



RAPPORTO INVALSI



2025

INDICE

| | |
|--|-----------|
| Capitolo 1 – Le prove INVALSI | 7 |
| I numeri della rilevazione 2025 | 7 |
| Il campione | 7 |
| Il contenuto prove INVALSI | 8 |
| L'analisi dei dati e i risultati | 9 |
| Capitolo 2 – I risultati della scuola primaria | 11 |
| 2.1 Come si leggono i risultati della prova INVALSI della scuola primaria | 11 |
| 2.2 I risultati a colpo d'occhio | 12 |
| 2.3 La prova INVALSI di Italiano della classe II di scuola primaria | 13 |
| 2.3.1 I risultati nelle singole regioni e macro-aree geografiche | 16 |
| 2.3.2 Cosa incide sui risultati? | 18 |
| 2.4 La prova INVALSI di Matematica della classe II di scuola primaria | 19 |
| 2.4.1 I risultati nelle singole regioni e macro-aree geografiche | 22 |
| 2.4.2 Cosa incide sui risultati? | 24 |
| 2.5 La prova INVALSI di Italiano della classe V di scuola primaria | 25 |
| 2.5.1 I risultati nelle singole regioni e macro-aree geografiche | 28 |
| 2.5.2 Cosa incide sui risultati? | 30 |
| 2.6 La prova INVALSI di Matematica della classe V di scuola primaria | 31 |
| 2.6.1 I risultati nelle singole regioni e macro-aree geografiche | 34 |
| 2.6.2 Cosa incide sui risultati? | 36 |
| 2.7 La prova INVALSI di Inglese della classe V di scuola primaria | 37 |
| 2.7.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni | 40 |
| 2.7.2 Il raggiungimento dei traguardi nel tempo | 41 |
| 2.7.3 Cosa incide sui risultati? | 43 |
| Capitolo 3 – I risultati della scuola secondaria di primo grado | 46 |
| 3.1 Come si leggono i risultati della prova INVALSI della scuola secondaria di primo grado | 46 |
| 3.2 I risultati a colpo d'occhio | 47 |
| 3.3 La prova INVALSI di Italiano della classe III di scuola secondaria di primo grado | 48 |
| 3.3.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni | 51 |
| 3.3.2 I risultati nel tempo | 52 |
| 3.3.3 Cosa incide sui risultati? | 54 |
| 3.4 La prova INVALSI di Matematica della classe III di scuola secondaria di primo grado | 55 |
| 3.4.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni | 58 |
| 3.4.2 I risultati nel tempo | 59 |
| 3.4.3 Cosa incide sui risultati? | 61 |
| 3.5 La prova INVALSI di Inglese della classe III di scuola secondaria di primo grado | 63 |
| 3.5.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni | 65 |
| 3.5.2 Il raggiungimento dei traguardi nel tempo | 67 |
| 3.5.3 Cosa incide sui risultati? | 71 |
| Capitolo 4 – I risultati della scuola secondaria di secondo grado | 74 |
| 4.1 Come si leggono i risultati della prova INVALSI della scuola secondaria di secondo grado | 74 |
| 4.2 I risultati a colpo d'occhio | 76 |
| 4.3 La prova INVALSI di Italiano della classe II di scuola secondaria di secondo grado | 78 |
| 4.3.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni | 81 |
| 4.3.2 I risultati nel tempo | 86 |
| 4.3.3 Cosa incide sui risultati? | 90 |
| 4.4 La prova INVALSI di Matematica della classe II di scuola secondaria di secondo grado | 91 |
| 4.4.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni | 94 |
| 4.4.2 I risultati nel tempo | 99 |
| 4.4.3 Cosa incide sui risultati? | 104 |
| 4.5 La prova INVALSI sulle Competenze Digitali della classe II di scuola secondaria di secondo grado | 105 |
| 4.5.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni | 110 |
| 4.5.2 Cosa incide sui risultati? | 112 |
| 4.6 La prova INVALSI di Italiano dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado | 115 |

| | |
|---|------------|
| 4.6.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni | 117 |
| 4.6.2 I risultati nel tempo | 121 |
| 4.6.3 Cosa incide sui risultati? | 126 |
| 4.7 La prova INVALSI di Matematica dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado | 127 |
| 4.7.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni | 129 |
| 4.7.2 I risultati nel tempo | 134 |
| 4.7.3 Cosa incide sui risultati? | 138 |
| 4.8 La prova INVALSI di Inglese dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado | 139 |
| 4.8.1 Il raggiungimento dei traguardi nel tempo | 141 |
| 4.8.2 I livelli raggiunti nelle singole regioni | 147 |
| 4.8.3 Cosa incide sui risultati? | 156 |
| Capitolo 5 – L'equità dei risultati | 159 |
| 5.1 Le opportunità di apprendere | 159 |
| 5.2 Le differenze tra le scuole e tra le classi | 159 |
| 5.3 La fragilità negli apprendimenti e il fenomeno della dispersione scolastica implicita | 164 |
| 5.4 Gli studenti e le studentesse con gli esiti più elevati | 173 |
| 5.5 Eccellenza accademica e dispersione scolastica implicita: un confronto | 181 |
| Capitolo 6 – Dove sono le ragazze e i ragazzi del 2020? | 185 |
| Capitolo 7 – Conclusioni | 189 |

Prefazione

In questi ultimi anni la scuola italiana si è trovata ad affrontare sfide complesse con opportunità inedite, in un contesto in cui la rapidità dei cambiamenti sociali, culturali e tecnologici interroga profondamente il ruolo dell'istruzione. Sempre più spesso, le istituzioni scolastiche sono chiamate non solo a trasmettere saperi ma anche e soprattutto a creare le condizioni in cui ciascun allievo e ciascuna allieva riesca a sviluppare e raggiungere buone competenze, orientarsi in scenari incerti e partecipare attivamente alla vita sociale. È una grande responsabilità perché chiede a tutta la comunità educante di sentirsi direttamente coinvolta in un processo dentro il quale si necessita anche di strumenti adeguati per leggere la realtà e comprenderne le dinamiche così da poter intervenire in modo efficace e mirato.

In questo scenario, l'uso consapevole e informato dei dati assume un ruolo sempre più rilevante. Non si tratta meramente di osservare esiti o di confrontare prestazioni ma di attribuire al dato un valore orientativo, come strumento per comprendere, riflettere e, soprattutto, agire. È questo cambiamento culturale – silenzioso ma profondo – che stiamo vivendo: cresce la capacità di leggere i dati come punto di partenza per formulare ipotesi di miglioramento e come base comune per avviare un confronto costruttivo e condiviso tra scuola, ricerca e istituzioni.

Le scuole stanno via via maturando una certa familiarità con le Rilevazioni Nazionali e con le evidenze che da esse emergono. INVALSI ha avuto modo di registrare questo cambiamento anche attraverso una partecipazione sempre più ampia e attiva delle scuole ai canali di informazione e alle attività di restituzione, divulgazione e formazione dell'Istituto, segno di un rinnovato interesse per il dato come leva professionale. Si tratta di un'evoluzione significativa: i dati non sono più percepiti come strumenti esterni alla pratica educativa ma come risorse utili per comprendere meglio i bisogni, i contesti, le potenzialità. In quest'ottica, la collaborazione continua con le scuole ha permesso di adattare strumenti, linguaggi e restituzioni alle necessità reali delle istituzioni scolastiche, affinando l'interazione tra ricerca e pratica.

Gli ultimi due anni sono stati molto ricchi dal punto di vista della ricerca, con la presentazione di rapporti nazionali e internazionali (si pensi ai dati delle prove PISA e PIAAC dell'OCSE e delle indagini ICCS, ICILS, TIMSS e PIRLS della IEA), importanti e cruciali per delineare profili sulla condizione del sistema di istruzione e formazione e per confermare la centralità della scuola come spazio generativo di competenze – disciplinari e trasversali. Gli esiti di studi così diversi tra loro per oggetto e disegno di ricerca, pur nella loro ricca eterogeneità, ci restituiscono scenari molto simili e questo ci spinge a ritenere che il messaggio veicolato dai loro esiti è davvero rilevante. Le indagini, pur con metodologie e focus differenti, convergono nel restituirci un messaggio comune: migliorare gli apprendimenti significa agire su più fronti, intervenendo tempestivamente sulle fragilità, ma anche valorizzando e sostenendo i livelli di eccellenza. È la "sfida gemella" che l'Unione Europea ci propone e che la scuola italiana è chiamata ad affrontare con equilibrio e lungimiranza.

Questa edizione del Rapporto Nazionale si inserisce in tale contesto di forte evoluzione e di grande sfida. Nella rilevazione del 2025, le prove INVALSI hanno coinvolto circa 11.500 istituti scolastici, statali e paritari, circa 2.555.000 studenti e studentesse, insieme alle loro famiglie e al personale scolastico, e hanno portato alla somministrazione di oltre 2.500.000 prove cartacee (nella scuola primaria) e di circa 5.100.000 prove computerizzate (nella scuola secondaria di primo e di secondo grado).

Anche quest'anno lo svolgimento effettivo delle prove è stato più che positivo, a conferma di una tendenza consolidata ormai da molti anni e di un rapporto con le scuole sempre più caratterizzato da una fattiva collaborazione; si tratta del risultato di un lavoro lungo e costante, fatto di scambi con i diversi attori del sistema scolastico, con i dirigenti scolastici e le dirigenti scolastiche, i docenti e le docenti, il personale amministrativo, gli studenti e le studentesse e le loro famiglie. A tutti e tutte loro, INVALSI e l'intero Paese rivolgono il proprio riconoscimento e ringraziamento.

Roma, 9 luglio 2025

Il Presidente INVALSI
Roberto Ricci

CAPITOLO 1



LE PROVE INVALSI

Capitolo 1 – Le prove INVALSI

I numeri della rilevazione 2025

In base alla vigente normativa, la rilevazione 2025, come nei precedenti anni, ha coinvolto tutti gli allievi e le allieve delle classi II e V di scuola primaria, delle classi III della scuola secondaria di primo grado, delle classi e dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado con una partecipazione alle prove molto soddisfacente (tavola 1.1) tale da garantire ampiamente la rappresentatività delle rilevazioni sia per le classi campione sia per quelle non-campione.

Tavola 1.1 – Allievi e allieve che hanno partecipato alle prove INVALSI nella rilevazione 2025. Valori assoluti. Fonte: INVALSI 2025

| | Italiano | Matematica | Inglese-Lettura (Reading) | Inglese-Ascolto (Listening) |
|---|----------|------------|------------------------------|--------------------------------|
| <i>II primaria</i> | 400.100 | 398.916 | - | - |
| <i>V primaria</i> | 425.272 | 428.899 | 431.232 | 431.196 |
| <i>III secondaria primo grado</i> | 527.063 | 526.293 | 526.477 | 526.066 |
| <i>II secondaria secondo grado</i> | 495.171 | 496.359 | - | - |
| <i>Ultimo anno secondaria secondo grado</i> | 507.373 | 507.206 | 506.850 | 506.649 |

Il campione

Le prove INVALSI sono censuarie poiché interessano tutti gli allievi e le allieve delle classi indicate nel paragrafo precedente. Tuttavia, per garantire l'affidabilità dei dati alla base di qualsiasi comparazione viene estratto un campione casuale con metodo a due stadi: nel primo stadio sono campionate le scuole e nel secondo, di norma, due classi per ogni scuola selezionata allo stadio precedente. Nelle classi così selezionate lo svolgimento delle prove avviene alla presenza di un osservatore esterno che garantisce il pieno rispetto del protocollo di somministrazione¹.

Il campione nazionale è rappresentativo a livello del Paese, delle cinque macro-aree geografiche² e anche delle regioni italiane per quasi tutti i gradi scolastici (II e V primaria, II e ultimo anno secondaria di secondo grado). Per la scuola secondaria di secondo grado il campione è rappresentativo anche di quattro macro-tipologie di scuola³.

Inoltre, le prove *Computer-Based Test* (d'ora in poi CBT) consentono di inserire già nel presente Rapporto i dati dell'intera popolazione studentesca coinvolta (III secondaria di primo grado e ultimo anno della secondaria di secondo grado), rafforzando ulteriormente il livello di dettaglio e di approfondimento delle analisi proposte.

¹ Per approfondire il piano di campionamento utilizzato: <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/445/252/2146>.

² Nord Ovest (Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia e Liguria), Nord Est (provincia autonoma di Bolzano, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia ed Emilia-Romagna), Centro (Toscana, Umbria, Marche e Lazio), Sud (Abruzzo, Molise, Campania e Puglia), Sud e Isole (Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna).

³ Per le prove di Italiano e Inglese, la suddivisione è la seguente: Licei Scientifici, Classici e Linguistici - Altri Licei - Istituti Tecnici - Istituti Professionali; per la prova di Matematica: Licei Scientifici - Altri Licei - Istituti Tecnici - Istituti Professionali.

Tavola 1.2 – Allievi e allieve delle classi campione che hanno partecipato alle prove INVALSI nella rilevazione 2025. Valori assoluti. Fonte: INVALSI 2025

| | Italiano | Matematica | Inglese-Lettura (Reading) | Inglese-Ascolto (Listening) | Competenze Digitali |
|---|----------|------------|------------------------------|--------------------------------|---------------------|
| <i>Il primaria</i> | 16.195 | 16.541 | - | - | - |
| <i>V primaria</i> | 16.429 | 16.607 | 16.776 | 16.773 | - |
| <i>III secondaria primo grado</i> | 3.978 | 3.973 | 3.969 | 3.967 | - |
| <i>Il secondaria secondo grado</i> | 20.047 | 20.054 | - | - | 19.035 |
| <i>Ultimo anno secondaria secondo grado</i> | 20.200 | 20.201 | 20.198 | 20.194 | - |

Il contenuto prove INVALSI

Tutti gli allievi e le allieve delle classi coinvolte nelle rilevazioni hanno sostenuto, come per gli anni precedenti, una prova di Italiano⁴ e una di Matematica. Gli allievi e le allieve dell'ultimo anno della scuola primaria, della secondaria di primo e di secondo grado hanno svolto anche due prove di Inglese: una di comprensione della lettura (Inglese-Lettura, d'ora in poi *Reading*) e una di comprensione dell'ascolto (Inglese-Ascolto, d'ora in poi *Listening*). Inoltre, per la prima volta in Italia e per quest'anno solo a studenti e studentesse delle classi campione di Il secondaria di secondo grado, è stata somministrata una prova sulle Competenze Digitali⁵.

Le prove INVALSI intendono misurare il raggiungimento di alcuni apprendimenti di base, imprescindibili per affrontare anche altre discipline, così come per partecipare in modo attivo alla vita sociale ed economica del Paese, per l'esercizio pieno dei diritti e dei doveri di cittadinanza, anche digitale, o indispensabili sul lavoro⁶. Infatti, tali prove si prefiggono l'obiettivo di verificare il raggiungimento di alcuni traguardi fondamentali previsti nelle Indicazioni nazionali⁷ o in altri importanti documenti nazionali ed europei⁸: leggere, comprendere e interpretare un testo scritto (prova di Italiano), affrontare alcuni temi legati al pensiero matematico (prova di Matematica), comprendere un testo scritto o uno stimolo audio in lingua inglese (prova di Inglese - *Reading* e *Listening*) e utilizzare in modo sicuro, critico e responsabile le tecnologie digitali per l'apprendimento, il lavoro e la partecipazione sociale (prova sulle Competenze Digitali).

⁴ Per semplicità, si parlerà d'ora in poi di prova di Italiano, benché la struttura della prova sia più articolata e tenga conto di più elementi (comprensione della lettura di diversi tipi di testi scritti e funzionamento della lingua italiana).

⁵ Si rimanda ai paragrafi 4.1, 4.2 e 4.5.

⁶ Sulla base di questi obiettivi e alla luce delle Indicazioni nazionali, INVALSI ha elaborato i Quadri di Riferimento, che definiscono puntualmente quali competenze, conoscenze e abilità devono essere misurate attraverso le prove standardizzate, e che a loro volta costituiscono il riferimento per gli autori delle prove stesse. I Quadri di Riferimenti si trovano al seguente link: <https://INVALSI-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=qdr>.

⁷ Nel presente Rapporto, con l'espressione Indicazioni nazionali si intende fare riferimento sia alle Indicazioni Nazionali per il Curricolo, per la scuola del primo ciclo d'istruzione, alle Indicazioni Nazionali per i Licei, alle Linee Guida per gli Istituti Tecnici e alle Linee Guida per gli Istituti Professionali, per la scuola del secondo ciclo d'istruzione.

⁸ Tra cui il Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue e il *framework* DigComp 2.2.

Immagine 1.1 – Sintesi prove INVALSI 2025: gradi coinvolti, contenuto e tipo di prova somministrata. Fonte: INVALSI 2025

| | | ITALIANO | MATEMATICA | INGLESE | COMPETENZE DIGITALI |
|--|---|----------|------------|--------------|-----------------------------|
|  PROVE CARTACEE | GRADO 2 Secondo anno Scuola primaria | ✓ | ✓ | Non prevista | Non prevista |
| | GRADO 5 Quinto anno Scuola primaria | ✓ | ✓ | ✓ | Non prevista |
| | GRADO 8 Terzo anno Scuola secondaria I grado | ✓ | ✓ | ✓ | Non prevista |
|  PROVE A COMPUTER | GRADO 10 Secondo anno Scuola secondaria II grado | ✓ | ✓ | Non prevista | Solo classi campione |
| | GRADO 13 Ultimo anno Scuola secondaria II grado | ✓ | ✓ | ✓ | Non prevista |

L'analisi dei dati e i risultati

Gli esiti delle analisi statistiche⁹ del presente Rapporto si riferiscono al Paese nel suo complesso, a ciascuna regione/provincia autonoma e alle cinque macro-aree geografiche in cui il territorio italiano è suddiviso¹⁰. Nella scuola secondaria di secondo grado i dati sono stati anche disaggregati per i quattro macro-indirizzi di scuola descritti in precedenza. Inoltre, in alcuni casi, si forniscono opportuni confronti degli esiti in base al genere di allievi e allieve, al loro percorso di studio, al *background* socio-economico e culturale di provenienza¹¹ e al loro *background* migratorio¹².

⁹ Totali, differenze e medie sono sempre calcolati sulla base dei numeri estratti e arrotondati dopo il calcolo. Pertanto, a causa dell'arrotondamento, alcune cifre potrebbero non corrispondere esattamente ai totali se sommate o sottratte.

¹⁰ Unicamente per il grado 8 e 13, per la provincia autonoma di Bolzano il dato viene fornito suddiviso per gli studenti e le studentesse che frequentano la scuola di lingua italiana o di lingua tedesca, mentre la limitata numerosità della popolazione scolastica delle scuole ladine non ne consente la rappresentazione distinta degli esiti delle allieve e degli allievi di queste scuole.

¹¹ Misurato attraverso l'indice di ESCS, acronimo internazionale dell'indicatore di status socio-economico e culturale. Per approfondire: https://www.invalsi.it/download/wp/wp02_Ricci.pdf.

¹² In questo Rapporto si farà riferimento ad allievi stranieri e allieve straniere di prima generazione se nati/nate all'estero da genitori nati all'estero e di seconda generazione se nati/nate in Italia ma da genitori nati all'estero.

CAPITOLO 2



I RISULTATI DELLA SCUOLA PRIMARIA

Capitolo 2 – I risultati della scuola primaria

2.1 Come si leggono i risultati della prova INVALSI della scuola primaria

Per le classi II e V della scuola primaria, le prove INVALSI continuano, per il momento, a essere somministrate in formato cartaceo.

Ribadendo l'importanza formativa dei risultati delle prove INVALSI, dal 2019 è possibile effettuare confronti scientificamente robusti e solidi nel tempo (analisi diacronica). A tale scopo, a partire dai dati del 2019, è stato realizzato l'ancoraggio metrico delle scale di risultato per la scuola primaria. Questo rende i risultati dal 2021 in poi direttamente confrontabili con quelli del 2019, consentendo così di monitorare nel tempo l'evoluzione degli esiti delle coorti di alunni e alunne che hanno sostenuto le prove INVALSI.

Per agevolare l'analisi diacronica dei risultati in Italiano e Matematica nella scuola primaria, è stata effettuata una suddivisione statistica in sei fasce di risultato (prospetto 2.1.1) basata sui dati del 2019, in seguito utilizzata per confrontare i risultati a partire dal 2021¹³. A partire dal prossimo anno scolastico sarà avviato un processo di raccordo con la nuova modalità di valutazione nella scuola primaria, introdotta con la Legge n. 150 del 1° ottobre 2024 e definita dall'Ordinanza Ministeriale n. 3 del 9 gennaio 2025.

Prospetto 2.1.1 – Interpretazione della scala dei risultati di Italiano e Matematica delle prove INVALSI nella scuola primaria. Fonte: INVALSI 2025

| Fascia di risultato | Percentili (riferita agli esiti del 2019) | Interpretazione della fascia | |
|---------------------|---|------------------------------|-------------------------------|
| Fascia 1 | Fino al 5° (incluso) | Risultato molto basso | Al di sotto della fascia base |
| Fascia 2 | Dal 5° al 25° (incluso) | Risultato basso | |
| Fascia 3 | Dal 25° al 50° (incluso) | BASE | |
| Fascia 4 | Dal 50° al 75° (incluso) | Risultato medio-alto | Al di sopra della fascia base |
| Fascia 5 | Dal 75° al 95° (incluso) | Risultato alto | |
| Fascia 6 | Dal 95° | Risultato molto alto | |

Oltre alle prove di Italiano e Matematica, per gli alunni e le alunne di classe V della scuola primaria è prevista anche una prova di Inglese finalizzata a valutare le competenze ricettive (*Reading e Listening*). I risultati di tale prova sono espressi secondo la scala del Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER), rendendoli così direttamente confrontabili nel tempo (prospetto 2.1.2).

Prospetto 2.1.2 – Interpretazione della scala dei risultati di Inglese *Reading e Listening* delle prove INVALSI al termine della scuola primaria. Fonte: Indicazioni nazionali, QCER e INVALSI

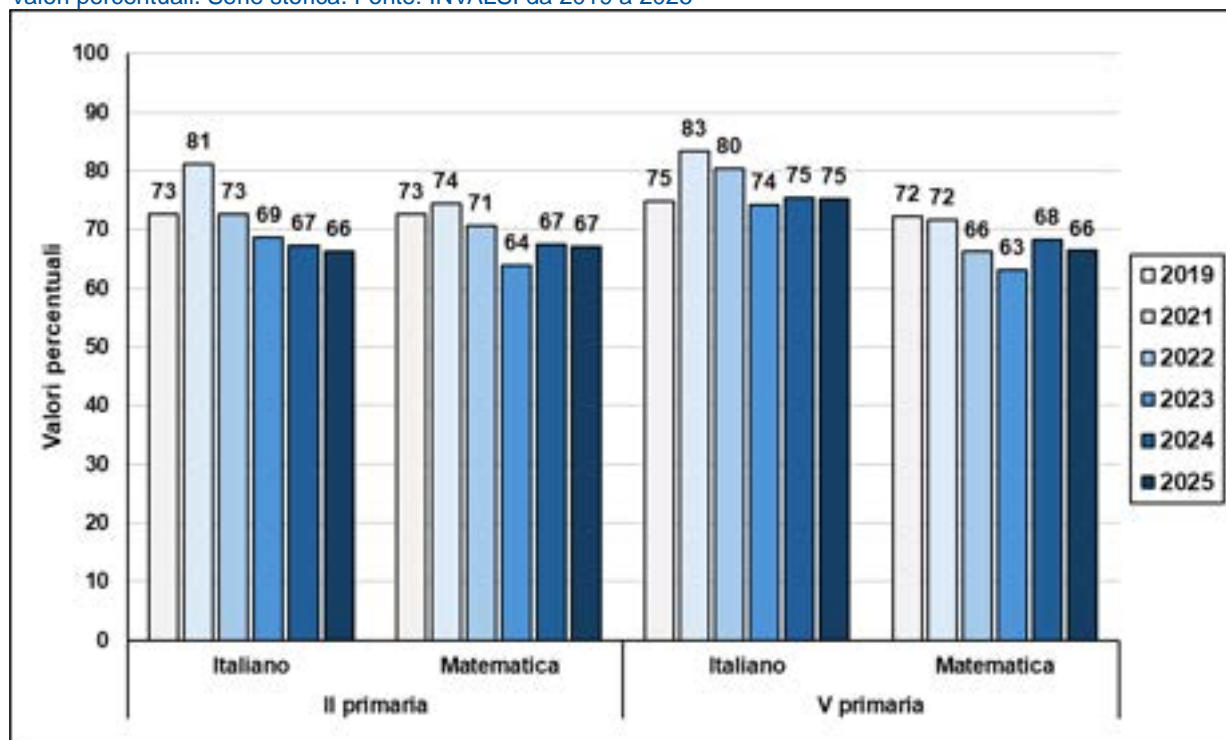
| Livello | Descrittore |
|----------------|---|
| Livello pre-A1 | Risultato non in linea con le Indicazioni nazionali in uscita dalla scuola primaria |
| Livello A1 | Livello di competenza richiesto dalle Indicazioni nazionali in uscita dalla scuola primaria |

¹³ Nel 2020 le prove INVALSI non sono state svolte a causa della pandemia da Covid-19.

2.2 I risultati a colpo d'occhio

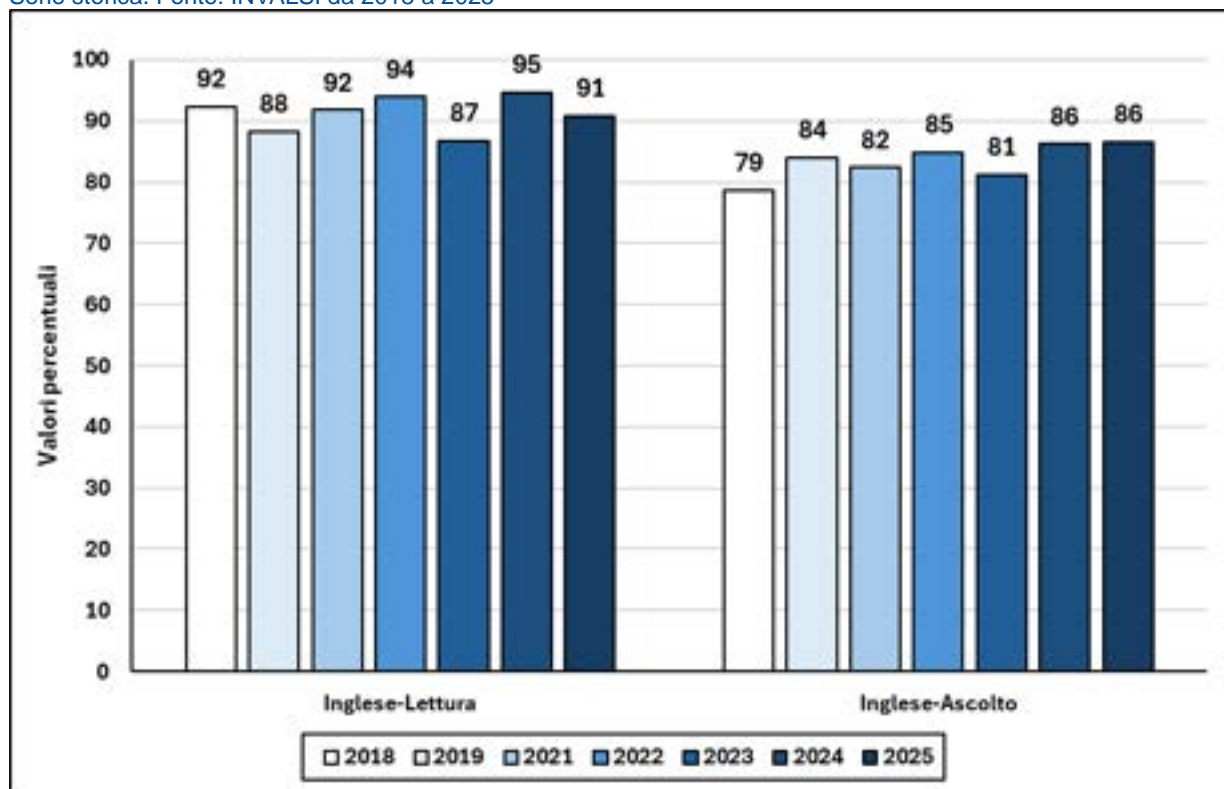
Da una primissima fotografia (figura 2.2.1) emerge che la quota di coloro che raggiungono almeno la fascia base (prospetto 2.1.1) tra 2024 e 2025 è complessivamente stabile sia per Italiano sia per Matematica in entrambe le classi. Rispetto ai valori di riferimento, ossia quelli del 2019, solo per Italiano di V primaria si è riusciti a tornare a valori pre-pandemici mentre per entrambe le prove di II primaria la distanza è ancora ampia (-7 punti percentuali per Italiano e -6 punti percentuali per Matematica) così come per la prova di Matematica in V primaria (-6 punti percentuali).

Figura 2.2.1 – Alunni e alunne che si attestano almeno alla fascia base in Italiano e Matematica in II e V primaria. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025



Rispetto all'andamento di alunne e alunni che conseguono il livello obiettivo di Inglese al termine della scuola primaria (figura 2.2.2), ossia il livello A1 (prospetto 2.1.2), per il 2025 si confermano quote molto alte soprattutto in *Reading*.

Figura 2.2.2 – Studenti che raggiungono i traguardi previsti in *Reading e Listening* in V primaria. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025



2.3 La prova INVALSI di Italiano della classe II di scuola primaria

La prova INVALSI di Italiano in II primaria è finalizzata a monitorare la capacità di leggere e comprendere un testo scritto – individuando informazioni al suo interno, ricostruendone il significato, riflettendo sul suo contenuto – e di rilevare la comprensione di alcuni aspetti fondamentali del funzionamento della lingua italiana¹⁴.

I risultati di questa prova rivestono un'importanza particolare in quanto rappresentano una prima valutazione esterna degli apprendimenti acquisiti nei primi due anni di scolarizzazione. Poiché la competenza di lettura è determinante per il successo scolastico, è essenziale monitorarla fin da subito, in un'ottica principalmente formativa, al fine di attivare tempestivamente interventi di recupero, sostegno, consolidamento e potenziamento.

La figura 2.3.1 mostra sinteticamente i risultati in Italiano, confrontando gli esiti dal 2019 al 2025¹⁵. Sebbene la prova somministrata subito dopo l'inizio della pandemia (nel 2021) sembrasse non aver fatto emergere un effetto negativo a breve termine legato all'emergenza sanitaria da Covid-19 (anche in ragione delle diverse misure di *lockdown* e della conseguente didattica a distanza), nel 2022 si è registrato un calo rilevante degli esiti di apprendimento, successivamente stabilizzato (la differenza tra 2022 e 2025 non è statisticamente significativa¹⁶).

Questo andamento sembra confermare l'ipotesi di un effetto pandemico a medio-lungo termine sugli apprendimenti che appare tuttora ancora difficile da riassorbire. Tuttavia, sembra anche opportuno interrogarsi sulla possibile presenza di fattori strutturali che, al di là dell'evento pandemico, stanno contribuendo a favorire gli scenari messi in luce dalle prove INVALSI. Tra questi potrebbero rientrare elementi legati alla crescente complessità sociale, ai mutamenti nel ruolo e nelle aspettative attribuite alla scuola nonché all'impatto pervasivo delle tecnologie. In questo scenario, la pandemia potrebbe aver agito

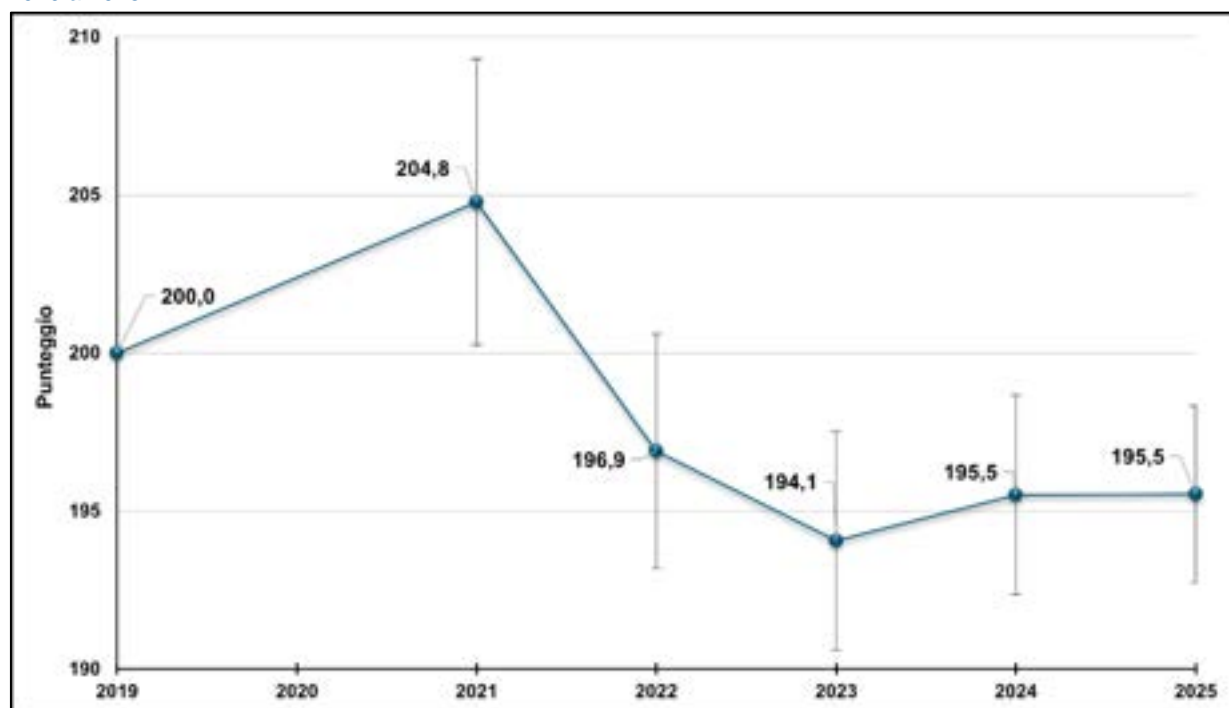
¹⁴ Per approfondire: https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_II_capitolo_1.1_Prove%20di%20Italiano_carteo_Rapporto%20tecnico%202018.pdf; https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf.

¹⁵ Nel 2020 le prove INVALSI non sono state svolte a causa della pandemia da Covid-19.

¹⁶ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

da acceleratore e rivelatore precoce di fragilità già presenti nel sistema, contribuendo a renderle più visibili e urgenti.

Figura 2.3.1 – Risultati di alunni e alunne in Italiano in Il primaria. Punteggio medio. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025



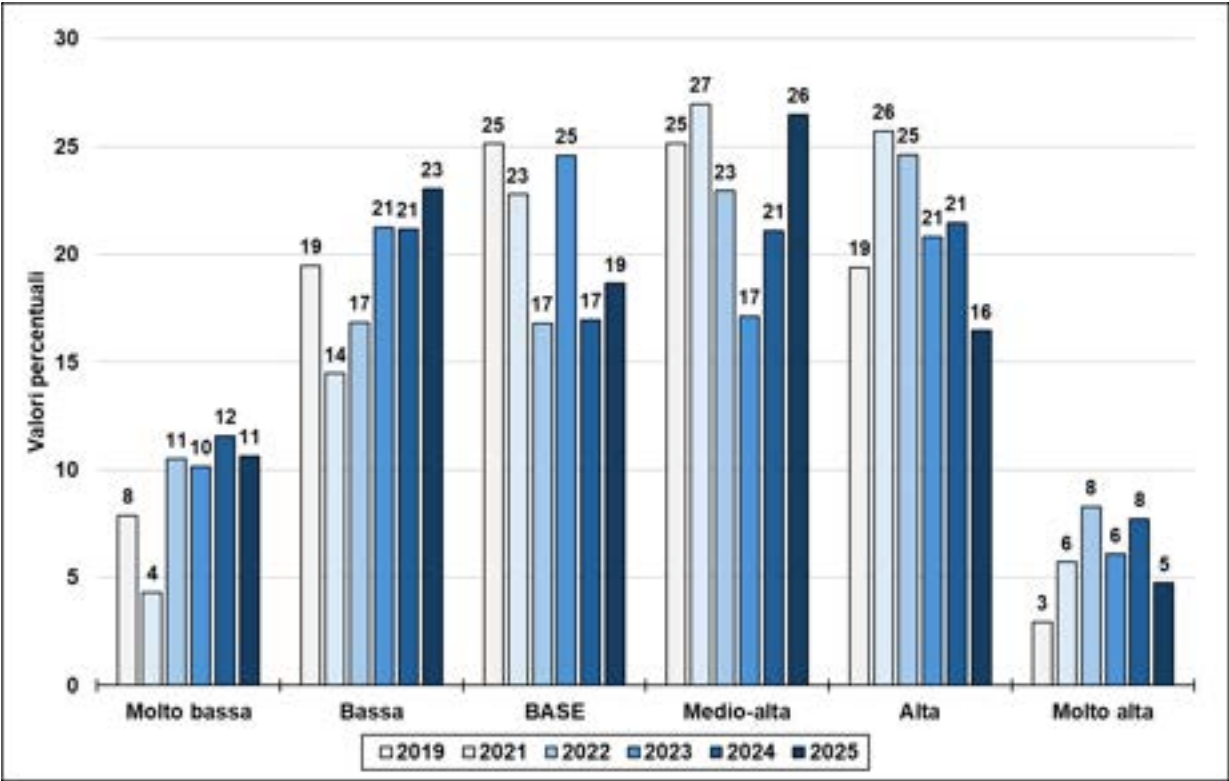
Sulla base delle descrizioni delle fasce di risultato fornite nel prospetto 2.1.1 e considerando il Paese nel suo complesso (tavola 2.3.1), il 66,3% di alunni e alunne raggiunge almeno la fascia base (dato complessivamente stabile: -0,9 punti percentuali rispetto al 2024).

Tavola 2.3.1 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Italiano in Il primaria. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

| Fascia | Percentuale di alunni e alunne in quella fascia |
|--------------------|---|
| Molto bassa | 10,6% |
| Bassa | 23,1% |
| BASE | 18,6% |
| Medio-alta | 26,5% |
| Alta | 16,5% |
| Molto alta | 4,7% |
| TOTALE | 100,0% |
| Almeno fascia BASE | 66,3% |

Tra 2024 e 2025 (figura 2.3.2) si osserva un aumento lieve della fascia base (da 17% a 19%: +2 punti percentuali) e della fascia bassa (+2 punti percentuali) e più ampio per la fascia medio-alta (+5 punti percentuali). In diminuzione in particolare la fascia molto alta (-5 punti percentuali) e la fascia alta (-3 punti percentuali). La quota di chi si trova nelle fasce 1 e 2 è del 34% (+1 punto percentuale rispetto al 2024) mentre è solamente del 21% per le fasce 5 e 6, con un significativo calo in confronto all'anno precedente: -8 punti percentuali).

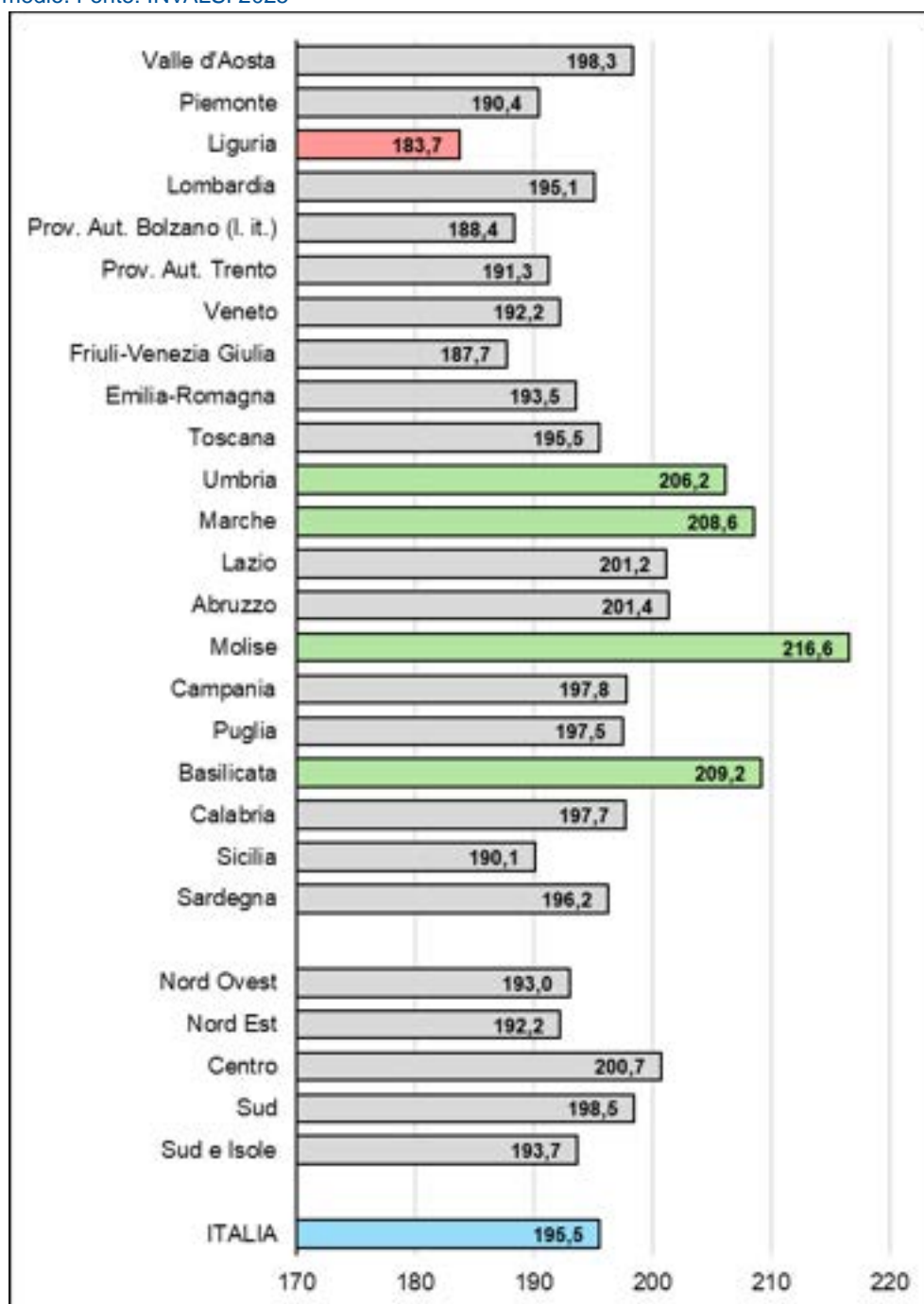
Figura 2.3.2 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Italiano in II primaria. Distribuzione percentuale. Serie storica.
Fonte: INVALSI da 2019 a 2025



2.3.1 I risultati nelle singole regioni e macro-aree geografiche

Confrontando il punteggio medio conseguito da alunni e alunne di ogni singola regione o macro-area geografica rispetto all'intero Paese (figura 2.3.1.1), Umbria, Marche, Molise e Basilicata registrano un punteggio significativamente¹⁷ superiore (barre verdi) mentre solo per la Liguria il punteggio medio è significativamente inferiore (barre rosse). Nelle restanti regioni e per tutte le macro-aree geografiche non si osserva una differenza significativa (barre grigie) da un punto di vista statistico in confronto al dato nazionale.

Figura 2.3.1.1 – Risultati di alunni e alunne in Italiano in Il primaria, in Italia, per macro-area geografica e per regione. Punteggio medio. Fonte: INVALSI 2025



¹⁷ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

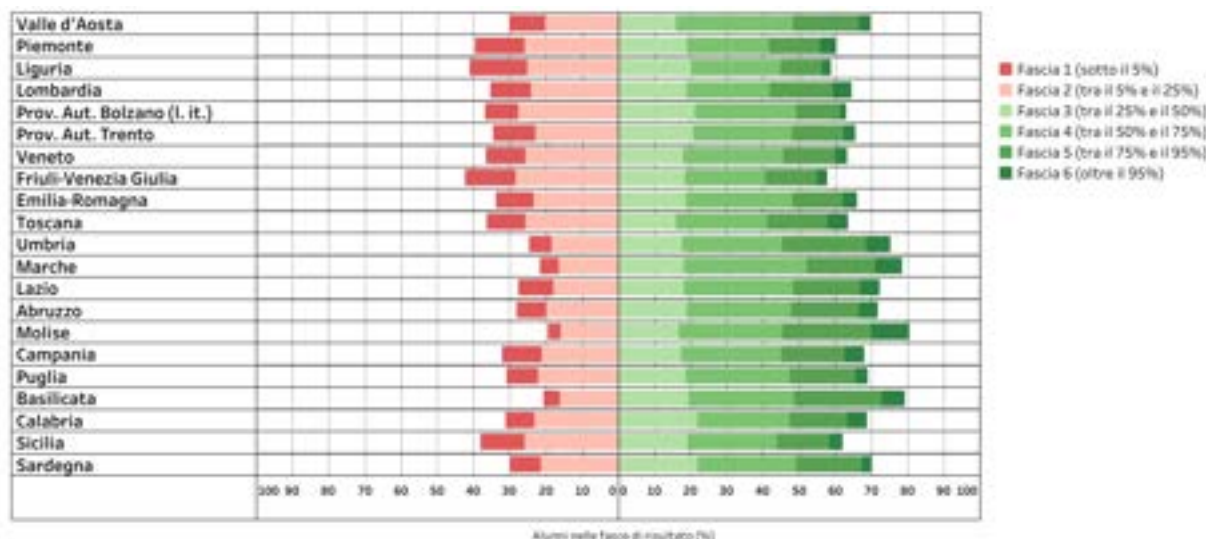
Comparando nel tempo le regioni e le macro-aree geografiche rispetto al valore medio del Paese (figura 2.3.1.2), emerge che Umbria, Marche, Molise e Basilicata mostrano una ricorrenza elevata di valori significativamente superiori (caselle verdi) mentre nella provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana e in Sicilia più frequentemente ci sono stati casi di valori significativamente inferiori (caselle rosse) che però non trovano conferma nel 2025.

Figura 2.3.1.2 – Differenza tra punteggio conseguito da alunni e alunne in Italiano in II primaria, per macro-area geografica e per regione in confronto all'Italia. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

| | 2019 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 |
|-----------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Valle d'Aosta | | | | | | |
| Piemonte | | | | | | |
| Liguria | | | | | | |
| Lombardia | | | | | | |
| Prov. Aut. Bolzano (l. it.) | | | | | | |
| Prov. Aut. Trento | | | | | | |
| Veneto | | | | | | |
| Friuli-Venezia Giulia | | | | | | |
| Emilia-Romagna | | | | | | |
| Toscana | | | | | | |
| Umbria | | | | | | |
| Marche | | | | | | |
| Lazio | | | | | | |
| Abruzzo | | | | | | |
| Molise | | | | | | |
| Campania | | | | | | |
| Puglia | | | | | | |
| Basilicata | | | | | | |
| Calabria | | | | | | |
| Sicilia | | | | | | |
| Sardegna | | | | | | |
| Nord Ovest | | | | | | |
| Nord Est | | | | | | |
| Centro | | | | | | |
| Sud | | | | | | |
| Sud e Isole | | | | | | |

La figura 2.3.1.3 ci presenta un quadro in cui emergono differenze tra una regione e l'altra. Le situazioni di maggiore criticità si registrano per la Liguria e il Friuli-Venezia Giulia in cui oltre il 40% degli alunni e delle alunne si posiziona in fascia 1 e 2 (rispettivamente, 41% e 42,2%); altre criticità si riscontrano nelle regioni in cui tale quota si attesta tra il 30% e il 40% (Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, provincia autonoma di Trento, Veneto, Emilia-Romagna, Toscana, Campania, Puglia, Calabria e Sicilia). Le regioni in cui si supera il 30% di alunni e alunne con risultati alti o molto alti, ossia di fascia 5 e 6, sono il Molise e la Basilicata.

Figura 2.3.1.3 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Italiano in II primaria, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025



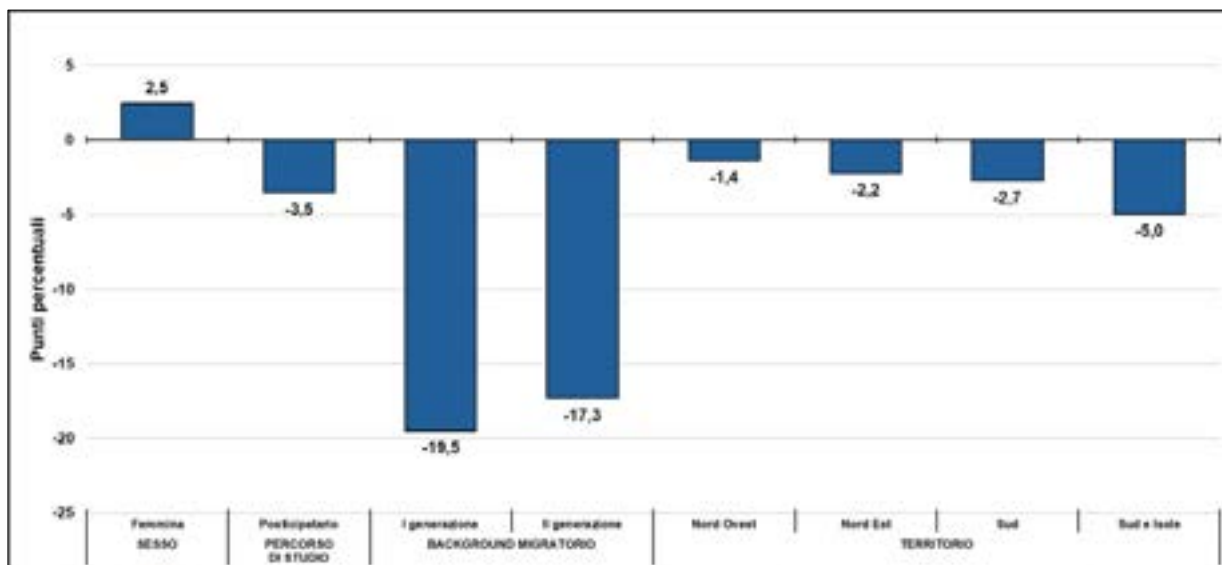
2.3.2 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti da ogni alunno o alunna sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, la regolarità negli studi e il *background* migratorio) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza).

È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. La figura 2.3.2.1 confronta gli esiti degli alunni appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di un alunno non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi e che frequenta un istituto scolastico del Centro Italia) con altri gruppi. Ecco quanto emerge:

- **SESSO.** Nonostante si tratti di una prova somministrata dopo soli due anni di scolarizzazione, si osserva già una differenza nei risultati a favore delle bambine: +2,5 punti percentuali. Un divario così precoce, che sembrava essersi parzialmente attenuato nelle rilevazioni del 2023 e del 2024, deve richiamare necessariamente a una riflessione sulla sua origine e sull'impellente necessità di adottare misure adeguate già dai primissimi anni di scuola.
- **PERCORSO DI STUDIO.** Gli alunni posticipatari e le alunne posticipatarie conseguono un risultato più basso; -3,5 punti percentuali. In II primaria questo dato assume un particolare significato poiché identifica situazioni problematiche di natura molto diversa rispetto a quelle riscontrabili alla scuola secondaria di primo e secondo grado.
- **BACKGROUND MIGRATORIO.** Le prime generazioni conseguono complessivamente un esito inferiore di ben 19,5 punti percentuali rispetto ai compagni e alle compagne non di origine immigrata e per le seconde generazioni la differenza è di 17,3 punti percentuali.
- **TERRITORIO.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, già a partire dalla II primaria si evidenzia una significativa differenza negli esiti tra i diversi territori, con un netto svantaggio soprattutto per il Sud e Isole (-5 punti percentuali).

Figura 2.3.2.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di Italiano in II primaria. Differenza in punti percentuali.
Fonte: INVALSI 2025



2.4 La prova INVALSI di Matematica della classe II di scuola primaria

La prova INVALSI di Matematica in II primaria è finalizzata a monitorare i primi aspetti legati al pensiero matematico, relativi a conoscenze, capacità di risolvere problemi e abilità argomentative su alcuni contenuti fondamentali negli ambiti di Numeri, Spazio e figure, Relazioni e funzioni, Dati e previsioni¹⁸.

I risultati ottenuti rappresentano una prima evidenza esterna sull'efficacia dei processi di insegnamento e apprendimento nei primi anni di scolarizzazione. La competenza matematica, infatti, svolge un ruolo fondamentale nell'apprendimento largamente inteso. Per questo motivo, è essenziale disporre fin dai primi anni di scolarità di strumenti di rilevazione validi e attendibili che consentano di intercettare precocemente eventuali difficoltà e orientare interventi educativi mirati, finalizzati al recupero, al consolidamento e al potenziamento.

La figura 2.4.1 mostra sinteticamente i risultati in Matematica, confrontando gli esiti dal 2019 al 2025¹⁹. Sebbene la prova somministrata subito dopo l'inizio della pandemia (nel 2021) sembrasse non aver fatto emergere un effetto negativo a breve termine legato all'emergenza sanitaria da Covid-19 (anche in ragione delle diverse misure di *lockdown* e della conseguente didattica a distanza), nel 2022 si è registrato un calo rilevante degli apprendimenti che è andato poi a stabilizzarsi (la differenza per i vari anni tra 2022 e 2025 non è statisticamente significativa²⁰).

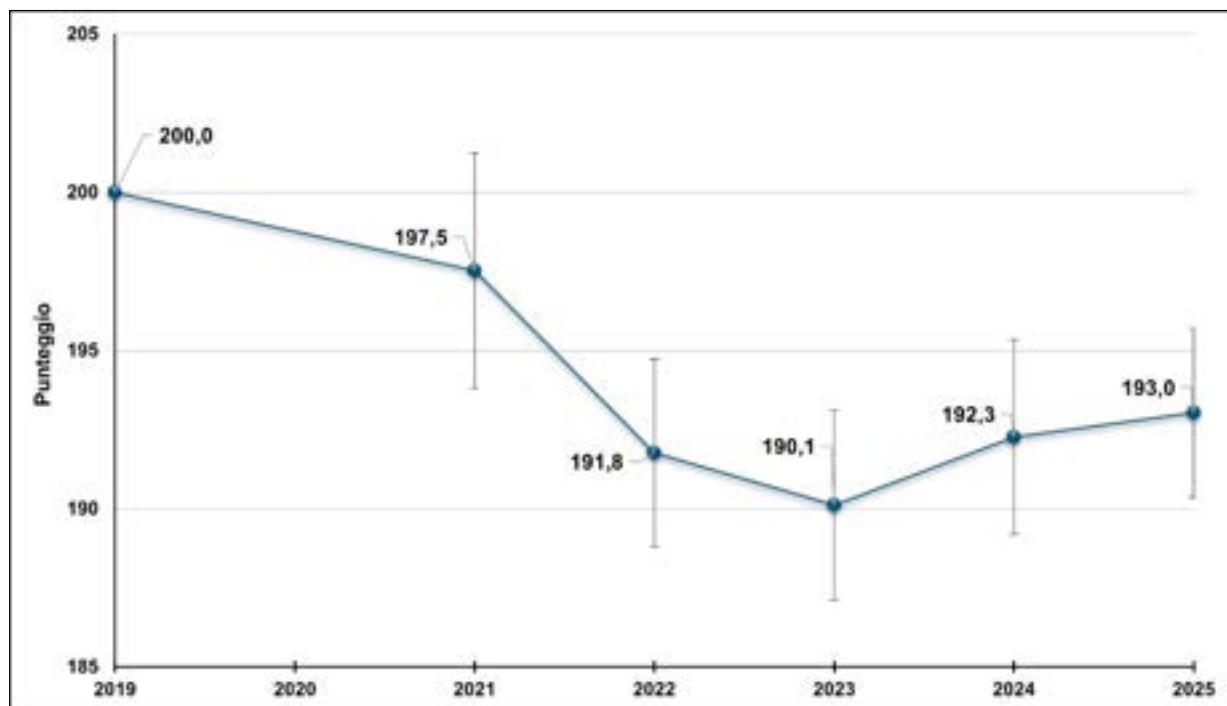
Questo andamento sembra confermare l'ipotesi di un effetto pandemico a medio-lungo termine sugli apprendimenti che appare tuttora ancora difficile da riassorbire, così come osservato anche per Italiano (figura 2.3.1). Tuttavia, sembra anche opportuno interrogarsi sulla possibile presenza di fattori strutturali che, al di là dell'evento pandemico, stanno contribuendo a favorire gli scenari messi in luce dalle prove INVALSI. Tra questi potrebbero rientrare elementi legati alla crescente complessità sociale, ai mutamenti nel ruolo e nelle aspettative attribuite alla scuola nonché all'impatto pervasivo delle tecnologie. In questo scenario, la pandemia potrebbe aver agito da acceleratore e rivelatore precoce di fragilità già presenti nel sistema, contribuendo a renderle più visibili e urgenti.

¹⁸ Per approfondire: https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_II_capitolo_1.2_Prove_Matematica_carta_matita_2018.pdf; https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_MATEMATICA.pdf.

¹⁹ Nel 2020 le prove INVALSI non sono state svolte a causa della pandemia da Covid-19.

²⁰ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

Figura 2.4.1 – Risultati di alunni e alunne studenti in Matematica in II primaria. Punteggio medio. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025



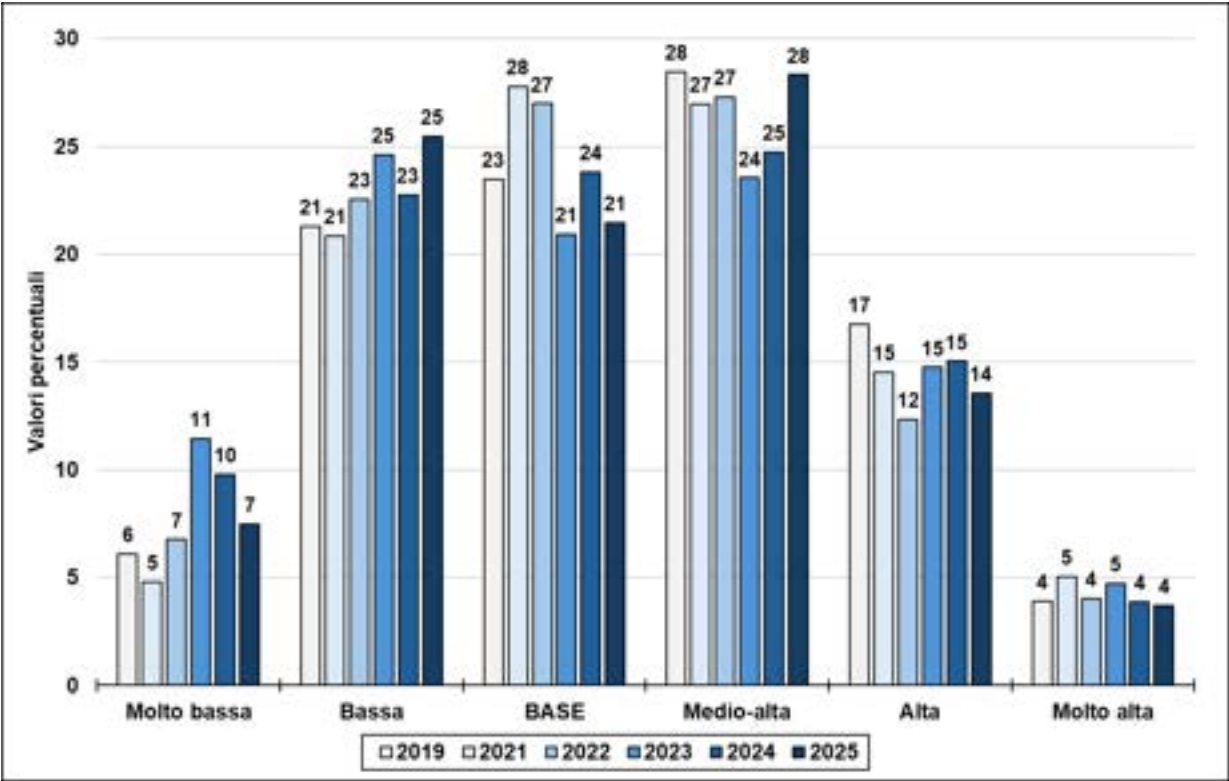
Sulla base delle descrizioni delle fasce di risultato fornite nel prospetto 2.1.1 e considerando il Paese nel suo complesso (tavola 2.4.1), il 67% di alunni e alunne raggiunge almeno la fascia base (dato stabile: - 0,4 punti percentuali rispetto al 2024).

Tavola 2.4.1 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Matematica in II primaria. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

| Fascia | Percentuale di alunni e alunne in quella fascia |
|--------------------|---|
| Molto bassa | 7,5% |
| Bassa | 25,5% |
| BASE | 21,5% |
| Medio-alta | 28,3% |
| Alta | 13,6% |
| Molto alta | 3,6% |
| TOTALE | 100,0% |
| Almeno fascia BASE | 67,0% |

Tra 2024 e 2025 (figura 2.4.2) si osserva un aumento della fascia bassa (+2 punti percentuali) e della fascia medio-alta (+3 punti percentuali). In diminuzione in particolare la fascia molto bassa (-3 punti percentuali) e la fascia base (-3 punti percentuali). La quota di chi si trova nelle fasce 1 e 2 è del 32% (-1 punto percentuale rispetto al 2024) mentre è solamente del 18% per le fasce 5 e 6 (-1 punto percentuale in confronto all'anno precedente).

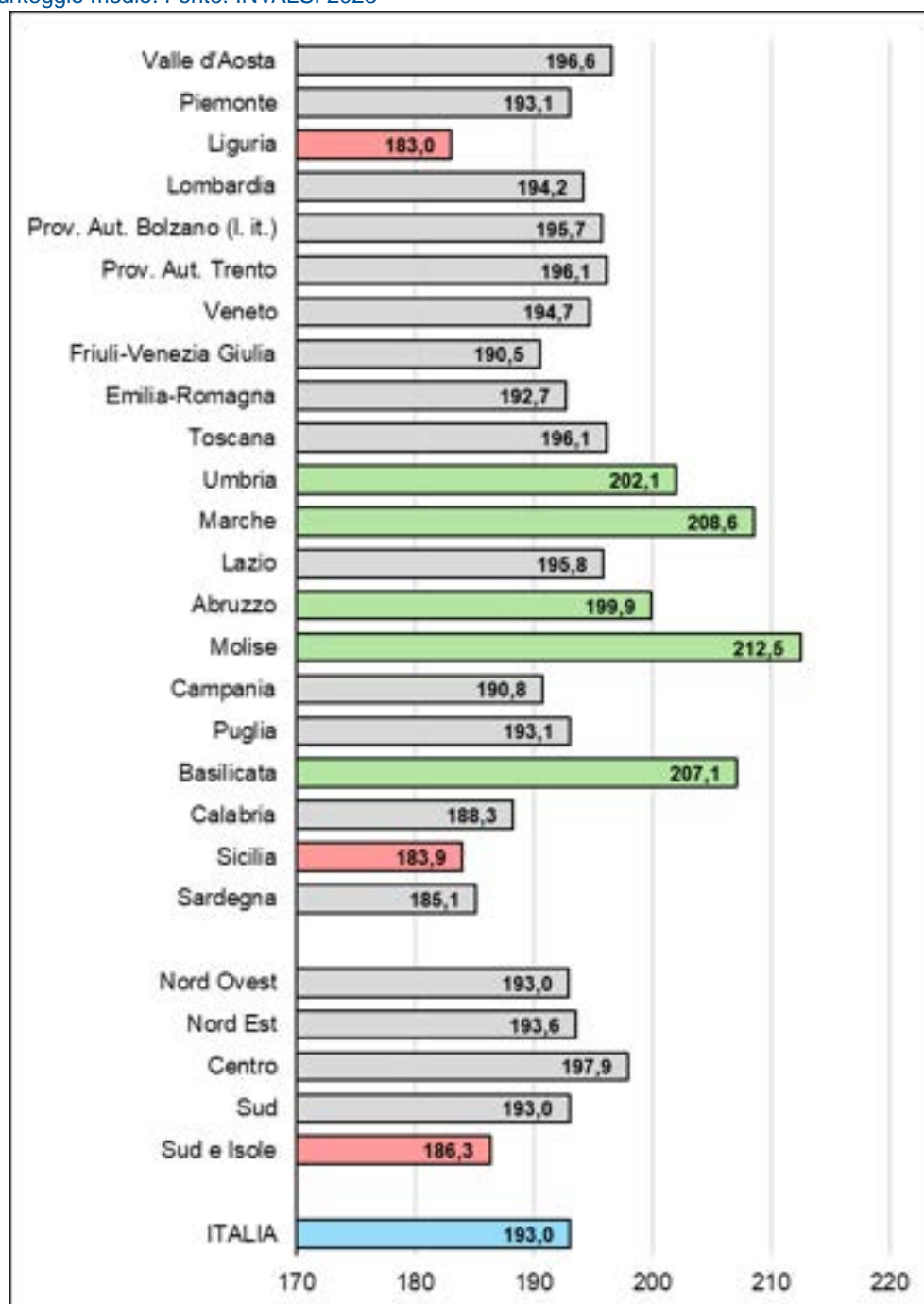
Figura 2.4.2 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Matematica in II primaria. Distribuzione percentuale. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025



2.4.1 I risultati nelle singole regioni e macro-aree geografiche

Confrontando il punteggio medio conseguito da alunni e alunne di ogni singola regione o macro-area geografica rispetto all'intero Paese (figura 2.4.1.1), Umbria, Marche, Abruzzo, Molise e Basilicata registrano un punteggio significativamente²¹ superiore (barre verdi) mentre per la Liguria e la Sicilia il punteggio medio è significativamente inferiore (barre rosse), così come per la macro-area del Sud e Isole. Nelle restanti regioni e per tutte le altre macro-aree geografiche non si osserva una differenza significativa (barre grigie) da un punto di vista statistico in confronto al dato nazionale.

Figura 2.4.1.1 – Risultati di alunni e alunne in Matematica in II primaria, in Italia, per macro-area geografica e per regione. Punteggio medio. Fonte: INVALSI 2025



²¹ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

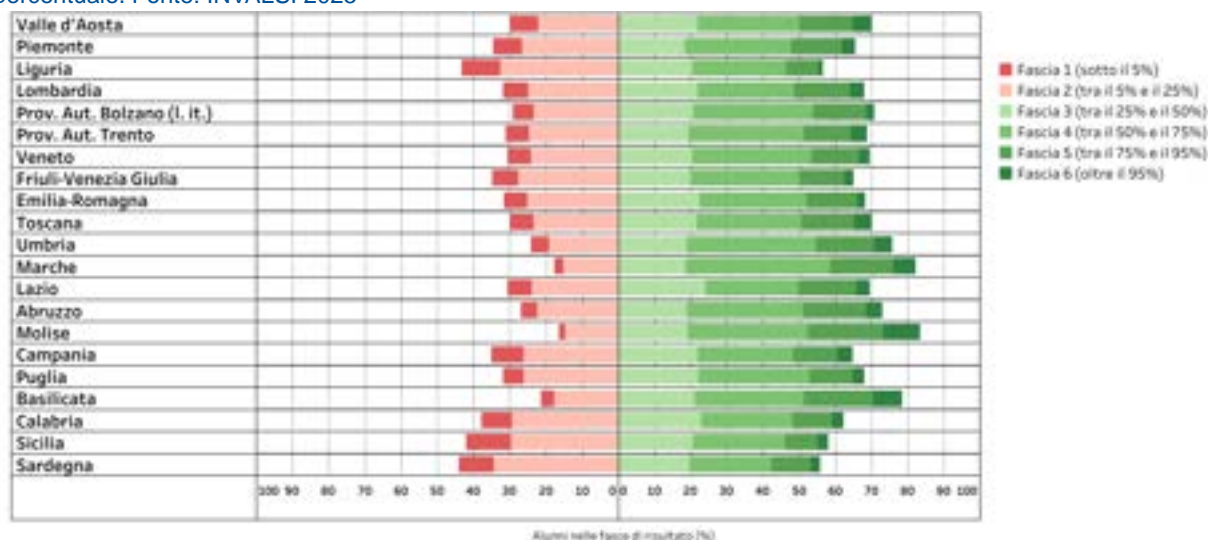
Comparando nel tempo le regioni e le macro-aree geografiche rispetto al valore medio del Paese (figura 2.4.1.2), emerge che provincia autonoma di Trento, Umbria, Marche, Abruzzo, Molise e Basilicata mostrano una ricorrenza elevata di valori significativamente superiori (caselle verdi) mentre nella provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana più frequentemente ci sono stati casi di valori significativamente inferiori (caselle rosse), così come per la macro-area del Sud e Isole.

Figura 2.4.1.2 – Differenza tra punteggio conseguito da alunni e alunne in Matematica in II primaria, per macro-area geografica e per regione in confronto all'Italia. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

| | 2019 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 |
|-----------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Valle d'Aosta | | | | | | |
| Piemonte | | | | | | |
| Liguria | | | | | | |
| Lombardia | | | | | | |
| Prov. Aut. Bolzano (l. it.) | | | | | | |
| Prov. Aut. Trento | | | | | | |
| Veneto | | | | | | |
| Friuli-Venezia Giulia | | | | | | |
| Emilia-Romagna | | | | | | |
| Toscana | | | | | | |
| Umbria | | | | | | |
| Marche | | | | | | |
| Lazio | | | | | | |
| Abruzzo | | | | | | |
| Molise | | | | | | |
| Campania | | | | | | |
| Puglia | | | | | | |
| Basilicata | | | | | | |
| Calabria | | | | | | |
| Sicilia | | | | | | |
| Sardegna | | | | | | |
| Nord Ovest | | | | | | |
| Nord Est | | | | | | |
| Centro | | | | | | |
| Sud | | | | | | |
| Sud e Isole | | | | | | |

La figura 2.4.1.3 ci presenta un quadro in cui emergono differenze tra una regione e l'altra. Le situazioni di maggiore criticità si registrano in Liguria, Sicilia e Sardegna: qui oltre il 40% degli alunni e delle alunne si posiziona in fascia 1 e 2 (rispettivamente, 43,4%, 42% e 44,1%). Altre criticità si riscontrano nelle regioni in cui tale quota si attesta tra il 30% e il 40% (Piemonte, Lombardia, provincia autonoma di Trento, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Lazio, Campania, Puglia e Calabria). L'unica regione in cui si supera il 30% di alunni e alunne con risultati alti o molto alti, ossia di fascia 5 e 6, è il Molise.

