di *peer review* ed alla luce di tutto il percorso svolto, ciascuno studente ha avuto la possibilità di apportare le modifiche che riteneva più opportune alla propria bozza di progetto di tirocinio, per poi consegnare la versione definitiva.

4. La ricerca valutativa sul modello di peer review

4.1 Prime indicazioni dall'applicazione del modello

Allo scopo di monitorare gli esiti percepiti dagli studenti rispetto al processo implementato di *peer review*, una prima fase della ricerca valutativa ha contemplato la raccolta di dati emersi dal confronto tra gli studenti previsto nello step 4, riportato nell'analisi SWOT (Fig. 2). Il coinvolgimento degli studenti nelle dinamiche valutative ha permesso la creazione di un'atmosfera di reciprocità ed appartenenza, rafforzando i legami e gli scambi di informazioni all'interno del gruppo di tirocinio. Ciò ha determinato la formazione di un valore aggiunto di alleanza e cura reciproca. Gli aspetti migliorabili emersi hanno riguardato aspetti organizzativi (quali le tempistiche) o di potenziamento degli strumenti (limite di parole dell'elaborato o presenza degli allegati), mentre l'intero processo proposto è stato interpretato come occasione di crescita e confronto.

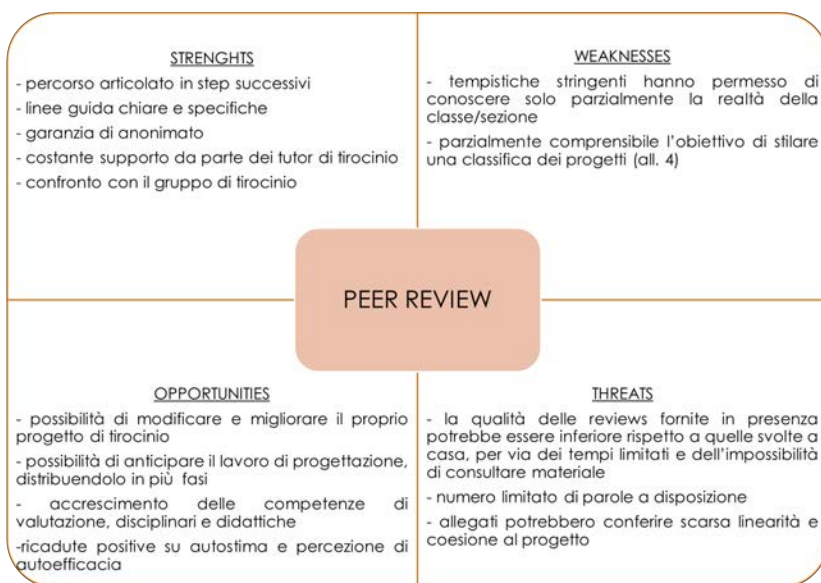


Fig. 2: Analisi SWOT dell'esperienza di Peer Review secondo la prospettiva degli studenti

4.2 Il questionario di valutazione finale

4.2.1 La predisposizione dello strumento

Dopo una prima somministrazione pilota su un gruppo limitato di individui, tutti gli studenti che avevano preso parte all'esperienza di *peer review* sono stati invitati a compilare un questionario *on-line* anonimo di valutazione finale delle attività, al fine di raccogliere le percezioni degli stessi circa l'efficacia dell'adozione della *peer review*, ed in particolare, delle azioni di dare e ricevere *feedback*, e le ricadute della *peer review* sull'apprendimento. Tale strumento, ripercorrendo i tratti salienti del percorso realizzato, richiedeva un feedback rispetto all'apprendimento maturato mediante i processi di dare e ricevere *review* e di effettuare *self review*, operando anche un confronto con quanto si sarebbe appreso ricevendo unicamente il feedback da parte dei propri tutor di tirocinio. Nel questionario veniva, inoltre, posta attenzione agli aspetti emotivi e motivazionali correlati alle attività, nonché all'utilizzabilità futura delle stesse.

