



1
Gennaio 2025

Peer observation and formative feedback: new perspectives for the professional growth of teachers

Osservazione tra pari e feedback formativo: nuove prospettive per la crescita professionale dei docenti

Alessandra Lo Piccolo, Daniela Pasqualetto
Università degli Studi di Enna Kore

alessandra.lopiccolo@unikore.it
daniela.pasqualetto@unikorestudent.it

DOI: https://doi.org/10.14668/QTimes_17123

ABSTRACT

The contribution explores the use of peer observation and formative feedback as key strategies for teachers' professional improvement. Through the practice of mutual observation, teachers can develop didactic and interpersonal skills, encouraging reflective and collaborative learning. It analyzes how these practices can be effectively integrated both in initial and in-service training, with particular attention to the role of feedback, which is crucial in supporting a process of constant and constructive professional growth. The article also provides practical recommendations for implementing these tools in the school context, promoting a culture of peer collaboration that values continuous training and best practices.

Keywords: peer observation, training feedback, collaborative learning.

RIASSUNTO

Il contributo esplora l'impiego dell'osservazione tra pari e del feedback formativo come strategie chiave per il miglioramento professionale dei docenti. Attraverso la pratica dell'osservazione reciproca, gli insegnanti possono sviluppare competenze didattiche e relazionali, incoraggiando un apprendimento riflessivo e collaborativo. Viene analizzato come queste pratiche possano essere efficacemente integrate sia nella formazione iniziale che in quella in servizio, con particolare attenzione al ruolo del feedback, che si rivela cruciale nel sostenere un processo di crescita professionale costante e costruttivo. L'articolo fornisce, inoltre, raccomandazioni pratiche per l'implementazione di questi strumenti nel contesto scolastico, promuovendo una cultura della collaborazione tra pari che valorizzi la formazione continua e le best practice.

Parole chiave: osservazione tra pari, feedback formativo, apprendimento collaborativo.

1. INTRODUZIONE

L'osservazione tra pari e il *feedback* formativo rappresentano strumenti necessari per lo sviluppo professionale degli insegnanti, sia nella formazione iniziale che in quella in servizio.

Il contributo si propone di analizzarne il potenziale, mettendo in evidenza come tali pratiche possano migliorare le competenze didattiche, relazionali e riflessive dei docenti, favorendo al contempo una cultura di apprendimento collaborativo. L'obiettivo è anche quello di identificare le condizioni necessarie per un'efficace implementazione nei diversi contesti scolastici, considerando sfide e opportunità.

Dal punto di vista metodologico, il presente contributo si fonda su una revisione critica della letteratura esistente e sull'analisi di buone pratiche. L'osservazione tra pari viene considerata come una modalità innovativa di formazione, capace di stimolare il dialogo professionale e la riflessione sulle pratiche didattiche (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004). Questo approccio si basa sulle teorie della comunità di pratica di Wenger (1998), secondo cui l'apprendimento avviene attraverso la partecipazione attiva in contesti collaborativi.

Il *feedback* formativo, al centro di numerosi studi (Washer, 2006; Chism, 2007), rappresenta un elemento chiave per promuovere il miglioramento continuo. Esso viene qui analizzato alla luce del modello di apprendimento riflessivo di Schön (1983) e delle prospettive più recenti che ne sottolineano il valore in contesti di formazione tra pari. Le modalità di *feedback* più efficaci si basano su un'interazione costruttiva, che incoraggia i docenti a condividere esperienze, identificare punti di forza e aree di miglioramento, e a pianificare azioni concrete per il proprio sviluppo professionale.

