

## Alternative assessment: an experience towards new meanings of schooling between well-being and disorientation

### Valutazione alternativa: un'esperienza verso nuove significazioni della scuola tra benessere e disorientamento

---

Giorgia Slaviero<sup>a</sup>, Beatrice Doria<sup>b</sup>, Valentina Grion<sup>c,1</sup>

<sup>a</sup> Università degli Studi di Padova, [giorgia.slaviero.1@phd.unipd.it](mailto:giorgia.slaviero.1@phd.unipd.it)

<sup>b</sup> Università degli Studi di Padova, [beatrice.doria@unipd.it](mailto:beatrice.doria@unipd.it)

<sup>c</sup> Università Telematica Pegaso, [valentina.grion@unipegaso.it](mailto:valentina.grion@unipegaso.it)

#### Abstract

---

School well-being is strongly influenced by the assessment methods adopted, considered a pedagogical and relational act that affects students' participation, motivation and perceived sense of efficacy. The present qualitative research carried out in two secondary schools analyzed the perceptions of students, families and teachers regarding the introduction of descriptive feedback in itinere as an alternative to grading. The thematic analysis of nine focus groups made it possible to explore the perceived impacts of this modality on the emotional dimension of the school experience. Although not generalizable, the evidence suggests that alternative assessment can be a lever to promote meaningful learning and improved well-being if supported by a strong dialogue with the whole school community.

**Keywords:** assessment; well-being; learning; secondary school.

#### Sintesi

---

Il benessere scolastico è fortemente influenzato dalle modalità valutative adottate, considerate un atto pedagogico e relazionale che incide sulla partecipazione, motivazione e senso di efficacia percepito dagli studenti. La presente ricerca qualitativa svolta in due scuole secondarie di secondo grado ha analizzato le percezioni di studenti, famiglie e docenti in merito all'introduzione del feedback narrativo in itinere come alternativa al voto numerico. L'analisi tematica di nove focus group ha consentito di esplorare gli impatti percepiti di tale modalità sulla dimensione emotiva dell'esperienza scolastica. Sebbene non generalizzabili, le evidenze suggeriscono che la valutazione alternativa può costituire una leva per promuovere un apprendimento significativo e maggiore benessere, se sostenuta da un forte dialogo con l'intera comunità scolastica.

**Parole chiave:** valutazione; benessere; apprendimento; scuola secondaria.

---

<sup>1</sup> L'articolo è frutto di un lavoro congiunto tra le autrici. Tuttavia, sono da attribuire a Beatrice Doria il paragrafo 1, a Giorgia Slaviero il paragrafo 2, a Beatrice Doria e Giorgia Slaviero i paragrafi 3 e 4, a Valentina Grion il paragrafo 5. Valentina Grion ha inoltre supervisionato l'intera stesura dell'articolo.

## 1. Introduzione

Il concetto di benessere scolastico ha assunto un ruolo centrale nella riflessione pedagogica contemporanea, configurandosi come una dimensione trasversale capace di incidere significativamente sulla qualità dell'esperienza educativa, sulla motivazione all'apprendimento e sulla permanenza degli studenti nel percorso formativo. Govorova e colleghi (2020) sottolineano infatti che il benessere scolastico, essendo un costrutto multidimensionale, integra e incide su aspetti cognitivi, emotivi, relazionali, fisici e sociali. Non si tratta di una condizione statica, bensì di un'esperienza situata e dinamica, che riflette la qualità delle interazioni tra lo studente, gli adulti di riferimento, i pari e l'ambiente scolastico. Kern e colleghi (2015) ribadiscono tale concetto, evidenziando come il benessere a scuola non può essere ridotto alla sola assenza di malessere, ma va inteso come la presenza di condizioni favorevoli all'apprendimento, come la sicurezza emotiva, la soddisfazione personale, la possibilità di esprimersi e il senso di appartenenza.

In questa prospettiva, l'aspetto emotivo assume un ruolo decisivo (Doria, 2023; Lucisano & Botta, 2023). La vita scolastica degli studenti è costantemente attraversata da esperienze emotive che non costituiscono un elemento accessorio, ma si intrecciano in modo profondo con i processi cognitivi e motivazionali. Le emozioni provate in classe influenzano, infatti, l'apprendimento, le modalità di relazione con i pari e ne costruiscono il percorso formativo degli studenti (Pekrun, 2006). A confermarlo sono numerose ricerche condotte a livello nazionale ed internazionale (Goetz et al. 2013; Lipnevich & Smith, 2018; Lucisano & Botta, 2023; Panadero, 2016; Stanzione, 2017) le quali hanno inoltre rilevato come le emozioni positive sono associate a maggiori livelli di *engagement* e apprendimento profondo, mentre emozioni negative possono inibire la partecipazione e compromettere l'autoefficacia.

Fra i diversi fattori che incidono profondamente sul benessere degli studenti, influenzando il loro stato emotivo, emerge con particolare forza il tema della valutazione. Stanzione (2017) pone in luce tale relazione, evidenziando come l'ansia da valutazione rappresenti una delle componenti più frequenti del disagio scolastico. Tale ansia non è generalizzata, bensì situata in precise dinamiche scolastiche, in particolare nelle interazioni con docenti e nei momenti valutativi. Allo stesso modo, Lucisano e Botta (2023) evidenziano come il costrutto dell'ansia sia spesso associato - nel contesto scolastico - alla valutazione (Carver et al., 1983) e al test (Zeidner, 1990), provocando notevoli preoccupazioni rispetto “[...] alle valutazioni in classe, alle aspettative e alle pressioni di genitori e insegnanti per ottenere buoni risultati a scuola [...]” (De Francesco et al., 2020, p. 570).

In questa direzione, il presente articolo illustra una ricerca volta ad esplorare le relazioni tra benessere scolastico, feedback e valutazione nell'ambito di alcune classi in cui i docenti hanno scelto di utilizzare il voto solamente al termine del periodo scolastico, adottando in itinere una valutazione alternativa con feedback narrativi a supporto dell'apprendimento.

### 1.1. Benessere scolastico, valutazione e feedback: quali relazioni?

Le pratiche di valutazione risultano essere tra i fattori che più intensamente attivano i vissuti emotivi negli studenti e che, proprio per questo, esercitano un impatto diretto sul loro apprendimento (De Francesco et al., 2020; Doria, 2023). La valutazione è infatti uno strumento di regolazione dell'apprendimento, ma anche un atto relazionale, comunicativo e simbolico (De Mattos, 2005; Grion & Serbati, 2017). Essa influenza la percezione di sé degli studenti, la loro motivazione, la qualità della relazione con i docenti e la fiducia nel contesto scolastico. Per Freire, come riportato da De Mattos e Grion (2017), ogni atto

educativo è un atto etico, e ciò vale anche per la valutazione: non si tratta solo di misurare, ma di costruire significati condivisi, restituire senso, promuovere consapevolezza. Di conseguenza, non è possibile promuovere benessere scolastico senza interrogarsi sulle pratiche valutative adottate e sul modo in cui esse sono percepite da chi apprende.