Figura 2.4.1.3 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Matematica in II primaria, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025



2.4.2 Cosa incide sui risultati?

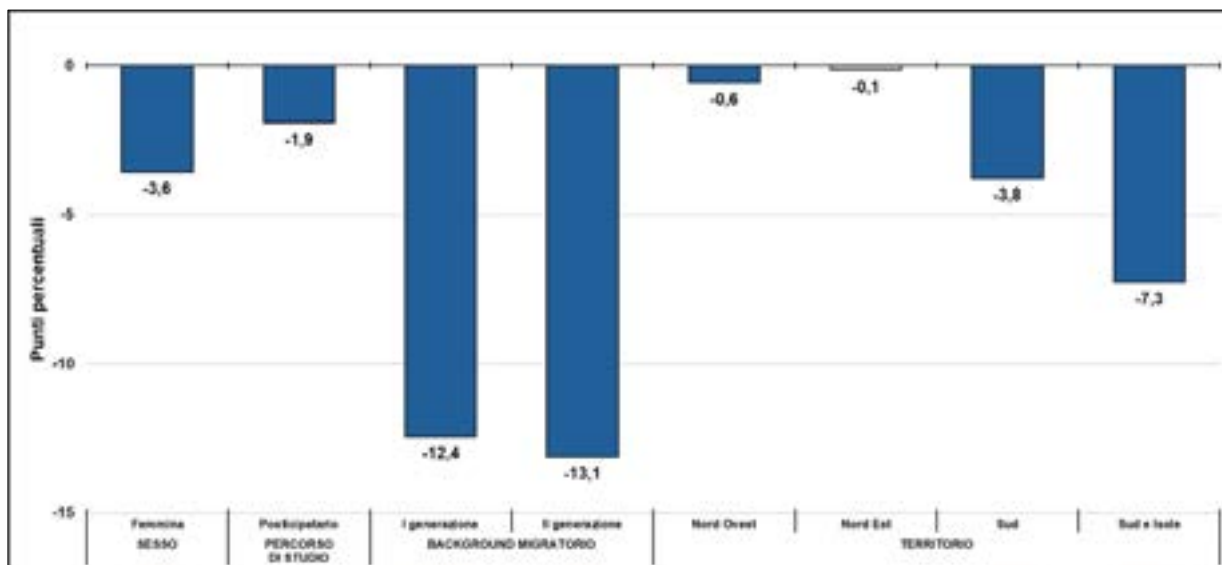
I risultati conseguiti da ogni alunno o alunna sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, la regolarità negli studi e il *background* migratorio) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza).

È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. La figura 2.4.2.1 confronta gli esiti degli alunni appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di un alunno non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi e che frequenta un istituto scolastico del Centro Italia) con altri gruppi. Ecco quanto emerge²²:

- **SESSO.** Nonostante si tratti di una prova somministrata dopo soli due anni di scolarizzazione, si osserva già una differenza nei risultati nettamente a sfavore delle bambine: -3,6 punti percentuali. Un divario così precoce deve richiamare necessariamente a una riflessione sulla sua origine e sull'impellente necessità di adottare misure adeguate già dai primissimi anni di scuola. Il divario di genere in Matematica è un problema che si riscontra in molti Paesi (non solo europei), ma in Italia si evidenzia già dall'inizio della scuola primaria e fin da subito con una rilevante intensità.
- **PERCORSO DI STUDIO.** Gli alunni posticipatari e le alunne posticipatarie conseguono un risultato più basso; -1,9 punti percentuali. In II primaria, questo dato assume un particolare significato poiché identifica situazioni problematiche di natura molto diversa rispetto a quelle riscontrabili alla scuola secondaria di primo e secondo grado.
- **BACKGROUND MIGRATORIO.** Le prime generazioni conseguono complessivamente un esito inferiore di ben 12,4 punti percentuali rispetto ai compagni e alle compagne non di origine immigrata e per le seconde generazioni la differenza è di 13,1 punti percentuali. Si tratta di un dato in controtendenza rispetto a quanto generalmente osservato, dove in Italiano e in Matematica le seconde generazioni tendono a collocarsi in una posizione intermedia tra gli studenti nativi e le prime generazioni. Sarà interessante verificarne l'andamento nei prossimi anni scolastici.
- **TERRITORIO.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, già a partire dalla II primaria si evidenzia una significativa differenza negli esiti tra i diversi territori, con un netto svantaggio soprattutto per il Sud e Isole (-7,3 punti percentuali), similmente a quanto osservato per la prova di Italiano.

²² La barra di colore grigio indica che l'effetto non è statisticamente significativo (rispetto alla soglia standard: p-value inferiore o uguale a 0,05 o al 5%).

Figura 2.4.2.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di Matematica in II primaria. Differenza in punti percentuali.
Fonte: INVALSI 2025



2.5 La prova INVALSI di Italiano della classe V di scuola primaria

La prova INVALSI di Italiano in V primaria ha lo scopo di monitorare la capacità di leggere e comprendere testi scritti di diverso tipo – individuando informazioni al suo interno, ricostruendone il significato, riflettendo sul suo contenuto – e di cogliere alcuni fondamentali aspetti di base sul funzionamento della lingua italiana²³.

Misurare questa dimensione riveste una particolare importanza al termine della scuola primaria poiché questo insieme di competenze rappresenta una chiave di accesso per apprendimenti più robusti e propedeutici verso la scuola secondaria di primo e di secondo grado. Inoltre, a questo grado di scolarità le alunne e gli alunni sono già passati (o dovrebbero averlo fatto) dall'imparare a leggere al leggere per imparare. Per questo motivo, è essenziale disporre fin dai primi anni di scolarità di strumenti di rilevazione validi e attendibili che consentano di intercettare precocemente eventuali difficoltà e orientare interventi educativi mirati, finalizzati al recupero, al consolidamento e al potenziamento.

La figura 2.5.1 mostra sinteticamente i risultati in Italiano, confrontando gli esiti dal 2019 al 2025²⁴. Sebbene la prova somministrata subito dopo l'inizio della pandemia (nel 2021) sembrasse non aver fatto emergere un effetto negativo a breve termine legato all'emergenza sanitaria da Covid-19 (anche in ragione delle diverse misure di *lockdown* e della conseguente didattica a distanza) ma, al contrario, si riscontrasse un miglioramento complessivo degli apprendimenti, nel 2022 si è registrato un calo rilevante, successivamente stabilizzato (la differenza per i vari anni tra 2022 e 2025 non è statisticamente significativa²⁵).

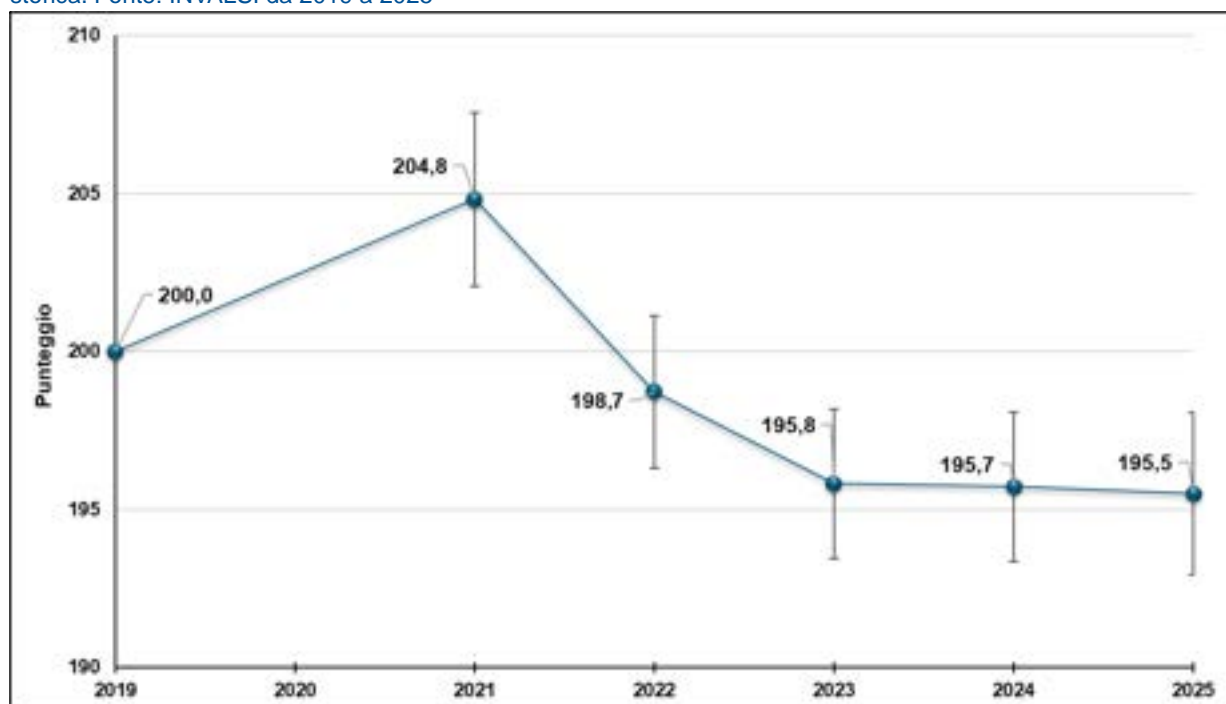
Questo andamento sembrerebbe confermare l'ipotesi di un effetto pandemico a medio-lungo termine sugli apprendimenti, effetto che appare tuttora ancora difficile da riassorbire, così come osservato anche in II primaria (figure 2.3.1 e 2.4.1). Tuttavia, sembra anche opportuno interrogarsi sulla possibile presenza di fattori strutturali che, al di là dell'evento pandemico, stanno contribuendo a favorire gli scenari messi in luce dalle prove INVALSI. Tra questi potrebbero rientrare elementi legati alla crescente complessità sociale, ai mutamenti nel ruolo e nelle aspettative attribuite alla scuola, nonché all'impatto pervasivo delle tecnologie. In questo scenario, la pandemia potrebbe aver agito da acceleratore e rivelatore precoce di fragilità già presenti nel sistema, contribuendo a renderle più visibili e urgenti.

²³ Per approfondire: https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_II_capitolo_1.1_Prove%20di%20Italiano_cartececo_Rapporto%20tecnico%202018.pdf; https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf.

²⁴ Nel 2020 le prove INVALSI non sono state svolte a causa della pandemia da Covid-19.

²⁵ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

Figura 2.5.1 – Risultati di alunni e alunne studenti in Italiano al termine della scuola primaria. Punteggio medio. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025



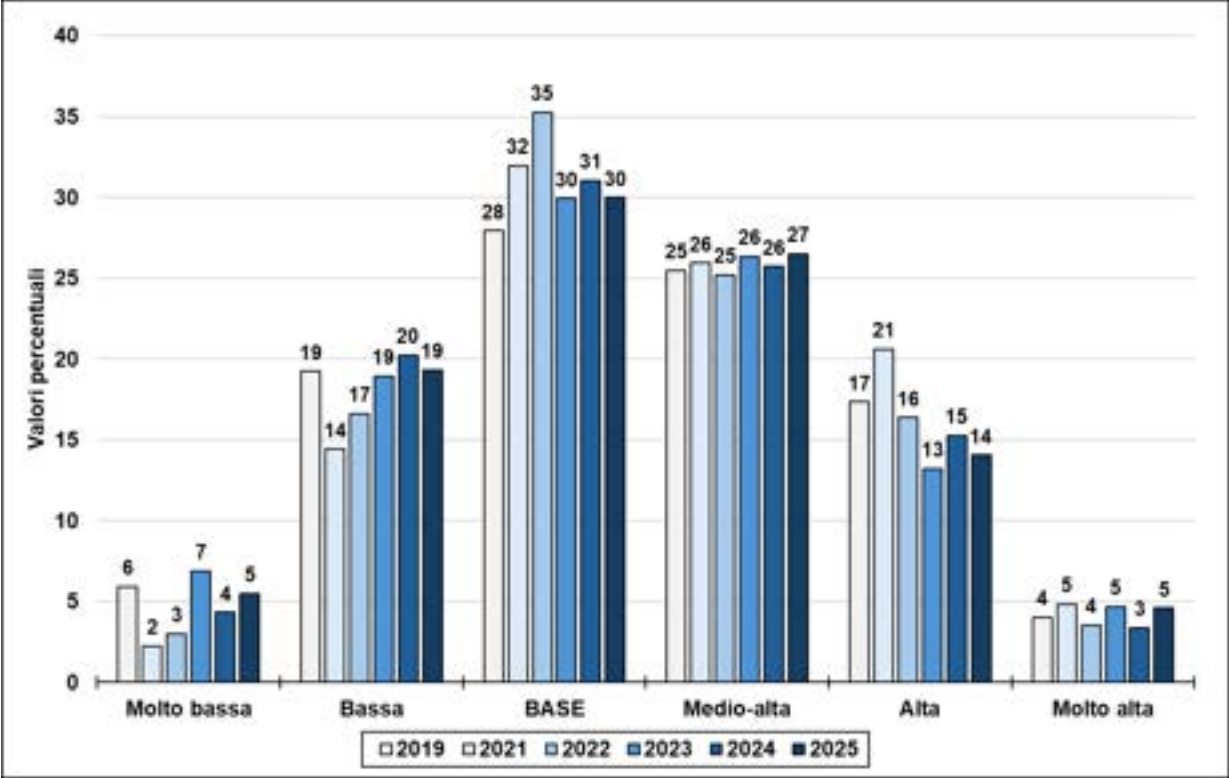
Sulla base delle descrizioni delle fasce di risultato fornite nel prospetto 2.1.1 e considerando il Paese nel suo complesso (tavola 2.5.1), al termine della scuola primaria il 75,2% di alunni e alunne raggiunge almeno la fascia base (dato stabile: -0,3 punti percentuali rispetto al 2024).

Tavola 2.5.1 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Italiano al termine della scuola primaria. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

| Fascia | Percentuale di alunni e alunne in quella fascia |
|--------------------|---|
| Molto bassa | 5,5% |
| Bassa | 19,3% |
| BASE | 30,0% |
| Medio-alta | 26,5% |
| Alta | 14,1% |
| Molto alta | 4,6% |
| TOTALE | 100,0% |
| Almeno fascia BASE | 75,2% |

Tra 2024 e 2025 (figura 2.5.2) complessivamente non si osservano rilevanti cambiamenti, con differenze minime che oscillano tra -1 e +2 punti percentuali. La quota di chi si trova nelle fasce 1 e 2 è del 24% (dato simile a quello del 2024) mentre è del 19% per le fasce 5 e 6 (+1 punto percentuale in confronto all'anno precedente).

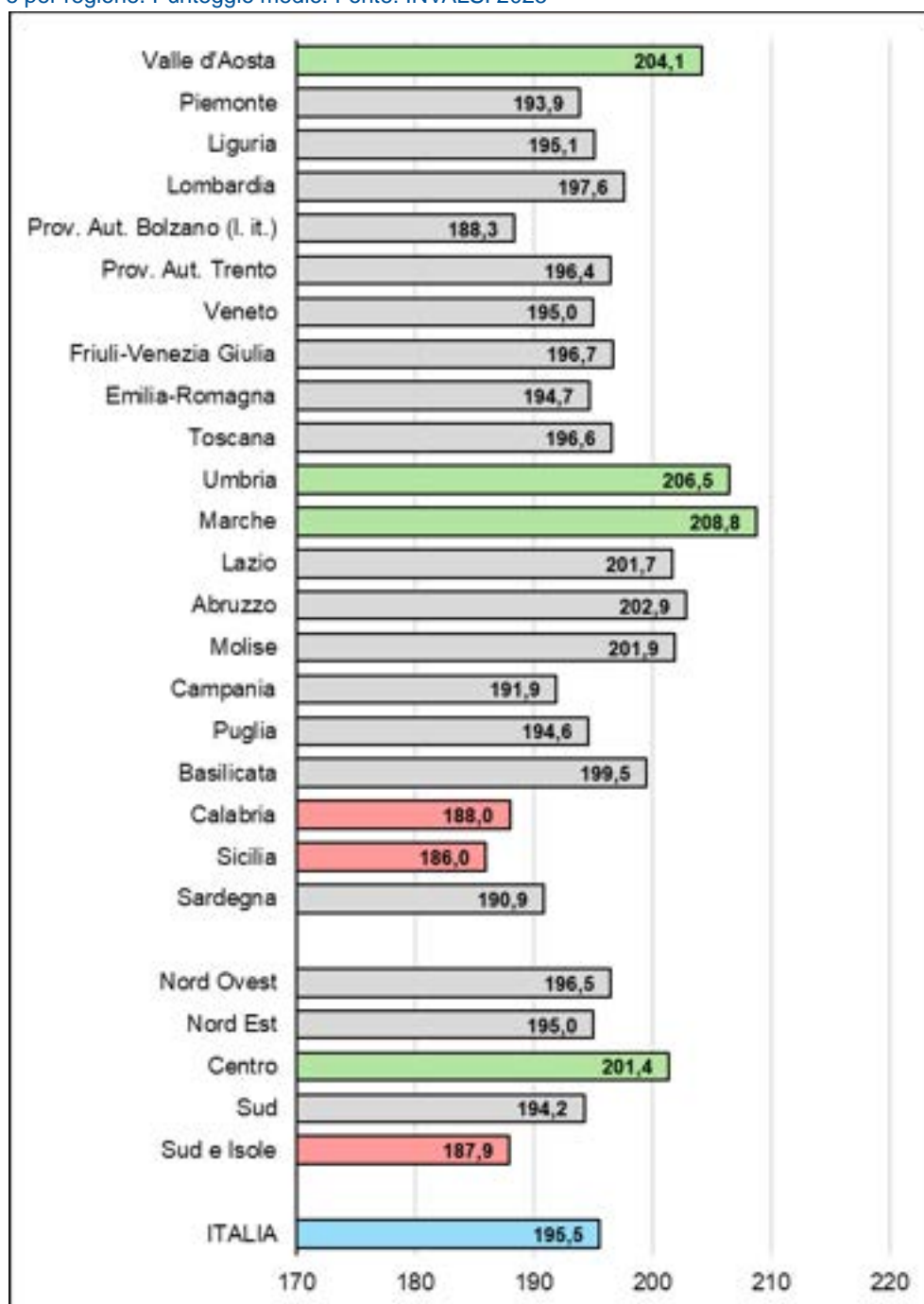
Figura 2.5.2 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Italiano al termine della scuola primaria. Distribuzione percentuale. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025



2.5.1 I risultati nelle singole regioni e macro-aree geografiche

Confrontando il punteggio medio conseguito da alunni e alunne di ogni singola regione o macro-area geografica rispetto all'intero Paese (figura 2.5.1.1), Valle d'Aosta, Umbria e Marche e la macro-area geografica del Centro registrano un punteggio significativamente²⁶ superiore (barre verdi) mentre per la Calabria e la Sicilia il punteggio medio è significativamente inferiore (barre rosse), così come per la macro-area geografica del Sud e Isole. Nelle restanti regioni e per tutte le macro-aree geografiche non si osserva una differenza significativa (barre grigie) da un punto di vista statistico in confronto al dato nazionale.

Figura 2.5.1.1 – Risultati di alunni e alunne in Italiano al termine della scuola primaria, in Italia, per macro-area geografica e per regione. Punteggio medio. Fonte: INVALSI 2025



²⁶ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

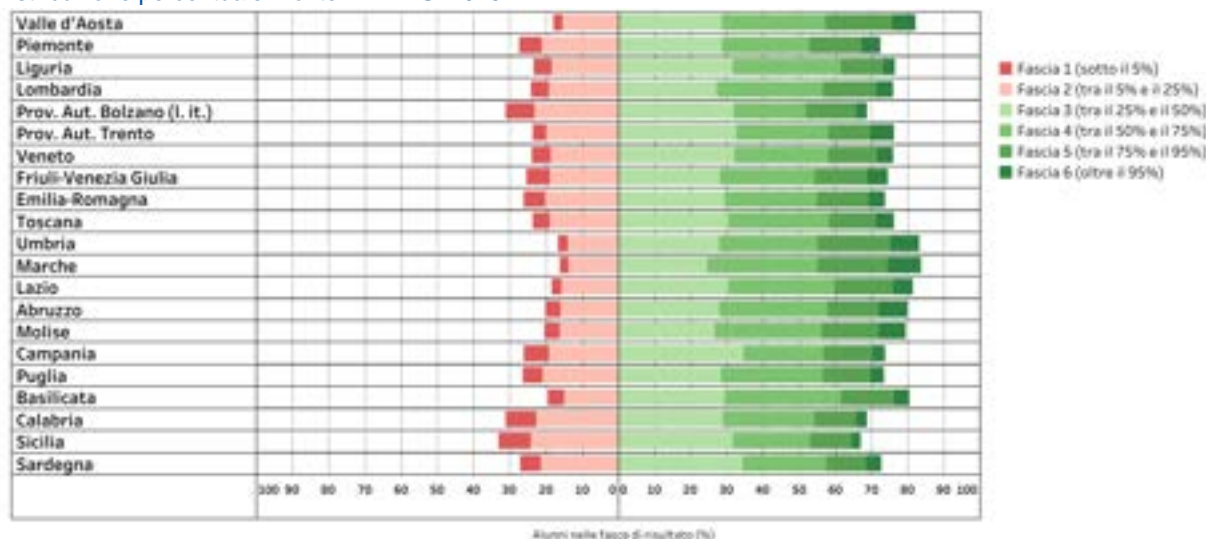
Comparando nel tempo le regioni e le macro-aree geografiche rispetto al valore medio del Paese (figura 2.5.1.2), emerge che Valle d'Aosta e Umbria mostrano una ricorrenza elevata di valori significativamente superiori (caselle verdi) mentre nella provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, in Calabria, in Sicilia e nella macro-area geografica del Sud e Isole più frequentemente ci sono stati casi di valori significativamente inferiori (caselle rosse) che trovano conferma anche per il 2025 (ad eccezione della provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana).

Figura 2.5.1.2 – Differenza tra punteggio conseguito da alunni e alunne in Italiano al termine della scuola primaria, per macro-area geografica e per regione in confronto all'Italia. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

| | 2019 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 |
|-----------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Valle d'Aosta | | | | | | |
| Piemonte | | | | | | |
| Liguria | | | | | | |
| Lombardia | | | | | | |
| Prov. Aut. Bolzano (l. it.) | | | | | | |
| Prov. Aut. Trento | | | | | | |
| Veneto | | | | | | |
| Friuli-Venezia Giulia | | | | | | |
| Emilia-Romagna | | | | | | |
| Toscana | | | | | | |
| Umbria | | | | | | |
| Marche | | | | | | |
| Lazio | | | | | | |
| Abruzzo | | | | | | |
| Molise | | | | | | |
| Campania | | | | | | |
| Puglia | | | | | | |
| Basilicata | | | | | | |
| Calabria | | | | | | |
| Sicilia | | | | | | |
| Sardegna | | | | | | |
| Nord Ovest | | | | | | |
| Nord Est | | | | | | |
| Centro | | | | | | |
| Sud | | | | | | |
| Sud e Isole | | | | | | |

La figura 2.5.1.3 ci presenta un quadro in cui emergono differenze tra una regione e l'altra. A differenza della prova di Italiano per la II primaria (figura 2.3.1.3) e della prova di Matematica per le due classi della scuola primaria (figure 2.4.1.3 e 2.5.1.3) non ci sono casi di regioni con oltre il 40% degli alunni e delle alunne nelle fasce 1 e 2; si riscontrano però criticità per le regioni in cui tale quota si attesta tra il 30% e il 40% (provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Calabria e Sicilia). In nessuna regione si supera il 30% di alunni e alunne con risultati alti o molto alti, ossia di fascia 5 e 6; qui le quote maggiori si osservano in Umbria (28,1%) e nelle Marche (28,6%).

Figura 2.5.1.3 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Italiano al termine della scuola primaria, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025



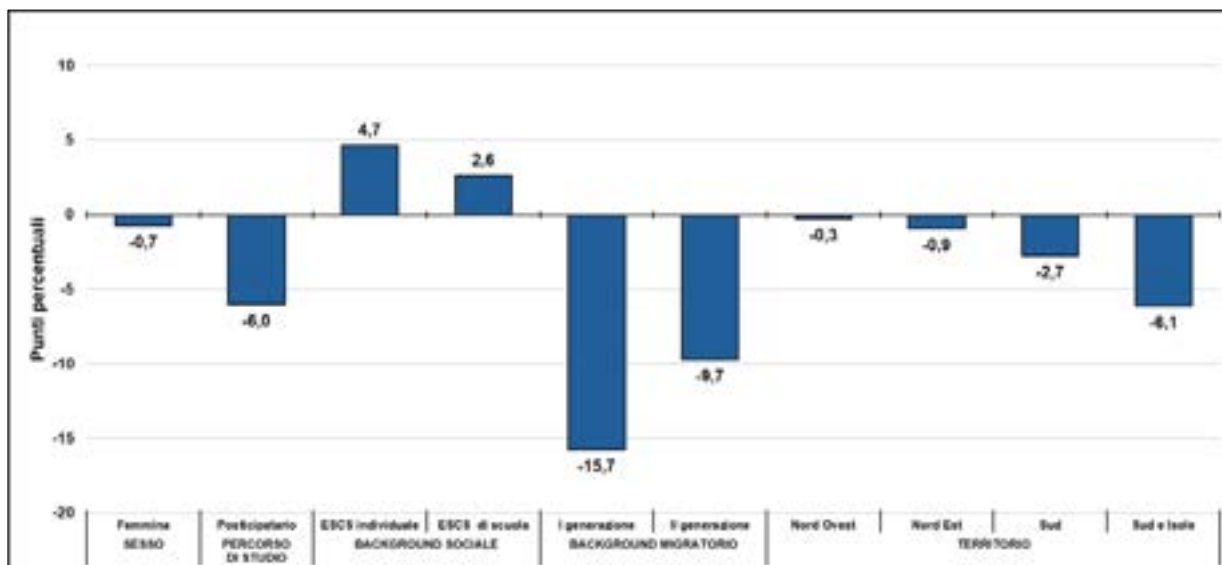
2.5.2 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti da ogni alunno o alunna sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, la regolarità negli studi, il *background* migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola).

È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. La figura 2.5.2.1 confronta gli esiti degli alunni appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di un alunno non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi e che frequenta un istituto scolastico del Centro Italia) con altri gruppi. Ecco quanto emerge:

- **SESSO.** Dopo cinque anni di scuola, si evidenzia una minima differenza dei risultati a sfavore delle bambine: -0,7 punti percentuali. Si tratta di un dato inusuale, considerando che in genere – sia nella letteratura del settore sia nelle rilevazioni precedenti – le ragazze tendono a ottenere risultati migliori dei coetanei maschi in Italiano. Anche in questo caso, l'osservazione merita ulteriori approfondimenti per comprendere se si tratti di una fluttuazione circoscritta o dell'emergere di una dinamica più strutturale.
- **PERCORSO DI STUDIO.** Gli alunni posticipatari e le alunne posticipatarie conseguono un risultato più basso; -6 punti percentuali. In V primaria questo dato assume un particolare significato poiché identifica situazioni problematiche di natura molto diversa rispetto a quelle riscontrabili alla scuola secondaria di primo e secondo grado.
- **BACKGROUND SOCIALE.** La provenienza da contesti sociali più favorevoli determina un vantaggio medio a livello individuale di 4,7 punti percentuali.
- **BACKGROUND MIGRATORIO.** Le prime generazioni conseguono complessivamente un esito inferiore di ben 15,7 punti percentuali rispetto ai compagni e alle compagne non di origine immigrata e per le seconde generazioni la differenza è di 9,7 punti percentuali.
- **TERRITORIO.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, resta comunque una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, a vantaggio del Centro rispetto al Settentrione (-0,3 punti percentuali per il Nord Ovest e -0,9 punti percentuali per il Nord Est) ma soprattutto in confronto al Mezzogiorno (-2,7 punti percentuali per il Sud e -6,1 punti percentuali per il Sud e Isole).

Figura 2.5.2.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di Italiano al termine della scuola primaria. Differenza in punti percentuali. Fonte: INVALSI 2025



2.6 La prova INVALSI di Matematica della classe V di scuola primaria

La prova INVALSI di Matematica in V primaria è finalizzata a monitorare importanti aspetti legati al pensiero matematico, relativi a conoscenze, capacità di risolvere problemi e abilità argomentative su alcuni contenuti fondamentali negli ambiti di Numeri, Spazio e figure, Relazioni e funzioni, Dati e previsioni²⁷.

Misurare questa dimensione riveste una particolare importanza al termine della scuola primaria poiché la competenza matematica svolge un ruolo fondamentale nell'apprendimento largamente inteso. Per questo motivo, è essenziale disporre fin dai primi anni di scolarità di strumenti di rilevazione validi e attendibili che consentano di intercettare precocemente eventuali difficoltà e orientare interventi educativi mirati, finalizzati al recupero, al consolidamento e al potenziamento.

La figura 2.6.1 mostra sinteticamente i risultati in Matematica, confrontando gli esiti dal 2019 al 2025²⁸. Sebbene la prova somministrata subito dopo l'inizio della pandemia (nel 2021) sembrasse non aver fatto emergere un effetto negativo a breve termine legato all'emergenza sanitaria da Covid-19 (anche in ragione delle diverse misure di *lockdown* e della conseguente didattica a distanza), nel 2022 si è registrato un calo rilevante. Tuttavia, diversamente da quanto rilevato in Italiano (figura 2.5.1), l'andamento tra il 2022 e il 2025 appare meno stabile: i punteggi mostrano una certa oscillazione da un anno all'altro, pur restando all'interno di un intervallo di variazione che non consente di considerare statisticamente significative le differenze osservate²⁹. In ogni caso, i livelli raggiunti non recuperano i valori pre-pandemici, a conferma di un effetto duraturo della crisi sanitaria sugli apprendimenti.

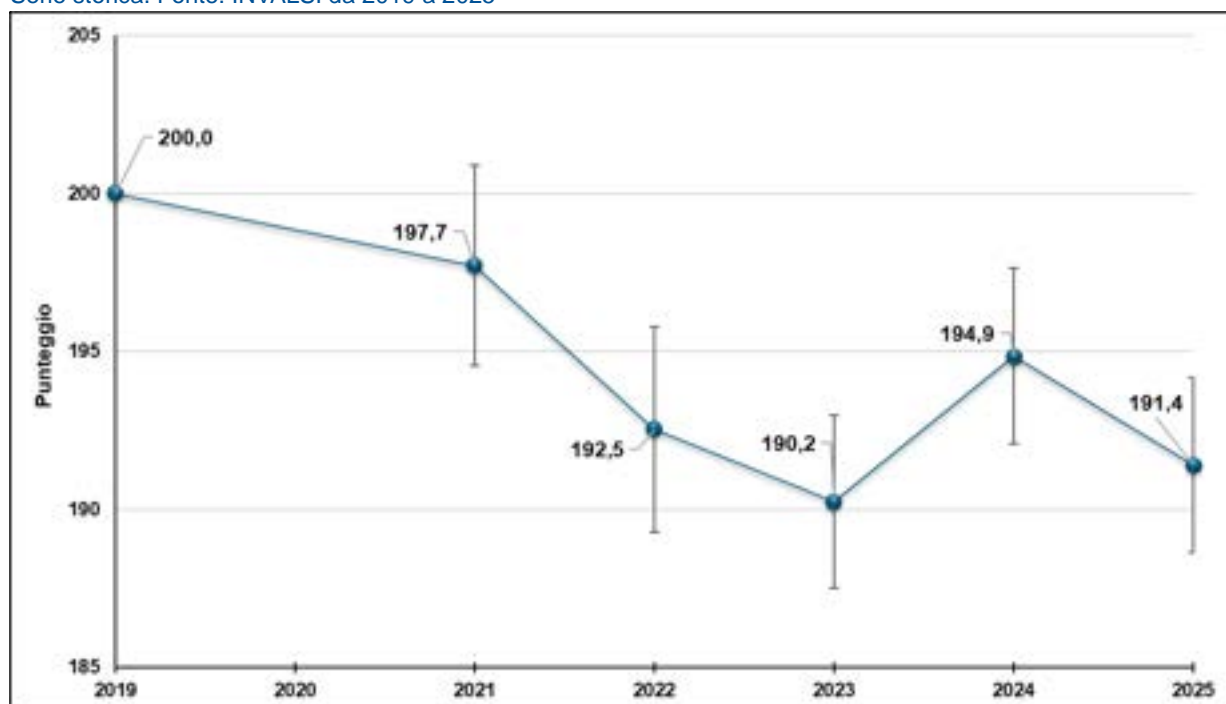
Anche in questo caso, sembra allora opportuno interrogarsi sulla possibile presenza di fattori strutturali che, al di là dell'evento pandemico, stanno contribuendo a favorire gli scenari messi in luce dalle prove INVALSI. Tra questi potrebbero rientrare elementi legati alla crescente complessità sociale, ai mutamenti nel ruolo e nelle aspettative attribuite alla scuola, nonché all'impatto pervasivo delle tecnologie. In questo scenario, la pandemia potrebbe aver agito da acceleratore e rivelatore precoce di fragilità già presenti nel sistema, contribuendo a renderle più visibili e urgenti.

²⁷ Per approfondire: https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_II_capitolo_1.2_Prove_Matematica_carta_matita_2018.pdf; https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_MATEMATICA.pdf.

²⁸ Nel 2020 le prove INVALSI non sono state svolte a causa della pandemia da Covid-19.

²⁹ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

Figura 2.6.1 – Risultati di alunni e alunne studenti in Matematica al termine della scuola primaria. Punteggio medio. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025



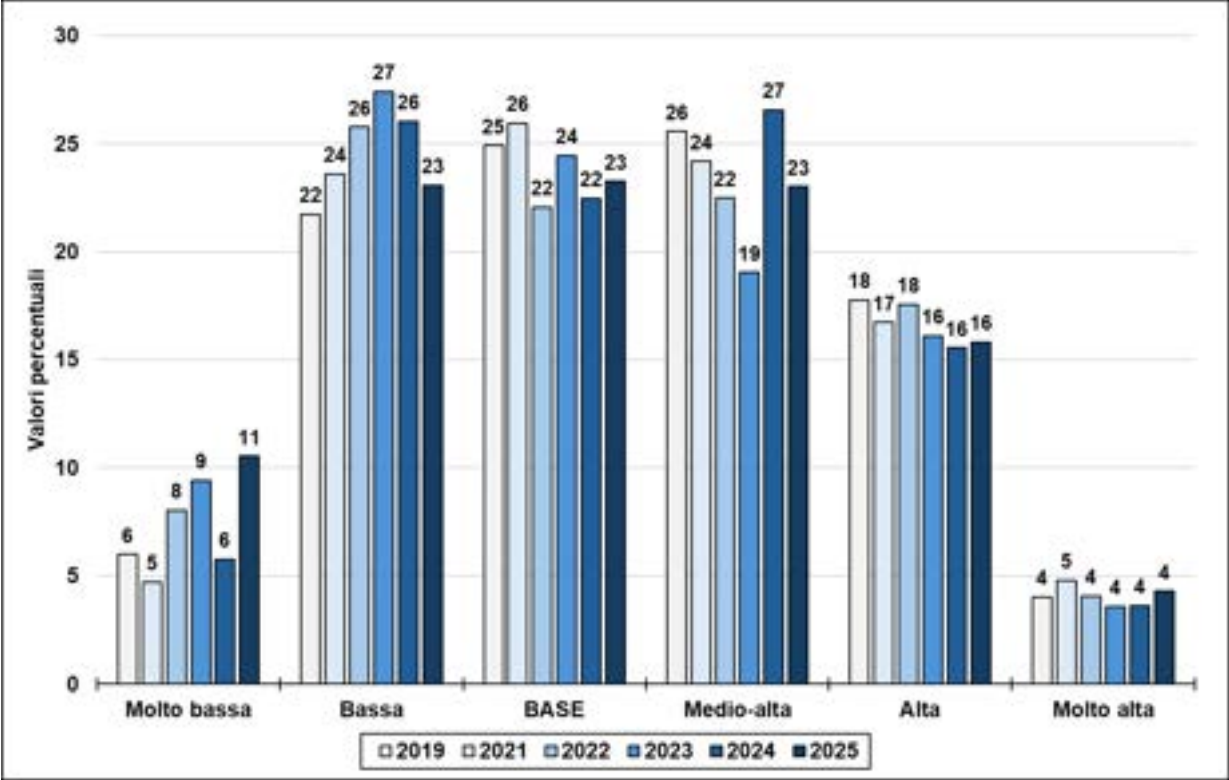
Sulla base delle descrizioni delle fasce di risultato fornite nel prospetto 2.1.1 e considerando il Paese nel suo complesso (tavola 2.6.1), al termine della scuola primaria il 66,4% di alunni e alunne raggiunge almeno la fascia base (-1,8 punti percentuali rispetto al 2024).

Tavola 2.6.1 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Matematica al termine della scuola primaria. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

| Fascia | Percentuale di alunni e alunne in quella fascia |
|--------------------|---|
| Molto bassa | 10,5% |
| Bassa | 23,1% |
| BASE | 23,3% |
| Medio-alta | 23,0% |
| Alta | 15,8% |
| Molto alta | 4,3% |
| TOTALE | 100,0% |
| Almeno fascia BASE | 66,4% |

Tra 2024 e 2025 (figura 2.6.2) si osserva un aumento della fascia molto bassa (+5 punti percentuali) mentre è in diminuzione la fascia bassa (-3 punti percentuali) e la fascia medio-alta (-4 punti percentuali). La quota di chi si trova nelle fasce 1 e 2 è del 34% (+2 punti percentuali rispetto al 2024) mentre è solamente del 20% per le fasce 5 e 6 (dato stabile).

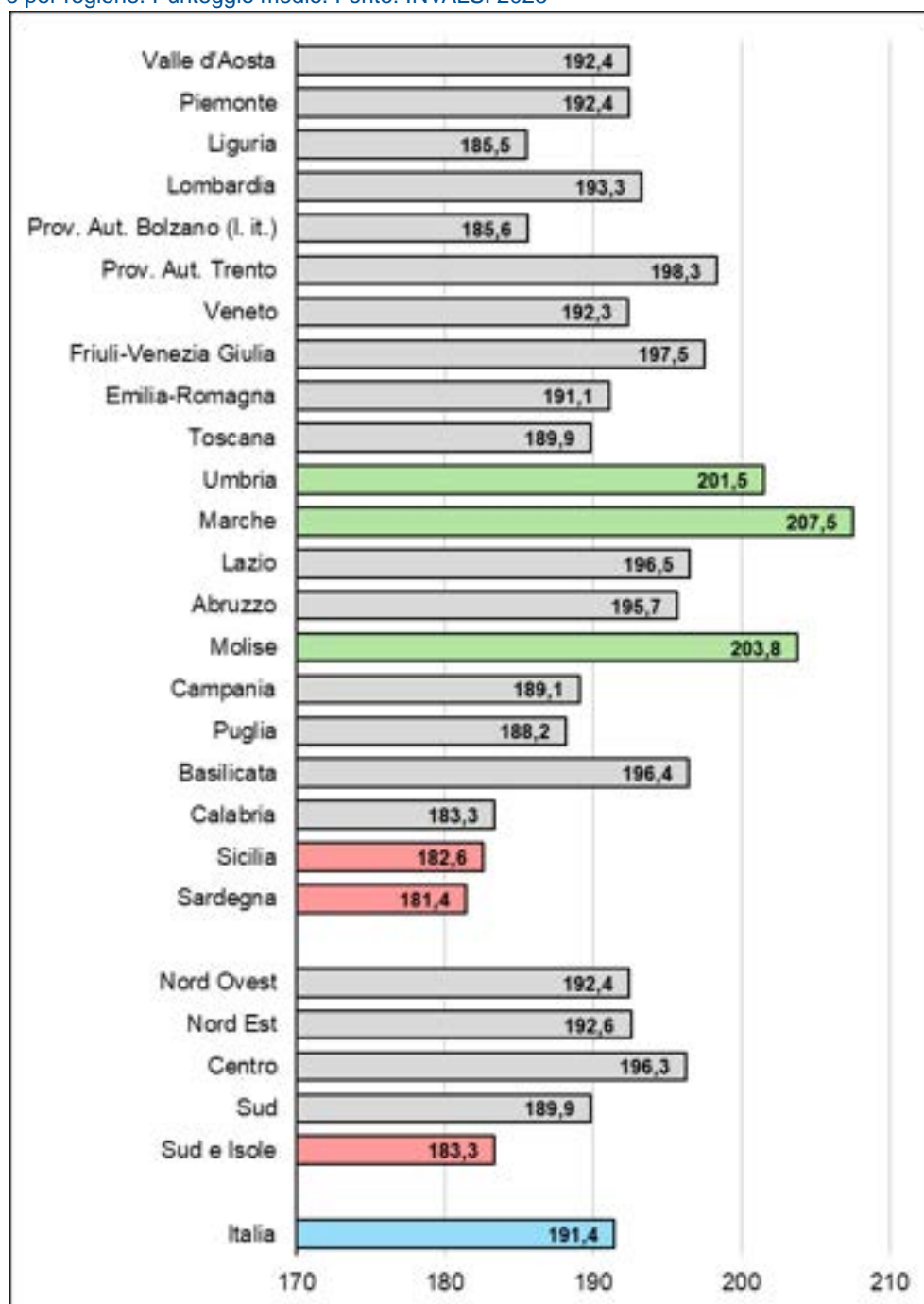
Figura 2.6.2 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Matematica al termine della scuola primaria. Distribuzione percentuale. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025



2.6.1 I risultati nelle singole regioni e macro-aree geografiche

Confrontando il punteggio medio conseguito da alunni e alunne di ogni singola regione o macro-area geografica rispetto all'intero Paese (figura 2.6.1.1), Umbria, Marche e Molise registrano un punteggio significativamente³⁰ superiore (barre verdi) mentre per la Sicilia e la Sardegna il punteggio medio è significativamente inferiore (barre rosse), così come per la macro-area del Sud e Isole. Nelle restanti regioni e per tutte le macro-aree geografiche non si osserva una differenza significativa (barre grigie) da un punto di vista statistico in confronto al dato nazionale.

Figura 2.6.1.1 – Risultati di alunni e alunne in Matematica al termine della scuola primaria, in Italia, per macro-area geografica e per regione. Punteggio medio. Fonte: INVALSI 2025



³⁰ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

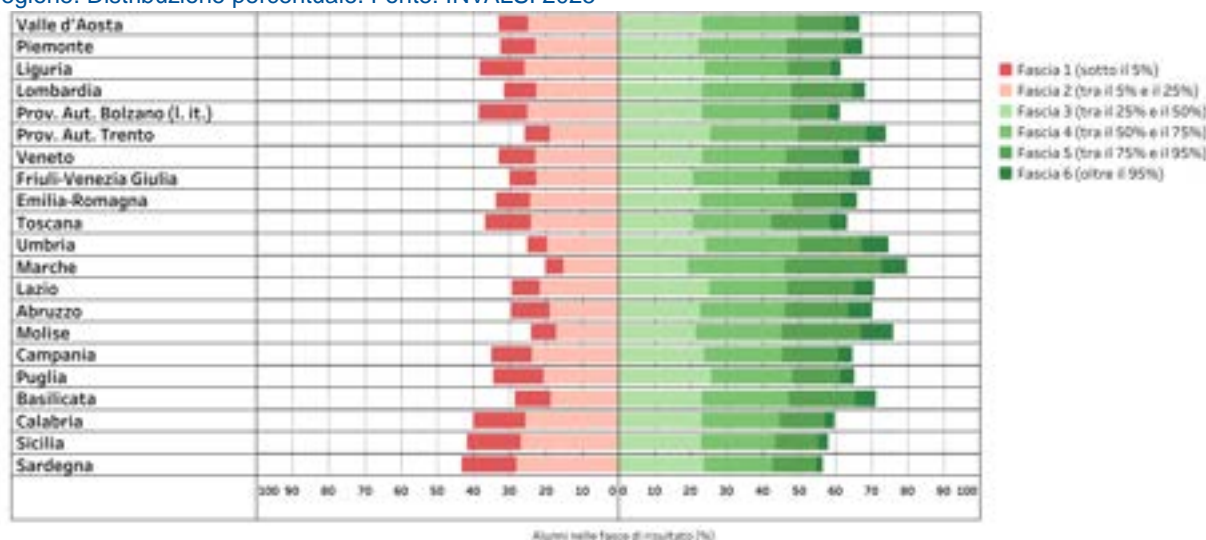
Comparando nel tempo le regioni e le macro-aree geografiche rispetto al valore medio del Paese (figura 2.6.1.2), emerge che Umbria, Marche e Molise mostrano una ricorrenza elevata di valori significativamente superiori (caselle verdi) mentre in Sicilia, in Sardegna e nella macro-area geografica del Sud e Isole più frequentemente ci sono stati casi di valori significativamente inferiori (caselle rosse).

Figura 2.6.1.2 – Differenza tra punteggio conseguito da alunni e alunne in Matematica al termine della scuola primaria, per macro-area geografica e per regione in confronto all'Italia. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

| | 2019 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 |
|-----------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Valle d'Aosta | | | | | | |
| Piemonte | | | | | | |
| Liguria | | | | | | |
| Lombardia | | | | | | |
| Prov. Aut. Bolzano (l. it.) | | | | | | |
| Prov. Aut. Trento | | | | | | |
| Veneto | | | | | | |
| Friuli-Venezia Giulia | | | | | | |
| Emilia-Romagna | | | | | | |
| Toscana | | | | | | |
| Umbria | | | | | | |
| Marche | | | | | | |
| Lazio | | | | | | |
| Abruzzo | | | | | | |
| Molise | | | | | | |
| Campania | | | | | | |
| Puglia | | | | | | |
| Basilicata | | | | | | |
| Calabria | | | | | | |
| Sicilia | | | | | | |
| Sardegna | | | | | | |
| Nord Ovest | | | | | | |
| Nord Est | | | | | | |
| Centro | | | | | | |
| Sud | | | | | | |
| Sud e Isole | | | | | | |

La figura 2.6.1.3 ci presenta un quadro in cui emergono differenze tra una regione e l'altra. Le situazioni di maggiore criticità si registrano per la Calabria, la Sicilia e la Sardegna in cui oltre il 40% degli alunni e delle alunne si posiziona in fascia 1 e 2 (rispettivamente, 40,1%, 41,8% e 43,3%); altre criticità si riscontrano nelle regioni in cui tale quota si attesta tra il 30% e il 40% (Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Campania e Puglia). Le uniche regioni in cui si supera il 30% di alunni e alunne con risultati alti o molto alti, ossia di fascia 5 e 6, sono le Marche e il Molise.

Figura 2.6.1.3 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Matematica al termine della scuola primaria, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025



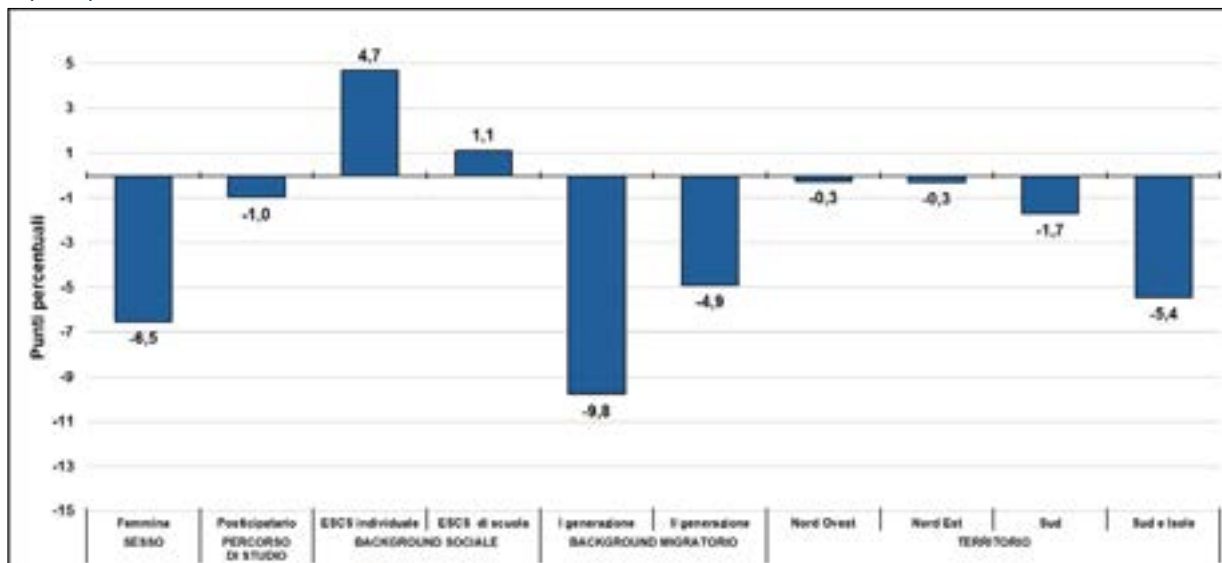
2.6.2 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti da ogni alunno o alunna sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, la regolarità negli studi, il *background* migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola).

È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. La figura 2.6.2.1 confronta gli esiti degli alunni appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di un alunno non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi e che frequenta un istituto scolastico del Centro Italia) con altri gruppi. Ecco quanto emerge:

- **SESSO.** Dopo cinque anni di scuola, si evidenzia già una differenza dei risultati a sfavore delle bambine: -6,5 punti percentuali.
- **PERCORSO DI STUDIO.** Gli alunni posticipatari e le alunne posticipatarie conseguono un risultato più basso: -1 punto percentuale. In V primaria questo dato assume un particolare significato poiché identifica situazioni problematiche di natura molto diversa rispetto a quelle riscontrabili alla scuola secondaria di primo e secondo grado.
- **BACKGROUND SOCIALE.** La provenienza da contesti sociali più favorevoli determina un vantaggio medio a livello individuale di 4,7 punti percentuali.
- **BACKGROUND MIGRATORIO.** Le prime generazioni conseguono complessivamente un esito inferiore di ben 9,8 punti percentuali rispetto ai compagni e alle compagne non di origine immigrata e per le seconde generazioni la differenza è di 4,9 punti percentuali.
- **TERRITORIO.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, si osserva una lieve differenza negli esiti tra i diversi territori, con l'eccezione del Sud e Isole in cui il divario si fa significativamente più marcato: rispettivamente -1,7 e -5,4 punti percentuali.

Figura 2.6.2.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di Matematica al termine della scuola primaria. Differenza in punti percentuali. Fonte: INVALSI 2025



2.7 La prova INVALSI di Inglese della classe V di scuola primaria

La prova INVALSI di Inglese in V primaria, così come per quella prevista per l'ultimo anno della scuola secondaria di primo e di secondo grado, si compone di due parti: comprensione scritta (Inglese-Lettura o *Reading*) e comprensione orale (Inglese-Ascolto o *Listening*). Si tratta di una prova che vuole misurare la capacità di capire gli altri e le altre nella vita reale attraverso quesiti basati su testi da leggere o brani audio/dialoghi da ascoltare di natura autentica, ossia tratti dalla quotidianità e per un reale pubblico madrelingua³¹.

Data l'età degli alunni interessati e delle alunne interessate, tale prova riveste una particolare importanza strategica perché buoni apprendimenti conseguiti già in questa fascia di età, specialmente nell'apprendimento delle lingue straniere, rappresentano un'importante condizione propedeutica, necessaria anche se non sufficiente, per il successo scolastico negli anni successivi.

Le figure 2.7.1 e 2.7.2 mostrano sinteticamente i risultati in Inglese *Reading* e *Listening*, confrontando gli esiti dal 2019 al 2025³². I dati tra il 2021 e il 2023 non mostrano variazioni statisticamente significative³³ mentre nel 2024 si rileva un incremento significativo del punteggio medio che si mantiene anche nel 2025. Tale miglioramento risulta ancora più rilevante se confrontato con il periodo pre-pandemico: i livelli medi di apprendimento del 2024 e 2025 superano infatti quelli registrati nel 2019, segnalando un progresso netto e potenzialmente strutturale, a differenza di quanto rilevato per Italiano e Matematica sia II sia in V primaria.

³¹ Per approfondire: https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_II_capitolo_1.3_Prove_Inglese_carta_mati_ta_2018.pdf.

³² Nel 2020 le prove INVALSI non sono state svolte a causa della pandemia da Covid-19.

³³ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

Figura 2.7.1 – Risultati di alunni e alunne in *Reading* al termine della scuola primaria. Punteggio medio. Serie storica.
Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

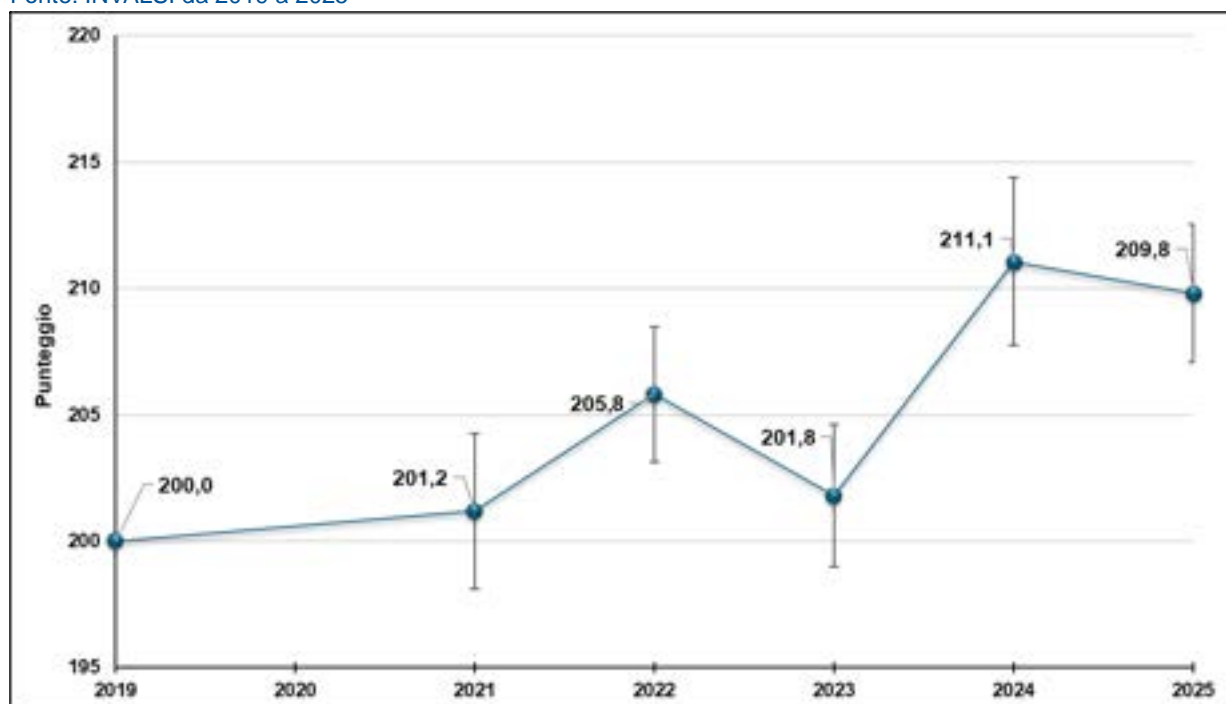
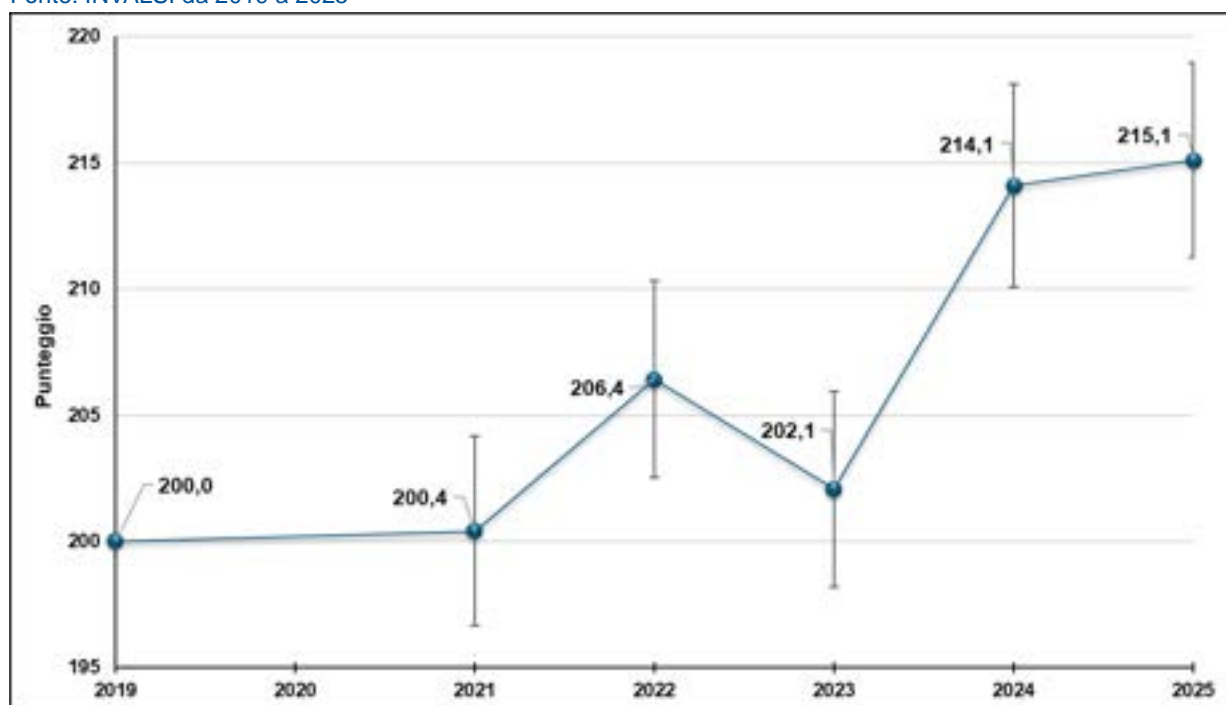


Figura 2.7.2 – Risultati di alunni e alunne in *Listening* al termine della scuola primaria. Punteggio medio. Serie storica.
Fonte: INVALSI da 2019 a 2025



In base a quanto previsto dalla normativa e dalle Indicazioni nazionali, l'esito della prova d'Inglese è espresso attraverso un livello che richiama quelli proposti dal QCER in merito alle competenze comunicativo-ricettive. Il livello previsto al termine della scuola primaria è l'A1 e la prova INVALSI di Inglese, sia per *Reading* che per *Listening*, fornisce due esiti possibili: "livello A1" (livello corrispondente ai traguardi delle Indicazioni nazionali) e "livello pre-A1" (livello che non rappresenta un risultato adeguato al termine della scuola primaria).

Per meglio comprendere cosa significhi attestarsi su un particolare livello rispetto ad un altro, il prospetto 2.7.1 fornisce una descrizione di ogni livello, mutuata direttamente dal QCER, in merito alla prova INVALSI di *Reading* e *Listening* somministrata in V primaria.

Prospetto 2.7.1 – Descrittori dei livelli previsti per la prova di *Reading* e *Listening* al termine della scuola primaria.
Fonte: Indicazioni nazionali, QCER e INVALSI

| Livello | Descrittore per Inglese-Lettura (<i>Reading</i>) | Descrittore per Inglese-Ascolto (<i>Listening</i>) |
|-----------------------|---|--|
| <i>Livello pre-A1</i> | L'allievo/a è in grado di riconoscere parole di uso quotidiano accompagnate da immagini, per esempio il menù di un ristorante fast-food corredato da foto o un libro illustrato contenente lessico di uso comune. | L'allievo/a è in grado di comprendere domande e affermazioni brevi e molto semplici, purché siano enunciate lentamente e con chiarezza, combinando le parole a elementi visivi o gesti per facilitarne la comprensione, e ripetendo se necessario. |
| <i>Livello A1</i> | L'allievo/a è in grado di comprendere testi molto brevi e semplici leggendo una frase alla volta, cogliendo nomi conosciuti, parole e frasi elementari di uso comune, rileggendo se necessario. | L'allievo/a è in grado di seguire un discorso molto lento e ben articolato, con lunghe pause che gli/le permettano di assimilarne il significato. |

Considerando il Paese nel suo complesso (tavola 2.7.1), emerge che il 90,8% di alunni e alunne raggiunge il traguardo previsto nella prova di *Reading* (-3,9 punti percentuali rispetto al 2024) ma solo l'86,2% nella prova di *Listening* (dato stabile).

Tavola 2.7.1 – Alunni e alunne per livello raggiunto in *Reading* e *Listening* in V primaria. Distribuzione percentuale.
Fonte: INVALSI 2025

| | Livello pre-A1 | Livello A1 | TOTALE |
|-----------|----------------|------------|--------|
| Reading | 9,2% | 90,8% | 100,0% |
| Listening | 13,8% | 86,2% | 100,0% |

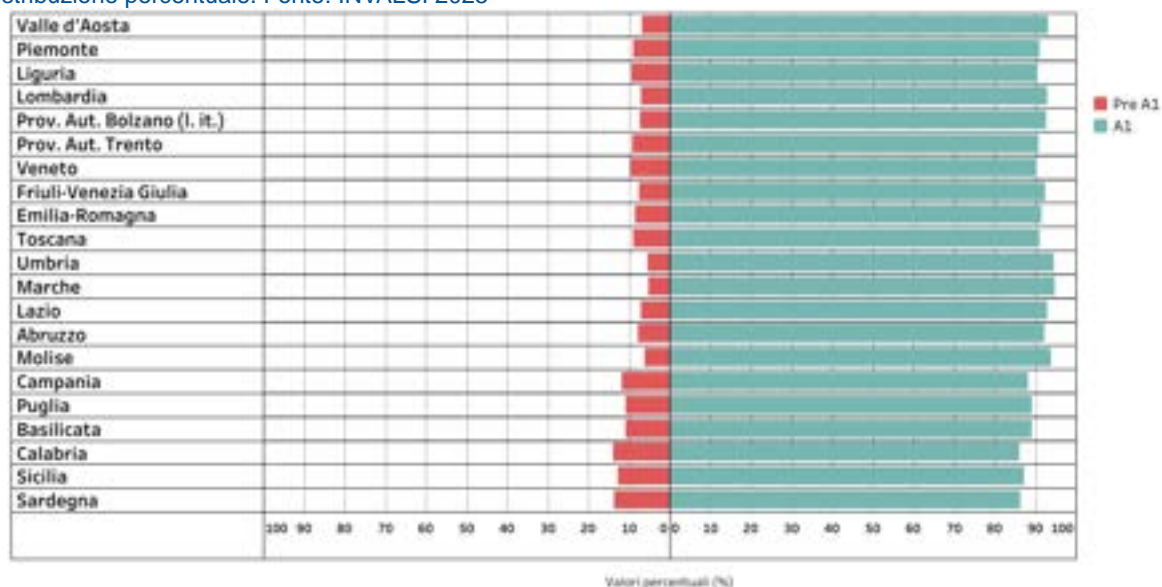
2.7.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni

Veniamo ora a disaggregare i livelli raggiunti nelle due prove di Inglese per regioni del Paese.

Per la prova di *Reading* (figura 2.7.1.1), in nessuna regione la quota di alunni e alunne che raggiungono il livello A1 supera il 95% (lo scorso anno erano tredici regioni) ma in quindici regioni supera comunque il 90%: Valle D'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo

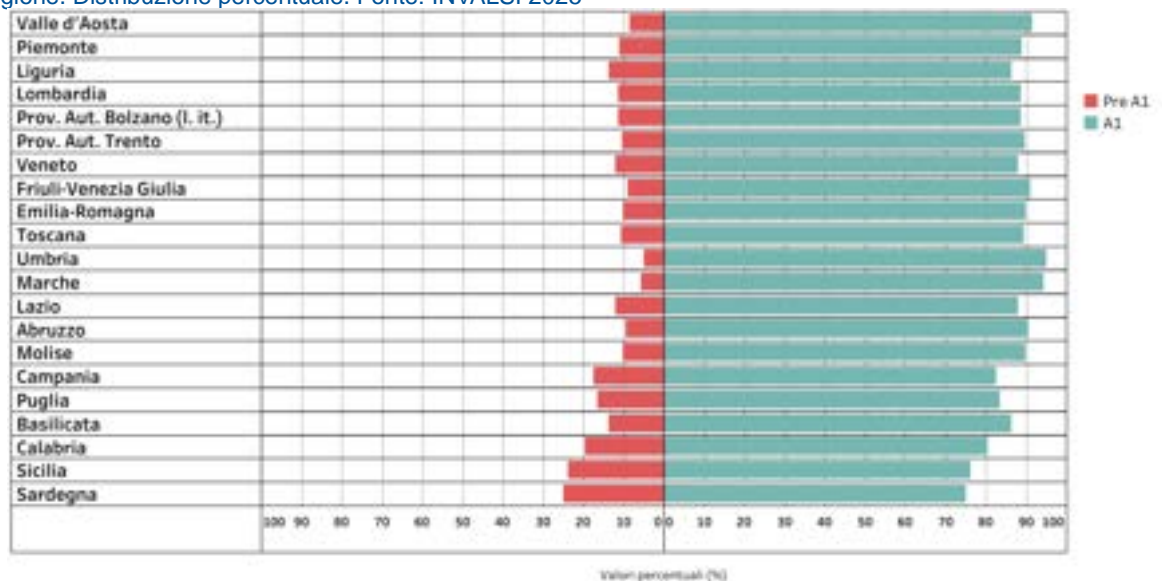
e Molise; nelle restanti il valore è compreso tra l'85% e il 90% (lo scorso anno solo la Sardegna era in questa situazione).

Figura 2.7.1.1 – Alunni e alunne per livello raggiunto in *Reading* al termine della scuola primaria, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025



Per la prova di *Listening* (figura 2.7.1.2) la situazione è più eterogenea. Solo in Umbria oltre il 95% di alunni e alunne raggiunge il livello A1 (lo scorso anno l'unica regione era la Valle d'Aosta). Sono cinque le regioni in cui tale quota si attesta tra il 90% e il 95% (Valle d'Aosta, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Marche e Abruzzo – nel 2024 erano otto) e tredici quelle in cui è compresa tra l'80% e il 90% (Piemonte, Liguria, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, provincia autonoma di Trento, Veneto, Toscana, Lazio, Molise, Campania, Puglia, Basilicata e Calabria – erano nove nella rilevazione dell'anno precedente). In Sicilia e Sardegna raggiunge il livello previsto il 75% circa di alunni e alunne (rispetto al 2024 in Sardegna: +9 punti percentuali).

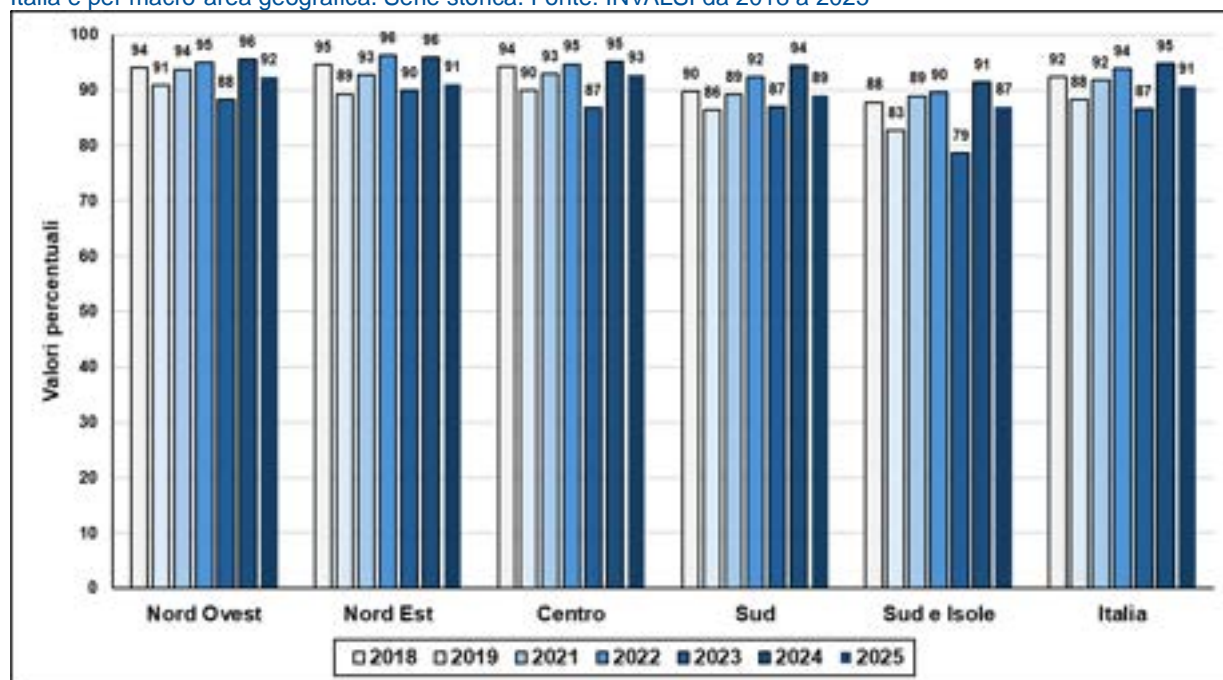
Figura 2.7.1.2 – Alunni e alunne per livello raggiunto in *Listening* al termine della scuola primaria, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025



2.7.2 Il raggiungimento dei traguardi nel tempo

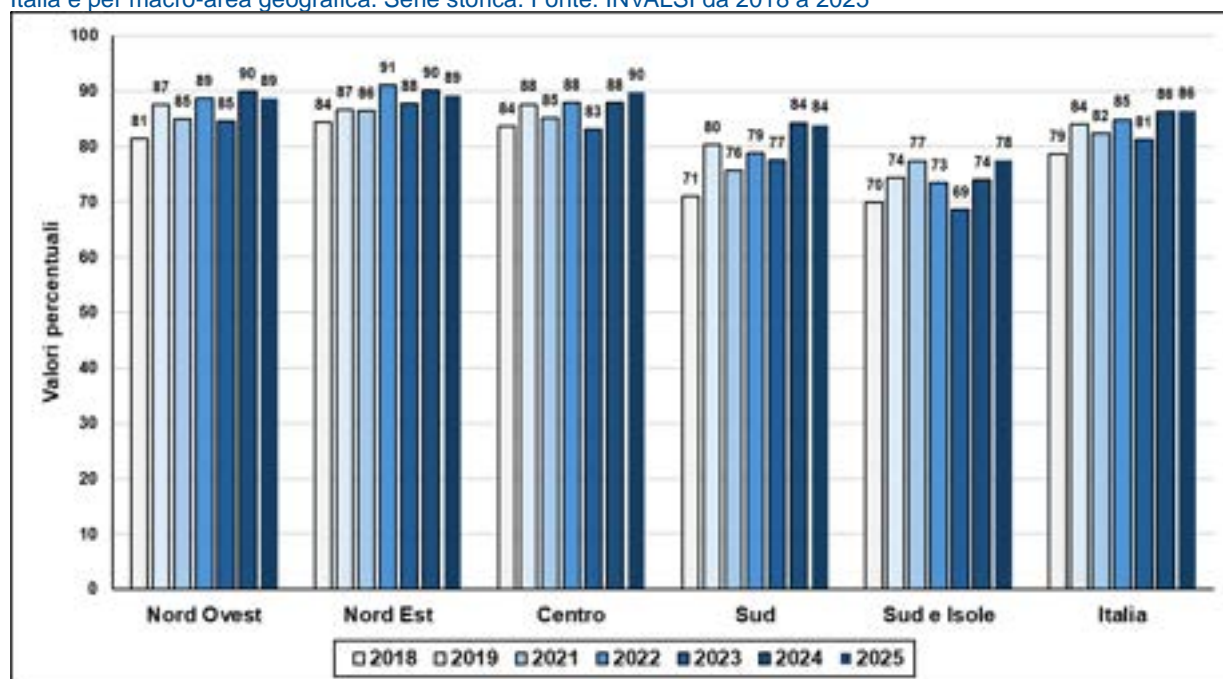
La figura 2.7.2.1 mette in luce l'evoluzione della quota di coloro che al termine della scuola primaria raggiungono il livello obiettivo nella prova di *Reading*. Se si confronta tale risultato con quello del 2018, la fotografia è in leggero calo: -2 punti percentuali per il Nord Ovest, -1 punto percentuale per il Centro, il Sud e il Sud e Isole e -4 punti percentuali per il Nord Est.