Il questionario si componeva di 13 item². Di questi, due erano a ri-

2 Per la costruzione del questionario, si ringrazia il prof. David Nicol, che, grazie all'ampia esperienza maturata e alle numerose pubblicazioni redatte sul tema della

sposta aperta (item 3 e 13), mentre i restanti erano domande a risposta multipla con scala Likert a tre livelli. Nel dettaglio, vi erano tre item (nn. 2, 3 e 4) diretti a rilevare il grado di apprendimento derivato dal dare e ricevere *review* e dallo svolgere *self review*, cercando anche di cogliere (mediante una classifica) quale dei tre processi avesse avuto maggior impatto secondo gli studenti. Gli item 5, 6 e 7 approfondivano ulteriormente tale argomento, andando ad indagare quali specifici risultati di apprendimento fossero conseguiti da ciascun aspetto del processo di *peer review*, e in che misura questi ultimi avessero contribuito all'apprendimento. Un'altra area di indagine (item 8) si occupava di stabilire se e quanto valore aggiunto le attività di *peer review* avessero apportato rispetto al feedback del tutor di tirocinio, mentre l'item 9 prendeva in esame i benefici ricavati dalla comparazione del proprio progetto di tirocinio con quelli altrui. Due quesiti erano tesi ad analizzare la motivazione degli studenti in relazione ai processi attivati mediante le attività proposte durante la sperimentazione (item 10) ed il loro grado di preoccupazione rispetto alla *peer review* (item 12). Infine, gli item 11 e 13 gettavano uno sguardo verso le prospettive future, sondando la disponibilità dei partecipanti a prender parte ad attività analoghe e chiedendo loro di esprimere suggerimenti in ottica migliorativa.

4.2.2 Risultati emersi ed interpretazione

Entro il termine stabilito per la compilazione sono pervenute le risposte al questionario completato da 83 studenti (58%), sui 143 che avevano preso parte alla sperimentazione di *peer review*.

Per brevità, in questa sede si presentano le risposte ottenute agli item con scala Likert ritenuti più rilevanti ai fini degli obiettivi della ricerca valutativa.

Una prima considerazione è ricavabile dall'analisi congiunta degli item 2 e 3 (Fig. 3). Emerge chiaramente che soltanto una minoranza ristretta ritiene, nel complesso, di non aver imparato alcunché dall'esperienza di *peer review* (nessuno rispetto al fare *review*; 8,4% rispetto al ricevere *review*; 4,8% rispetto allo svolgere *self-review*), mentre la maggior parte dei partecipanti afferma di aver imparato sicuramente qualcosa (73,5% rispetto al fare *review*; 56,6% rispetto al ricevere *review*; 67,5% rispetto allo svolgere *self-review*), o addirittura moltissimo

peer review, ha identificato aree di indagine e quesiti particolarmente rilevanti al fine di comprendere le percezioni degli studenti.

(26,5% rispetto al fare *review*; 34,9% rispetto al ricevere *review*; 27,7% rispetto allo svolgere *self-review*).

Questi primi risultati parrebbero confermare quanto affermato dalle evidenze riportate nell'articolo di Grion, Serbati, Tino e Nicol (2017), secondo le quali gli studenti riconoscerebbero i processi di dare e ricevere feedback come diversi, ma comunque utili dal punto di vista dei benefici per l'apprendimento. Se da una parte, infatti, l'azione di produrre *review* consente di assumere un ruolo attivo, sviluppando pensiero critico e capacità valutative ed autovalutative, d'altra parte la ricezione di *review* apre alla visione di molteplici prospettive, nonché alla consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza, primo passo per il miglioramento.

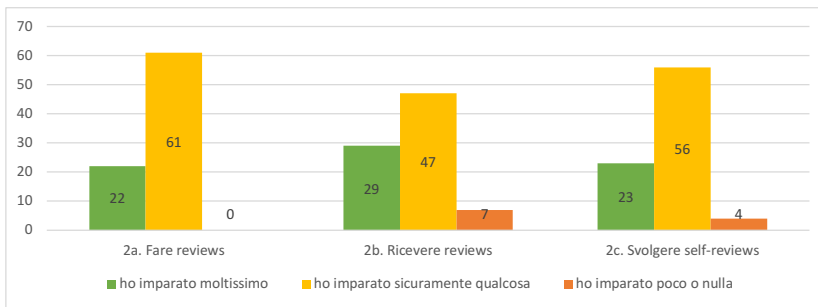


Fig. 3: Item 2: Quanto senti di aver imparato dal fare/ricevere review/svolgere self-review sul progetto dei tuoi pari?

