

Valutazione formativa e recupero carenze

Analisi dei risultati del questionario docenti

Nel mese di ottobre 2025 è stato somministrato ai docenti di scuola secondaria degli istituti partecipanti al percorso di accompagnamento, nonché a coloro che hanno preso parte ai webinar di settembre, un questionario autocompilato. L'indagine mira a delineare un quadro dei livelli di competenza valutativa degli insegnanti e delle loro concezioni sulla valutazione, esplorando al tempo stesso come tali aspetti si distribuiscano nei diversi istituti scolastici della Provincia. Parallelamente, lo studio intende osservare come le scuole organizzano la progettazione, la valutazione e la restituzione delle prove di recupero.

Il questionario è costituito da 20 domande, per un totale di 60 item, organizzate in quattro sezioni:

1. Sezione "Background", costituita da sette domande di scelta, che mira a raccogliere informazioni sul profilo del docente (istituto di appartenenza, genere, età, livello di istruzione, classi di insegnamento, disciplina insegnata, status contrattuale);
2. Sezione "La valutazione", che mira a comprendere le percezioni e le pratiche sulla valutazione. Essa costituita dalla scala Likert a quattro livelli "Assessment literacy" (nove item), elaborata da Oro, e la scala Likert a quattro livelli "Concezioni sulla valutazione" (CONVAL) (23 item), elaborata da Ciani e Rosa;
3. Sezione "Il recupero delle carenze", costituita da nove domande di scelta; la domanda D11 (*Ha mai contribuito alla preparazione delle prove per il recupero delle carenze in questa scuola?*) funge da domanda filtro: difatti, la compilazione delle domande successive (da D12 a D18) è aperta unicamente ai docenti che hanno contribuito alla strutturazione delle prove per il recupero delle carenze, poiché i quesiti sono incentrati su questa tematica (tipologie di quesiti, obiettivi, criteri di valutazione, analisi dei risultati, restituzione dei risultati allo studente, criticità);
4. Sezione "Le pratiche valutative", costituita da due domande aperte incentrate sulle pratiche valutative che il docente ha ritenuto efficaci per sostenere il recupero delle carenze degli studenti e le pratiche che, secondo la loro percezione, si sono rivelate meno efficaci.

Di seguito, sono presentati i primi risultati del questionario.

1. I docenti rispondenti al questionario

Il questionario è stato compilato da 481 insegnanti di scuola secondaria di secondo grado, provenienti da 20 istituti del territorio.

La composizione del campione presenta una prevalenza di partecipanti di genere femminile (60.1%), seguiti da docenti di genere maschile (36.6%), mentre il 3.3% non indica il proprio genere. L'età risulta ampiamente distribuita, con il gruppo più numeroso nella fascia 50-59 anni (31.6%) (Tab. 1). Sul piano formativo emerge una netta predominanza di titoli accademici universitari: l'82.3% dei rispondenti possiede una laurea magistrale, mentre l'8.5% ha conseguito un dottorato di ricerca (Tab. 2). Dal punto di vista professionale, oltre la metà insegna sia nel biennio sia nel triennio (54.1%), mentre l'8.7% opera esclusivamente nel biennio e il 27.2% solo nel triennio. Con riferimento allo status contrattuale, il 63% è docente di ruolo a tempo indeterminato; il 33.9% possiede un contratto a tempo determinato della durata pari o inferiore all'anno scolastico, e il 3.1% un contratto con durata superiore. La distribuzione per area disciplinare risulta nel complesso equilibrata: le aree più rappresentate sono Italiano (18.6%) e Studi

umanistici (17.2%), seguite da Tecnologia (15.8%), Lingue straniere (14.9%) e Scienze (14.2%). Matematica (12.8%) e Arti (6.5%) mostrano percentuali leggermente inferiori (Tab. 3).

Età	N	%
Meno di 25 anni	3	0.6
25-29 anni	30	6.2
30-39 anni	104	21.6
40-49 anni	113	23.5
50-59 anni	152	31.6
60 anni o più	79	16.4
Totale	481	100.0

Tabella 1: Distribuzione del campione per fasce d'età.