Figura 2.7.2.1 – Alunni e alunne che raggiungono i traguardi previsti in *Reading* al termine della scuola primaria, in Italia e per macro-area geografica. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025



Per quanto riguarda la prova di *Listening* (figura 2.7.2.2) si registra, nel complesso, una stabilità rispetto al 2024 e un caso di significativo aumento: +4 punti percentuali nel Sud e Isole. Se si confronta tale risultato con quello del 2018, la fotografia è molto positiva per tutte le macro-aree geografiche: +8 punti percentuali per il Nord Ovest e per il Sud e Isole, +5 punti percentuali per il Nord Est, +6 punti percentuali per il Centro e +13 punti percentuali per il Sud.

Figura 2.7.2.2 – Alunni e alunne che raggiungono i traguardi previsti in *Listening* al termine della scuola primaria, in Italia e per macro-area geografica. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025



Le figure 2.7.2.3 (*Reading*) e 2.7.2.4 (*Listening*) mostrano l'evoluzione a livello regionale della quota di alunni e alunne che raggiungono il livello A1, offrendo una panoramica comparativa dei risultati territoriali nel tempo, dal 2018 al 2025.

L'analisi conferma la persistenza di forti divari territoriali, con una netta distinzione tra le regioni del Nord e quelle del Mezzogiorno. Le regioni settentrionali, centrali e parte di quelle meridionali continuano a mostrare quote elevate e stabili, soprattutto in *Reading*, dove in molti casi i valori si attestano stabilmente oltre il 90%. Anche in *Listening*, nonostante valori mediamente più bassi rispetto a Inglese-Lettura, soprattutto nelle macro-aree geografiche del Nord Ovest e del Nord Est coloro che raggiungono il livello A1 sono presenti in misura maggiore. Nel Mezzogiorno il quadro è più critico. Sebbene si registrino miglioramenti nel tempo, questi risultati confermano l'esistenza di un divario strutturale ancora irrisolto.

Figura 2.7.2.3 – Alunni e alunne che raggiungono i traguardi previsti in *Reading* al termine della scuola primaria, per regione. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025

| | 2018 | 2019 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 |
|---------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Valle d'Aosta | n.d. | 93% | 93% | 97% | 91% | 98% | 93% |
| Piemonte | 93% | 89% | 93% | 95% | 87% | 95% | 91% |
| Liguria | 95% | 89% | 92% | 95% | 88% | 95% | 91% |
| Lombardia | 95% | 92% | 94% | 95% | 89% | 96% | 93% |
| Prov. Aut. Bolzano (lingua it.) | 94% | 91% | 95% | 98% | 93% | 96% | 93% |
| Prov. Aut. Trento | 96% | 91% | 95% | 96% | 89% | 98% | 91% |
| Veneto | 95% | 90% | 93% | 98% | 90% | 96% | 90% |
| Friuli-Venezia Giulia | 94% | 89% | 95% | 96% | 90% | 94% | 93% |
| Emilia-Romagna | 94% | 88% | 91% | 95% | 90% | 96% | 92% |
| Toscana | 95% | 87% | 92% | 93% | 87% | 95% | 91% |
| Umbria | 95% | 91% | 91% | 97% | 92% | 96% | 95% |
| Marche | 94% | 93% | 95% | 96% | 90% | 96% | 95% |
| Lazio | 94% | 91% | 93% | 95% | 85% | 95% | 93% |
| Abruzzo | 92% | 85% | 90% | 94% | 90% | 96% | 92% |
| Molise | 93% | 90% | 94% | 95% | 90% | 96% | 94% |
| Campania | 87% | 85% | 89% | 91% | 87% | 93% | 88% |
| Puglia | 93% | 88% | 89% | 95% | 86% | 95% | 89% |
| Basilicata | 92% | 89% | 92% | 95% | 84% | 94% | 89% |
| Calabria | 88% | 83% | 91% | 89% | 79% | 93% | 86% |
| Sicilia | 87% | 82% | 87% | 89% | 78% | 91% | 87% |
| Sardegna | 88% | 81% | 91% | 91% | 79% | 90% | 86% |

Figura 2.7.2.4 – Alunni e alunne che raggiungono i traguardi previsti in *Listening* al termine della scuola primaria, per regione. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025

| | 2018 | 2019 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 |
|---------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Valle d'Aosta | n.d. | 93% | 91% | 94% | 87% | 95% | 91% |
| Piemonte | 79% | 86% | 83% | 89% | 83% | 91% | 89% |
| Liguria | 77% | 85% | 82% | 88% | 83% | 86% | 86% |
| Lombardia | 83% | 88% | 86% | 88% | 85% | 90% | 89% |
| Prov. Aut. Bolzano (lingua it.) | 91% | 92% | 91% | 95% | 94% | 90% | 89% |
| Prov. Aut. Trento | 92% | 88% | 89% | 93% | 86% | 93% | 90% |
| Veneto | 84% | 87% | 87% | 91% | 88% | 88% | 88% |
| Friuli-Venezia Giulia | 83% | 88% | 89% | 87% | 87% | 88% | 91% |
| Emilia-Romagna | 84% | 86% | 85% | 91% | 88% | 92% | 90% |
| Toscana | 85% | 85% | 86% | 86% | 87% | 92% | 89% |
| Umbria | 87% | 88% | 82% | 90% | 90% | 92% | 95% |
| Marche | 83% | 90% | 86% | 89% | 88% | 89% | 94% |
| Lazio | 83% | 88% | 85% | 88% | 79% | 85% | 88% |
| Abruzzo | 77% | 83% | 78% | 84% | 84% | 90% | 91% |
| Molise | 84% | 88% | 84% | 86% | 85% | 90% | 90% |
| Campania | 67% | 78% | 76% | 77% | 77% | 83% | 83% |
| Puglia | 74% | 83% | 74% | 79% | 76% | 83% | 84% |
| Basilicata | 78% | 83% | 79% | 85% | 79% | 85% | 86% |
| Calabria | 70% | 77% | 80% | 70% | 70% | 76% | 80% |
| Sicilia | 70% | 74% | 78% | 73% | 68% | 75% | 76% |
| Sardegna | 66% | 68% | 72% | 75% | 67% | 66% | 75% |

2.7.3 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti da ogni alunno e alunna sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, la regolarità negli studi, il *background* migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola).

È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. Le figure 2.7.3.1 e figure 2.7.3.2 confrontano gli esiti di alunni appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di un alunno non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi, che frequenta un istituto scolastico del Centro Italia, di condizione socio-economica e culturale pari alla media nazionale) con altri gruppi. Ecco quanto emerge³⁴:

- **SESSO.** Nonostante si tratti di una prova somministrata al termine della scuola primaria, si evidenzia già una lieve differenza di risultati significativamente a favore delle bambine: +0,9 punti percentuali in *Reading* e +1,1 punti percentuali in *Listening*.
- **PERCORSO DI STUDIO.** Gli alunni posticipatari e le alunne posticipatarie in V primaria conseguono un risultato più basso dei loro compagni e delle loro compagne: -3,6 nella prova di *Reading* e -5,1 punti nella prova di *Listening*.
- **BACKGROUND SOCIALE.** La provenienza da contesti socio-economici e culturali più favorevoli determina un vantaggio medio a livello individuale di 4 punti percentuali in *Reading* e 2,8 punti percentuali in *Listening* mentre a livello di scuola, rispettivamente, di +2,5 e +2 punti percentuali.
- **BACKGROUND MIGRATORIO.** In continuità con quanto emerso nelle rilevazioni precedenti e anche rispetto agli altri gradi scolastici, per la prova di Inglese l'origine immigrata sembra avere un'incidenza

³⁴ La barra di colore grigio indica che l'effetto non è statisticamente significativo (rispetto alla soglia standard: p-value inferiore o uguale a 0,05 o al 5%).

positiva soprattutto in *Listening* (+3,3 punti per le prime generazioni e +6,7 per le seconde generazioni). Una delle possibili ragioni di tale vantaggio potrebbe essere individuata nel fatto che queste allieve e questi allievi sono maggiormente predisposti ad apprendere le lingue straniere poiché già esposti ad almeno due lingue (quella d'insegnamento e quella parlata a casa).

- TERRITORIO. A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, resta comunque una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, soprattutto nella prova di *Listening*, a netto vantaggio del Settentrione e del Centro rispetto Mezzogiorno, in particolare del Sud e Isole: -4,1 punti percentuali in *Reading* e -6,9 punti percentuali in *Listening*.

Figura 2.7.3.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di *Reading* al termine della scuola primaria. Differenza in punti percentuali. Fonte: INVALSI 2025

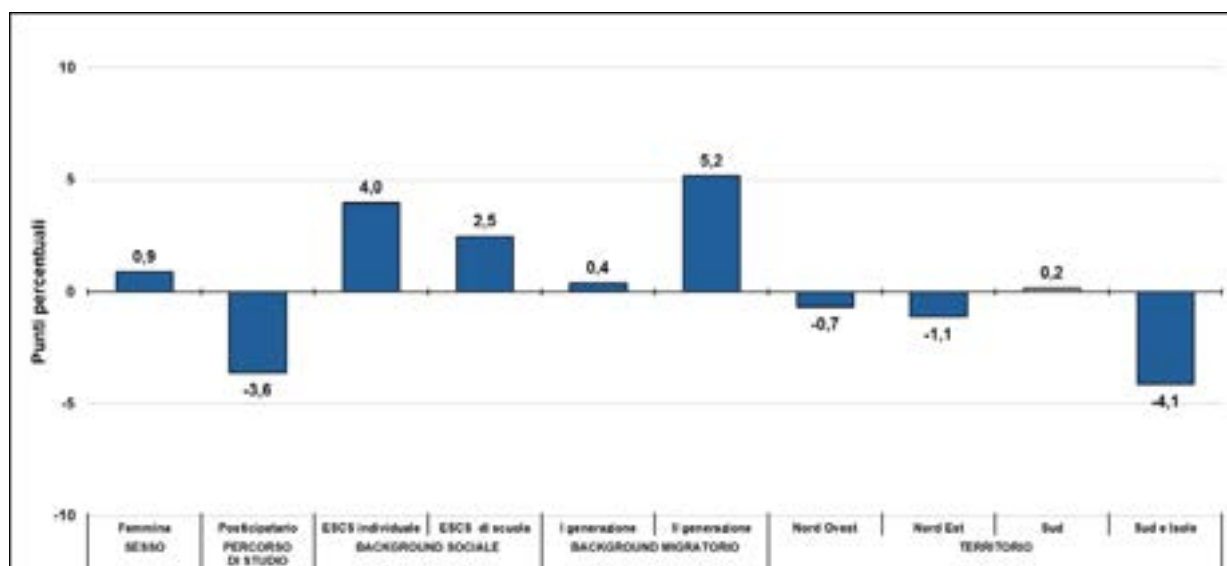
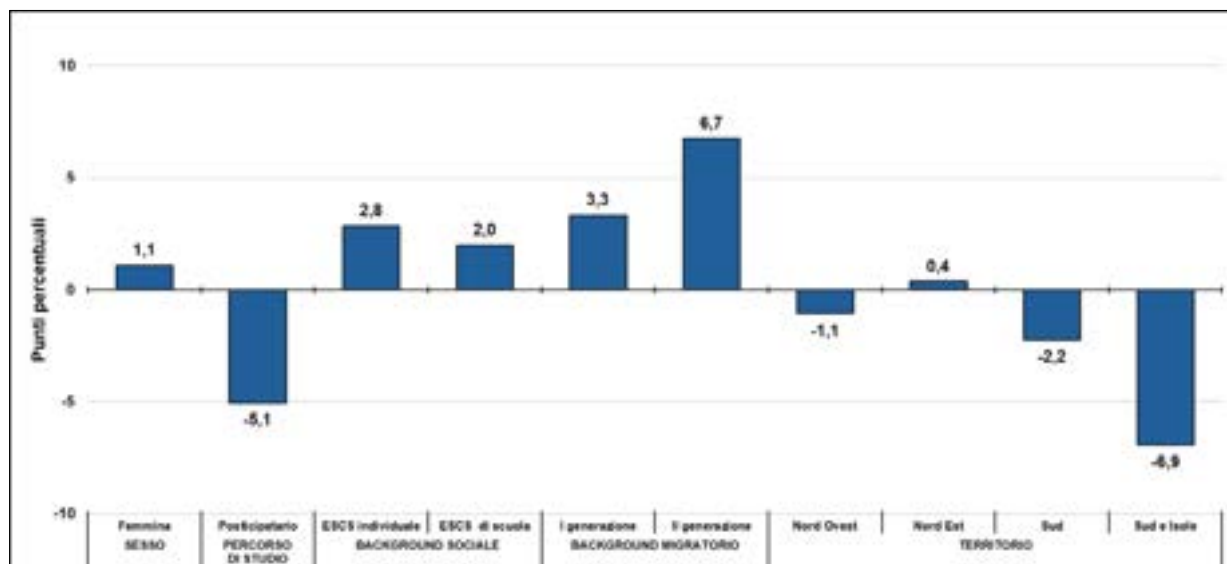


Figura 2.7.3.2 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di *Listening* al termine della scuola primaria. Differenza in punti percentuali. Fonte: INVALSI 2025



CAPITOLO 3



**I RISULTATI DELLA SCUOLA
SECONDARIA DI I GRADO**

Capitolo 3 – I risultati della scuola secondaria di primo grado

3.1 Come si leggono i risultati della prova INVALSI della scuola secondaria di primo grado

Gli studenti e le studentesse di classe III secondaria di primo grado svolgono quattro prove: Italiano, Matematica, Inglese-Lettura (*Reading*) e Inglese-Ascolto (*Listening*).

Con l'introduzione delle prove INVALSI a computer per la scuola secondaria di primo e di secondo grado a partire dall'a.s. 2017-18 si è reso possibile restituire gli esiti anche per mezzo di una scala diacronico-longitudinale legata ai traguardi di apprendimento definiti dalle Indicazioni nazionali.

La scala costruita da INVALSI per le prove di Italiano e Matematica si articola su cinque livelli, dal livello 1 al livello 5: i livelli 1 e 2 identificano un risultato non in linea con i traguardi previsti per il grado scolastico oggetto d'interesse, il livello 3 rappresenta un esito della prova sostanzialmente adeguato ai traguardi di apprendimento previsti dalle Indicazioni nazionali, i livelli 4 e 5 rappresentano il raggiungimento dei risultati di apprendimento più elevati³⁵.

I risultati di Inglese sono invece espressi mediante la scala a livelli del QCER (Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue). Per la III secondaria di primo grado sono tre: "Livello pre-A1", "Livello A1" e "Livello A2".

I prospetti 3.1.1 e 3.1.2 riportano uno schema riassuntivo dei livelli di risultato.

Prospetto 3.1.1 – Interpretazione della scala dei risultati di Italiano e Matematica delle prove INVALSI al termine del primo ciclo d'istruzione. Fonte INVALSI

| Livello | Descrittore |
|------------------|---|
| <i>Livello 1</i> | Risultato molto debole, fortemente al di sotto dei traguardi di apprendimento posti al termine del primo ciclo d'istruzione |
| <i>Livello 2</i> | Risultato debole, non in linea con i traguardi di apprendimento posti al termine del primo ciclo d'istruzione |
| <i>Livello 3</i> | Risultato adeguato |
| <i>Livello 4</i> | Risultato buono |
| <i>Livello 5</i> | Risultato molto buono |

Prospetto 3.1.2 – Interpretazione della scala dei risultati di Inglese, sia *Reading* sia *Listening*, delle prove INVALSI al termine del primo ciclo d'istruzione. Fonte: Indicazioni nazionali, QCER e INVALSI

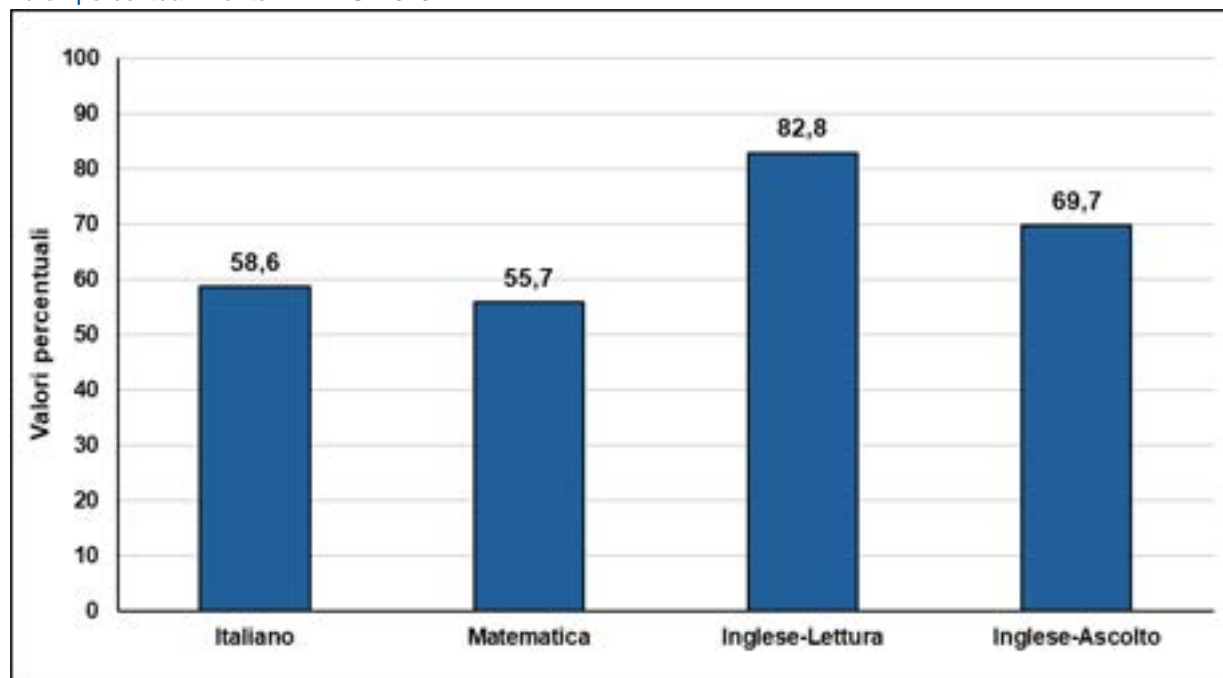
| Livello | Descrittore |
|-------------------|--|
| <i>Pre-A1</i> | Risultato molto debole, al di sotto del traguardo previsto in uscita dalla V primaria |
| <i>Livello A1</i> | Risultato debole, non in linea con le Indicazioni nazionali (traguardo della V primaria) |
| <i>Livello A2</i> | Livello di competenza richiesto dalle Indicazioni nazionali in uscita dalla scuola secondaria di primo grado |

³⁵ Per approfondire: https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/2018/Livelli_INVALSI_q8.pdf.

3.2 I risultati a colpo d'occhio

A livello nazionale (figura 3.2.1), si osserva che coloro che riescono a raggiungere un risultato adeguato con i traguardi di apprendimento al termine del primo ciclo d'istruzione sono il 58,6% in Italiano, il 55,7% in Matematica, l'82,8% in *Reading* e il 69,7% in *Listening*.

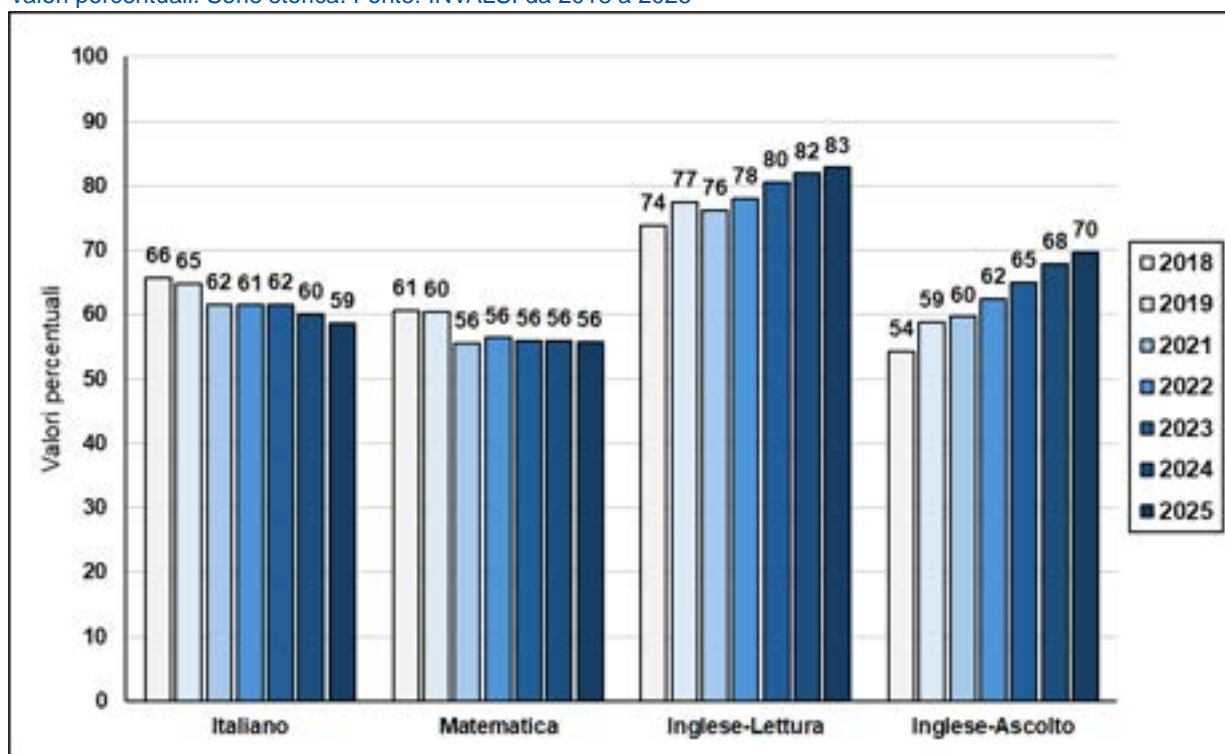
Figura 3.2.1 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti al termine del primo ciclo d'istruzione. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025



Rispetto all'andamento nel tempo (figura 3.2.2), per Italiano e in misura ancor più marcata per Matematica dal 2021 si riscontra una fase di sostanziale invarianza poiché le percentuali di studenti e studentesse che raggiungono livelli almeno accettabili in queste due discipline non mostrano segnali di cambiamento rilevanti. Questa dinamica sembra suggerire che, dopo il forte impatto iniziale della pandemia, i sistemi scolastici continuano a faticare nell'innescare un efficace processo di recupero; tuttavia, il protrarsi di questa situazione potrebbe anche essere attribuito a diversi fattori strutturali, tra cui non solo le difficoltà legate alla didattica a distanza e alle discontinuità formative durante gli anni critici della pandemia ma anche all'emergere di nuove fragilità negli studenti e nelle studentesse e alle sfide poste dalla crescente complessità del contesto scolastico e sociale.

Al contrario, per Inglese, in particolare in *Listening*, si registra un costante e significativo miglioramento. In *Reading*, la quota di studenti e studentesse con livelli accettabili cresce dal 74% del 2018 all'83% del 2025; per *Listening* l'incremento è ancora più marcato: dal 54% al 70% nello stesso arco temporale. Questo andamento positivo può essere attribuito a una pluralità di fattori: la crescente esposizione informale alla lingua inglese attraverso media digitali e ambienti extracurricolari, l'introduzione di metodologie didattiche più interattive e una maggiore attenzione alle competenze comunicative da parte delle scuole.

Figura 3.2.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti al termine del primo ciclo d'istruzione. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025



3.3 La prova INVALSI di Italiano della classe III di scuola secondaria di primo grado

La prova INVALSI di Italiano al termine del primo ciclo d'istruzione ha lo scopo di misurare la capacità di comprendere un testo scritto – individuando informazioni al suo interno, ricostruendone il significato, riflettendo sul suo contenuto o sulla sua forma – e di utilizzare conoscenze ed esperienze acquisite per porsi in maniera linguisticamente consapevole di fronte a testi di varia tipologia³⁶.

Si tratta di una prova articolata che richiede buoni apprendimenti di base poiché si svolge al termine del primo ciclo d'istruzione e vuole fornire informazioni su una dimensione fondamentale per il proficuo prosieguo del percorso di apprendimento nella scuola secondaria di secondo grado.

La figura 3.3.1 mostra sinteticamente i risultati in Italiano, confrontando gli esiti dal 2018 al 2025³⁷. Dopo un primo calo del risultato medio nazionale tra 2018 e 2021, si è registrata una sostanziale stabilità tra 2021 e 2023 (la differenza, infatti, non è statisticamente significativa³⁸). Nel 2024 e nel 2025 si osservano punteggi medi nuovamente in contrazione. Questo andamento suggerisce un progressivo indebolimento degli apprendimenti in Italiano nel corso del tempo.

Oltre a confermare l'ipotesi di un effetto pandemico a medio-lungo termine sugli apprendimenti, che appare tuttora ancora difficile da riassorbire, sembra però opportuno interrogarsi sulla possibile presenza di fattori strutturali che stanno contribuendo a favorire gli scenari messi in luce dalle prove INVALSI. Tra questi potrebbero rientrare elementi legati alla crescente complessità sociale, ai mutamenti nel ruolo e nelle aspettative attribuite alla scuola, nonché all'impatto pervasivo delle tecnologie. In questo scenario, la pandemia potrebbe aver agito da acceleratore e rivelatore precoce di fragilità già presenti nel sistema, contribuendo a renderle più visibili e urgenti.

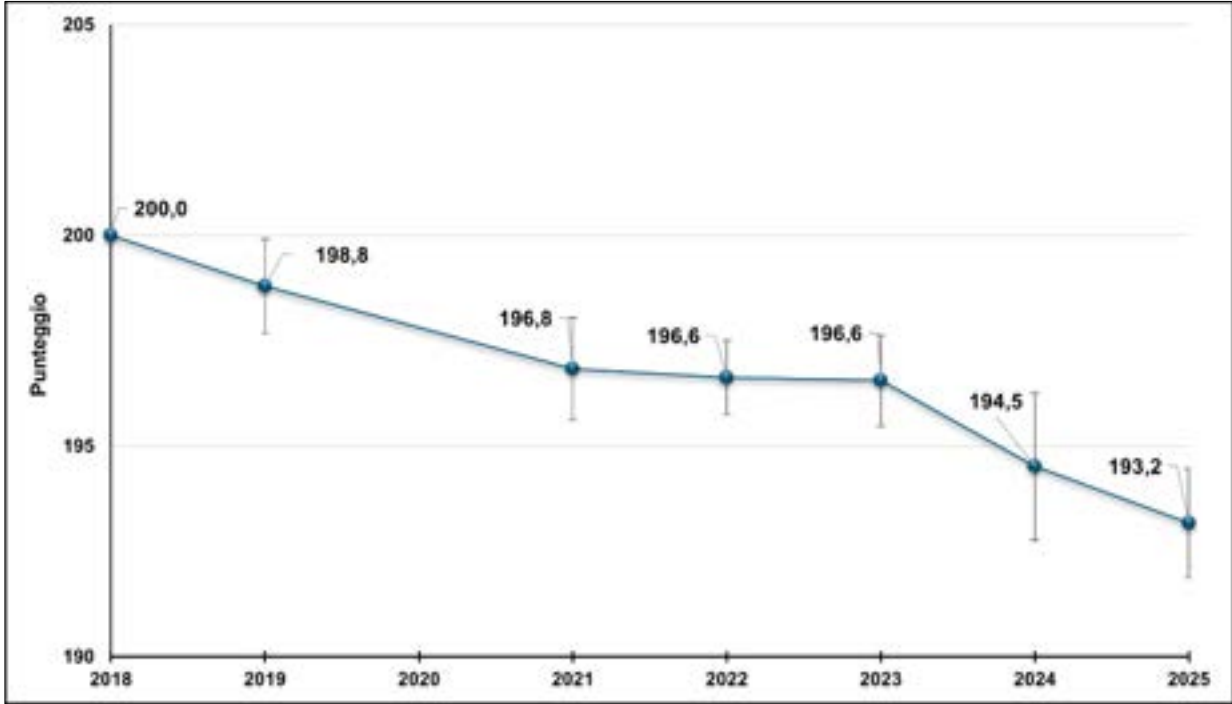
³⁶ Per approfondire: https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/Il_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_I_capitolo_1.1_Prove%20di%20Italiano_C

BT_Rapporto%20tecnico%202018.pdf; https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf.

³⁷ Nel 2020 le prove INVALSI non sono state svolte a causa della pandemia da Covid-19.

³⁸ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

Figura 3.3.1 – Risultati di studenti e studentesse in Italiano al termine del primo ciclo d’istruzione. Punteggio medio. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025



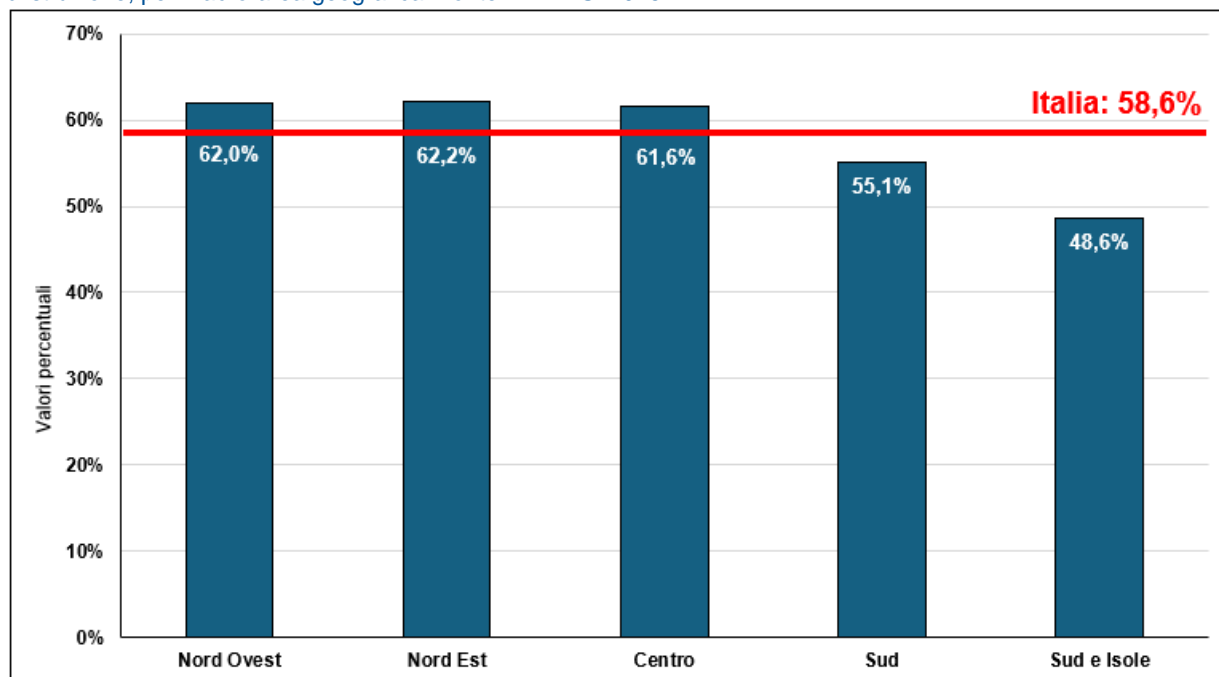
Sulla base delle descrizioni contenute nel prospetto 3.1.1 e considerando il Paese nel suo complesso (tavola 3.3.1), il 58,6% degli studenti e delle studentesse raggiunge almeno il livello 3 in Italiano, ossia il livello che indica esiti in linea con gli aspetti essenziali previsti dalle Indicazioni nazionali. Si tratta di una quota leggermente inferiore rispetto a quella osservata per l’anno precedente: -1,5 punti percentuali.

Tavola 3.3.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Italiano al termine del primo ciclo d’istruzione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

| Livello | Percentuale di studenti e studentesse in quel livello |
|---------------------|---|
| Livello 1 | 15,7% |
| Livello 2 | 25,6% |
| Livello 3 | 30,6% |
| Livello 4 | 19,4% |
| Livello 5 | 8,6% |
| TOTALE | 100,0% |
| Almeno livello base | 58,6% |

La distribuzione territoriale dei risultati mostra significative differenze tra le macro-aree geografiche (figura 3.3.2): si hanno quote più ampie di studenti e studentesse che conseguono i traguardi previsti nel Nord Ovest, Nord Est e Centro. Al contrario, nel Sud e soprattutto nel Sud e Isole si registra una minore incidenza.

Figura 3.3.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano al termine del primo ciclo d'istruzione, per macro-area geografica. Fonte: INVALSI 2025



Per meglio comprendere cosa significhi raggiungere uno specifico livello, il prospetto 3.3.1 fornisce una descrizione di ciascun livello per la prova INVALSI di Italiano somministrata al termine del primo ciclo d'istruzione. Come per le prove di classe II e dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado, il livello 3 rappresenta la soglia minima di adeguatezza, mentre i livelli 1 e 2 indicano risultati non adeguati al percorso di scolarità.

Prospetto 3.3.1 – Descrittori dei livelli previsti per la prova di Italiano di III secondaria di primo grado. Fonte INVALSI

| Livello | Descrittore |
|------------------|--|
| <i>Livello 1</i> | L'allievo/a individua singole informazioni date esplicitamente in parti circoscritte di un testo. Mette in relazione informazioni facilmente rintracciabili nel testo e, utilizzando anche conoscenze personali, ricava semplici informazioni non date esplicitamente. Conosce e usa le parole del lessico di base, e riesce a ricostruire il significato di singole parole o espressioni non note ma facilmente comprensibili in base al contesto. Svolge compiti grammaticali che mettono a fuoco un singolo elemento linguistico, e in cui è sufficiente la propria conoscenza naturale e spontanea della lingua. |
| <i>Livello 2</i> | L'allievo/a individua informazioni date esplicitamente in punti anche lontani del testo. Ricostruisce significati e riconosce relazioni tra informazioni (ad esempio di causa-effetto) presenti in una parte estesa di testo. Utilizza elementi testuali (ad esempio uso del corsivo, aggettivi, condizionale, congiuntivo) per ricostruire l'intenzione comunicativa dell'autore in una parte significativa del testo. Conosce e usa parole ed espressioni comuni, anche astratte e settoriali, purché legate a situazioni abituali. Svolge compiti grammaticali in cui la conoscenza naturale e spontanea della lingua è supportata da elementi di riflessione sugli aspetti fondamentali della lingua stessa. |
| <i>Livello 3</i> | L'allievo/a individua una o più informazioni fornite esplicitamente in una porzione ampia di testo, distinguendole da altre non pertinenti. Ricostruisce il significato di una parte o dell'intero testo ricavando informazioni implicite da elementi testuali (ad esempio punteggiatura o congiunzioni) anche mediante conoscenze ed esperienze personali. Coglie la struttura del testo (ad esempio titoli, capoversi, ripartizioni interne) e la funzione degli elementi che la costituiscono. Conosce e usa parole ed espressioni comuni, anche non legate a situazioni abituali. Conosce e utilizza le forme e le strutture di base della grammatica e la relativa terminologia. |
| <i>Livello 4</i> | L'allievo/a riconosce e ricostruisce autonomamente significati complessi, espliciti e impliciti. Riorganizza le informazioni secondo un ordine logico-gerarchico. Comprende il senso dell'intero testo e lo utilizza per completare in modo coerente una sintesi data del testo stesso. Coglie il tono generale del testo (ad esempio ironico o polemico) o di sue specifiche parti. Padroneggia un lessico ampio e adeguato al contesto. Conosce e utilizza i principali contenuti grammaticali e li applica all'analisi e al confronto di più elementi linguistici (parole, gruppi di parole, frasi). |
| <i>Livello 5</i> | L'allievo/a riconosce e ricostruisce autonomamente significati complessi, espliciti e impliciti in diversi tipi di testo. Coglie il senso del testo al di là del suo significato letterale, e ne identifica tono, funzione e scopo, anche elaborando elementi di dettaglio o non immediatamente evidenti. Riconosce diversi modi di argomentare. Mostra una sicura padronanza lessicale e affronta compiti grammaticali che richiedono di analizzare e confrontare strutture linguistiche complesse, tenendo sotto controllo contemporaneamente più ambiti della grammatica (ad esempio sintassi e morfologia). |

3.3.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni

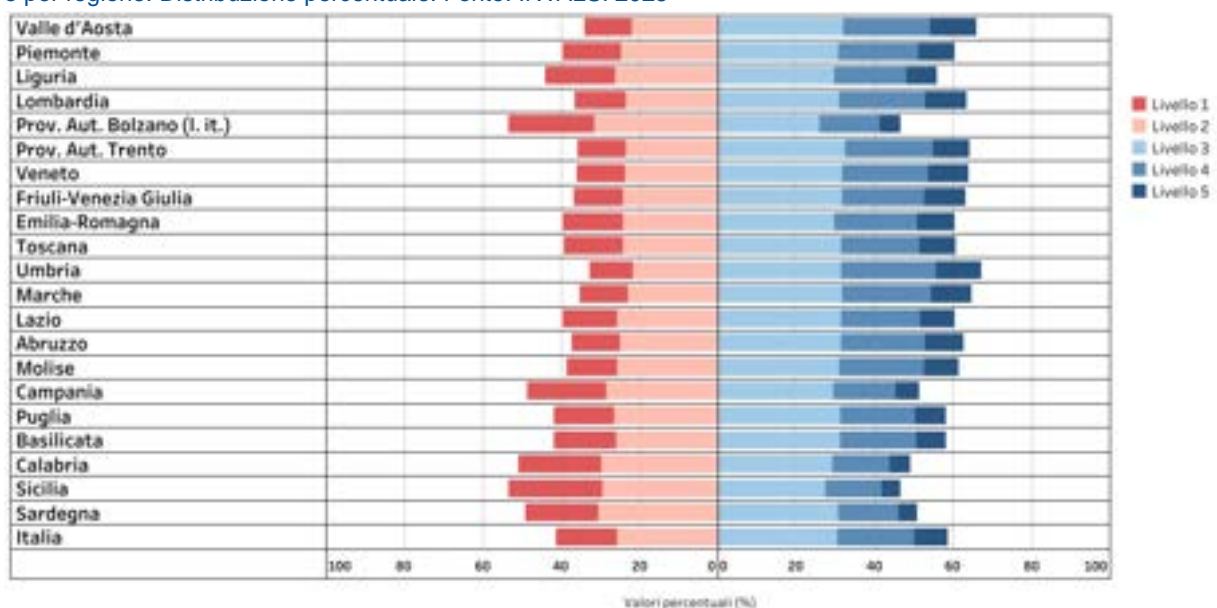
Veniamo ora a disaggregare i livelli conseguiti nella prova di Italiano per regione. Da una prima complessiva fotografia (figura 3.3.1.1) è possibile dividere il Paese in tre gruppi di risultato:

- GRUPPO 1 in cui il risultato medio si colloca, almeno in linea generale, al livello 3, ossia nella fascia di adeguatezza: Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Puglia e Basilicata;
- GRUPPO 2 in cui il risultato medio si posiziona sulla soglia che separa il livello 3 dal livello 2, ossia sul limite dell'adeguatezza: Campania, Calabria e Sardegna;
- GRUPPO 3 in cui il risultato medio si trova nettamente a livello 2, non in linea con i traguardi delle Indicazioni nazionali previsti al termine del primo ciclo d'istruzione: provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana e Sicilia.

Rispetto al 2024, la provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana passa dal gruppo 2 al gruppo 3 (lo scorso anno era già passata dal gruppo 1 al gruppo 2) mentre Campania e Sardegna dal gruppo 1 al gruppo 2.

Complessivamente, la quota di coloro che si attestano al livello 5 (conseguendo risultati molto buoni, blu scuro) è alta in Valle d'Aosta e Umbria (per entrambe: 11,6%) e in Lombardia, Friuli-Venezia Giulia e Marche (10,5% in tutte e tre le regioni) ma, situazione opposta, del 5,3% in Calabria, del 5% in Sardegna e del 4,9% in Sicilia. In merito, invece, a chi si ferma al livello 1 (rosso scuro), il fenomeno è più contenuto in Valle d'Aosta e Marche (12,1%) e in Umbria (11%) ma molto ampio in Sicilia (23,8%), provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana (22%) e Calabria (21%).

Figura 3.3.1.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Italiano al termine del primo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

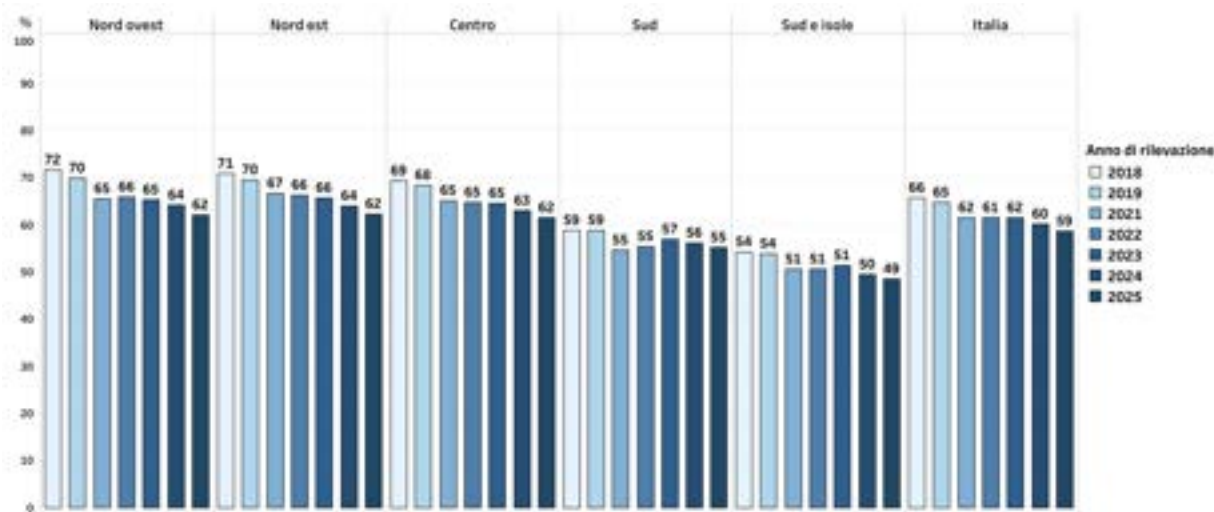


3.3.2 I risultati nel tempo

Le prove CBT consentono di monitorare l'andamento degli apprendimenti nel tempo, rendendo possibile il confronto tra i risultati ottenuti da studenti e studentesse al termine del primo ciclo d'istruzione nel 2025 e quelli rilevati negli anni precedenti.

La figura 3.3.2.1 mette in luce l'evoluzione della quota di studenti e studentesse che raggiungono risultati almeno accettabili (dal livello 3 al livello 5) al termine del primo ciclo d'istruzione. Complessivamente, a livello nazionale, prima della pandemia da Covid-19 (2019), il 65% degli studenti e delle studentesse aveva raggiunto almeno la soglia dell'accettabilità, mentre negli anni successivi si è osservato un calo significativo, attribuibile in larga parte all'interruzione della continuità didattica. La quota per il 2025 scende ancora e si attesta al 59%, -1 punto percentuale rispetto all'anno precedente. Sebbene l'impatto della pandemia sui processi di apprendimento sia stato evidente, la persistente difficoltà nel recupero potrebbe essere influenzata anche da ulteriori fattori, non solo interni al sistema scolastico ma anche legati a nuove dinamiche sociali e ai cambiamenti legati alla trasformazione tecnologica in corso.

Figura 3.3.2.1 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano al termine del primo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025



La figura 3.3.2.2 mostra l'evoluzione, a livello regionale, della quota di studenti e studentesse che raggiungono livelli almeno accettabili, offrendo una panoramica comparativa dei risultati territoriali nel tempo.

Nel complesso, l'analisi conferma la persistenza di ampie disparità territoriali nei livelli di apprendimento al termine del primo ciclo di istruzione. Le regioni del Settenntione (con eccezione per la provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana) mantengono percentuali generalmente elevate, sebbene in calo rispetto al periodo pre-pandemico. Al contrario, molte regioni del Mezzogiorno continuano a mostrare valori sensibilmente più bassi, segnalando il permanere di una significativa frattura territoriale. Nonostante in alcune realtà si siano osservati timidi segnali di ripresa nel 2024, i dati del 2025 indicano un nuovo rallentamento. In particolare, si rileva il costante calo nella provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, che scende al 47%, registrando la quota più bassa dell'intera serie storica.

Figura 3.3.2.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano al termine del primo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025

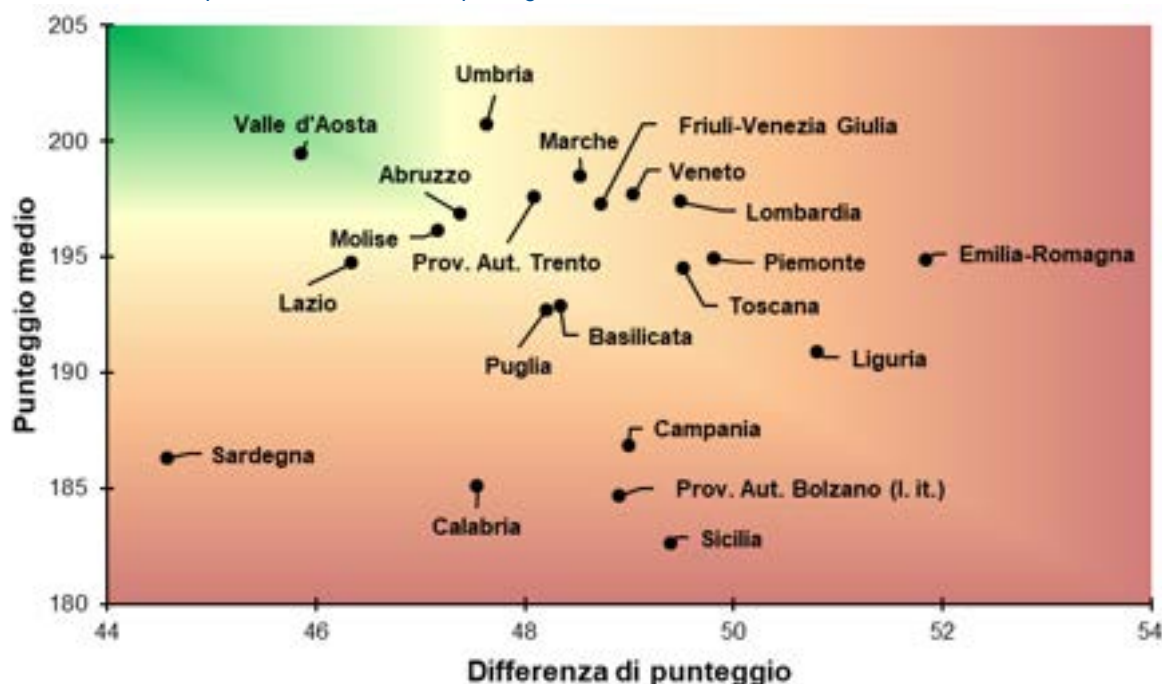
| | 2018 | 2019 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 |
|---------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Valle d'Aosta | 73% | 71% | 69% | 72% | 70% | 64% | 66% |
| Piemonte | 70% | 68% | 64% | 64% | 64% | 62% | 60% |
| Liguria | 68% | 68% | 62% | 61% | 60% | 59% | 56% |
| Lombardia | 73% | 71% | 66% | 67% | 67% | 66% | 63% |
| Prov. Aut. Bolzano (lingua it.) | 63% | 61% | 56% | 56% | 54% | 52% | 47% |
| Prov. Aut. Trento | 73% | 72% | 68% | 68% | 68% | 65% | 64% |
| Veneto | 71% | 70% | 68% | 67% | 67% | 66% | 64% |
| Friuli-Venezia Giulia | 74% | 72% | 68% | 68% | 66% | 65% | 63% |
| Emilia-Romagna | 70% | 68% | 65% | 65% | 64% | 62% | 60% |
| Toscana | 69% | 67% | 64% | 64% | 63% | 62% | 61% |
| Umbria | 71% | 70% | 67% | 70% | 70% | 68% | 67% |
| Marche | 73% | 72% | 68% | 68% | 68% | 67% | 65% |
| Lazio | 69% | 68% | 64% | 64% | 64% | 62% | 60% |
| Abruzzo | 68% | 67% | 64% | 64% | 64% | 64% | 63% |
| Molise | 67% | 66% | 62% | 60% | 65% | 61% | 61% |
| Campania | 55% | 55% | 51% | 52% | 54% | 52% | 51% |
| Puglia | 62% | 62% | 58% | 57% | 59% | 59% | 58% |
| Basilicata | 62% | 62% | 59% | 60% | 61% | 60% | 58% |
| Calabria | 52% | 51% | 49% | 49% | 51% | 50% | 49% |
| Sicilia | 53% | 52% | 49% | 49% | 50% | 48% | 47% |
| Sardegna | 60% | 60% | 54% | 56% | 54% | 52% | 51% |

La figura 3.3.2.3 fornisce una lettura sintetica della situazione a livello regionale, combinando due dimensioni fondamentali: il punteggio medio ottenuto da studenti e studentesse (asse verticale) e la differenza di punteggio³⁹ all'interno delle regioni (asse orizzontale), ovvero una misura della variabilità interna ai contesti territoriali.

La Valle d'Aosta, unica regione in alto a sinistra, si distingue per elevato punteggio medio e una differenza contenuta tra studenti e studentesse: ciò indica buoni livelli di apprendimento accompagnati da una maggiore equità. Al contrario, la provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, la Campania e la Sicilia presentano risultati medi più bassi e accentuati divari interni mentre Liguria ed Emilia-Romagna risultati medi non eccessivamente bassi ma forti divari interni.

³⁹ Tale valore è dato dalla differenza tra il punteggio che individua il 75-esimo e il 25-esimo percentile della distribuzione degli esiti in quella regione.

Figura 3.3.2.3 – Punteggio medio e differenza di punteggio tra 75° e 25° percentile della distribuzione degli esiti in Italiano al termine del primo ciclo d'istruzione, per regione. Fonte: INVALSI 2025



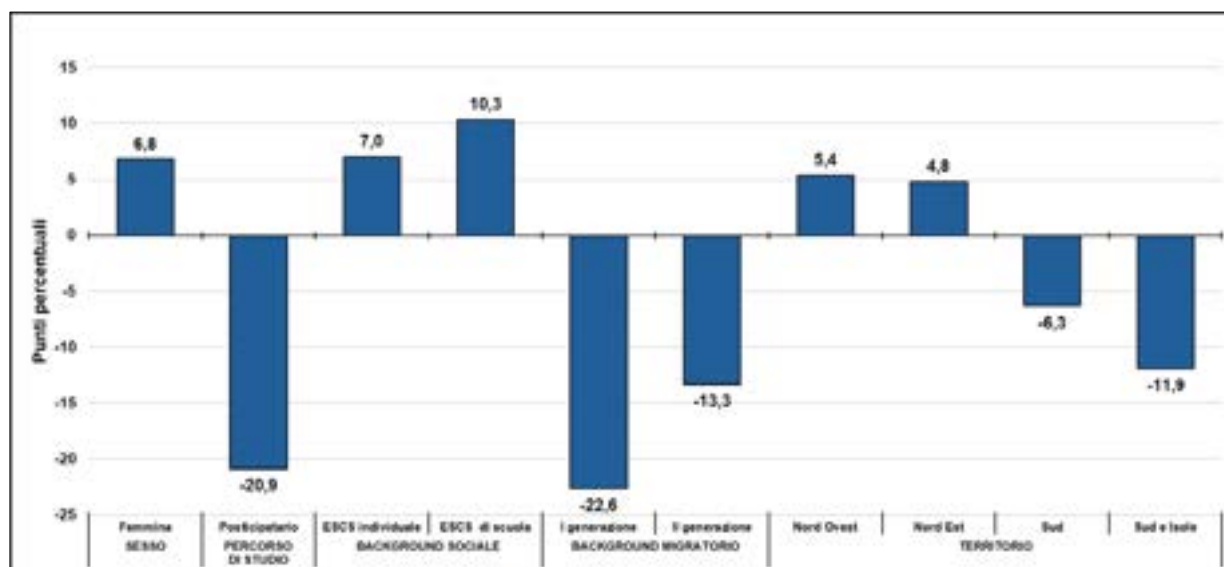
3.3.3 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti da ogni studente o studentessa sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, la regolarità negli studi, il *background* migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola).

È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. La figura 3.3.3.1 confronta gli esiti degli studenti appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di uno studente non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi, di un istituto scolastico del Centro Italia, di condizione socio-economica e culturale pari alla media nazionale) con altri gruppi. Ecco quanto emerge:

- **SESSO.** Mediamente le ragazze conseguono un punteggio più alto di 6,8 punti rispetto a quello dei ragazzi, vantaggio stimabile in circa l'apprendimento medio di metà anno scolastico.
- **PERCORSO DI STUDIO.** Coloro che hanno accumulato almeno un anno di ritardo, al termine del primo ciclo d'istruzione conseguono un risultato mediamente più basso: -20,9 punti, pari a oltre un anno di apprendimento presunto.
- **BACKGROUND SOCIALE.** Il vantaggio medio di studenti e studentesse di famiglie favorite da un punto di vista socio-economico e culturale è di 2 punti, ai quali si vanno ad aggiungere ulteriori 10,3 punti se è tutta la scuola ad accogliere mediamente studenti più avvantaggiati e studentesse più avvantaggiate dal punto di vista socio-economico e culturale.
- **BACKGROUND MIGRATORIO.** Studenti stranieri e studentesse straniere di prima generazione conseguono complessivamente un esito inferiore di 22,6 (il divario può essere paragonato a quanto generalmente si impara in circa due anni di scuola) e di 13,3 punti per le seconde generazioni (riducendo il *gap* a circa un anno di scolarità).
- **TERRITORIO.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, resta comunque una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, a netto vantaggio del Settentrione (Nord Ovest +5,4 punti e Nord Est +4,8 punti) rispetto al Centro e soprattutto al Mezzogiorno (-6,3 punti per il Sud e -11,9 punti per il Sud e Isole).

Figura 3.3.3.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di Italiano al termine del primo ciclo d'istruzione. Differenza di punteggio. Fonte: INVALSI 2025



3.4 La prova INVALSI di Matematica della classe III di scuola secondaria di primo grado

La prova INVALSI di Matematica al termine del primo ciclo d'istruzione ha lo scopo di misurare quanto appreso da studenti e studentesse, in termini di conoscenze, capacità di risolvere problemi e abilità argomentative, su alcuni contenuti matematici fondamentali negli ambiti di Numeri, Spazio e figure, Relazioni e funzioni, Dati e previsioni⁴⁰.

Si tratta di una prova articolata che richiede buoni apprendimenti di base poiché si svolge al termine del primo ciclo d'istruzione e vuole fornire informazioni su una dimensione importante per il proficuo prosieguo del percorso di apprendimento nella scuola secondaria di secondo grado.

La figura 3.4.1 mostra sinteticamente i risultati in Matematica, confrontando gli esiti dal 2018 al 2025⁴¹. La prova somministrata subito dopo l'inizio della pandemia (nel 2021) aveva fin da subito fatto emergere un effetto negativo a breve termine legato all'emergenza sanitaria da Covid-19 (anche in ragione delle diverse misure di *lockdown* e della conseguente didattica a distanza). In seguito, si è riscontrata una sostanziale stabilità, confermata anche per il 2025 (la differenza, infatti, non è statisticamente significativa⁴²).

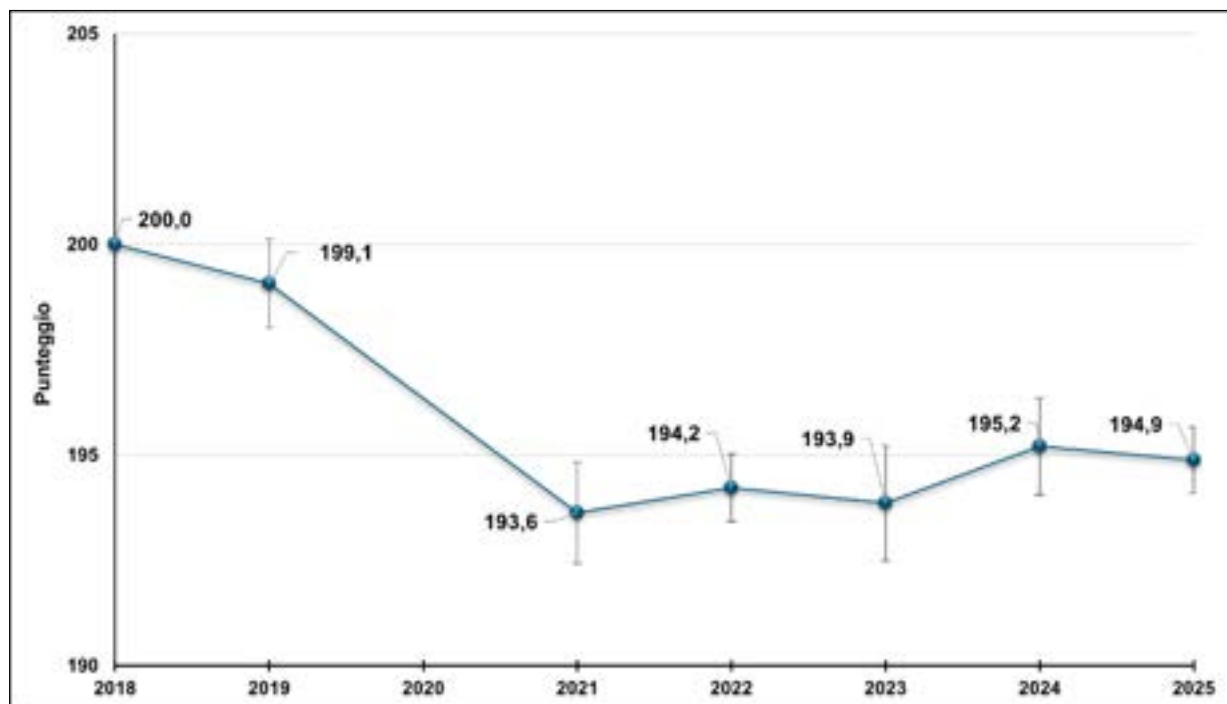
Oltre a confermare l'ipotesi di un effetto pandemico a medio-lungo termine sugli apprendimenti, che appare tuttora ancora difficile da riassorbire, sembra però opportuno interrogarsi sulla possibile presenza di fattori strutturali che stiano contribuendo a favorire gli scenari messi in luce dalle prove INVALSI. Tra questi potrebbero rientrare elementi legati alla crescente complessità sociale, ai mutamenti nel ruolo e nelle aspettative attribuite alla scuola, nonché all'impatto pervasivo delle tecnologie. In questo scenario, la pandemia potrebbe aver agito da acceleratore e rivelatore precoce di fragilità già presenti nel sistema, contribuendo a renderle più visibili e urgenti.

⁴⁰ Per approfondire: https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_I_capitolo_1.2_Prove_Matematica_CBT_2_018.pdf; https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_MATEMATICA.pdf.

⁴¹ Nel 2020 le prove INVALSI non sono state svolte a causa della pandemia da Covid-19.

⁴² La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

Figura 3.4.1 – Risultati di studenti e studentesse in Matematica al termine del primo ciclo d'istruzione. Punteggio medio. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025



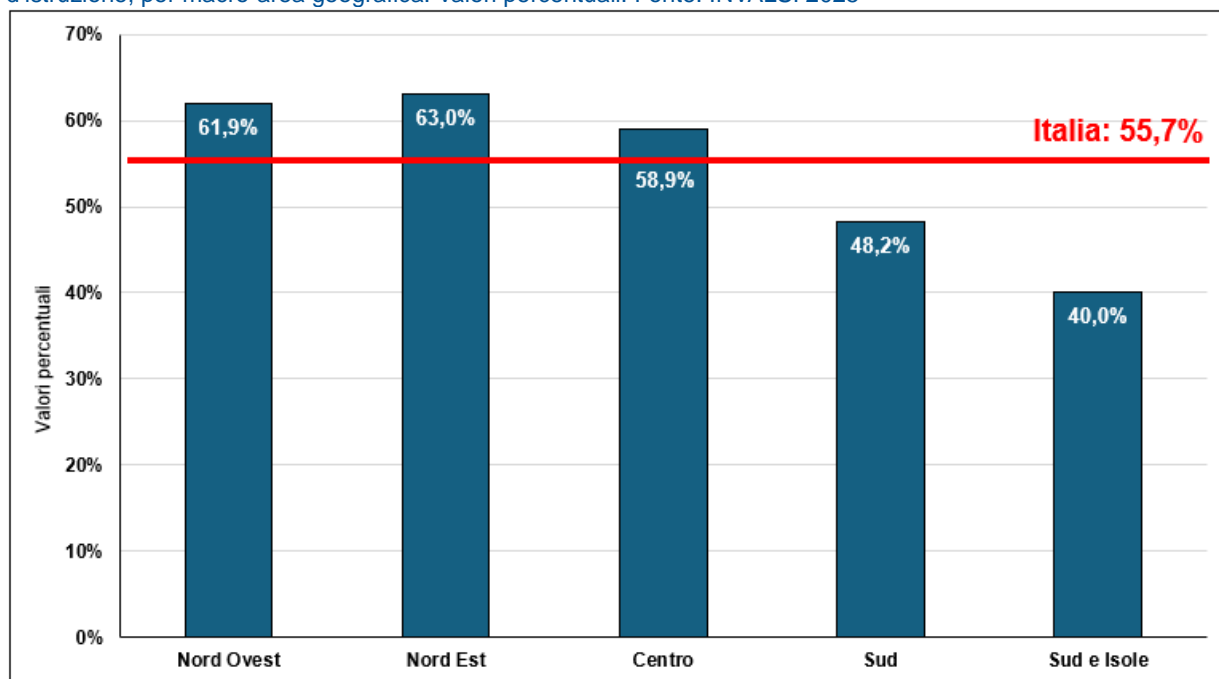
Sulla base delle descrizioni contenute nel prospetto 3.1.1, considerando il Paese nel suo complesso (tavola 3.4.1), il 55,7% degli studenti e delle studentesse raggiunge almeno il livello 3 in Matematica, ossia il livello che indica esiti in linea con gli aspetti essenziali previsti dalle Indicazioni nazionali. Si tratta di un dato complessivamente stabile rispetto a quello del 2023 (55,8%) e del 2024 (56%).

Tavola 3.4.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Matematica al termine del primo ciclo d'istruzione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

| Livello | Percentuale di studenti e studentesse in quel livello |
|---------------------|---|
| Livello 1 | 20,1% |
| Livello 2 | 24,2% |
| Livello 3 | 25,0% |
| Livello 4 | 17,1% |
| Livello 5 | 13,6% |
| TOTALE | 100,0% |
| Almeno livello base | 55,7% |

Così come per Italiano (figura 3.3.2), la distribuzione territoriale dei risultati mostra significative differenze tra le macro-aree geografiche (figura 3.4.2): si hanno quote più ampie di studenti e studentesse che conseguono i traguardi previsti nel Nord Ovest, Nord Est e Centro. Al contrario, nel Sud e, in particolare, nel Sud e Isole si registra una minore incidenza.

Figura 3.4.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica al termine del primo ciclo d'istruzione, per macro-area geografica. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025



Il prospetto 3.4.1 fornisce una descrizione utile per comprendere meglio cosa significhi raggiungere uno specifico livello nella prova INVALSI di Matematica all'ultimo anno di scuola secondaria di primo grado. Analogamente a quanto avviene nelle prove di classe II e all'ultimo anno della secondaria di secondo grado, il livello 3 costituisce il riferimento minimo per considerare almeno adeguato l'apprendimento acquisito. Al contrario, i livelli 1 e 2 segnalano esiti non in linea rispetto a quanto previsto dalle Indicazioni nazionali.

Prospetto 3.4.1 – Descrittori dei livelli previsti per la prova di Matematica di III secondaria di primo. Fonte: INVALSI

| Livello | Descrittore |
|------------------|--|
| <i>Livello 1</i> | L'allievo/a utilizza conoscenze elementari e semplici abilità di base, prevalentemente acquisite nella scuola primaria. Risponde a domande formulate in maniera semplice, relative a situazioni scolastiche abituali per la scuola secondaria di primo grado o a contesti che richiamano l'esperienza comune, direttamente ed esplicitamente collegate alle informazioni contenute nel testo. |
| <i>Livello 2</i> | L'allievo/a conosce le nozioni fondamentali previste dalle Indicazioni nazionali di matematica per la scuola secondaria di primo grado ed esegue procedimenti di calcolo e procedure di base. Utilizza le rappresentazioni abituali degli oggetti matematici studiati (ad esempio i numeri decimali) e ricerca dati in grafici e tabelle di vario tipo per ricavarne informazioni. Risolve problemi semplici e di tipo conosciuto e risponde a domande in cui il collegamento tra la situazione proposta e la domanda è diretto e il risultato è immediatamente interpretabile e riconoscibile nel contesto. |
| <i>Livello 3</i> | L'allievo/a utilizza le abilità di base acquisite nella scuola secondaria di primo grado e collega tra loro le conoscenze fondamentali. Risponde a domande che richiedono semplici ragionamenti a partire dalle informazioni e dai dati o che richiedono il controllo dei diversi passaggi risolutivi e del risultato. Risolve problemi in contesti abituali o che presentano alcuni elementi di novità, per esempio nella rappresentazione delle informazioni. Riconosce rappresentazioni diverse di uno stesso oggetto matematico (ad esempio numeri decimali e frazioni). |
| <i>Livello 4</i> | L'allievo/a conosce, anche in casi non ordinari, i principali oggetti matematici (ad esempio una figura geometrica) incontrati nella scuola secondaria di primo grado e utilizza con efficacia le conoscenze apprese. Risponde a domande nelle quali le informazioni non sono esplicitamente collegate alle richieste, ma che richiedono una interpretazione della situazione proposta, anche in contesti non abituali. Riesce a costruire un modello con il quale operare, anche utilizzando a livello semplice il linguaggio simbolico proprio della matematica. Utilizza diverse rappresentazioni degli oggetti matematici conosciuti, in particolare dei numeri. Descrive il proprio ragionamento per giungere a una soluzione e riconosce, tra diverse argomentazioni per sostenere una tesi, quella corretta. Produce argomentazioni a supporto di una risposta data, in particolare sulla rappresentazione di un insieme di dati. |
| <i>Livello 5</i> | L'allievo/a utilizza con sicurezza gli aspetti concettuali e procedurali degli argomenti più importanti proposti nelle Indicazioni nazionali di matematica per la scuola secondaria di primo grado. Risponde a domande che richiamano situazioni non ordinarie per le quali è necessario costruirsi un modello adeguato. Utilizza diverse rappresentazioni degli oggetti matematici e passa con sicurezza da una all'altra. Illustra e schematizza procedimenti e strategie risolutive dei problemi e fornisce giustificazioni con un linguaggio adeguato al grado scolastico, anche utilizzando simboli, in tutti gli ambiti di contenuto (Numeri, Spazio e figure, Relazioni e funzioni, Dati e previsioni). |

3.4.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni

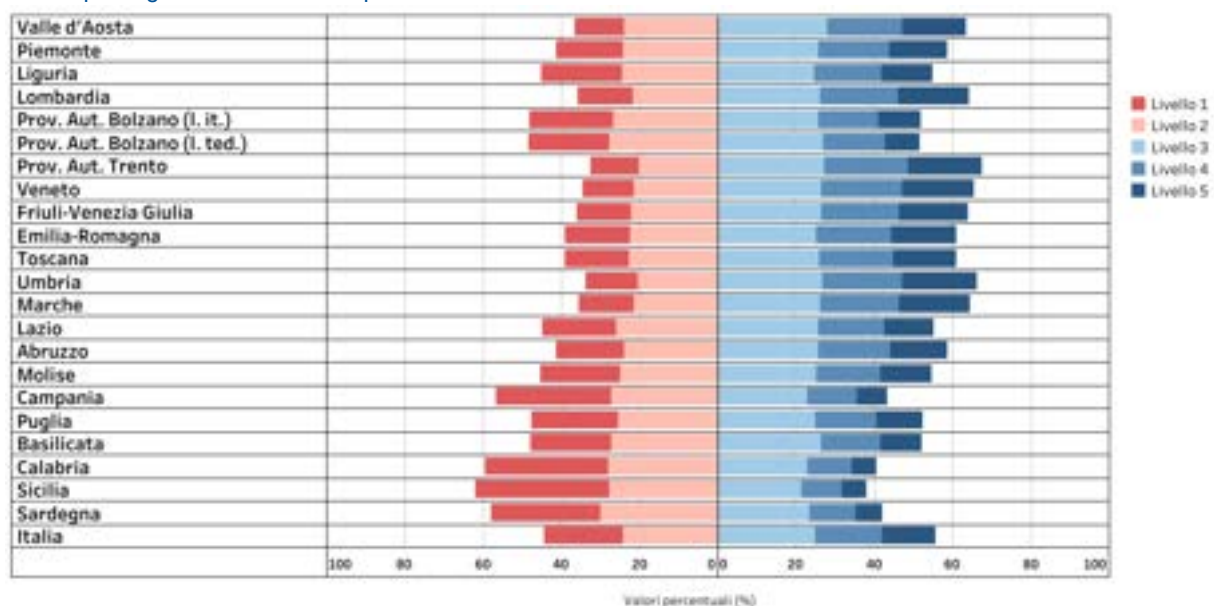
Veniamo ora a disaggregare i livelli conseguiti nella prova di Matematica per regione. Da una prima complessiva fotografia (figura 3.4.1.1) è possibile dividere il Paese in tre gruppi di risultato:

- GRUPPO 1 in cui il risultato medio si colloca saldamente, almeno in linea generale, al livello 3, ossia nella fascia di adeguatezza: Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Puglia e Basilicata;
- GRUPPO 2 in cui il risultato medio si posiziona sulla soglia che separa il livello 3 dal livello 2, ossia sul limite dell'adeguatezza: solo la provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca;
- GRUPPO 3 in cui il risultato medio si trova nettamente al livello 2, non in linea con i traguardi delle Indicazioni nazionali previsti al termine del secondo ciclo d'istruzione: Campania, Calabria, Sicilia e Sardegna.

Rispetto al 2024, la provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca passa dal gruppo 1 al gruppo 2 mentre Puglia e Basilicata dal gruppo 2 al gruppo 1.

Complessivamente, la quota di coloro che si attestano al livello 5 (conseguendo risultati molto buoni, blu scuro) è la più alta in Umbria (19,2%), nella provincia autonoma di Trento (18,9%) e in Veneto (18,3%) ma, situazione opposta, del 6,7% in Sardegna e del 6,2% in Calabria e Sicilia. In merito, invece, a chi si ferma al livello 1 (rosso scuro), il fenomeno è più contenuto in Veneto (13,1%), in Valle d'Aosta (12,4%) e nella provincia autonoma di Trento (12,3%) mentre più diffuso in Sicilia (34,4%), Calabria (31,5%) e Campania (29,7%).

