

La valutazione educativa nella scuola secondaria: i primi dati di un'esperienza di Ricerca-Formazione

Educational assessment in secondary school: Preliminary findings from a Research-based Teacher Professional Development

Cristiano Corsini¹, Conny De Vincenzo^{2,3}

Università degli Studi Roma Tre

Sintesi

L'impiego della valutazione come mezzo di regolazione di insegnamento e apprendimento e non come processo di classificazione si associa generalmente a esiti positivi sul benessere e sull'esperienza scolastica di studenti e docenti. Il presente contributo esplora alcuni esiti preliminari di una Ricerca-Formazione condotta con docenti di una scuola secondaria di secondo grado della provincia di Rieti che hanno basato la valutazione in itinere nelle loro classi non sui voti ma sui riscontri descrittivi. In particolare, vengono illustrati i risultati di un questionario proposto agli studenti e alle studentesse dell'istituto per indagare aspetti significativi del benessere scolastico e delle loro esperienze in aula e le loro associazioni con le scelte valutative.

Parole Chiave: Valutazione educativa; Valutazione formativa; Ricerca-Formazione; Riscontro descrittivo; Benessere.

Abstract

Formative assessment can positively impact students' and teachers' well-being and school experiences. This paper presents preliminary findings from a Research-based Teacher Professional Development conducted with secondary school teachers in the province of Rieti, who adopted an approach to ongoing classroom assessment based on descriptive feedback. Specifically, the study presents the results of a questionnaire administered to students to investigate significant aspects of school well-being and classroom experience. The main differences between students whose teachers used ongoing assessment without grading and those who continued with traditional assessment activities were explored.

Keywords: Formative assessment; Descriptive assessment; Research-based Teacher Professional Development; Feedback; Well-being.

¹ cristiano.corsini@uniroma3.it.

² conny.devincenzo@uniroma3.it.

³ Il contributo è frutto di un lavoro comune. In particolare, C. Corsini ha redatto il paragrafo 1, il sottoparagrafo 4.3 e il paragrafo 5; C. De Vincenzo i paragrafi 2, 3 e i sottoparagrafi 4.1, 4.2, 4.4.

1. Introduzione e obiettivi della ricerca

La letteratura di settore ha ampiamente evidenziato come la valutazione possa influenzare in modo determinante l'apprendimento di studenti e studentesse, orientando ciò che viene ritenuto importante, la comprensione dei contenuti e gli aspetti emotivi e motivazionali che accompagnano i processi di apprendimento (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Schellekens *et al.*, 2021; Wisniewski *et al.*, 2020).

In questa prospettiva, la valutazione formativa si configura come una strategia didattica particolarmente efficace, in quanto contribuisce a regolare l'insegnamento e l'apprendimento attraverso feedback analitici. Al contrario, la semplice attribuzione di voti, lodi o rimproveri mostra un'efficacia molto più limitata (Black & Wiliam, 1998; Corsini, 2023; 2025; Corsini & De Vincenzo, 2025; Greenstein, 2010; Hadji, 1995) associandosi a esiti ambivalenti o addirittura negativi sull'immagine che lo studente o la studentessa costruisce di sé, sull'autoefficacia, sul rendimento futuro, sugli stati emotivi e sulla motivazione all'apprendimento (Bandura, 1986; Chamberlin *et al.*, 2023; Deci *et al.*, 1999; Deci & Ryan, 1985; Pekrun *et al.*, 2023).

Alla luce di tali considerazioni, numerosi lavori hanno sottolineato la necessità di promuovere pratiche di valutazione centrate sul feedback⁴ e sono state documentate alcune esperienze di pratiche di valutazione in itinere senza voto. In particolare, nelle scuole secondarie di primo grado, si possono riconoscere diversi percorsi di ricerca-formazione attivati per sostenere i docenti nell'introduzione di pratiche di *formative assessment* centrate sulla valutazione come strumento per favorire l'apprendimento degli studenti e delle studentesse (Castellana & Corsini, 2018; Guasconi *et al.*, 2021).