L'analisi include anche strumenti come il *microteaching* (Allen & Ryan, 1974), la videoanalisi (Bocci, 2019) e l'uso di piattaforme digitali per il *mentoring* e l'osservazione tra pari, che stanno acquisendo crescente rilevanza nella formazione degli insegnanti. Questi strumenti non solo facilitano la documentazione e la riflessione sulle pratiche, ma promuovono anche una maggiore accessibilità e flessibilità nei percorsi di sviluppo professionale. Infine, si evidenziano alcune barriere all'adozione

di queste pratiche, come la resistenza al cambiamento, la mancanza di tempo e risorse, e il rischio di una percezione giudicante dell'osservazione tra pari.

Per superare tali difficoltà, è fondamentale promuovere interventi mirati, come la formazione specifica sui metodi di *feedback*, il coinvolgimento attivo degli insegnanti nella progettazione dei percorsi formativi e la costruzione di una cultura scolastica basata sulla fiducia e sul supporto reciproco. Galliani (2014) sottolinea come il contesto organizzativo sia determinante nel facilitare o ostacolare l'adozione di queste pratiche.

In conclusione, l'osservazione tra pari e il *feedback* formativo rappresentano strumenti di grande potenziale per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Perché possano esprimere appieno il loro valore, è necessario un impegno collettivo da parte delle istituzioni scolastiche, delle politiche educative e degli stessi docenti, nella direzione di un apprendimento continuo e condiviso.

2. L'OSSERVAZIONE TRA PARI COME STRUMENTO DI SVILUPPO PROFESSIONALE

L'osservazione, l'analisi e la riflessione sulla propria pratica didattica e educativa sono state negli anni oggetto di molteplici studi che ne hanno evidenziato l'importanza e l'efficacia in riferimento allo sviluppo della professionalità docente (Gosling, 2013; Gosling e O'Connor, 2006; 2009; Chism, 2007; Hammersley-Fletcher e Ormond, 2004; Washer, 2006). L'osservazione tra pari, intesa come pratica collaborativa tra insegnanti per migliorare le competenze didattiche, ha acquisito nel tempo una crescente attenzione in ambito educativo.

Questa pratica trova le sue radici in teorie consolidate come quelle di Schön (1983) sulla riflessione in azione e di Wenger (1998) riguardo alle comunità di pratica, sottolineando l'importanza di un apprendimento situato che avviene all'interno del contesto reale dell'insegnamento.

L'osservazione tra pari si inserisce, infatti, all'interno di una concezione dell'apprendimento professionale come fenomeno sociale, in cui la partecipazione attiva e l'interazione tra colleghi giocano un ruolo cruciale per favorire lo sviluppo delle competenze. In questo contesto, gli insegnanti non agiscono come semplici destinatari di valutazioni esterne, ma diventano protagonisti del proprio percorso di crescita, riflettendo criticamente sulle proprie scelte metodologiche e pedagogiche grazie allo scambio con i colleghi (Wenger, 1998).

La letteratura sul tema sottolinea come il *feedback* ricevuto dai pari tenda ad essere percepito come meno giudicante rispetto alle forme di valutazione istituzionale, permettendo così una maggiore apertura al cambiamento. Questo aspetto risulta particolarmente significativo poiché crea un ambiente collaborativo che stimola la volontà di sperimentare nuove strategie didattiche. Hammersley-Fletcher e Ormond (2004) hanno evidenziato come il *feedback* fornito all'interno di questa dinamica contribuisca a ridurre la resistenza al cambiamento, favorendo una cultura del miglioramento continuo.

Studi successivi, come quelli di Gosling (2013) e Washer (2006), hanno confermato l'importanza dell'osservazione tra pari nella promozione di pratiche didattiche più flessibili e adattabili, capaci di rispondere meglio alle sfide educative contemporanee. Un aspetto cruciale dell'osservazione tra pari è la sua capacità di stimolare una riflessione metacognitiva negli insegnanti, che non solo migliorano la loro pratica quotidiana, ma sviluppano anche una consapevolezza critica delle loro scelte educative (Chism, 2007). Questo processo consente di integrare nuove metodologie e approcci didattici, adattandoli alle esigenze specifiche del contesto educativo e degli studenti. L'osservazione tra pari si

configura così non solo come uno strumento di formazione, ma anche come una leva per il rinnovamento delle pratiche pedagogiche, incentivando l'innovazione e la creatività didattica.