Figura 3.4.1.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Matematica al termine del primo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

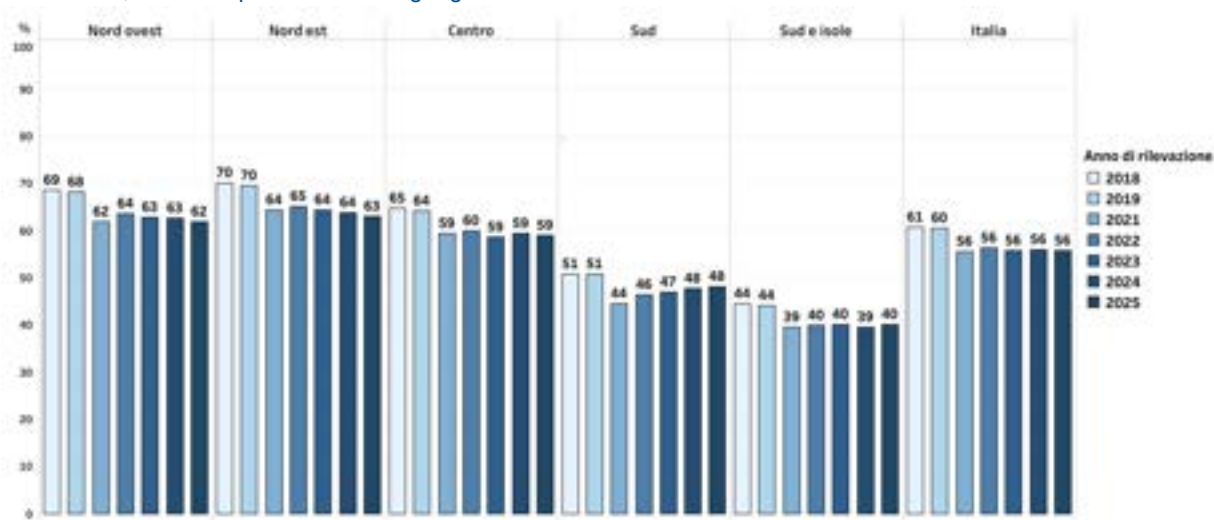


3.4.2 I risultati nel tempo

Le prove CBT consentono di monitorare l'andamento degli apprendimenti nel tempo, rendendo possibile il confronto tra i risultati ottenuti da studenti e studentesse al termine del secondo ciclo d'istruzione nel 2025 e quelli rilevati negli anni precedenti.

La figura da 3.4.2.1 mostra l'evoluzione della quota di coloro che raggiungono risultati almeno accettabili, ossia tra il livello 3 e il livello 5. Complessivamente a livello nazionale, prima della pandemia da Covid-19 (2019) il 60% degli studenti e delle studentesse aveva raggiunto almeno la soglia dell'accettabilità. Nel 2021 si è osservato un calo rilevante, attribuibile in larga parte all'interruzione della continuità didattica, che non è più stato recuperato: mediamente 56% dal 2022 al 2025. Sebbene l'impatto della pandemia sui processi di apprendimento sia stato evidente, la persistente difficoltà nel recupero potrebbe essere influenzata anche da ulteriori fattori, non solo interni al sistema scolastico ma anche legati a nuove dinamiche sociali e ai cambiamenti legati all'uso diffuso delle tecnologie.

Figura 3.4.2.1 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica al termine del primo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025



La figura 3.4.2.2 mostra l'evoluzione, a livello regionale, della quota di studenti e studentesse che raggiungono livelli almeno accettabili, offrendo una panoramica comparativa dei risultati territoriali nel tempo.

Nel complesso, l'analisi conferma la persistenza di ampie disparità territoriali nei livelli di apprendimento al termine del secondo ciclo di istruzione. Le regioni del Settentrione, pur registrando un calo rispetto al periodo pre-pandemico, mantengono nel 2025 percentuali relativamente elevate, in particolare la provincia autonoma di Trento, il Veneto e l'Umbria. La provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana evidenzia un calo continuo.

Al contrario, per molte regioni del Mezzogiorno permangono valori sensibilmente più bassi; Molise, Basilicata e Calabria registrano un leggero miglioramento.

Figura 3.4.2.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica al termine del primo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

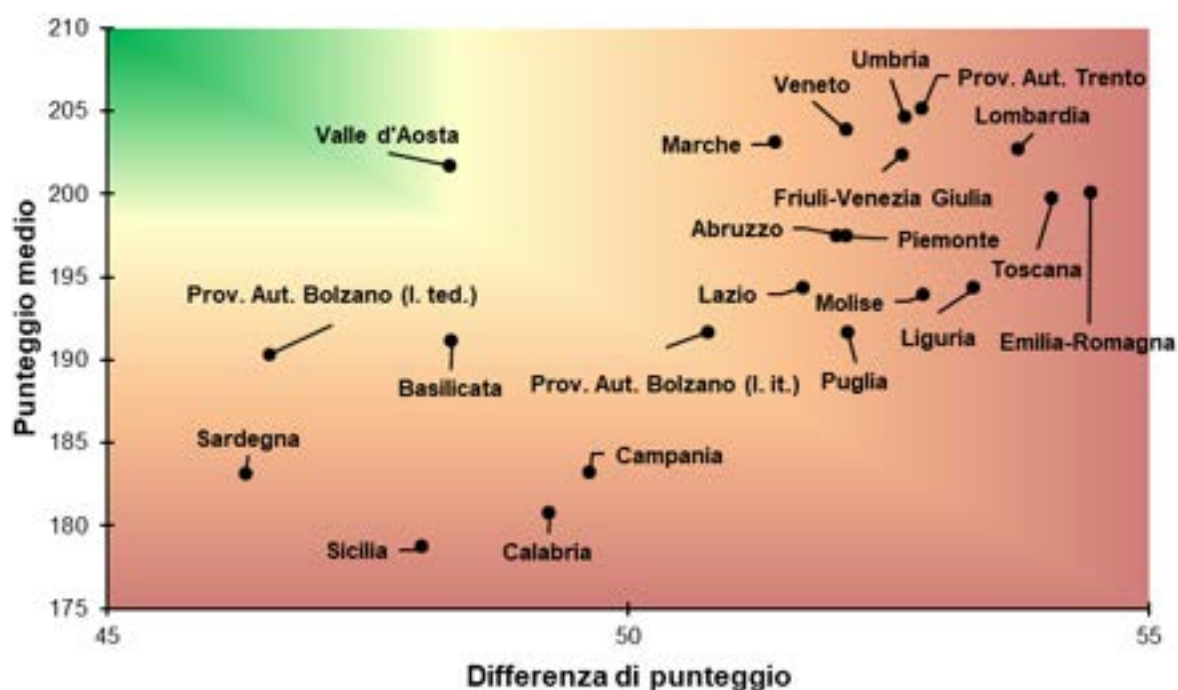
| | 2018 | 2019 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 |
|----------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Valle d'Aosta | 70% | 70% | 64% | 70% | 64% | 64% | 64% |
| Piemonte | 65% | 65% | 59% | 61% | 60% | 60% | 59% |
| Liguria | 64% | 65% | 58% | 57% | 56% | 56% | 55% |
| Lombardia | 71% | 70% | 63% | 65% | 65% | 65% | 64% |
| Prov. Aut. Bolzano (lingua it.) | 64% | 65% | 57% | 57% | 56% | 55% | 52% |
| Prov. Aut. Bolzano (lingua ted.) | 68% | 66% | 57% | 59% | 58% | 53% | 52% |
| Prov. Aut. Trento | 75% | 75% | 69% | 69% | 69% | 67% | 68% |
| Veneto | 71% | 71% | 66% | 67% | 67% | 67% | 66% |
| Friuli-Venezia Giulia | 73% | 72% | 65% | 67% | 64% | 64% | 64% |
| Emilia-Romagna | 68% | 67% | 62% | 63% | 62% | 61% | 61% |
| Toscana | 67% | 66% | 62% | 62% | 61% | 62% | 61% |
| Umbria | 69% | 68% | 62% | 65% | 64% | 64% | 66% |
| Marche | 70% | 71% | 65% | 66% | 64% | 66% | 65% |
| Lazio | 62% | 61% | 56% | 56% | 55% | 56% | 55% |
| Abruzzo | 62% | 62% | 56% | 57% | 58% | 59% | 59% |
| Molise | 59% | 57% | 53% | 55% | 55% | 54% | 55% |
| Campania | 46% | 46% | 39% | 42% | 42% | 43% | 43% |
| Puglia | 55% | 55% | 51% | 50% | 50% | 52% | 52% |
| Basilicata | 53% | 55% | 49% | 51% | 51% | 50% | 52% |
| Calabria | 42% | 41% | 37% | 38% | 39% | 39% | 41% |
| Sicilia | 43% | 43% | 38% | 38% | 39% | 38% | 38% |
| Sardegna | 49% | 49% | 43% | 45% | 42% | 43% | 42% |

La figura 3.4.2.3 fornisce una lettura sintetica della situazione a livello regionale, combinando due dimensioni fondamentali: il punteggio medio ottenuto da studenti e studentesse (asse verticale) e la differenza di punteggio⁴³ all'interno delle regioni (asse orizzontale), ovvero una misura della variabilità interna ai contesti territoriali.

In alto a sinistra, la Valle d'Aosta si distingue per punteggi medi elevati e differenze contenute tra studenti e studentesse: ciò indica buoni livelli di apprendimento accompagnati da una maggiore equità. A differenza di quanto emerso per la prova di Italiano (figura 3.3.2.3), non ci sono regioni nella situazione diametralmente opposta ma è possibile osservare una duplice dinamica: da un lato, molte regioni del Nord Ovest, Nord Est, Centro e Sud si distribuiscono nella parte in alto a destra, con punteggi medio-alti e differenze molto marcate, ma dall'altro lato regioni, in particolare della macro-area del Sud e Isole, con apprendimenti medio-bassi e differenze meno ampie.

⁴³ Tale valore è dato dalla differenza tra il punteggio che individua il 75-esimo e il 25-esimo percentile della distribuzione degli esiti in quella regione.

Figura 3.4.2.3 – Punteggio medio e differenza di punteggio tra 75° e 25° percentile della distribuzione degli esiti in Matematica al termine del primo ciclo d'istruzione, per regione. Fonte: INVALSI 2025



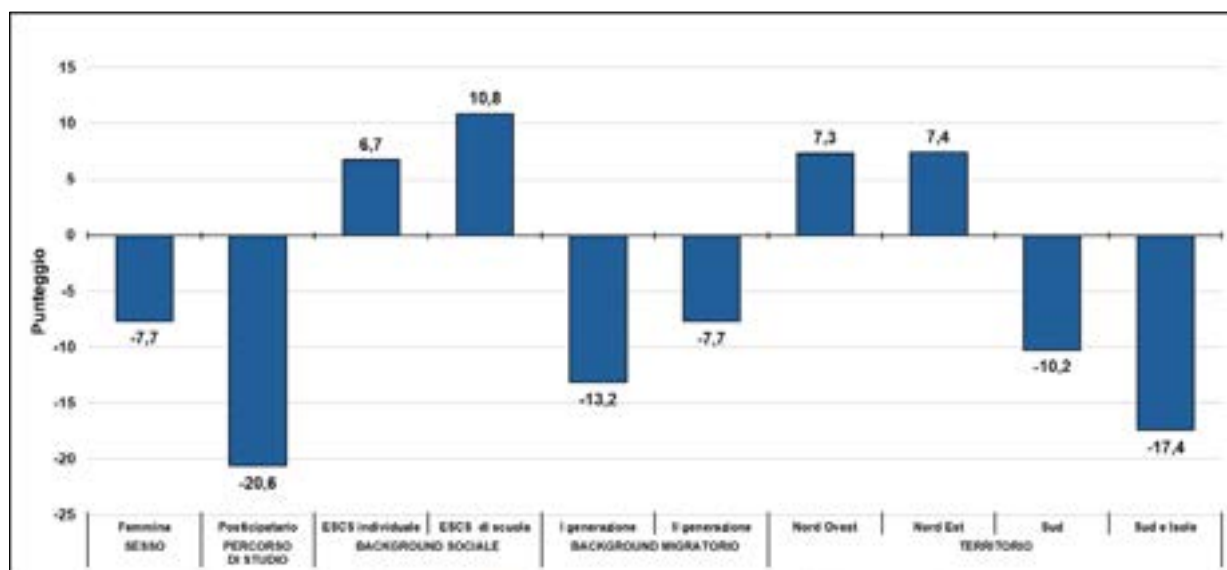
3.4.3 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti da ogni studente o studentessa sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, la regolarità negli studi, il *background* migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola).

È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. La figura 3.4.3.1 confronta gli esiti degli studenti appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di uno studente non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi, che frequenta un istituto scolastico del Centro Italia, di condizione socio-economica e culturale pari alla media nazionale) con altri gruppi. Ecco quanto emerge:

- **SESSO.** Mediamente le ragazze conseguono un punteggio più basso di 7,7 punti rispetto a quello dei ragazzi, vantaggio stimabile in circa l'apprendimento di metà anno scolastico.
- **PERCORSO DI STUDIO.** Coloro che hanno accumulato almeno un anno di ritardo, al termine del primo ciclo d'istruzione conseguono un risultato mediamente più basso: -20,6 punti; questo *gap* è stimabile in oltre un anno di apprendimento.
- **BACKGROUND SOCIALE.** Il vantaggio medio per studenti e studentesse di famiglie favorite da un punto di vista socio-economico e culturale è di 6,7 punti, ai quali si vanno ad aggiungere ulteriori 10,8 punti se è tutta la scuola ad accogliere mediamente studenti più avvantaggiati e studentesse più avvantaggiate.
- **BACKGROUND MIGRATORIO.** Gli studenti stranieri e le studentesse straniere di prima generazione conseguono complessivamente un esito inferiore di 13,2 punti rispetto ai compagni e alle compagne non di origine immigrata; ciò significa che il divario in Matematica è inferiore rispetto a quanto emerge per Italiano. Situazione simile, seppure più ridotta, per le seconde generazioni: -7,7 punti.
- **TERRITORIO.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, resta comunque una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, a netto vantaggio del Settentrione (Nord Ovest +7,3 punti e Nord Est +7,4 punti) rispetto al Centro e soprattutto al Mezzogiorno (-10,2 punti per il Sud e -17,4 punti per il Sud e Isole).

Figura 3.4.3.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di Matematica al termine del primo ciclo d'istruzione. Differenza di punteggio. Fonte: INVALSI 2025

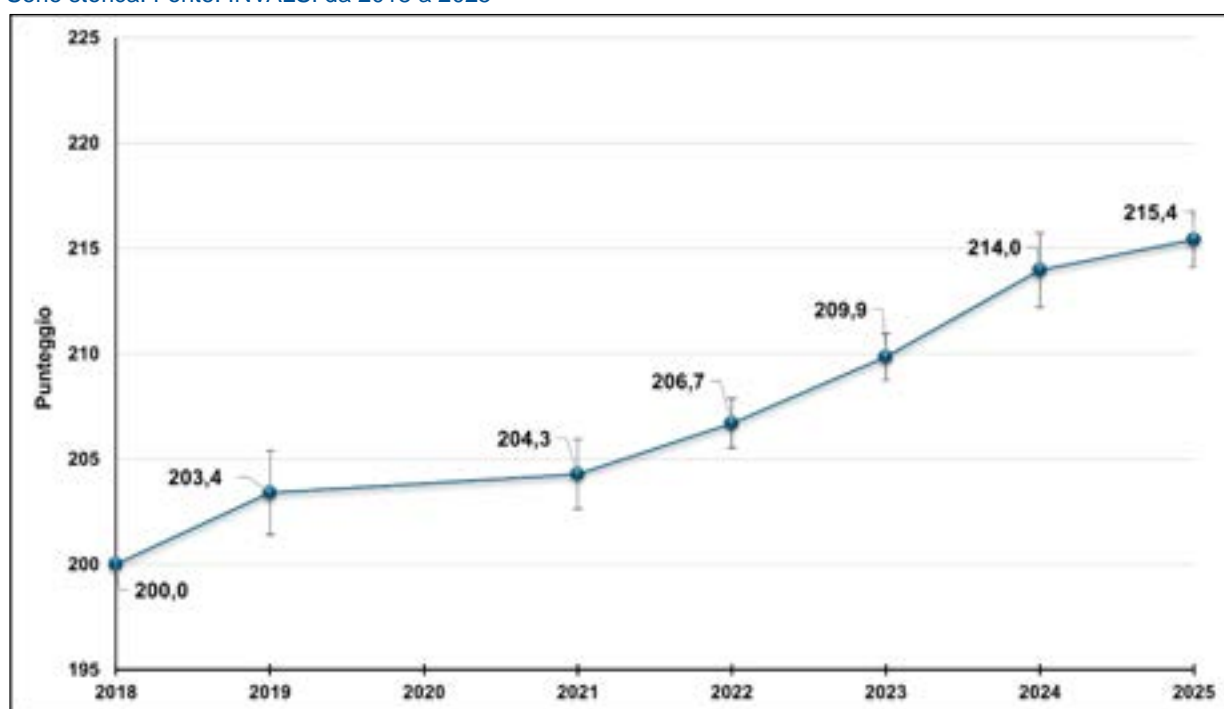


3.5 La prova INVALSI di Inglese della classe III di scuola secondaria di primo grado

La prova INVALSI di Inglese in III secondaria di primo grado, così come per quella prevista all'ultimo anno della scuola primaria e della scuola secondaria di secondo grado, si compone di due parti: comprensione scritta (Inglese-Lettura o *Reading*) e comprensione orale (Inglese-Ascolto o *Listening*). Si tratta di una prova che vuole misurare la capacità di capire gli altri nella vita reale attraverso quesiti basati su testi da leggere o brani audio/dialoghi da ascoltare di natura autentica, ossia tratti dalla quotidianità e per un reale pubblico madrelingua⁴⁴.

Le figure 3.5.1 e 3.5.2 mostrano sinteticamente i risultati in Inglese *Reading* e *Listening*, confrontando gli esiti dal 2018 al 2025⁴⁵. Complessivamente, si osserva un continuo progressivo miglioramento del risultato medio nazionale, con un dato per il 2025 che si mantiene stabile rispetto a quello del 2024 (non c'è variazione statisticamente significativa⁴⁶) e che, quindi, non ha subito flessioni a seguito dell'emergenza sanitaria da Covid-19. Miglioramento che potrebbe essere considerato potenzialmente strutturale, così come già evidenziato per la prova di V primaria (figure 2.7.1 e 2.7.2).

Figura 3.5.1 – Risultati di studenti e studentesse in *Reading* al termine del primo ciclo d'istruzione. Punteggio medio. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025

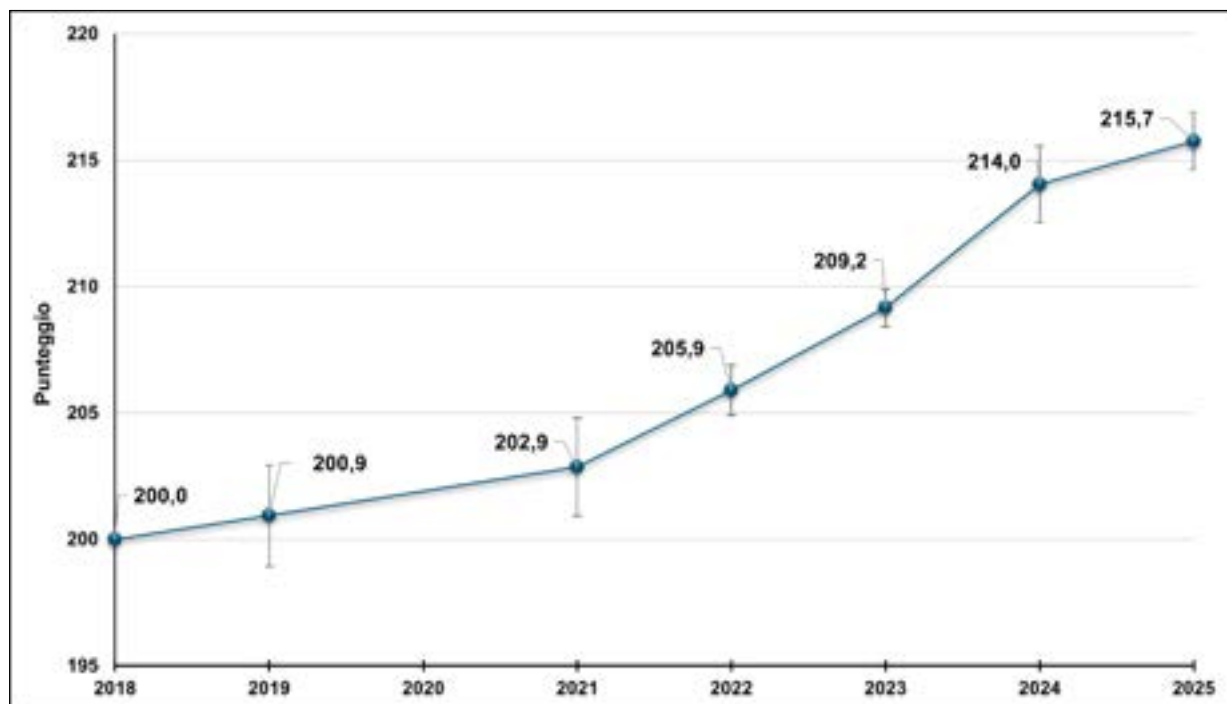


⁴⁴ Per approfondire: [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte I capitolo 1.3 Prove Inglese CBT 2018.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_I_capitolo_1.3_Prove_Inglese_CBT_2018.pdf).

⁴⁵ Nel 2020 le prove INVALSI non sono state svolte a causa della pandemia da Covid-19.

⁴⁶ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

Figura 3.5.2 – Risultati di studenti e studentesse in *Listening* al termine del primo ciclo d'istruzione. Punteggio medio. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025



In base a quanto previsto dalla normativa e dalle Indicazioni nazionali, l'esito della prova d'Inglese è espresso attraverso un livello che richiama quelli proposti dal QCER in merito alle competenze comunicativo-ricettive. Il livello previsto al termine del primo ciclo d'istruzione è l'A2 e la prova INVALSI di Inglese, sia per *Reading* che per *Listening*, fornisce tre esiti possibili: "livello A2" (livello corrispondente ai traguardi delle Indicazioni nazionali), "livello A1" e "livello pre-A1" (questi ultimi due non rappresentano un risultato adeguato al termine del primo ciclo d'istruzione).

Per meglio comprendere cosa significhi attestarsi su un particolare livello rispetto ad un altro, il prospetto 3.5.1 fornisce una descrizione di ogni livello, mutuata direttamente dal QCER, in merito alla prova INVALSI di *Reading* e *Listening* somministrata al termine del primo ciclo d'istruzione.

Prospetto 3.5.1 – Descrittori dei livelli previsti per la prova di *Reading* e *Listening* di III secondaria di primo. Fonte: Indicazioni nazionali, QCER e INVALSI

| Livello | Descrittore per Inglese-Lettura (<i>Reading</i>) | Descrittore per Inglese-Ascolto (<i>Listening</i>) |
|-----------------------|---|---|
| <i>Livello pre-A1</i> | L'allievo/a è in grado di riconoscere parole di uso quotidiano accompagnate da immagini, per esempio il menù di un ristorante fast-food corredato da foto o un libro illustrato contenente lessico di uso comune. | L'allievo/a è in grado di comprendere domande e affermazioni brevi e molto semplici, purché siano enunciate lentamente e con chiarezza, combinando le parole a elementi visivi o gesti per facilitarne la comprensione, e ripetendo se necessario. |
| <i>Livello A1</i> | L'allievo/a è in grado di comprendere testi molto brevi e semplici leggendo una frase alla volta, cogliendo nomi conosciuti, parole e frasi elementari di uso comune, rileggendo se necessario. | L'allievo/a è in grado di seguire un discorso molto lento e ben articolato, con lunghe pause che gli/le permettano di assimilarne il significato. |
| <i>Livello A2</i> | L'allievo/a è in grado di comprendere testi brevi e semplici che contengono il lessico di maggior frequenza, compreso un certo numero di termini conosciuti e usati a livello internazionale. | L'allievo/a è in grado di comprendere frasi ed espressioni relative ad ambiti d'immediata rilevanza (per es. informazioni elementari su se stesso e sulla famiglia, sul fare acquisti, sul contesto territoriale, sul lavoro) se enunciate in modo chiaro ed articolate lentamente. |

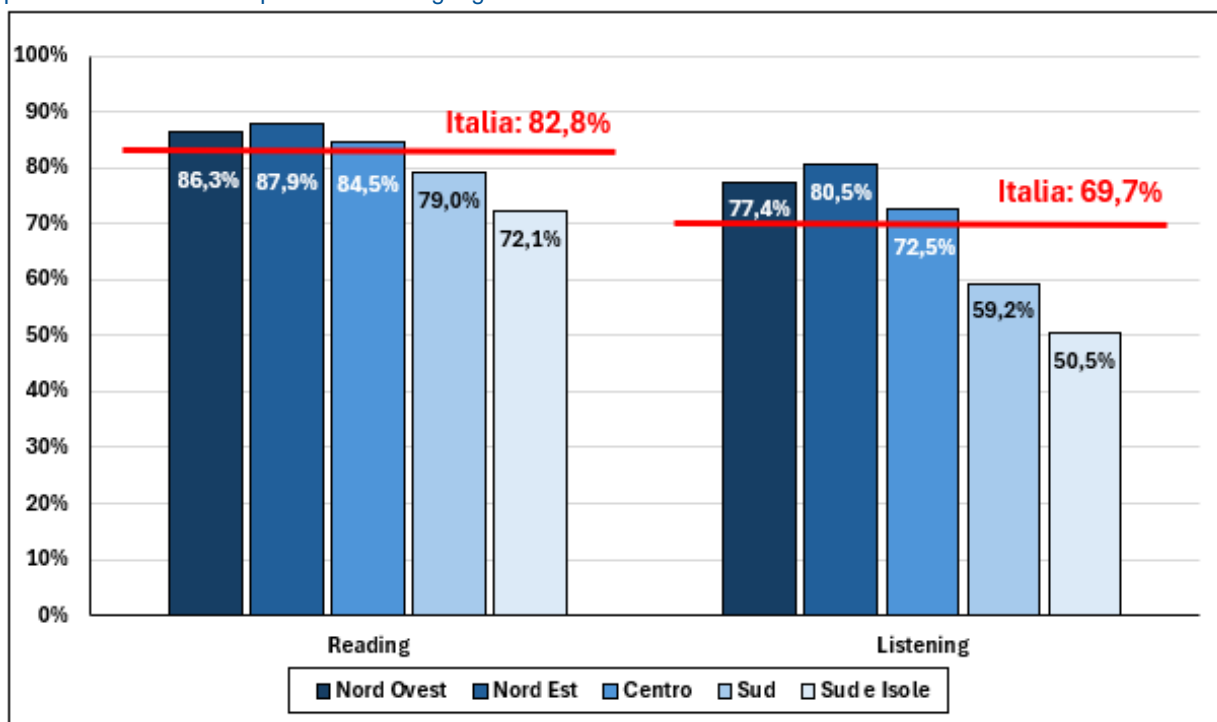
Considerando il Paese nel suo complesso (tavola 3.4.1), l'82,8% di studenti e studentesse raggiunge il traguardo nella prova di *Reading* (+0,9 punti percentuali rispetto al 2024) e solo il 69,7% nella prova di *Listening*, seppure con un miglioramento più ampio rispetto all'anno precedente (+1,9 punti percentuali).

Tavola 3.5.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in *Reading* e *Listening* al termine del primo ciclo d'istruzione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

| | Livello Pre-A1 | Livello A1 | Livello A2 | TOTALE |
|------------------|----------------|------------|------------|--------|
| <i>Reading</i> | 3,6% | 13,6% | 82,8% | 100,0% |
| <i>Listening</i> | 3,1% | 27,2% | 69,7% | 100,0% |

Disaggregando il dato medio nazionale per macro-aree geografiche (figura 3.5.2), per entrambe le parti della prova di Inglese, nel Nord Ovest, Nord Est e Centro si osserva la presenza di una quota più ampia di chi raggiunge il traguardo previsto; in situazione opposta il Sud e soprattutto il Sud e Isole. Per la prova di *Listening* vi è maggiore eterogeneità interna al Paese poiché le distanze tra macro-aree geografiche sono più ampie.

Figura 3.5.2 – Studenti e studentesse che raggiungono il traguardo previsto in *Reading* e *Listening* al termine del primo ciclo d'istruzione. per macro-area geografica. Fonte: INVALSI 2025

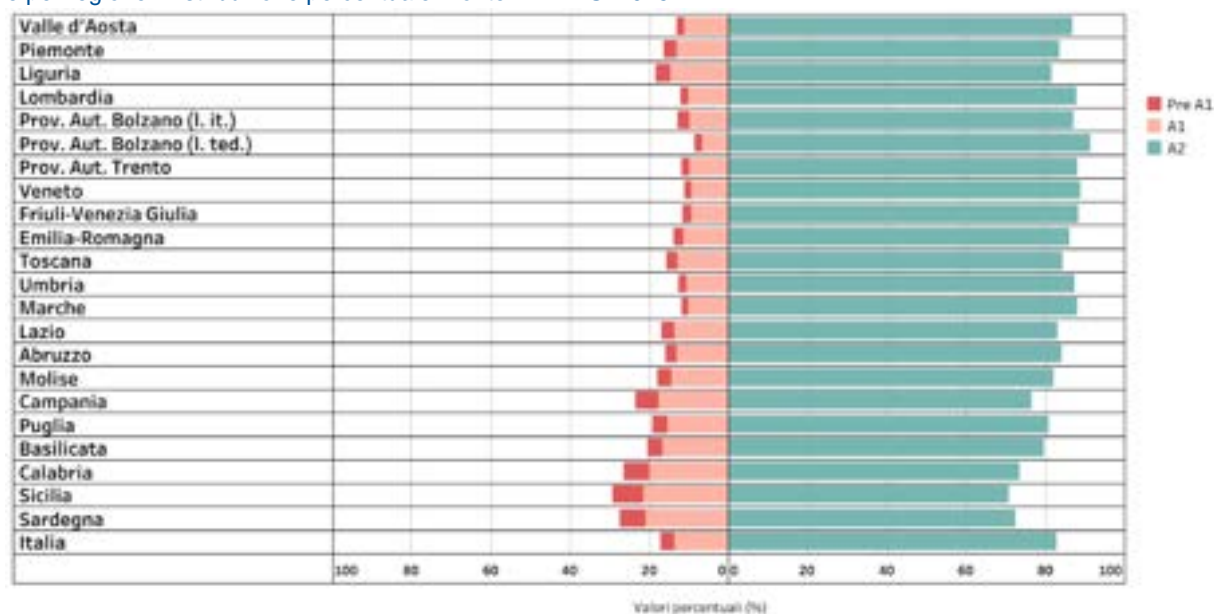


3.5.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni

Veniamo ora a disaggregare i livelli raggiunti nelle due prove di Inglese per regioni del Paese.

Per la prova di *Reading* (figura 3.5.1.1), da una prima complessiva fotografia, seppure con quote differenti, emerge che mediamente studenti e studentesse raggiungono il prescritto livello A2, così come già osservato per il 2024 e per il 2023.

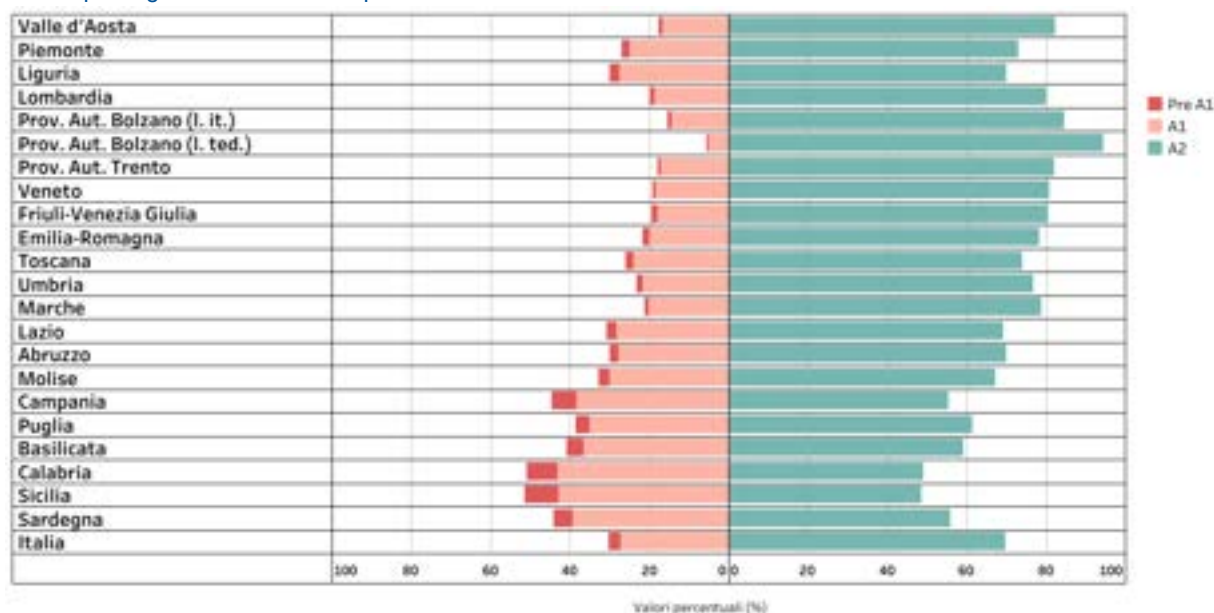
Figura 3.5.1.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in *Reading* al termine del primo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025



Nella prova di *Listening* (figura 3.5.1.2), invece, la situazione complessiva è meno positiva. Qui è possibile dividere il Paese in due gruppi di risultato:

- GRUPPO 1 in cui mediamente, almeno in linea generale, si raggiunge il livello A2: Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana e lingua tedesca, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata e Sardegna;
- GRUPPO 2 in cui il risultato medio è a cavallo tra livello A1 e livello A2: Calabria e Sicilia. Entrambe le regioni hanno migliorato la loro situazione, poiché lo scorso anno erano ferme al livello A1.

Figura 3.5.1.2 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in *Listening* al termine del primo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025



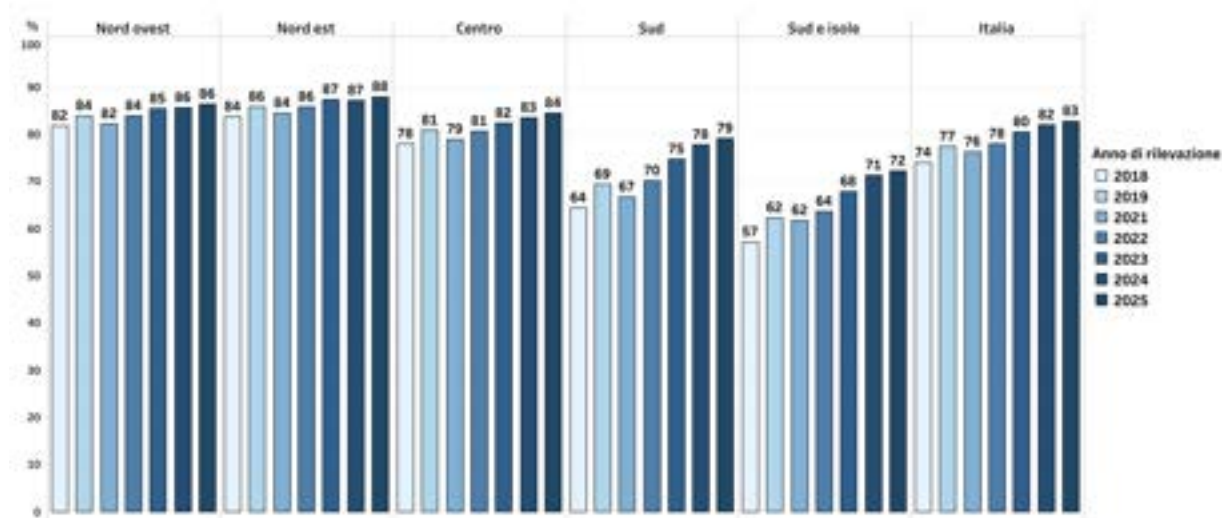
3.5.2 Il raggiungimento dei traguardi nel tempo

Come per Italiano e Matematica, anche per Inglese le prove CBT permettono di comparare gli esiti nel tempo e confrontare i risultati conseguiti al termine del primo ciclo d'istruzione nel 2025 con quelli degli anni precedenti.

La figura 3.5.2.1 mette in luce l'evoluzione della quota di coloro che al termine del primo ciclo d'istruzione raggiungono il livello A2 nella prova di *Reading*. Complessivamente, a livello nazionale, nella prova di *Reading* la quota di chi raggiunge il livello obiettivo continua a crescere: +9 punti percentuali dall'inizio della serie storica (2018) e +1 punto percentuale tra 2024 e 2025.

Se si confronta tale risultato con quello del 2018, la fotografia è molto positiva per tutte le macro-aree geografiche: +4 punti percentuali per Nord Ovest e per Nord Est, +6 punti percentuali per il Centro e soprattutto +15 punti percentuali per il Sud e il Sud e Isole.

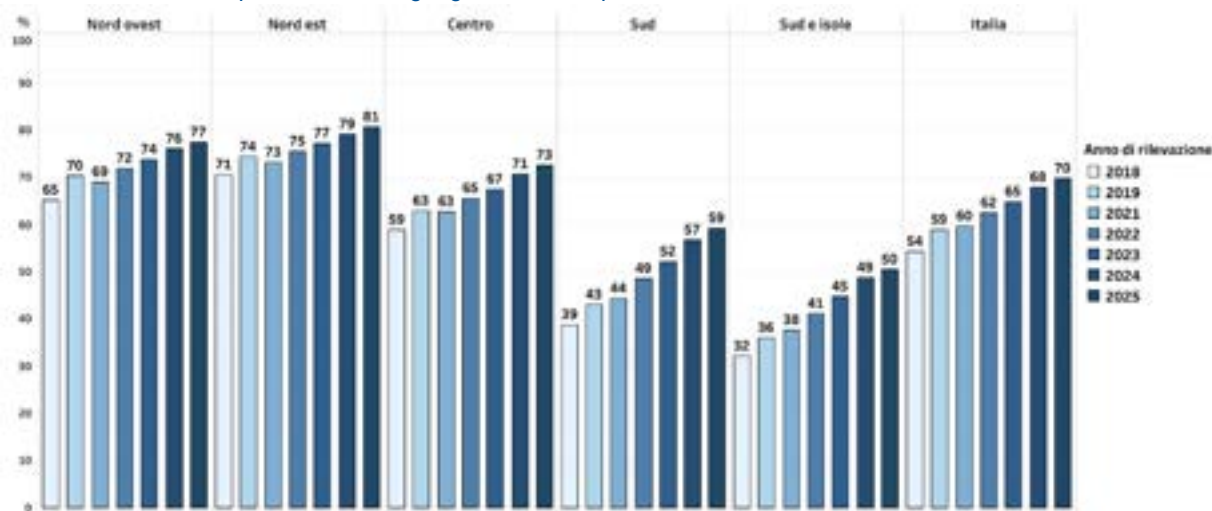
Figura 3.5.2.1 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Reading* al termine del primo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025



Per quanto riguarda la prova di *Listening* (figura 3.5.2.2) si conferma anche per il 2025 il continuo incremento di coloro che raggiungono il prescritto livello A2: 70%. Se si confronta tale risultato con quello del 2018, la fotografia è molto positiva per tutte le macro-aree geografiche: +12 punti percentuali per il Nord Ovest e +10 punti percentuali per il Nord Est, +14 punti percentuali per il Centro e in particolare +20 punti percentuali per il Sud e +18 punti percentuali per il Sud e Isole.

Questi risultati positivi confermano che il percorso intrapreso è promettente e che le prove standardizzate, se utilizzate in un'ottica formativa da scuole e docenti all'interno della pratica didattica, possono offrire un contributo significativo al raggiungimento degli obiettivi previsti dalle Indicazioni nazionali e delle competenze tracciate dal QCER.

Figura 3.5.2.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Listening* al termine del primo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025



Le figure 3.5.2.3 (*Reading*) e 3.5.2.4 (*Listening*) mostrano l'evoluzione a livello regionale della quota di studenti e studentesse che raggiungono il livello A2, offrendo una panoramica comparativa dei risultati territoriali nel tempo, dal 2018 al 2025.

L'analisi conferma la persistenza di forti divari territoriali, con una netta distinzione tra le regioni del Nord e quelle del Mezzogiorno. Le regioni settentrionali e parte di quelle centrali continuano a mostrare quote elevate e stabili, soprattutto in *Reading*, dove in molti casi (come Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia ed Emilia-Romagna) ci si attesta stabilmente su valori superiori all'85%. Anche in *Listening*, nonostante valori mediamente più bassi rispetto a Inglese-Lettura, le stesse regioni mostrano miglioramenti progressivi. Particolarmente rilevante è il caso della provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca che conferma livelli molto alti in entrambe le prove (91% in *Reading* e 94% in *Listening* nel 2025). È però necessario evidenziare la specificità degli allievi delle scuole in lingua tedesca della Provincia autonoma di Bolzano. Infatti, soprattutto a livello base, l'apprendimento dell'Inglese da parte di coloro che parlano una lingua germanica come L1 è facilitato rispetto a coloro che parlano una lingua latina come L1. Pertanto, il caso delle scuole in lingua tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano costituisce un *unicum* nel panorama nazionale e non è direttamente comparabile con le scuole del resto del Paese. Per questa ragione paiono più rilevanti gli esiti della provincia autonoma di Trento, del Veneto e dell'Emilia-Romagna che evidenziano un andamento costantemente positivo.

Al contrario, nel Mezzogiorno il quadro è più critico. Sebbene si registrino miglioramenti in alcune regioni – ad esempio, in Calabria e Sicilia per i livelli di *Reading* – i divari restano marcati, soprattutto nella comprensione orale. In *Listening*, alcune regioni meridionali (in particolare Campania, Sicilia, Calabria, Basilicata e Sardegna) rimangono su livelli molto inferiori rispetto alla media nazionale. Nonostante la crescita nel tempo, questi risultati confermano l'esistenza di un divario strutturale ancora irrisolto.

Il 2025 segna una fase di consolidamento per molte regioni, ma anche un rallentamento dei progressi rispetto agli anni immediatamente successivi alla pandemia. La ripresa appare più solida nel Nord, mentre nel Sud, pur presenti segnali incoraggianti, la crescita è meno uniforme e mostra maggiori segnali di vulnerabilità. Questo andamento suggerisce che, nonostante il superamento della crisi pandemica, permangono fattori strutturali e sistemici – come le disuguaglianze educative pregresse, le condizioni socio-economiche svantaggiate e l'accesso diseguale a risorse e opportunità – che continuano a ostacolare una ripresa piena ed equa su scala nazionale.

Figura 3.5.2.3 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Reading* al termine del primo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

| | 2018 | 2019 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 |
|----------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Valle d'Aosta | 84% | 86% | 86% | 85% | 89% | 84% | 87% |
| Piemonte | 78% | 80% | 79% | 81% | 83% | 83% | 84% |
| Liguria | 77% | 80% | 79% | 79% | 80% | 80% | 82% |
| Lombardia | 84% | 86% | 84% | 86% | 87% | 87% | 88% |
| Prov. Aut. Bolzano (lingua it.) | 86% | 86% | 85% | 86% | 87% | 88% | 87% |
| Prov. Aut. Bolzano (lingua ted.) | 94% | 93% | 93% | 92% | 94% | 91% | 91% |
| Prov. Aut. Trento | 85% | 88% | 88% | 89% | 90% | 88% | 88% |
| Veneto | 84% | 86% | 85% | 86% | 88% | 88% | 89% |
| Friuli-Venezia Giulia | 87% | 88% | 85% | 88% | 88% | 88% | 88% |
| Emilia-Romagna | 81% | 84% | 82% | 84% | 85% | 86% | 86% |
| Toscana | 79% | 81% | 80% | 81% | 82% | 83% | 84% |
| Umbria | 79% | 82% | 79% | 84% | 86% | 86% | 87% |
| Marche | 82% | 85% | 83% | 84% | 86% | 87% | 88% |
| Lazio | 76% | 79% | 77% | 79% | 81% | 82% | 83% |
| Abruzzo | 74% | 78% | 76% | 78% | 82% | 83% | 84% |
| Molise | 71% | 74% | 74% | 75% | 79% | 81% | 82% |
| Campania | 60% | 66% | 64% | 67% | 72% | 76% | 77% |
| Puglia | 67% | 72% | 69% | 72% | 76% | 79% | 81% |
| Basilicata | 63% | 70% | 67% | 71% | 75% | 78% | 80% |
| Calabria | 55% | 60% | 59% | 62% | 68% | 72% | 73% |
| Sicilia | 56% | 61% | 61% | 62% | 66% | 70% | 71% |
| Sardegna | 61% | 66% | 65% | 67% | 70% | 72% | 73% |

Figura 3.5.2.4 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Listening* al termine del primo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

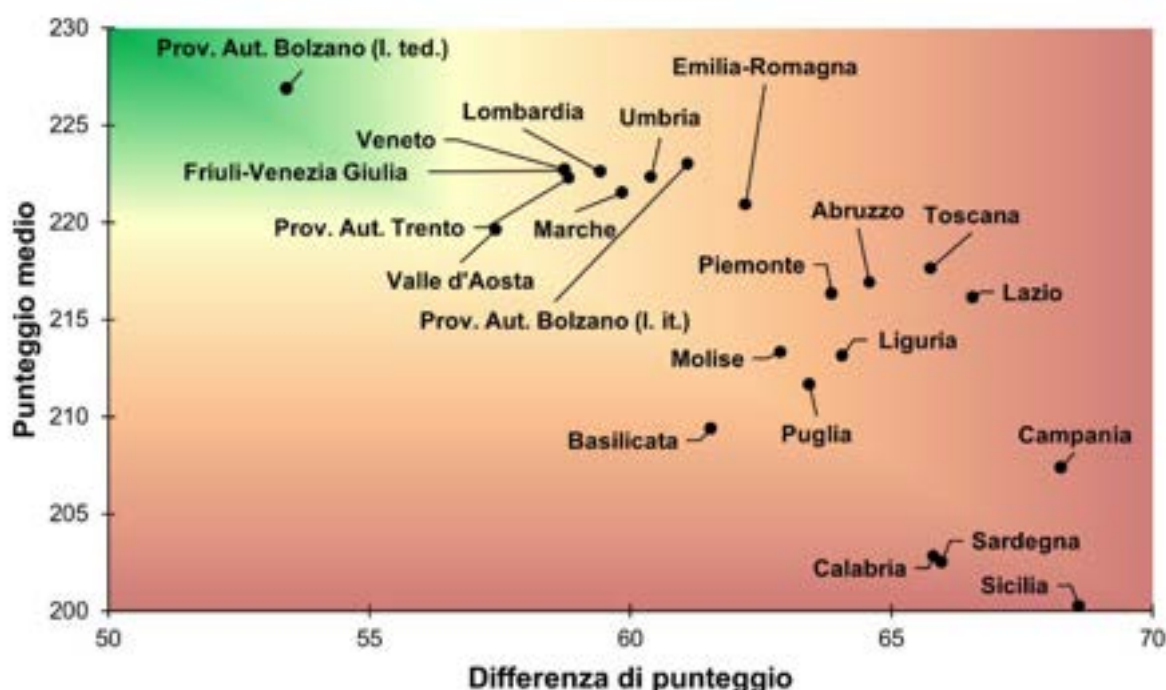
| | 2018 | 2019 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 |
|----------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Valle d'Aosta | 70% | 80% | 74% | 78% | 79% | 78% | 82% |
| Piemonte | 60% | 64% | 64% | 67% | 69% | 71% | 73% |
| Liguria | 59% | 64% | 63% | 65% | 65% | 69% | 70% |
| Lombardia | 68% | 73% | 72% | 75% | 76% | 79% | 80% |
| Prov. Aut. Bolzano (lingua it.) | 76% | 81% | 80% | 80% | 82% | 83% | 85% |
| Prov. Aut. Bolzano (lingua ted.) | 84% | 97% | 92% | 92% | 94% | 94% | 94% |
| Prov. Aut. Trento | 73% | 78% | 78% | 80% | 82% | 81% | 82% |
| Veneto | 71% | 73% | 73% | 74% | 76% | 79% | 81% |
| Friuli-Venezia Giulia | 74% | 78% | 74% | 78% | 78% | 81% | 81% |
| Emilia-Romagna | 67% | 72% | 71% | 74% | 74% | 77% | 78% |
| Toscana | 61% | 65% | 65% | 67% | 68% | 72% | 74% |
| Umbria | 60% | 65% | 63% | 70% | 73% | 74% | 77% |
| Marche | 66% | 70% | 70% | 71% | 73% | 77% | 79% |
| Lazio | 55% | 59% | 59% | 62% | 64% | 67% | 69% |
| Abruzzo | 53% | 57% | 56% | 62% | 64% | 68% | 70% |
| Molise | 48% | 51% | 54% | 56% | 62% | 64% | 67% |
| Campania | 34% | 38% | 40% | 45% | 49% | 53% | 55% |
| Puglia | 41% | 45% | 48% | 50% | 53% | 58% | 61% |
| Basilicata | 37% | 41% | 43% | 50% | 51% | 56% | 59% |
| Calabria | 30% | 33% | 35% | 39% | 43% | 47% | 49% |
| Sicilia | 31% | 34% | 36% | 39% | 43% | 47% | 49% |
| Sardegna | 38% | 43% | 44% | 48% | 51% | 55% | 56% |

Le figure 3.5.2.5 (*Reading*) e 3.5.2.6 (*Listening*) forniscono una lettura sintetica della situazione a livello regionale, combinando due dimensioni fondamentali: il punteggio medio ottenuto da studenti e studentesse (asse verticale) e la differenza di punteggio⁴⁷ all'interno delle regioni (asse orizzontale), ovvero una misura della variabilità interna ai contesti territoriali.

Nel quadrante in alto a sinistra si collocano le regioni con punteggi medi elevati e differenze contenute tra studenti e studentesse – e questo indica buoni livelli di apprendimento accompagnati da una maggiore equità. In entrambe le prove, la provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca si posiziona in questa zona, la più favorevole del grafico. In *Reading*, le si affiancano anche la Valle d'Aosta, il Friuli-Venezia Giulia, le Marche e il Veneto: queste regioni mostrano buoni risultati medi e una distribuzione relativamente omogenea tra gli studenti. In *Listening*, anche in Valle d'Aosta si osserva un buon equilibrio tra efficacia ed equità.

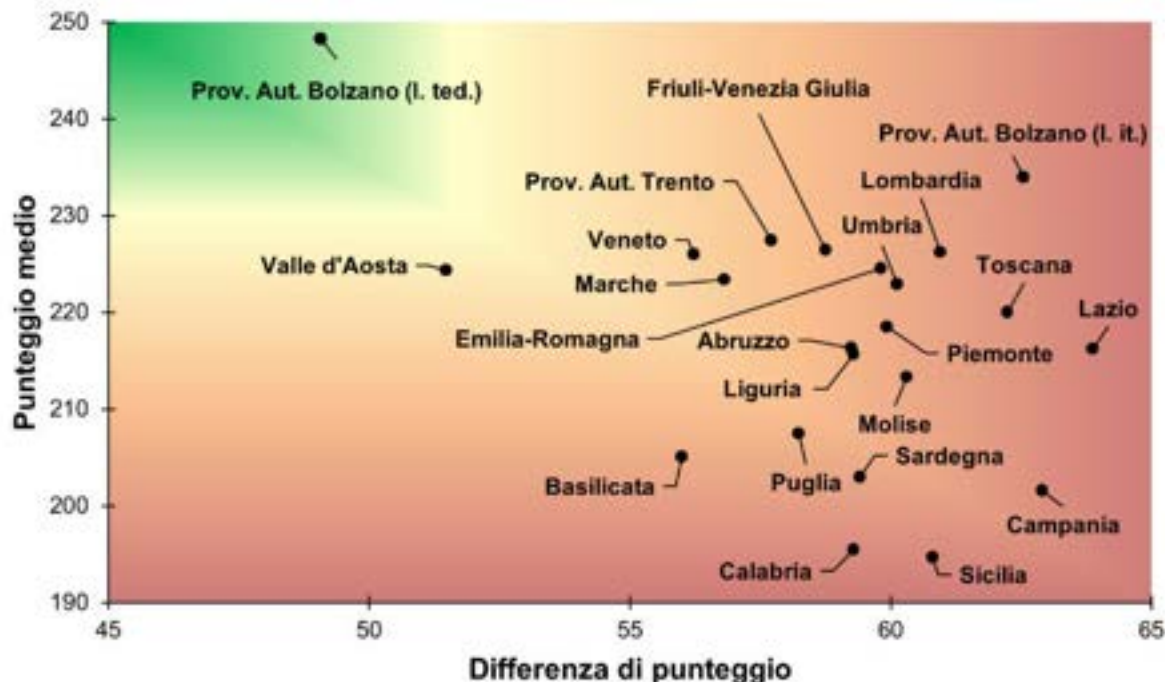
Al contrario, nel quadrante in basso a destra si concentrano le regioni con i punteggi medi più bassi e le differenze interne più elevate, a indicare un doppio livello di criticità: bassa efficacia e scarsa equità del sistema formativo. Questo è il caso della Sicilia, della Calabria e della Campania in entrambe le prove, con la Campania in particolare che evidenzia i valori più problematici in *Reading*. Anche la Sardegna e, solo per *Listening*, la Basilicata, si collocano in quest'area critica.

Figura 3.5.2.5 – Punteggio medio e differenza di punteggio tra 75° e 25° percentile della distribuzione degli esiti in *Reading* al termine del primo ciclo d'istruzione, per regione. Fonte: INVALSI 2025



⁴⁷ Tale valore è dato dalla differenza tra il punteggio che individua il 75-esimo e il 25-esimo percentile della distribuzione degli esiti in quella regione.

Figura 3.5.2.6 – Punteggio medio e differenza di punteggio tra 75° e 25° percentile della distribuzione degli esiti in *Listening* al termine del primo ciclo d'istruzione, per regione. Fonte: INVALSI 2025



3.5.3 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti da ogni studente e studentessa sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, la regolarità negli studi, il *background* migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola).

È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. Le figure 3.5.3.1 e figure 3.5.3.2 confrontano gli esiti degli studenti appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di uno studente non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi, che frequenta un istituto scolastico del Centro Italia, di condizione socio-economica e culturale pari alla media nazionale) con altri gruppi. Ecco quanto emerge:

- **SESSO.** Mediamente, le ragazze conseguono un punteggio più alto dei ragazzi in entrambe le prove di Inglese: +4 punti in *Reading* e +2,4 punti in *Listening*.
- **PERCORSO DI STUDIO.** Gli studenti e studentesse che hanno accumulato almeno un anno di ritardo al termine del primo ciclo di istruzione sembrano essere più svantaggiati sia nella prova di *Listening* (-19,5 punti) ma soprattutto in quella di *Reading* (-21,6 punti).
- **BACKGROUND SOCIALE.** Il vantaggio medio per chi proviene da una famiglia favorita da un punto di vista socio-economico e culturale è di 6,1 punti in *Reading* e 5,7 in *Listening*. A questo vantaggio si aggiunge però quello relativo alla scuola che accoglie mediamente studenti più avvantaggiati e studentesse più avvantaggiate: +13,4 punti in *Reading* e +16,7 punti in *Listening*.
- **BACKGROUND MIGRATORIO.** In continuità con quanto emerso nelle rilevazioni precedenti e anche rispetto agli altri gradi scolastici, l'origine immigrata, in particolare per le prime generazioni, sembra avere un'incidenza positiva – contrariamente a quanto emerge dalle prove di Italiano e Matematica – soprattutto per la prova di *Listening* (+7,1 punti per le prime generazioni e +13 per le seconde generazioni). Una delle possibili ragioni di tale vantaggio potrebbe essere individuata nel fatto che questi allieve e questi allievi sono maggiormente predisposti ad apprendere le lingue straniere poiché già esposti ad almeno due lingue (quella d'insegnamento e quella parlata a casa).
- **TERRITORIO.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, resta comunque una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, soprattutto nella prova di *Listening*, a netto vantaggio del Settentrione (in particolare nel Nord Est: rispettivamente +7,4 punti in *Reading* e +10,4 punti in *Listening*) rispetto al Centro e al Mezzogiorno (soprattutto per il Sud e Isole: rispettivamente -14 punti e -18,1 punti).

Figura 3.5.3.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di *Reading* al termine del primo ciclo d'istruzione. Differenza di punteggio. Fonte: INVALSI 2025

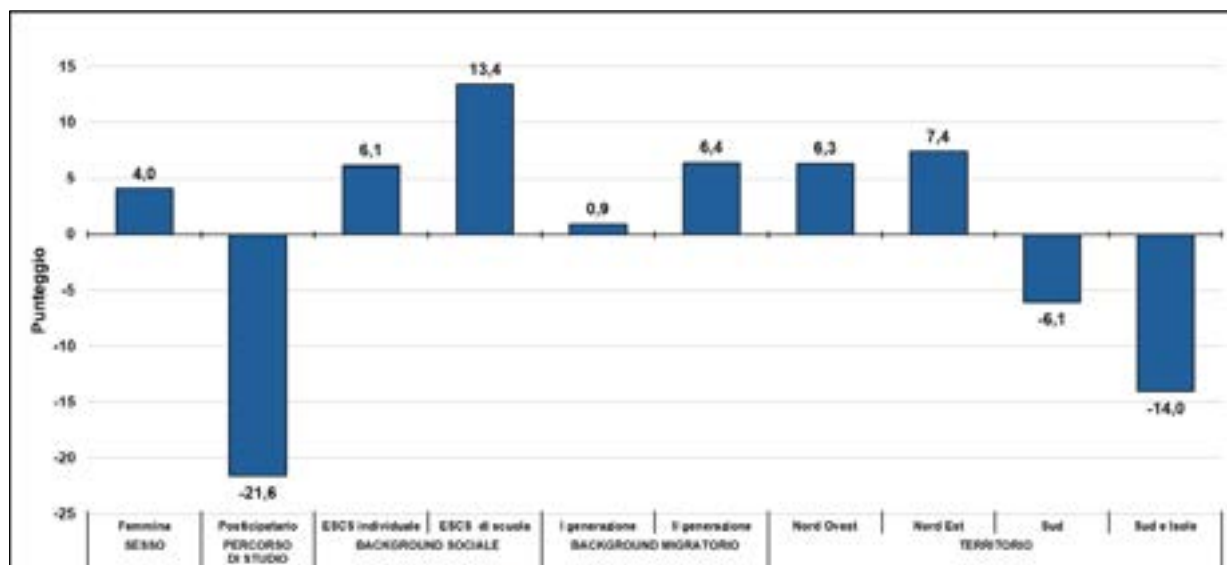
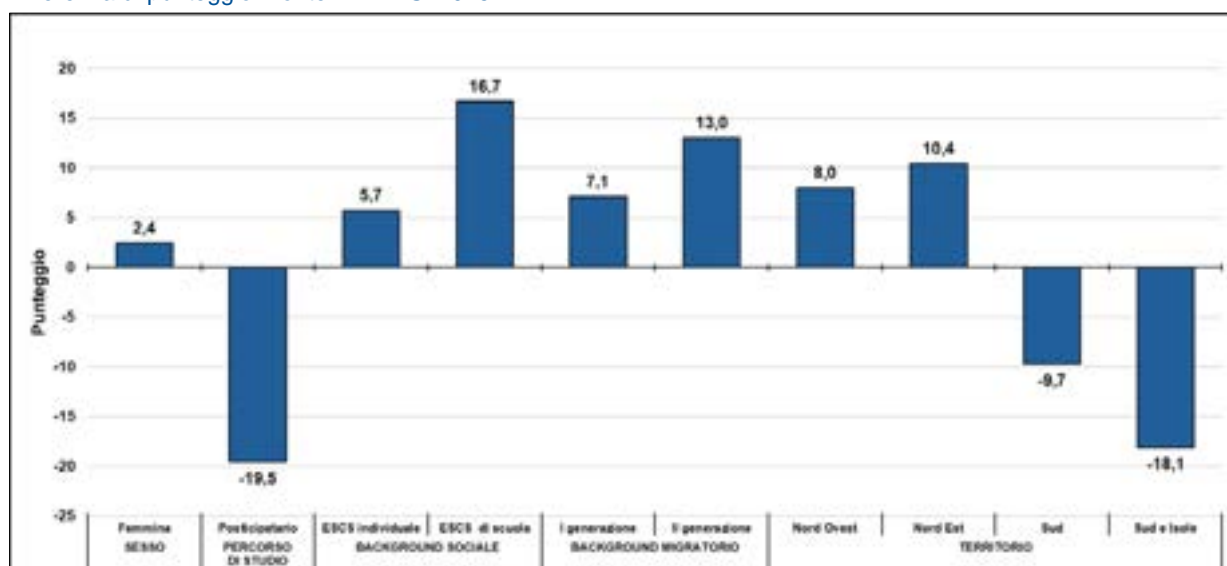


Figura 3.5.3.2 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di *Listening* al termine del primo ciclo d'istruzione. Differenza di punteggio. Fonte: INVALSI 2025



CAPITOLO 4



I RISULTATI DELLA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO

Capitolo 4 – I risultati della scuola secondaria di secondo grado

4.1 Come si leggono i risultati della prova INVALSI della scuola secondaria di secondo grado

Gli studenti e le studentesse di classe II secondaria di secondo grado svolgono due prove – Italiano e Matematica – mentre coloro che frequentano l'ultimo anno di secondaria di secondo grado ne sostengono quattro – Italiano, Matematica, Inglese-Lettura (*Reading*) e Inglese-Ascolto (*Listening*). Inoltre, per il primo anno, ai soli studenti e alle sole studentesse delle classi campione di II secondaria di secondo grado è stata somministrata una prova sulle Competenze Digitali.

Con l'introduzione delle prove INVALSI a computer per la scuola secondaria di primo e di secondo grado a partire dall'a.s. 2017-18 si è reso possibile restituire gli esiti anche per mezzo di una scala diacronico-longitudinale legata ai traguardi di apprendimento definiti dalle Indicazioni nazionali.

La scala costruita da INVALSI per le prove di Italiano e Matematica si articola su cinque livelli, dal livello 1 al livello 5: i livelli 1 e 2 identificano un risultato non in linea con i traguardi previsti per il grado scolastico oggetto d'interesse, il livello 3 rappresenta un esito della prova sostanzialmente adeguato ai traguardi di apprendimento previsti dalle Indicazioni nazionali, i livelli 4 e 5 rappresentano il raggiungimento dei risultati di apprendimento più elevati⁴⁸.

I risultati d'Inglese sono invece espressi mediante la scala a livelli del QCER (Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue) e per l'ultimo anno di secondaria di secondo grado sono tre: "Non raggiunge il livello B1", "Livello B1" e "Livello B2". A partire dall'a.s. 2022-23 la normativa ha previsto che il traguardo in uscita al termine dell'ultimo anno degli istituti professionali sia il livello B1+. Pertanto, sono considerati in linea con i traguardi in uscita del secondo ciclo d'istruzione le allieve e gli allievi che hanno raggiunto il livello B2 del QCER per l'istruzione liceale e tecnica e il livello B1+ per l'istruzione professionale⁴⁹.

I prospetti 4.1.1 e 4.1.2 riportano uno schema riassuntivo dei livelli di risultato.

Prospetto 4.1.1 – Interpretazione della scala dei risultati di Italiano e Matematica delle prove INVALSI nella scuola secondaria di secondo grado. Fonte: INVALSI

| Livello | II secondaria di secondo grado | Ultimo anno secondaria di secondo grado |
|------------------|--|---|
| <i>Livello 1</i> | Risultato molto debole, fortemente al di sotto dei traguardi di apprendimento posti al termine della classe II secondaria di secondo grado | Risultato molto debole, fortemente al di sotto dei traguardi di apprendimento posti al termine del secondo ciclo d'istruzione |
| <i>Livello 2</i> | Risultato debole, non in linea con i traguardi di apprendimento posti al termine della classe II secondaria di secondo grado | Risultato debole, non in linea con i traguardi di apprendimento posti al termine del secondo ciclo d'istruzione |
| <i>Livello 3</i> | Risultato adeguato | Risultato adeguato |
| <i>Livello 4</i> | Risultato buono | Risultato buono |
| <i>Livello 5</i> | Risultato molto buono | Risultato molto buono |

⁴⁸ Per approfondire: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018/Livelli_INVALSI_g8.pdf.

⁴⁹ Il livello B1+ viene identificato dal 70-esimo percentile dell'intervallo del punteggio corrispondente al livello B1.

Prospetto 4.1.2 – Interpretazione della scala dei risultati di Inglese, sia *Reading* sia *Listening*, delle prove INVALSI al termine del secondo ciclo d'istruzione. Fonte: Indicazioni nazionali, QCER e INVALSI

| Livello | Descrittore |
|------------------------------------|---|
| <i>Non raggiunge il livello B1</i> | Risultato molto debole, ampiamente al di sotto di quanto previsto dalle Indicazioni nazionali per tutti i macro-indirizzi di studio |
| <i>Livello B1</i> | Risultato debole, non in linea con le Indicazioni nazionali per tutti i macro-indirizzi di studio |
| <i>Livello B1+</i> | Livello di competenza richiesto dalle Indicazioni nazionali in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado per gli istituti professionali |
| <i>Livello B2</i> | Livello di competenza richiesto dalle Indicazioni nazionali in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado per i licei e per gli istituti tecnici |

I risultati per la prova sulle Competenze Digitali vengono espressi con riferimento al *framework* DigComp 2.2 (Quadro delle competenze digitali per i cittadini – versione 2.2 del 2020) della Commissione Europea che definisce le linee guida sulle competenze digitali che i cittadini e le cittadine dovrebbero possedere per poter godere di una buona qualità della vita, partecipare alla società democratica ed essere competitivi nel mondo del lavoro.

In base ai livelli di padronanza del *framework* DigComp 2.2 e alle Indicazioni nazionali, l'esito di ogni area indagata nella prova sulle Competenze Digitali è espresso attraverso i tre seguenti livelli (prospetto 4.1.3): "Base", "Intermedio" e "Avanzato".

Sebbene le Indicazioni nazionali non facciano esplicito riferimento al *framework* DigComp 2.2, è però possibile effettuare un parallelismo tra gli obiettivi di apprendimento/i traguardi di competenza previsti dalle Indicazioni nazionali per il secondo ciclo d'istruzione e i livelli di padronanza espressi dal documento europeo; è così possibile considerare il raggiungimento del livello intermedio come un risultato adeguato al termine del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado⁵⁰.

Il prospetto 4.1.3 riporta uno schema riassuntivo dei livelli di risultato.

Prospetto 4.1.3 – Interpretazione della scala dei risultati di Competenze Digitali delle prove INVALSI in II secondaria di secondo grado. Fonte: DigComp 2.2 e INVALSI

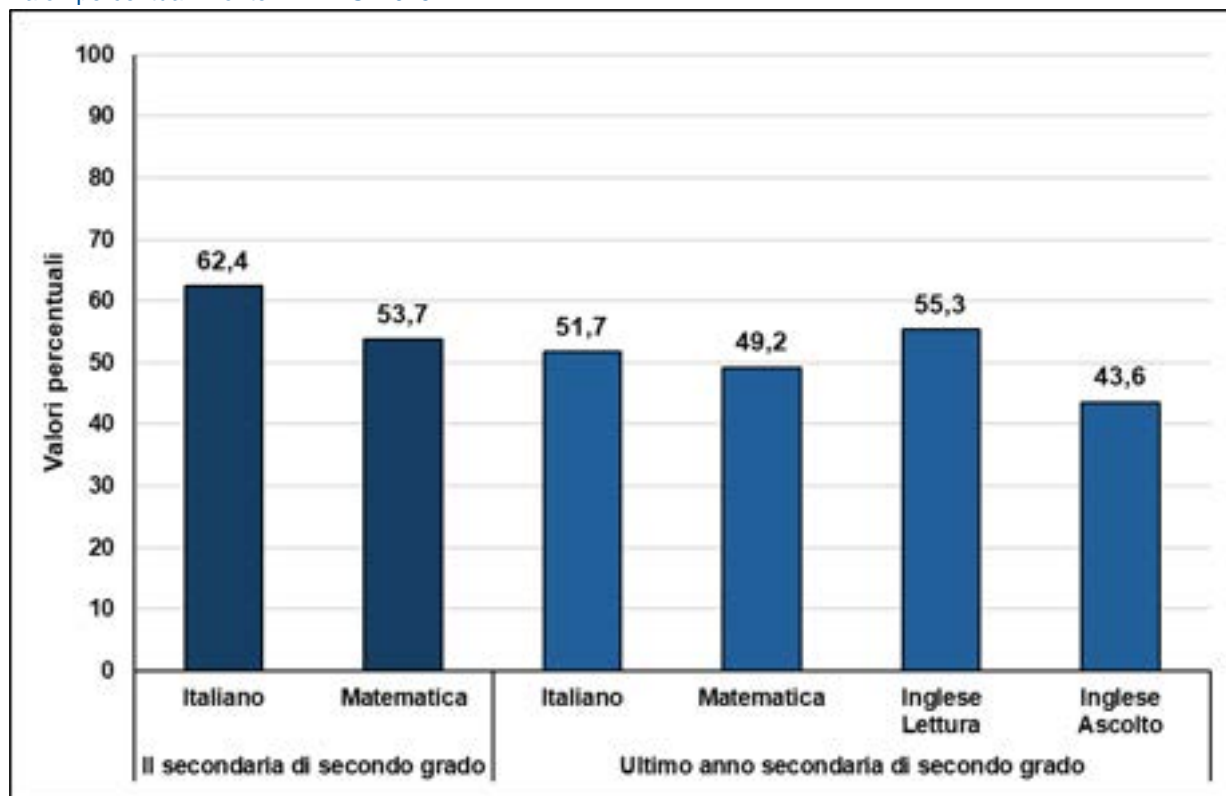
| Livello | Descrittore |
|-------------------|---|
| <i>Base</i> | Risultato debole che indica un obiettivo complessivamente non raggiunto. Gli allievi e le allieve sono in grado di risolvere compiti semplici e routinari che richiedono l'uso di applicazioni comuni e la comprensione di informazioni elementari. |
| <i>Intermedio</i> | Risultato adeguato che indica un obiettivo complessivamente raggiunto. Gli allievi e le allieve svolgono compiti ben definiti e sistematici, risolvono problemi diretti, sono in grado di svolgere compiti più complessi e vari che richiedono l'uso di applicazioni diverse e la valutazione di informazioni rilevanti. |
| <i>Avanzato</i> | Risultato buono che indica un obiettivo raggiunto in modo robusto. Gli allievi e le allieve svolgono compiti sofisticati e non convenzionali che richiedono l'uso di applicazioni avanzate e la gestione di informazioni contraddittorie o incomplete. |

⁵⁰ Per approfondire: Ricci R. (2024), Le competenze digitali nella scuola: un ponte tra passato e futuro, il Mulino, Bologna.

4.2 I risultati a colpo d'occhio

A livello nazionale (figura 4.2.1), si osserva che coloro che riescono a raggiungere un risultato adeguato con i traguardi sono il 62,4% in Italiano e il 53,7% in Matematica in II secondaria di secondo grado mentre sono il 51,7% in Italiano, il 49,2% in Matematica, il 55,3% in *Reading* e il 43,6% in *Listening* all'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado.

Figura 4.2.1 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in II e V secondaria di secondo grado. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025



Rispetto all'andamento nel tempo nella II secondaria di secondo grado (figura 4.2.2), sia per Italiano sia per Matematica si riscontra una fase di sostanziale invarianza poiché le percentuali di studenti e studentesse che raggiungono livelli almeno accettabili non mostrano segnali rilevanti di cambiamento. Similmente per l'ultimo anno di secondaria di secondo grado (figura 4.2.3) dove le percentuali in Italiano e in Matematica per il 2025 tornano simili a quelle del 2023 e registrano, da dopo la pandemia, valori inferiori ma complessivamente stabili nel tempo.