A partire da queste considerazioni, il presente studio si propone di analizzare gli esiti di un'esperienza di valutazione in itinere senza voto avviata da un gruppo di docenti⁵ di un liceo della provincia di Rieti. L'obiettivo è quello di analizzare l'esperienza scolastica e il benessere percepito da

studentesse e studenti attraverso un confronto tra classi che hanno adottato la valutazione educativa - ovvero una valutazione che, avendo come fine la trasformazione di insegnamento e apprendimento, in itinere non usa il voto, ma si incentra su riscontri descrittivi (Corsini, 2023) - e classi che hanno proseguito con pratiche valutative tradizionali, caratterizzate dall'attribuzione di voti in itinere.

2. Materiali e metodi

2.1. Contesto di riferimento, campione e procedura

Lo studio si inserisce nell'ambito di un progetto di ricerca-formazione condotto in un liceo della provincia di Rieti. Dall'a.s. 2023/24, allo scopo di migliorare l'apprendimento, i consigli di due classi prime hanno scelto di adottare una valutazione in itinere senza voto. In tali classi, alle quali dall'a.s. 2024/25 si sono aggiunte due prime, il voto numerico in itinere è stato sostituito da riscontri descrittivi, mentre nelle altre classi dell'istituto si è proseguito con le consuete modalità valutative, caratterizzate dalla presenza del voto.

La ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario a tutti/e gli studenti/le studentesse dell'istituto ($N = 513$) finalizzato a rilevare il loro vissuto scolastico e il benessere percepito. Nel presente contributo ci soffermeremo sugli esiti relativi a 227 studenti e studentesse del biennio. Tale scelta consente di confrontare le risposte di studenti che esperiscono una valutazione in itinere caratterizzata da voti con quelle di studenti che sin dal primo anno di scuola secondaria di secondo grado esperiscono una valutazione in itinere incentrata sui soli riscontri descrittivi.

Una sintesi descrittiva delle caratteristiche del campione è riportata nella Tab. 1.

Come si può osservare, la maggioranza degli studenti e delle studentesse proviene da classi che hanno proseguito con la valutazione con voto in itinere (67%), mentre il 33% sperimenta la valutazione senza voto in itinere.

⁴ La letteratura ha proposto diverse tipologie di feedback, ampiamente sistematizzati, ad esempio, nella rassegna di Panadero e Lipnevich (2022).

⁵ Liceo Rocco di Fara Sabina. A progettare e avviare la sperimentazione sono state le docenti Giulia Addazi, Natalia Casciani, Lucia Coccia, Elisa Colangeli, Ilaria Strinati. Il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre ha fornito supporto scientifico e formativo.

Liceo	N (%)
Linguistico	76 (33.5%)
Scientifico	117 (51.5%)
Classico	34 (15%)
Anno scolastico	
Primo	105 (46.3%)
Secondo	122 (53.7%)
Modalità valutativa	
Valutazione con voto in itinere	152 (67%)
Valutazione senza voto in itinere	75 (33%)

Tab. 1 - Statistiche descrittive del campione considerato (biennio).

2.2. Il questionario

Gli studenti e le studentesse hanno risposto a un questionario online costituito da 55 item con scala di risposta Likert a 5 passi (da “Completamente in disaccordo” a “Completamente d'accordo”) volti a esplorare alcune dimensioni centrali del benessere scolastico e dell'esperienza in classe, come la relazione dello studente/della studentessa con i/le compagni/e di classe, la relazione dello studente/della studentessa con gli/le insegnanti, il rapporto con lo studio in generale e il rapporto con la valutazione. In aggiunta, il questionario si componeva di due domande aperte finalizzate a raccogliere, in forma qualitativa, i vissuti soggettivi degli studenti e delle studentesse rispetto a ciò che li fa sentire bene o male a scuola.

Lo strumento è stato scelto dalla scuola a seguito di un confronto con il gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, che ha proposto alcune modifiche al questionario inizialmente individuato dall'istituto.

3. Analisi dei dati

Le analisi statistiche sono state effettuate con il software IBM SPSS 27.

Sono state calcolate le principali statistiche descrittive per le variabili considerate: media e deviazioni standard per le variabili quantitative e frequenze e percentuali per le variabili categoriali e nominali.

È stata effettuata un'analisi delle componenti principali per identificare le dimensioni del questionario. L'associazione tra variabili categoriali è stata esplorata mediante chi-quadrato, mentre le differenze tra gruppi (condizione valutazione con voto in itinere e valutazione senza voto in itinere) sono state approfondite mediante *test t di Student* per campioni indipendenti e analisi delle correlazioni bivariate.

Per tutte le analisi statistiche condotte sono stati considerati significativi i risultati con un *p value* inferiore a 0.05.