Tuttavia, per sfruttare appieno il potenziale di questa pratica, è necessario che le istituzioni educative creino le condizioni per un ambiente di fiducia e collaborazione, all'interno del quale i docenti possano sentirsi sicuri di sperimentare e riflettere sulle loro pratiche senza il timore di essere giudicati. In questo senso, l'osservazione tra pari si inserisce all'interno di una visione più ampia della formazione docente, che non si limita *all'induction* o alla supervisione formale, ma include una varietà di strumenti collaborativi volti a sostenere lo sviluppo professionale continuo (Gosling & O'Connor, 2006; 2009).

Sostenuta da solide basi teoriche e da una crescente evidenza empirica, l'osservazione consente una forma di metacognizione didattica, in cui gli insegnanti non solo migliorano la loro pratica quotidiana, ma sviluppano una consapevolezza critica delle scelte metodologiche e pedagogiche che compiono; una strategia efficace per migliorare la qualità dell'insegnamento e supportare lo sviluppo di competenze didattiche innovative.

3. IL *FEEDBACK* FORMATIVO: MOTORE DEL MIGLIORAMENTO CONTINUO

L'osservazione tra pari e il *feedback* formativo sono strumenti strettamente collegati nello sviluppo professionale degli insegnanti. L'osservazione tra pari, come discusso in precedenza, non è solo un'occasione per osservare e riflettere sulle pratiche didattiche altrui, ma anche un'opportunità per ricevere un *feedback* mirato che favorisca un dialogo costruttivo e il miglioramento continuo.

L'osservazione tra pari non si esaurisce con il momento dell'osservazione in sé; la sua efficacia è amplificata dal *feedback* che segue l'osservazione stessa. Il *feedback* formativo diventa, dunque, il cuore pulsante del processo di miglioramento che si avvia attraverso l'osservazione, in quanto permette ai docenti di ricevere *input* costruttivi basati su esperienze concrete e immediatamente applicabili.

Il *feedback* derivante dall'osservazione tra pari ha una qualità distintiva rispetto ad altre forme di valutazione: esso viene fornito da colleghi che condividono lo stesso contesto professionale e che comprendono in maniera diretta le dinamiche e le sfide quotidiane dell'insegnamento. Diversamente dal *feedback* sommativo, che ha una funzione valutativa e spesso si traduce in un giudizio conclusivo, il *feedback* formativo mira a promuovere il miglioramento, fornendo suggerimenti pratici e attuabili per perfezionare le pratiche didattiche.

Come evidenziato da Washer (2006), l'osservazione tra pari è più efficace quando si sviluppa in un contesto di fiducia reciproca e collaborazione, dove il *feedback* formativo non è percepito come una valutazione formale ma come un'occasione di crescita. Questo processo permette ai docenti di riflettere non solo sui loro successi, ma anche sulle aree di miglioramento, e di farlo attraverso un dialogo aperto e costruttivo.

Un esempio pratico di questo approccio emerge nei contesti scolastici dove l'osservazione tra pari è utilizzata per migliorare l'efficacia dell'insegnamento in situazioni particolari, come la gestione di "classi difficili" o l'inclusione di studenti con Bisogni Educativi Speciali.

Un insegnante potrebbe osservare un collega durante una lezione e, successivamente, offrire un *feedback* che suggerisca strategie per migliorare l'insegnamento, come tecniche per coinvolgere meglio gli studenti o gestire più efficacemente il tempo. A sua volta, l'insegnante che ha ricevuto il

feedback potrebbe osservare il collega durante una lezione successiva e fornire anche lui un *feedback* costruttivo, creando così un ciclo di osservazione reciproca e miglioramento professionale.

