

## “Ok posso farcela!”: emozioni provate da studenti universitari in relazione a diverse tipologie di feedback

### “OK I can do it!”: emotions felt by university students with regard to different types of feedback

Beatrice Doria

PhD student | Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology | University of Padova | [beatrice.doria@phd.unipd.it](mailto:beatrice.doria@phd.unipd.it)

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Doria, B. (2023). “OK I can do it!”: emotions felt by university students with regard to different types of feedback. *Pedagogia oggi*, 21(1), 244-250. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-28>

**Copyright:** © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

**Journal Homepage**

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

**Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561**

<https://doi10.7346/PO-012023-28>

#### ABSTRACT

Feedback plays a key role in the improvement of university students' learning (Grion & Serbati, 2019). Emotions are one of the most influential elements of the feedback process (Bharuthram & van Heerden, 2022). Emotions represent an important and unavoidable sphere of student learning as they positively and/or negatively influence the process of knowledge acquisition by hindering or promoting the ability to receive, understand and/or deliver feedback (Hill et al., 2021). In this context, this study aims to investigate the emotions generated in two cohorts of university students by three different sources of feedback. The aim is to detect the relationship between feedback, emotions and the learning process. Some considerations regarding the use of feedback in teaching university courses are then proposed as a conclusion

Il feedback assume un ruolo chiave nel miglioramento dell'apprendimento degli studenti universitari (Grion & Serbati, 2019). Uno degli elementi che influisce maggiormente nel processo di feedback sono le emozioni (Bharuthram & van Heerden, 2022). Esse rappresentano una sfera importante dell'apprendimento degli studenti poiché incidono positivamente e/o negativamente sul processo di acquisizione del sapere, ostacolando o favorendo la capacità di ricevere, capire e/o erogare feedback (Hill et al., 2021). In questo contesto, il presente studio intende indagare le emozioni generate in due coorti di studenti universitari da tre diverse fonti di feedback. L'obiettivo è quello di rilevare la relazione tra feedback, emozioni e processo d'apprendimento. Vengono in conclusione proposte alcune considerazioni riguardanti l'uso del feedback in ambito didattico nei corsi universitari.

**Keywords:** feedback; emotions; self-assessment; peer review; grades

**Parole chiave:** feedback; emozioni; autovalutazione; peer review; voto

Received: April 06, 2023

Accepted: May 16, 2023

Published: June 30, 2023

**Corresponding Author:**

Beatrice Doria, [beatrice.doria@phd.unipd.it](mailto:beatrice.doria@phd.unipd.it)

## Introduzione

Benché l'efficacia del feedback risulti incontrovertibile, come dimostrano le innumerevoli ricerche svolte in ambito nazionale ed internazionale (Grion et al., 2021; Nicol, 2018; 2021), la sua relazione con le emozioni provate dagli studenti durante tale processo di scambio, e le ricadute che hanno sul processo d'apprendimento, risultano poco esplorate (Bharuthram, van Heerden, 2022). Secondo recenti studi condotti in questo ambito (Lipnevich et al., 2021) le emozioni rappresentano una sfera importante nell'apprendimento degli studenti, poiché in grado di incidere notevolmente sul processo di acquisizione del sapere, ostacolando o favorendo la capacità di ricevere, capire e/o erogare feedback (Pitt, Norton, 2017; Hill et al., 2021).

In questo contesto, la presente ricerca intende approfondire il ruolo che assumono le emozioni nel processo di feedback degli studenti, contribuendo, in tal modo, a colmare la mancanza di studi riguardanti tale argomento in ambito nazionale.

Di seguito, con tale intenzionalità, si presenta una ricerca che si basa su due studi di carattere esplorativo. Il primo ha inteso analizzare la gamma di emozioni provate da una coorte di studenti universitari a seguito della sperimentazione di tre diverse fonti di feedback, ossia autovalutazione, voto e valutazione tra pari. Il secondo si focalizza su quest'ultima tipologia di feedback, ossia la valutazione fra pari, esplorando e rilevando le emozioni specifiche provate dagli studenti nel dare e ricevere feedback dai propri pari. Se ne comparano quindi i risultati per coglierne alcune indicazioni relative alle pratiche didattiche.