4. Risultati

4.1. Descrizione delle scale del questionario

L'analisi delle componenti principali (rotazione Oblimin) ha consentito di individuare sei scale, ciascuna corrispondente a un'area significativa dell'esperienza scolastica:

1. gestione delle emozioni legate alla valutazione, costituita da sette item che indagano il grado in cui gli/le studenti/studentesse si percepiscono sereni nell'affrontare verifiche orali e scritte e la gestione dell'ansia nei confronti della valutazione;
2. percezioni relative al rapporto con i/le compagne/i, si compone di nove item finalizzati a esplorare la percezione di supporto, ascolto e libertà di espressione all'interno del gruppo classe;
3. percezioni relative a motivazione, coinvolgimento e sostenibilità dello studio, comprende

otto item che valutano l'interesse per le attività scolastiche e la capacità degli/delle insegnanti di stimolare la motivazione all'apprendimento;

4. percezioni relative alla qualità della relazione con le/gli insegnanti, composto da dodici item che approfondiscono la qualità della relazione educativa e la disponibilità dei docenti;
5. percezione di una didattica attiva e coinvolgente, costituita da sette item che si concentrano sull'utilizzo di metodologie didattiche diversificate che stimolano interesse e partecipazione di tutti e tutte;
6. percezione di una valutazione equa e finalizzata al miglioramento, include cinque item che esplorano il modo in cui gli/le insegnanti restituiscono riscontri, offrono indicazioni di miglioramento e valutano in modo equo.

I valori di affidabilità delle scale sono stati verificati mediante coefficiente alfa di Cronbach e risultano adeguati e compresi tra .77 e .95, a supporto della coerenza interna delle scale.

Nella Tab. 2 è presentata una sintesi delle scale del questionario, con valori alfa di Cronbach e media e deviazione standard di scala.

Scala	Esempio item	Numero item	α Cronbach	M(DS)
Gestione delle emozioni legate alla valutazione	Affronto serenamente le verifiche orali	7	0.88	2.82 (1.11)
Percezioni relative al rapporto con i/le compagne/i	Il mio rapporto con i compagni e le compagne di classe è buono	9	0.92	3.94 (0.86)
Percezioni relative a motivazione, coinvolgimento e sostenibilità dello studio	A scuola imparo cose utili per il mio futuro	8	0.79	3.18 (0.97)
Percezioni relative alla qualità della relazione con le/gli insegnanti	Il mio rapporto con gli/le insegnanti è buono	12	0.95	3.57 (1.02)
Percezione di una didattica attiva e coinvolgente	Gli/Le insegnanti utilizzano diverse metodologie didattiche	7	0.87	3.63 (0.93)
Percezione di una valutazione equa e finalizzata al miglioramento	Insieme ai risultati, gli/le insegnanti mi danno indicazioni su come migliorare	5	0.77	3.31 (1.13)

Tab. 2 - Sintesi delle scale proposte con numero di item, valore di attendibilità.

4.2. Prime evidenze dai dati: differenze tra valutazione in itinere con voto e senza voto

Una prima analisi è stata condotta per esplorare l'associazione tra la condizione valutativa (valutazione con voto in itinere vs valutazione senza voto in itinere) e le risposte ai singoli item del questionario. A tal fine, sono stati utilizzati test del chi-quadrato per confrontare la distribuzione delle risposte tra le due condizioni. L'analisi ha evidenziato numerose differenze statisticamente significative tra i due gruppi di studenti e studentesse, di cui si riportano sinteticamente le associazioni più rilevanti, organizzate per area tematica.

Con riferimento agli aspetti di correttezza percepita nella valutazione, si rileva che gli studenti nella condizione valutazione senza voto in itinere ritengono in misura significativamente maggiore che le verifiche siano valutate correttamente dai docenti, sia le proprie ($\chi^2 = 10.62$; $p < .05$) che quelle dei compagni e delle compagne ($\chi^2 = 13.56$; $p < .01$).

Inoltre, percepiscono una maggiore trasparenza del processo valutativo: nello specifico, gli studenti che hanno esperito una valutazione senza voto in itinere ritengono in misura maggiore che i loro insegnanti condividano gli obiettivi e i criteri delle prove ($\chi^2 = 28.39$; $p < .001$), fornendo loro concrete indicazioni di miglioramento ($\chi^2 = 23.89$; $p < .001$).