Dall'item 4 (Fig. 4), che richiedeva di ordinare ciascun aspetto della sequenza di *peer review* – *self-review* in relazione a quanto aveva contribuito all'apprendimento, si rileva che:

- al primo posto gli studenti mettono in gran parte (39,8%) il ricevere *review* dai pari sul proprio progetto, con poco scarto (34,1%) rispetto al fare *review* sul progetto dei pari;
- al secondo posto per il maggior numero dei partecipanti (34,1%) troviamo lo svolgere *self-review* dopo aver ricevuto feedback dai pari;
- al terzo posto (37,3%) si posiziona lo svolgere *self-review* dopo aver dato feedback ai pari;
- al quarto posto gli studenti si dividono in modo equo (con valori compresi tra 20,5% e 22%) tra le quattro opzioni, dato in linea con i risultati dei precedenti item, dai quali si evinceva che i partecipanti ritenevano di aver imparato qualcosa da tutti i processi costitutivi della *peer review*.

Viene, dunque, nuovamente rimarcata l'utilità di ciascuno di tali processi, segnale che sottolinea che il valore aggiunto di questa particolare pratica di feedback tra pari deriva dalla complessità delle attività in essa implicate e dalla correlazione tra le stesse: se fare *review*, ricevere *review* e svolgere *self-review* comportano di per sé un beneficio per l'apprendimento, la possibilità di unire i tre aspetti in quell'unico processo ciclico che è la *peer review*, permette agli studenti di acuire la propria competenza rispetto ad una molteplicità di saperi.

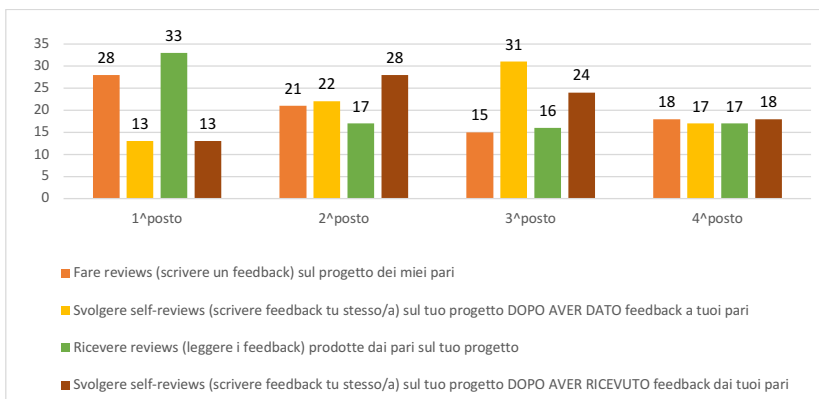


Figura 4: Item 4: ordina ciascun aspetto della sequenza di peer-review – self-review a seconda di quanto pensi ognuno di essi abbia contribuito al tuo apprendimento

Dall'analisi degli item 6 e 7 è possibile ricavare, nello specifico, quali processi attivati rispettivamente dal fare e dal ricevere *review* abbiano, secondo le percezioni degli studenti, più (o meno) contribuito all'apprendimento.

I risultati dell'item 6 (Fig. 5) suggeriscono che tutti i processi implicati nel fare *review* hanno contribuito, in parte o molto, all'apprendimento; in particolare, il processo più efficace sembra essere stato comparare il progetto dei pari con il proprio (il 74% indica che “ha contribuito molto”, il 24% che “ha contribuito in parte” e soltanto il 2% che “ha contribuito poco o nulla”), mentre quello meno efficace sarebbe comparare il progetto di un pari con quello di altri pari (il 16% indica che “ha contribuito poco o nulla”). Due studenti hanno, inoltre, approfondito processi diversi dai precedenti: il primo ha ritenuto fruttuoso svolgere *self-review* dopo aver ricevuto il feedback dei pari, mentre il secondo ha precisato che, a suo parere, svolgere *self-review* non aveva contribuito all'apprendimento, essendo un processo mentale automatico che non necessitava di essere esplicitato in forma scritta.