### 1. Differenti tipologie di feedback e risposte emotive

Le emozioni svolgono un ruolo chiave nella motivazione, nell'apprendimento e nei risultati degli studenti all'interno dei differenti ambienti di apprendimento, soprattutto in riferimento ai momenti dedicati al processo di valutazione (Harley et al., 2021; Hall et al., 2016; Lim et al., 2020). Nel contesto dei processi valutativi, il feedback rappresenta una fra le pratiche riconosciute come fonte di maggiore insoddisfazione degli studenti (Fedeli, Frison, Grion, 2017).

Il feedback indubbiamente influenza le emozioni degli studenti (Jonsson, Panadero, 2018): uno studente che riceve un feedback sperimenta una reazione emotiva che varia a seconda della situazione circostante e delle caratteristiche individuali (Lipnevich, Smith, 2018).

Nel contesto universitario, gli studenti possono "ricevere" un feedback da differenti fonti, come ad esempio il docente, il computer, i pari, le risorse didattiche, il voto e/o lo studente stesso (Nicol, 2021; Grion et al., 2021). Esso, indipendentemente dalla fonte e dalla modalità di erogazione, è in grado di motivare lo studente e migliorare l'apprendimento se caratterizzato da uno scopo formativo (Pitt, Norton, 2016) e suscitare differenti risposte emotive (Harley et al., 2021; Lipnevich et al., 2021; Bharuthram, van Heerden, 2022).

A tal proposito, uno studio condotto da Lipnevich e colleghi (2021) ha esaminato la relazione tra il voto come fonte di feedback e la risposta emotiva di 464 studenti iscritti ad un corso di psicologia presso una università pubblica statunitense. I risultati hanno evidenziato che gli studenti che hanno ricevuto i punteggi numerici come tipologia di feedback hanno provato emozioni negative – come angoscia, nervosismo, vergogna, paura e turbamento – a causa della forte componente normativa e di giudizio percepita. Al contrario, gli studenti che hanno ricevuto commenti descrittivi, come suggerimenti specifici su come migliorare il proprio compito d'apprendimento, hanno provato emozioni positive.

Le emozioni negative, provocate da un feedback, possono influire notevolmente sulla percezione di autoefficacia degli studenti, compromettendo di conseguenza la loro motivazione ad apprendere (Kim, Lee, 2019). In questa direzione, lo studio condotto da Kim e Lee (2019), si è posto l'obiettivo di rilevare le differenti risposte emotive degli studenti a seguito di un feedback positivo e negativo da parte di un docente. I risultati di tale studio evidenziano che il feedback negativo ha fornito agli studenti l'opportunità di un'autovalutazione più accurata ma, al tempo stesso, ha prodotto maggiori risposte emotive negative e una minore percezione di autoefficacia.

## 1.2 *Emozioni e valutazione fra pari*

L'interferenza che le emozioni possono provocare nel processo di apprendimento può verificarsi non solo nelle tipologie di feedback in cui gli studenti risultano maggiormente passivi – feedback docente e/o voto – ma anche durante scambi in cui gli studenti sono coinvolti in prima persona, come ad esempio il processo di feedback tra pari. Durante questo processo di scambio, gli studenti possono provare emozioni contrastanti, proprio a seconda delle percezioni che hanno dei loro pari e quindi delle variabili interpersonali, come la pressione da parte dei propri pari nel sentirsi “obbligati” ad essere gentili con i propri amici o nel timore di poter fornire un feedback percepito come negativo (Bharuthram, van Heerden, 2022). Un recente studio condotto da Bharuthram & van Heerden (2022), il quale ha coinvolto 64 studenti del primo anno di un corso di studi dell'Università del Sud Africa, ha esplorato ed esaminato le emozioni provate dagli studenti nel dare e ricevere feedback ai propri pari. I risultati evidenziano che, sebbene vi siano state alcune emozioni negative, come apprensione e imbarazzo, sia nel dare che nel ricevere i feedback dai propri pari, gli studenti hanno provato generalmente emozioni positive, come gioia, accettazione, fiducia e interesse. In particolare, gli studenti hanno dichiarato di provare emozioni positive soprattutto in relazione alla ricezione del feedback dei propri pari, piuttosto che nell'erogare il feedback.