Il legame tra valutazione e benessere scolastico è di interesse della ricerca educativa contemporanea. Particolare attenzione è stata posta sugli effetti che differenti modalità di restituzione valutativa giocano sulla dimensione emotiva, motivazionale e relazionale dell'esperienza scolastica (Botta & Lucisano, 2024; Stanzione, 2017). La valutazione non si configura infatti unicamente come dispositivo tecnico per rilevare il rendimento, ma come atto pedagogico profondamente relazionale, capace di influenzare il modo in cui gli studenti percepiscono se stessi, il proprio valore e la propria posizione nel contesto scolastico (Grion et al., 2022). In questa prospettiva, il feedback rappresenta uno degli strumenti più potenti e delicati a disposizione dell'insegnante: esso non è soltanto un ritorno informativo, ma un'occasione per attivare processi di metacognizione, responsabilizzazione e senso di autoefficacia.

Secondo Boud e Falchikov (2006), una valutazione autentica e formativa dovrebbe favorire l'autoregolazione dell'apprendimento e stimolare negli studenti il desiderio di migliorarsi, contribuendo a rafforzare la fiducia nelle proprie capacità. Il feedback, quando è offerto in modo chiaro, contestualizzato e costruttivo, può trasformarsi in un momento dialogico e riflessivo, in grado di creare un clima emotivo positivo, basato sulla fiducia reciproca. Nicol (2010) ribadisce che per risultare efficace, il feedback deve essere specifico, tempestivo, ancorato a criteri espliciti e orientato al compito, non alla persona. In queste condizioni, la valutazione diventa leva per l'apprendimento significativo e contribuisce al benessere scolastico, perché restituisce allo studente agency e senso di competenza.

Tuttavia, non tutte le forme di feedback generano gli stessi esiti. Alcune ricerche mettono in luce gli effetti potenzialmente dannosi di pratiche valutative centrate sul voto numerico. In particolare, gli studi sperimentali di Lipnevich e Smith (2009a; 2009b) hanno evidenziato che quando gli studenti ricevono unicamente un punteggio numerico, si riduce la motivazione intrinseca, aumenta l'ansia da prestazione e si compromette la comprensione dei criteri valutativi. Il voto, per sua natura sintetica, impersonale e classificatoria, viene spesso interpretato non come misura della performance, ma come giudizio sul valore della persona. Esso tende a cristallizzare l'identità dell'allievo, impedendo un'interpretazione dinamica del proprio percorso e rinforzando meccanismi di autovalutazione negativa, confronto sociale e senso di impotenza. Al contrario, i feedback descrittivi, anche se accompagnati dal voto, migliorano sensibilmente le performance e la percezione di sé, confermando che la qualità del feedback è cruciale per determinare il suo impatto emotivo e formativo (Lipnevich et al., 2021).

Anche nel contesto italiano, tali dinamiche sono ampiamente confermate. L'indagine di Stanzione (2017) dimostra che l'ansia da valutazione è una delle componenti più ricorrenti del disagio scolastico, e che essa è fortemente correlata alla percezione di giudizio, insicurezza e scarsa autoefficacia. Il ricercatore mette in evidenza che i momenti valutativi sono spesso associati a stati di tensione neurovegetativa e malessere psicologico. Analogamente, la ricerca di Lucisano e Botta (2023) rivela che la valutazione è una delle principali fonti di disagio emotivo e influenza negativamente la qualità della relazione docente-studente, con ricadute significative sul senso di appartenenza alla comunità scolastica. In altre parole, la valutazione si configura come una variabile critica del benessere scolastico, non solo per ciò che misura, ma per ciò che comunica, costruisce e legittima nel quotidiano scolastico.

Alla luce di ciò, diversi autori propongono una trasformazione culturale e pedagogica delle pratiche valutative. Batini, Grion e du Méric (2023) sottolineano che il superamento del voto numerico rappresenta una scelta non solo tecnica, ma etica e politica, coerente con l'idea di una scuola capace di promuovere partecipazione, giustizia e benessere. In questa direzione si colloca anche il lavoro di Picasso e colleghi (2023), che evidenzia come pratiche valutative basate su giudizi descrittivi, rubriche, feedback formativi e processi riflessivi siano percepite dagli studenti come strumenti di accompagnamento e valorizzazione, e non come dispositivi di esclusione o controllo. Il feedback diventa in tal modo occasione di dialogo, riconoscimento e cura, in linea con una pedagogia relazionale e centrata sullo studente (Grion et al., 2021).

Tuttavia, l'adozione di forme valutative alternative non è di per sé garanzia di equità e benessere. Come evidenziato da De Mattos (2005), anche nei contesti in cui il giudizio non assume la forma del voto numerico, la valutazione può continuare a esercitare una funzione selettiva ed escludente, specialmente se non fondata su criteri condivisi, trasparenti e partecipati. Nella sua analisi dei consigli di classe, l'autrice mostra come la costruzione del giudizio scolastico possa avvenire attraverso rappresentazioni sociali non esplicitate, cariche di dimensioni soggettive e stereotipi, che finiscono per influenzare in modo determinante il destino formativo degli studenti. Per questo motivo, è necessario un ripensamento radicale della funzione valutativa, che la svincoli dalla logica del controllo e della classificazione, per restituirle un senso pedagogico orientato allo sviluppo, alla responsabilizzazione e alla cura. La valutazione, in questa prospettiva, può diventare uno strumento potente per sostenere l'autoefficacia, favorire relazioni educative significative e costruire ambienti scolastici fondati sulla fiducia e sull'inclusione. Solo quando essa è vissuta come occasione per riflettere, migliorare e partecipare, e non come minaccia, può realmente contribuire al benessere scolastico e alla riuscita formativa (Grion et al., 2024; Lucisano & Botta, 2023).

Alla luce di queste riflessioni teoriche, risulta evidente come il tema della valutazione debba essere affrontato all'interno di una più ampia cornice pedagogica che metta al centro il benessere degli studenti, la qualità delle relazioni educative e la funzione trasformativa dell'esperienza scolastica. L'adozione di pratiche valutative alternative, come l'eliminazione del voto numerico a favore di giudizi descrittivi e feedback formativi, si configura in questa prospettiva non come un mero cambiamento formale, ma come una vera e propria sfida culturale.

## **2. Metodo**

### **2.1. Obiettivo di ricerca**

Alla luce del quadro teorico delineato, la presente ricerca si propone di approfondire, attraverso un disegno qualitativo, le percezioni, i vissuti e le pratiche che docenti, studenti e famiglie associano all'introduzione di una sperimentazione valutativa che prevede l'impiego del feedback narrativo nella valutazione in itinere, in sostituzione del voto numerico.

Attraverso la conduzione di nove focus group distinti, lo studio intende indagare in che misura tale innovazione sia stata compresa, accolta o problematizzata dalle diverse componenti della comunità educante, e quali ricadute essa abbia avuto sul piano emotivo, relazionale e didattico.

Le domande di ricerca sono state le seguenti:

- Q1. Quali percezioni emergono da studenti, docenti e famiglie rispetto ad una esperienza di valutazione alternativa al voto?
- Q2. Vi sono, e quali, impatti di tali percezioni sul benessere degli attori coinvolti?