Livello di istruzione	N	%
Diploma di scuola secondaria di secondo grado o titolo equivalente	24	5.0
Qualifica post-secondaria non universitaria	2	0.4
Laurea triennale	18	3.7
Laurea magistrale	396	82.3
Dottorato di ricerca	41	8.5
Totale	481	100.0

Tabella 2: Titolo di studio dei docenti.

Aree disciplinari	N	%
Arti	28	6.5
Italiano	80	18.6
Lingue straniere	64	14.9
Matematica	55	12.8
Scienze	61	14.2
Studi umanistici	74	17.2
Tecnologia	68	15.8
Totale	430	100.0

Tabella 3: Aree disciplinari di insegnamento.

2. Assessment literacy e concezioni valutative

In questa sezione sono riportate le statistiche descrittive relative alla scala di *Assessment Literacy* e alla scala CONVAL per l'intero campione.

I punteggi medi della scala di *Assessment literacy* (Tab. 4, Fig. 1) evidenziano livelli complessivamente buoni, con una media pari a 3.27 e una variabilità contenuta. Le tre dimensioni presentano profili distinti: le azioni valutative dirette (LINS) raggiungono il punteggio medio più alto ($M = 3.43$), mentre la dimensione relativa alla misurazione e agli aspetti statistici (LMIS) mostra la media più bassa ($M = 2.94$) e una variabilità maggiore. La dimensione dedicata all'autovalutazione e al *peer assessment* (LAP) presenta valori intermedi ($M = 3.19$).

Assessment Literacy	M	DS	ES	α
AL (scala totale)	3.27	0.48	0.02	.872
LINS (azioni valutative dirette)	3.43	0.50	0.02	.865
LMIS (misurazione/statistica)	2.94	0.77	0.04	.904
LAP (autovalutazione e <i>peer assessment</i>)	3.19	0.64	0.03	.807

Tabella 4: Statistiche descrittive e coefficienti di affidabilità della scala di *Assessment Literacy* ($N = 481$).

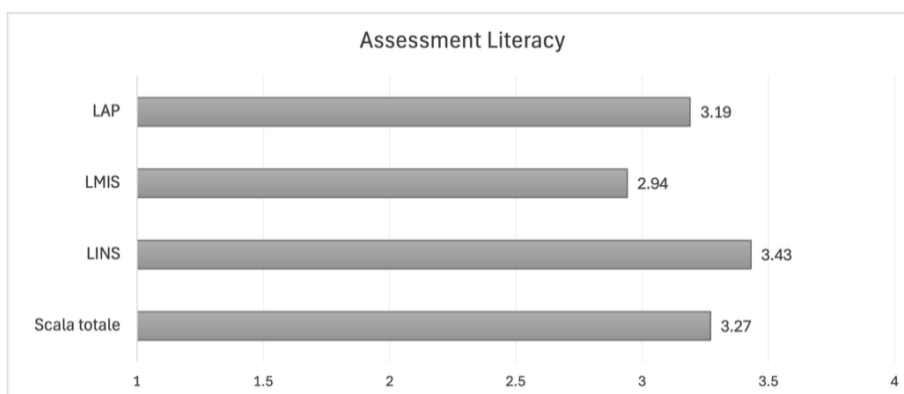


Figura 1: Distribuzione dei punteggi della scala di *Assessment Literacy* nel campione complessivo.

Relativamente alle concezioni valutative (Tab. 5, Fig. 2), i punteggi evidenziano una prevalenza della concezione orientata alla valutazione per l'apprendimento (VAPP), che registra il valore medio più elevato ($M = 2.97$). La concezione intrusiva e selettiva della valutazione (VINTSEL) presenta invece i livelli medi più bassi ($M = 1.81$). Le dimensioni relative all'imprecisione valutativa (VIMPR) e all'*accountability* (VACCS) si collocano su valori intermedi, rispettivamente con medie pari a 2.49 e 2.39.