Gli aspetti legati alla gestione delle emozioni e alle dimensioni relazionali differiscono con riferimento alla modalità valutativa: gli studenti della condizione di valutazione con voto in itinere, infatti, reagiscono con minore serenità di fronte a verifiche insufficienti ($\chi^2 = 10.74$; $p < .05$), percependo anche una maggiore difficoltà da parte dei loro genitori ($\chi^2 = 15.25$; $p < .01$). Nella condizione con voto, inoltre, è più frequente la percezione di sentirsi giudicati come persone nella valutazione (test di associazione lineare = 4.15; $p < .05$) e maggiore la difficoltà a gestire l'ansia da prestazione (test di associazione lineare = 5.64; $p < .05$). Anche le relazioni con i docenti sembrano risentire della modalità valutativa, in quanto gli studenti che hanno esperito una valutazione senza voto in itinere percepiscono un maggiore

supporto da parte degli insegnanti: dichiarano più spesso che i docenti li aiutano a comprendere i loro punti di forza e debolezza ($\chi^2 = 13.58$; $p < .01$), parlano del loro andamento scolastico ($\chi^2 = 22.63$; $p < .001$) e trasmettono fiducia e serenità al gruppo classe ($\chi^2 = 14.94$; $p < .01$).

Gli aspetti positivi della valutazione senza voto in itinere sembrano riflettersi anche sulle questioni più specificatamente didattiche. Difatti, il gruppo di studenti che ha esperito una valutazione senza voto in itinere ritiene che i loro docenti utilizzino differenti metodologie didattiche ($\chi^2 = 24.08$; $p < .001$) e trattino gli argomenti da un punto di vista pluridisciplinare ($\chi^2 = 10.46$; $p < .05$), condividendo gli obiettivi delle lezioni con la classe ($\chi^2 = 10.13$; $p < .05$), stimolando maggiore collaborazione ($\chi^2 = 16.71$; $p < .01$), dialogo e partecipazione ($\chi^2 = 11.95$; $p < .05$), oltre che il pensiero critico ($\chi^2 = 16.83$; $p < .01$).

Infine, la valutazione senza voto in itinere sembra associarsi a una maggiore motivazione intrinseca: gli studenti coinvolti in questa modalità riportano in misura maggiore di essere stimolati ad apprendere ($\chi^2 = 13.27$; $p < .05$), e meno frequentemente dichiarano di studiare solo per ottenere voti o giudizi positivi (test di associazione lineare = 8.39; $p < .01$).

La Tab. 3 riporta le percentuali di accordo e disaccordo in relazione agli item che hanno fatto registrare una differenza statisticamente significativa tra gruppi con valutazione educativa (senza voto in itinere) e valutazione tradizionale (con voto in itinere).

Studenti di classi che hanno sperimentato la valutazione in itinere senza voto tendono a riportare percezioni più positive in numerose aree: maggiore correttezza e trasparenza della valutazione, una minore difficoltà nella gestione delle emozioni legate alla valutazione, un maggiore supporto da parte dei docenti e della classe, un maggiore interesse e coinvolgimento nello studio, più orientato alla motivazione ad apprendere che all'ottenimento di un voto o giudizio positivo.