## **2.2. Contesto**

La presente ricerca è stata condotta in due istituti scolastici secondari di secondo grado situati nella provincia del Lazio: un Liceo Classico-Linguistico-Scienze Umane e un Istituto Tecnico. In ciascuna scuola sono state coinvolte le classi prime dell'anno scolastico 2023/2024, nell'ambito del progetto sperimentale intitolato "La valutazione che educa". Tale sperimentazione ha inteso promuovere una cultura della valutazione orientata alla cooperazione, alla corresponsabilità educativa e alla costruzione di un clima di apprendimento positivo. Nello specifico, l'iniziativa ha previsto l'adozione del feedback narrativo nella valutazione in itinere, in sostituzione del voto numerico, che è stato mantenuto unicamente nelle schede di valutazione intermedia e finale, in conformità alla normativa vigente (Regio Decreto n. 653 del 4 maggio 1925; D.Lgs. n. 297 del 16 aprile 1994).

Per accompagnare l'attuazione della sperimentazione, a partire dall'anno scolastico 2023/2024, i docenti delle due scuole hanno preso parte a un percorso di formazione condotto da un'esperta del settore, volto a promuovere una riflessione critica sulle pratiche valutative abitualmente adottate in classe e a stimolare un confronto condiviso sugli scopi e significati attribuiti alla valutazione nel contesto scolastico.

A seguito del percorso formativo, le scuole hanno riformulato l'articolazione temporale dell'anno scolastico, superando la tradizionale suddivisione in quadrimestri, e istituendo due nuovi periodi valutativi: un primo periodo di breve durata (da settembre a fine ottobre), con funzione diagnostica e finalizzato a rilevare conoscenze e competenze pregresse, e un secondo periodo (da novembre a giugno), orientato allo sviluppo formativo. Al termine di ciascun periodo è stata redatta una scheda di valutazione contenente voti numerici, in ottemperanza alla normativa scolastica vigente. Tuttavia, per la valutazione in itinere, i consigli di classe hanno deliberato l'impiego di feedback narrativi in luogo della valutazione numerica, definendo collegialmente criteri, modalità e strutture condivise per la loro redazione.

## **2.3. Campione, strumenti e procedure di analisi**

La raccolta dei dati è stata effettuata a metà dell'anno scolastico 2023/2024, mediante la realizzazione di nove focus group condotti con un approccio *multistakeholder*, volto a cogliere le diverse prospettive dei principali attori coinvolti nella sperimentazione valutativa: docenti, studenti e famiglie.

Il campione complessivo ha coinvolto 103 partecipanti, così suddivisi: 46 studentesse e studenti appartenenti alle tre classi sperimentali, 14 docenti dei rispettivi consigli di classe e 43 genitori o familiari. I focus group sono stati condotti separatamente per ciascuna categoria, al fine di garantire un ambiente comunicativo omogeneo e libero da potenziali inibizioni dovute alla presenza di figure percepite come gerarchicamente superiori. Complessivamente, sono stati realizzati nove focus group: cinque con gli studenti (che rappresentano il 38,4% del corpus testuale analizzato), tre con i familiari (41,1%) e uno con i docenti (20,5%).

Gli incontri si sono svolti in presenza, in un setting strutturato ma informale: i partecipanti erano disposti in cerchio per favorire il confronto diretto e l'ascolto reciproco; nessun docente era presente durante i focus group con studenti e famiglie. Al centro della stanza è stato posizionato il dispositivo per la registrazione audio, che ha prodotto un totale di 5 ore, 40 minuti e 2 secondi di conversazione, corrispondenti a 273.723 caratteri trascritti (spazi inclusi). Per motivi di riservatezza, non è stata effettuata alcuna registrazione video. I partecipanti indossavano un post-it con il proprio nome, utilizzato unicamente per facilitare l'interazione durante il focus group e successivamente rimosso, in linea con le procedure di anonimizzazione dei dati.

Ogni incontro è stato introdotto da un esercizio di *ice breaking* (*clapping exercise*), durante il quale ciascun partecipante si è presentato condividendo il proprio nome, l'età e un oggetto simbolico che lo rappresentasse. Le domande guida, differenziate per ciascun gruppo (studenti, docenti, famiglie), sono state costruite per esplorare i vissuti soggettivi, le rappresentazioni e le pratiche legate all'introduzione del feedback narrativo nella valutazione in itinere.

Il processo di analisi è stato condotto mediante una analisi qualitativa del contenuto, supportata dal software Atlas.ti 24, e realizzata da due giudici indipendenti con un approccio bottom-up, ispirato al modello di analisi tematica di Braun e Clarke (2012) e articolato nelle fasi sotto descritte.

1. la fase iniziale di analisi ha previsto la creazione indipendente di codici di lettura da parte dei due ricercatori, che hanno lavorato in parallelo, evidenziando parole chiave, espressioni e nuclei di significato ricorrenti nei testi;
2. successivamente, è stato avviato un processo di confronto e negoziazione collaborativa, finalizzato a discutere i significati attribuiti ai codici e a costruire una base condivisa di interpretazione. Tale confronto ha permesso di affinare i criteri di codifica e di raggiungere una sensibilità comune rispetto alle categorie emergenti, portando alla creazione di 33 codici di analisi;
3. in un secondo ciclo di analisi, si è proceduto con una codifica focalizzata (Tarozzi, 2008), in cui i codici iniziali sono stati aggregati, raffinati e ricondotti a cinque macro-categorie tematiche, corrispondenti alle principali aree di indagine che hanno orientato il format dell'intervista e la successiva interpretazione dei dati. Le macro-categorie e i codici associati a ciascuna di essa sono presentati nel paragrafo 3, in relazione a ciascun gruppo di partecipanti dei focus group.

L'intero processo è stato realizzato mediante il software di analisi Atlas.ti 24.

### **3. Risultati**

#### **3.1. Quali percezioni emergono da studenti, docenti e famiglie?**

##### *Le percezioni degli studenti*

L'analisi qualitativa condotta sui focus group con le studentesse e gli studenti ha permesso di individuare quattro macro-categorie tematiche (Figura 1). La principale riguarda le percezioni relative ai feedback valutativi (64,53% delle occorrenze totali), seguita dalle ricadute sull'apprendimento (27,92%) della valutazione alternativa. Marginali ma significative, infine, le aree riferite alla condivisione del processo valutativo (5,28%) e alle prospettive di cambiamento (2,26%).



Macro-categorie	Fq. occorrenze	% occorrenze
Feedback valutativi	171	64,53%
Ricadute sull'apprendimento	74	27,92%
Valutazione come processo di condivisione	14	5,28%
Prospettive di cambiamento	6	2,26%
Totale occorrenze	405	100%

Figura 1 Macro-categorie dei codici di analisi per gli studenti.