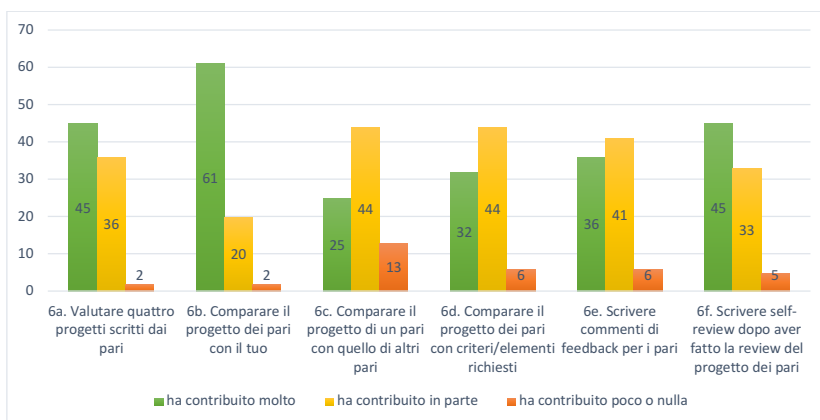


Fig. 5: Item 6. Quando si FANNO REVIEW, sono attivati i seguenti processi. Quanto ritieni che ciascuno di essi abbia contribuito al tuo apprendimento?

Lo studio dei risultati dell'item 7 (Fig. 6) rivela che anche i processi implicati nel ricevere *review* hanno contribuito, almeno in parte, all'apprendimento. Più precisamente, acquisire differenti prospettive sul contenuto e sulla struttura del proprio progetto e ricevere feedback che non si sarebbe potuto produrre in autonomia sono stati i due aspetti maggiormente apprezzati, mentre emerge in modo netto che vedere come i pari scrivono commenti di feedback è stato l'aspetto da cui gli studenti ritengono di aver tratto minor beneficio (ben il 31% afferma che abbia "contribuito poco o nulla", il 51% che abbia "contribuito in parte" e soltanto il 18% che abbia "contribuito molto").

Probabilmente quest'ultimo risultato è dovuto all'interpretazione attribuita dagli studenti alle attività di *peer review*: i partecipanti sembrano, infatti, aver percepito le stesse come principalmente dirette al miglioramento del progetto di tirocinio e non all'affinamento della competenza nello scrivere *review* per i propri colleghi, elemento su cui si ragionerà ulteriormente nelle conclusioni prospettando una messa a regime del modello di *peer review*.

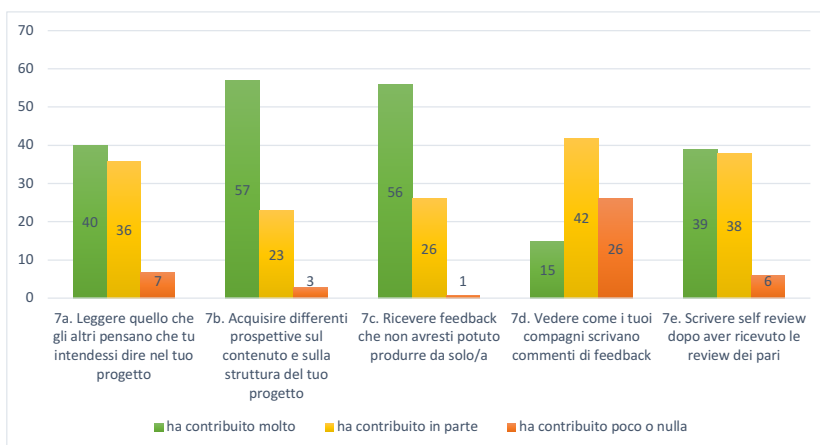


Fig. 6: Item 7: Di seguito sono indicati alcuni processi che possono accadere quando SI RICEVONO REVIEW dai pari. Quanto ritieni che ciascuno di essi abbia contribuito al tuo apprendimento?