Questa dinamica sembra suggerire che, successivamente al forte impatto iniziale innescato con la situazione pandemica, i sistemi scolastici continuano a faticare nell'attivare un efficace processo di recupero; tuttavia, il protrarsi di questa situazione potrebbe anche essere attribuito a diversi fattori strutturali, tra cui non solo le difficoltà legate alla didattica a distanza e alle discontinuità formative durante gli anni critici della pandemia ma anche all'emergere di nuove fragilità negli studenti e nelle studentesse e alle sfide poste dalla crescente complessità del contesto scolastico e sociale.

Nella prova di *Listening* si osserva un andamento complessivamente positivo, sebbene con qualche lieve flessione nell'ultimo anno: la quota di studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti cresce dal 35% del 2019 al 44% del 2025. In *Reading* il valore torna a quello pre-pandemia: 55%. Questo progresso può essere ricondotto a diversi fattori, tra cui una maggiore esposizione informale alla lingua inglese attraverso media digitali e ambienti extracurricolari, l'adozione di metodologie didattiche più interattive e una crescente attenzione da parte delle scuole allo sviluppo delle competenze comunicative⁵¹.

⁵¹ A partire dal 2023, in base a quanto previsto dalla normativa, sono considerati in linea con i traguardi previsti gli studenti e le studentesse che hanno conseguito il livello B2 nell'istruzione tecnica e liceale e il livello B1+ nell'istruzione professionale.

Figura 4.2.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in II secondaria di secondo grado. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025

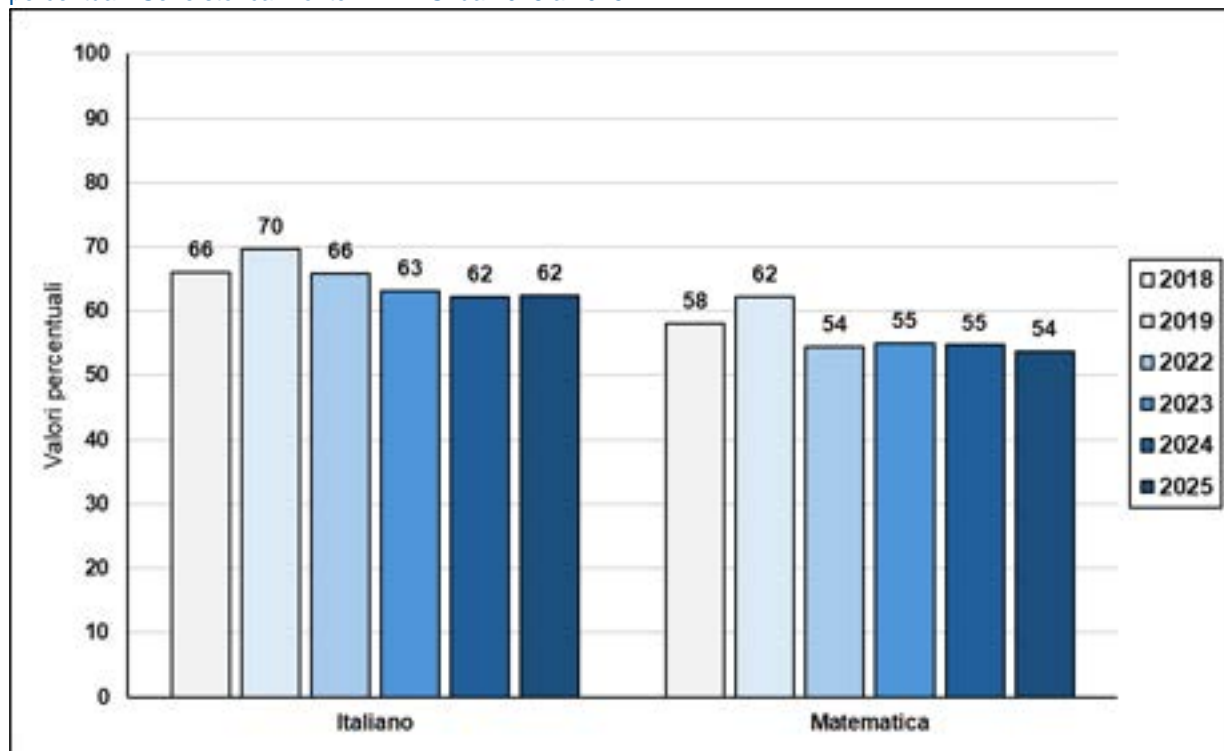
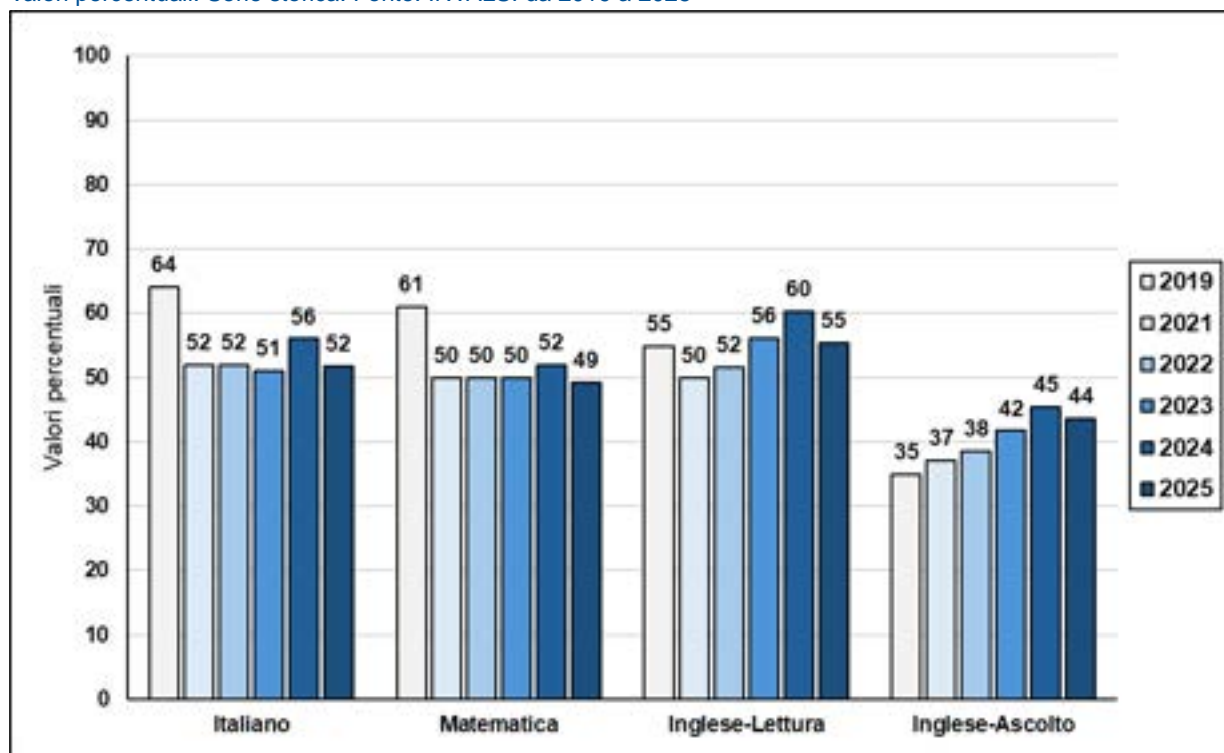
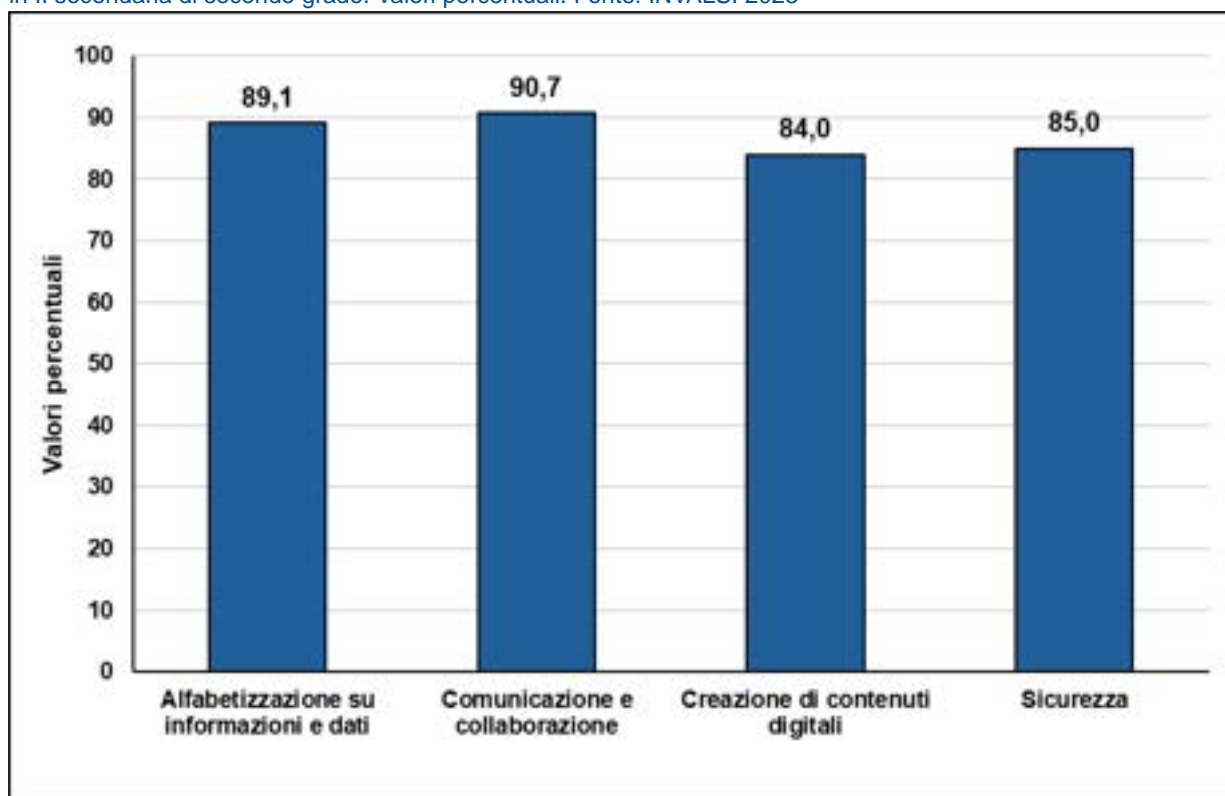


Figura 4.2.3 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti al termine del secondo ciclo d'istruzione. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025



In merito alla prova sulle Competenze Digitali (figura 4.2.4), è complessivamente alta la quota di studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello intermedio: 89,1% in Alfabetizzazione su informazioni e dati, 90,7% in Comunicazione e collaborazione, 84% in Creazione di contenuti digitali e 85% in Sicurezza.

Figura 4.2.4 – Studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello Intermedio nelle Aree di Competenze Digitali in II secondaria di secondo grado. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025



4.3 La prova INVALSI di Italiano della classe II di scuola secondaria di secondo grado

La prova INVALSI di Italiano in II secondaria di secondo grado ha lo scopo di misurare e confrontare la capacità di comprendere un testo scritto – individuando informazioni al suo interno, ricostruendone il significato, riflettendo sul suo contenuto o sulla sua forma – e l'utilizzo di conoscenze ed esperienze acquisite per porsi in maniera linguisticamente consapevole di fronte a testi di varia tipologia⁵².

Si tratta di una prova complessa e articolata che richiede buone competenze di base poiché si svolge a conclusione del termine del primo biennio del secondo ciclo d'istruzione e vuole fornire informazioni su una dimensione fondamentale per l'esercizio dei diritti e doveri di cittadinanza e per un proficuo prosieguo con il percorso di studi nel triennio.

La figura 4.3.1 mostra sinteticamente i risultati in Italiano, confrontando gli esiti dal 2018 al 2025⁵³. La prova somministrata nel 2022, ossia la più prossima alla pandemia, aveva fatto emergere un effetto negativo legato all'emergenza sanitaria da Covid-19 (anche in ragione delle diverse misure di *lockdown* e della conseguente didattica a distanza). In seguito, si è riscontrata una sostanziale stabilità, confermata anche per il 2025 (la differenza, infatti, non è statisticamente significativa⁵⁴).

Oltre a confermare l'ipotesi di un effetto pandemico a medio-lungo termine sugli apprendimenti, che appare tuttora ancora difficile da riassorbire, sembra però opportuno interrogarsi sulla possibile presenza di fattori strutturali che, al di là dell'evento pandemico, stiano contribuendo a favorire gli scenari messi in luce dalle prove INVALSI. Tra questi potrebbero rientrare elementi legati alla crescente complessità sociale, ai mutamenti nel ruolo e nelle aspettative attribuite alla scuola da parte della società, nonché all'impatto pervasivo delle tecnologie. In questo scenario, la pandemia potrebbe aver agito da

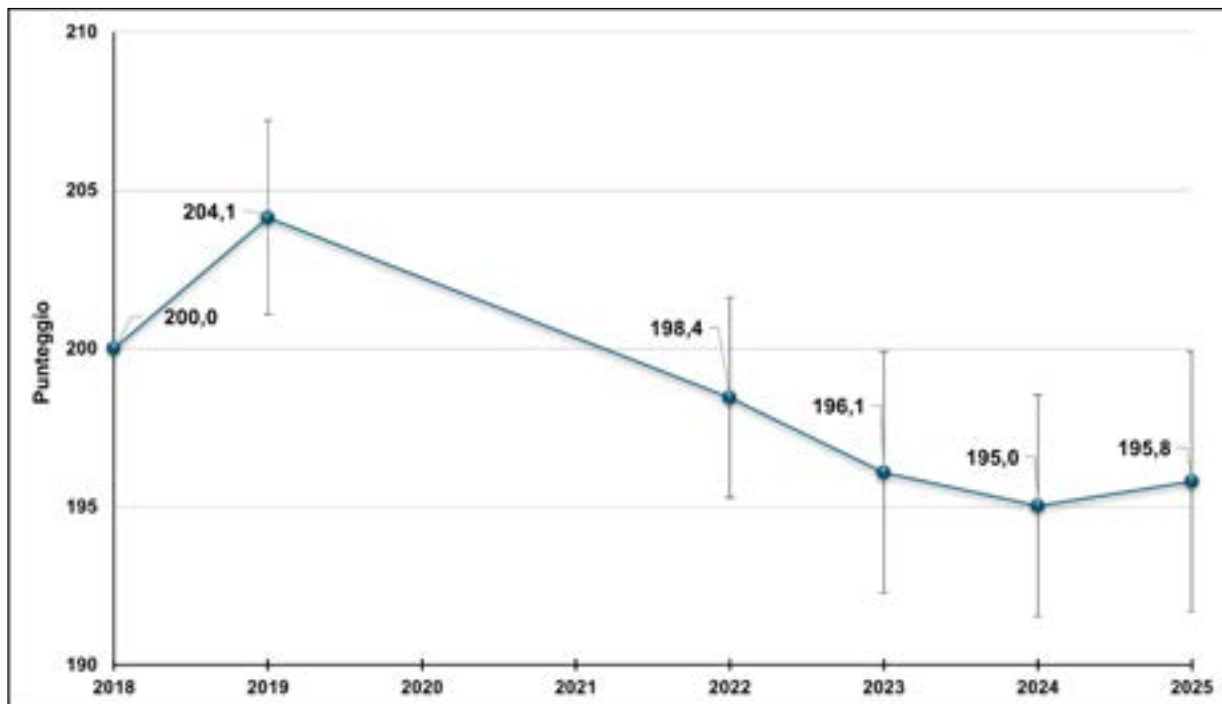
⁵² Per approfondire: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_I_capitolo_1.1_Prove%20di%20Italiano_CBT_Rapporto%20tecnico%202018.pdf; https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf.

⁵³ La prova INVALSI di II secondaria di secondo grado non è stata svolta per motivi legati alla pandemia da Covid-19 non solo nel 2020, come per tutte le altre classi coinvolte, ma anche nel 2021.

⁵⁴ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

acceleratore e rivelatore precoce di fragilità già presenti nel sistema, contribuendo a renderle più visibili e urgenti.

Figura 4.3.1 – Risultati di studenti e studentesse in Italiano in II secondaria di secondo grado. Punteggio medio. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025



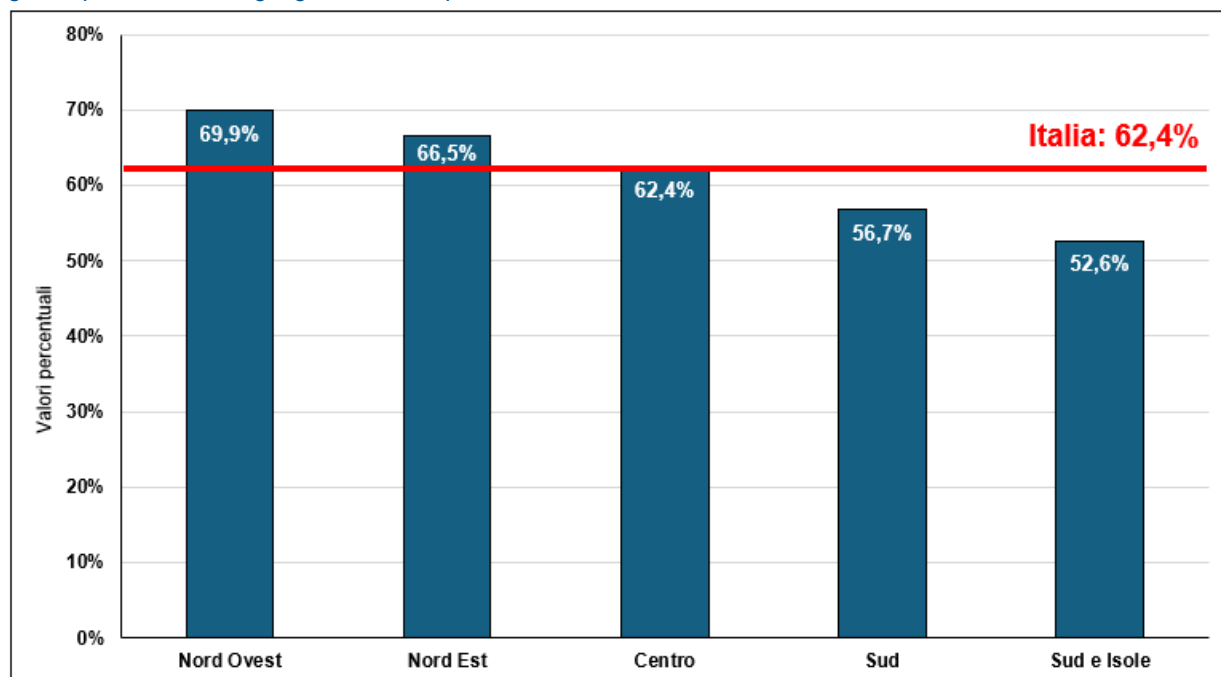
Sulla base delle descrizioni contenute nel prospetto 4.1.1, considerando il Paese nel suo complesso senza distinzioni tra macro-indirizzi di studio (tavola 4.3.1), quasi due terzi degli studenti e delle studentesse raggiunge almeno il livello 3 in Italiano (62,4%), il livello che indica esiti in linea con gli aspetti essenziali previsti dalle Indicazioni nazionali, confermando quanto già emerso per lo scorso anno (-0,1 punti percentuali).

Tavola 4.3.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Italiano in II secondaria di secondo grado. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

| Livello | Percentuale di studenti e studentesse in quel livello |
|---------------------|---|
| Livello 1 | 13,6% |
| Livello 2 | 24,0% |
| Livello 3 | 31,7% |
| Livello 4 | 21,9% |
| Livello 5 | 8,8% |
| TOTALE | 100,0% |
| Almeno livello base | 62,4% |

La distribuzione territoriale dei risultati mostra significative differenze tra le macro-aree geografiche (figura 4.3.2): si hanno quote più ampie di studenti e studentesse che conseguono i traguardi previsti (almeno il livello 3) nel Nord Ovest e nel Nord Est. Al contrario, nel Sud e nel Sud e Isole si registra una minore incidenza mentre nel Centro i valori sono pari alla media nazionale.

Figura 4.3.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano in II secondaria di secondo grado, per macro-area geografica. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025



Il prospetto 4.3.1 fornisce una descrizione utile per comprendere meglio cosa significhi raggiungere uno specifico livello nella prova INVALSI di Italiano somministrata in II secondaria di secondo grado. Analogamente a quanto avviene nelle prove di classe III della secondaria di primo grado e in quelle dell'ultimo anno di secondaria di secondo grado, il livello 3 costituisce il riferimento minimo per considerare almeno adeguato l'apprendimento acquisito. Al contrario, i livelli 1 e 2 segnalano esiti non in linea rispetto a quanto previsto dalle Indicazioni nazionali.

Prospetto 4.3.1 – Descrittori dei livelli previsti per la prova di Italiano in II secondaria di secondo grado. Fonte: INVALSI

| Livello | Descrittore |
|------------------|---|
| <i>Livello 1</i> | L'allievo/a individua informazioni date in parti circoscritte di brevi testi nei quali gli argomenti trattati seguono una successione ordinata. Riconosce e localizza tali informazioni se queste sono riprese letteralmente nella domanda. Svolge tali compiti in testi vicini alla sua esperienza personale e di studio. Ricostruisce il significato di parole o di espressioni di uso abituale e sa riconoscere semplici relazioni logiche e linguistiche tra informazioni che sono collocate nella stessa parte di testo. Coglie le scelte stilistiche di un autore più frequentemente incontrate nel corso degli studi. Svolge compiti linguistici che richiedono soprattutto il ricorso alla propria conoscenza naturale e spontanea della lingua. |
| <i>Livello 2</i> | L'allievo/a individua informazioni date esplicitamente in testi brevi che trattano argomenti vicini alla sua esperienza personale o al suo percorso di studio. Localizza le informazioni che si riferiscono al tema principale o sono riprese in più punti del testo. Ricostruisce il significato di parole anche meno conosciute e coglie il significato di espressioni figurate tra quelle di uso più comune. È in grado di ricostruire il significato di brevi parti di testo che contengono alcune informazioni implicite attraverso le informazioni presenti nel testo che sono a lui/lei più familiari. Coglie il punto di vista dell'autore in testi che affrontano un unico argomento e sa riconoscere alcuni tipi e alcuni generi di testo. Svolge compiti grammaticali che richiedono il ricorso alla propria conoscenza spontanea della lingua supportata dalla conoscenza di elementi di base della grammatica: o per analizzare un singolo elemento linguistico o per confrontare più elementi sulla base della loro forma o del loro significato. |
| <i>Livello 3</i> | L'allievo/a individua informazioni date esplicitamente in punti diversi del testo, anche distanti tra loro e in presenza di più informazioni che potrebbero essere confuse con quelle richieste, in testi di lunghezza media e di diverso tipo. Ricostruisce il significato di parole di uso comune, di termini tecnico-specialistici, di parole di registro formale e di uso letterario, e di espressioni figurate attraverso le informazioni presenti nel testo. Ricostruisce inoltre il significato di porzioni di testo collegando tra loro informazioni vicine, attraverso inferenze semplici che derivano dalla propria esperienza personale o scolastica. Ricostruisce il significato globale e coglie il tema centrale del testo, in testi in cui le informazioni e i concetti fondamentali sono ripresi più volte. Riconosce tecniche narrative e stilistiche presenti nei testi e sa cogliere l'intenzione comunicativa principale dell'autore e lo scopo prevalente del testo. Svolge compiti grammaticali che richiedono una conoscenza delle forme e delle strutture centrali della lingua e di alcuni fenomeni particolari. Tale conoscenza si unisce a una sensibilità linguistica spontanea più ampia, relativa sia agli aspetti lessicali sia agli aspetti grammaticali. |

| Livello | Descrittore |
|-----------|--|
| Livello 4 | L'allievo/a individua informazioni anche non vicine tra loro in testi di forma e contenuto diversi, che trattano anche temi non strettamente scolastici, lontani dalle esperienze quotidiane. Ricostruisce il significato di parole comuni utilizzate nel testo con significati particolari meno usuali, oltre che di espressioni proprie e particolari della lingua soprattutto in testi di tipo letterario. Ricostruisce il significato di ampie parti di testo mettendo in relazione informazioni implicite ed esplicite, e riconoscendo temi, sottotemi, struttura e organizzazione del testo stesso. Riconosce la funzione di originali scelte stilistiche di un autore nonché specifiche tecniche narrative dei testi letterari e distingue tesi e opinioni presenti nei testi argomentativi. Svolge compiti grammaticali relativamente complessi, grazie a una maggiore sensibilità linguistica spontanea, a un adeguato bagaglio lessicale, a una più ampia conoscenza di contenuti grammaticali. Tutto ciò lo/la mette in condizione di svolgere anche compiti relativamente nuovi rispetto alle consuete pratiche scolastiche. |
| Livello 5 | L'allievo/a individua diverse informazioni, lontane tra loro, in testi complessi che contengono riflessioni, temi e opinioni anche su esperienze e fenomeni attuali. Individua le parole-chiave del testo, mettendo in relazione più informazioni, anche implicite. Ricostruisce il significato delle parti che compongono il testo, riconoscendo la funzione dei legami logico-sintattici e integrando informazioni non date facendo ricorso alla propria esperienza di studio e a letture e approfondimenti personali. Ricostruisce il significato di ciascun capoverso, e lo integra con il significato globale del testo, anche a partire da una rielaborazione del testo stesso. Riflette sulla forma del testo e ne riconosce stile e struttura, anche in testi in cui sono presenti contemporaneamente più tipi e generi testuali. Coglie le scelte stilistiche dell'autore, il registro, il tono e le principali figure retoriche di un testo, riconoscendo la loro efficacia comunicativa in relazione all'intero testo. Svolge compiti grammaticali complessi che richiedono una buona conoscenza di forme e strutture linguistiche, e della relativa terminologia, unitamente al possesso di un ampio bagaglio lessicale. |

4.3.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni

Veniamo ora a disaggregare i livelli conseguiti nella prova di Italiano per regione. Da una prima complessiva fotografia (figura 4.6.1.1) è possibile dividere il Paese in due gruppi di risultato:

- GRUPPO 1 in cui il risultato medio si colloca, almeno in linea generale, al livello 3, ossia nella fascia di adeguatezza: Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Sicilia e Sardegna;
- GRUPPO 2 in cui il risultato medio si posiziona sulla soglia che separa il livello 3 dal livello 2, sul limite dell'adeguatezza: solo la Calabria.

Rispetto al 2024, la provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana è passata dal gruppo 2 al gruppo 1.

Complessivamente, la quota di coloro che si attestano al livello 5 (conseguendo risultati molto buoni, blu scuro) è alta in Valle d'Aosta (12,3%), Lombardia (12,2%) e Liguria (11,9%) ma, situazione opposta, del 3,8% in Calabria, del 5,5% in Sardegna e del 5,7% in Sicilia. In merito, invece, a chi si ferma al livello 1 (rosso scuro), il fenomeno è più contenuto nella provincia autonoma di Trento (5,4%) e in Valle d'Aosta (5,2%) ma molto ampio in Calabria (20,2%), Sicilia (19,7%) e Sardegna (19%).

Figura 4.3.1.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Italiano in II secondaria di secondo grado, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025



Diversamente da quanto proposto nelle analisi degli esiti delle prove nel primo ciclo d'istruzione, per la scuola secondaria di secondo grado è necessario introdurre alcune differenziazioni in base ai macro-indirizzi di studio. Nella restituzione dei dati INVALSI, i macro-indirizzi di studio sono stati individuati alla luce delle evidenze empiriche, ossia sulla base dei risultati medi conseguiti degli anni precedenti. Per questa ragione, gli esiti della prova di Italiano sono presentati secondo la seguente classificazione:

- licei classici, scientifici e linguistici;
- altri licei;
- istituti tecnici;
- istituti professionali⁵⁵.

Come avviene in tutti i Paesi, nelle prove standardizzate volte alla misurazione degli apprendimenti gli studenti e le studentesse in istruzione liceale conseguono risultati più elevati rispetto agli indirizzi tecnici e professionali. Questo tratto caratteristico, di per sé, non è necessariamente da ritenersi né un bene né un male, poiché le filiere tecniche e professionali dovrebbero eccellere in altre dimensioni degli apprendimenti, a condizione però che venga garantita l'acquisizione almeno dei traguardi fondamentali. Pertanto, non ci si deve stupire se nell'istruzione tecnica e professionale ci sono quote meno ampie nei livelli 4 e 5, purché si cerchi di assicurare a tutti e a tutte, o per lo meno al maggior numero possibile, il raggiungimento del livello 3 che corrisponde a un'acquisizione adeguata degli apprendimenti di base.

Le figure da 4.3.1.2 a 4.3.1.5 mostrano gli esiti nel dettaglio dei macro-indirizzi e, ancora una volta, raccontano di differenze molto marcate all'interno del Paese.

- Nei licei classici, scientifici e linguistici (figura 4.3.1.2) si osservano i risultati più robusti: qui l'esito medio nazionale è nettamente superiore rispetto al dato complessivo. Tuttavia, pur trattandosi di coloro che mostrano apprendimenti più elevati, solo in un limitato numero di regioni (Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Umbria, Marche, Abruzzo, Molise e Basilicata) l'esito medio raggiunge il livello 4, che corrisponde a un conseguimento sicuro dei traguardi delle Indicazioni nazionali. Nella provincia autonoma di Trento, in Toscana, nel Lazio e in Puglia il risultato generale si attesta tra il livello 4 e il livello 3 mentre nei restanti casi (provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Campania, Calabria, Sicilia e Sardegna) lo studente medio si ferma al livello 3 che rappresenta di certo un risultato adeguato ma non soddisfacente per gli studenti e le studentesse degli indirizzi liceali.
- Gli esiti degli altri licei (figura 4.3.1.3) sono inferiori rispetto a quanto presentato per i licei classici, scientifici e linguistici. Infatti, non ci sono regioni in cui il risultato medio si attesta al livello 4 o 5 ma, nelle situazioni migliori, si ferma tra il livello 3 e il livello 4 (è solamente il caso della Valle d'Aosta). Nella maggioranza delle regioni si raggiunge il livello "soglia" (Piemonte, Liguria, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata e Sardegna). Solo in Calabria e in Sicilia lo studente medio si ferma tra il livello 2 e il livello 3. La sensibile differenza nei risultati tra i licei classici, scientifici e linguistici e gli altri indirizzi liceali potrebbe essere ricondotta a una duplice dinamica. Da un lato, il processo di licealizzazione⁵⁶ – ossia la crescente propensione a scegliere percorsi liceali rispetto ad altri indirizzi dell'istruzione secondaria superiore – ha determinato una trasformazione nella composizione della popolazione scolastica, portando alcuni licei ad accogliere studenti e studentesse con eterogenei livelli di apprendimento iniziale e provenienti da sfaccettati contesti socio-culturali.
- Gli esiti medi negli istituti tecnici (figura 4.3.1.4) sono generalmente inferiori rispetto al quadro osservato nei licei, in particolare classici, scientifici e linguistici. Solo in Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana e Marche il risultato medio si attesta sulla soglia dell'adeguatezza (livello 3) mentre in Abruzzo e Puglia tra il livello 3 e il livello 2. Ci si ferma mediamente al livello 2 in tutte le altre regioni: Liguria, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Umbria, Lazio, Molise, Campania, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna.

⁵⁵ Solo per la provincia autonoma di Bolzano (comunità di lingua tedesca) e la provincia autonoma di Trento il dato per questo macro-indirizzo di studio non viene fornito perché non presente.

⁵⁶ Secondo i dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito, per l'a.s. 2024/25 il 51,4% di studenti e studentesse che stanno frequentando una scuola secondaria di secondo grado è iscritto a un percorso liceale. Nell'a.s. 2015/16 era del 48,1%.

- Negli istituti professionali (figura 4.3.1.5) la fotografia scattata è ancora più allarmante poiché il risultato generale non raggiunge mai la soglia dell'accettabilità rispetto ai traguardi definiti dalle Indicazioni nazionali. Infatti, l'esito medio si attesta tra livello 2 e livello 3 solo in Valle d'Aosta e a livello 2 in Piemonte, Liguria, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Puglia e Sardegna. Il risultato generale si colloca tra livello 1 e livello 2 in Campania e in Basilicata mentre in Molise, Calabria e Sicilia non si va oltre il livello 1.

In merito a chi si attesta al livello più alto (livello 5, blu scuro):

- nei licei classici, scientifici e linguistici (figura 4.3.1.2) la Valle d'Aosta (28,2%), le Marche (26,2%) e la Liguria (26,1%) ne accolgono una quota molto alta mentre nella provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana (11,9%), in Sicilia (11,7%) e in Calabria (6,3%) la loro presenza è molto bassa;
- per tutti gli altri indirizzi di percorsi liceali (figura 4.3.1.3) se ne contano in percentuale maggiore in Lombardia (15,1%), Valle d'Aosta (11,7%) e Veneto (11%) mentre in percentuale inferiore in Campania (1,9%), Calabria e Sardegna (1,7% per entrambe);
- negli istituti tecnici (figura 4.3.1.4) studenti e studentesse top performer sono numericamente esigui ma rappresentati in percentuale più ampia in Friuli-Venezia Giulia (6,5%), nella provincia autonoma di Trento (5,3%) e in Valle d'Aosta e Veneto (5% per entrambe) mentre in quota più ridotta in Puglia (0,4%) e nulla in Umbria;
- negli istituti professionali (figura 4.3.1.5), mediamente, sono poche le regioni in cui almeno uno studente o una studentessa su cento riesce a raggiungere il livello 5 e in parecchi casi (provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Lazio, Abruzzo, Molise, Puglia, Basilicata, Sicilia e Sardegna) la loro quota è nulla.

Rispetto a chi si ferma al livello 1 (rosso scuro):

- nei licei classici, scientifici e linguistici (figura 4.3.1.2) la loro presenza è particolarmente contenuta in Valle d'Aosta (0,3%) e in Veneto e Friuli-Venezia Giulia (1,3% per entrambe), mentre risulta la più alta elevata in Sardegna (7,6%) e in Sicilia (7,1%);
- negli altri licei (figura 4.3.1.3), la percentuale risulta inferiore in Valle d'Aosta (1,6%) e in Veneto (2,6%) ma raggiunge i valori più alti in Campania (15,7%), Calabria (15,4%) e Marche (15,2%);
- negli istituti tecnici (figura 4.3.1.4), le quote minime si registrano nella provincia autonoma di Trento (5,8%) mentre in Sardegna (25%) e Sicilia (23,9%) la presenza è superiore;
- negli istituti professionali (figura 4.3.1.5), seppur generalmente elevata, la quota di studenti e studentesse risulta relativamente più contenuta in Valle d'Aosta (11,2%) e nella situazione opposta si trovano Calabria (62%) e Sicilia (58,8%).

Figura 4.3.1.2 – Licei classici, scientifici e linguistici. Studenti e studentesse per livello raggiunto in Italiano in II secondaria di secondo grado, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

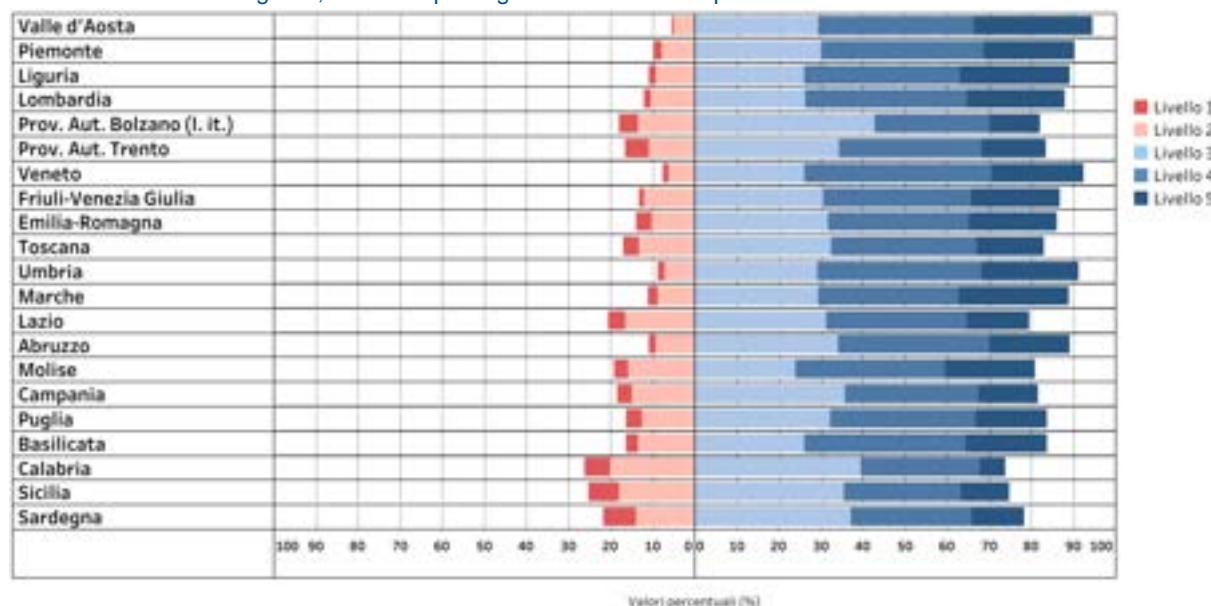


Figura 4.3.1.3 – Altri licei. Studenti e studentesse per livello raggiunto in Italiano in II secondaria di secondo grado, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

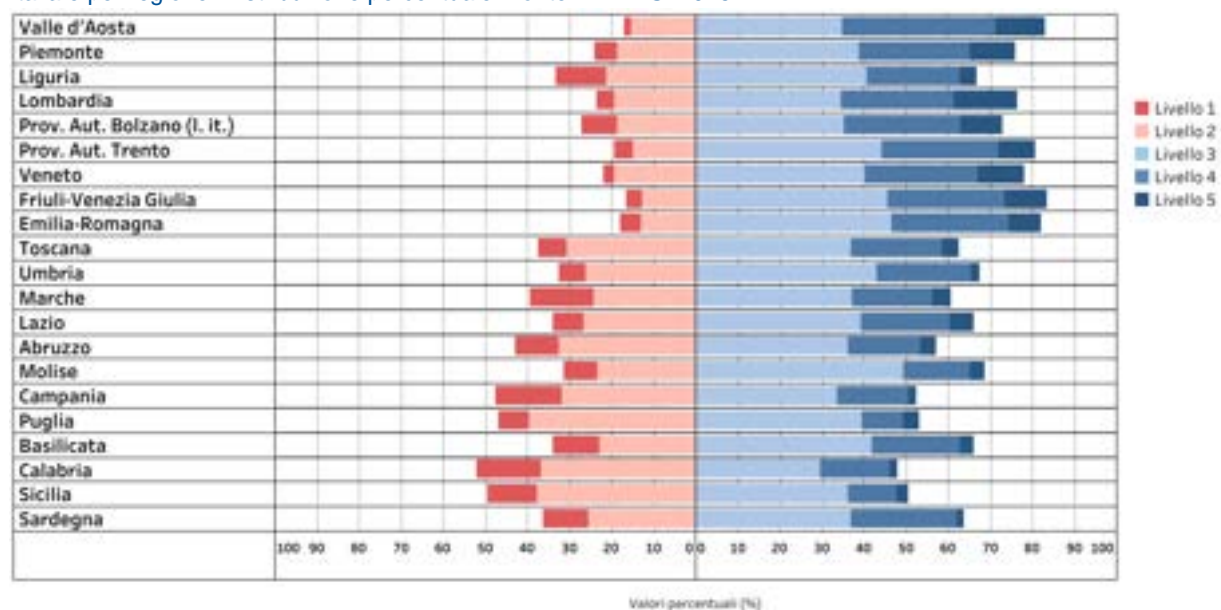


Figura 4.3.1.4 – Istituti tecnici. Studenti e studentesse per livello raggiunto in Italiano in II secondaria di secondo grado, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

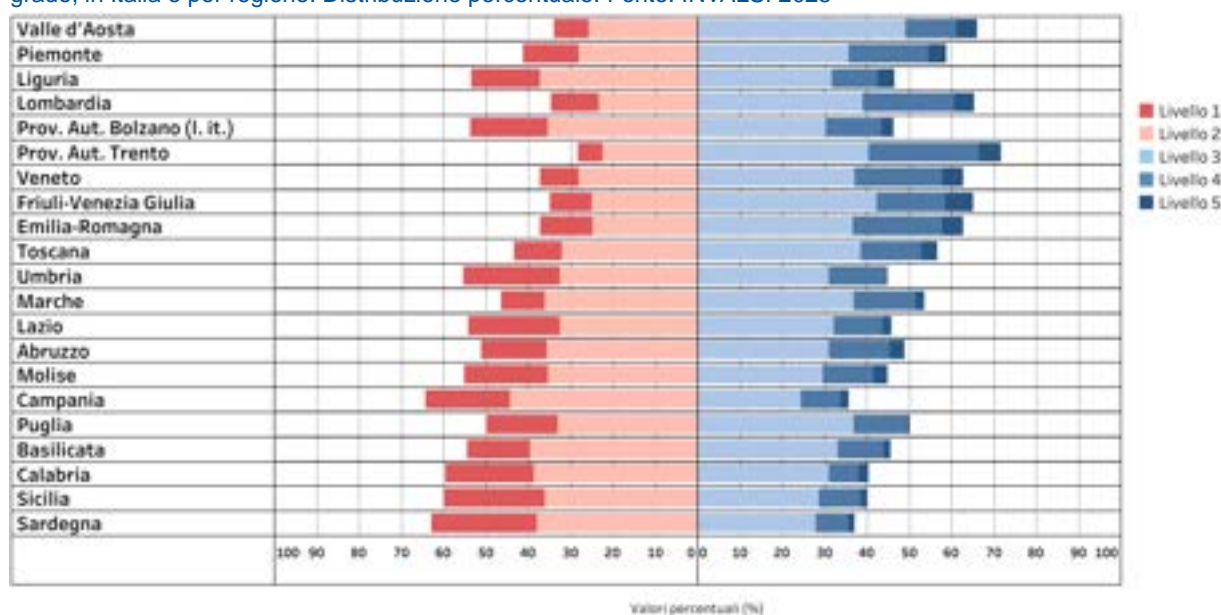
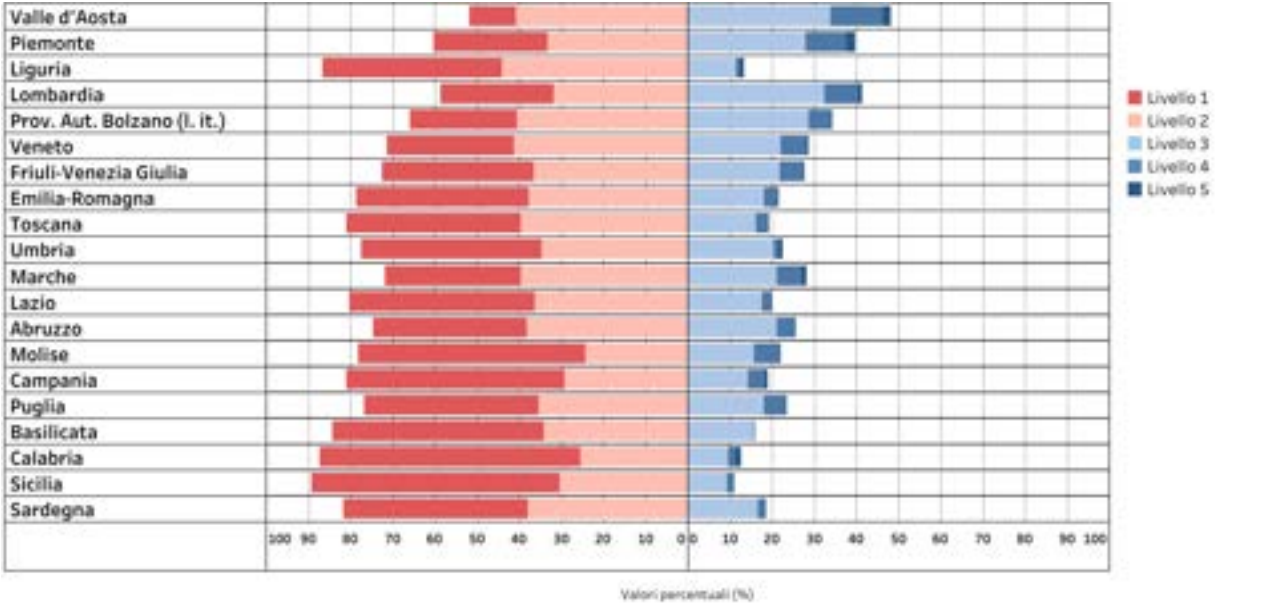


Figura 4.3.1.5 – Istituti professionali. Studenti e studentesse per livello raggiunto in Italiano in II secondaria di secondo grado, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025



4.3.2 I risultati nel tempo

Le prove CBT consentono di monitorare l'andamento degli apprendimenti nel tempo, rendendo possibile il confronto tra i risultati ottenuti da studenti e studentesse al termine del primo biennio del secondo ciclo d'istruzione nel 2025 e quelli rilevati negli anni precedenti.

Le figure da 4.3.2.1 a 4.3.2.5 mostrano l'evoluzione della quota di coloro che raggiungono risultati almeno accettabili, ossia tra il livello 3 e il livello 5. Complessivamente a livello nazionale (figura 4.3.2.1), prima della pandemia da Covid-19 (2019) il 70% degli studenti e delle studentesse aveva raggiunto almeno la soglia dell'accettabilità, mentre negli anni successivi si è osservato un calo rilevante. I dati del 2025 confermano la tendenza degli ultimi anni: 62%, similmente al 2024 e -1 punto percentuale in rapporto al 2023. Sebbene l'impatto della pandemia sui processi di apprendimento sia stato evidente, la persistente difficoltà nel recupero potrebbe essere influenzata anche da ulteriori fattori, non solo interni al sistema scolastico ma anche legati a nuove dinamiche sociali o a cambiamenti di altra natura che dovranno essere studiati nel prossimo futuro.

- Nei licei classici, scientifici e linguistici (figura 4.3.2.2), tra 2024 e 2025 si registra a livello nazionale una lieve flessione di coloro che raggiungono la soglia dell'accettabilità (-1 punto percentuale) ma con grandi differenze tra macro-aree geografiche: nel Nord Est, Centro e Sud e Isole si osserva un calo mentre un aumento nel Sud.
- Per gli altri licei (figura 4.3.2.3) si riscontra un miglioramento: +3 punti percentuali tra 2024 e 2025. Il Nord Ovest e il Centro sono le macro-aree geografiche con l'aumento più rilevante: rispettivamente +7 e +6 punti percentuali.
- Negli istituti tecnici (figura 4.3.2.4) c'è una complessiva stabilità tra 2023 e 2025: il dato è del 53% per l'ultimo anno. Se per il Nord Ovest e per il Sud non si registrano particolari cambiamenti, nel Nord Est e nel Sud e Isole si osserva un calo (rispettivamente: -4 e -2 punti percentuali) mentre nel Centro la quota di coloro che raggiungono i traguardi previsti negli anni si fa discontinua: per il 2025 sono il 51%.
- Stabilità registrata anche per gli istituti professionali (figura 4.3.2.5): 24% nel 2024 e 25% nel 2025. Il divario rispetto alla situazione precedente all'emergenza pandemica si amplifica (-8 punti percentuali). Da segnalare il particolare caso del Nord Est dove la quota continua di chi raggiunge almeno il livello 3 continua a diminuire nel tempo (dal 47% nel 2019 al 25% nel 2025: -22 punti percentuali).

Figura 4.3.2.1 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano in II secondaria di secondo grado, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025

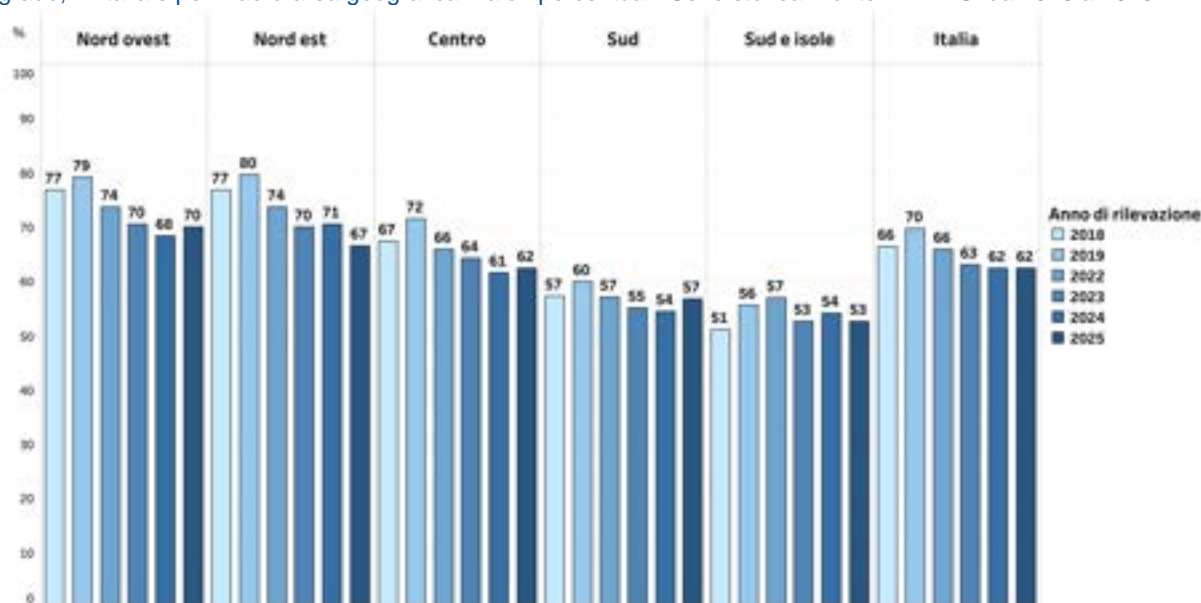


Figura 4.3.2.2 – Licei classici, scientifici e linguistici. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano in II secondaria di secondo grado, in Italia e per macro-area geografica. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025

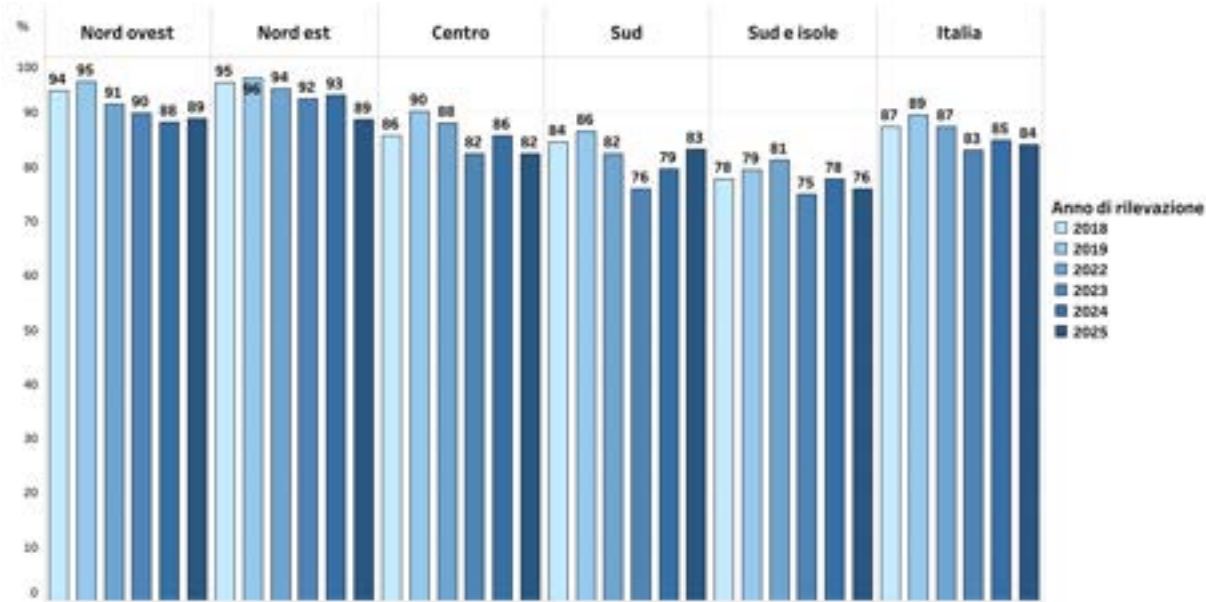


Figura 4.3.2.3 – Altri licei. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano in II secondaria di secondo grado, in Italia e per macro-area geografica. Distribuzione percentuale. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025

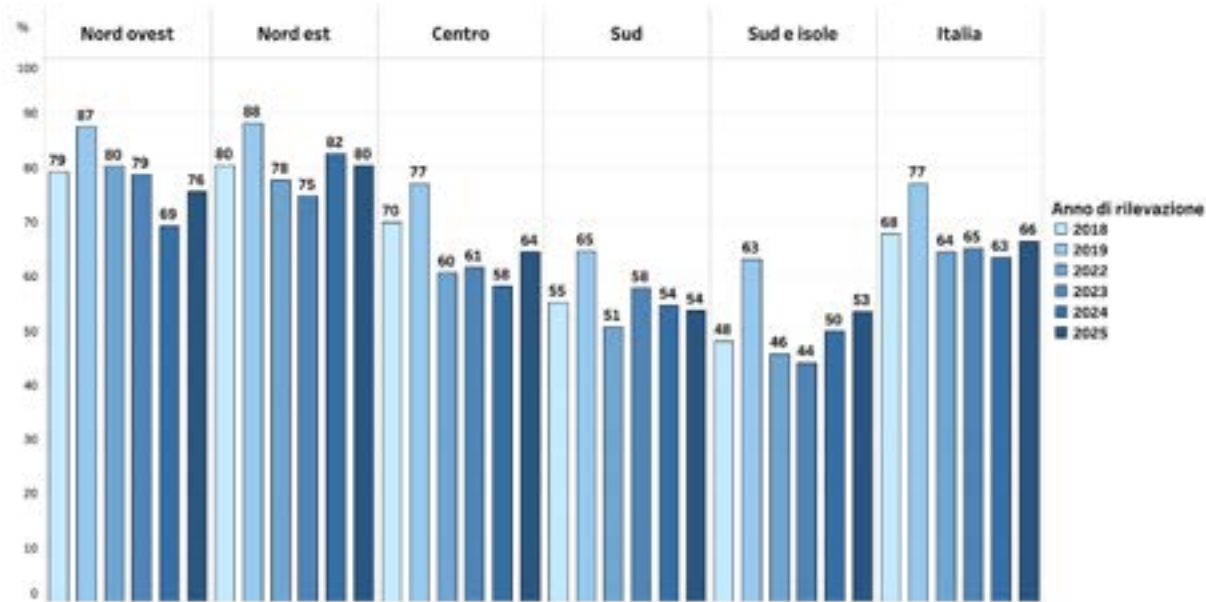


Figura 4.3.2.4 – Istituti tecnici. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano in II secondaria di secondo grado, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025

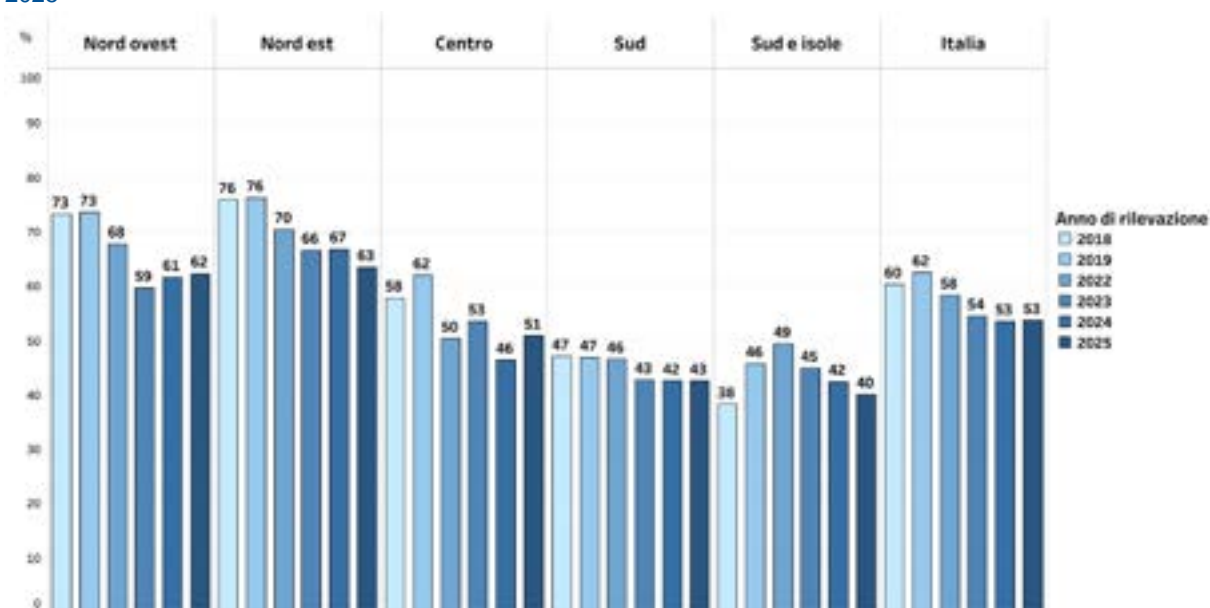
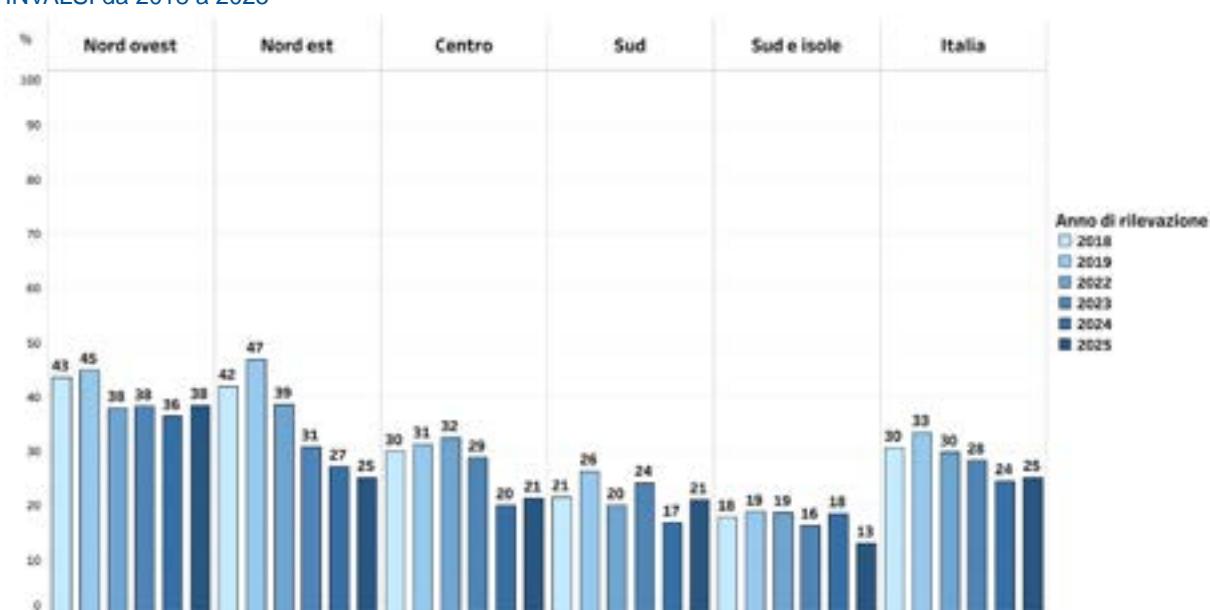


Figura 4.3.2.5 – Istituti professionali. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano in II secondaria di secondo grado, in Italia e per macro-area geografica. Distribuzione percentuale. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025



La figura 4.3.2.6 mostra l'evoluzione, a livello regionale, della quota di studenti e studentesse che raggiungono livelli almeno accettabili, offrendo una panoramica comparativa dei risultati territoriali nel tempo.

Nel complesso, l'analisi conferma la persistenza di ampie disparità territoriali nei livelli di apprendimento al termine del secondo ciclo di istruzione. Le regioni del Settentrione (in particolare la provincia autonoma di Trento ma anche la Valle d'Aosta, la Lombardia e il Friuli-Venezia Giulia), pur registrando un lieve calo rispetto al periodo pre-pandemico, mantengono percentuali relativamente elevate di studenti e studentesse che raggiungono almeno la soglia di accettabilità. Al contrario, molte regioni del Mezzogiorno continuano a mostrare valori sensibilmente più bassi, con segnali di miglioramento solo parziali e discontinui nel tempo.

I dati del 2025 confermano la fatica generalizzata, indicando che gli effetti della pandemia, sebbene non più centrali, continuano a farsi sentire nel medio periodo. Inoltre, il recupero appare ostacolato da fattori strutturali e sistemici, che includono disuguaglianze educative pregresse, divari socio-economici e nuove sfide legate alle trasformazioni sociali e tecnologiche in atto.

Figura 4.3.2.6 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano in Il secondaria di secondo grado, per regione. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

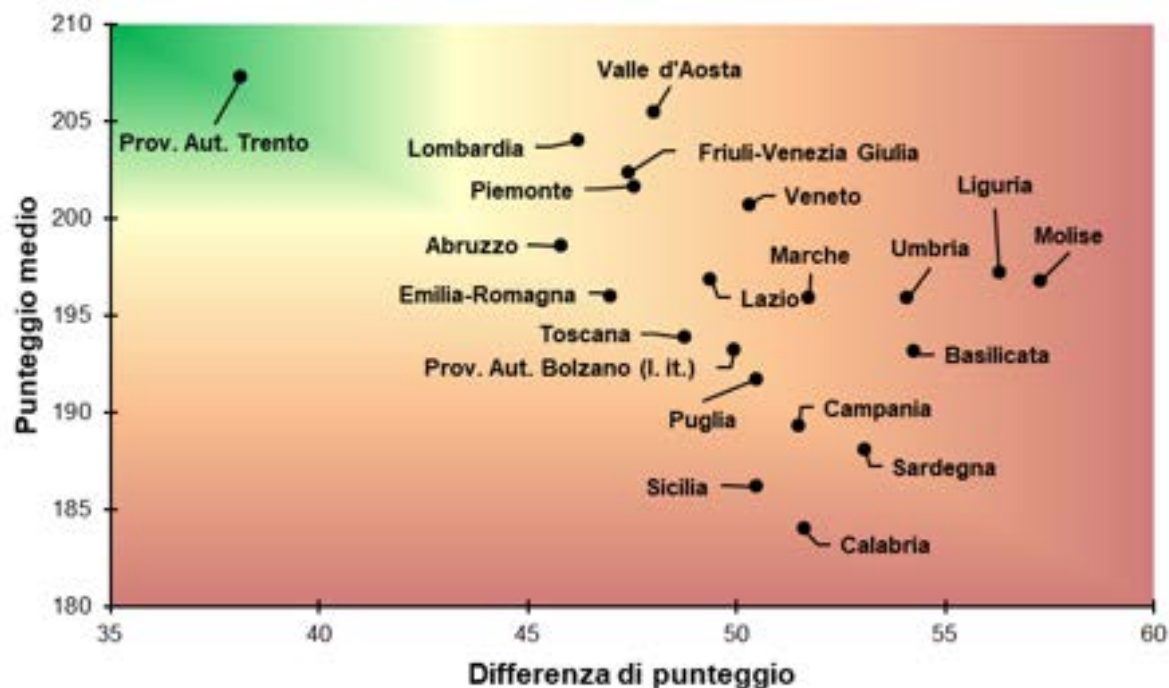
| | 2019 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 |
|---------------------------------|------|------|------|------|------|
| Valle d'Aosta | 85% | 72% | 72% | 72% | 74% |
| Piemonte | 76% | 72% | 68% | 72% | 69% |
| Liguria | 72% | 66% | 63% | 66% | 61% |
| Lombardia | 81% | 76% | 73% | 67% | 71% |
| Prov. Aut. Bolzano (lingua it.) | 68% | 57% | 58% | 51% | 62% |
| Prov. Aut. Trento | 83% | 76% | 88% | 75% | 78% |
| Veneto | 84% | 78% | 74% | 71% | 68% |
| Friuli-Venezia Giulia | 79% | 75% | 74% | 71% | 70% |
| Emilia-Romagna | 75% | 70% | 63% | 71% | 64% |
| Toscana | 69% | 63% | 65% | 60% | 60% |
| Umbria | 72% | 65% | 66% | 67% | 64% |
| Marche | 75% | 69% | 64% | 63% | 62% |
| Lazio | 72% | 67% | 63% | 61% | 64% |
| Abruzzo | 68% | 63% | 61% | 63% | 65% |
| Molise | 63% | 58% | 65% | 54% | 62% |
| Campania | 58% | 54% | 53% | 52% | 54% |
| Puglia | 60% | 59% | 55% | 55% | 58% |
| Basilicata | 60% | 57% | 60% | 56% | 58% |
| Calabria | 53% | 57% | 51% | 48% | 51% |
| Sicilia | 57% | 58% | 51% | 55% | 52% |
| Sardegna | 53% | 52% | 58% | 57% | 54% |

La figura 4.3.2.7 fornisce una lettura sintetica della situazione a livello regionale, combinando due dimensioni fondamentali: il punteggio medio ottenuto da studenti e studentesse (asse verticale) e la differenza di punteggio⁵⁷ all'interno delle regioni (asse orizzontale), ovvero una misura della variabilità interna ai contesti territoriali.

La provincia autonoma di Trento (in alto a sinistra) si distingue per punteggi medi elevati e differenze contenute tra studenti e studentesse: ciò indica buoni livelli di apprendimento accompagnati da una maggiore equità. All'opposto, Calabria, Campania, Sicilia e Sardegna si collocano in basso a destra, con i punteggi medi più bassi e le maggiori disuguaglianze interne, segnalando un doppio livello di criticità: bassa efficacia e scarsa equità del sistema formativo.

⁵⁷ Tale valore è dato dalla differenza tra il punteggio che individua il 75-esimo e il 25-esimo percentile della distribuzione degli esiti in quella regione.

Figura 4.3.2.7 – Punteggio medio e differenza di punteggio tra 75° e 25° percentile della distribuzione degli esiti in Italiano in II secondaria di secondo grado, per regione. Fonte: INVALSI 2025



4.3.3 Cosa incide sui risultati?

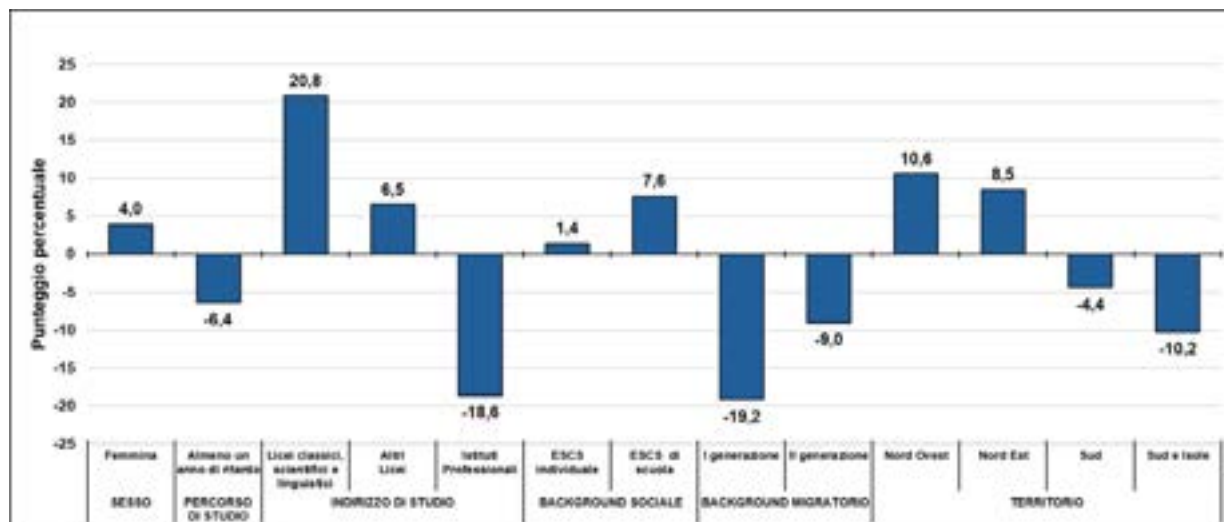
I risultati conseguiti da ogni studente o studentessa sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, l'indirizzo di studio, la regolarità negli studi, il *background* migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola).

È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. La figura 4.3.3.1 confronta gli esiti degli studenti appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di uno studente non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi, che frequenta un istituto tecnico del Centro Italia, di condizione socio-economica e culturale pari alla media nazionale) con altri gruppi. Ecco quanto emerge:

- **SESSO.** Mediamente le ragazze conseguono un punteggio più alto di 4 punti rispetto a quello dei ragazzi.
- **PERCORSO DI STUDIO.** Coloro che hanno accumulato almeno un anno di ritardo al termine del primo biennio del secondo ciclo d'istruzione conseguono un risultato mediamente più basso: -6,4 punti, pari a oltre mezzo anno di apprendimento presunto.
- **INDIRIZZO DI STUDIO.** Chi frequenta il liceo classico, scientifico o linguistico consegue mediamente un risultato più elevato di 20,8 punti. Tale vantaggio si riduce a solo 6,5 punti per chi frequenta un altro tipo di liceo, confermando così il fatto che tali esiti sono mediamente più simili a quelli dell'istruzione tecnica. Si osserva, infine, una considerevole distanza chi frequenta un istituto tecnico e chi è iscritto in un istituto professionale (-18,6 punti).
- **BACKGROUND SOCIALE.** Il vantaggio medio di chi appartiene a famiglie favorite da un punto di vista socio-economico e culturale si attesta a 1,4 punti. A questo vantaggio si aggiunge quello relativo alla scuola che accoglie mediamente studenti più avvantaggiati e studentesse più avvantaggiate: 7,6 punti.
- **BACKGROUND MIGRATORIO.** Le prime generazioni conseguono complessivamente un esito inferiore di 19,2 punti rispetto ai compagni e alle compagne non di origine immigrata; situazione simile anche se meno grave per studenti stranieri e studentesse straniere di seconda generazione: -9 punti.

- **TERRITORIO.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, resta comunque una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, a netto vantaggio del Settentrione (Nord Ovest +10,6 punti e Nord Est +8,5 punti) rispetto al Centro e soprattutto al Mezzogiorno (-4,4 punti per il Sud e -10,2 punti per il Sud e Isole).

Figura 4.3.3.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di Italiano in II secondaria di secondo grado. Differenza di punteggio. Fonte: INVALSI 2025



4.4 La prova INVALSI di Matematica della classe II di scuola secondaria di secondo grado

La prova INVALSI di Matematica in II secondaria di secondo grado ha lo scopo di misurare quanto appreso al termine del primo biennio di scuola del secondo ciclo in termini di conoscenze, capacità di risolvere problemi e abilità argomentative, su alcuni contenuti matematici fondamentali – parzialmente differenziati in base gli indirizzi di studio – negli ambiti di Numeri, Spazio e figure, Relazioni e funzioni, Dati e previsioni⁵⁸.

Si tratta di una prova complessa e articolata che richiede buoni apprendimenti di base poiché si svolge dopo dieci anni di scolarità e vuole fornire informazioni su una dimensione fondamentale per l'esercizio dei diritti e doveri di cittadinanza e per un proficuo prosiegua con il percorso di studi nel triennio.