Rispetto alla macro-categoria “feedback valutativi” (Figura 2) i dati evidenziano una certa difficoltà degli studenti a adattarsi ad un feedback che non sia un voto. Infatti, il 41,52% del totale delle occorrenze riguardanti il feedback evidenzia che gli studenti trovano difficoltà ad interpretare i feedback stessi, e dunque tendono a ricercare una identificazione tra tale feedback e un voto numerico:

*“Secondo me, magari la cosa delle valutazioni scritte è utile perché, comunque, vediamo il singolo errore, che cosa abbiamo sbagliato e ci concentriamo sull'errore. Però, alla fine diventerà un voto numerico, perché tanto è sempre quello che ci portano queste valutazioni, al voto numerico dovrebbe essere accostata la valutazione scritta: così, vediamo a che voto corrisponde però vediamo anche gli errori, quali sono....”* 1:293 ¶ 1080

Il 21,05% delle occorrenze mostra insoddisfazione per la qualità dei commenti ricevuti dai docenti, giudicati spesso generici - ossia non personalizzati per il personale percorso di apprendimenti degli studenti - o incoerenti con la prova svolta. Il 17,54% delle occorrenze evidenzia la poca chiarezza dei feedback. Inoltre, il 16,96% sottolinea differenze rilevanti tra i docenti nella formulazione dei feedback: alcuni dedicano attenzione alla scrittura di un feedback personalizzato, mentre altri fanno uso di giudizi sintetici.

Solo il 2,92% delle occorrenze si riferisce positivamente all'uso feedback narrativo come forma efficace di restituzione e supporto per il percorso di apprendimento:

*“serve per concentrarsi più sugli errori della verifica perché magari prima guardavamo il voto e basta perché era quella la cosa più importante mentre ora con la valutazione tendiamo a vedere di più cosa abbiamo sbagliato...”* 1:62 ¶ 32

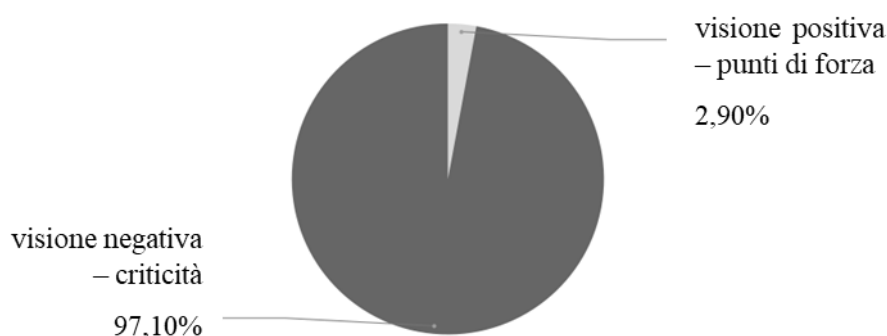


Figura 2. Percentuali relative alla visione positiva e negativa riferite alla macro-categoria “Feedback valutativi”.

In riferimento alle ricadute sull'apprendimento del feedback (Figura 3), le occorrenze sembrerebbero contraddire parzialmente le criticità precedentemente rilevate in merito alla pratica di feedback. Infatti, il 51,35% delle occorrenze evidenzia che gli studenti

riconoscono il feedback narrativo come un importante strumento per il miglioramento dell'apprendimento, in grado cioè di favorire una maggiore consapevolezza dei propri punti di forza e criticità (20,27%):

*“A parere mio la valutazione essendo personale è molto più utile e costruttiva, che va a specificare meglio i punti di forza e le cose su cui invece bisogna lavorare. [...] meno pressione e più concentrazione nel capire l'errore senza pensare al voto in sé per sé e alla media.”* 1:65 ¶ 34

Infine, il 28,38% delle occorrenze suggerisce che, in alcuni casi, la riduzione dell'ansia derivante dall'assenza del voto numerico sia stata associata anche a una minore motivazione allo studio:

*“...sicuramente mi fa venire meno ansia il fatto che appunto non c'è il voto. Però, secondo me, il fatto di avere meno ansia mi porta anche a impegnarmi di meno, non lo so... Il fatto di avere meno ansia mi porta, diciamo, a non fossilizzarmi tanto sulla materia, [...] quindi per me l'ansia è uguale a prepararmi di più per le interrogazioni o per la verifica, e invece averne di meno [di ansia], mi fa anche preparare di meno.”* 1:261 ¶ 949

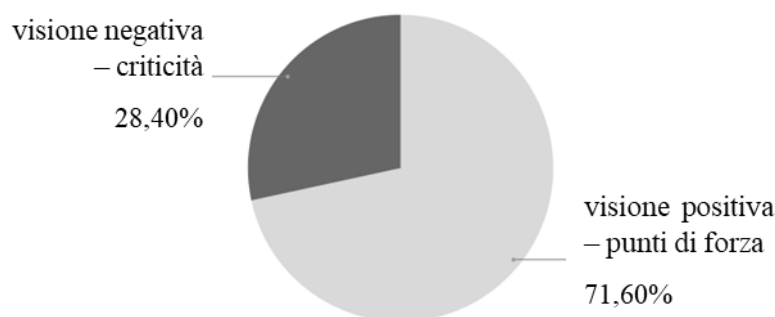


Figura 3. Percentuali relative alla visione positiva e negativa riferite alla macro-categoria “Ritorno sull'apprendimento”.

Per quanto riguarda la macro-categoria “Valutazione come processo di condivisione” (Figura 4), le percezioni degli studenti risultano perfettamente bilanciate: il 50,00% delle occorrenze si riferisce alla valutazione come un processo collaborativo, fondato sulla condivisione di significati, strumenti e responsabilità tra docenti e studenti; l'altro 50,00% la percepisce invece come un'attività unidirezionale, gestita in modo esclusivo dall'insegnante, che detiene il pieno controllo delle decisioni valutative.

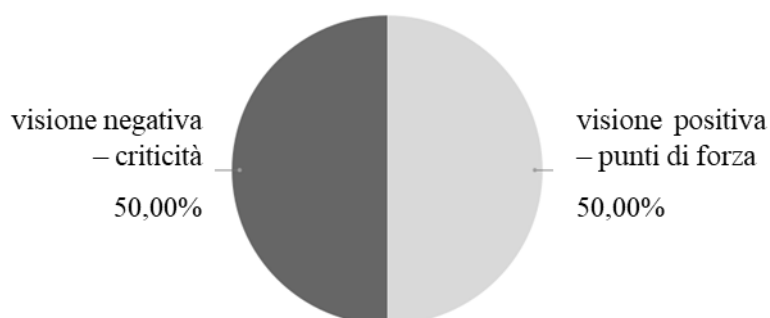


Figura 4. Percentuali relative alla visione positiva e negativa riferite alla macro-categoria “Valutazione come processo di condivisione”.

Infine, in merito alla macro-categoria riferita alle prospettive di cambiamento, il 100% delle



occorrenze critica i docenti che, nonostante la sperimentazione, hanno continuato ad assegnare voti, mostrando resistenze al cambiamento e un attaccamento ad una visione di valutazione sommativa e certificativa.

#### *Le percezioni dei docenti*

La conversazione tra i docenti ha permesso di rilevare tre macro-categorie di percezioni relative alla sperimentazione che si propongono di seguito (Figura 5).