Un ulteriore studio volto a indagare le differenti emozioni provate dagli studenti nel ruolo di valutatore ed evaluando durante il processo di valutazione fra pari è quello condotto da Panadero e colleghi (2013). Gli autori hanno esplorato le relazioni tra la sensazione di “comfort” nella posizione di valutatori, e la “correttezza” della valutazione percepita quando si viene valutati. Lo studio evidenzia che gli studenti, durante il processo di valutazione tra pari, manifestavano maggior comfort quando agiscono come valutatori piuttosto che evaluandi, poiché non percepiscono i loro coetanei come una fonte autorevole, a differenza ad esempio del feedback erogato dal docente. La “fiducia” del pari come valutatore, e l'efficacia del feedback erogato, risulta essere un fattore chiave nel processo di valutazione fra pari. In questo senso, Panadero et al. (2013) sottolineano che un alto grado di fiducia si traduce in un benessere percepito durante la valutazione tra pari da parte degli studenti.

## 2. La ricerca

Alla luce del framework teorico presentato, nel Dipartimento FISPPA dell'Università degli Studi di Padova, sono state progettate due attività didattiche in cui si sono condotti due studi:

1. da una parte si è voluto indagare quale ruolo assumano le emozioni nel processo di apprendimento degli studenti a seguito di tre diverse fonti di feedback, ossia autovalutazione, voto e valutazione tra pari.
2. dall'altra si è mirato ad esplorare le emozioni provate dagli studenti nel dare e ricevere feedback durante il processo di feedback tra pari.

### 2.1 *Campione, strumenti e procedure*

Alla ricerca hanno partecipato due coorti di studenti frequentanti due corsi di studi di area pedagogica volti entrambi a sviluppare competenze di carattere valutativo in ambito educativo:

- a) 71 studenti del primo anno del corso triennale;
- b) 30 studenti del secondo anno del corso magistrale.

#### **I studio**

Al fine di indagare il primo obiettivo della presente indagine, ai 30 studenti del corso magistrale è stato chiesto di svolgere un compito d'apprendimento e, una volta concluso, di migliorare il lavoro attraverso tre tipologie diverse di feedback attivate una dopo l'altra, quali: autovalutazione, voto assegnato dalla docente e revisione tra pari.

Al termine di questo processo è stato chiesto agli studenti di rispondere ad un breve questionario composto da 2 domande chiuse a scelta multipla e 2 aperte. Le domande chiuse hanno l'obiettivo di rilevare quale tra le tipologie di feedback sperimentate abbiano provocato maggior comfort e fiducia. Le domande aperte invece, sono state formulate con l'obiettivo di identificare quale, tra le tre tipologie di feedback sperimentate, ha portato a provare maggiori emozioni positive o negative.

## II studio

Il secondo studio ha coinvolto entrambe le coorti di studenti, sottoposte al medesimo questionario.

In relazione al secondo obiettivo di ricerca, volto a esplorare e rilevare le emozioni provate durante il processo di revisione tra pari, ai 101 studenti (30 della corte magistrale e 71 della coorte triennale) è stato chiesto di realizzare un prodotto d'apprendimento (un prodotto diverso nelle due coorti - un report di ricerca nel corso magistrale e una rubrica di valutazione in quello triennale) a partire dalla condivisione e discussione preliminare dei criteri valutativi attraverso cui il compito sarebbe stato successivamente valutato.

Agli studenti è stato chiesto di svolgere un processo di valutazione tra pari al fine di scambiarsi commenti e suggerimenti attraverso i quali migliorare il prodotto d'apprendimento. A supporto dello scambio di feedback, gli studenti hanno utilizzato la rubrica elaborata precedentemente attraverso la co-costruzione dei criteri valutativi.