Come evidenziato da Chism (2007), il processo di *feedback* formativo è particolarmente efficace quando deriva da colleghi che operano nello stesso contesto e affrontano sfide simili.

Un altro aspetto fondamentale del *feedback* formativo è la sua capacità di promuovere l'apprendimento riflessivo (Hammersley-Fletcher, Orsmond 2004). Attraverso il *feedback*, il docente non solo prende atto di ciò che è avvenuto durante la lezione, ma è anche guidato nel processo di interpretazione e rielaborazione delle pratiche osservate. Un esempio pratico può essere trovato nei programmi di *mentoring* tra pari, dove insegnanti più esperti osservano colleghi meno esperti, fornendo suggerimenti basati su anni di studi ed esperienza professionale maturata.

Questo approccio non solo aiuta il docente a migliorare le proprie pratiche, ma lo incoraggia anche a sviluppare una maggiore consapevolezza delle proprie scelte metodologiche e pedagogiche

Il potenziale del *feedback* formativo come strumento di *empowerment* è altrettanto importante. Washer (2006) ha dimostrato che, quando i docenti ricevono *feedback* costruttivo da un collega, sono più propensi a sperimentare nuove pratiche didattiche e ad affrontare con maggiore fiducia le sfide educative. Ad esempio, un insegnante che riceve *feedback* sulla propria gestione delle interazioni in classe potrebbe essere incoraggiato a introdurre nuove tecniche di insegnamento cooperativo, come il lavoro di gruppo strutturato o l'uso di strumenti digitali per favorire la partecipazione attiva degli studenti.

Inoltre, un'altra strategia efficace, spesso utilizzata in contesti di osservazione tra pari, è l'uso del *video-feedback*, una pratica che permette ai docenti di rivedere la propria lezione registrata, discutendone poi con il collega osservatore. Questo approccio consente di riflettere in modo più critico e oggettivo su aspetti specifici della propria didattica, stimolando un processo di miglioramento continuo basato su evidenze reali e non solo su impressioni personali.

Attraverso un *feedback* specifico e mirato, fornito in un contesto di collaborazione tra pari, il docente è stimolato a migliorare continuamente la qualità del proprio insegnamento. Questo ciclo di osservazione, *feedback* e riflessione è un elemento chiave per promuovere un apprendimento professionale continuo e per creare una cultura della crescita e dell'innovazione didattica.

4. MODELLI DI OSSERVAZIONE E *FEEDBACK* NELLA FORMAZIONE INIZIALE E IN SERVIZIO

Il contesto della formazione degli insegnanti, sia in fase iniziale che durante il servizio, si è sempre più orientato verso approcci collaborativi, riflessivi e basati su una revisione critica delle pratiche educative. Le teorie pedagogiche contemporanee sottolineano l'importanza dell'apprendimento sociale e della condivisione di esperienze tra pari come leve per migliorare la qualità dell'insegnamento. In questa prospettiva, l'osservazione tra pari non è solo un processo tecnico di valutazione, ma un'opportunità di apprendimento situato e cooperativo, dove l'atto di osservare e di essere osservati diventa il fulcro di un dialogo costruttivo tra professionisti che condividono sfide, contesti e obiettivi comuni.

Entrando nel dettaglio di come queste pratiche possano essere efficacemente integrate nei percorsi di formazione iniziale e continua, un esempio rilevante è rappresentato dall'uso del *microteaching* e della videoanalisi.

Il *microteaching* si è sviluppato come una pratica formativa essenziale per gli insegnanti e come strumento di ricerca pedagogica (Allen & Ryan, 1974). L'obiettivo è fornire un'occasione sicura e

controllata per affinare le tecniche didattiche e ricevere *feedback* immediato e concreto. Questo processo avviene attraverso l'utilizzo di sequenze didattiche videoregistrate, che vengono osservate e analizzate da un gruppo di docenti in formazione, affiancati da un supervisore. Durante queste sessioni, il docente protagonista della lezione e gli altri partecipanti possono identificare insieme punti di forza e aree di miglioramento, fornendo un *feedback* costruttivo per ottimizzare le pratiche didattiche.