La figura 4.4.1 mostra sinteticamente i risultati in Matematica, confrontando gli esiti dal 2018 al 2025⁵⁹. La prova somministrata nel 2022, ossia la più prossima alla pandemia, aveva fatto emergere un effetto negativo legato all'emergenza sanitaria da Covid-19 (anche in ragione delle diverse misure di *lockdown* e della conseguente didattica a distanza). In seguito, si è riscontrata una sostanziale stabilità, confermata anche per il 2025 (la differenza, infatti, non è statisticamente significativa⁶⁰).

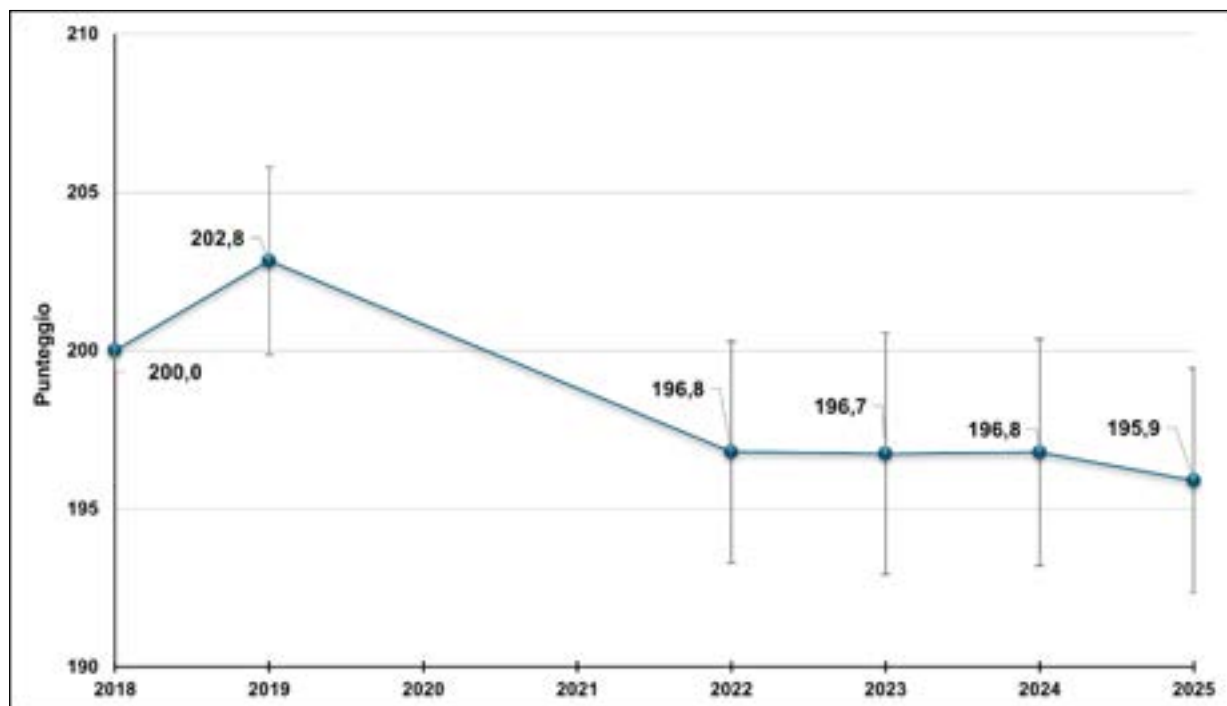
Oltre a confermare l'ipotesi di un effetto pandemico a medio-lungo termine sugli apprendimenti, che appare tuttora ancora difficile da riassorbire, sembra però opportuno interrogarsi sulla possibile presenza di fattori strutturali che, al di là dell'evento pandemico, stiano contribuendo a favorire gli scenari messi in luce dalle prove INVALSI. Tra questi potrebbero rientrare elementi legati alla crescente complessità sociale, ai mutamenti nel ruolo e nelle aspettative attribuite alla scuola da parte della società, nonché all'impatto pervasivo delle tecnologie. In questo scenario, la pandemia potrebbe aver agito da acceleratore e rivelatore precoce di fragilità già presenti nel sistema, contribuendo a renderle più visibili e urgenti.

⁵⁸ Per approfondire: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_I_capitolo_1.2_Prove_Matematica_CBT_2_018.pdf; https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_MATEMATICA.pdf.

⁵⁹ La prova INVALSI di II secondaria di secondo grado non è stata svolta per motivi legati alla pandemia da Covid-19 non solo nel 2020, come per tutte le altre classi coinvolte, ma anche nel 2021.

⁶⁰ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

Figura 4.4.1 – Risultati di studenti e studentesse in Matematica in II secondaria di secondo grado. Punteggio medio. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025



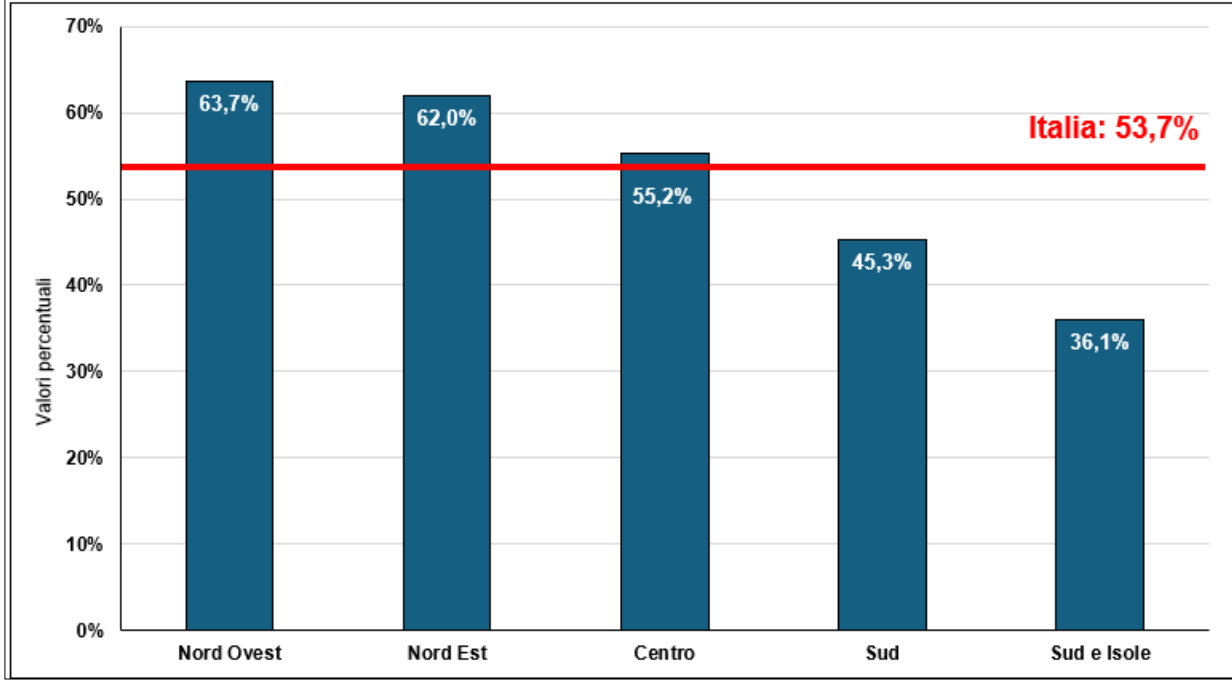
Sulla base delle descrizioni contenute nel prospetto 4.1.1, considerando il Paese nel suo complesso senza distinzioni tra macro-indirizzi di studio (tavola 4.4.1), poco più della metà degli studenti e delle studentesse raggiunge almeno il livello 3 in Italiano (53,7%), il livello che indica esiti in linea con gli aspetti essenziali previsti dalle Indicazioni nazionali, con un debole calo rispetto allo scorso anno (-1 punto percentuale).

Tavola 4.4.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Matematica in II secondaria di secondo grado. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

| Livello | Percentuale di studenti e studentesse in quel livello |
|---------------------|---|
| Livello 1 | 18,3% |
| Livello 2 | 28,1% |
| Livello 3 | 24,4% |
| Livello 4 | 15,9% |
| Livello 5 | 13,4% |
| TOTALE | 100,0% |
| Almeno livello base | 53,7% |

La distribuzione territoriale dei risultati mostra significative differenze tra le macro-aree geografiche (figura 4.4.2): si hanno quote più ampie di studenti e studentesse che conseguono i traguardi previsti (almeno il livello 3) nel Nord Ovest e nel Nord Est. Al contrario, nel Sud e nel Sud e Isole si registra una minore incidenza mentre nel Centro i valori sono più simili a quelli relativi alla media nazionale.

Figura 4.4.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica in II secondaria di secondo grado, per macro-area geografica. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025



Per meglio comprendere cosa significhi raggiungere uno specifico livello, il prospetto 4.4.1 fornisce una descrizione di ciascun livello per la prova INVALSI di Matematica somministrata al termine della classe II di scuola secondaria di secondo grado. Come per la prova di classe III secondaria di primo grado e quella prevista per l’ultimo anno di secondaria di secondo grado, il livello 3 rappresenta la soglia minima di adeguatezza, mentre i livelli 1 e 2 indicano risultati non adeguati al percorso di scolarità.

Prospetto 4.4.1 – Descrittori dei livelli previsti per la prova di Matematica in II secondaria di secondo grado. Fonte: INVALSI

| Livello | Descrittore |
|-----------|--|
| Livello 1 | L'allievo/a utilizza conoscenze elementari e abilità di base prevalentemente acquisite nei gradi scolari precedenti. Risponde a domande formulate in maniera semplice, relative a situazioni scolastiche abituali (per esempio riguardanti l'individuazione e la lettura di dati rappresentati in diverse forme). |
| Livello 2 | L'allievo/a conosce le principali nozioni di base previste dalle Linee guida e dalle Indicazioni nazionali di matematica per il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado ed esegue procedimenti di calcolo e procedure elementari. Risolve problemi in contesti reali che richiedono l'uso di conoscenze matematiche possedute fin dai gradi scolari precedenti. Effettua semplici elaborazioni su diverse rappresentazioni di dati. |
| Livello 3 | L'allievo/a utilizza le abilità di base acquisite nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado e collega tra loro le conoscenze fondamentali. Risponde a domande che richiedono semplici ragionamenti a partire dalle informazioni e dai dati forniti. Identifica elementi e proprietà dei principali oggetti matematici (per esempio figure geometriche e grafici). Riconosce diverse rappresentazioni di un oggetto matematico (per esempio numeri decimali, frazioni e percentuali). |
| Livello 4 | L'allievo/a conosce, anche in casi non abituali, i principali oggetti matematici (per esempio equazioni) incontrati nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado e utilizza con efficacia le conoscenze apprese. Interpreta dati collegando fatti e utilizzando diverse rappresentazioni in contesti differenti. Costruisce un modello con il quale operare, utilizzando anche il linguaggio simbolico proprio della matematica. Riconosce, fra diverse argomentazioni proposte, quella pertinente all'affermazione da sostenere. |
| Livello 5 | L'allievo/a utilizza con sicurezza gli aspetti concettuali e procedurali degli argomenti più importanti proposti nelle Linee guida e nelle Indicazioni nazionali di matematica per il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado. Risponde a domande che richiamano situazioni non ordinarie e complesse per le quali è necessario costruirsi un modello adeguato e interpretare informazioni, attivando strategie e ragionamenti. Utilizza diverse rappresentazioni degli oggetti matematici e passa con sicurezza da una all'altra. Nel processo di risoluzione di un problema coglie relazioni anche non esplicite tra i dati disponibili. Produce argomentazioni pertinenti alle affermazioni da sostenere utilizzando un linguaggio adeguato al grado scolastico. |

4.4.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni

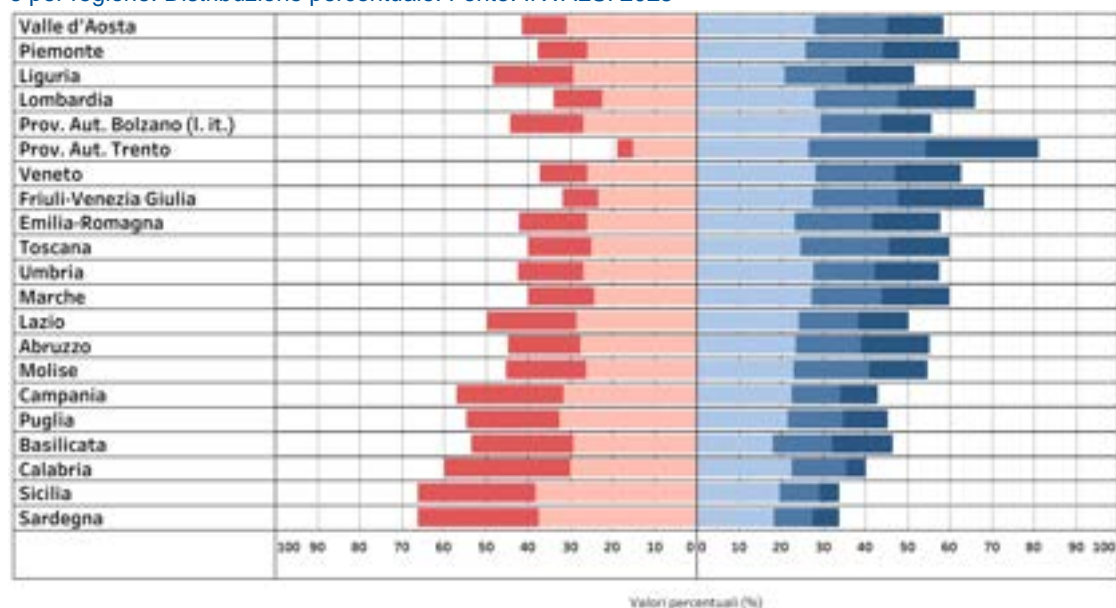
Veniamo ora a disaggregare i livelli conseguiti nella prova di Matematica per regione. Da una prima complessiva fotografia (figura 4.4.1.1) è possibile dividere il Paese in quattro gruppi di risultato:

- GRUPPO 1 in cui il risultato medio si colloca saldamente al livello 4: solo la provincia autonoma di Trento;
- GRUPPO 2 in cui il risultato medio si colloca in linea generale al livello 3, ossia nella fascia di adeguatezza: Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Abruzzo e Molise;
- GRUPPO 3 in cui il risultato medio si posiziona sulla soglia che separa il livello 3 dal livello 2, sul limite dell'adeguatezza: Liguria e Lazio;
- GRUPPO 4 in cui il risultato medio si trova al livello 2, non in linea con i traguardi delle Indicazioni nazionali previsti al termine del secondo ciclo d'istruzione: Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna.

Rispetto al 2024, la provincia autonoma di Trento passa dal gruppo 2 al gruppo 1, la provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana dal gruppo 3 al gruppo 2 e il Lazio dal gruppo 4 al gruppo 3; la Liguria dal gruppo 2 al gruppo 3 e la Basilicata dal gruppo 3 al gruppo 4.

Complessivamente, la quota di coloro che si attestano al livello 5 (conseguendo risultati molto buoni, blu scuro) è più alta nella provincia autonoma di Trento (26,8%), nel Friuli-Venezia Giulia (20,4%) e in Lombardia (18,3%) ma, situazione opposta, è del 6,4% in Sardegna, del 4,9% in Sicilia e del 4,5% in Calabria. In merito, invece, a chi si ferma al livello 1 (rosso scuro), il fenomeno è più contenuto nella provincia autonoma di Trento (3,8%), nel Friuli-Venezia Giulia (8,4%) e in Valle d'Aosta (10,5%) ma maggiore in Calabria (29,9%), Sardegna (28,6%) e Sicilia (27,9%).

Figura 4.4.1.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Matematica in II secondaria di secondo grado, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025



A differenza di quanto proposto nelle analisi degli esiti delle prove del primo ciclo d'istruzione, per la scuola secondaria di secondo grado è importante osservare come variano gli esiti nei diversi macro-indirizzi di studio.

Nella restituzione dei dati INVALSI, i macro-indirizzi di studio sono stati individuati alla luce delle evidenze empiriche, ossia sulla base dei risultati medi conseguiti degli anni precedenti. Per questa ragione, gli esiti della prova di Matematica sono presentati secondo la seguente classificazione:

- licei scientifici (tutti gli indirizzi);
- altri licei;
- istituti tecnici;
- istituti professionali⁶¹.

⁶¹ Non si fornisce il dato per la provincia autonoma di Trento perché non è presente questo macro-indirizzo di studio.

Come avviene in tutti i Paesi, nelle prove standardizzate volte alla misurazione degli apprendimenti gli studenti e le studentesse in istruzione liceale conseguono risultati più elevati rispetto agli indirizzi tecnici e professionali. Questo tratto caratteristico, di per sé, non è necessariamente da ritenersi né un bene né un male, poiché le filiere tecniche e professionali dovrebbero eccellere in altre dimensioni degli apprendimenti, a condizione però che venga garantita l'acquisizione almeno dei traguardi fondamentali. Pertanto, non ci si deve stupire se nell'istruzione tecnica e professionale ci sono quote meno ampie nei livelli 4 e 5, purché si cerchi di assicurare a tutti e a tutte, o per lo meno al maggior numero possibile, il raggiungimento del livello 3 che corrisponde a un'acquisizione adeguata degli apprendimenti di base.

Le figure da 4.4.1.2 a 4.4.1.5 mostrano gli esiti nel dettaglio dei macro-indirizzi e, ancora una volta, raccontano di differenze molto marcate all'interno del Paese.

- Nei licei scientifici (figura 4.4.1.2) si osservano i risultati più robusti: qui l'esito medio nazionale è nettamente superiore rispetto al dato complessivo. In Valle d'Aosta, Liguria e Marche il risultato generale si colloca al livello più alto, ossia il livello 5, mentre in Piemonte e Lombardia tra livello 4 e livello 5. In molte regioni (provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Lazio, Abruzzo, Molise, Puglia e Basilicata) l'esito medio raggiunge il livello 4, che corrisponde a un conseguimento sicuro dei traguardi delle Indicazioni nazionali. In Campania il risultato generale si attesta tra il livello 4 e il livello 3 mentre nei restanti casi (Calabria, Sicilia e Sardegna) lo studente medio si ferma al livello 3 che rappresenta di certo un risultato adeguato ma non soddisfacente per gli studenti e le studentesse dei licei a indirizzo scientifico.
- Gli esiti degli altri licei (figura 4.4.1.3) sono inferiori rispetto a quanto presentato per i licei scientifici. Infatti, non ci sono regioni in cui il risultato medio si attesta al livello 4 o 5 ma, nelle situazioni migliori, si ferma al livello 3: è il caso di Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria e Marche). Nel Molise lo studente medio si ferma tra il livello 2 e il livello 3 e nelle restanti regioni (Lazio, Abruzzo, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna) al livello 2. La sensibile differenza nei risultati tra i scientifici e gli altri indirizzi liceali potrebbe essere ricondotta a una duplice dinamica. Da un lato, il processo di licealizzazione⁶² – ossia la crescente propensione a scegliere percorsi liceali rispetto ad altri indirizzi dell'istruzione secondaria superiore – ha determinato una trasformazione nella composizione della popolazione scolastica, portando alcuni licei ad accogliere studenti e studentesse con eterogenei livelli di apprendimento iniziale e provenienti da sfaccettati contesti socio-culturali.
- Veniamo ora agli esiti medi degli istituti tecnici (figura 4.4.1.4). Nella provincia autonoma di Trento il risultato medio si posiziona al livello 4 mentre in Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria e Marche al livello "soglia" (ossia al livello 3). In Liguria, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna il risultato medio si attesta al livello 2, vale a dire sotto la soglia di adeguatezza.
- Negli istituti professionali (figura 4.4.1.5) la fotografia scattata è ancora più allarmante poiché il risultato generale non raggiunge mai la soglia dell'accettabilità rispetto ai traguardi definiti dalle Indicazioni nazionali. Infatti, l'esito medio si attesta solamente al livello 2 in Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Toscana, Umbria, Marche, Molise e Puglia. In Emilia-Romagna e Abruzzo il valore medio è tra il livello 1 e il livello 2 e nelle restanti regioni (Liguria, Lazio, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna) non si va oltre il livello 1.

In merito a chi si attesta al livello più alto (livello 5, blu scuro):

- nei licei scientifici (figura 4.4.1.2) la Valle d'Aosta (59,4%), la Liguria (56,3%) e le Marche (53,5%) ne accolgono una quota molto alta mentre in Sicilia (12,1%) e in Calabria (11,5%) la loro presenza è molto bassa;
- per tutti gli altri indirizzi di percorsi liceali (figura 4.4.1.3) se ne contano in percentuale maggiore nella provincia autonoma di Trento (11,6%), in Lombardia e in Veneto (9,2% per entrambe) mentre in percentuale inferiore in Sicilia (2,8%), Sardegna (2%) e Calabria (1,3%);

⁶² Secondo i dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito, per l'a.s. 2024/25 il 51,4% di studenti e studentesse che stanno frequentando una scuola secondaria di secondo grado è iscritto a un percorso liceale. Nell'a.s. 2015/16 era del 48,1%.

- negli istituti tecnici (figura 4.4.1.4) studenti e studentesse *top performer* sono presenti in percentuale più ampia nella provincia autonoma di Trento (33,9%), in Friuli-Venezia Giulia (19,6%) e in Emilia-Romagna (17,4%) mentre in quota più ridotta in Calabria e Sardegna (2,4% in entrambi i casi) e nella provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana e in Puglia (1,6% per entrambe);
- negli istituti professionali (figura 4.4.1.5), mediamente, sono poche le regioni con studenti e studentesse che riescono a raggiungere il livello 5 e in parecchi casi (Liguria, Lombardia, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Campania, Basilicata, Sicilia e Sardegna) la loro quota è nulla.

Rispetto a chi si ferma al livello 1 (rosso scuro):

- nei licei scientifici (figura 4.4.1.2) la loro presenza è nulla in Liguria e particolarmente contenuta in Emilia-Romagna (0,4%) e Veneto (0,3%) mentre risulta la più alta elevata in Sicilia e Sardegna (7,9% per entrambe) e in Molise e Calabria (6,3% per entrambe);
- negli altri licei (figura 4.4.1.3), la percentuale risulta inferiore in Lombardia (8,1%), Valle d'Aosta (7,1%) e Veneto (5%) e raggiunge i valori più alti in Calabria (31%), Sicilia (30,3%) e Puglia (26,2%);
- negli istituti tecnici (figura 4.4.1.4), nella provincia autonoma di Trento la loro presenza è nulla e contenuta in Veneto (6,4%) e in Friuli-Venezia Giulia (4,8%) ma in Basilicata (31,7%), Sardegna (31,1%) e Calabria (30,9%) la presenza è superiore;
- negli istituti professionali (figura 4.4.1.5), seppur elevata, la quota di studenti e studentesse risulta relativamente più contenuta in Valle d'Aosta (21,6%) e in Friuli-Venezia Giulia (26,4%) e nella situazione opposta si trovano Lazio (71,2%), Calabria (70,7%) e Sardegna (64,2%).

Figura 4.4.1.2 – Licei scientifici. Studenti e studentesse per livello raggiunto in Matematica in II secondaria di secondo grado, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

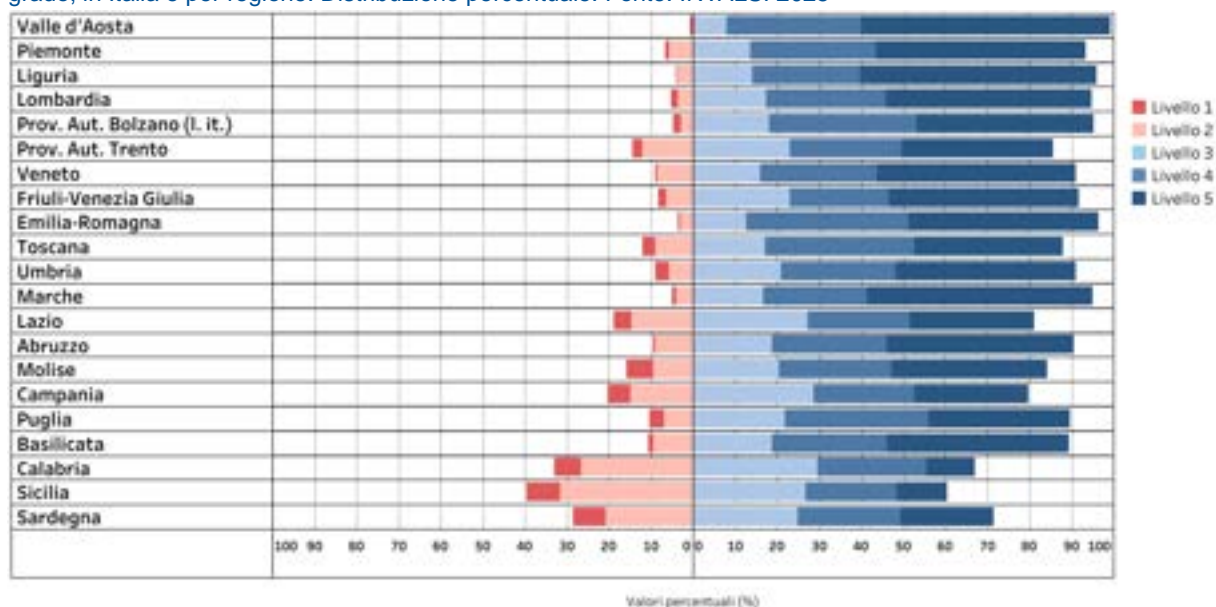


Figura 4.4.1.3 – Altri licei. Studenti e studentesse per livello raggiunto in Matematica in II secondaria di secondo grado, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

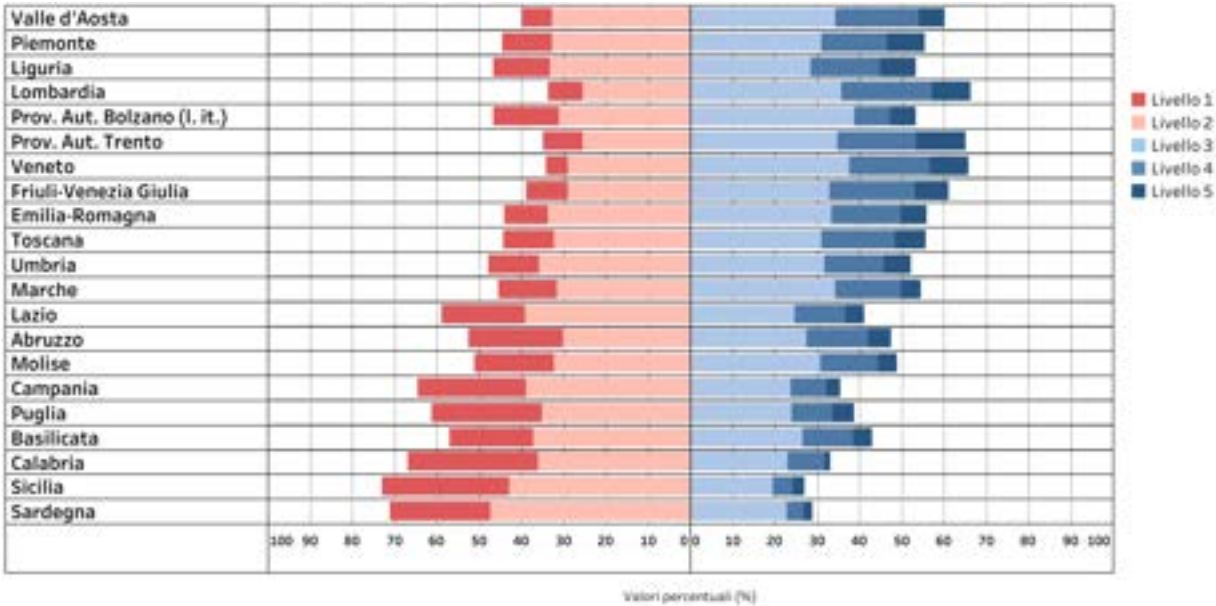


Figura 4.4.1.4 – Istituti tecnici. Studenti e studentesse per livello raggiunto in Matematica in II secondaria di secondo grado, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

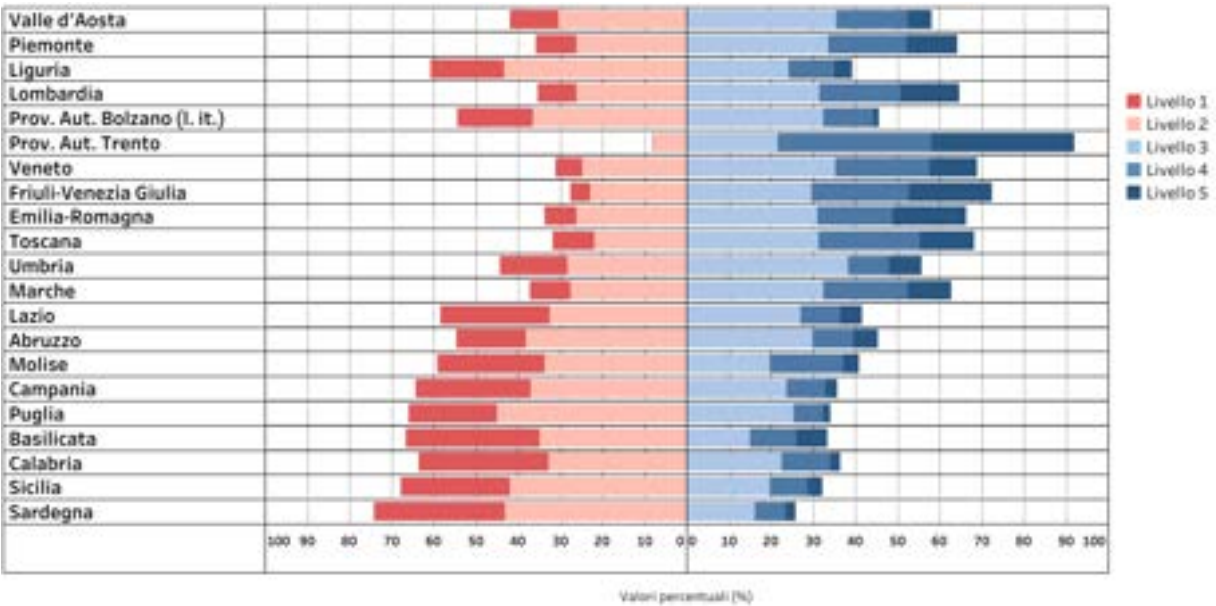
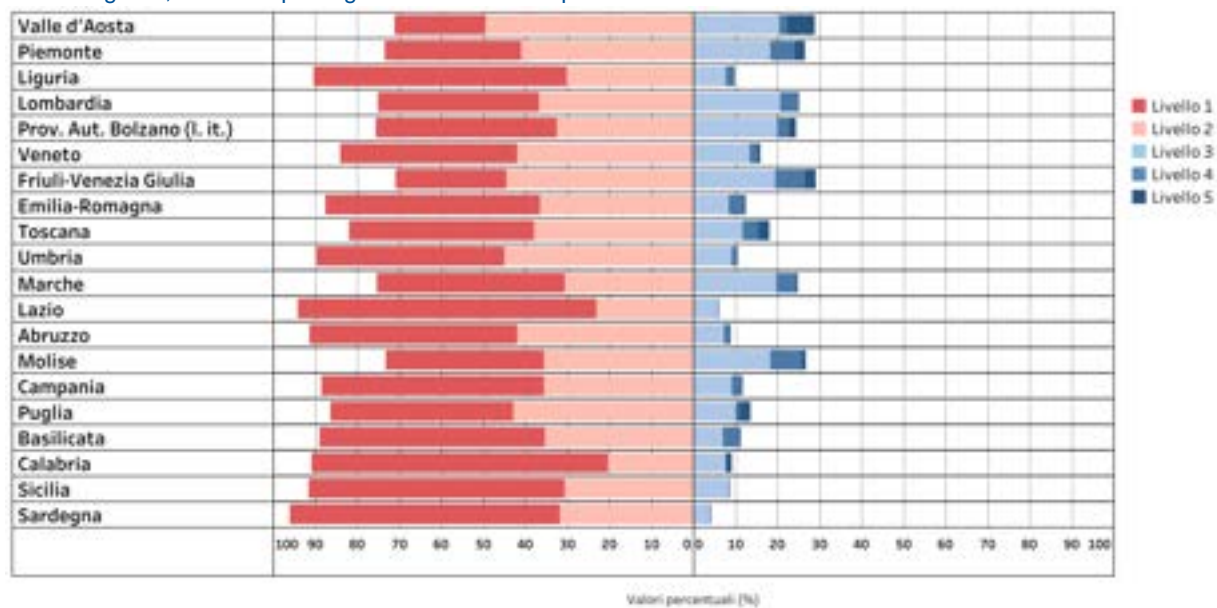


Figura 4.4.1.5 – Istituti professionali. Studenti e studentesse per livello raggiunto in Matematica in II secondaria di secondo grado, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025



4.4.2 I risultati nel tempo

Le prove CBT consentono di monitorare l'andamento degli apprendimenti nel tempo, rendendo possibile il confronto tra i risultati ottenuti da studenti e studentesse al termine del primo biennio del secondo ciclo d'istruzione nel 2025 e quelli rilevati negli anni precedenti.

Le figure da 4.4.2.1 a 4.4.2.5 mostrano l'evoluzione della quota di coloro che raggiungono risultati almeno accettabili, ossia tra il livello 3 e il livello 5.

Complessivamente, a livello nazionale (figura 4.4.2.1), prima della pandemia da Covid-19 (2019) il 62% aveva raggiunto almeno la soglia dell'accettabilità mentre negli anni successivi si è registrato un calo, stabilizzato nel tempo (-8 punti percentuali rispetto tra 2025 e 2019). Sebbene l'impatto della pandemia sui processi di apprendimento sia stato evidente, la persistente difficoltà nel recupero potrebbe essere influenzata anche da ulteriori fattori, non solo interni al sistema scolastico ma anche legati a nuove dinamiche sociali e ai cambiamenti legati alla trasformazione tecnologica in corso.

- Nei licei scientifici (figura 4.4.2.2), tra 2023 e 2025 si registra un dato stabile (85%, -5 punti percentuali rispetto al 2019); tra le macro-aree geografiche, si osserva calo nel Nord Est e nel Sud e Isole mentre un miglioramento nel Sud e in particolare nel Nord Ovest.
- Anche per gli altri licei (figura 4.4.2.3) si osservano valori molto simili negli ultimi anni: nel 2025 il dato si attesta al 49% (-9 punti percentuali in confronto al 2019). Nord Ovest e Nord Est sono le macro-aree geografiche con quote in rilevante diminuzione mentre sono in aumento per il Sud.
- Situazione confermata anche negli istituti tecnici (figura 4.4.2.4): il valore oscilla attorno al 53% (la differenza rispetto al 2019 è di -5 punti percentuali). Il Centro è la macro-area geografica in miglioramento, anche se con valori in discontinuità, mentre si osserva un decremento nel Sud e nel Sud e Isole.
- Per gli istituti professionali (figura 4.4.2.5) si osserva invece un calo complessivo per gli ultimi anni: 16% nel 2025 e -11 punti percentuali rispetto al 2019. Per il Nord Ovest, il Nord Est e il Sud e Isole si riscontra un calo, più marcato per il Settentrione, mentre c'è un miglioramento per il Sud.

Figura 4.4.2.1 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica in II secondaria di secondo grado, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025

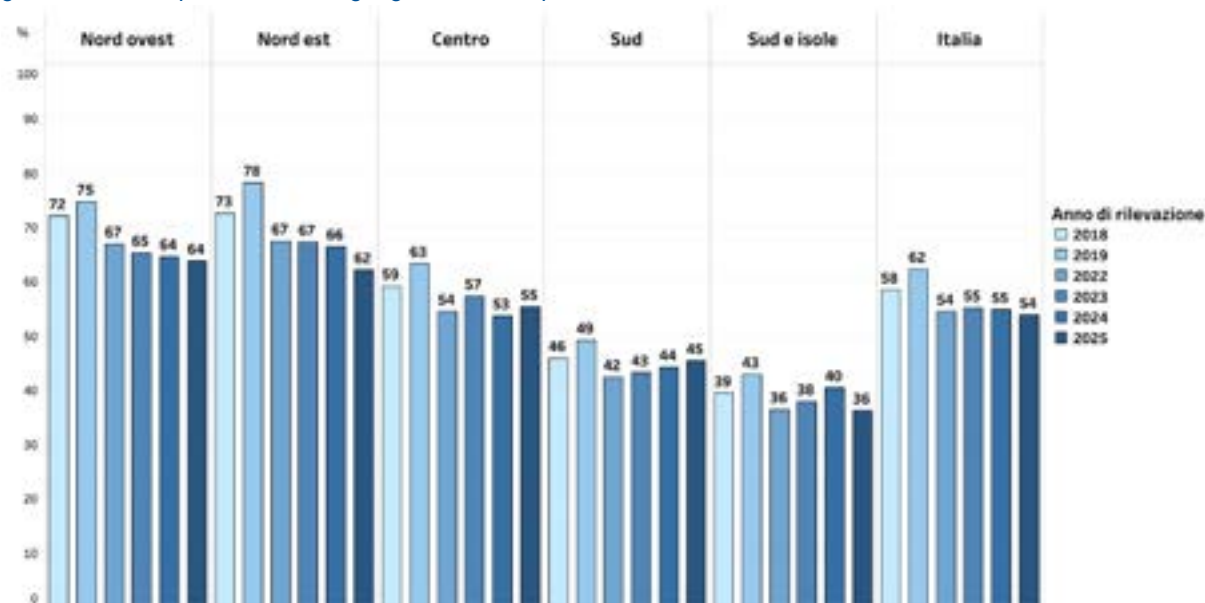


Figura 4.4.2.2 – Licei scientifici. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica in II secondaria di secondo grado, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025

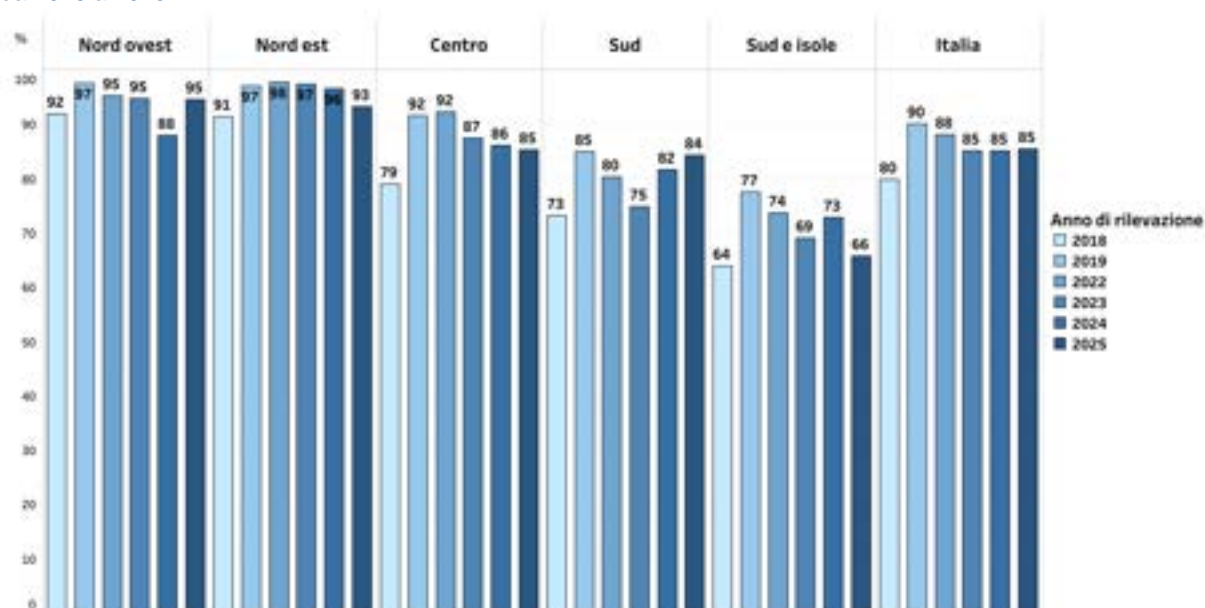


Figura 4.4.2.3 – Altri licei. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica in II secondaria di secondo grado, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025

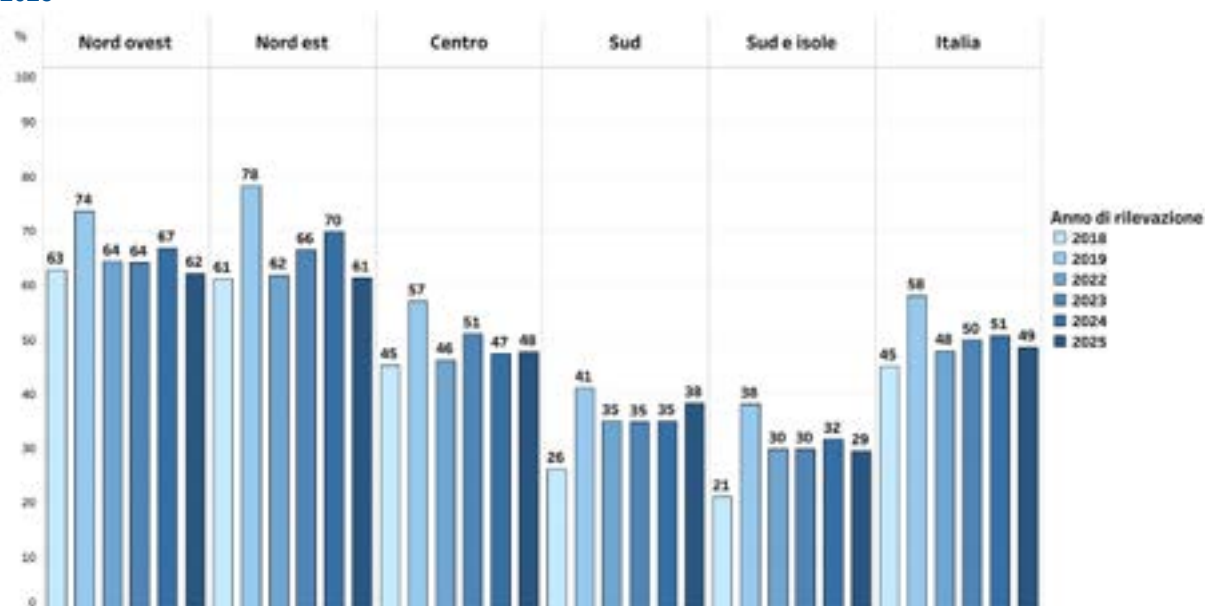


Figura 4.4.2.4 – Istituti tecnici. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica in II secondaria di secondo grado, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025

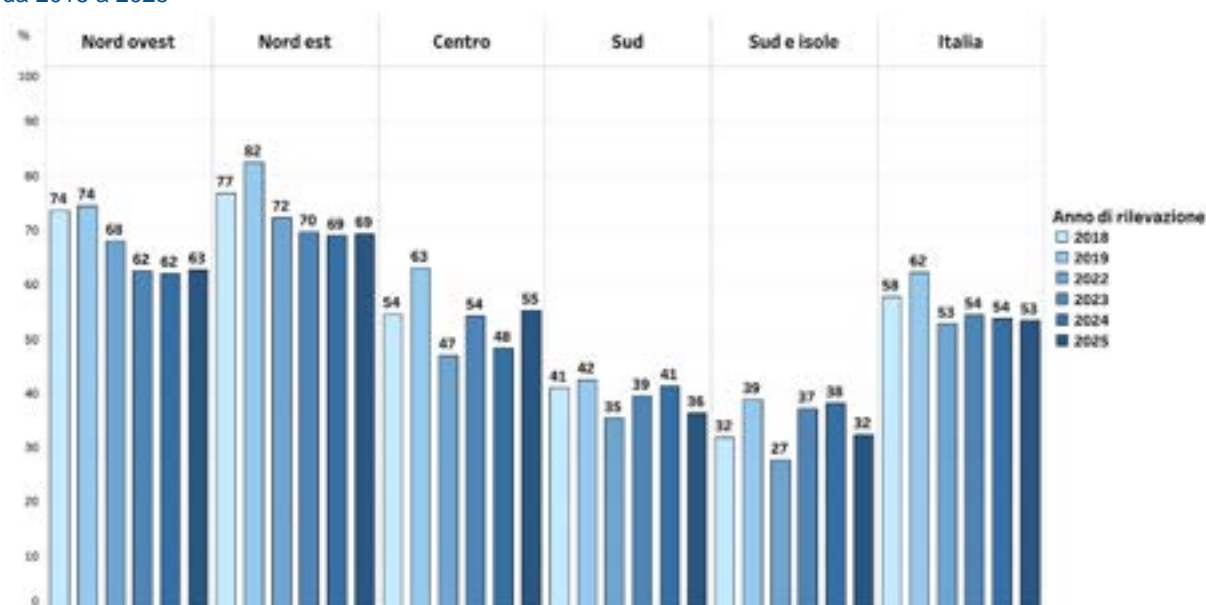
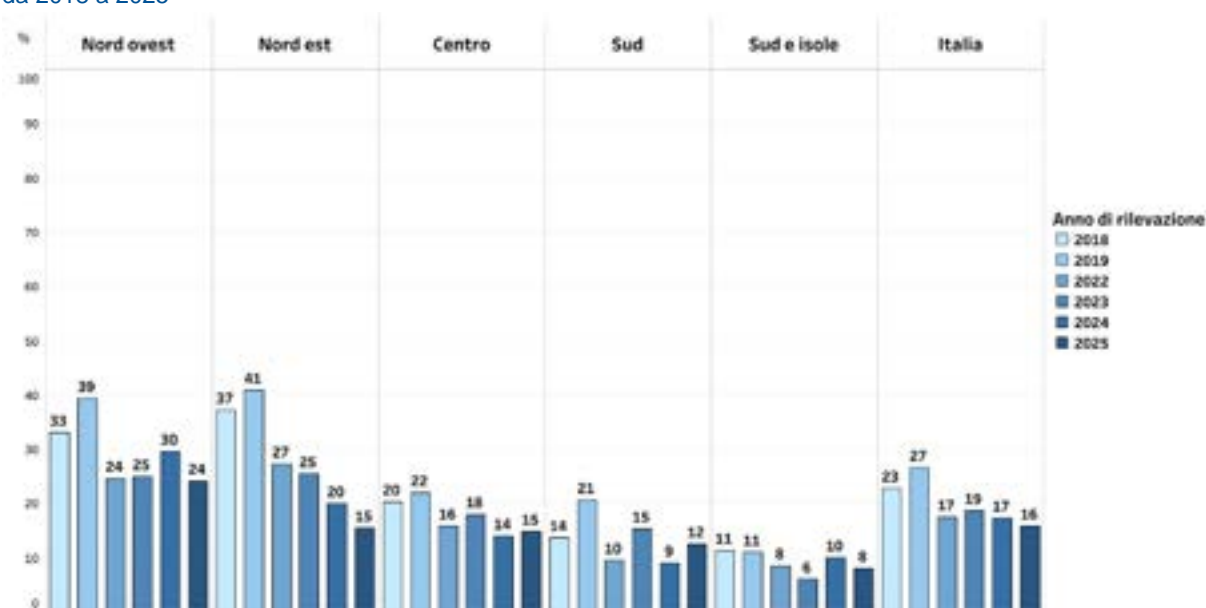


Figura 4.4.2.5 – Istituti professionali. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica in II secondaria di secondo grado, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025



La figura 4.4.2.6 mostra l'evoluzione, a livello regionale, della quota di studenti e studentesse che raggiungono livelli almeno accettabili, offrendo una panoramica comparativa dei risultati territoriali nel tempo.

Nel complesso, l'analisi conferma la persistenza di ampie disparità territoriali nei livelli di apprendimento al termine del secondo ciclo di istruzione. Le regioni del Settentrione (in particolare la provincia autonoma di Trento ma anche Lombardia, Veneto e Friuli-Venezia Giulia), pur registrando delle oscillazioni, mantengono percentuali relativamente elevate di studenti e studentesse che raggiungono almeno la soglia di accettabilità. Al contrario, molte regioni del Mezzogiorno, in particolare della macro-area geografica del Sud e Isole, continuano a mostrare valori sensibilmente più bassi, con segnali di miglioramento solo parziali e discontinui nel tempo.

I dati del 2025 confermano la fatica generalizzata, indicando che gli effetti della pandemia, sebbene non più centrali, continuano a farsi sentire nel medio periodo. Inoltre, il recupero appare ostacolato da fattori

strutturali e sistemici, che includono disuguaglianze educative pregresse, divari socio-economici e nuove sfide legate alle trasformazioni sociali e tecnologiche in atto.

Figura 4.4.2.6 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica in II secondaria di secondo grado, per regione. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

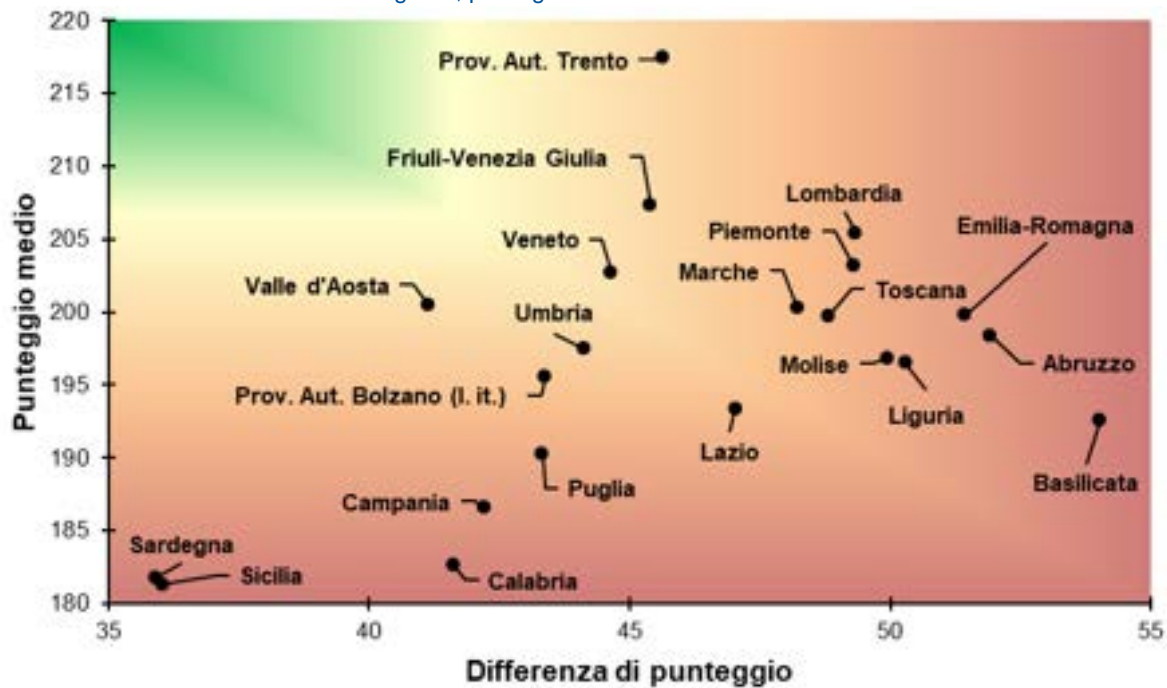
| | 2019 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 |
|---------------------------------|------|------|------|------|------|
| Valle d'Aosta | 72% | 64% | 64% | 72% | 59% |
| Piemonte | 72% | 66% | 63% | 66% | 62% |
| Liguria | 65% | 52% | 57% | 59% | 52% |
| Lombardia | 77% | 70% | 67% | 64% | 66% |
| Prov. Aut. Bolzano (lingua it.) | 66% | 52% | 60% | 49% | 56% |
| Prov. Aut. Trento | 85% | 74% | 86% | 74% | 81% |
| Veneto | 82% | 71% | 72% | 67% | 63% |
| Friuli-Venezia Giulia | 78% | 69% | 67% | 68% | 68% |
| Emilia-Romagna | 74% | 63% | 60% | 65% | 58% |
| Toscana | 65% | 57% | 61% | 58% | 60% |
| Umbria | 67% | 54% | 60% | 61% | 58% |
| Marche | 71% | 59% | 62% | 60% | 60% |
| Lazio | 59% | 51% | 53% | 47% | 50% |
| Abruzzo | 62% | 54% | 55% | 55% | 55% |
| Molise | 56% | 48% | 57% | 56% | 55% |
| Campania | 44% | 39% | 38% | 40% | 43% |
| Puglia | 52% | 44% | 47% | 47% | 45% |
| Basilicata | 53% | 42% | 47% | 51% | 47% |
| Calabria | 42% | 37% | 38% | 40% | 40% |
| Sicilia | 43% | 37% | 35% | 38% | 34% |
| Sardegna | 39% | 31% | 43% | 43% | 34% |

La figura 4.4.2.7 fornisce una lettura sintetica della situazione a livello regionale, combinando due dimensioni fondamentali: il punteggio medio ottenuto da studenti e studentesse (asse verticale) e la differenza di punteggio⁶³ all'interno delle regioni (asse orizzontale), ovvero una misura della variabilità interna ai contesti territoriali.

A differenza di quanto osservato per Italiano in II secondaria di secondo grado (figura 4.3.2.7) ma anche di quanto emerge per la III secondaria di primo grado e l'ultimo anno di secondaria di secondo grado, in questo caso la fotografia è più eterogenea senza regioni marcatamente polarizzate nel quadrante in alto a sinistra o in basso a sinistra.

⁶³ Tale valore è dato dalla differenza tra il punteggio che individua il 75-esimo e il 25-esimo percentile della distribuzione degli esiti in quella regione.

Figura 4.4.2.7 – Punteggio medio e differenza di punteggio tra 75° e 25° percentile della distribuzione degli esiti in Matematica in II secondaria di secondo grado, per regione. Fonte: INVALSI 2025



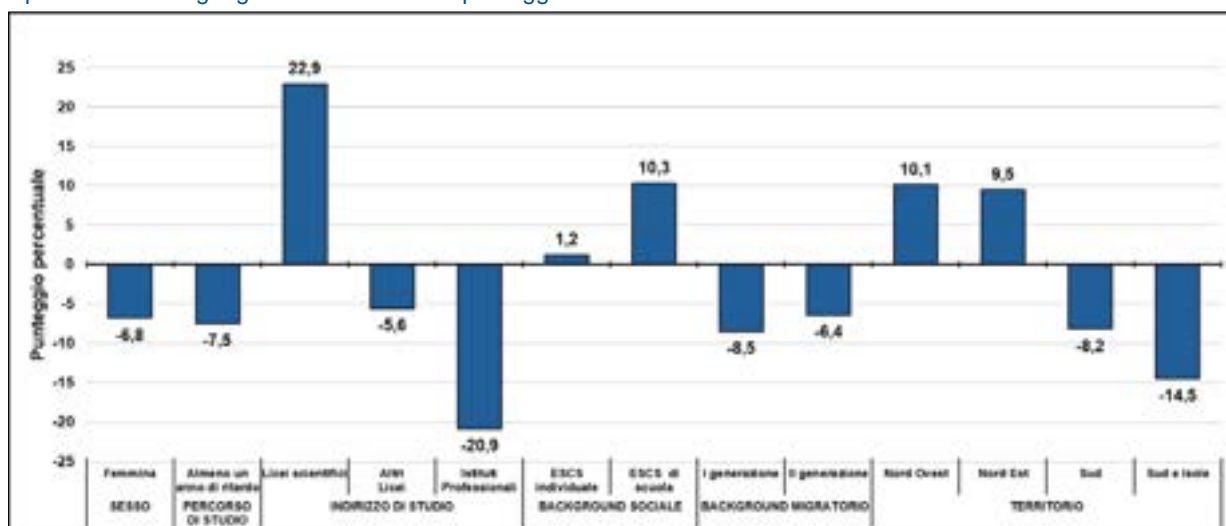
4.4.3 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti da ogni studente o studentessa sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, l'indirizzo di studio, la regolarità negli studi, il *background* migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola).

È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. La figura 4.4.3.1 confronta gli esiti degli studenti appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di uno studente non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi, che frequenta un istituto tecnico del Centro Italia, di condizione socio-economica e culturale pari alla media nazionale) con altri gruppi. Ecco quanto emerge:

- **SESSO.** Mediamente le ragazze conseguono un punteggio più basso di 6,8 punti rispetto a quello dei ragazzi, vantaggio stimabile in circa l'apprendimento di metà anno scolastico.
- **PERCORSO DI STUDIO.** Coloro che hanno accumulato almeno un anno di ritardo, al termine del biennio del secondo ciclo d'istruzione, conseguono un risultato mediamente più basso: -7,5 punti.
- **INDIRIZZO DI STUDIO.** Chi frequenta il liceo scientifico consegue mediamente un risultato più elevato di 22,2 punti mentre coloro che sono iscritti/iscritte a uno degli altri licei ottengono 5,6 punti in meno, confermando ancora una volta che gli esiti in Matematica in questi licei sono mediamente più simili a quelli dell'istruzione tecnica rispetto a quella di un liceo scientifico. Si osserva, infine, una considerevole distanza tra istituti tecnici e coloro che frequentano un istituto professionale (-20,9 punti).
- **BACKGROUND SOCIALE.** Il vantaggio medio per chi proviene da famiglie favorite da un punto di vista socio-economico e culturale si attesta a 1,2 punti. A questo vantaggio si aggiunge quello relativo alla scuola che accoglie mediamente studenti più avvantaggiati e studentesse più avvantaggiate: 10,3 punti.
- **BACKGROUND MIGRATORIO.** Le prime generazioni conseguono complessivamente un esito inferiore di 8,5 punti rispetto ai compagni e alle compagne non di origine immigrata. Situazione simile per le seconde generazioni: -6,4 punti.
- **TERRITORIO.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, resta comunque una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, a netto vantaggio del Settentrione (Nord Ovest +10,1 punti e Nord Est +9,5 punti) rispetto al Centro e soprattutto al Mezzogiorno (-8,2 punti per il Sud e -14,5 punti per il Sud e Isole).

Figura 4.4.3.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di Matematica in II secondaria di secondo grado, in Italia e per macro-area geografica. Differenza di punteggio. Fonte: INVALSI 2024



4.5 La prova INVALSI sulle Competenze Digitali della classe II di scuola secondaria di secondo grado

Per la prima volta, nell'a.s. 2024/25 gli studenti e le studentesse delle sole classi campione di II secondaria di secondo grado hanno svolto anche una prova INVALSI sulle Competenze Digitali.

Questa nuova prova adotta come *framework* quello definito dalla Commissione Europea, ossia il DigComp 2.2⁶⁴, in cui le competenze digitali sono annoverate tra le competenze da considerare essenziali per l'esercizio pieno della cittadinanza, per la partecipazione consapevole alla vita sociale ed economica e per lo sviluppo sostenibile delle comunità.

Tutti i Paesi dell'Unione Europea si stanno orientando verso sistemi nazionali di monitoraggio e misurazione standardizzati di tali competenze. La prova INVALSI rappresenta un primo passo in questa direzione: si tratta di una misurazione standardizzata delle competenze digitali al termine del primo biennio di scuola secondaria di secondo grado con l'obiettivo di fornire una base informativa utile per progettare azioni mirate di supporto e sviluppo, a livello di singolo studente e singola studentessa, di scuola e dell'intero sistema educativo. La prova non si limita a raccogliere percezioni soggettive attraverso una semplice autovalutazione ma mette lo studentesse/la studentessa di fronte a situazioni concrete nelle quali è necessario dimostrare la padronanza di conoscenze e di abilità digitali.

Nel DigComp 2.2 sono cinque le aree che delineano cosa comporta la competenza digitale per i cittadini e le cittadine: Alfabetizzazione su informazione e dati, Comunicazione e collaborazione, Creazione di contenuti digitali, Sicurezza e Risolvere problemi:

- *Alfabetizzazione su informazione e dati* si focalizza sulle competenze necessarie per selezionare, valutare e comprendere le informazioni online;
- *Comunicazione e collaborazione* riguarda la capacità di comunicare efficacemente, condividere risorse e gestire relazioni digitali;
- *Creazione di contenuti digitali* si riferisce alla produzione e rielaborazione responsabile di contenuti;
- *Sicurezza* comprende le competenze per proteggere la *privacy* e mantenere il benessere personale in un contesto caratterizzato da sovrabbondanza informativa;
- l'area del *Problem solving* verte sulle capacità di comprendere i sistemi digitali e risolvere efficacemente eventuali problemi nel contesto delle attività quotidiane online.

Poiché l'area Problem solving ha una natura maggiormente trasversale rispetto alle altre, si è deciso di non indagarla in autonomia e separatamente; pertanto, aspetti legati a quest'area saranno indirettamente monitorati attraverso quesiti afferenti alle altre aree oggetto di analisi (prospetto 4.5.1).

Prospetto 4.5.1 – Aree indagate nella prova sulle Competenze Digitali e relative descrizioni. Fonte: DigComp 2.2 e INVALSI

| Aree | Descrizione |
|--|--|
| <i>Alfabetizzazione su informazioni e dati</i> | Articolare le esigenze informative, individuare e recuperare dati, informazioni e contenuti digitali. Giudicare la rilevanza della fonte e del suo contenuto. Archiviare, gestire e organizzare dati, informazioni e contenuti digitali. |
| <i>Comunicazione e collaborazione</i> | Interagire, comunicare e collaborare tramite le tecnologie digitali, tenendo conto della diversità culturale e generazionale. Partecipare alla società attraverso i servizi digitali pubblici e privati e la cittadinanza attiva. Gestire la propria presenza, identità e reputazione digitale. |
| <i>Creazione di contenuti digitali</i> | Creare e modificare contenuti digitali. Migliorare e integrare le informazioni e i contenuti in un corpus di conoscenze esistenti, comprendendo come applicare il <i>copyright</i> e le licenze. Saper dare istruzioni comprensibili ad un sistema informatico. |
| <i>Sicurezza</i> | Proteggere i dispositivi, i contenuti, i dati personali e la <i>privacy</i> negli ambienti digitali. Proteggere la salute fisica e psicologica ed essere competenti in materia di tecnologie digitali per il benessere e l'inclusione sociale. Essere consapevoli dell'impatto ambientale delle tecnologie digitali e del loro utilizzo. |

In base ai livelli di padronanza del *framework* DigComp 2.2 e alle Indicazioni nazionali, l'esito di ogni area indagata nella prova sulle Competenze Digitali è espresso attraverso i tre seguenti livelli (prospetto 4.1.3): "Base", "Intermedio" e "Avanzato".

⁶⁴ Per approfondire: https://www.agid.gov.it/sites/agid/files/2024-05/digcomp_2.2_italiano.pdf.

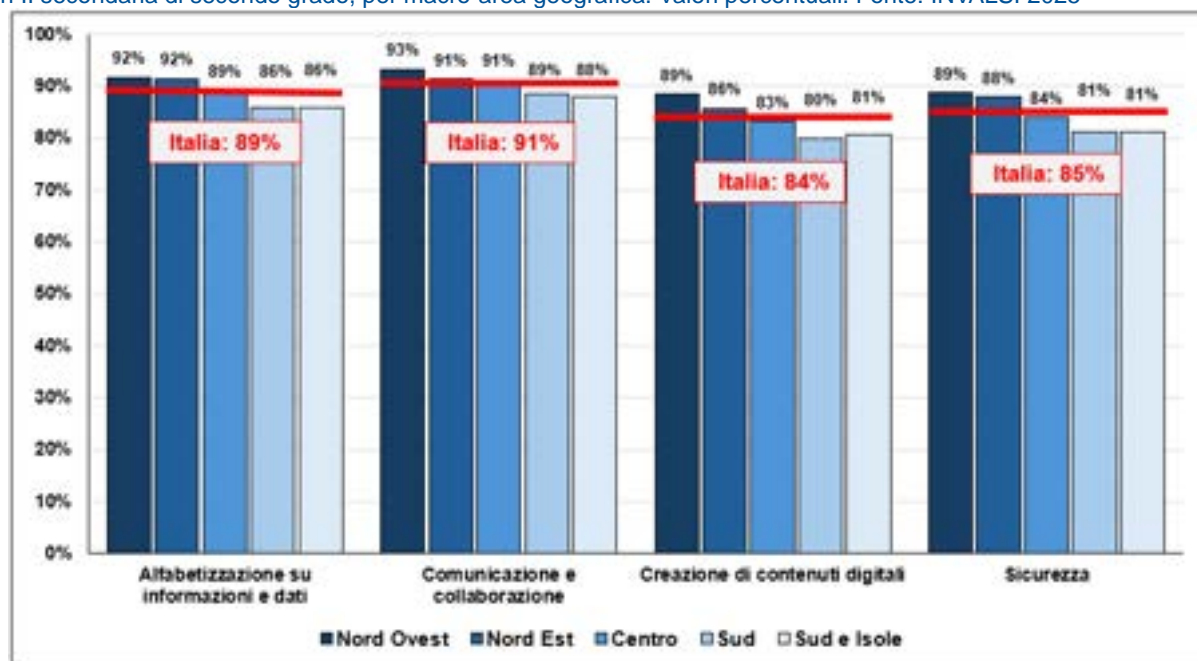
Considerando il Paese nel suo complesso senza distinzione tra indirizzi di studio (tavola 4.5.1), oltre quattro studenti/studentesse su cinque raggiungono almeno il livello intermedio (prospetto 4.1.3): sono l'89,1% per Alfabetizzazione su informazioni e dati, il 90,7% per Comunicazione e collaborazione, l'84% per Creazione di contenuti digitali e l'85% per Sicurezza. Almeno uno studente/una studentessa su due ottiene il livello avanzato nell'area Alfabetizzazione su informazioni e dati (51,1%) e nell'area Comunicazione e collaborazione (56,9%).

Tavola 4.5.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nelle aree di Competenze Digitali in II secondaria di secondo grado. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

| Livello | Alfabetizzazione su informazioni e dati | Comunicazione e collaborazione | Creazione di contenuti digitali | Sicurezza |
|---------------------------|---|--------------------------------|---------------------------------|-----------|
| Base | 10,9% | 9,3% | 16,0% | 15,0% |
| Intermedio | 38,1% | 33,8% | 40,8% | 42,8% |
| Avanzato | 51,1% | 56,9% | 43,2% | 42,2% |
| TOTALE | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| Almeno livello Intermedio | 89,1% | 90,7% | 84,0% | 85,0% |

Disaggregando il dato medio nazionale per macro-aree geografiche (figura 4.5.1), similmente a quanto osservato per Italiano (figura 4.3.2) e Matematica (figura 4.4.2), generalmente nel Nord Ovest e nel Nord Est si ha una quota più ampia di studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello intermedio (ad eccezione del Nord Est nell'area Comunicazione e collaborazione) e all'opposto il Sud e il Sud e Isole; nel Centro la percentuale è molto prossima al valore complessivo per l'Italia.

Figura 4.5.1 – Studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello Intermedio nelle aree di Competenze Digitali in II secondaria di secondo grado, per macro-area geografica. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025

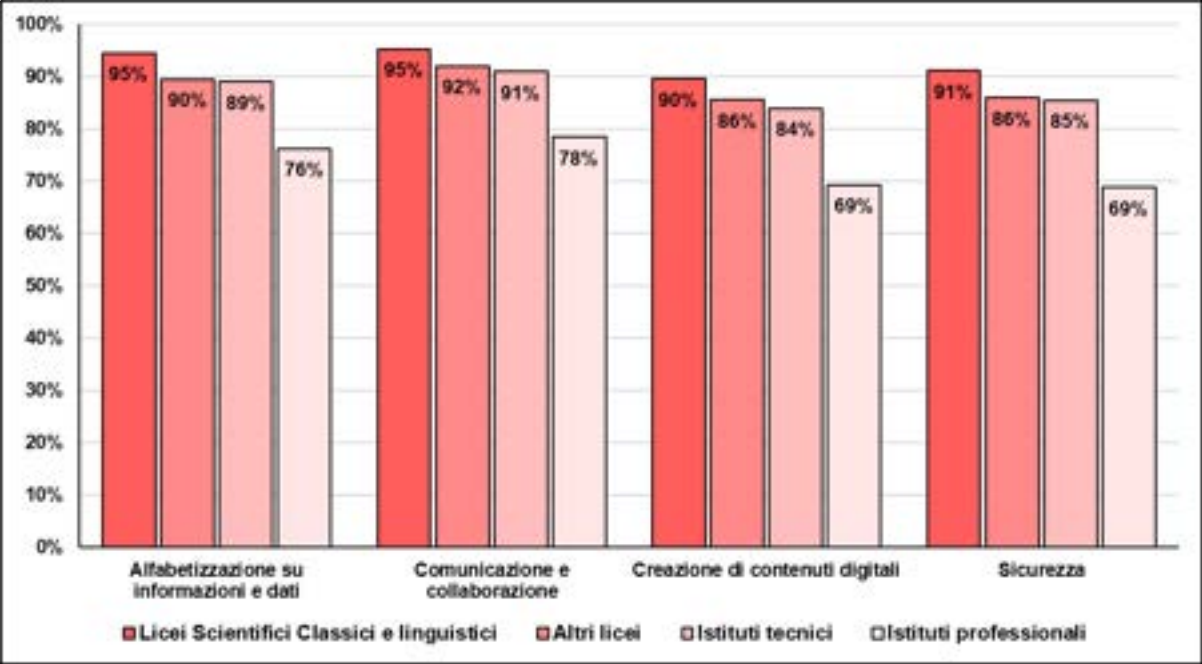


Come per le altre prove svolte nel secondo ciclo d'istruzione, anche per quella sulle Competenze Digitali è importante osservare come variano gli esiti nei diversi macro-indirizzi di studio. Anche in questo caso, i macro-indirizzi di studio sono stati individuati alla luce delle evidenze empiriche, ossia sulla base dei risultati medi conseguiti da questa prima somministrazione. Gli esiti sono pertanto presentati secondo la classificazione già utilizzata per Italiano e Inglese, ossia:

- licei classici, scientifici e linguistici;
- altri licei;
- istituti tecnici;
- istituti professionali.

Complessivamente (figura 4.5.2), in tutte le aree misurate nella prova di Competenze Digitali la quota maggiore di studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello intermedio si registra nei licei classici, scientifici e linguistici. Nei restanti licei e negli istituti tecnici i valori risultano simili e leggermente inferiori, ma le differenze sono contenute. Più bassa, invece, è la quota negli istituti professionali.

Figura 4.5.2 – Studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello Intermedio nelle aree di Competenze Digitali in II secondaria di secondo grado, per macro-indirizzo di studio. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025



La tavola 4.5.2 riporta le quote di studenti e studentesse per ogni livello in tutte le aree previste e con una distinzione tra macro-indirizzi di studio.