Al termine del processo di revisione tra pari, ai 101 studenti è stato somministrato un questionario composto da nove domande a scala Likert a 5 valori e tre aperte. I nove quesiti a scala Likert intendevano rilevare una particolare risposta emotiva generata dal processo di revisione tra pari, indagata in relazione al framework di Panadero et al. (2013) (Figura 1):

- 3 quesiti (Q1V; Q2V; Q3V) indagano l'esperienza del partecipante come valutatore;
- 5 quesiti (Q1E; Q2E; Q3E; Q4E; Q5E) indagano l'esperienza del partecipante come evaluando.

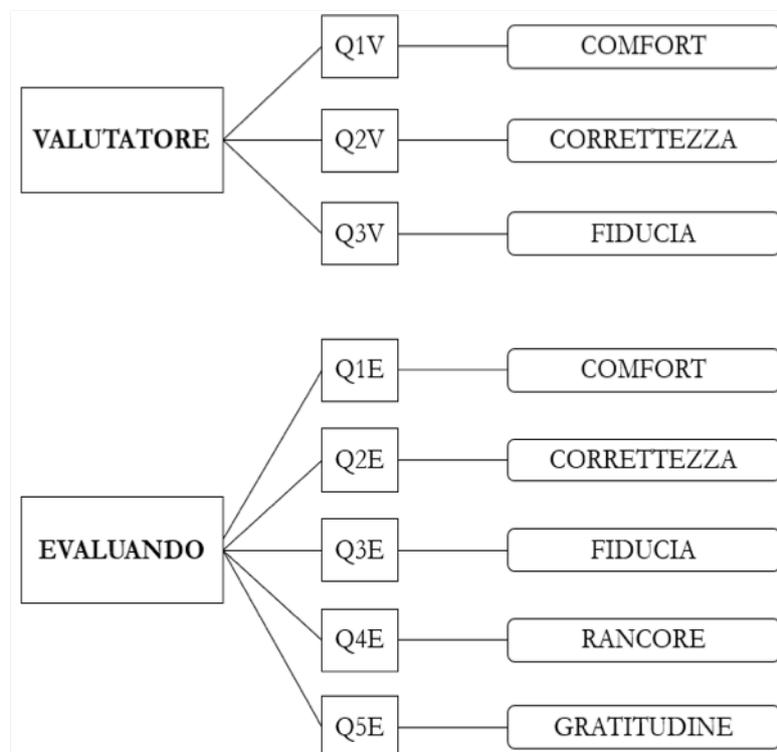


Figura 1. Struttura del questionario ed emozioni indagate

Le rimanenti 3 domande aperte (Q6V; Q6E; Q7) sono state formulate con l'obiettivo di indagare ulteriormente la gamma di emozioni sperimentate dagli studenti. Dunque, abbiamo dato loro la possibilità

di esprimersi liberamente, attraverso l'identificazione di almeno 5 emozioni provate: a) nel dare, b) nel ricevere feedback e c) rispetto all'esperienza complessiva.

I dati quantitativi sono stati sottoposti ad analisi statistiche descrittive, ricavandone medie e deviazioni standard e al *t test di Student*. I dati qualitativi sono stati sottoposti ad analisi del contenuto mediante Atlas.ti 22.

### 3. Risultati

#### I studio.

Rispetto al primo obiettivo della presente ricerca, ossia quello di rilevare quale ruolo assumono le emozioni nelle situazioni di feedback – declinate come feedback fra pari, autovalutazione, voto – solamente 17 studenti hanno risposto ai quesiti.

Rispondendo alla domanda riferita a quale tipologia di feedback li fa sentire maggiormente a proprio agio, il 47,1% degli studenti ritiene che questa sia l'autovalutazione; il 29,3% che sia stata la valutazione fra pari; e il 23,5% che lo sia il voto.

Per quanto riguarda il sentimento di “fiducia” è stato provato maggiormente in riferimento alla pratica di valutazione fra pari (52,9%). Il restante 35,3% degli studenti dichiara di aver provato maggior fiducia nella situazione di ricezione di un voto e infine il 11,8% riguardo l'autovalutazione.