Molto interessante è l'indagine di cui all'item 8 (Fig. 7), che mette in evidenza se e in che modo la *peer review* possa rappresentare un valore aggiunto rispetto al feedback del docente. Anche in questo caso tutti gli aspetti considerati sono stati valutati positivamente dagli studenti, che li hanno definiti di parziale o di grande valore aggiunto: nello specifico, l'opportunità di vedere esempi alternativi di progetto e di competenze e l'opportunità di esaminare esempi reali di progetti sono stati i due fattori che i partecipanti hanno indicato come i più significativi della *peer review* rispetto alla ricezione del solo feedback del docente.

È evidente che la buona riuscita delle attività di *peer review* dipenda comunque anche dal ruolo assunto dal docente-tutor, che dev'essere capace di ripensare la propria professionalità, mettendo da parte la tradizionale didattica a favore della creazione di ambienti di apprendimento che prevedano la partecipazione attiva degli studenti e che elicitino dialoghi metacognitivi sulla valutazione. In tal senso, risulta indispensabile sostenere la motivazione e creare un clima disteso, in cui le critiche possano essere espresse in modo costruttivo ed accolte positivamente (Serbati & Grion, 2019).

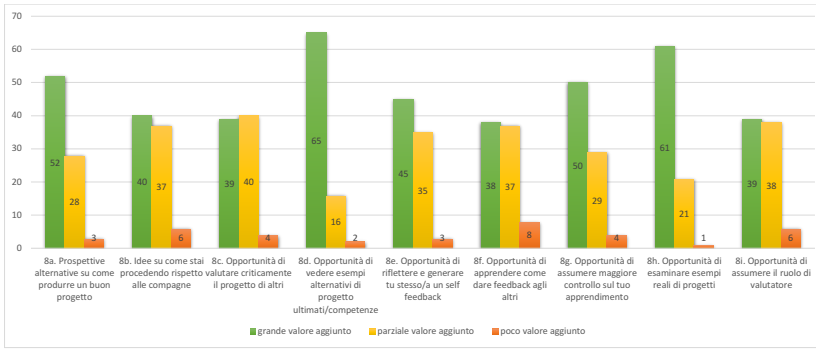


Fig. 7: Item 8. La seguente lista offre alcuni possibili elementi che la peer review potrebbe aggiungere al tuo apprendimento oltre a ciò che potresti ottenere dal feedback del docente/tutor. Quanto pensi che ci sia stato per te un valore aggiunto nella tua esperienza?

Con l'item 9 (Fig. 8) si è investigato in che misura, secondo gli studenti, l'apprendimento rispetto al progetto sarebbe stato facilitato dal comparare il proprio elaborato con progetti di alta o bassa qualità dei propri pari e con un *range* di progetti di differente qualità. I risultati hanno evidenziato una netta preferenza per il paragone con scritti di alta qualità (il 75% ha affermato che "faciliterebbe molto l'apprendimento"). In ultima posizione, in termini di utilità rispetto all'apprendimento si colloca, invece, la comparazione con progetti di bassa qualità dei pari che, seppur ritenuta utile, ha ottenuto minori preferenze. Alla luce di questa analisi, l'*exemplar* inserito tra i progetti da valutare, configurandosi come un elaborato di alta qualità, sembra aver avuto un rilevante impatto sugli apprendimenti degli studenti (Carless e Boud, 2018), che hanno avuto l'opportunità di trarre spunto dallo stesso sul piano dei contenuti, ma anche su quello stilistico, ponendolo altresì a confronto con gli ulteriori progetti revisionati e con il proprio.

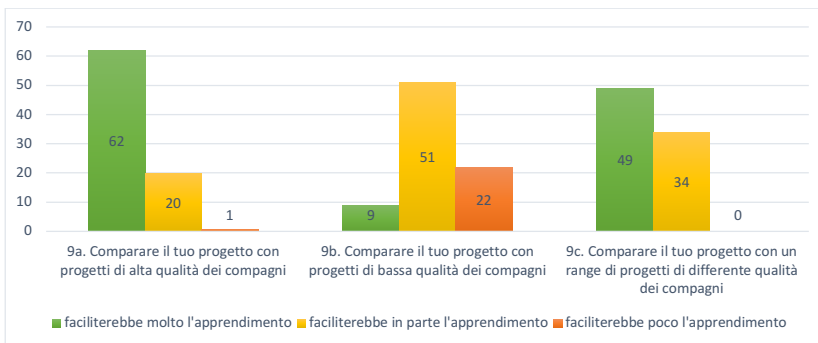


Fig. 8: Item 9: In che misura ciascuno dei seguenti elementi facilita il tuo apprendimento per quanto riguarda il tuo progetto?