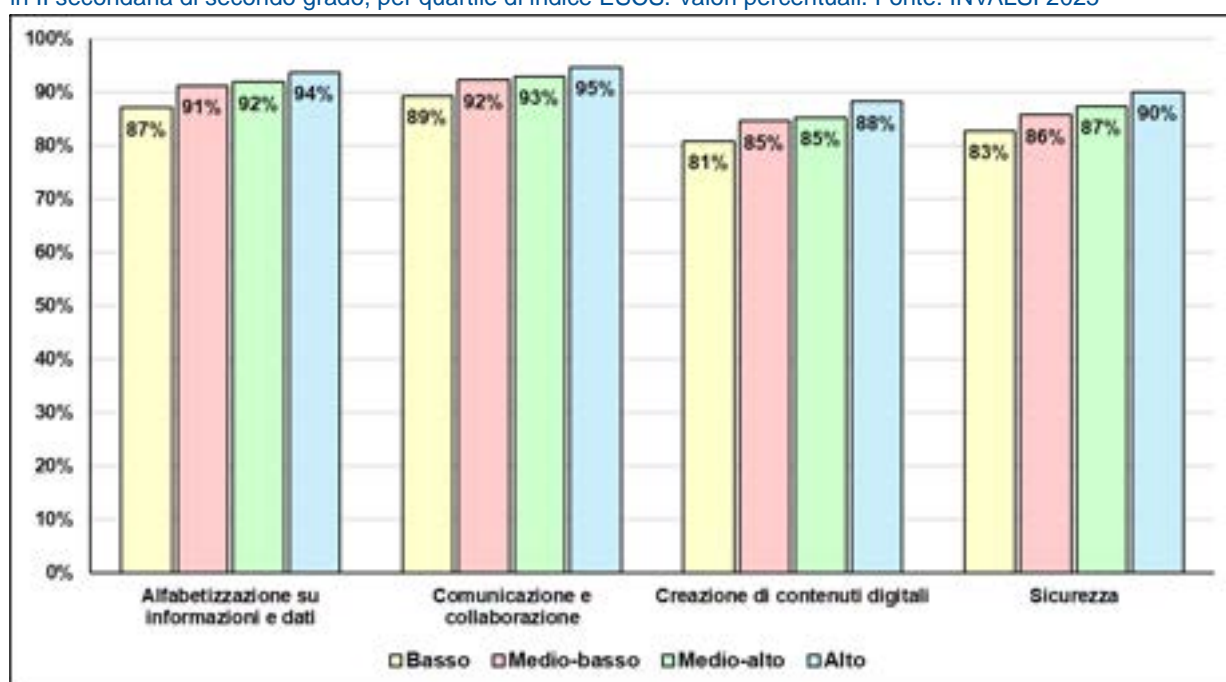
Tavola 4.5.2 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nelle aree di Competenze Digitali in II secondaria di secondo grado, per macro-indirizzo di studio. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

| | Licei classici, scientifici e linguistici | Altri licei | Istituti tecnici | Istituti professionali |
|--|---|-------------|------------------|------------------------|
| Area "Alfabetizzazione su informazioni e dati" | | | | |
| Base | 5,5% | 10,5% | 11,0% | 23,8% |
| Intermedio | 34,6% | 38,4% | 39,5% | 43,0% |
| Avanzato | 59,9% | 51,1% | 49,5% | 33,2% |
| Area "Comunicazione e collaborazione" | | | | |
| Base | 4,8% | 8,0% | 9,1% | 21,6% |
| Intermedio | 30,1% | 34,2% | 35,9% | 38,1% |
| Avanzato | 65,1% | 57,8% | 55,0% | 40,3% |
| Area "Creazione di contenuti digitali" | | | | |
| Base | 10,5% | 14,5% | 16,1% | 30,7% |
| Intermedio | 37,4% | 43,3% | 42,2% | 43,4% |
| Avanzato | 52,2% | 42,2% | 41,7% | 25,8% |
| Area "Sicurezza" | | | | |
| Base | 8,9% | 14,1% | 14,5% | 31,2% |
| Intermedio | 40,2% | 48,0% | 43,2% | 42,8% |
| Avanzato | 50,9% | 37,8% | 42,3% | 26,0% |

Gli apprendimenti non sono solo la risultante delle azioni poste in essere dalla scuola ma anche da condizioni esterne sulle quali la scuola non può intervenire direttamente, tra cui il *background* familiare di provenienza di studenti e studentesse. Per questa ragione, dalla V primaria viene calcolato l'indice ESCS (*Economic, Social and Cultural Status*) che definisce sinteticamente lo status socio-economico-culturale della famiglia. Tale valore è stimato integrando diverse variabili e poi standardizzato in modo da far corrispondere il valore zero alla media italiana (si veda la nota 11). Vengono poi creati i quartili che suddividono la distribuzione di allievi e allieve in quattro gruppi (ossia quattro quartili⁶⁵), a seconda del valore dell'indice ESCS: gruppo basso (il più svantaggiato), gruppo medio-basso, gruppo medio-alto e gruppo alto (il più avvantaggiato).

Considerando l'indice sul *background* familiare (figura 4.5.3), in tutte le aree misurate la quota di studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello intermedio è sensibilmente più bassa nel gruppo con ESCS basso mentre risulta più elevata nel gruppo con ESCS alto. Le differenze tra i due gruppi intermedi sono, invece, minime.

Figura 4.5.3 – Studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello Intermedio nelle aree di Competenze Digitali in II secondaria di secondo grado, per quartile di indice ESCS. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025



⁶⁵ Con il termine "quartili" si indicano quei percentili che suddividono in quattro quarti una distribuzione ordinata di misure: il primo quartile, o quartile inferiore, corrisponde al punteggio al di sotto del quale si trova il 25% dei punteggi di una distribuzione di misure ordinata in senso crescente, il secondo quartile, o mediana, è il punteggio sotto il quale si trova il 50% delle misure, e così via.

La tavola 4.5.3 riporta le quote di studenti e studentesse per ogni livello in tutte le aree previste e con una distinzione tra quartili di indice ESCS.

Tavola 4.5.3 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nelle aree di Competenze Digitali in II secondaria di secondo grado, per quartile di indice ESCS. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

| | Basso | Medio-basso | Medio-alto | Alto |
|---|--------------|--------------------|-------------------|-------------|
| <i>Area "Alfabetizzazione su informazioni e dati"</i> | | | | |
| Base | 17,2% | 14,3% | 12,7% | 9,9% |
| Intermedio | 44,3% | 42,7% | 41,8% | 39,3% |
| Avanzato | 38,4% | 42,9% | 45,6% | 50,8% |
| <i>Area "Comunicazione e collaborazione"</i> | | | | |
| Base | 19,1% | 15,4% | 14,8% | 11,8% |
| Intermedio | 42,7% | 41,5% | 40,5% | 37,2% |
| Avanzato | 38,2% | 43,1% | 44,7% | 51,0% |
| <i>Area "Creazione di contenuti digitali"</i> | | | | |
| Base | 10,7% | 7,7% | 7,1% | 5,4% |
| Intermedio | 38,2% | 35,3% | 35,1% | 30,4% |
| Avanzato | 51,1% | 57,0% | 57,8% | 64,2% |
| <i>Area "Sicurezza"</i> | | | | |
| Base | 12,9% | 8,8% | 8,2% | 6,3% |
| Intermedio | 42,8% | 40,8% | 40,3% | 37,0% |
| Avanzato | 44,2% | 50,4% | 51,5% | 56,7% |

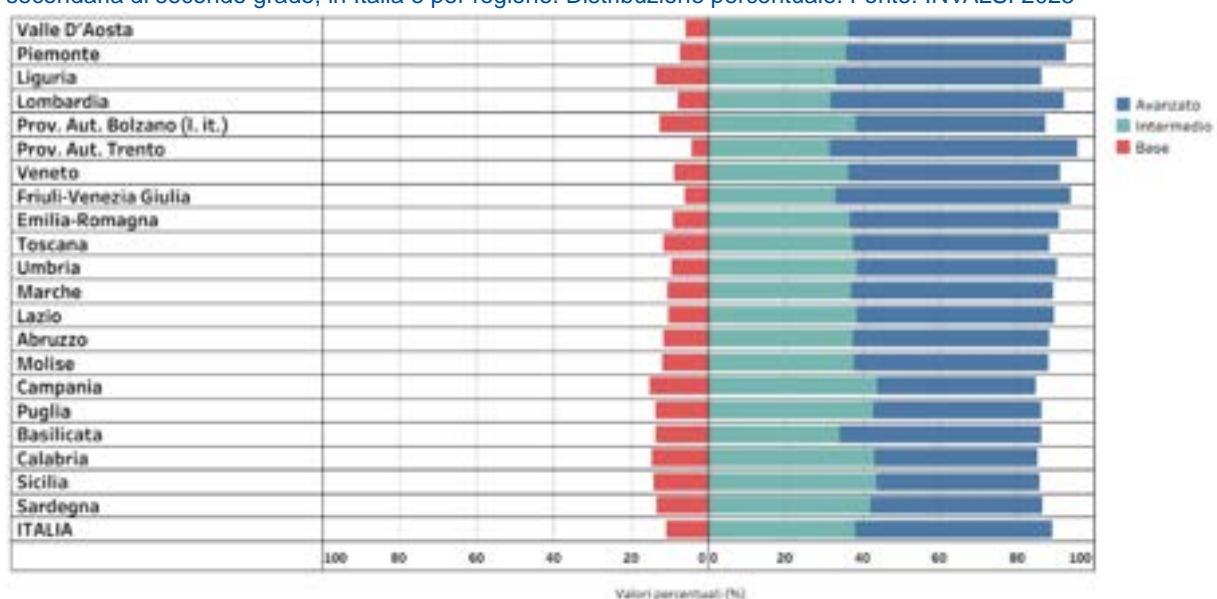
4.5.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni

Veniamo ora a disaggregare i livelli conseguiti nelle diverse aree della prova sulle Competenze Digitali per regioni.

Partiamo dall'area "Alfabetizzazione su informazioni e dati". Da una prima complessiva fotografia (figura 4.5.1.1) è possibile dividere il Paese in tre gruppi di risultato:

- GRUPPO 1 in cui il risultato medio si colloca saldamente, almeno in linea generale, al livello avanzato: Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Umbria, Marche e Basilicata;
- GRUPPO 2 in cui il risultato medio si posiziona sulla soglia che separa il livello intermedio dal livello avanzato: provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Toscana, Lazio, Abruzzo e Molise;
- GRUPPO 3 in cui il risultato medio si trova nettamente al livello intermedio: Campania, Puglia, Calabria, Sicilia e Sardegna.

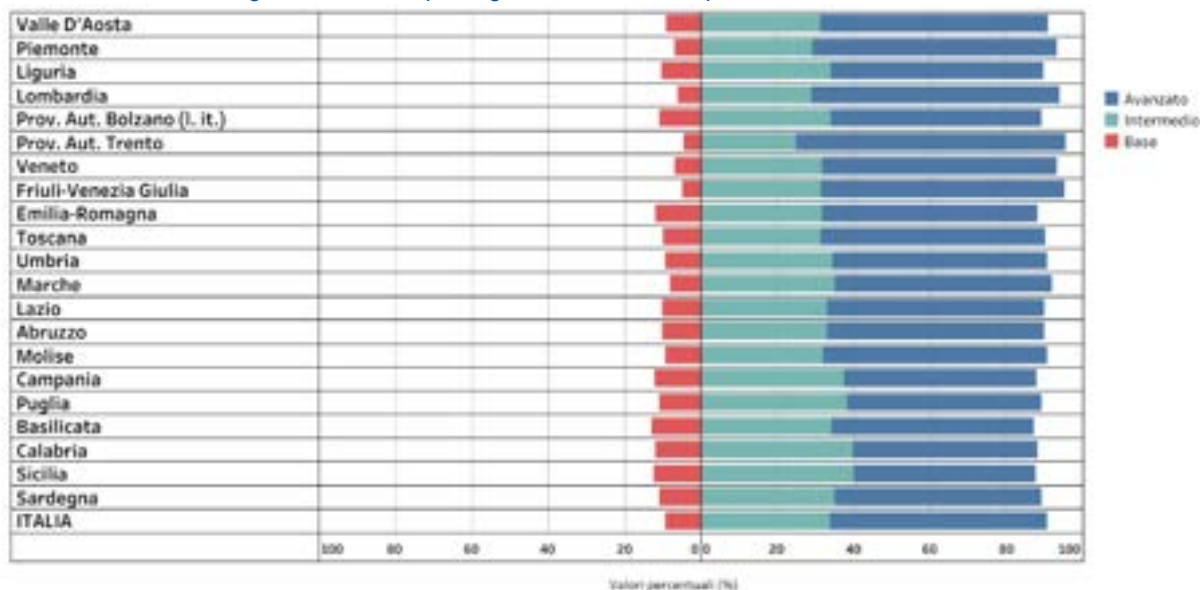
Figura 4.5.1.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nell'area "Alfabetizzazione su informazioni e dati" in II secondaria di secondo grado, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025



Per l'area "Comunicazione e collaborazione" (figura 4.5.1.2) è possibile dividere il Paese in tre gruppi di risultato:

- GRUPPO 1 in cui il risultato medio si posiziona al livello avanzato: Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Basilicata e Sardegna;
- GRUPPO 2 in cui il risultato medio è sulla soglia che separa il livello intermedio dal livello avanzato: Campania, Puglia e Calabria;
- GRUPPO 3 in cui il risultato medio si trova al livello intermedio: solo la Sicilia.

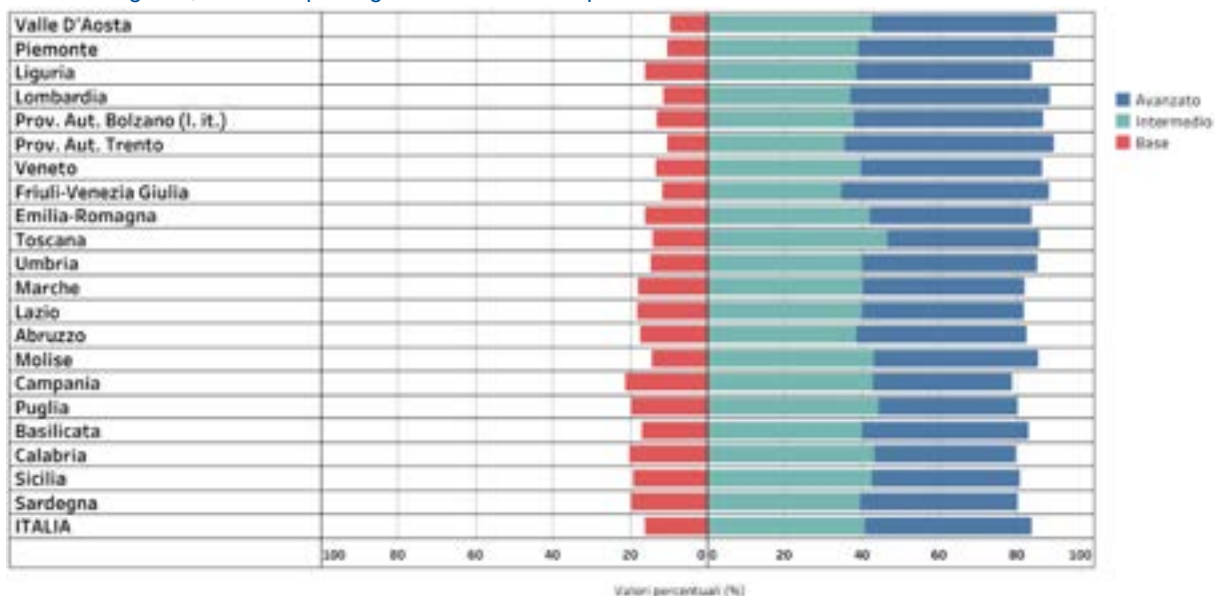
Figura 4.5.1.2 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nell'area "Comunicazione e collaborazione" in II secondaria di secondo grado, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025



Anche per l'area "Creazione di contenuti digitali" (figura 4.5.1.3) è possibile dividere il Paese in tre gruppi di risultato, ma con un numero più ristretto di regioni nel primo gruppo e più ampio nel terzo:

- GRUPPO 1 con le regioni il cui risultato medio è di livello avanzato: solo provincia autonoma di Trento e Friuli-Venezia Giulia;
- GRUPPO 2 in cui il risultato medio è sulla soglia tra livello intermedio e livello avanzato: Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia e provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana;
- GRUPPO 3 (il più numeroso) in cui il risultato medio si trova al livello intermedio: Liguria, Veneto, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna.

Figura 4.5.1.3 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nell'area "Creazione di contenuti digitali" in II secondaria di secondo grado, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

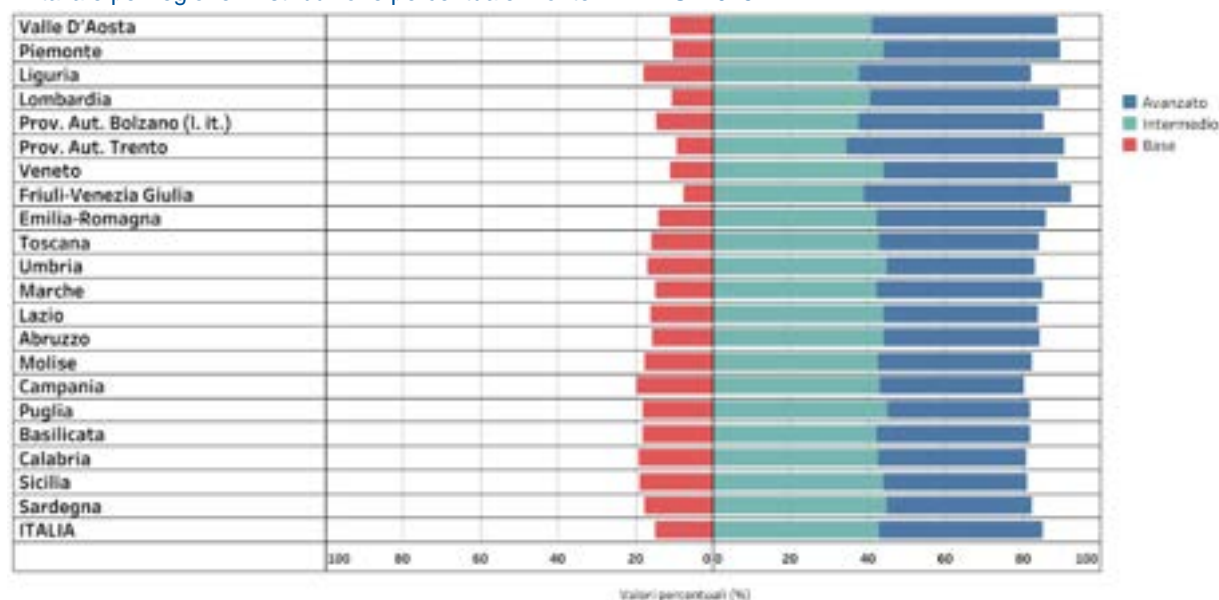


Il quadro generale per l'area "Sicurezza" (figura 4.5.1.4) è simile a quello precedente dell'area "Creazione di contenuti digitali" (figura 4.5.1.3):

- GRUPPO 1 con la provincia autonoma di Trento e il Friuli-Venezia Giulia, le uniche regioni ad avere un risultato medio al livello avanzato;

- GRUPPO 2 con Valle d'Aosta e Lombardia per cui il risultato medio è sulla soglia tra livello intermedio e livello avanzato
- GRUPPO 3 con tutte le restanti regioni dove il risultato medio si trova al livello intermedio: Piemonte, Liguria, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Veneto, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna.

Figura 4.5.1.4 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nell'area "Sicurezza" in II secondaria di secondo grado, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025



4.5.2 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti da ogni studente o studentessa sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, l'indirizzo di studio, la regolarità negli studi, il *background* migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola).

È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. Le figure da 4.5.2.1 a 4.5.2.4 confrontano gli esiti degli studenti appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di uno studente non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi, che frequenta un istituto tecnico del Centro Italia, di condizione socio-economica e culturale pari alla media nazionale) con altri gruppi. Ecco quanto emerge⁶⁶:

- **SESSO.** Mediamente le ragazze conseguono un punteggio inferiore rispetto ai ragazzi, in particolare nell'area Sicurezza. Fa eccezione l'area Comunicazione e collaborazione dove le studentesse hanno un vantaggio sugli studenti di circa 3 punti.
- **PERCORSO DI STUDIO.** Non ci sono differenze significative tra studenti e studentesse in percorso regolare e coloro che hanno accumulato almeno un anno di ritardo.
- **INDIRIZZO DI STUDIO.** Non c'è differenza significativa tra chi frequenta un percorso liceale e un istituto tecnico mentre i dati mettono in luce uno svantaggio per gli studenti e le studentesse degli istituti professionali: in particolare per le aree Sicurezza (-6,8 punti) e Comunicazione e collaborazione (-6,2 punti).
- **BACKGROUND SOCIALE.** Il vantaggio medio per chi proviene da famiglie favorite da un punto di vista socio-economico e culturale si osserva solo per le aree Comunicazione e collaborazione e Sicurezza (per entrambe, comunque, inferiore a un punto).

⁶⁶ La barra di colore grigio indica che l'effetto non è statisticamente significativo (rispetto alla soglia standard: p-value inferiore o uguale a 0,05 o al 5%).

- **BACKGROUND MIGRATORIO.** Rispetto ai compagni e alle compagne non di origine immigrata, le prime generazioni conseguono complessivamente un esito superiore nell'area Creazione di contenuti digitali (3,9 punti) mentre per le seconde generazioni il vantaggio è nelle aree Alfabetizzazione su informazioni e dati (2,4 punti) e Sicurezza (2,9 punti).
- **TERRITORIO.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, resta comunque una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, complessivamente a netto vantaggio del Settentrione (per tutte le aree) e, solo per le aree Creazione di contenuti digitali e Sicurezza, anche per il Sud e Isole.

Sono correlati anche gli esiti della prova sulle Competenze Digitali con quelli delle altre prove, in particolare Italiano. Per tutte e quattro le aree indagate, per ogni punto conseguito nella prova di Italiano aumenta di 0,3 punti quello in ogni area della prova di Competenze Digitali; per Matematica l'aumento è pari ai 0,2 punti.

Figura 4.5.2.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova sulle Competenze Digitali per l'area "Alfabetizzazione su informazioni e dati" in II secondaria di secondo grado. Differenza di punteggio. Fonte: INVALSI 2025

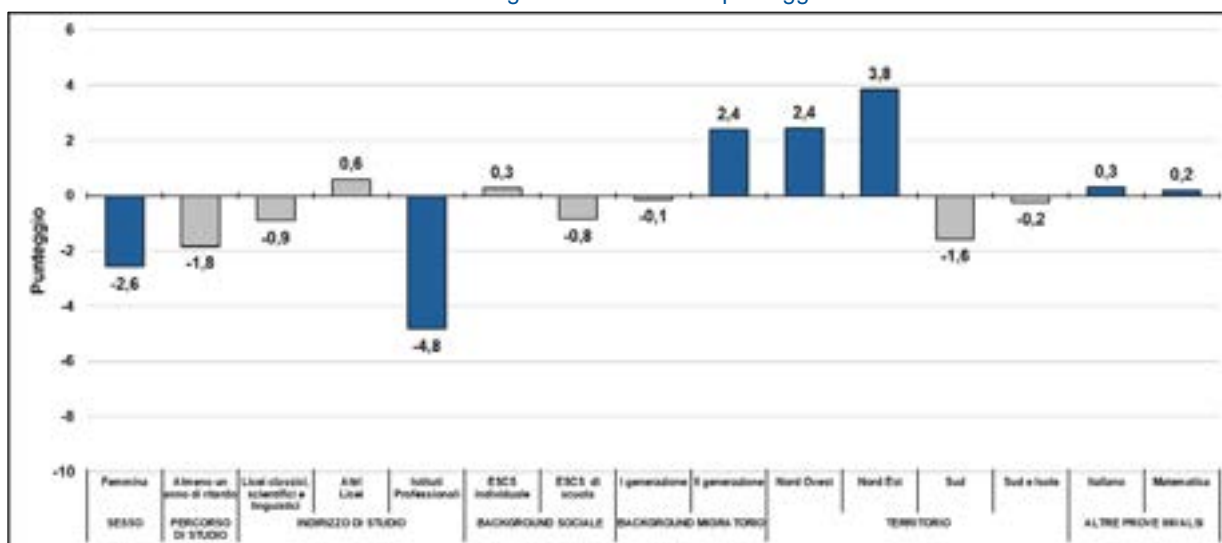


Figura 4.5.2.2 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova sulle Competenze Digitali per l'area "Comunicazione e collaborazione" in II secondaria di secondo grado. Differenza di punteggio. Fonte: INVALSI 2025

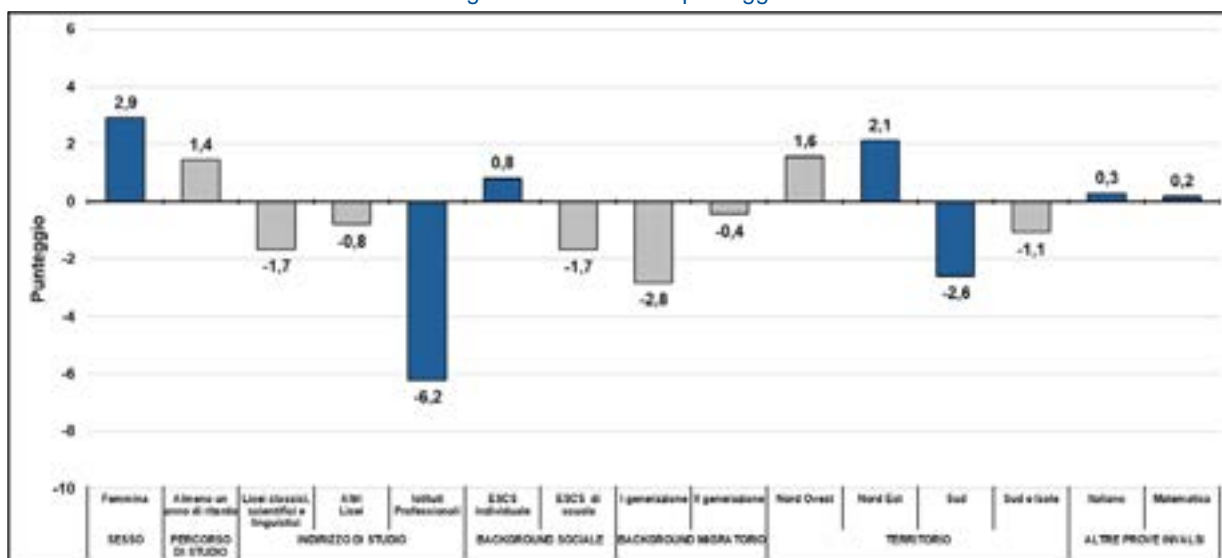


Figura 4.5.2.3 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova sulle Competenze Digitali per l'area "Creazione di contenuti digitali" in II secondaria di secondo grado. Differenza di punteggio. Fonte: INVALSI 2025

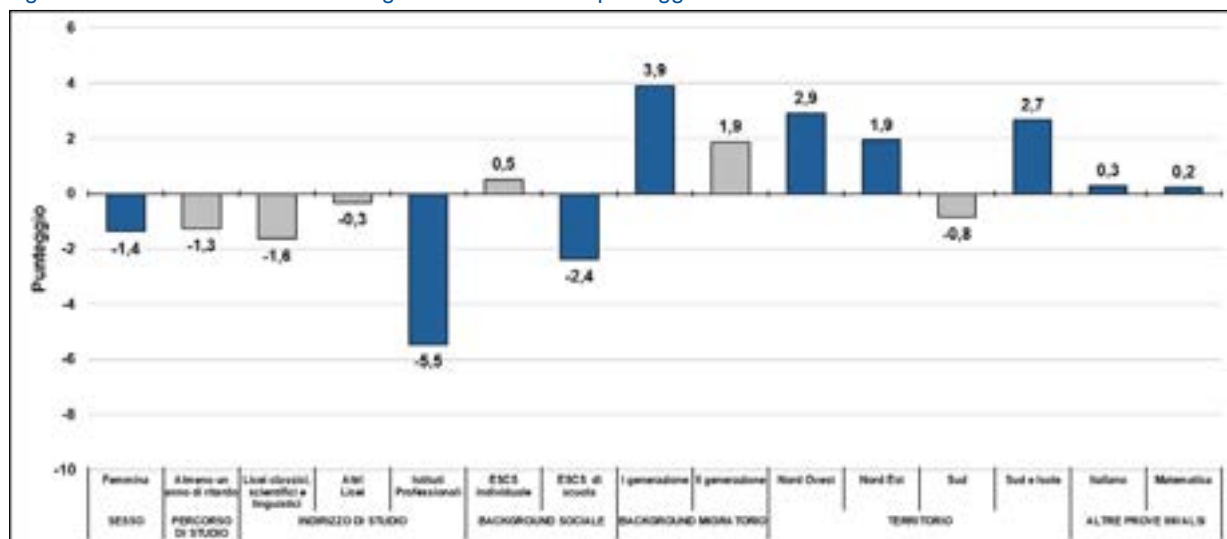
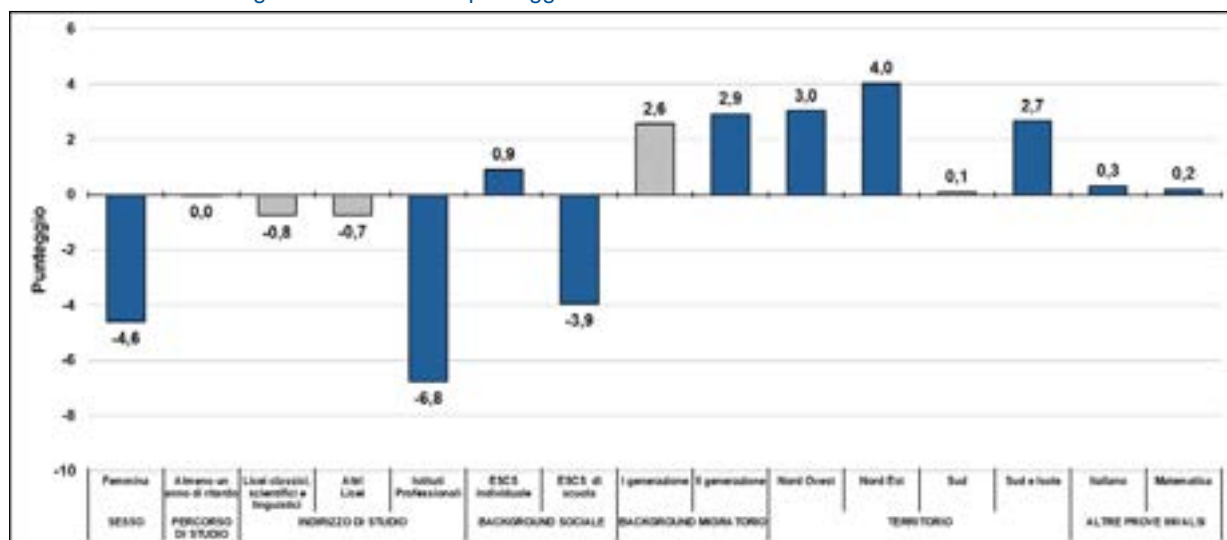


Figura 4.5.2.4 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova sulle Competenze Digitali per l'area "Sicurezza" in II secondaria di secondo grado. Differenza di punteggio. Fonte: INVALSI 2025



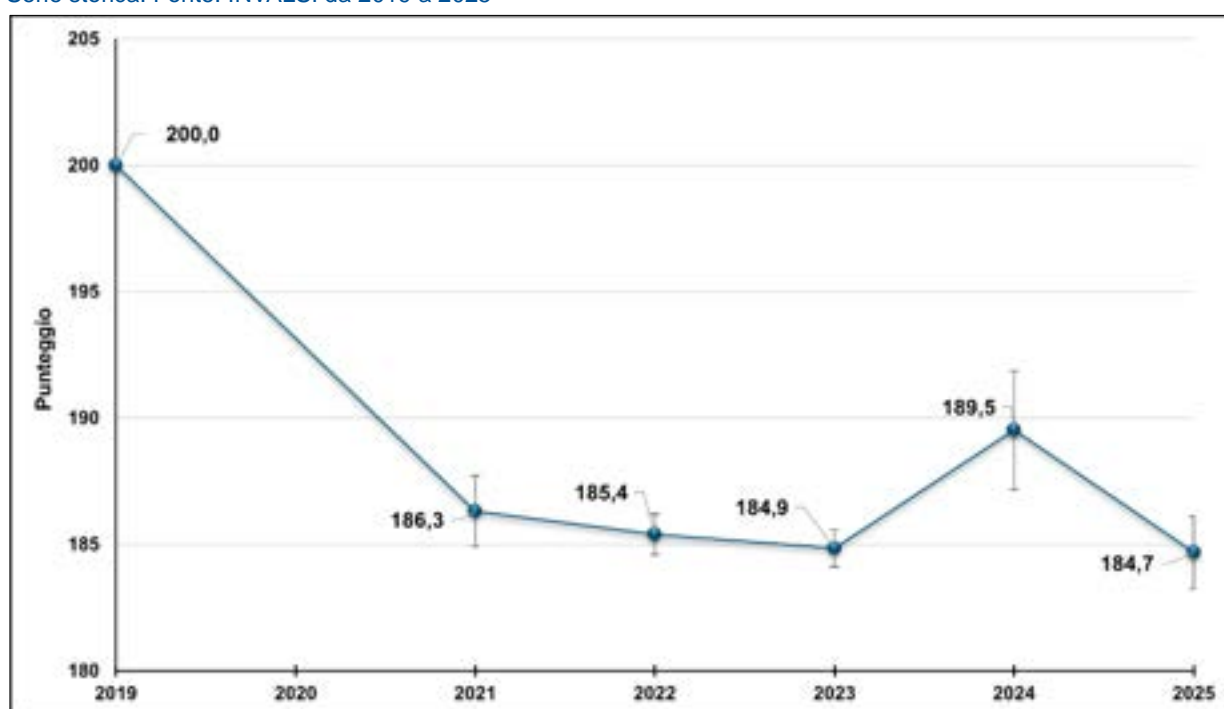
4.6 La prova INVALSI di Italiano dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado

La prova INVALSI di Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione ha lo scopo di misurare la capacità di comprendere un testo scritto – individuando informazioni al suo interno, ricostruendone il significato, riflettendo sul suo contenuto o sulla sua forma – e di utilizzare conoscenze ed esperienze acquisite per porsi in maniera linguisticamente consapevole di fronte a testi di varia tipologia⁶⁷.

Si tratta di una prova complessa e articolata che richiede buoni apprendimenti di base poiché si svolge a conclusione del termine del primo biennio del secondo ciclo d'istruzione e vuole fornire informazioni su una dimensione fondamentale per l'esercizio dei diritti e dei doveri di cittadinanza e per un proficuo prosieguo con il percorso di studio nel triennio.

La figura 4.6.1 mostra sinteticamente i risultati in Italiano, confrontando gli esiti dal 2019 al 2025⁶⁸. Dal 2021 si osserva un calo rilevante, imputabile verosimilmente agli effetti dell'emergenza sanitaria da Covid-19 (anche in ragione delle diverse misure di *lockdown* e della conseguente didattica a distanza). Negli anni successivi i risultati mostrano un andamento altalenante: dopo una lieve ripresa nel 2024, nel 2025 il punteggio medio è tornato a contrarsi, suggerendo una ripresa che fatica ancora a consolidarsi. Sarà quindi importante monitorare l'evoluzione nei prossimi anni per comprendere se tale oscillazione rappresenti una fase transitoria.

Figura 4.6.1 – Risultati di studenti e studentesse in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione. Punteggio medio. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025



Sulla base delle descrizioni contenute nel prospetto 4.1.1, considerando il Paese nel suo complesso senza distinzioni tra macro-indirizzi di studio (tavola 4.6.1), poco più della metà degli studenti e delle studentesse raggiunge almeno il livello 3 in Italiano (51,7%), ossia il livello che indica esiti in linea con gli aspetti essenziali previsti dalle Indicazioni nazionali. Si tratta di una quota inferiore rispetto a quella osservata per l'anno precedente: -4,8 punti percentuali.

⁶⁷ Per approfondire: https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/Il_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_I_capitolo_1.1_Prove%20di%20Italiano_CBT_Rapporto%20tecnico%202018.pdf; https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf.

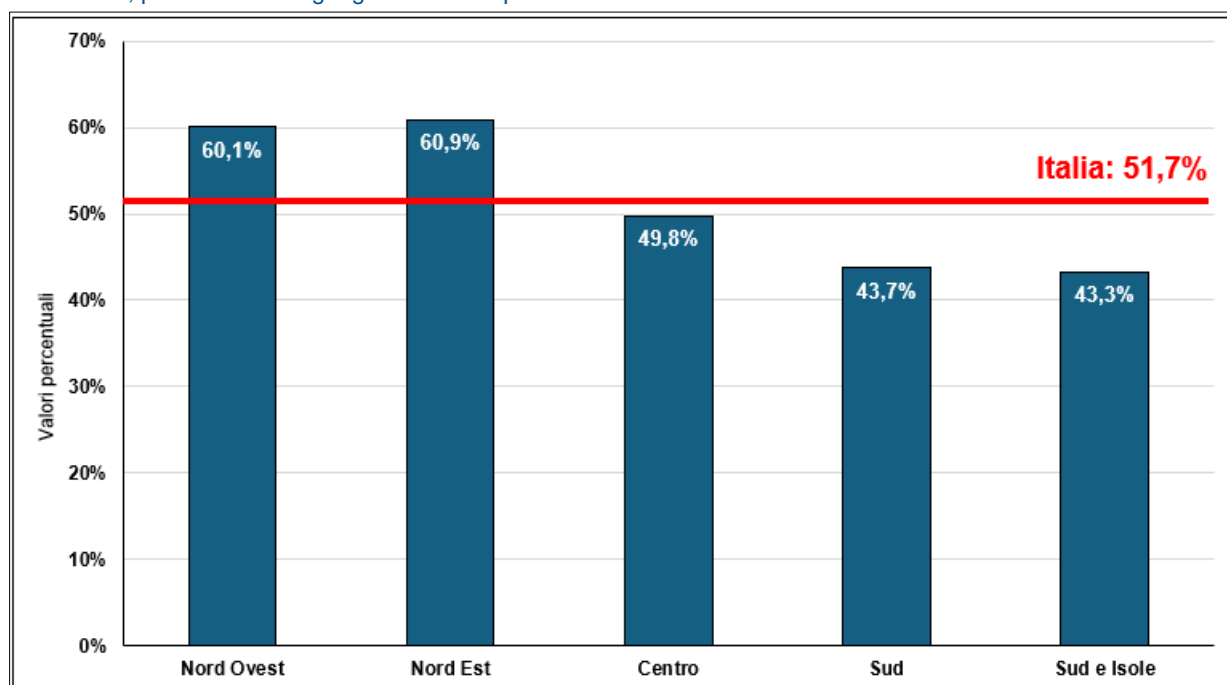
⁶⁸ Nel 2020 le prove INVALSI non sono state svolte a causa della pandemia da Covid-19.

Tavola 4.6.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

| Livello | Percentuale di studenti e studentesse in quel livello |
|---------------------|---|
| Livello 1 | 23,1% |
| Livello 2 | 25,2% |
| Livello 3 | 28,2% |
| Livello 4 | 17,5% |
| Livello 5 | 6,0% |
| TOTALE | 100,0% |
| Almeno livello base | 51,7% |

La distribuzione territoriale dei risultati mostra significative differenze tra le macro-aree geografiche (figura 4.6.2): si hanno quote più ampie di studenti e studentesse che conseguono i traguardi previsti (almeno il livello 3) nel Nord Ovest e nel Nord Est. Al contrario, nel Sud e nel Sud e Isole si registra una minore incidenza mentre nel Centro i valori sono di poco inferiori alla media nazionale.

Figura 4.6.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione, per macro-area geografica. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025



Il prospetto 4.6.1 fornisce una descrizione utile per comprendere meglio cosa significhi raggiungere uno specifico livello nella prova INVALSI di Italiano all'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado. Analogamente a quanto avviene nelle prove di classe III della secondaria di primo grado e di classe II secondaria di secondo grado, il livello 3 costituisce il riferimento minimo per considerare almeno adeguato l'apprendimento acquisito. Al contrario, i livelli 1 e 2 segnalano esiti non in linea rispetto a quanto previsto dalle Indicazioni nazionali.

| Livello | Descrittore |
|------------------|--|
| <i>Livello 1</i> | L'allievo/a risponde a domande su testi in prevalenza dal contenuto concreto e familiare, dalla struttura lineare e dal lessico abituale. Individua informazioni esplicite, in parti circoscritte e indicate di un testo, quando non siano presenti informazioni che potrebbero essere confuse con quelle richieste. Riconosce un'informazione quando è riformulata con parole familiari e vicine a quelle usate nel testo. Ricava dal contesto il significato di parole o di espressioni di uso abituale in parti di testo indicate, e compie semplici deduzioni collegando un numero limitato di informazioni esplicite. Ricostruisce il significato del testo, o di sue parti, riconoscendone una sintesi che contiene parole chiave. Coglie il punto di vista dell'autore e lo scopo di un testo se questi sono chiaramente espressi e ripetuti in più punti. Svolge compiti grammaticali che, sulla base del contesto, richiedono di individuare il significato e la funzione di elementi linguistici fondamentali (es. singole parole, espressioni, frasi). |
| <i>Livello 2</i> | L'allievo/a risponde a domande su testi in prevalenza di contenuto concreto e familiare, caratterizzati da struttura lineare e da un lessico non solo di uso abituale, ma anche specialistico. Individua in maniera autonoma le informazioni richieste, date in più punti del testo, anche quando siano presenti altre informazioni che possono essere confuse con quelle da ritrovare. Ricava dal testo il significato di parole o espressioni, anche di uso non frequente, o di carattere tecnico-specialistico. Ricostruisce il significato di parti del testo collegando più informazioni e coglie il tema o l'argomento principale di testi di diverso genere. Se guidato, coglie il senso del testo, ad esempio scegliendo tra formulazioni sintetiche alternative. Riconosce il tono (ironico, polemico, ecc.) di frasi o parole e il valore espressivo di alcune scelte stilistiche dell'autore in passaggi significativi del testo. Svolge compiti grammaticali che richiedono il ricorso alla propria esperienza linguistica e alla conoscenza di elementi di base della grammatica (es. forme di collegamento tra frasi o tra diverse parti di un testo). |
| <i>Livello 3</i> | L'allievo/a risponde a domande su testi di contenuto anche astratto ma vicino alla sua esperienza e alle sue conoscenze, caratterizzati in prevalenza da una struttura lineare, e dall'uso di un lessico anche settoriale o figurato. Individua più informazioni richieste con parole differenti rispetto a quelle utilizzate nel testo, e distribuite in punti diversi. Ricava dal testo il significato di espressioni figurate o caratterizzate da un particolare tono (ironico, polemico, ecc.) o che appartengono a un linguaggio tecnico-specialistico. Ricostruisce il significato dell'intero testo o di sue parti, anche molto ricche di informazioni. Coglie il modo in cui il testo è organizzato e strutturato. Riconosce il significato o la funzione di alcune scelte stilistiche dell'autore. Coglie il senso di un testo al di là del suo significato letterale. Svolge compiti grammaticali che richiedono il ricorso alla conoscenza spontanea della lingua e alla pratica dei testi unite a una sicura conoscenza di forme e strutture grammaticali fondamentali. |
| <i>Livello 4</i> | L'allievo/a risponde a domande su testi anche dal contenuto astratto, caratterizzati da una struttura non lineare, da una costruzione complessa delle frasi e da un lessico non abituale. Individua informazioni relative a criteri presentati, in modi e codici diversi, nell'intero testo. Riconosce il significato di parole e di espressioni poco note anche ricorrendo all'insieme delle proprie conoscenze. Ricostruisce informazioni implicite ma centrali nel testo, mettendo in relazione informazioni lontane tra loro. Coglie il senso del testo collegando definizioni, esempi concreti e concetti. Riconosce le relazioni tra le parti che costituiscono il testo: titolo, capoversi, paragrafi. Comprende gli effetti comunicativi delle scelte stilistiche dell'autore. Riconosce gli elementi del discorso argomentativo, anche attraverso il confronto di testi, e identifica le fondamentali strategie dell'argomentazione. Svolge compiti su fenomeni grammaticali relativamente complessi, che richiedono una buona capacità di analisi e una sicura conoscenza delle forme e delle strutture della lingua con relativa terminologia. |
| <i>Livello 5</i> | L'allievo/a risponde a domande su testi anche di contenuto astratto o lontano dalla sua esperienza, caratterizzati da una struttura non lineare, da una costruzione complessa delle frasi e da una varietà di linguaggi. Individua in maniera autonoma informazioni secondarie, anche espresse in riformulazioni che sono distanti dalla forma in cui sono rese nel testo. Coglie il senso complessivo di un testo anche attraverso la ricostruzione di significati non espressi in maniera esplicita. Ricostruisce l'ordine di argomenti ed eventi che nel testo non seguono l'ordine logico o cronologico. Distingue in un testo argomenti a favore o contro una tesi data. Riconosce le caratteristiche stilistiche di vari tipi di testo, in prosa e in poesia, e i diversi registri linguistici (dal colloquiale al formale), anche quando si alternano all'interno dello stesso testo. Svolge compiti su fenomeni grammaticali complessi, anche in passaggi testuali molto densi di informazioni e particolarmente elaborati dal punto di vista linguistico. |

4.6.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni

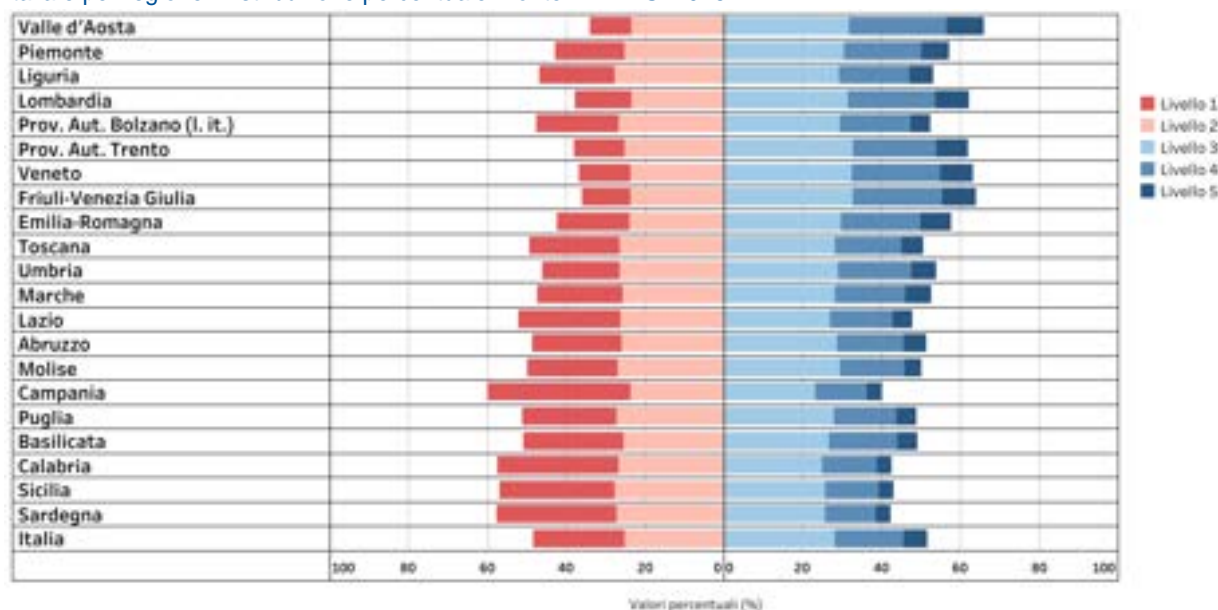
Veniamo ora a disaggregare i livelli conseguiti nella prova di Italiano per regione. Da una prima complessiva fotografia (figura 4.6.1.1) è possibile dividere il Paese in tre gruppi di risultato:

- GRUPPO 1 in cui il risultato medio si colloca, almeno in linea generale, al livello 3, ossia nella fascia di adeguatezza: Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Umbria e Marche;
- GRUPPO 2 in cui il risultato medio si posiziona sulla soglia che separa il livello 3 dal livello 2, sul limite dell'adeguatezza: Toscana, Abruzzo, Molise, Puglia e Basilicata;
- GRUPPO 3 in cui il risultato medio si trova al livello 2, non in linea con i traguardi delle Indicazioni nazionali previsti al termine del secondo ciclo d'istruzione: Lazio, Campania, Calabria, Sicilia e Sardegna.

Rispetto al 2024, la Toscana, l'Abruzzo, il Molise, la Puglia e la Basilicata sono passati dal gruppo 1 al gruppo 2, il Lazio dal gruppo 1 al gruppo 3 e la Sardegna dal gruppo 2 al gruppo 3.

Complessivamente, la quota di coloro che si attestano al livello 5 (consequendo risultati molto buoni, blu scuro) è alta in Valle d'Aosta (9,7%), Friuli-Venezia Giulia (8,7%) e Lombardia (8,6%) ma, situazione opposta, del 3,8% in Campania, Calabria e Sicilia. In merito, invece, a chi si ferma al livello 1 (rosso scuro), il fenomeno è più contenuto nella provincia autonoma di Trento (12,9%), in Friuli-Venezia Giulia (12,3%) e in Valle d'Aosta (10,6%) ma molto ampio in Campania (36,3%), Calabria (30,6%) e Sardegna (30,5%).

Figura 4.6.1.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025



Ancora più che nella classe II della scuola secondaria di secondo grado, è importante osservare come variano gli esiti al termine del secondo ciclo d'istruzione nei diversi macro-indirizzi di studio. Nella restituzione dei dati INVALSI, i macro-indirizzi di studio sono stati individuati alla luce delle evidenze empiriche, ossia sulla base dei risultati medi conseguiti negli anni precedenti. Per questa ragione, gli esiti della prova di Italiano, similmente alla prova di Inglese, sono presentati secondo la seguente classificazione:

- licei classici, scientifici e linguistici;
- altri licei;
- istituti tecnici;
- istituti professionali⁶⁹.

Come avviene in tutti i Paesi, nelle prove standardizzate volte alla misurazione degli apprendimenti gli studenti e le studentesse in istruzione liceale conseguono risultati più elevati rispetto agli indirizzi tecnici e professionali. Questo tratto caratteristico, di per sé, non è necessariamente da ritenersi né un bene né un male, poiché le filiere tecniche e professionali dovrebbero eccellere in altre dimensioni degli apprendimenti, a condizione però che venga garantita l'acquisizione almeno dei traguardi fondamentali. Pertanto, non ci si deve stupire se nell'istruzione tecnica e professionale ci sono quote meno ampie nei livelli 4 e 5, purché si cerchi di assicurare a tutti e a tutte, o per lo meno al maggior numero possibile, il raggiungimento del livello 3 che corrisponde a un'acquisizione adeguata degli apprendimenti di base.

Le figure da 4.6.1.2 a 4.6.1.5 mostrano gli esiti nel dettaglio dei macro-indirizzi e, ancora una volta, raccontano di differenze molto marcate all'interno del Paese.

⁶⁹ Per la provincia autonoma di Bolzano (scuole in lingua tedesca), per questo macro-indirizzo di studio il dato si riferisce solo agli studenti e alle studentesse dell'Istruzione e Formazione Professionale. Per la provincia autonoma di Trento, per questo macro-indirizzo di studio il dato si riferisce anche all'Istruzione e Formazione Professionale.

- Nei licei classici, scientifici e linguistici (figura 4.6.1.2) si osservano i risultati più robusti: qui l'esito medio nazionale è nettamente superiore rispetto al dato complessivo. Tuttavia, pur trattandosi di coloro che mostrano apprendimenti più elevati, solo in un limitato numero di regioni (Valle d'Aosta, Lombardia, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia ed Emilia-Romagna) l'esito medio raggiunge il livello 4, che corrisponde a un conseguimento sicuro dei traguardi delle Indicazioni nazionali. Solamente in Piemonte il risultato generale si attesta tra il livello 4 e il livello 3 mentre in tutti gli altri casi (Liguria, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna) lo studente medio si ferma al livello 3 che rappresenta di certo un risultato adeguato ma non soddisfacente per gli studenti e le studentesse degli indirizzi liceali.
- Gli esiti degli altri licei (figura 4.6.1.3) sono inferiori rispetto a quanto presentato per i licei classici, scientifici e linguistici. Infatti, non ci sono regioni in cui il risultato medio si attesta al livello 4 o 5 ma, nelle situazioni migliori, si ferma al livello 3, ossia al livello “soglia” (è il caso di Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna e Umbria). Solo in Liguria e Marche l'esito medio si colloca tra il livello 3 il livello 2 mentre nelle restanti regioni (Toscana, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna) non supera il livello 2. La sensibile differenza nei risultati tra i licei classici, scientifici e linguistici e gli altri indirizzi liceali potrebbe essere ricondotta a una duplice dinamica. Da un lato, il processo di licealizzazione⁷⁰ – ossia la crescente propensione a scegliere percorsi liceali rispetto ad altri indirizzi dell'istruzione secondaria superiore – ha determinato una trasformazione nella composizione della popolazione scolastica, portando alcuni licei ad accogliere studenti e studentesse con eterogenei livelli di apprendimento iniziale e provenienti da sfaccettati contesti socio-culturali.
- Gli esiti medi negli istituti tecnici (figura 4.6.1.4) sono generalmente inferiori rispetto al quadro osservato nei licei, in particolare classici, scientifici e linguistici. Solo in Valle d'Aosta, provincia autonoma di Trento, Veneto e Friuli-Venezia Giulia il risultato medio si attesta sulla soglia dell'adeguatezza (livello 3) mentre in Lombardia ed Emilia-Romagna tra il livello 3 e il livello 2. Ci si ferma mediamente al livello 2 in tutte le altre regioni ad eccezione della Campania che si colloca tra il livello 2 e il livello 1.
- Negli istituti professionali (figura 4.6.1.5) la fotografia scattata è ancora più allarmante poiché il risultato generale non raggiunge mai la soglia dell'accettabilità, rispetto ai traguardi definiti dalle Indicazioni nazionali. Infatti, l'esito medio si attesta al livello 2 solo in Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, provincia autonoma di Trento, Veneto e Friuli-Venezia Giulia; mediamente tra livello 2 e livello 1 in Emilia-Romagna e in Umbria. In tutte le restanti regioni il risultato generale non va oltre il livello 1 (Toscana, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia e Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna).

In merito a chi si attesta al livello più alto (livello 5, blu scuro):

- nei licei classici, scientifici e linguistici (figura 4.6.1.2) la Valle d'Aosta (24%), il Veneto (19,5%) e la provincia autonoma di Trento (19,1%) ne accolgono una quota molto alta mentre in Sardegna (7,7%), in Sicilia (7,1%) e in Calabria (6,9%) la presenza è molto bassa;
- per tutti gli altri indirizzi di percorsi liceali (figura 4.6.1.3) se ne contano in percentuale maggiore in Veneto (6,1%), Lombardia (5,9%) e Friuli-Venezia Giulia (5,7%) mentre in percentuale inferiore in Calabria e Sicilia (1,3% per entrambe) e in Sardegna (1,1%);
- negli istituti tecnici (figura 4.6.1.4) studenti e studentesse *top performer* sono numericamente esigui ma rappresentati in percentuale più ampia in Friuli-Venezia Giulia (3%), Veneto ed Emilia-Romagna (2,7% per entrambe) e in quota più ridotta in Sardegna (0,9%), in Valle d'Aosta e Abruzzo (0,8% per entrambe);
- negli istituti professionali (figura 4.6.1.5), mediamente, non ci sono regioni in cui almeno uno studente o una studentessa su cento riesce a raggiungere il livello 5 e in alcuni casi (provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Abruzzo e Sardegna) la loro quota è nulla.

Rispetto a chi si ferma al livello 1 (rosso scuro):

⁷⁰ Secondo i dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito, per l'a.s. 2024/25 il 51,4% di studenti e studentesse che stanno frequentando una scuola secondaria di secondo grado è iscritto a un percorso liceale. Nell'a.s. 2015/16 era del 48,1%.

- nei licei classici, scientifici e linguistici (figura 4.6.1.2) la loro presenza è particolarmente contenuta in Veneto (2,8%), in Friuli-Venezia Giulia (2,4%) e in Valle d'Aosta (0,9%), mentre risulta la più alta elevata in Campania e Calabria (14,5% per entrambe) e in Sardegna (13,5%);
- negli altri licei (figura 4.6.1.3), la percentuale risulta inferiore in Lombardia (10,2%), Friuli-Venezia Giulia (8,9%) e Veneto (7,6%) e raggiunge i valori più alti in Campania (33,2%), Sicilia (30,5%) e Lazio (29,6%);
- negli istituti tecnici (figura 4.6.1.4), se le quote minime si registrano in Friuli-Venezia Giulia (13,2%), Veneto (13,1%) e Valle d'Aosta (11,2%) in Campania (50%), Sardegna (43,7%) e Calabria (42%) la presenza è superiore;
- negli istituti professionali (figura 4.6.1.5), seppur elevata, la quota di studenti e studentesse risulta relativamente più contenuta in Friuli-Venezia Giulia (38,9%), nella provincia autonoma di Trento (30,7%) e in Valle d'Aosta (30,4%) e nella situazione opposta si trovano Sardegna (65,8%), Sicilia (62%) e Basilicata (59,2%).

Figura 4.6.1.2 – Licei classici, scientifici e linguistici. Studenti e studentesse per livello raggiunto in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

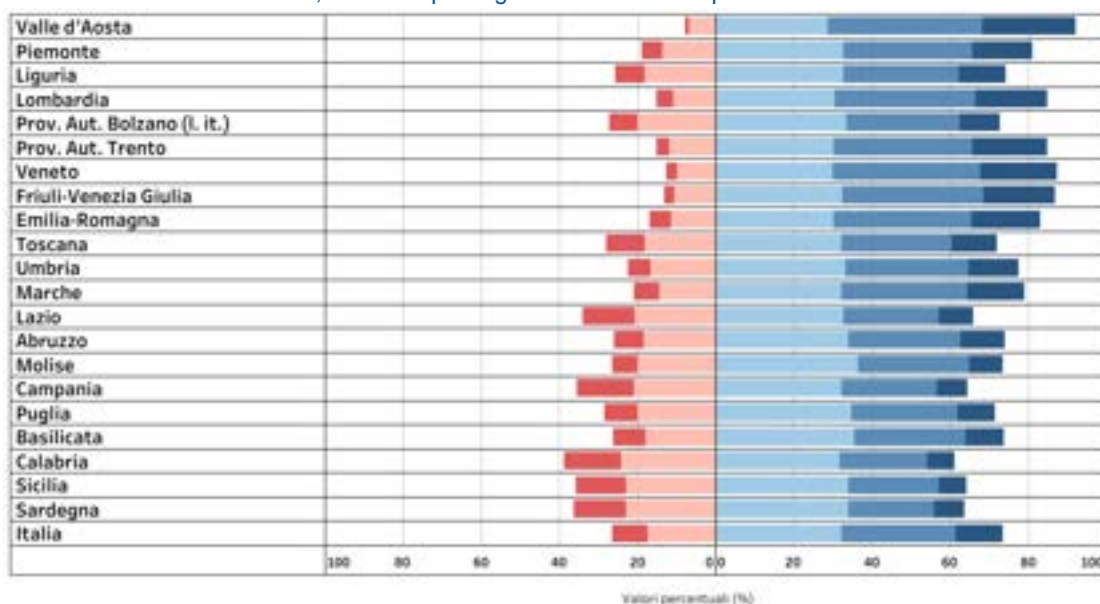


Figura 4.6.1.3 – Altri licei. Studenti e studentesse per livello raggiunto in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

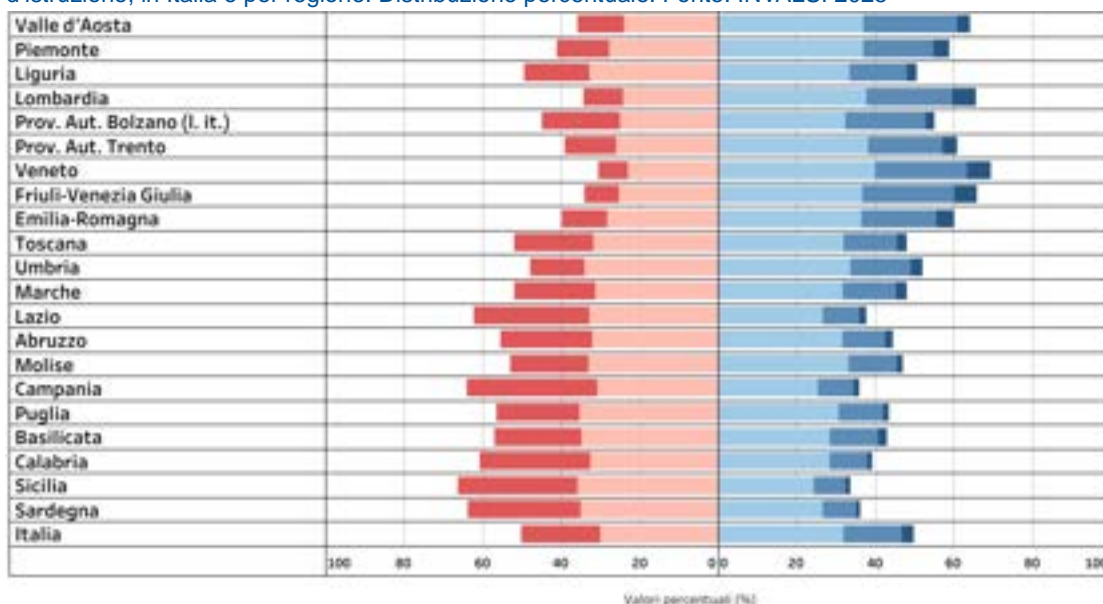


Figura 4.6.1.4 – Istituti tecnici. Studenti e studentesse per livello raggiunto in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

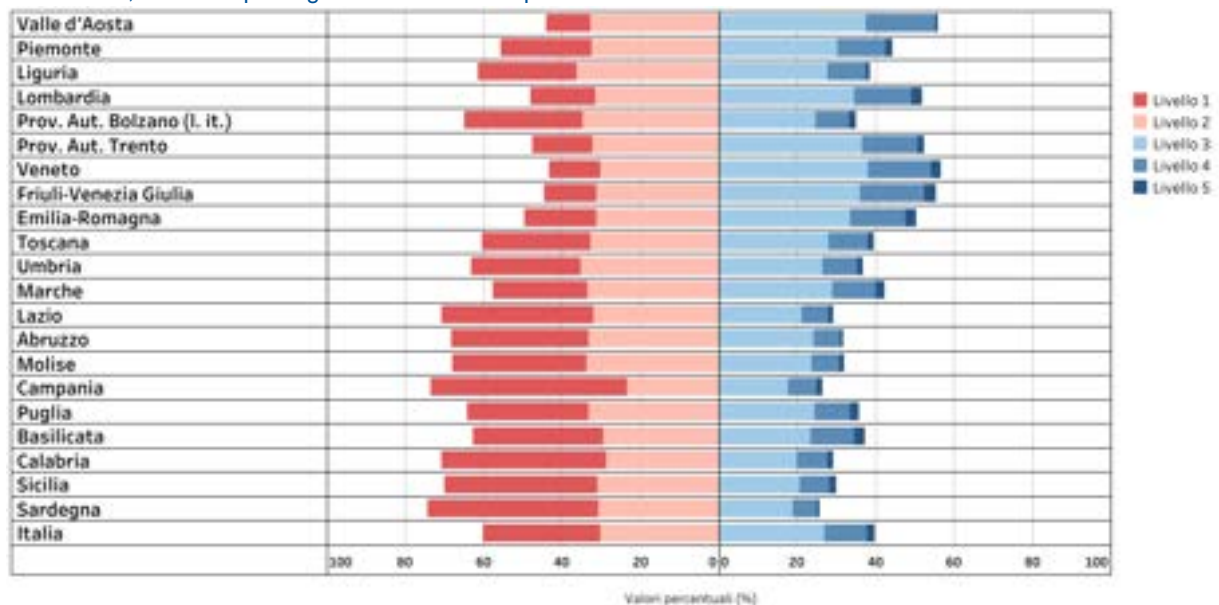
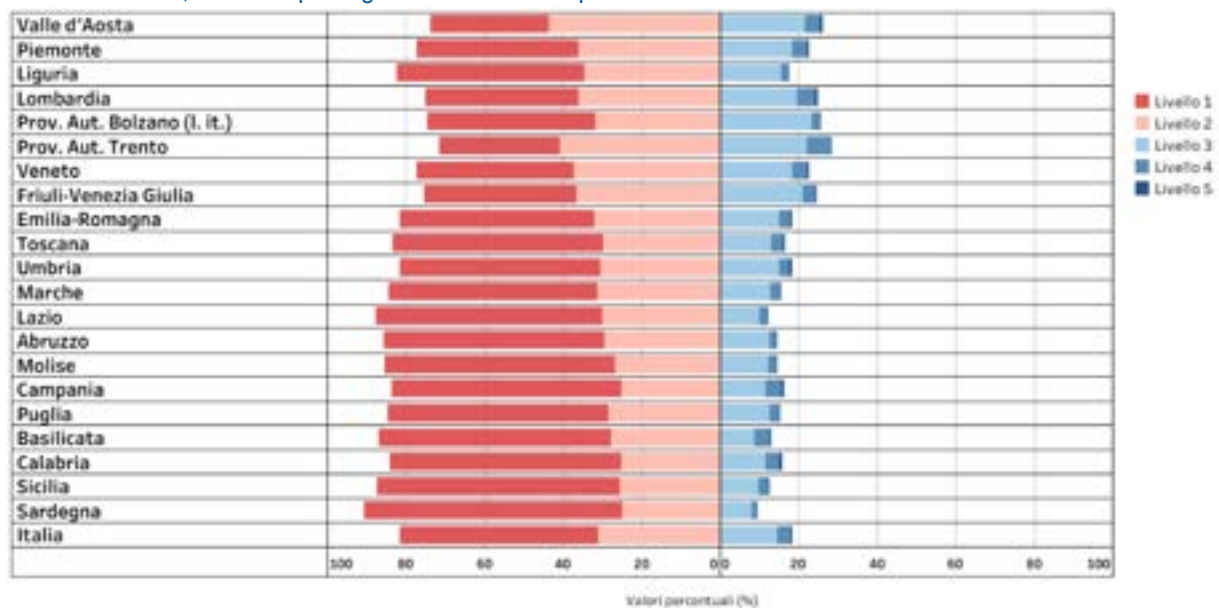


Figura 4.6.1.5 – Istituti professionali. Studenti e studentesse per livello raggiunto in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025



4.6.2 I risultati nel tempo

Le prove CBT consentono di monitorare l'andamento degli apprendimenti nel tempo, rendendo possibile il confronto tra i risultati ottenuti da studenti e studentesse al termine del secondo ciclo d'istruzione nel 2025 e quelli rilevati negli anni precedenti.

Le figure da 4.6.2.1 a 4.6.2.5 mostrano l'evoluzione della quota di coloro che raggiungono risultati almeno accettabili, ossia tra il livello 3 e il livello 5. Complessivamente a livello nazionale (figura 4.6.2.1), prima della pandemia da Covid-19 (2019) il 64% degli studenti e delle studentesse aveva raggiunto almeno la soglia dell'accettabilità, mentre negli anni successivi si è osservato un calo rilevante, attribuibile in larga parte all'interruzione della continuità didattica. Dopo un primo segnale di ripresa nel 2024, i dati del 2025 mostrano una nuova flessione: la quota scende al 52%, -4 punti percentuali rispetto all'anno precedente. Sebbene l'impatto della pandemia sui processi di apprendimento sia stato evidente, la persistente difficoltà nel recupero potrebbe essere influenzata anche da ulteriori fattori, non solo interni al sistema

scolastico ma anche legati a nuove dinamiche sociale o a cambiamenti di altra natura che dovranno essere studiati nel prossimo futuro.

- Nei licei classici, scientifici e linguistici (figura 4.6.2.2), tra 2024 e 2025 si registra una diminuzione di coloro che raggiungono la soglia dell'accettabilità (da 80% a 74%: -6 punti percentuali), ampliando come mai accaduto prima il divario rispetto ai tempi pre-pandemici (attualmente: -13 punti percentuali); tra le macro-aree geografiche, il calo è più marcato nel Centro (-9 punti percentuali) e nel Sud e Isole (-8 punti percentuali).
- Anche per gli altri licei (figura 4.6.2.3) si osserva un preoccupante calo di coloro che si attestano almeno al livello 3: dal 57% del 2024 al 50% del 2025 (-7 punti percentuali) e -22 punti percentuali in confronto al 2019. Centro e Nord Ovest sono le macro-aree geografiche con la diminuzione più sensibile: rispettivamente -10 e -9 punti percentuali.
- Tendenza confermata anche negli istituti tecnici (figura 4.6.2.4): si passa da un 43% nel 2024 a un 40% nel 2025: -3 punti percentuali. La differenza rispetto al 2019 si allarga nuovamente: -16 punti percentuali. Il Nord Ovest è la macro-area geografica con il decremento maggiore (-7 punti percentuali) mentre sono in controtendenza Sud e Sud Isole: +1 punto percentuale per entrambe le macro-aree.
- Calo registrato anche per gli istituti professionali (figura 4.6.2.5), seppure in misura minore: dal 20% del 2024 al 18% del 2025: -2 punti percentuali. Anche qui il divario rispetto alla situazione precedente all'emergenza pandemica si amplifica (-10 punti percentuali). Come per gli istituti tecnici, nel Sud e nel Sud e Isole si vede comunque un lieve aumento: +2 punti percentuali in entrambe le macro-aree. Il calo è più marcato nel Nord Est (-5 punti percentuali) e nel Nord Ovest (-4 punti percentuali).