		Completo disaccordo			Completo accordo	
Gli/le insegnanti valutano correttamente le mie verifiche	VE	6.7%	8%	24%	22.7%	38.7%
	VT	15.8%	12.5%	31.6%	17.8%	22.4%
Gli/le insegnanti valutano correttamente le verifiche di tutti	VE	6.7%	16%	18.7%	32%	26.7%
	VT	16.4%	13.8%	32.9%	17.1%	19.7%
Gli/le insegnanti condividono gli obiettivi delle verifiche e i criteri con cui le valutano	VE	4.5%	4.5%	29.9%	9%	52.2%
	VT	9.7%	14.9%	32.1%	24.6%	18.7%
Insieme ai risultati, gli/le insegnanti mi danno indicazioni su come migliorare	VE	6.7%	1.3%	17.3%	30.7%	44%
	VT	15.1%	15.1%	23.7%	26.3%	19.7%
Reagisco con serenità di fronte ai risultati negativi delle verifiche	VE	24%	13.3%	28%	22.7%	12%
	VT	36.8%	19.7%	19.1%	10.5%	13.8%
I miei genitori reagiscono con serenità di fronte ai miei risultati negativi	VE	12%	18.7%	25.3%	24%	20%
	VT	34.2%	13.2%	17.8%	13.2%	21.7%
Le valutazioni delle verifiche non mi fanno sentire giudicato come persona	VE	13.3%	17.3%	24%	21.3%	24%
	VT	28.3%	17.8%	18.4%	13.8%	21.7%
Gestisco bene la mia ansia da prestazione	VE	20%	14.7%	28%	22.7%	14.7%
	VT	35.5%	19.1%	18.4%	13.8%	13.2%
Gli/le insegnanti mi aiutano a comprendere i miei punti di forza e di debolezza nelle loro materie	VE	8%	9.3%	25.3%	26.7%	30.7%
	VT	20.4%	15.8%	28.9%	19.7%	15.1%
Gli/le insegnanti parlano con me del mio andamento scolastico	VE	8%	5.3%	25.3%	18.7%	42.7%
	VT	17.1%	15.1%	36.8%	13.8%	17.1%
A scuola trattiamo argomenti da un punto di vista pluridisciplinare	VE	4%	4%	25.3%	34.7%	32%
	VT	11.2%	9.2%	34.2%	22.4%	23%
Gli/le insegnanti utilizzano diverse metodologie didattiche	VE	4%	1.3%	13.3%	21.3%	60%
	VT	6.6%	11.8%	23%	30.3%	28.3%
Gli/le insegnanti stimolano il dialogo e la partecipazione durante le lezioni	VE	5.3%	0%	24 %	30.7%	40%
	VT	7.9%	10.5%	22.4%	33.6%	25.7%
Gli/le insegnanti stimolano la collaborazione all'interno della classe	VE	4%	2.7%	10.7 %	34.7%	48%
	VT	7.2%	11.8%	25 %	26.3%	29.6%
Gli/le insegnanti stimolano la rielaborazione personale e il pensiero critico	VE	5.3%	4%	21.3 %	40%	29.3%
	VT	7.2%	11.8%	36.8 %	18.4%	25.7%
Gli/le insegnanti stimolano la mia motivazione ad apprendere	VE	9.3%	5.3%	33.3 %	30.7%	21.3%
	VT	19.1%	17.8%	29.6 %	19.1%	14.5%
Gli/le insegnanti condividono con la classe gli obiettivi delle lezioni	VE	6.7%	4%	21.3 %	30.7%	37.3%
	VT	5.9%	14.5%	26.3 %	31.6%	21.7%
Studio soprattutto per avere voti e giudizi positivi	VE	8%	5.3%	21.3 %	30.7%	34.7%
	VT	3.3%	2.6%	14.5 %	26.3%	53.3%
VE: valutazione educativa; VT: valutazione tradizionale						

Tab. 3 - Grado di accordo e disaccordo tra la condizione Valutazione Educativa (VE, senza voto in itinere) e Valutazione Tradizionale (VT, con voto in itinere).

4.3. Analisi delle relazioni tra percezione della valutazione e della didattica

Per approfondire le differenze tra studenti della condizione con valutazione in itinere senza voto e studenti della condizione con voto e per esaminare le relazioni tra le dimensioni rilevate dal questionario, è stato condotto un *test t* per campioni indipendenti.

In particolare, sono state confrontate la gestione delle emozioni legate alla valutazione, le percezioni relative al rapporto con i/le compagni/e, le percezioni relative a motivazione, coinvolgimento e sostenibilità dello studio, le percezioni relative alla qualità della relazione con le/gli insegnanti, la percezione di una didattica attiva e coinvolgente e la percezione di una valutazione equa e finalizzata al miglioramento dei due gruppi.

In tutte le scale si apprezzano punteggi medi superiori per il gruppo di studenti che frequenta classi in cui si svolge la valutazione educativa (ovvero, senza voto in itinere). In particolare, la Tab. 4 evidenzia le differenze statisticamente

significative. Come si può notare, tali differenze sono relative alle scale:

- Percezioni relative a motivazione, coinvolgimento e sostenibilità dello studio ($t = -2.07$; $p < 0.05$);
- Percezione di una didattica attiva e coinvolgente ($t = -4.09$; $p < 0.01$);
- Percezione di una valutazione equa e finalizzata al miglioramento ($t = -4.49$; $p < 0.01$).