Quando agli studenti è stato chiesto quale tra le tre tipologie di feedback li ha portati a sperimentare maggiori emozioni negative/positive, essi hanno risposto che la valutazione fra pari, nel 47,1% di loro ha indotto maggiori emozioni negative. Questa pratica ha provocato infatti emozioni quali disagio, ansia, disorientamento e frustrazione. Mentre, la pratica che ha consentito l'insorgere di maggiori emozioni positive è quella autovalutativa (52,9% degli studenti) con entusiasmo, soddisfazione, serenità, e “ok posso farcela!”.

#### II studio.

In merito al secondo obiettivo di ricerca, ossia quello di esplorare e rilevare le emozioni specifiche provate dagli studenti nel dare e ricevere feedback nel processo di feedback tra pari, i risultati sono i seguenti (come espressi anche in tabella 1).

I quesiti Q1V e Q1E, volti a rilevare l'emozione di “comfort” da parte degli studenti nel ruolo di valutatori (dare feedback) ed evaluandi (ricevere feedback), mostrano che in media gli studenti hanno ritenuto di sentirsi un po' più a loro agio nel ricevere i feedback dei propri pari, (ruolo di evaluandi,  $M=3,88$ ;  $DS=0,68$ ) piuttosto che nel darlo (ruolo di valutatori  $M=3,76$ ;  $DS=0,82$ ).

	Valutatore			Evaluando		
	Q1V. Comfort	Q2V. Correttezza	Q3V. Fiducia	Q1E. Comfort	Q2E. Correttezza	Q3E. Fiducia
M	3,76	3,82	3,84	3,88	3,17	3,17
DS	0,91	0,85	0,82	0,83	0,99	1,02

Tabella 1. Medie e dev.st dei quesiti relativi alle emozioni di Comfort, Correttezza e Fiducia

Per quanto riguarda invece i quesiti Q2V e Q2E, volti a rilevare l'emozione di “correttezza” rispetto ai feedback erogati e ricevuti dai pari, gli studenti affermano di avere percepito in media, maggiormente corretti i feedback erogati ( $M=3,82$ ;  $DS=0,85$ ), piuttosto che i feedback ricevuti ( $M=3,17$ ;  $DS=0,99$ ).

Infine, i quesiti Q3V e Q3E mostrano che gli studenti hanno provato maggiormente fiducia in loro stessi durante l'erogazione del feedback ( $M=3,84$ ;  $DS=0,82$ ) piuttosto che nella ricezione ( $M=3,17$ ;  $DS=1,02$ ).

In riferimento ai quesiti Q4E e Q5E, riferiti ai sentimenti di rancore e gratitudine provati nel ruolo di

evaluandi, i risultati mostrano che, in media, gli studenti hanno provato maggiore gratitudine ( $M=3,80$ ;  $DS=0,99$ ) che rancore ( $M=2,82$ ;  $DS=1,19$ ).

Volendo approfondire l'analisi, è stato effettuato un *t test di Student* accoppiato a due code, al fine di rilevare differenze significative tra le emozioni provate dagli studenti nel dare e ricevere i feedback ai propri pari. In merito all'emozione di comfort, non è emersa alcuna differenza significativa ( $p=.332$ ;  $p>.05$ ). Risultano invece differenze significative rispetto all'emozione di correttezza Q2 ( $p<.001$ ), di fiducia Q3 ( $p<.001$ ) e tra l'emozione di rancore Q4E e gratitudine Q5E ( $p<.001$ ).

Nei quesiti aperti in cui gli studenti si sono espressi liberamente rispetto alle emozioni provate nel: a) dare feedback (Q6V); b) ricevere feedback (Q6E); c) esperienza complessiva di peer feedback (Q7), si sono ottenuti i seguenti risultati.