La videoanalisi, affronta le complessità delle dinamiche educative, utilizzando tecnologie e metodologie che permettono una profonda descrizione e comprensione dei fenomeni in atto. L'analisi video di una lezione autentica funge da dispositivo di supporto alla valutazione delle competenze degli insegnanti, facilitando la focalizzazione su azioni specifiche e contribuendo a identificare dimensioni, indicatori e livelli di competenza da valutare.

La videoanalisi, come osservato da Bocci (2019), non solo documenta le performance didattiche, ma diventa un mediatore per lo sviluppo professionale, facilitando il confronto critico con sé stessi e con gli altri.

L'uso del video in contesto educativo si presenta come una risorsa inestimabile per promuovere l'apprendimento, particolarmente nei processi formativi dedicati agli insegnanti. Esso non solo consente di osservare comportamenti e atteggiamenti in tempo reale, ma rivela anche le epistemologie sottostanti all'azione educativa dei soggetti coinvolti nella registrazione e nella successiva analisi. Grazie all'ausilio della video-annotazione, che può essere sia di prima generazione (come nei primi esperimenti di *microteaching*) che di seconda generazione (supportata da strumenti digitali), si ottiene una revisione dettagliata e globale dell'azione didattica (Galliani, 2014). Questa modalità di analisi permette di documentare e riflettere sulle diverse componenti dell'insegnamento, esplicitando variabili e relazioni e attribuendo loro un significato (Marzano, Vegliante & Miranda, 2018).

Adottare questo approccio all'interno dei processi formativi fornisce ai partecipanti, in particolare agli insegnanti in formazione, strumenti analitici per costruire e decostruire la propria pratica educativa, riorientandola sulla base dei *feedback* ricevuti. Questo metodo, immersivo e partecipativo, contribuisce a sviluppare una consapevolezza profonda riguardo alla complessità del contesto formativo, riducendo la tradizionale dicotomia tra teoria e pratica, che risulta sempre più obsoleta. Come evidenziato da Vegliante, Marzano e Miranda (2018), la documentazione video permette di rappresentare in modo esaustivo la scena didattica, facilitando il dialogo tra intenzioni, pratiche agite ed esiti formativi.

In definitiva, l'integrazione del video nei percorsi formativi dedicati agli insegnanti si allinea perfettamente con una visione ecosistemica dell'apprendimento, che promuove un approccio orizzontale e reticolare allo sviluppo professionale. Questo modello si dimostra particolarmente significativo nella formazione continua, dove le asimmetrie di età, esperienza e formazione tra colleghi tendono a ridursi. In questi contesti, è fondamentale adottare forme di accompagnamento e supporto adeguate per facilitare lo sviluppo professionale e garantire un processo di insegnamento-apprendimento di alta qualità.

L'osservazione tra pari e il *feedback* formativo, integrati con pratiche di *microteaching* e videoanalisi, offrono un modello robusto per il miglioramento della professionalità docente. Questo approccio non solo migliora le competenze didattiche degli insegnanti, ma crea anche una cultura di apprendimento continuo che avvantaggia l'intera comunità educativa. Attraverso l'interazione e la riflessione, i docenti possono sviluppare una maggiore consapevolezza delle loro pratiche e diventare professionisti più efficaci, capaci di rispondere alle sfide dell'insegnamento contemporaneo.

5. LINEE GUIDA PER L'IMPLEMENTAZIONE DI UN SISTEMA DI OSSERVAZIONE EFFICACE

L'implementazione di un sistema di osservazione tra pari e *feedback* formativo nelle scuole richiede una pianificazione strategica e una visione chiara degli obiettivi da raggiungere. Un sistema ben strutturato non solo favorisce il miglioramento delle pratiche didattiche, ma contribuisce anche a creare un ambiente di apprendimento collaborativo e a sviluppare una cultura scolastica orientata al miglioramento continuo delle competenze docente. A tal fine, è fondamentale integrare queste pratiche nel contesto della formazione continua e iniziale degli insegnanti.