Macro-categorie	Fq. occorrenze	% occorrenze
Feedback valutativi	40	46,51%
Valutazione come processo di condivisione	32	37,21%
Ricadute sull'apprendimento	14	16,28%
Totale	129	100%

Figura 5. Macro-categorie dei codici di analisi per i docenti.

Dall'analisi qualitativa condotta con il focus group dei docenti emergono tre principali aree tematiche che riflettono le percezioni connesse alla sperimentazione "La valutazione che educa". Le due dimensioni maggiormente discusse sono i feedback valutativi (46,51%), considerati da molti insegnanti uno strumento educativo utile per sostenere l'apprendimento e valorizzare i progressi degli studenti, e la condivisione dei processi valutativi (37,21%). Infine, i docenti sottolineano positivamente le ricadute sull'apprendimento dei feedback da loro scritti nelle fasi valutative (16,28%).

In particolare, come si può osservare nella Figura 6, il 52,50% delle occorrenze descrive i feedback narrativi come uno strumento per esplicitare in modo costruttivo i punti di forza e le aree di miglioramento. Tuttavia, non mancano difficoltà: il 17,50% delle occorrenze segnala problematiche esposte dagli studenti in aula e legate alla qualità o alla chiarezza dei feedback ricevuti, mentre il 15,00% riporta una tendenza da parte degli studenti ad associare i commenti a un voto numerico, compromettendone in parte l'intenzionalità formativa. Inoltre, viene evidenziata una certa disomogeneità tra docenti e tra classi (15,00%) nell'adozione delle modalità narrative.

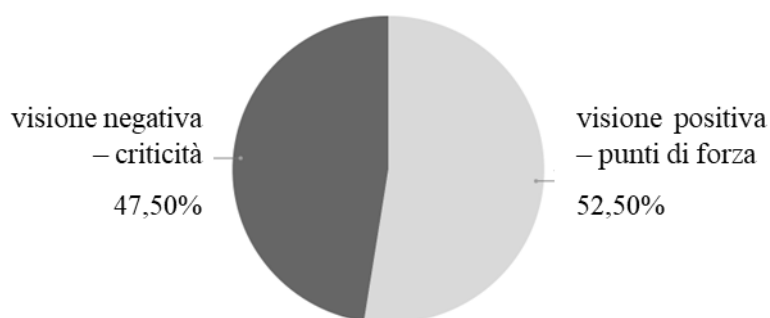


Figura 6. Percentuali relative alla visione positiva e negativa riferite alla macro-categoria "Feedback valutativi".

Rispetto alla macro-categoria "Valutazione come processo di condivisione" (Figura 7), il 68,75% delle occorrenze mette in evidenza l'impegno dei docenti nel condividere con studenti e famiglie strumenti e criteri di valutazione, dedicando parte dell'attività didattica alla discussione e alla riflessione sulle pratiche valutative, sia in aula che durante i colloqui individuali.

Parallelamente, emergono due criticità: una difficoltà nella comunicazione con le famiglie

rispetto al percorso di apprendimento dei figli (15,63%) e una problematica interpretativa da parte dei genitori nel comprendere correttamente i feedback ricevuti (15,63%).

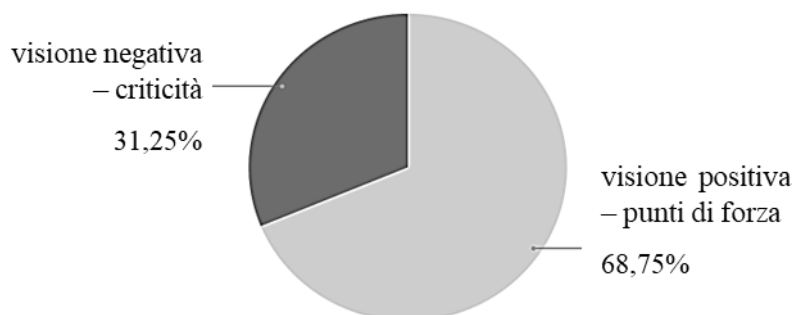


Figura 7. Percentuali relative alla visione positiva e negativa riferite alla macro-categoria “Valutazione come processo di condivisione”.

Per quanto riguarda le ricadute sull'apprendimento (Figura 8), il 50,00% delle occorrenze si riferisce a sviluppi positivi nella consapevolezza degli studenti e nella capacità di riflettere sul proprio percorso, mentre il 42,86% delle occorrenze riconoscono il feedback narrativo come supporto concreto ai processi di apprendimento. Solo il 7,14% delle occorrenze esprime una preoccupazione per possibili distorsioni valutative.

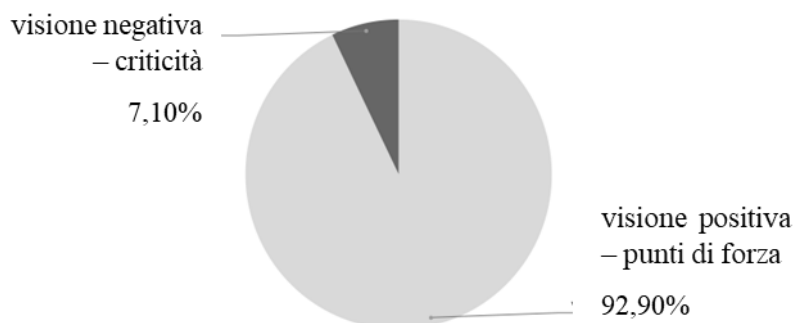


Figura 8. Percentuali relative alla visione positiva e negativa riferite alla macro-categoria “Ricadute sull'apprendimento”.

### *Le percezioni delle famiglie*

I tre focus group svolti con le famiglie coinvolte nella sperimentazione hanno fatto emergere le macro-categorie di percezioni relative alla sperimentazione che si propongono di seguito (Figura 9).

Macro-categorie	Fq. occorrenze	% occorrenze
Feedback valutativi	78	54,17%
Ricadute sull'apprendimento	32	22,22%
Valutazione come processo di condivisione	18	12,50%
Prospettive di cambiamento	16	11,11%
Totale	208	100%

Figura 9. Macro-categorie dei codici di analisi per le famiglie.

Le famiglie hanno colto l'occasione del focus group per condividere le proprie esperienze e percezioni relativamente ai feedback valutativi che i docenti stanno utilizzando nella presente sperimentazione (54,17%) e delle ricadute sull'apprendimento dei feedback

sull'apprendimento dei loro figli (22,22%). Infine, durante il focus group le famiglie hanno discusso della condivisione dei processi valutativi (12,50%) oltre ad avanzare alcuni suggerimenti per il miglioramento della sperimentazione stessa (11,11%).

Nel merito della categoria "Feedback valutativi" (Figura 10), il 41,03% delle occorrenze mette in luce delle difficoltà nella comprensione del feedback scritto dei docenti, sostenendo che vi fossero alcune informazioni implicite tra docenti e studenti che non erano state condivise con loro, oltre ad un 16,67% che enfatizza una forte disomogeneità nelle modalità valutative adottate dai diversi docenti. In particolare, il 29,49% delle occorrenze evidenziano una tendenza dei figli ad associare comunque il feedback narrativo a un voto numerico, segnalando una resistenza culturale al superamento dei sistemi valutativi tradizionali. Solo il 12,82% delle occorrenze permette di enfatizzare un apprezzamento per il valore formativo del feedback narrativo, riconoscendone la capacità di orientare l'apprendimento e di supportare il progresso e il miglioramento degli studenti.