CONVAL	M	DS	ES	α
VAPP (val. per l'apprendimento)	2.97	0.42	0.02	.863
VINTSEL (val. intrusiva/selettiva)	1.81	0.50	0.02	.761
VIMPR (val. imprecisa)	2.49	0.66	0.03	.605
VACCS (accountability della scuola)	2.39	0.62	0.03	.828

Tabella 5: Statistiche descrittive e coefficienti di affidabilità della scala CONVAL ($N = 481$).

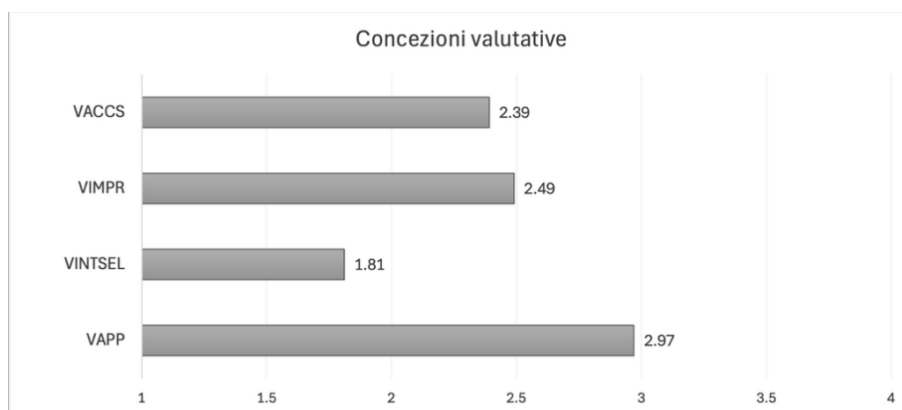


Figura 2: Distribuzione dei punteggi della scala CONVAL nel campione complessivo.

Per l'analisi comparativa sono stati considerati soltanto gli istituti con almeno una trentina di docenti rispondenti, così da disporre di una base dati adeguata ai confronti. L'analisi ha pertanto riguardato sette istituti (Tab. 6).

Istituto	N	%
Istituto di istruzione superiore 1	73	17,1
Istituto di istruzione superiore 2	63	14,8
Istituto di formazione professionale	37	8,7
Istituto tecnico	102	23,9
Liceo 1	64	15,0
Liceo 2	29	6,8
Liceo 3	59	13,8
Totale	427	100,0

Tabella 6: Distribuzione dei docenti nei sette istituti considerati per l'analisi comparativa

Le statistiche descrittive per istituto relative alla scala *Assessment Literacy* sono presentate nella tabella 7 e nella figura 3; quelle riferite alla scala CONVAL sono invece riportate nella tabella 8 e nella figura 4. Per esaminare l'eventuale presenza di differenze nei punteggi medi delle due scale tra gli istituti è stata condotta una serie di ANOVA a un fattore, considerando l'istituto come variabile indipendente. Inoltre, la quota di varianza attribuibile al livello scolastico è stata stimata tramite coefficienti di correlazione intra-classe (ICC) ottenuti mediante modelli lineari a effetti misti (Tab. 8).

Istituto	M(DS)			
	AL	LINS	LMIS	LAP
Istituto di istruzione superiore 1	3,31 (.49)	3,47 (.51)	2,97 (.78)	3,26 (.59)
Istituto di istruzione superiore 2	3,14 (.55)	3,27 (.57)	2,91 (.85)	3,06 (.69)
Istituto di formazione professionale	3,06 (.42)	3,17 (.48)	2,86 (.55)	2,96 (.65)
Istituto tecnico	3,40 (.43)	3,55 (.41)	3,12 (.79)	3,32 (.57)
Liceo 1	3,28 (.39)	3,49 (.40)	2,80 (.75)	3,26 (.63)
Liceo 2	3,31 (.43)	3,54 (.47)	2,79 (.75)	3,26 (.49)
Liceo 3	3,32 (.43)	3,48 (.45)	3,03 (.72)	3,20 (.66)

Tabella 7: Statistiche descrittive della scala di Assessment Literacy per istituto.