Per avviare un sistema efficace, è essenziale definire chiaramente gli obiettivi del progetto. Questi possono includere il miglioramento delle pratiche didattiche, il potenziamento delle competenze relazionali tra insegnanti e la creazione di una cultura del *feedback* all'interno della scuola (Penuel & Gallagher, 2017). Una visione comune sui risultati attesi aiuta a mantenere il focus e la motivazione tra tutti i partecipanti. È utile coinvolgere il personale docente nella definizione di tali obiettivi, per garantire che siano allineati con le loro esigenze e aspettative.

La formazione iniziale adeguata per i partecipanti è un elemento cruciale per garantire un'osservazione efficace. Questa formazione dovrebbe includere tecniche di osservazione, modalità di *feedback* costruttivo e strategie per facilitare la riflessione personale e collettiva. Seminari, workshop e sessioni di microteaching rappresentano strumenti utili in questo contesto (Bianchi, 2019; D'Amico, 2015). È importante che gli insegnanti sviluppino competenze sia nel ricevere *feedback* che nel fornirlo in modo costruttivo e utile.

Un ulteriore aspetto fondamentale è la creazione di un ambiente sicuro e di fiducia, in cui l'osservazione tra pari avvenga in un clima di apertura e sostegno reciproco. Incoraggiare una cultura scolastica in cui il *feedback* venga percepito come un'opportunità di crescita piuttosto che come una valutazione negativa è essenziale (Boud & Molloy, 2013). Ciò implica garantire la riservatezza e il rispetto reciproco tra gli insegnanti. La creazione di spazi di dialogo e condivisione, in cui i docenti possano esprimere le proprie esperienze, contribuisce a costruire un clima di fiducia e collaborazione. Il successo di un sistema di osservazione tra pari dipende anche dalla disponibilità di strumenti e rubriche di osservazione ben progettati. Questi strumenti devono consentire di valutare le pratiche didattiche in modo sistematico e oggettivo, essere allineati con gli obiettivi di apprendimento e rispecchiare le competenze che si intendono sviluppare (Danielson, 2011). È utile che le rubriche vengano co-costruite dai docenti stessi, affinché rispondano alle loro reali esigenze e riflettano le pratiche didattiche effettivamente adottate.

Dopo ogni osservazione, il *feedback* fornito deve essere costruttivo, basato su evidenze e focalizzato su aspetti pratici e migliorabili. Le discussioni post-osservazione dovrebbero incoraggiare un dialogo aperto, in cui gli insegnanti possano esplorare le loro scelte pedagogiche e le esperienze vissute (Hattie & Timperley, 2007; Simmons & Adams, 2013). È importante che il *feedback* sia specifico e orientato all'azione, con suggerimenti pratici su come implementare miglioramenti.

Il sistema richiede anche un monitoraggio e una valutazione costanti per verificarne l'efficacia. Raccogliere dati attraverso questionari e interviste permette di analizzare le esperienze dei partecipanti e di apportare modifiche e miglioramenti al sistema nel tempo. Questo approccio garantisce che il sistema risponda alle esigenze in continua evoluzione del personale docente. Un ciclo di miglioramento continuo, che prevede la revisione regolare delle pratiche, è fondamentale per il successo a lungo termine.