L'item 12 (Fig. 9) è stato pensato per analizzare gli aspetti emotivi correlati alle attività, cercando di capire quali elementi avessero suscitato nei partecipanti maggiore o minore preoccupazione. L'indagine ha posto in luce che condividere il proprio progetto con i pari è l'aspetto che meno ha preoccupato gli studenti (48% “nessuna preoccupazione”, 48% “poca preoccupazione, 4% “molta preoccupazione”), seguito dal fatto che la loro identità potesse essere riconosciuta da colui che riceveva il loro commento (41% “nessuna preoccupazione”, 37% “poca preoccupazione, 22% “molta preoccupazione”). I restanti aspetti, invece, hanno destato qualche preoccupazione, segno che il clima dell'ambiente di apprendimento è ancora passibile di miglioramento e che è necessario che le pratiche di *peer review* si radichino maggiormente nelle aule scolastiche ed accademiche, così da abbattere le resistenze ed i timori degli studenti.

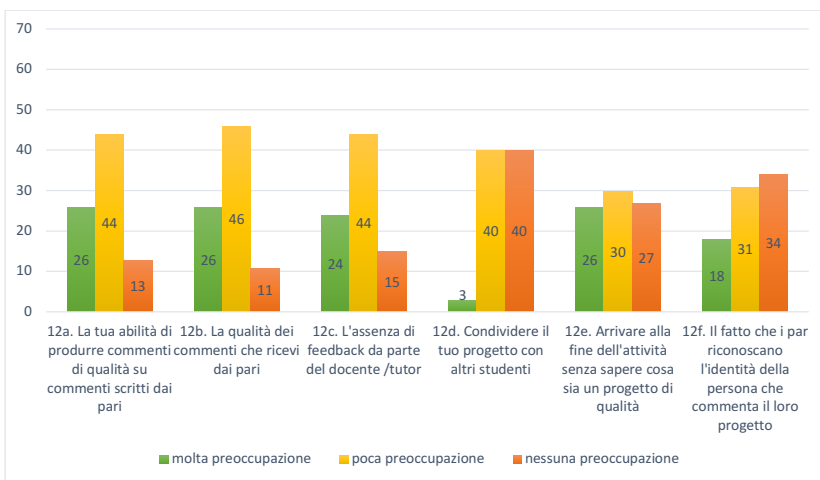


Fig. 9: Item 12: Quale/i delle seguenti preoccupazioni hai rispetto alla peer review?

5. Conclusioni e prospettive

Gli esiti positivi della sperimentazione delle attività di *peer-review* hanno permesso di riflettere sull'importanza che tale modello ricopre in vista dello sviluppo di competenze per l'apprendimento autodiretto e per la costruzione di una comunità di studenti capace di dotarsi di strategie sociali efficaci di sostegno reciproco.

L'esperienza condotta ha infatti promosso la costruzione di competenze sia individuali, sia di comunità, offrendo un riposizionamento del ruolo della valutazione nei processi didattici e formativi. Attraverso

le pratiche proposte si sollecita lo studente verso l'adozione di metodologie di auto ed etero valutazione che procedono attraverso modelli di elaborazione, analisi e revisione dei prodotti e dei processi propri e altrui in un progresso costante verso il miglioramento dei traguardi apprenditivi. La riflessione e la metacognizione permanente, inoltre, situano le acquisizioni dei partecipanti su un livello di apprendimento profondo e strategico che si inserisce nei contesti autentici di vita.