Istituto	M(DS)			
	VAPP	VINTSEL	VIMPR	VACCS
Istituto di istruzione superiore 1	3,01 (.37)	1,72 (.42)	2,35 (.67)	2,45 (.58)
Istituto di istruzione superiore 2	2,90 (.50)	1,95 (.55)	2,60 (.65)	2,43 (.70)
Istituto di formazione professionale	2,91 (.36)	1,89 (.56)	2,49 (.76)	2,37 (.63)
Istituto tecnico	3,00 (.42)	1,80 (.53)	2,56 (.71)	2,39 (.66)
Liceo 1	2,95 (.41)	1,85 (.53)	2,54 (.64)	2,36 (.66)
Liceo 2	3,14 (.38)	1,74 (.45)	2,41 (.55)	2,48 (.55)
Liceo 3	2,85 (.48)	1,80 (.51)	2,46 (.63)	2,29 (.62)

Tabella 8: Statistiche descrittive della scala CONVAL per istituto.

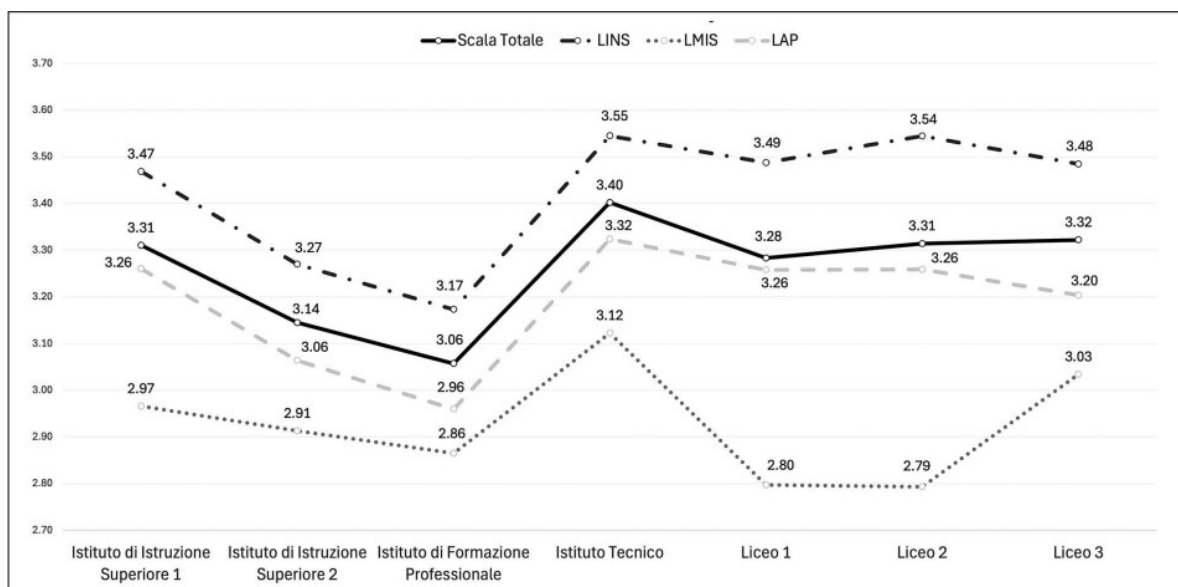


Figura 3: Distribuzione dei punteggi della scala Assessment Literacy nei sette istituti.