Infine, integrare il sistema di osservazione e *feedback* all'interno del più ampio piano di sviluppo professionale della scuola consente di creare sinergie con altre attività formative. In questo modo, l'apprendimento collaborativo diventa una componente centrale della cultura scolastica. L'implementazione di un sistema strutturato di osservazione tra pari e *feedback* formativo non solo promuove il miglioramento delle competenze docente, ma contribuisce anche a costruire una comunità professionale coesa e collaborativa (Gordon & McGhee, 2009; De Giovanni, 2018). Questo processo, che non si limita alla formazione iniziale, deve proseguire durante il servizio, fornendo opportunità di sviluppo professionale continue e adattandosi alle esigenze individuali e collettive degli insegnanti.

In conclusione, l'adozione di un sistema di osservazione tra pari e *feedback* formativo rappresenta un passo fondamentale per migliorare la qualità dell'insegnamento e promuovere una cultura di apprendimento collaborativo nelle scuole. Attraverso una pianificazione attenta, una formazione adeguata e un impegno a lungo termine nel miglioramento delle pratiche educative, le scuole possono diventare ambienti in cui gli insegnanti migliorano le loro competenze e si sentono sostenuti e valorizzati nel loro ruolo professionale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Allen, D. W., & Ryan, K. (1974). *Microteaching*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Bianchi, A. (2019). *La formazione dei docenti: Pratiche e percorsi per il miglioramento professionale*. Roma: Carocci.
- Bocci, F. (2019). *Il microteaching e la videoanalisi nella formazione degli insegnanti: Strategie per la riflessione e il miglioramento professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. New York, NY: Routledge.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Danielson, C. (2011). *Evaluating Teachers: The Manual for Formative Assessment and Professional Development*. Alexandria, VA: ASCD.
- D'Amico, M. (2015). *Riflessione e apprendimento: Strategie per la formazione degli insegnanti*. Torino: Utet Università.
- D'Amore, S. (2020). *Il feedback educativo: Teoria e pratica per la crescita professionale degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- De Giovanni, R. (2018). *Osservare per apprendere: La peer observation nella formazione dei docenti*. Bologna: il Mulino.
- Galliani, L. (2014). La videoanalisi nella formazione degli insegnanti: Un'opportunità per la riflessione professionale. In F. Bocci (a cura di), *Formazione e insegnamento: Innovazioni didattiche* (pp. 129-145). Milano: FrancoAngeli.
- Gordon, S. P., & McGhee, M. (2009). The importance of feedback in teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 12-24.
- Gosling, D. (2013). *Peer Observation of Teaching: Implementing a Model for Effective Peer Observation of Teaching*. Staff and Educational Development Association (SEDA).
- Gosling, D., & O'Connor, K. M. (2006). From Peer Observation of Teaching to Review of Teaching: Moving Beyond Managerial Models. *Teaching in Higher Education*, 11(4), 373-385.

- Gosling, D., & O'Connor, K. M. (2009). Reviewing and Developing Teaching: Using Peer Review as a Stimulus for Reflection and Collegial Development. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(2), 143-152.
- Hammersley-Fletcher, L., & Orsmond, P. (2004). Evaluating Our Peers: Is Peer Observation a Meaningful Process? *Studies in Higher Education*, 29(4), 489-503.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Marzano, R. J., Vegliante, R., & Miranda, D. (2018). The use of video for professional development: A framework for teachers. *Educational Leadership*, 76(3), 30-35.
- Penuel, W. R., & Gallagher, B. (2017). Creating and sustaining a culture of feedback in a learning community. *Educational Leadership*, 75(5), 64-68.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books
- Simmons, D., & Adams, C. (2013). Peer observation: A means to professional development. *Journal of Educational Administration*, 51(1).
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645
- Washer, P. (2006). Designing a System for Observing Teaching Practice. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 243-250.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Copyright (©) 2025 Alessandra Lo Piccolo, Daniela Pasqualetto



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Lo Piccolo, A., Pasqualetto, D. (2025). Osservazione tra pari e feedback formativo: nuove prospettive per la crescita professionale dei docenti [Peer observation and formative feedback: new perspectives for the professional growth of teachers]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 1, 303-311.

https://doi.org/10.14668/QTimes_17123