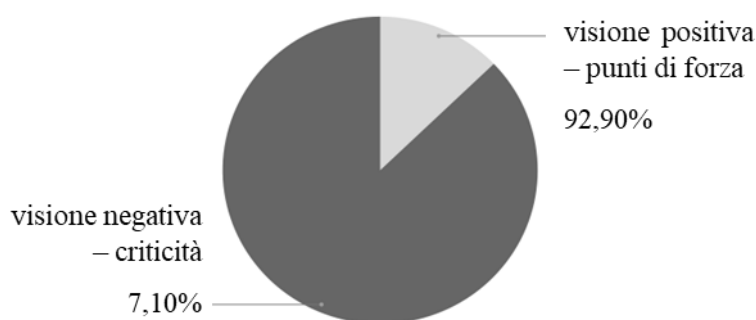


Figura 10. Percentuali relative alla visione positiva e negativa riferite alla macro-categoria "Feedback valutativi".

Rispetto alla condivisione della valutazione (Figura 11), il 50,00% delle occorrenze mette in evidenza una condivisione dei significati e delle pratiche di valutazione, sia tra famiglie e docenti sia nei vari nuclei familiari. Al tempo stesso, si segnala un 16,67% di occorrenze relative ad una difficile comunicazione con i figli e un 33,33% delle occorrenze che riferiscono una non condivisione degli strumenti valutativi (ad esempio le rubriche valutative) tra docenti e famiglie.



Figura 11. Percentuali relative visione positiva e negativa riferite alla macro-categoria "Valutazione come processo di condivisione".

Per quanto riguarda le ricadute sull'apprendimento (Figura 12), il 40,63% delle occorrenze permette di osservare una maggiore consapevolezza nei propri figli rispetto ai propri processi cognitivi, mentre il 53,13% delle occorrenze è relativa ad una preoccupazione legata alla mancanza di parametri chiari di riferimento e al timore di un possibile calo

dell'impegno scolastico (6,25%). In generale, emerge una tensione tra l'apprezzamento per un approccio orientato alla crescita e il bisogno di riferimenti chiari e rassicuranti.

Un genitore ha presentato la propria esperienza di famiglia facendo emergere come la scuola abbia dimostrato di poter essere un luogo fondamentale per la crescita e il benessere degli studenti:

*"... mia figlia un mese fa l'ha avuta la crisi proprio profonda che non voleva venire a scuola [...] e] la scuola l'ha saputa recuperare e la sta accompagnando [...] lei vede che sta superando la cosa e si rende consapevole. Perché quando ha visto che tutti i professori erano al corrente della sua crisi si è sentita spalleggiata, aiutata, capita."* 3:114 ¶ 343 – 345

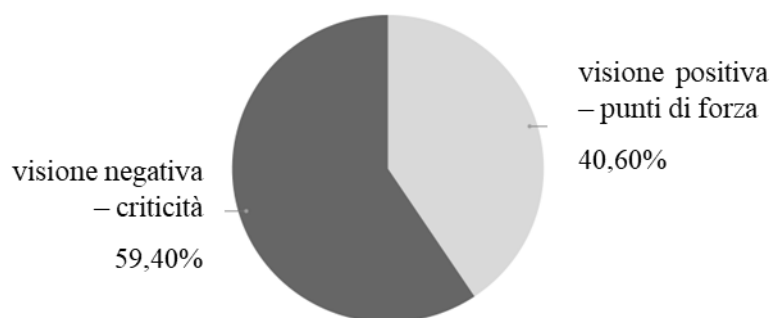


Figura 12. Percentuali relative alla visione positiva e negativa riferite alla macro-categoria "Ritardare sull'apprendimento".

Infine, sul piano delle prospettive di cambiamento, il 75,00% delle famiglie ha espresso fiducia nel progetto e nel lavoro svolto dai docenti, considerandolo un importante passo verso una trasformazione culturale della valutazione e il 25,00% ha riconosciuto un cambiamento già in atto nella mentalità delle persone coinvolte nella sperimentazione.

Globalmente, le famiglie hanno espresso alcune difficoltà nella comprensione dei feedback e una preoccupazione per l'andamento scolastico dei propri figli. Al tempo stesso, viene espressa una fiducia nei confronti della sperimentazione con la volontà di essere coinvolti maggiormente sia nella formazione alla valutazione che nei processi educativi attivati.

### 3.2. Vi sono, e quali, impatti di tali percezioni sul benessere degli attori coinvolti?

I risultati ottenuti in merito alle percezioni di benessere degli attori coinvolti mostrano le tre componenti differenziarsi nettamente (Figura 13).

Il 7,75% delle occorrenze relative alla percezione degli studenti mostra che la valutazione in itinere mediante feedback narrativi permetta loro di vivere con un maggior benessere, e riduzione dell'ansia da prestazione (17,61%):

*"Guardando anche gli altri, comunque, quando ci viene comunicata la valutazione la prima cosa che ci viene in mente è che a voto corrisponde. Quindi in parte rimaniamo legati al voto, ma certamente è molto meno stressante..."* 1:57 ¶ 30

Le famiglie esprimono un parere concorde in merito al benessere dei propri figli (21,83%) e una riduzione dell'ansia rispetto all'esperienza scolastica precedente nella scuola secondaria di primo grado (2,82%). Un genitore riporta la propria esperienza nella sperimentazione con le seguenti parole:

*“...alle medie, era molto più ansioso. Adesso, invece, anzi, lo vedo molto più entusiasta e addirittura arriva a studiare fino all’una di notte, cosa che non gli ho mai visto fare prima. E lo vedo anche più carico nell’andare a scuola, quindi lo vedo più contento, più sereno. Quindi non mi ha mai detto “domani non voglio andare a scuola”, cosa che invece faceva alle medie” 3:2 ¶ 13 – 14*

Al tempo stesso, il 14,79% delle occorrenze segnala una sensazione di disorientamento relativo allo specifico passaggio dal feedback narrativo alla valutazione finale (con il voto numerico nella scheda di valutazione). Tale disorientamento è connesso alla confusione che questa valutazione genera negli studenti, i quali non riescono a comprendere il proprio andamento scolastico (18,31%).