Sono state analizzate ulteriormente le associazioni tra le tre scale che presentano differenze statisticamente significative tra i due gruppi (Tab. 5). Le correlazioni tra le scale risultano significative ed elevate ($r = .74$; $p < .001$).

Le correlazioni tra i punteggi delle tre scale suggeriscono che in generale studenti che percepiscono il sistema di valutazione come orientato al miglioramento tendono anche a vivere l'insegnamento in maniera più coinvolgente e partecipativa e a riscontrare maggiore interesse e motivazione nell'apprendimento.

	Valutazione educativa (senza voto in itinere; n=75)	Valutazione tradizionale (con voto in itinere; n=152)	t
	Media (DS)	Media (DS)	
Gestione delle emozioni legate alla valutazione	3.00 (1.04)	2.73 (1.13)	-1.77
Percezioni relative al rapporto con i/le compagni/i	4.09 (0.85)	3.87 (0.86)	-1.90
Percezioni relative a motivazione, coinvolgimento e sostenibilità dello studio	3.37 (0.96)	3.09 (0.96)	-2.07*
Percezioni relative alla qualità della relazione con le/gli insegnanti	3.76 (0.94)	3.48 (1.05)	-1.91
Percezione di una didattica attiva e coinvolgente	3.98 (0.83)	3.46 (0.93)	-4.09**
Percezione di una valutazione equa e finalizzata al miglioramento	3.77 (1.03)	3.08 (1.11)	-4.49**
* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$			

Tab. 4 - Differenze nelle dimensioni indagate con il questionario tra studenti del gruppo Valutazione educativa (senza voto in itinere) e studenti del gruppo con valutazione tradizionale (con voto in itinere).

	Percezione di una didattica attiva e coinvolgente	Percezioni relative a motivazione, coinvolgimento e sostenibilità dello studio
Percezione di una didattica attiva e coinvolgente		
Percezioni relative a motivazione, coinvolgimento e sostenibilità dello studio	,735**	
Percezione di una valutazione equa e finalizzata al miglioramento	,741**	,743**
* sig.< 0.05; ** sig.< 0.01		

Tab. 5 - Correlazioni tra scale.

Tuttavia, come evidenzia la Fig. 1 relativa alle scale *Percezione di una valutazione equa e finalizzata al miglioramento* e *Percezione di una didattica attiva e coinvolgente*, prendendo in considerazione le scelte valutative emerge una tendenza chiara: mentre studenti appartenenti a classi in cui è stata adottata la valutazione educativa si concentrano in misura maggiore nel primo quadrante (con punteggi medio-alti su entrambe le dimensioni), studenti delle classi con valutazione tradizionale si distribuiscono prevalentemente nel terzo quadrante, evidenziano punteggi inferiori sia per la didattica sia per la valutazione.

Le risposte fornite da studentesse e studenti sembrano dunque indicare che le preferenze valutative tendono ad accompagnarsi a specifiche scelte didattiche. In particolare, i dati suggeriscono che una valutazione incentrata in itinere non su voti ma su riscontri descrittivi risulta maggiormente associata a una didattica attiva e coinvolgente (Corsini, 2025).

4.4. Analisi preliminari sulle domande aperte

Sul piano qualitativo sono state analizzate preliminarmente le risposte aperte che studentesse e studenti hanno fornito alle due domande finalizzate a individuare ciò che li faceva stare bene e male a scuola.

Le risposte fornite da studenti e studentesse sono state lette integralmente e successivamente codificate attraverso un processo di categorizzazione tematica, volto a individuare nuclei di significato ricorrenti. Le categorie sono state costruite secondo un approccio bottom-up a partire dai contenuti emergenti dalle risposte, con l'obiettivo di sintetizzare le principali fonti di benessere e malessere scolastico percepite. Sebbene l'elaborazione sia ancora in corso, i primi esiti hanno messo in evidenza alcune tendenze divergenti tra gli studenti e le studentesse delle classi con valutazione tradizionale e il gruppo delle classi con valutazione senza voto.

In particolare, come si osserva dalla Tab. 6, con riferimento alle fonti di malessere a scuola, tra gli studenti e studentesse della condizione valutazione in itinere con voto, la fonte di disagio più frequente è rappresentata dalla valutazione (23.7%), seguita dallo studio (21.7%). Al contrario, tra gli studenti che hanno esperito una valutazione senza voto in itinere (valutazione educativa), gli aspetti valutativi sono menzionati meno frequentemente (16%) come causa di malessere, mentre lo studio è segnalato leggermente di più (24%).