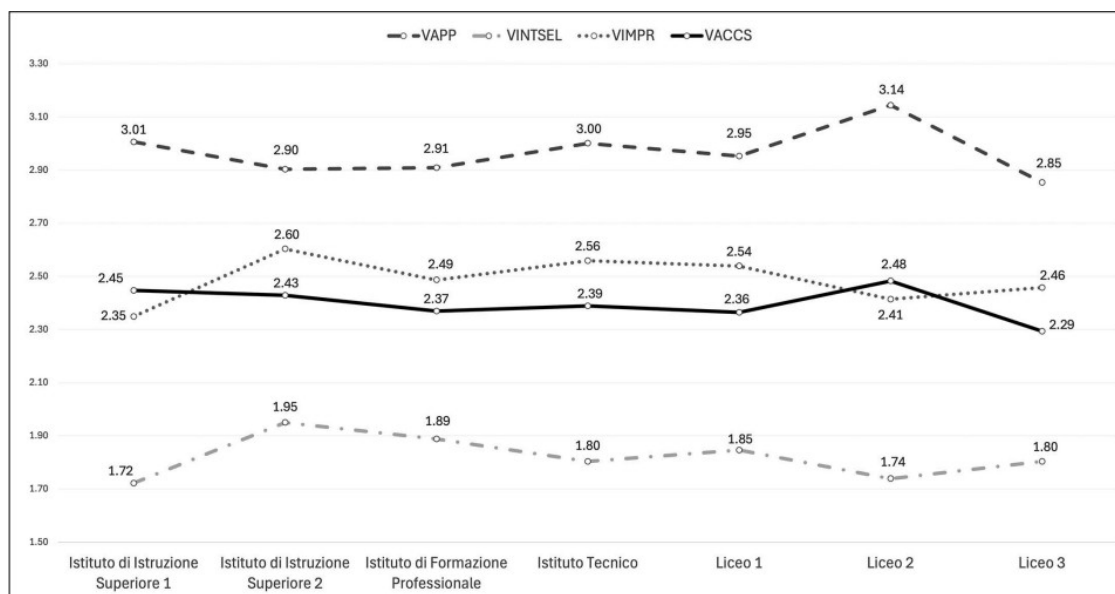


Figura 4: Distribuzione dei punteggi della scala CONVAL nei sette istituti.

Le analisi evidenziano differenze significative tra istituti nei punteggi di Assessment Literacy [$F(6,420) = 3,81, p < ,001, \eta^2 = ,052$]. In particolare, emergono variazioni nella dimensione LINS, relativa alle pratiche valutative dirette [$F(6,420) = 4,72, p < ,001, \eta^2 = ,063$], e, in misura più contenuta, nella sotto-scala LAP, dedicata all'autovalutazione e al *peer assessment* [$F(6,420) = 2,36, p = ,030, \eta^2 = ,033$]. Le restanti dimensioni della scala, così come le concezioni valutative, non mostrano differenze statisticamente significative (Tab. 9). I coefficienti di correlazione intra-classe confermano che la quota di varianza attribuibile al livello scolastico è limitata, con valori compresi tra 0,022 e 0,065. Questo risultato suggerisce che le differenze osservate dipendono principalmente da variazioni individuali piuttosto che da caratteristiche istituzionali consolidate. In altri termini, la cultura valutativa appare sostanzialmente omogenea tra gli istituti, con scostamenti modesti e circoscritti nelle competenze valutative.

Scala/Dimensione	F	p	η^2	ICC
Assessment Literacy (scala totale)	3,811	< ,001	,052	,046
LINS (azioni valutative dirette)	4,715	< ,001	,063	,065
LMIS (misurazione/statistica)	1,719	,115	,024	,012
LAP (autovalutazione e peer assessment)	2,363	,030	,033	,022
VAPP (val. per l'apprendimento)	2,109	,051	,029	,017
VINTSEL (val. intrusiva/selettiva)	1,412	,209	,020	,007
VIMPR (val. imprecisa)	1,157	,328	,016	,005
VACCS (accountability della scuola)	,487	,818	,007	,000

Tabella 9: Risultati delle ANOVA e coefficienti di correlazione intra-classe (ICC).

3. Le prove per il recupero delle carenze

La terza sezione del questionario esamina le pratiche di progettazione, valutazione e restituzione delle prove di recupero. Gli obiettivi dell'indagine sono primariamente tre:

1. descrivere le tipologie di obiettivi valutate e di prove utilizzate;
2. individuare le principali difficoltà nella costruzione e nella valutazione delle prove;
3. analizzare le modalità di progettazione, valutazione e restituzione degli esiti.