I docenti, come principali attori ed esecutori dei processi valutativi, dichiarano che la presente sperimentazione di valutazione educativa ha inciso molto sul proprio carico di lavoro, comportando stanchezza e difficoltà (8,45%). Tale sovraccarico incide negativamente sul loro benessere. Quest’ultimi dichiarano infine che i propri feedback cercano di essere elaborati affinché non siano vissuti come giudicanti dagli studenti (1,41%) e possano aiutarli a vivere il contesto scolastico con serenità e tranquillità:

*“... Ho più lavoro a casa perché appunto le cose a scuola [...] Poi vado a casa, apro la rubrica e quindi devo riportare tutto. Quindi, se lo dovessi fare per nove classi, per me sarebbe molto complicato” 2:70 ¶ 174*

Partecipanti	Visione	Codici	Fq.	%
Studenti	visione positiva - punti di forza	benessere	11	7,75%
		riduzione ansia da prestazione	25	17,61%
	visione negativa - criticità	preoccupazione dei risultati scolastici finali	21	14,79%
		disorientamento	26	18,31%
Docenti	visione positiva - punti di forza	non giudicante	2	1,41%
	visione negativa - criticità	sovraccarico di lavoro	12	8,45%
Famiglie	visione positiva - punti di forza	benessere	31	21,83%
		riduzione ansia da prestazione	4	2,82%
	visione negativa - criticità	scarsa comprensione dei risultati	10	7,04%
Totale occorrenze			142	100%

Figura 13. Percezione di benessere.

#### 4. Discussione

I risultati ottenuti dalla presente sperimentazione forniscono alcune indicazioni sull’impatto di una sperimentazione sulla valutazione in itinere senza uso del voto, in termini di percezioni e di benessere.

L’analisi delle percezioni degli studenti e delle studentesse evidenzia una contraddizione che potrebbe indicare poca consapevolezza del corpo studentesco rispetto all’esperienza valutativa vissuta. Da un lato, il 21,05% delle occorrenze rileva insoddisfazione rispetto alla qualità del feedback narrativo fornito, dall’altro, però, emerge una consapevolezza diffusa circa il valore formativo del feedback. Il 51,35% delle occorrenze riconosce che le

informazioni e i suggerimenti forniti dai docenti hanno effettivamente contribuito a migliorare e supportare l'apprendimento e il 20,27% mette in luce l'acquisizione di una maggiore consapevolezza rispetto ai propri punti di forza e debolezza nell'apprendimento. I dati sembrerebbero quindi suggerire che, nonostante la poca consapevolezza degli studenti rispetto al feedback stesso - d'altra parte il cambiamento delle modalità valutative è avvenuto per loro solo da alcuni mesi - gli studenti lo riconoscono come una risorsa capace di attivare riflessione e responsabilizzazione nell'ambito dei loro percorsi formativi (Lipnevich et al., 2021)

In modo analogo, le famiglie sembrano avere una percezione negativa della sperimentazione, poiché mostrano difficoltà a comprendere i significati che i docenti cercano offrire attraverso il feedback narrativo. Tuttavia, va detto che tale difficoltà di comprensione sembra trovare una ragione nello scarso coinvolgimento delle famiglie rispetto alla scelta della sperimentazione e alle modalità e criteri con le quali vengono elaborati i feedback narrativi (33,33%). Tali risultati indurrebbero a rilevare che, forse, seguendo le considerazioni di Nicol (2010; 2018) sulla necessità di lavorare all'elaborazione di feedback chiari e precisi, sulla condivisione di criteri e sullo sviluppo di fiducia reciproca, la situazione di disorientamento di studenti e famiglie potrebbe essere superata. D'altra parte, è possibile che questa situazione si realizzi, visti i risultati dell'indagine: i docenti si dimostrano ampiamente consapevoli delle difficoltà di studenti e famiglie nella comprensione e nell'uso del feedback narrativo. Inoltre, essi si dimostrano la componente maggiormente entusiasta rispetto alla sperimentazione, forse anche perché la più consapevole vista la formazione ricevuta. Essi hanno dimostrato di saper apprezzare e rilevare il valore del feedback narrativo come strumento valutativo (52,50%).

In merito all'impatto del benessere percepito dai partecipanti nel corso della sperimentazione, sono emersi elementi di particolare interesse poiché le tre componenti assegnano un valore completamente diverso al ruolo del benessere nel contesto scolastico. In effetti, i docenti ne parlano assai poco: le occorrenze relative al rapporto tra sperimentazione e benessere presentano valori molto bassi a differenza da quanto succede per studenti e famiglie.

Ciò che viene rilevato in particolare sembrerebbe evidenziare una visione maggiormente critica della sperimentazione in riferimento al proprio benessere professionale. Sebbene venga riconosciuta la portata educativa del feedback narrativo in itinere, tale pratica viene percepita come troppo onerosa. L'8,45% delle occorrenze raccolte segnala un sovraccarico di lavoro significativo, che compromette l'equilibrio lavorativo dei docenti.

Al contrario, i dati relativi alle percezioni di benessere degli studenti, suggeriscono che l'introduzione del feedback narrativo in sostituzione del voto numerico in itinere sia stata da loro associata a un miglioramento della dimensione emotiva nell'esperienza scolastica. In particolare, la riduzione dell'ansia mostrata dal 17,61% delle occorrenze degli studenti rappresenta un risultato di rilievo, che conferma quanto sostenuto da precedenti studi (De Francesco et al., 2020; Lipnevich & Smith, 2018; Stanzone, 2017): pratiche valutative meno classificatorie possono attenuare la pressione legata alla performance e contribuire alla costruzione di un clima scolastico più disteso. Tale percezione è rinforzata da un ulteriore 7,75% delle occorrenze relative all'incremento del proprio benessere scolastico. Tali risultati si inseriscono nel quadro teorico che interpreta la valutazione come stimolo in grado di incidere sulla motivazione, sul senso di efficacia personale e sul vissuto relazionale (Boud & Falchikov, 2006; Grion & Serbati, 2017; Nicol, 2010). Il feedback, se orientato al compito e articolato secondo una logica dialogica, può favorire processi di regolazione dell'apprendimento positivi (Parmigiani et al., 2018) e promuovere un rapporto più positivo



con la scuola.

Tuttavia, tale condizione di benessere appare parzialmente compromessa dall'incertezza che accompagna il momento della valutazione finale. Gli studenti manifestano infatti timori e preoccupazioni legati alla traduzione dei feedback in voti numerici nella scheda di valutazione, come rilevato nel 14,79% delle occorrenze. A ciò si aggiunge un senso di disorientamento espresso nel 18,31% dei casi, che riflette la difficoltà di interpretare il proprio andamento scolastico in assenza di riferimenti numerici espliciti. In altri termini, pur riconoscendo il minor carico emotivo associato al percorso in itinere, gli studenti evidenziano il bisogno di una maggiore chiarezza e coerenza tra la valutazione formativa e quella certificativa, affinché il nuovo approccio non risulti ambivalente o fonte di confusione. Questi dati suggeriscono che l'introduzione di forme valutative alternative, se non accompagnata da un quadro coerente, criteri espliciti e pratiche condivise, rischia di generare ambiguità e disorientamento, attenuando il potenziale trasformativo del cambiamento (De Mattos, 2005; Lipnevich & Smith, 2009a).

Infine, relativamente alle famiglie, esse esprimono una valutazione prevalentemente positiva dell'esperienza sperimentale in relazione al benessere emotivo dei figli. Il 21,83% delle occorrenze segnala una maggiore serenità, entusiasmo e motivazione da parte degli studenti, attribuiti al clima scolastico più disteso, collaborativo e centrato sulla relazione. Tuttavia, emergono anche alcune perplessità, seppur in misura più contenuta, rispetto a quanto espresso dagli studenti: il 7,04% delle occorrenze associate ai genitori riferisce difficoltà nella comprensione dei risultati scolastici, mentre il 2,82% richiama una riduzione dell'ansia osservata nei figli.