In merito al quesito Q6V, le emozioni più frequenti sono l'ansia (n. 15 occorrenze), la responsabilità (n.12 occorrenze), l'empatia (n. 11 occorrenze) e la soddisfazione (n.10 occorrenze). Rispetto alle emozioni nel ricevere feedback (Q6E), le emozioni più frequenti sono l'ansia (n. 15 occorrenze), la curiosità (n. 14 occorrenze), la gratitudine (n. 10 occorrenze) e la sorpresa (n. 9 occorrenze). Infine, in riferimento all'esperienza complessiva di peer feedback, gli studenti hanno dichiarato di aver provato emozioni riferite alla curiosità (n. 10 occorrenze), l'ansia (n. 9 occorrenze) e la soddisfazione (n. 9 occorrenze).

## 5. Discussioni e conclusioni

Il presente studio è stato condotto con l'intenzione di approfondire il ruolo che assumono le emozioni nel processo di feedback degli studenti, analizzando da un lato la gamma di emozioni provate da una coorte di studenti universitari a seguito della sperimentazione di tre diverse fonti di feedback, ossia autovalutazione, voto e valutazione tra pari; dall'altro le emozioni specifiche provate dagli studenti nel dare e ricevere feedback durante il processo di valutazione fra pari.

I risultati ottenuti sono interessanti, ma vanno considerati in relazione al limite della numerosità del campione che risulta ristretta, soprattutto in relazione al I studio, con conseguenti possibili *bias* nei risultati. Pertanto è di nostro interesse approfondire i risultati ottenuti attraverso ulteriori indagini, che possano coinvolgere un numero superiore di partecipanti. Inoltre, va rilevato che gli studenti non erano stati formati preventivamente all'uso del feedback e hanno sperimentato tale pratica durante l'insegnamento. Non posseggono quindi specifiche competenze in *feedback literacy*. I risultati che in seguito verranno presentati vanno considerati anche alla luce di questa situazione.

Le analisi dei dati indicano che la tipologia di feedback che fa sentire gli studenti maggiormente a proprio agio sia l'autovalutazione (47,1%), mentre quella considerata meno positiva a livello di comfort sia stato il voto (23,5%). Tali dati sembrerebbero in linea con quanto rilevato nello studio condotto da Lipnevich e colleghi (2021).

Un ulteriore elemento interessante, sono i risultati ottenuti in relazione alla valutazione fra pari. Infatti, se da un lato gli studenti dichiarano di aver provato maggiormente "fiducia" in questa pratica valutativa (52,9%), al tempo stesso è anche quella che li ha portati a sperimentare maggiori emozioni negative (47,1%). Al contrario, la pratica che ha consentito l'insorgere di maggiori emozioni positive è quella autovalutativa (52,9%). Anche questi risultati sembrano essere in linea con quanto dichiarato dalla letteratura: se da un lato la valutazione fra pari risulta inevitabilmente una pratica in cui gli studenti si sentono maggiormente coinvolti nel miglioramento del loro apprendimento (Nicol, 2018; Li, Grion, 2019), al tempo stesso provoca in loro innumerevoli emozioni contrastanti, spesso negative (Panadero et al., 2013; Bharuthram, van Heerden, 2022). Tale condizione potrebbe essere causata da fattori individuali o sociali, quali ad esempio i rapporti d'amicizia con i propri colleghi e il dispiacere nel dover fornire feedback negativi (Panadero et al., 2013). Al contrario, il processo di autovalutazione, essendo una pratica individuale, potrebbe risultare più confortevole e positiva poiché in grado di farli sentire più efficaci e indipendenti nel processo d'apprendimento (Doria, Grion, 2020; Kim, Lee, 2019).