Si rileva che oltre la metà dei rispondenti a questa sezione (N = 475), pari al 54.3%, dichiara di aver partecipato alla preparazione delle prove per il recupero delle carenze; il 45.7% non vi ha invece preso parte.

La valutazione nelle prove di recupero si concentra prevalentemente su abilità legate alla disciplina (51.9%) e, in misura minore, su conoscenze specifiche (39.9%), mentre le competenze trasversali risultano raramente oggetto di valutazione (5%). I quesiti maggiormente utilizzati sono soprattutto domande a risposta aperta (76,4%) e, in circa metà dei casi, quesiti a scelta multipla (53.1%); le altre tipologie risultano marginali (Tab. 10).

Tipologia di quesito	% di utilizzo
Domande a risposta aperta	76.4
Quesiti a scelta multipla	53.1
Quesiti vero/falso	32.2
Esercizi di calcolo	31.4
Quesiti a completamento (cloze)	31.0
Quesiti a corrispondenza	17.8

Tabella 10: Tipologie di quesiti utilizzati per il recupero delle carenze (N = 258).

La progettazione delle prove è svolta soprattutto da singoli docenti, in particolare dal titolare del corso di recupero (30,4%) o dal docente di classe (14.1%), mentre il dipartimento disciplinare è coinvolto nel 35.9% dei casi; più rare risultano essere la presenza di un gruppo di lavoro specifico o il coinvolgimento dell'intero Consiglio di classe (Tab. 11).

Soggetto responsabile della predisposizione	N	%
Unicamente il docente titolare del corso di recupero	144	30.4
Il Dipartimento disciplinare	170	35.9
Unicamente il docente di classe	68	14.1
Un gruppo di lavoro specifico	33	7.0
Il Consiglio di classe	7	1.5
Altro	52	11.0
Totale	474	100.0

Tabella 11: Soggetti coinvolti nella predisposizione delle prove di recupero.

Rispetto ai criteri di valutazione, circa la metà dei docenti (47.3%) afferma che i criteri sono condivisi a livello di dipartimento, mentre solo il 6.6% segnala criteri formalizzati a livello di istituto. Nel 32.9% dei casi vengono usati criteri per la valutazione curricolari e nel 13.2% ciascun docente adotta criteri propri.

Per quanto riguarda la restituzione dei risultati agli studenti, la pratica più diffusa è la correzione individuale con feedback personalizzato (75.8%). La correzione collettiva è meno frequente (16.7%), mentre chiedere allo studente di rifare le parti errate è raro (5.4%). L'uso di strumenti di autovalutazione è quasi assente (2.2%). L'analisi degli esiti avviene prevalentemente in modo individuale (56.6%), mentre una parte più ridotta dei docenti fa riferimento al lavoro dei dipartimenti (27.9%) o dei Consigli di classe (14.0%). L'1.6% indica che i risultati non vengono analizzati.

Le difficoltà maggiormente percepite dai docenti (Tab. 12) riguardano aspetti che richiedono un più elevato livello di riflessione valutativa: la definizione degli obiettivi (32.6%), la definizione dei criteri (26.4%) e il loro utilizzo (20.5%). Criticità simili emergono per la formulazione dei quesiti (25.2%), la restituzione e il feedback allo studente (23.3%) – sebbene sia stato evidenziato come modalità maggiormente diffusa per la restituzione degli esiti – e l'analisi delle risposte (22.5%).

Elemento critico	% di docenti che segnalano difficoltà
Definizione degli obiettivi	32.6
Definizione dei criteri di valutazione	26.4
Uso dei criteri di valutazione	20.5
Formulazione dei quesiti	25.2
Analisi delle risposte degli studenti	22.5
Restituzione e feedback allo studente	23.3

Tabella 12: Difficoltà riscontrate nella costruzione e valutazione delle prove di recupero (N = 258).