Alla luce di ciò, la valutazione educativa, basata su feedback narrativi, non può essere intesa come semplice sostituzione di strumenti, ma come dispositivo culturale da costruire collettivamente, all'interno di un processo trasformativo che investa l'intera comunità scolastica (De Mattos & Grion, 2017; Lucisano & Botta, 2023).

## 5. Conclusioni

La presente ricerca è stata condotta con l'obiettivo di esplorare le percezioni di studenti, famiglie e docenti rispetto all'introduzione del feedback narrativo come forma alternativa al voto numerico in itinere, focalizzandosi in particolare sugli impatti percepiti in termini di benessere scolastico. Pur inserendosi in un contesto specifico, e dunque non generalizzabili, i risultati ottenuti permettono di proporre alcune considerazioni finali.

In merito alle percezioni della valutazione alternativa, studenti e famiglie appaiono disorientati e con una ridotta comprensione dell'andamento scolastico e dei risultati raggiunti, dimostrando un forte attaccamento al dispositivo valutativo "voto". I docenti, invece, paiono particolarmente attenti alla condivisione dei processi valutativi e alle implicazioni del feedback narrativo come strumento di educazione.

Rispetto al benessere percepito, i primi risultati hanno permesso di mettere in luce il potenziale intrinseco del feedback narrativo come strumento in grado di produrre una percezione di benessere negli studenti. I docenti invece hanno enfatizzato il sovraccarico e la stanchezza dovuta al maggior tempo ed energie richieste per la realizzazione di tale sperimentazione.

In prospettiva futura, data la forte contestualizzazione di questo lavoro che si limita all'analisi di un caso singolo, si ritiene necessario procedere con l'esplorazione di una serie

di contesti diversificati che diano la possibilità di riconoscere delle costanti tali da supportare le scuole nell'implementazione di attività di valutazione educativa. Nel nostro singolo caso si può rilevare che uno degli elementi emersi con maggior evidenza risulta essere la necessità che questo genere di sperimentazioni siano accompagnate da azioni di condivisione di modelli, significati e criteri affinché pratiche mai vissute diventino chiare e comprensibili per tutti e, in quanto tali, maggiormente efficaci.

### Riferimenti bibliografici

- Batini, F., Grion, V., & du Mérac, E. (2023). Ascoltare gli studenti per formare gli insegnanti?. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15, 40–54. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2629>
- Botta, E., & Lucisano, P. (2024). L'esperienza scolastica valutata dagli studenti: Il questionario "Io e la scuola" a supporto dei processi di miglioramento del benessere scolastico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16, 17–43.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006) Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399–413.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in sociology, Vol. 2 research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association.
- Carver, C. S., Peterson, L. M., Follansbee, D. J., & Scheier, M. F. (1983). Effects of self-directed attention on performance and persistence among persons high and low in test anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 7(4), 333–353.
- Decreto Legislativo n. 297 del 16 aprile 1994. *Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*.
- De Francesco, G., Donolato, E., Tucci, R., & Mammarella, I. C. (2020). Ansia per la matematica e ansia da valutazione: Quale ruolo nell'apprendimento scolastico? *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 24(3), 557–576.
- De Mattos, C. (2005). O conselho de classe e a construção do fracasso escolar: Educação e Pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 215–228. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200005>
- De Mattos, C., & Grion, V. (2017). An unpublished interview with Paulo Freire: Radical pedagogy & social transformation. *Sapere Pedagogico e Pratiche Educative*, (1), 9–18.
- Doria, B. (2023). "Ok posso farcela!": Emozioni provate da studenti universitari in relazione a diverse tipologie di feedback. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 244–250. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-28>
- Goetz, T., Lüdtke, O., Nett, U. E., Keller, M. M., & Lipnevich, A. A. (2013). Characteristics of teaching and students' emotions in the classroom: Investigating differences across domains. *Contemporary Educational Psychology*, 38 (4), 383–

394.

- Govorova, E., Benítez, I., & Muñiz, J. (2020). Predicting student well-being: Network analysis based on PISA 2018. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 4014. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114014>
- Grion, V., Raffaghelli, J., Doria, B., & Serbati, A. (2024). Students' perceptions on different sources of self-feedback. *Educational Research and Evaluation*, 29(5), 299–321. <https://doi.org/10.1080/13803611.2024.2347349>
- Grion, V., & Serbati, A. (Eds.). (2017). *Assessment for learning in higher education: Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università*. Pensa Multimedia.
- Grion, V., Serbati, A., & Cecchinato, G. (2022). *Dal voto alla valutazione per l'apprendimento: Strumenti e tecnologie per la scuola secondaria*. Carocci.
- Grion, V., Serbati, A., Doria, B., & Nicol, D. (2021). Ripensare il concetto di feedback: il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l'apprendimento. *Education Sciences and Society*, 12(2). <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12429>
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The journal of Positive Psychology*, 10(3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Lipnevich, A. A., Murano, D., Krannich, M., & Goetz, T. (2021). Should I grade or should I comment: Links among feedback, emotions, and performance. *Learning and Individual Differences*, 89, 102020.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009a). Effects of differential feedback on students' examination performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(4), 319–333.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009b). "I really need feedback to learn": Students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 347–367.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2018). *The Cambridge handbook of instructional feedback*. Cambridge University Press.
- Lucisano, P., & Botta E. (2023). Validazione e standardizzazione del questionario "Quin - Quando Insegno". *ECPS Journal – Educational, Cultural and Psychological Studies*, 27, 73–99. <https://doi.org/10.7358/ecps-2023-027-lubo>
- 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. (2018). Unlocking generative feedback via peer reviewing. In V. Grion & A. Serbati (Eds.), *Assessment of Learning or Assessment for Learning? Towards a culture of sustainable assessment in HE* (pp. 73–85). Pensa Multimedia.
- Panadero, E. (2016). Is it safe? Social, interpersonal, and human effects of peer assessment: A review and future directions. In *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 247–266). Routledge.
- Parmigiani, D., Boni, L., & Cusinato, I. (2018). Raccontare la valutazione sommativa: Strategie per rendere formativo il voto. *Formazione & Insegnamento*, 16(1), 333–

346.

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Picasso, F., Doria, B., Serbati, A., Grion, V., & Lipnevich, A. (2023) Il voto: Sostenitore o nemico del processo di apprendimento? Evidenze dalla letteratura. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 18(3), 27–41. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/16859>
- Regio Decreto n. 653 del 4 maggio 1925. *Regolamento sugli alunni, gli esami e le tasse negli istituti medi di istruzione*.
- Stanzione, I. (2017). Validation and standardization of the Italian version of the questionnaire “How do you feel?” about well-being and ill-being in the lower secondary school. *Italian Journal of Educational Research*, (18), 115–130. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2261>
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Carocci.
- Zeidner, M. (1990). College Students' reactions towards key facets of classroom testing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 15(2), 151–169.