In merito alle emozioni provate dagli studenti nel dare e ricevere i feedback dai propri pari, essi rilevano non solo una differenza significativa rispetto all'emozione di correttezza ( $p<.001$ ), ma soprattutto in merito alla fiducia Q3 ( $p<.001$ ). Tali risultati indicano quindi che gli studenti provano maggiori emozioni negative quando vengono valutati, piuttosto che quando erogano il feedback ad un proprio collega. Questo sem-

brerebbe confermare la teoria di Pandero et al. (2013), secondo cui gli studenti, durante il processo di valutazione tra pari, manifestano maggior comfort quando agiscono come valutatori piuttosto che evaluandi. Essi, perciò non percepiscono i loro coetanei come una fonte autorevole, mettendo in dubbio la correttezza del feedback fornito dai pari. Gli studenti sembrano quindi mettere in dubbio la correttezza del feedback erogato dal proprio pari poiché provano un senso di sfiducia verso gli stessi (Panadero et al., 2013). Tuttavia, è pur vero che gli studenti, anche nel ruolo di evaluandi, provano significativamente maggiori emozioni positive durante il processo di valutazione fra pari, come la gratitudine ( $p < .001$ ), in accordo con quanto affermano Bharuthram & van Heerden (2022).

Risulta tuttavia evidente che, in generale, l'atto valutativo porti con sé differenti risposte emotive, sia positive come l'empatia, la soddisfazione, la curiosità (n. 14 occorrenze) e la gratitudine (n. 10 occorrenze); ma soprattutto negative (ansia, n.15 occorrenze sia nel dare che nel ricevere feedback).

Alla luce del complesso quadro di risultati raccolti, emerge la necessità di approfondire tali temi, indagando maggiormente come l'emozione possa influenzare non solo la motivazione degli studenti, ma soprattutto l'efficacia del feedback in termini di performance (Lipnevich et al., 2021; Bharuthram, van Heerden, 2022).

Va infine rilevato che lo studio pone l'accento su un tema poco esplorato in Italia e cioè il peso delle emozioni nei processi di feedback, richiamando, anche, la necessità che nei contesti d'insegnamento/apprendimento che fanno leva sui processi di feedback, si ponga maggiore attenzione a questi aspetti.

## Riferimenti bibliografici

- Bharuthram S., van Heerden M. (2022). The affective effect: Exploring undergraduate students' emotions in giving and receiving peer feedback. *Innovations in Education and Teaching International*.
- Doria B., Grion V. (2020). L'autovalutazione nel contesto universitario: una revisione sistematica della letteratura. *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(1): 78-92.
- Fedeli M., Frison D., Grion V. (1997). Fostering Learner-Centered Teaching in Higher Education. In V. Boffo, M. Fedeli, F. Lo Presti, C. Melacarne, M. Vianello (Eds.), *Teaching and Learning for Employability. New Strategies in Higher Education* (pp. 89-114). Milano: Pearson.
- Grion V., Serbati A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Harley J.M., Lou N.M., Liu Y., Cutumisu M., Daniels L.M., Leighton J.P., Nadon L. (2021). University students' negative emotions in a computer-based examination: The roles of trait test-emotion, prior test-taking methods and gender. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(6): 956-972.
- Hill J., Berlin K., Choate J., Cravens-Brown L., McKendrick-Calder L., Smith S. (2021). Exploring the emotional responses of undergraduate students to assessment feedback: Implications for instructors. *Teaching and Learning Inquiry*, 9(1): 294-316.
- Li L., Grion V. (2019). The Power of Giving and Receiving in Peer Assessment. *AISHE Journal*, 11(11): 1-17.
- Lim L. A., Dawson S., Gasevic D., Joksimovic S., Pardo A., Fudge A., Gentili S. (2020). Students' perceptions of, and emotional responses to, personalised learning analytics-based feedback: An exploratory study of four courses. *Assessment and Evaluation in Higher Education*.
- Lipnevich A.A., Smith J.K. (Eds.). (2018). *The Cambridge handbook of instructional feedback*. Cambridge University Press.
- 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.
- 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). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nicol D. (2021). *Guiding learning by activating students' inner feedback*. Times Higher Education.
- Panadero E., Romero M., Strijbos J. W. (2013). The impact of a rubric and friendship on peer assessment: Effects on construct validity, performance, and perceptions of fairness and comfort. *Studies in Educational Evaluation*, 39(4): 195-203.
- Pitt E., Norton L. (2017). 'Now that's the feedback I want!' Students' reactions to feedback on graded work and what they do with it. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4): 499-516.