Per quanto riguarda gli aspetti di benessere, invece, gli studenti delle classi senza voto in itinere attribuiscono rilevanza maggiore alle relazioni con i compagni (62.7%) rispetto al gruppo con valutazione tradizionale (43.4%). Viene inoltre segnalato più spesso il ruolo rivestito dal piacere

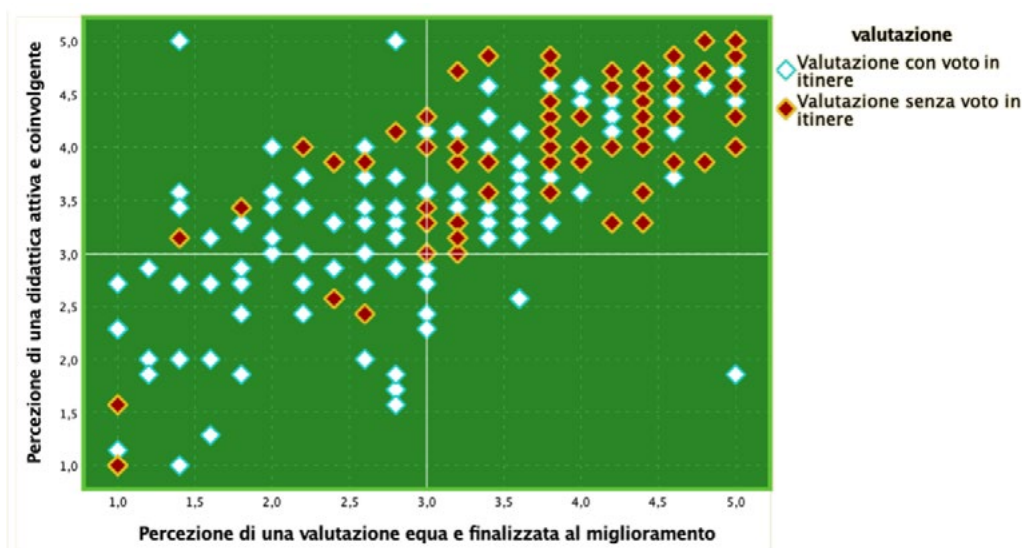


Fig. 1 - Relazione tra la percezione di una valutazione equa e finalizzata al miglioramento e la percezione di una didattica attiva e coinvolgente negli studenti delle classi con valutazione tradizionale (con voto in itinere) e valutazione educativa (senza voto in itinere).

intrinseco che si trae dallo studio e dall'imparare cose nuove (10.7% vs 5.3%).

Questi dati si situano in linea con le evidenze discusse, suggerendo l'idea che l'approccio valutativo adottato dal docente sia intrecciato con numerosi aspetti dell'esperienza scolastica e dell'apprendimento in generale.

5. Considerazioni conclusive

Il contributo ha presentato i risultati preliminari di una ricerca-formazione condotta in una scuola secondaria di secondo grado. Nella scuola, docenti di quattro classi ricorrono alla valutazione educativa impiegando in itinere non voti, ma i soli riscontri descrittivi. Allo scopo di ottenere informazioni su dimensioni significative dell'esperienza scolastica e del benessere percepito, viene somministrato un questionario agli studenti e alle studentesse dell'intero istituto. I risultati evidenziano differenze significative tra il gruppo di studenti appartenenti alle classi che hanno esperito una valutazione educativa e il resto dell'istituto. In linea con quanto rilevato nella letteratura di settore, i dati raccolti suggeriscono

che un approccio valutativo centrato su riscontri descrittivi si associa a miglioramenti del benessere scolastico e si accompagna a maggiore interesse, coinvolgimento e motivazione nello studio e una minore difficoltà nella gestione delle emozioni negative legate alla valutazione. Tali differenze si estendono anche ad aspetti legati alla didattica e alla dimensione relazionale. Infatti, il gruppo di studenti che esperisce riscontri descrittivi in itinere, tende a percepire una valutazione più corretta e adeguata e, più in generale, un maggiore supporto da parte di docenti e pari.