Le percezioni degli studenti sull'efficacia delle azioni di dare e ricevere *feedback* e di elaborazione della *self-review* sono molto positive, così come lo sono le loro percezioni circa le ricadute della *peer review* sull'apprendimento. In particolare, gli studenti sottolineano l'utilità di ciascuno dei processi attivati, a testimonianza del valore aggiunto del processo ciclico di *peer review*, che gradualmente permette agli studenti di sviluppare le proprie competenze disciplinari e trasversali. Al fine di potenziare la promozione della competenza di dare *feedback*, aspetto emerso come più problematico nella percezione degli studenti, si prevede di inserire un'azione di *training* iniziale per gli studenti, finalizzata appunto a fornire suggerimenti su come scrivere commenti di *feedback* efficaci, continuando a garantire l'anonimato del processo (Serbati & Grion, 2019). Si prevede, inoltre, di proporre tempistiche più blande e quindi più sostenibili.

Con questi accorgimenti, il Corso di laurea ha deciso di adottare stabilmente esperienze di *peer review* nelle attività di tirocinio previste dal curriculum, modificando gli assetti progettuali precedenti e individuando specifici *topic* di investimento didattico su cui si ritiene rilevante la riflessione operata nel tirocinio indiretto.

Ai fini del prosieguo della ricerca, per triangolare i dati qui riportati sulla percezione degli studenti, si intende mettere in campo un'analisi dei progetti di tirocinio prodotti, predisponendo un apposito strumento valutativo che si avvalga dei criteri utilizzati dagli studenti per la redazione dei progetti stessi e per lo svolgimento della *peer review*.

A livello di impatto, l'esperienza ha determinato l'avvio di azioni di *peer review* nell'ambito della progettazione delle attività di tirocinio diretto che gli studenti sono chiamati e realizzare con i docenti accoglienti (mentori) e con gli alunni nelle scuole (Grion & Restiglian, 2019). Diversi insegnanti accoglienti, inoltre, hanno intrapreso autonomamente con le proprie classi esperienze di *peer review*. Si è strutturato in tal modo un circuito propulsivo che dalla sperimentazione universitaria si è propagato alla scuola sintonizzando su pratiche di *peer review* le proposte didattiche della formazione accademica e quelle dell'educazione scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Attard, A., Di Ioio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). *Student centered learning: An insight into theory and practice*. Bucharest: Partos Timisoara.
- Bezzi C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli.
- Blair, A., Wyburn-Powell, A, Goodwin, M., & Shields, S. (2014). Can Dialogue Help to Improve Feedback on Examinations? *Studies in Higher Education*, 39 (6): 1039-1054.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167.
- Cantone, V. & Serbati, A. (2019). Valutazione tra pari e apprendimento in università: l'esperienza con studenti dell'insegnamento di Storia dell'arte bizantina. In V. Cantone & A. Serbati. *I mosaici della Sicilia normanna nella didattica universitaria. Dalla peer review alla costruzione delle competenze trasversali* (pp. 13-33). Padova: Cleup.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- EHEA (2015). *Yerevan ministerial Communiqué*. Available at: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqué-Final_613707.pdf
- European Students' Union (ESU). (2018). *Bologna with Student Eyes 2018: The final countdown*. Brussels.
- European Union (2013). *Supporting growth and jobs an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (eds.). (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini e Associati.
- Grion, V., Serbati, A., Nicol, D., Tino, C. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X (19), 209-229.
- Grion, V. & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Grion, V., & Restiglian, E. (2019) (Eds.) *La valutazione fra pari nella scuola e nella formazione degli insegnanti. Esperienze di sperimentazione del modello Grifova*. Trento: Erickson
- Huba, M.E., & Freed, J.E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. MA: Pearson.
- Kearney, S. (2013). Improving engagement: the use of 'Authentic self-and peer-assessment for learning' to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 875-891.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback

- processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- Nicol, D. (2018). Unlocking generative feedback through peer reviewing. In V. Grion, & A. Serbati (eds.), *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università* (pp. 47-59). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Serbati, A., Felisatti, E., & Tonegato, P. (2019). La formazione dei futuri insegnanti con la peer review: un modello per il tirocinio di Scienze della Formazione Primaria. In V. Grion & E. Restigian (Eds.), *La valutazione fra pari nella scuola e nella formazione degli insegnanti. Esperienze di sperimentazione del modello Grifova* (pp. 163-176). Trento: Erickson.
- Serbati, A., & Grion, V. (2019). IMPROVe: Sei principi research-based per realizzare attività di valutazione fra pari nei contesti formativi. *Form@re*, 89-105.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: John Wiley & Sons.