Anche le analisi condotte sulle risposte aperte arricchiscono e confermano il quadro emerso dai dati del questionario. Studenti delle classi con una valutazione educativa tendono ad attribuire minore centralità alla valutazione nella definizione degli aspetti di malessere scolastico e a riconoscere in misura maggiore l'influenza dell'aspetto relazionale e dell'interesse come fonti principali di benessere.

Lo studio presenta alcuni limiti, legati in particolare all'assegnazione non randomizzata di docenti e studenti ai due gruppi e al campione circoscritto a un singolo istituto. Non si tratta di uno studio sperimentale con gruppo di controllo e i processi valutativi non sono stati osservati, ma

Valutazione educativa (senza voto in itinere)		Valutazione tradizionale (con voto in itinere)
Cosa ti fa stare male a scuola?		
16,0%	La valutazione	23,7%
24,0%	Studiare	21,7%
32,0%	Non ci sono cose che mi fanno stare male	22,4%
Cosa ti fa stare bene a scuola?		
62,7%	Il rapporto con le/i compagne/i	43,4%
10,7%	Studiare e imparare	5,3%
18,7%	Non ci sono cose che mi fanno stare bene	27,0%

Tab. 6 - Risposte alle domande aperte su benessere/malessere a scuola.

dichiarati da scuola e docenti. Ulteriori approfondimenti sulla natura delle concrete scelte valutative operate dai due gruppi di docenti sono necessari per ottenere indicazioni potenzialmente utili per valutare l'efficacia delle diverse tipologie di feedback impiegate. Tuttavia, gli esiti, pur non generalizzabili, mostrano piena coerenza con la letteratura di ricerca e offrono spunti concreti per una riflessione sugli effetti delle pratiche valutative e didattiche.

Inoltre, l'associazione osservata tra la percezione di una valutazione equa e quella di una didattica attiva suggerisce che tali dinamiche possano rafforzarsi reciprocamente. Questa relazione, infatti, è verosimilmente circolare e riteniamo che non sia possibile stabilire se siano le scelte valutative a influenzare le modalità didattiche o se al contrario il ricorso a pratiche didattiche più attive e partecipative orienti in senso descrittivo le prassi valutative. A tal proposito sembrano opportune analisi in grado di coinvolgere una più ampia varietà di contesti scolastici.

Bibliografia

- Bandura, A.** (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Black, P., & Wiliam, D.** (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0969595980050102> [Accessed 28.01.26].
- Castellana, G., & Corsini, C.** (2018). Valutazione formativa vs accountability: L'impiego del Valore Aggiunto nella Ricerca-Formazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 56–78.
- Chamberlin, K., Yasué, M., & Chiang, I. C. A.** (2023). The impact of grades on student motivation. *Active Learning in Higher Education*, 24(2), 109–124. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1469787418819728> [Accessed 28.01.26].
- Corsini, C.** (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: Franco Angeli.
- Corsini, C.** (2025). *La fabbrica dei voti. Sull'utilità e il danno della valutazione a scuola*. Bari: Laterza.
- Corsini, C., & De Vincenzo, C.** (2025). Valutazione dell'apprendimento, per l'apprendimento, con l'apprendimento. In G. Guglielmini & C. Corsini (cur.), *Sguardi sulla valutazione. Questioni aperte, pratiche, prospettive* (pp. 117-136). Bologna: Il Mulino.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M.** (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627> [Accessed 28.01.26].
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US.
- Greenstein, L.** (2010). *What teachers really need to know about formative assessment*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Guasconi, E., Ciani, A., & Vannini, I.** (2021). Pratiche di formative assessment nella scuola secondaria di primo grado per promuovere gli apprendimenti degli studenti. *Cadmo*, 1, 21-45.
- Hadji, C.** (1995). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Hattie, J., & Timperley, H.** (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/003465430298487> [Accessed 28.01.26].
- Panadero, E., & Lipnevich, A. A.** (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416> [Accessed 28.01.26].
- Pekrun, R., Marsh, H. W., Suessenbach, F., Frenzel, A. C., & Goetz, T.** (2023). School grades and students' emotions: Longitudinal models of within-person reciprocal effects. *Learning and Instruction*, 83, 101626. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101626> [Accessed 28.01.26].
- Schellekens, L. H., Bok, H. G. J., De Jong, L. H., Van Der Schaaf, M. F., Kremer, W. D. J., & Van Der Vleuten, C. P. M.** (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (Afl), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101094. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094> [Accessed 28.01.26].
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J.** (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087> [Accessed 28.01.26].