Figura 4.6.2.1 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

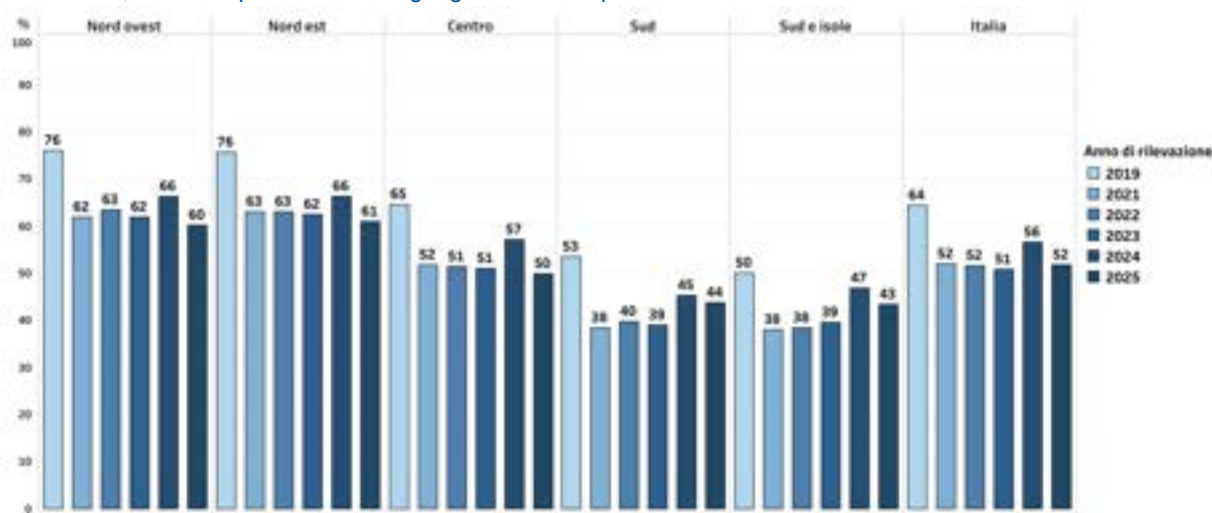


Figura 4.6.2.2 – Licei classici, scientifici e linguistici. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

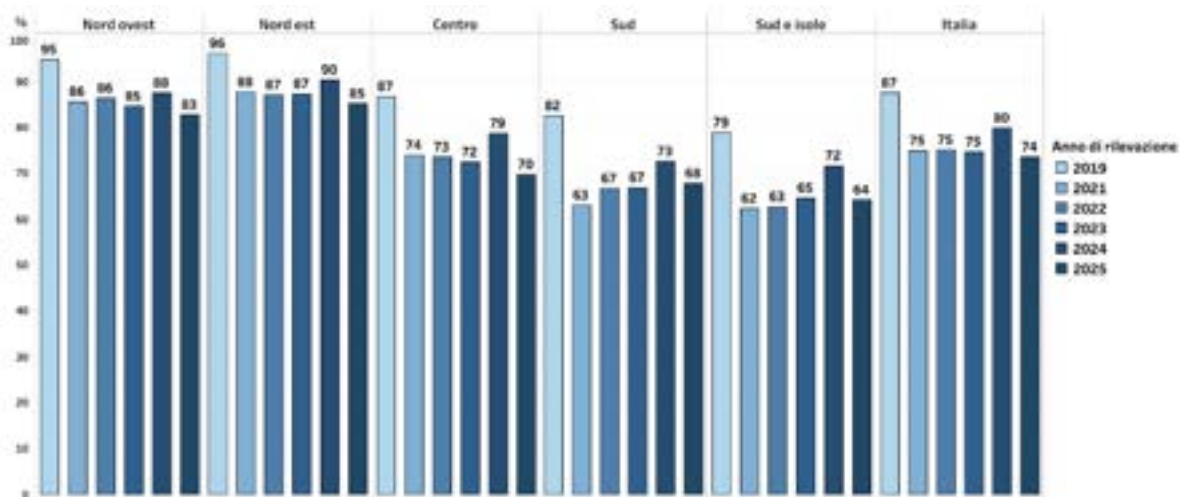


Figura 4.6.2.3 – Altri licei. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Distribuzione percentuale. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

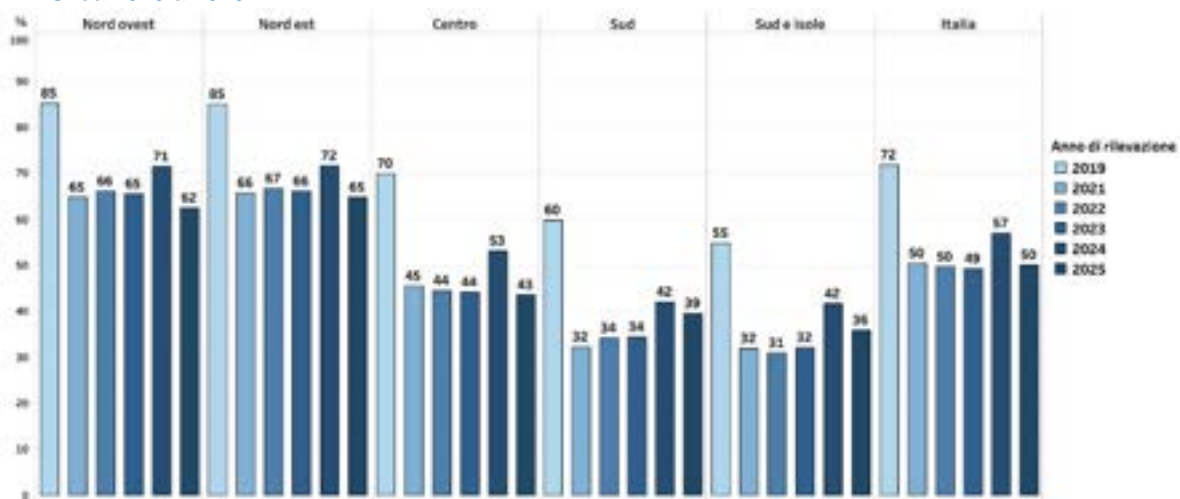


Figura 4.6.2.4 – Istituti tecnici. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

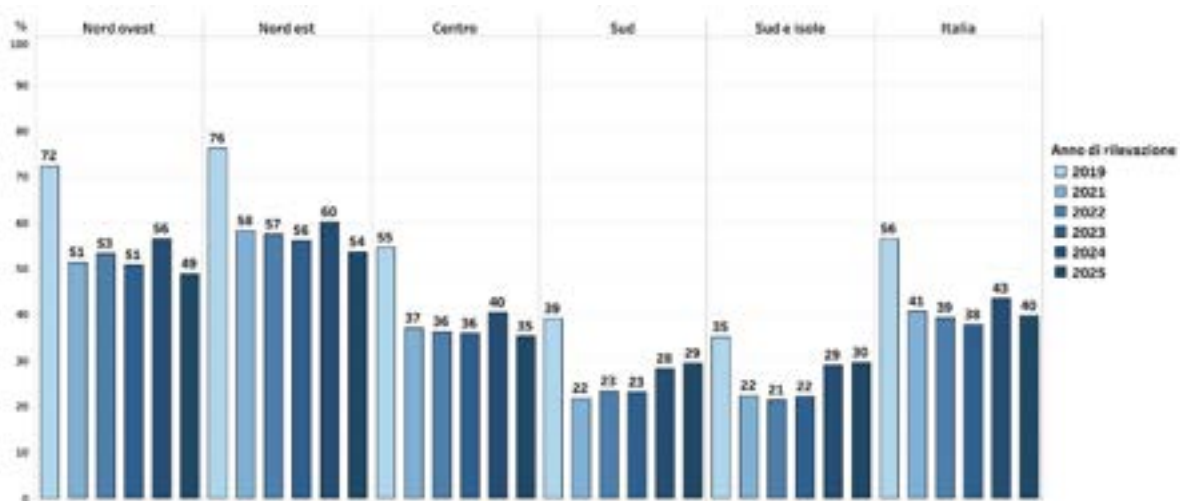
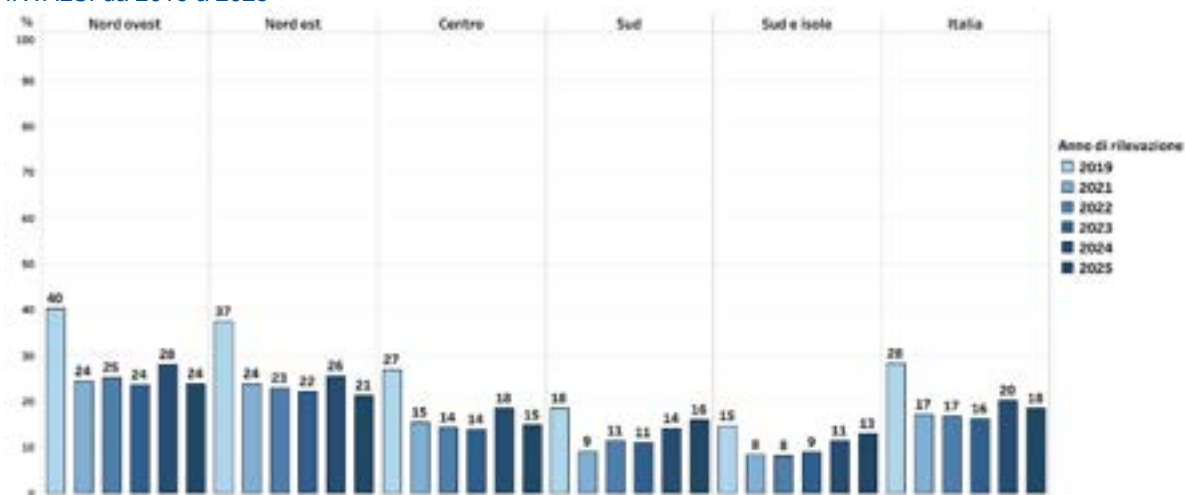


Figura 4.6.2.5 – Istituti professionali. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Distribuzione percentuale. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025



La figura 4.6.2.6 mostra l'evoluzione, a livello regionale, della quota di studenti e studentesse che raggiungono livelli almeno accettabili, offrendo una panoramica comparativa dei risultati territoriali nel tempo.

Nel complesso, l'analisi conferma la persistenza di ampie disparità territoriali nei livelli di apprendimento al termine del secondo ciclo di istruzione. Le regioni del Settentrione, pur registrando un lieve calo rispetto al periodo pre-pandemico, mantengono percentuali relativamente elevate di studenti e studentesse che raggiungono almeno la soglia di accettabilità. Al contrario, molte regioni del Mezzogiorno continuano a mostrare valori sensibilmente più bassi, con segnali di miglioramento solo parziali e discontinui nel tempo. Nonostante alcuni timidi progressi osservati nel 2024, i dati del 2025 suggeriscono una nuova fase di rallentamento, indicando che gli effetti della pandemia, sebbene non più centrali, continuano a farsi sentire nel medio periodo. Inoltre, il recupero appare ostacolato da fattori strutturali e sistemici, che includono disuguaglianze educative pregresse, divari socio-economici e nuove sfide legate alle trasformazioni sociali e tecnologiche in atto.

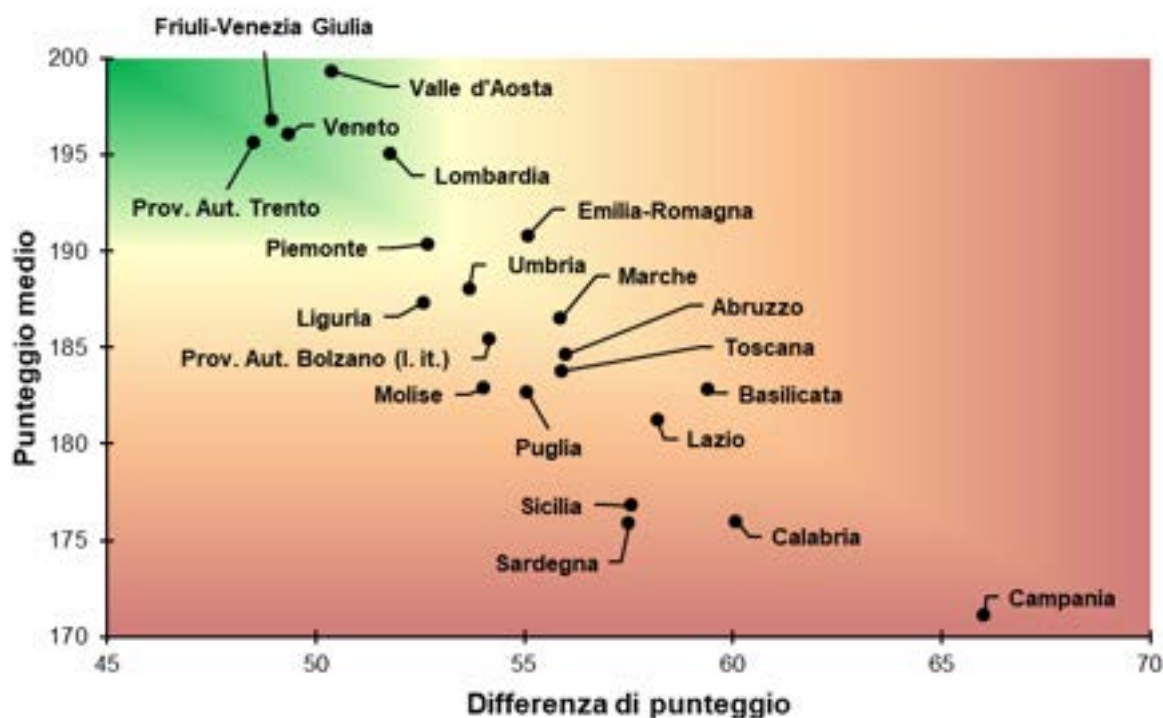
Figura 4.6.2.6 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

| | 2019 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 |
|---------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Valle d'Aosta | 81% | 75% | 72% | 67% | 70% | 66% |
| Piemonte | 74% | 59% | 60% | 59% | 64% | 57% |
| Liguria | 70% | 56% | 57% | 53% | 61% | 53% |
| Lombardia | 78% | 64% | 66% | 64% | 68% | 62% |
| Prov. Aut. Bolzano (lingua it.) | 69% | 55% | 52% | 50% | 56% | 52% |
| Prov. Aut. Trento | 83% | 71% | 69% | 67% | 69% | 62% |
| Veneto | 77% | 66% | 66% | 65% | 69% | 63% |
| Friuli-Venezia Giulia | 79% | 66% | 65% | 65% | 71% | 64% |
| Emilia-Romagna | 72% | 58% | 59% | 59% | 63% | 58% |
| Toscana | 67% | 53% | 53% | 52% | 59% | 51% |
| Umbria | 68% | 53% | 55% | 54% | 59% | 54% |
| Marche | 68% | 54% | 54% | 55% | 59% | 53% |
| Lazio | 61% | 49% | 49% | 48% | 55% | 48% |
| Abruzzo | 60% | 51% | 51% | 51% | 57% | 51% |
| Molise | 57% | 53% | 48% | 51% | 53% | 50% |
| Campania | 50% | 34% | 35% | 34% | 40% | 40% |
| Puglia | 58% | 39% | 45% | 46% | 52% | 49% |
| Basilicata | 56% | 45% | 46% | 48% | 53% | 49% |
| Calabria | 45% | 31% | 35% | 38% | 43% | 43% |
| Sicilia | 50% | 38% | 38% | 38% | 46% | 43% |
| Sardegna | 55% | 42% | 42% | 42% | 50% | 42% |

La figura 4.6.2.7 fornisce una lettura sintetica della situazione a livello regionale, combinando due dimensioni fondamentali: il punteggio medio ottenuto da studenti e studentesse (asse verticale) e la differenza di punteggio⁷¹ all'interno delle regioni (asse orizzontale), ovvero una misura della variabilità interna ai contesti territoriali.

Le regioni in alto a sinistra (Friuli-Venezia Giulia, Valle d'Aosta, Veneto, provincia autonoma di Trento e Lombardia) si distinguono per punteggi medi elevati e differenze contenute tra studenti e studentesse: ciò indica buoni livelli di apprendimento accompagnati da una maggiore equità. Al contrario, le regioni in basso a destra (Campania, Calabria e, solo parzialmente, Sicilia e Sardegna) presentano sia risultati medi più bassi sia forti divari interni, segnalando un doppio livello di criticità: bassa efficacia e scarsa equità del sistema formativo.

Figura 4.6.2.7 – Punteggio medio e differenza di punteggio tra 75° e 25° percentile della distribuzione degli esiti in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione, per regione. Fonte: INVALSI 2025



⁷¹ Tale valore è dato dalla differenza tra il punteggio che individua il 75-esimo e il 25-esimo percentile della distribuzione degli esiti in quella regione.

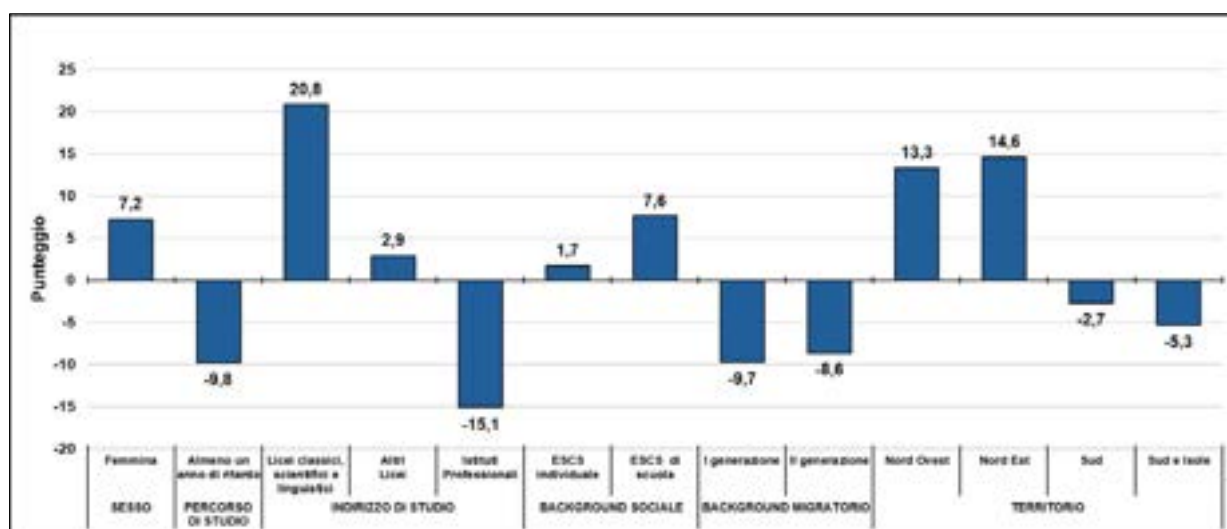
4.6.3 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti da ogni studente o studentessa sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, l'indirizzo di studio, la regolarità negli studi, il *background* migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola).

È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. La figura 4.6.3.1 confronta gli esiti degli studenti appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di uno studente non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi, che frequenta un istituto tecnico del Centro Italia, di condizione socio-economica e culturale pari alla media nazionale) con altri gruppi. Ecco quanto emerge:

- **SESSO.** Mediamente le ragazze conseguono un punteggio più alto di 7,2 punti rispetto a quello dei ragazzi, vantaggio stimabile in circa l'apprendimento medio di oltre metà anno scolastico.
- **PERCORSO DI STUDIO.** Coloro che hanno accumulato almeno un anno di ritardo, al termine del secondo ciclo d'istruzione, conseguono un risultato mediamente più basso: -9,8 punti, pari a oltre un anno di apprendimento presunto.
- **INDIRIZZO DI STUDIO.** Chi frequenta il liceo classico, scientifico o linguistico consegue mediamente un risultato più elevato di 20,8 punti. Tale vantaggio si riduce a solo 2,9 punti per chi frequenta un altro tipo di liceo, confermando così il fatto che tali esiti sono mediamente più simili a quelli dell'istruzione tecnica. Si osserva, infine, una considerevole distanza tra chi frequenta un istituto tecnico e chi è iscritto in un istituto professionale (-15,1 punti).
- **BACKGROUND SOCIALE.** Il vantaggio medio di chi appartiene a famiglie favorite da un punto di vista socio-economico e culturale si attesta a 1,7 punti. A questo vantaggio si aggiunge quello relativo alla scuola che accoglie mediamente studenti e studentesse più avvantaggiati: 7,6 punti.
- **BACKGROUND MIGRATORIO.** Le prime generazioni conseguono complessivamente un esito inferiore di 9,7 punti rispetto ai compagni e alle compagne non di origine immigrata; situazione simile per studenti stranieri e studentesse straniere di seconda generazione: -8,6 punti.
- **TERRITORIO.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, resta comunque una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, a netto vantaggio del Settentrione (Nord Ovest +13,3 punti e Nord Est +14,6 punti) rispetto al Centro e soprattutto al Mezzogiorno (-2,7 punti per il Sud e -5,3 punti per il Sud e Isole).

Figura 4.6.3.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione. Differenza di punteggio. Fonte: INVALSI 2025



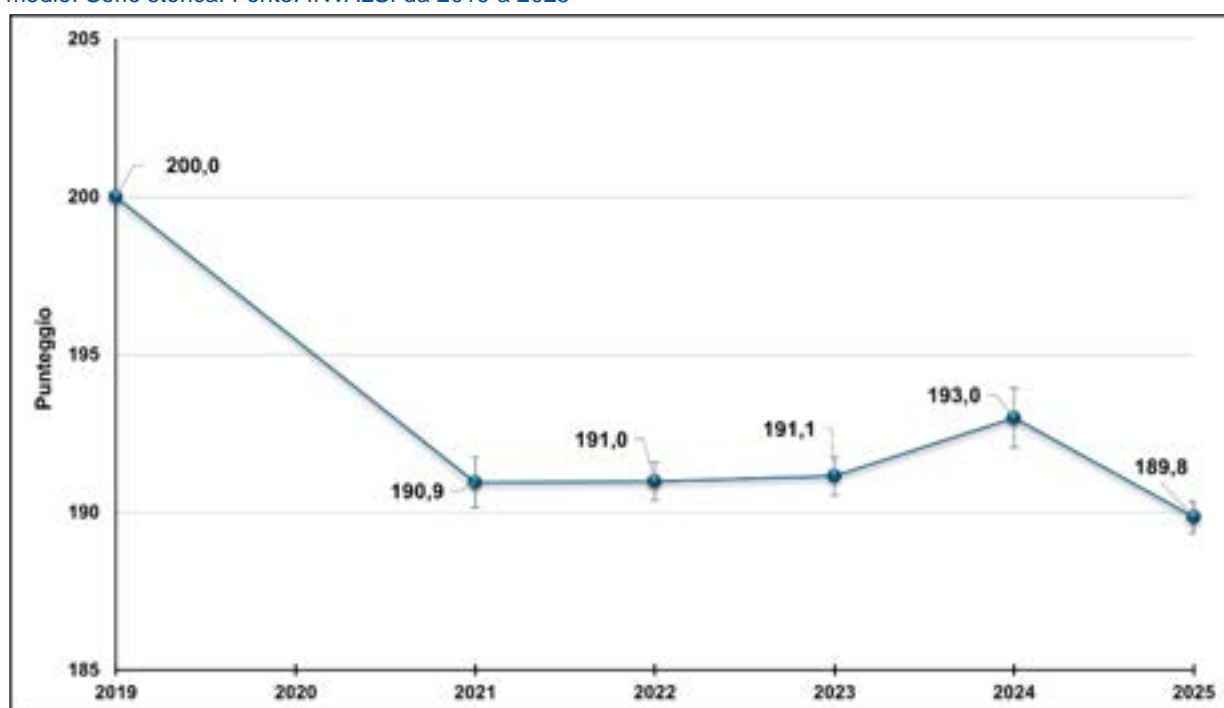
4.7 La prova INVALSI di Matematica dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado

La prova INVALSI di Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione ha lo scopo di misurare quanto appreso lungo tutto il percorso scolastico, in termini di conoscenze, capacità di risolvere problemi e abilità argomentative, su alcuni contenuti matematici fondamentali – parzialmente differenziati in base gli indirizzi di studio – negli ambiti di Numeri, Spazio e figure, Relazioni e funzioni, Dati e previsioni⁷².

Si tratta di una prova complessa e articolata che richiede buoni apprendimenti di base poiché si svolge al termine del secondo ciclo d'istruzione e intende fornire informazioni su una dimensione fondamentale per l'esercizio dei diritti e dei doveri di cittadinanza, per un eventuale percorso di studio terziario e per la futura carriera professionale.

La figura 4.7.1 mostra sinteticamente i risultati in Matematica, confrontando gli esiti dal 2019 al 2025⁷³. Dal 2021 si osserva un marcato calo, imputabile verosimilmente agli effetti dell'emergenza sanitaria da Covid-19 (anche in ragione delle diverse misure di *lockdown* e della conseguente didattica a distanza). Negli anni successivi i risultati mostrano un andamento altalenante: dopo una lieve ripresa nel 2024, nel 2025 il punteggio medio è tornato a contrarsi, suggerendo una ripresa che fatica ancora a consolidarsi. Sarà quindi importante monitorare l'evoluzione nei prossimi anni per comprendere se tale oscillazione rappresenti una fase transitoria.

Figura 4.7.1 – Risultati di studenti e studentesse in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione. Punteggio medio. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025



Sulla base delle descrizioni contenute nel prospetto 4.1.1, considerando il Paese nel suo complesso senza distinzioni tra macro-indirizzi di studio (tavola 4.7.1), poco meno della metà degli studenti e delle studentesse raggiunge almeno il livello 3 in Matematica (49,2%), ossia il livello che indica esiti in linea con gli aspetti essenziali previsti dalle Indicazioni nazionali. Come già rilevato per la prova di Italiano, si tratta di una quota inferiore rispetto a quella osservata per l'anno precedente: -3,3 punti percentuali.

⁷² Per approfondire: https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/Il_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_I_capitolo_1.2_Prove_Matematica_CBT_2_018.pdf; https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_MATEMATICA.pdf.

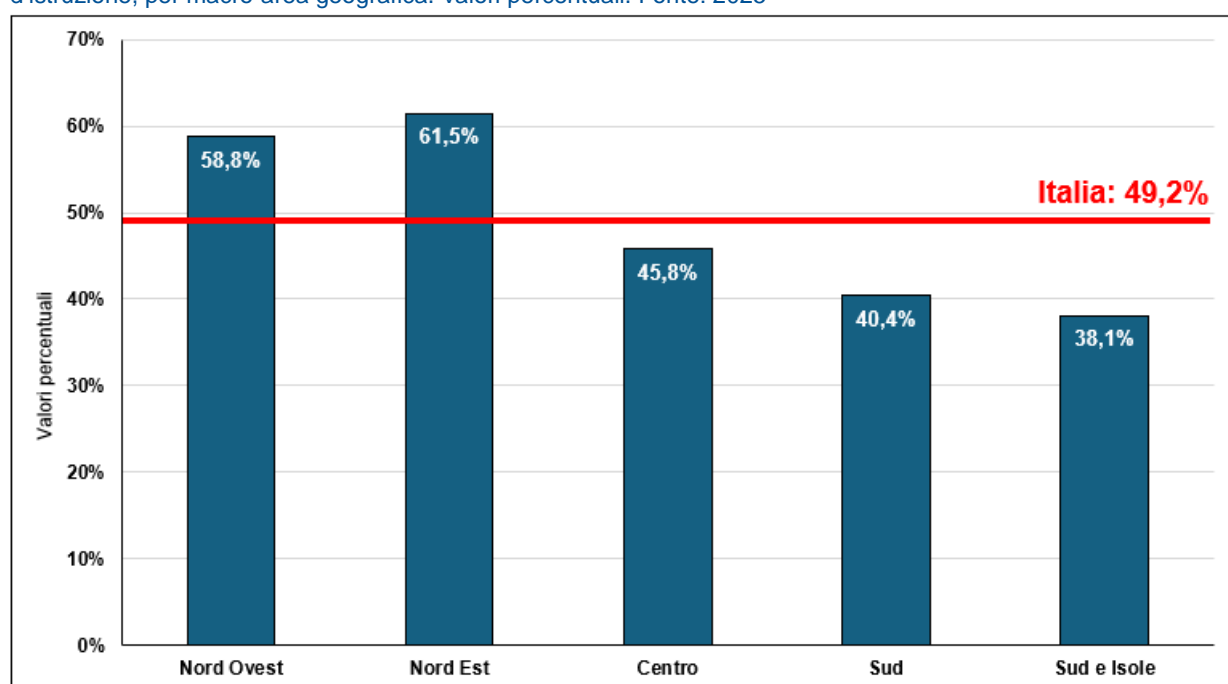
⁷³ Nel 2020 le prove INVALSI non sono state svolte a causa della pandemia da Covid-19.

Tavola 4.7.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

| Livello | Percentuale di studenti e studentesse in quel livello |
|---------------------|---|
| Livello 1 | 28,7% |
| Livello 2 | 22,1% |
| Livello 3 | 21,2% |
| Livello 4 | 14,5% |
| Livello 5 | 13,5% |
| TOTALE | 100,0% |
| Almeno livello base | 49,2% |

La distribuzione territoriale dei risultati mostra significative differenze tra le macro-aree geografiche (figura 4.7.2): si hanno quote più ampie di studenti e studentesse che conseguono i traguardi previsti (almeno il livello 3) nel Nord Ovest e nel Nord Est. Al contrario, nel Centro, nel Sud e, in particolare, nel Sud e Isole si registra una minore incidenza di questa categoria di allievi e di allieive.

Figura 4.7.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione, per macro-area geografica. Valori percentuali. Fonte: 2025



Il prospetto 4.7.1 fornisce una descrizione utile per comprendere meglio cosa significhi raggiungere uno specifico livello nella prova INVALSI di Matematica all'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado. Analogamente a quanto avviene nelle prove di III della secondaria di primo grado e di II secondaria di secondo grado, il livello 3 costituisce il riferimento minimo per considerare almeno adeguato l'apprendimento acquisito. Al contrario, i livelli 1 e 2 segnalano esiti non in linea rispetto a quanto previsto dalle Indicazioni nazionali.

Prospetto 4.7.1 – Descrittori dei livelli previsti per la prova di Matematica nell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado. Fonte: INVALSI

| Livello | Descrittore |
|------------------|---|
| <i>Livello 1</i> | L'allievo/a utilizza conoscenze elementari e procedure di base, prevalentemente acquisite nella scuola secondaria di primo grado e, in parte, alla fine del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado. Risponde a domande formulate in maniera semplice usando informazioni direttamente individuabili. Risolve problemi che coinvolgono contesti abituali e che richiedono procedimenti semplici. |
| <i>Livello 2</i> | L'allievo/a conosce le principali nozioni previste dalle Linee guida e dalle Indicazioni nazionali di matematica per il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado. Risponde a domande che richiedono semplici elaborazioni sui dati disponibili (es. confrontare grafici di vario tipo). Risolve problemi in cui occorre scegliere opportunamente i dati dal testo e utilizzare conoscenze matematiche possedute fin dai gradi scolari precedenti. |
| <i>Livello 3</i> | L'allievo/a usa abilità di base acquisite nel corso della scuola secondaria di secondo grado e collega tra loro conoscenze fondamentali. Riconosce le proprietà dei principali oggetti matematici (es. figure geometriche, grafici e funzioni) e risolve problemi anche utilizzando equazioni e disequazioni elementari o semplici trasformazioni di formule. Riconosce, anche sotto forme diverse, modelli matematici semplici che rappresentano fenomeni o situazioni proposte (es. un modello di crescita lineare). |
| <i>Livello 4</i> | L'allievo/a conosce e utilizza con efficacia i principali oggetti matematici (es. funzioni ed equazioni) presenti nelle Linee guida e nelle Indicazioni nazionali di matematica della scuola secondaria di secondo grado. Risolve problemi, anche in contesti non abituali, riconoscendo diverse rappresentazioni dei modelli matematici (es. modelli di crescita esponenziale) e collega proprietà e informazioni attraverso l'interpretazione di grafici, formule e tabelle. Riconosce, tra diverse argomentazioni, quella che sostiene adeguatamente un'affermazione data e completa dimostrazioni in ambito numerico. |
| <i>Livello 5</i> | L'allievo/a conosce in modo approfondito aspetti concettuali e procedurali relativi a contenuti previsti dalle Linee guida e dalle Indicazioni nazionali di matematica della scuola secondaria di secondo grado. Usa con padronanza gli strumenti del calcolo algebrico per ricavare informazioni e proprietà degli oggetti matematici (es. figure geometriche o funzioni). Risolve problemi e interpreta situazioni in contesti complessi usando con sicurezza modelli matematici. Produce argomentazioni e dimostrazioni utilizzando anche il linguaggio algebrico. |

4.7.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni

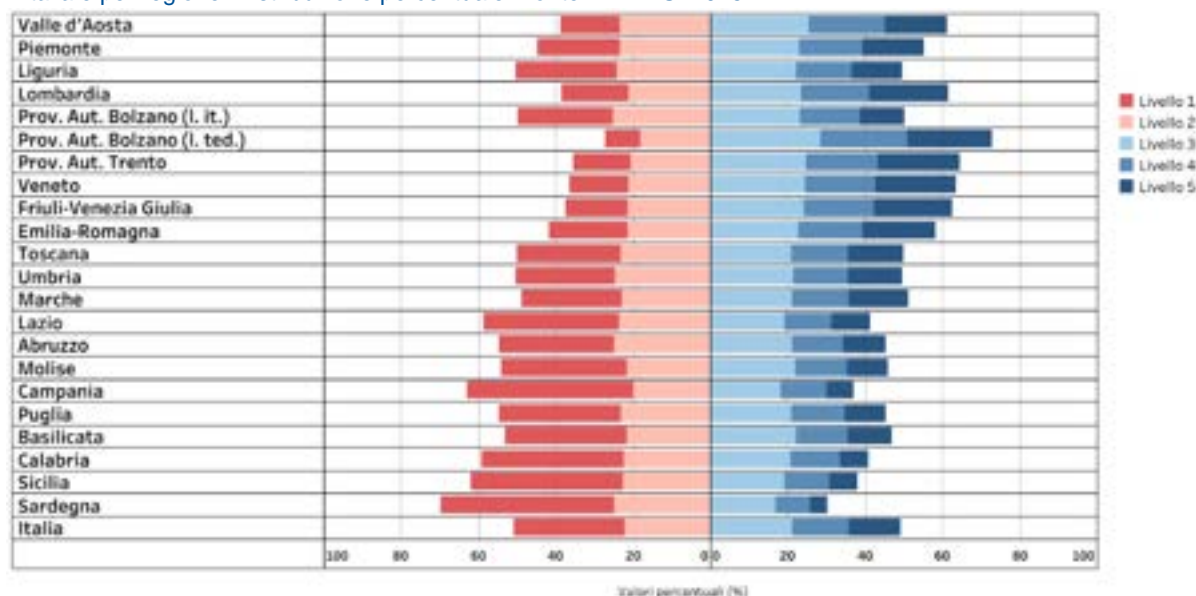
Veniamo ora a disaggregare i livelli conseguiti nella prova di Matematica per regione. Da una prima complessiva fotografia (figura 4.7.1.1) è possibile dividere il Paese in tre gruppi di risultato:

- GRUPPO 1 in cui il risultato medio si colloca, almeno in linea generale, al livello 3, ossia nella fascia di adeguatezza: Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia ed Emilia-Romagna;
- GRUPPO 2 in cui il risultato medio si posiziona sulla soglia che separa il livello 3 dal livello 2, sul limite dell'adeguatezza: Liguria, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Toscana, Umbria e Marche;
- GRUPPO 3 in cui il risultato medio si trova al livello 2, non in linea con i traguardi delle Indicazioni nazionali previsti al termine del secondo ciclo d'istruzione: Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna.

Rispetto al 2024, Liguria e provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana sono passate dal gruppo 1 al gruppo 2 mentre Abruzzo, Molise, Puglia e Basilicata dal gruppo 2 al gruppo 3.

Complessivamente, la quota di coloro che si attestano al livello 5 (consequendo risultati molto buoni, blu scuro) è la più alta nella provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca (21,9%), nella provincia autonoma di Trento (21,1%) e in Veneto (20,9%) ma, situazione opposta, del 7,3% in Campania, Calabria e Sicilia e del 4,5% in Sardegna. In merito, invece, a chi si ferma al livello 1 (rosso scuro), il fenomeno è più contenuto in Veneto (15,3%), nella provincia autonoma di Trento (14,8%) e nella provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca (9,1%).

Figura 4.7.1.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025



Ancora più che nella classe II della scuola secondaria di secondo grado, è importante osservare come variano gli esiti al termine del secondo ciclo d'istruzione nei diversi macro-indirizzi di studio. Nella restituzione dei dati INVALSI, i macro-indirizzi di studio sono stati individuati alla luce delle evidenze empiriche, ossia sulla base dei risultati medi conseguiti negli anni precedenti. Per questa ragione, gli esiti della prova di Matematica, a differenza di quelli della prova di Italiano e di Inglese, sono presentati secondo la seguente classificazione:

- icei scientifici (tutti gli indirizzi);
- altri licei;
- istituti tecnici;
- istituti professionali⁷⁴.

Come avviene in tutti i Paesi, nelle prove standardizzate volte alla misurazione degli apprendimenti gli studenti e le studentesse in istruzione liceale conseguono, in genere, risultati più elevati rispetto agli indirizzi tecnici e professionali. Questo tratto caratteristico, di per sé, non è necessariamente da ritenersi né un bene né un male, poiché le filiere tecniche e professionali dovrebbero eccellere in altre dimensioni degli apprendimenti, a condizione però che venga garantita l'acquisizione almeno dei traguardi fondamentali. Pertanto, non ci si deve stupire se nell'istruzione tecnica e professionale ci sono quote meno ampie nei livelli 4 e 5, purché si cerchi di assicurare a tutti e a tutte, o per lo meno al maggior numero possibile, il raggiungimento del livello 3 che corrisponde a un'acquisizione adeguata degli apprendimenti di base.

Le figure da 4.7.1.2 a 4.7.1.5 mostrano gli esiti nel dettaglio dei macro-indirizzi e, ancora una volta, raccontano di differenze molto marcate all'interno del Paese.

- Nei licei scientifici (figura 4.7.1.2) si osservano i risultati più robusti: qui l'esito medio nazionale è nettamente superiore rispetto al dato complessivo. In Valle d'Aosta, Lombardia, provincia autonoma di Trento e Veneto mediamente lo studente o la studentessa si attesta al livello 5 (è particolare il caso della Valle d'Aosta dove la totalità di studenti e studentesse raggiunge almeno il livello corrispondente ad apprendimenti adeguati) e nella provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca e in Emilia-Romagna tra livello 5 e livello 4. In Piemonte, Liguria, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Friuli-Venezia Giulia, Toscana, Umbria, Marche, Abruzzo e Puglia il risultato generale si posiziona al livello 4 mentre nelle regioni del Lazio, del Molise e della Basilicata ci si attesta tra il livello 3 e il livello 4. In Campania, Calabria, Sicilia e Sardegna ci si ferma al livello 3, risultato, di certo, accettabile anche se per questo indirizzo di studio si dovrebbero osservare risultati più robusti.

⁷⁴ Per la provincia autonoma di Bolzano (scuole in lingua tedesca) per questo macro-indirizzo di studio il dato si riferisce solo agli studenti e alle studentesse dell'Istruzione e Formazione Professionale. Solo per la provincia autonoma di Trento per questo macro-indirizzo di studio il dato si riferisce anche all'Istruzione e Formazione Professionale.

- Gli esiti degli altri licei (figura 4.7.1.3) sono inferiori rispetto a quanto presentato per i licei scientifici. Infatti, non ci sono regioni in cui il risultato medio si attesta né al livello 5 né al livello 4 né a cavallo tra i due. Nelle situazioni migliori ci si ferma mediamente al livello 3, ossia al livello “soglia” (è il caso di Valle d'Aosta, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca, Veneto e Friuli-Venezia Giulia). Solo nella provincia autonoma di Trento e in Emilia-Romagna l'esito medio si trova tra il livello 3 e il livello 2 mentre nelle restanti regioni (Piemonte, Liguria, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna) ci si ferma al livello 2. La sensibile differenza nei risultati tra i licei classici, scientifici e linguistici e gli altri indirizzi liceali potrebbe essere ricondotta a una duplice dinamica. Da un lato, il processo di licealizzazione⁷⁵ – ossia la crescente propensione a scegliere percorsi liceali rispetto ad altri indirizzi dell'istruzione secondaria superiore – ha determinato una trasformazione nella composizione della popolazione scolastica, portando alcuni licei ad accogliere studenti e studentesse con eterogenei livelli di apprendimento iniziale e provenienti da sfaccettati contesti socio-culturali.
- Gli esiti medi negli istituti tecnici (figura 4.7.1.4) sono complessivamente migliori rispetto agli altri indirizzi di studio, ad eccezione dei licei scientifici. In Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia ed Emilia-Romagna il risultato medio degli istituti tecnici si posiziona sulla soglia di accettabilità, ossia al livello 3. In Toscana e nelle Marche ci si attesta mediamente a cavallo tra livello 2 e livello 3. In Liguria, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Umbria, Lazio, Abruzzo, Molise, Puglia, Basilicata, Calabria e Sicilia il risultato medio si attesta al livello 2, vale a dire sotto la soglia di adeguatezza al termine del secondo ciclo di istruzione, mentre solo in Campania e in Sardegna addirittura tra il livello 2 e il livello 1.
- Negli istituti professionali (figura 4.7.1.5) la fotografia scattata è ancora più allarmante poiché il risultato generale raggiunge la soglia dell'accettabilità, rispetto ai traguardi definiti dalle Indicazioni nazionali, solo per la provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca. Infatti, l'esito medio si attesta non oltre il livello 2 solo in Valle d'Aosta, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, provincia autonoma di Trento, Veneto e Friuli-Venezia Giulia; mediamente tra livello 2 e livello 1 solo in Piemonte. In tutte le restanti regioni il risultato generale si ferma a livello 1 (Liguria, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna).

In merito a chi si attesta al livello più alto (livello 5, blu scuro):

- nei licei scientifici (figura 4.7.1.2) la Valle d'Aosta (70,1%), il Veneto (56,5%) e la provincia autonoma di Trento (55,3%) ne accolgono una quota molto alta mentre in Sicilia (22%), Calabria (18,3%) e Sardegna (11,5%) la presenza è molto bassa;
- per tutti gli altri indirizzi di percorsi liceali (figura 4.7.1.3) se ne contano in percentuale maggiore nella provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca (11,2%), in Veneto (9,6%) e in Lombardia (9,2%) mentre in percentuale inferiore in Campania (3,4%), in Sicilia (2,5%) e in Sardegna (2,4%);
- negli istituti tecnici (figura 4.7.1.4) studenti e studentesse *top performer* sono rappresentato in percentuale più ampia nella provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca (25,2%), in Friuli-Venezia Giulia e in Veneto (16,9%) e in quota più ridotta in Calabria (3,2%), Campania (3%) e Sardegna (2,3%);
- negli istituti professionali (figura 4.7.1.5), sono il 10% nella provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca, il 3,4% nella provincia autonoma di Trento e il 2,5% nella provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana; in Molise e in Sardegna la loro quota è nulla o quasi nulla (rispettivamente: 0% e 0,1%).

Rispetto a chi si ferma al livello 1 (rosso scuro):

- nei licei scientifici (figura 4.7.1.2) la loro presenza è nulla in Valle d'Aosta (0%) e particolarmente contenuta nella provincia autonoma di Trento (1,2%) e in Veneto (1,1%) mentre risulta la più alta in Sardegna (19,6%), in Calabria (16,7%) e in Campania (13,6%);
- negli altri licei (figura 4.7.1.3), la percentuale risulta la più contenuta in Veneto (16%), Valle d'Aosta (13,3%) e provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca (12,7%) e raggiunge, invece, i valori più alti in Sardegna (49,7%), Sicilia (46,3%) e Campania (44,3%);

⁷⁵ Secondo i dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito, per l'a.s. 2024/25 il 51,4% di studenti e studentesse che stanno frequentando una scuola secondaria di secondo grado è iscritto a un percorso liceale. Nell'a.s. 2015/16 era del 48,1%.

- negli istituti tecnici (figura 4.7.1.4), le percentuali più basse si registrano nella provincia autonoma di Trento (10,9%), in Veneto (10,6%) e nella provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca (6,2%), mentre in Campania (50,6%), Sardegna (49%) e Lazio (41,1%) la presenza è superiore;
- negli istituti professionali (figura 4.7.1.5), la quota di studenti e studentesse risulta relativamente più contenuta nella provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca (15,9%) e, seppur il dato resti elevato, nella provincia autonoma di Trento (36,1%) e in Valle d'Aosta (42%); nella situazione opposta, Sardegna (79,8%), Lazio (72,4%) e Sicilia (70,4%).

Figura 4.7.1.2 – Licei scientifici. Studenti e studentesse per livello raggiunto in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

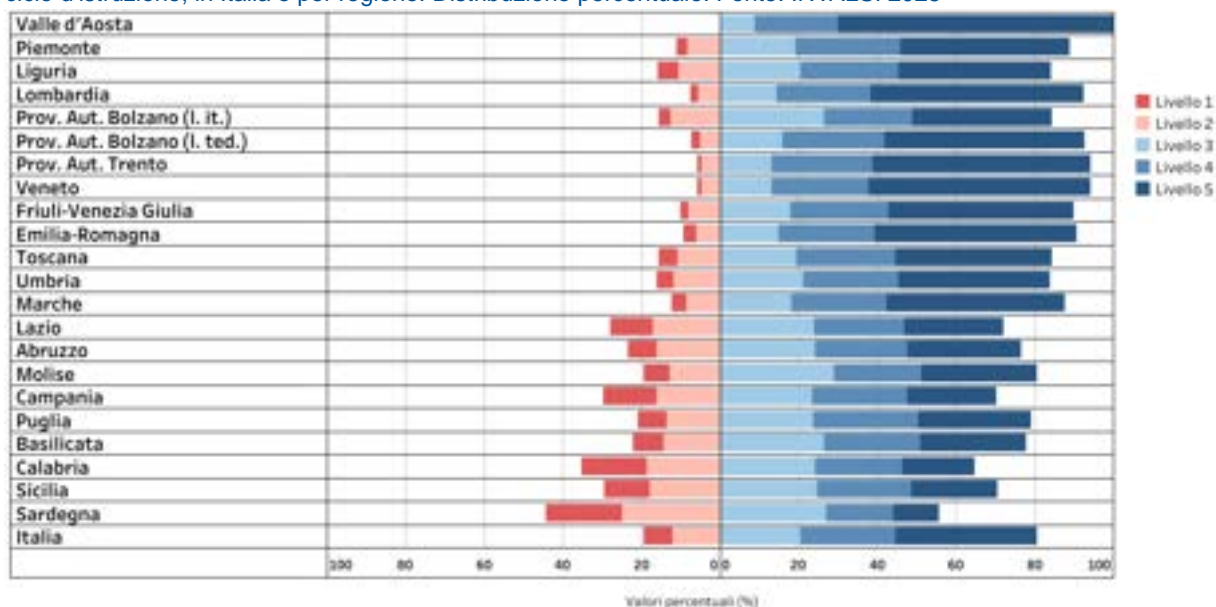


Figura 4.7.1.3 – Altri licei. Studenti e studentesse per livello raggiunto in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

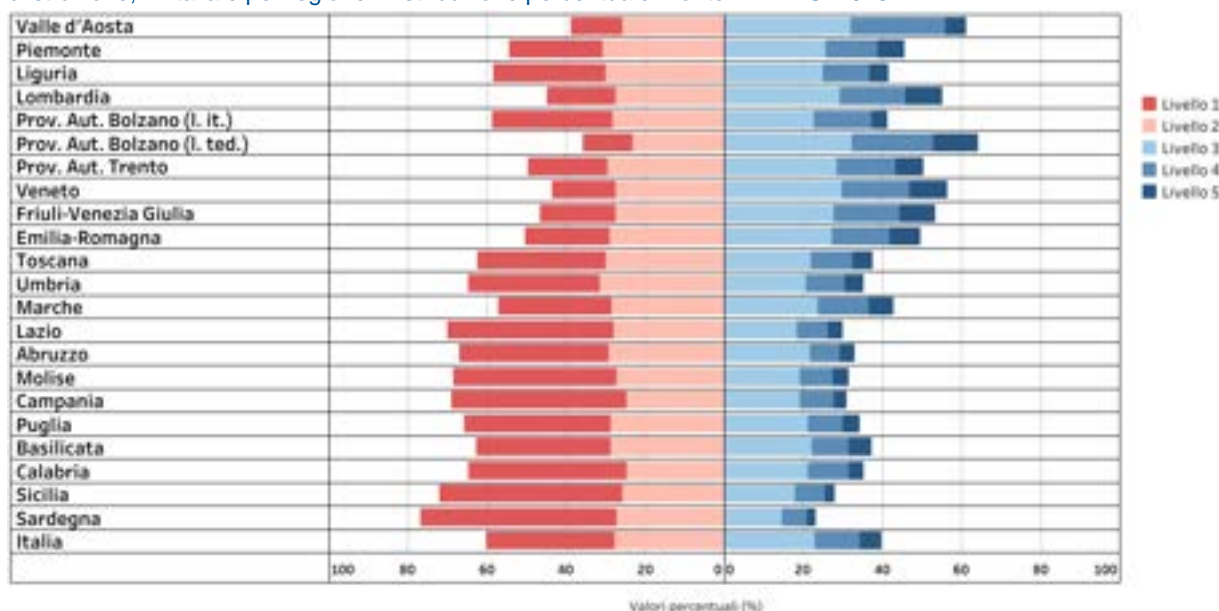


Figura 4.7.1.4 – Istituti tecnici. Studenti e studentesse per livello raggiunto in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

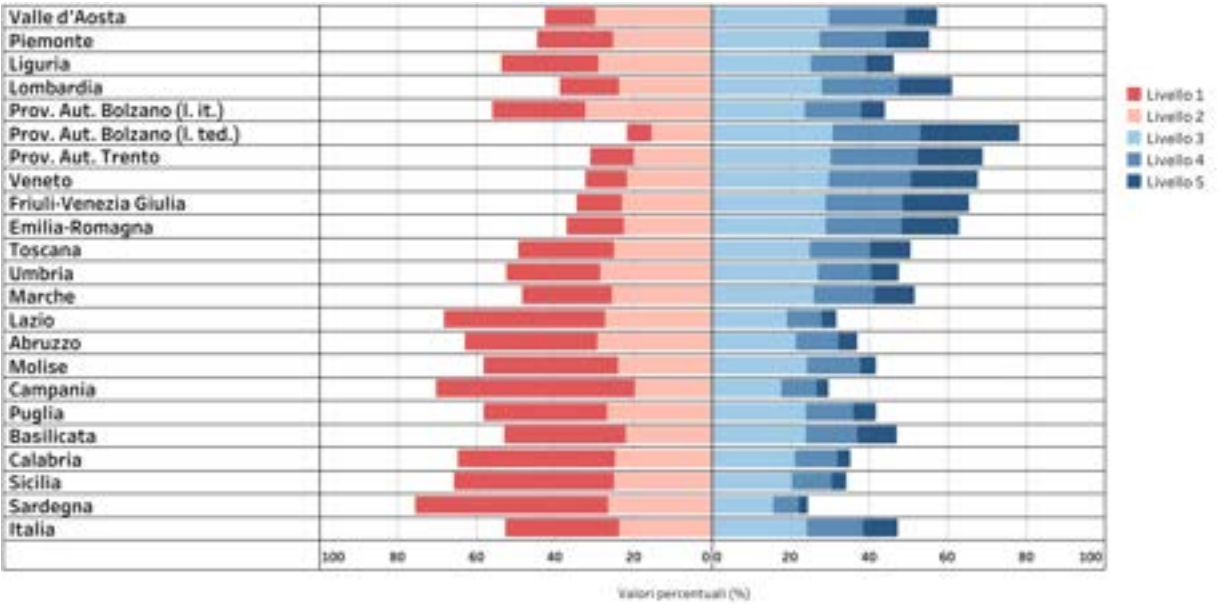
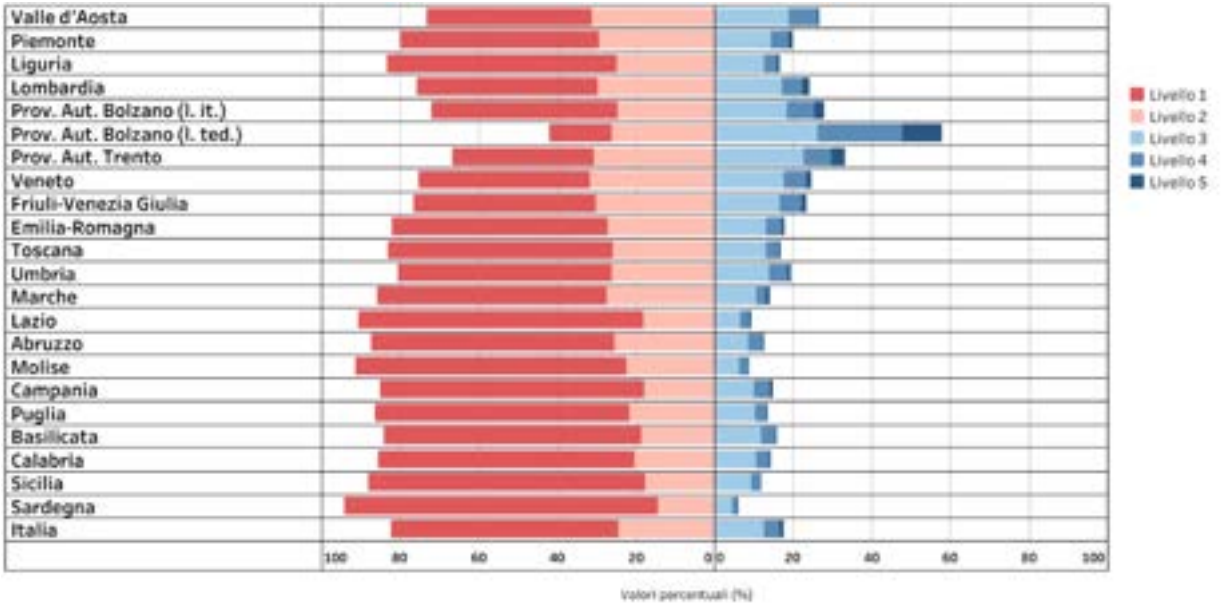


Figura 4.7.1.5 – Istituti professionali. Studenti e studentesse per livello raggiunto in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025



4.7.2 I risultati nel tempo

Le prove CBT consentono di monitorare l'andamento degli apprendimenti nel tempo, rendendo possibile il confronto tra i risultati ottenuti da studenti e studentesse al termine del secondo ciclo d'istruzione nel 2025 e quelli rilevati negli anni precedenti.

Le figure da 4.7.2.1 a 4.7.2.5 mostrano l'evoluzione della quota di coloro che raggiungono risultati almeno accettabili, ossia tra il livello 3 e il livello 5. Complessivamente, a livello nazionale (figura 4.7.2.1), prima della pandemia da Covid-19 (2019) il 61% degli studenti e delle studentesse aveva raggiunto almeno la soglia dell'accettabilità, mentre negli anni successivi si è osservato un calo rilevante, attribuibile molto probabilmente in larga parte all'interruzione della continuità didattica. Dopo un primo segnale di ripresa nel 2024, i dati del 2025 mostrano una nuova flessione: la quota scende al 49%, -3 punti percentuali rispetto all'anno precedente. Sebbene l'impatto della pandemia sui processi di apprendimento sia stato evidente, la persistente difficoltà nel recupero potrebbe essere influenzata anche da ulteriori fattori, non solo interni al sistema scolastico ma anche legati a nuove dinamiche sociali e ai cambiamenti legati alla trasformazione tecnologica in corso.

- Nei licei classici, scientifici e linguistici (figura 4.7.2.2), tra 2024 e 2025 si registra una diminuzione di coloro che raggiungono la soglia dell'accettabilità (da 83% a 80%: -3 punti percentuali), tornando ai valori immediatamente successivi alla pandemia (attualmente: -9 punti percentuali rispetto al 2019); tra le macro-aree geografiche, il calo è più marcato nel Centro e nel Sud e Isole (-5 punti percentuali per entrambe).
- Anche per gli altri licei (figura 4.7.2.3) si osserva un preoccupante calo di coloro che si attestano almeno al livello 3: dal 46% del 2024 al 40% del 2025 (-6 punti percentuali) e -15 punti percentuali in confronto al 2019. Nord Ovest, Nord Est e Centro sono le macro-aree geografiche con la diminuzione più sensibile: -8 punti percentuali.
- Situazione confermata anche negli istituti tecnici (figura 4.7.2.4): si passa da un 50% nel 2024 a un 47% nel 2025: -3 punti percentuali. La differenza rispetto al 2019 si allarga nuovamente: -16 punti percentuali. Il Centro è la macro-area geografica con il decremento maggiore (-6 punti percentuali) mentre, così come accaduto per la prova di Italiano, sono nuovamente in controtendenza il Sud e il Sud e Isole: rispettivamente +2 e +3 punti percentuali.
- Calo registrato anche per gli istituti professionali (figura 4.7.2.5), seppure in misura minore: dal 19% del 2024 al 18% del 2025: -1 punto percentuale. Anche qui il divario rispetto alla situazione precedente all'emergenza pandemica si amplifica (-8 punti percentuali). Come per gli istituti tecnici, nel Sud e nel Sud e Isole si vede comunque un lieve aumento: +2 punti percentuali in entrambe le macro-aree. Il calo è più marcato sia nel Nord Ovest sia nel Nord Est (-3 punti percentuali).

Figura 4.7.2.1 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

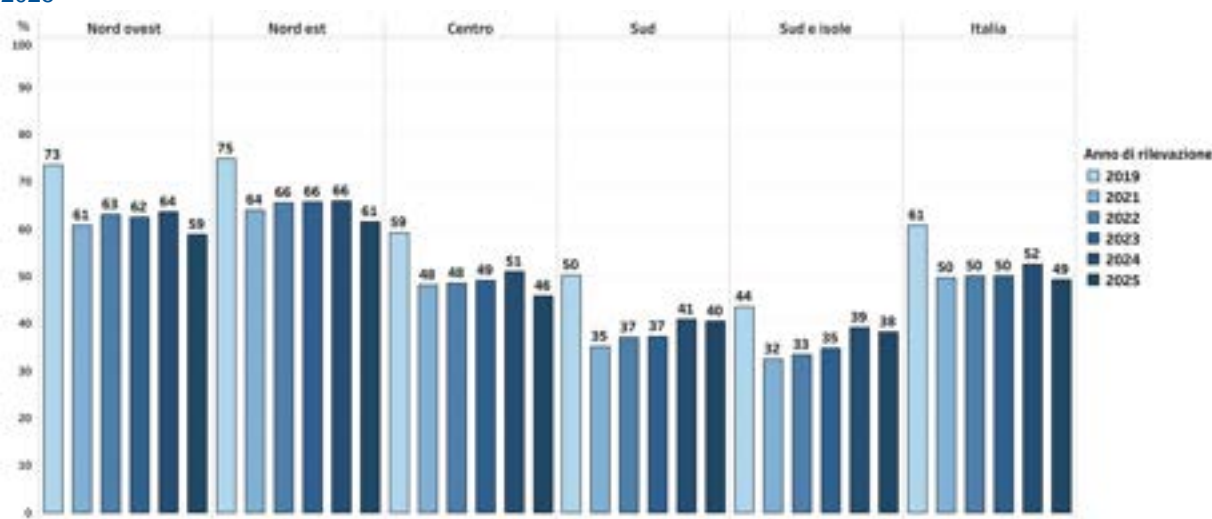


Figura 4.7.2.2 – Licei scientifici. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

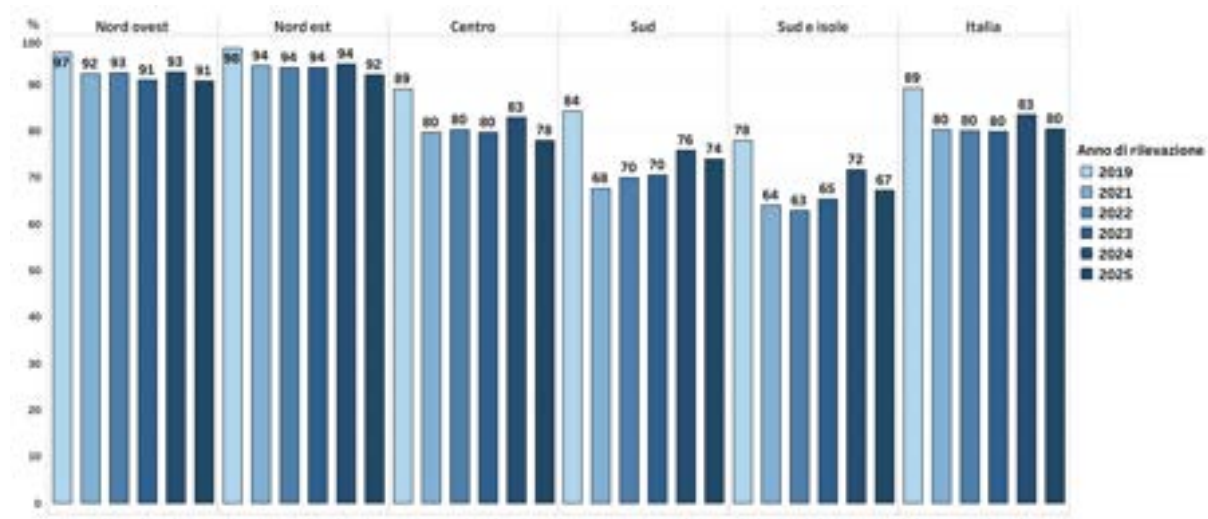


Figura 4.7.2.3 – Altri licei. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

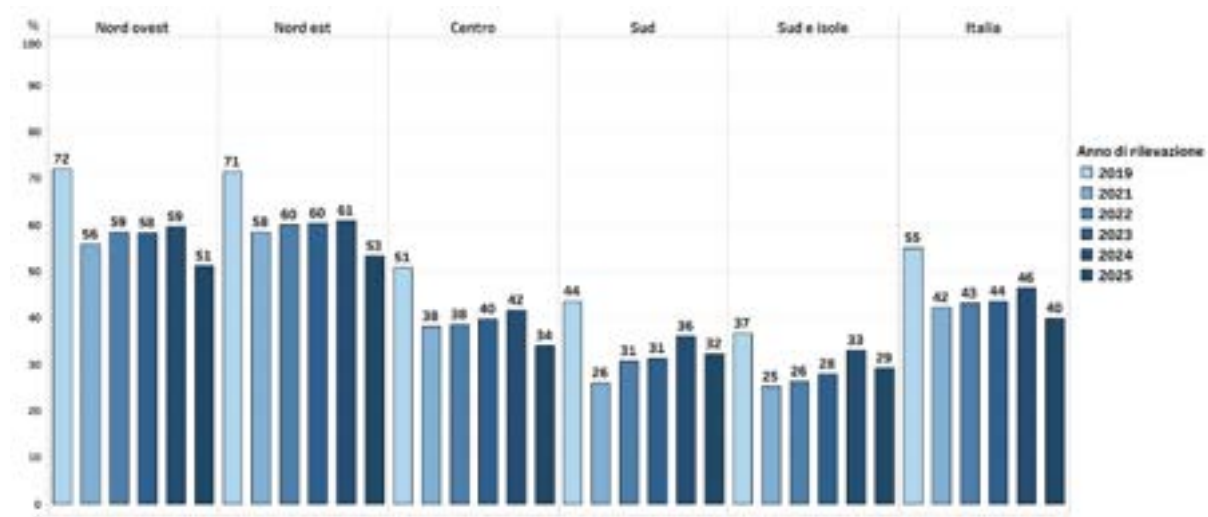


Figura 4.7.2.4 – Istituti tecnici. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

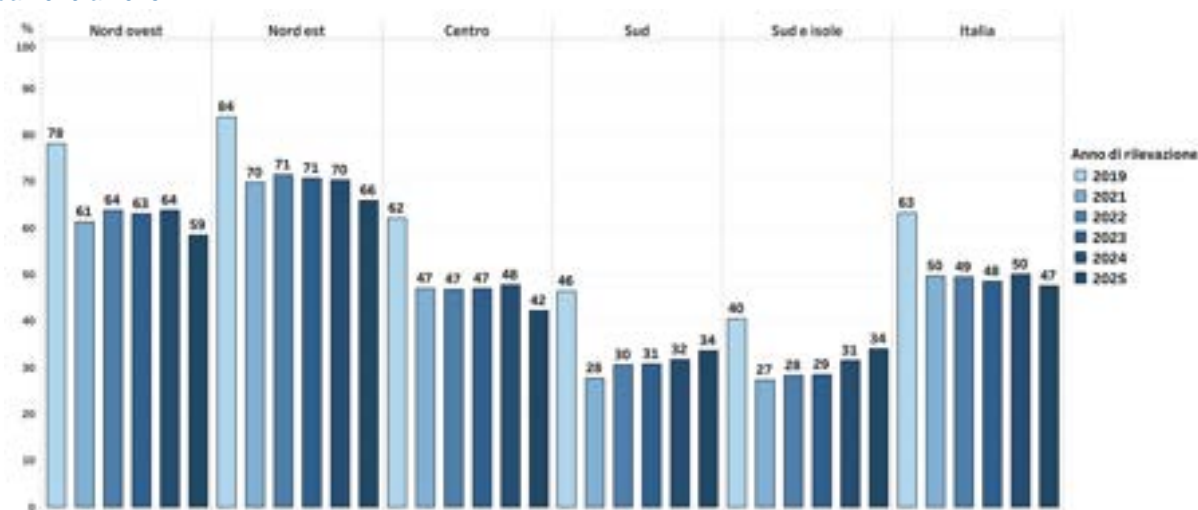
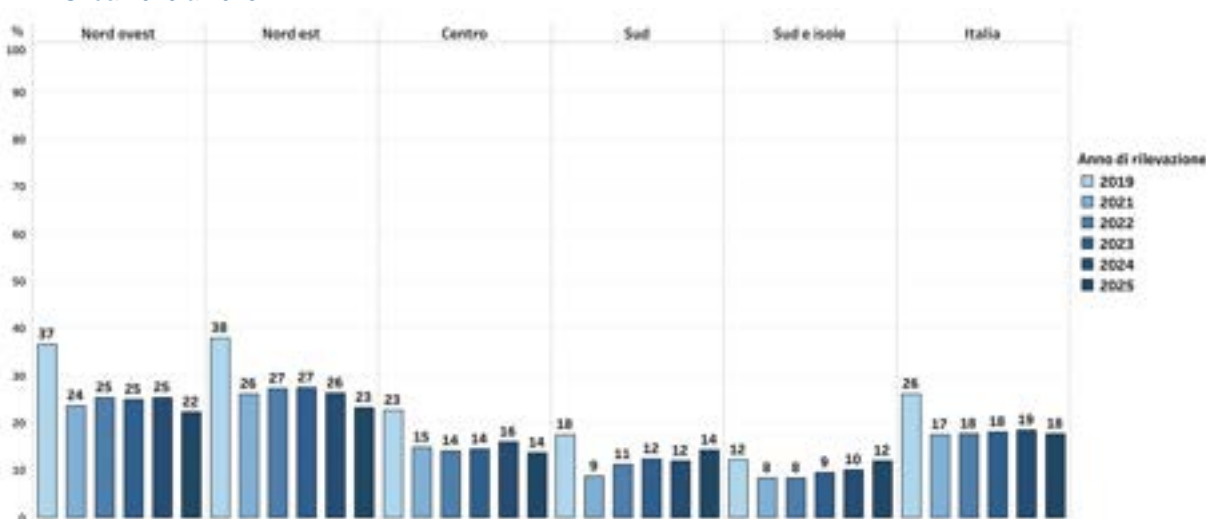


Figura 4.7.2.5 – Istituti professionali. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025



La figura 4.7.2.6 mostra l'evoluzione, a livello regionale, della quota di studenti e studentesse che raggiungono livelli almeno accettabili, offrendo una panoramica comparativa dei risultati territoriali nel tempo.

Nel complesso, l'analisi conferma la persistenza di ampie disparità territoriali nei livelli di apprendimento al termine del secondo ciclo di istruzione. Le regioni del Settenntrione, pur registrando un lieve calo rispetto al periodo pre-pandemico, mantengono percentuali relativamente elevate di studenti e studentesse che raggiungono almeno la soglia di accettabilità. Da segnalare la provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca e la Valle d'Aosta, regioni che mostrano non solo una tenuta dei risultati, ma anche lievi miglioramenti nel 2025. Al contrario, molte regioni del Mezzogiorno continuano a mostrare valori sensibilmente più bassi, con segnali di miglioramento solo parziali e discontinui nel tempo.

Nonostante alcuni progressi localizzati osservati nel 2024, i dati del 2025 suggeriscono una nuova fase di rallentamento, indicando che gli effetti della pandemia, sebbene non più centrali, continuano a farsi sentire nel medio periodo. Inoltre, il recupero appare ostacolato da fattori strutturali e sistemici, che includono disuguaglianze educative pregresse, divari socio-economici e nuove sfide legate alle trasformazioni sociali, culturali e tecnologiche in atto.

Figura 4.7.2.6 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

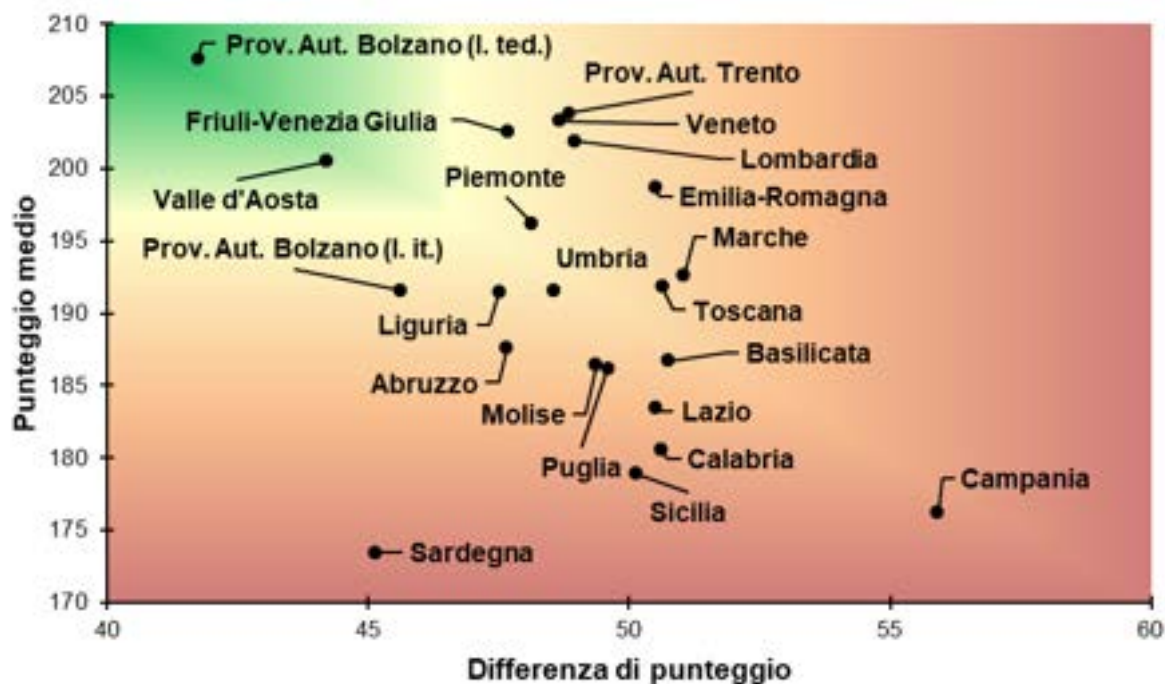
| | 2019 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 |
|----------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Valle d'Aosta | 76% | 70% | 65% | 64% | 59% | 61% |
| Piemonte | 71% | 57% | 60% | 59% | 61% | 55% |
| Liguria | 66% | 52% | 55% | 53% | 54% | 50% |
| Lombardia | 76% | 63% | 66% | 65% | 66% | 62% |
| Prov. Aut. Bolzano (lingua it.) | 67% | 55% | 54% | 56% | 54% | 50% |
| Prov. Aut. Bolzano (lingua ted.) | n.d. | 71% | 76% | 73% | 73% | 73% |
| Prov. Aut. Trento | 81% | 73% | 73% | 72% | 72% | 64% |
| Veneto | 77% | 66% | 67% | 67% | 68% | 63% |
| Friuli-Venezia Giulia | 77% | 67% | 68% | 67% | 68% | 63% |
| Emilia-Romagna | 72% | 60% | 61% | 62% | 62% | 58% |
| Toscana | 65% | 54% | 54% | 54% | 56% | 50% |
| Umbria | 63% | 50% | 53% | 54% | 55% | 50% |
| Marche | 66% | 53% | 54% | 55% | 56% | 51% |
| Lazio | 53% | 43% | 43% | 44% | 46% | 41% |
| Abruzzo | 55% | 45% | 48% | 48% | 50% | 45% |
| Molise | 57% | 55% | 50% | 49% | 49% | 46% |
| Campania | 47% | 32% | 32% | 32% | 36% | 37% |
| Puglia | 54% | 36% | 42% | 44% | 48% | 45% |
| Basilicata | 54% | 42% | 44% | 46% | 50% | 47% |
| Calabria | 41% | 27% | 31% | 35% | 38% | 41% |
| Sicilia | 44% | 33% | 33% | 34% | 39% | 38% |
| Sardegna | 41% | 30% | 31% | 31% | 35% | 30% |

La figura 4.7.2.7 fornisce una lettura sintetica della situazione a livello regionale, combinando due dimensioni fondamentali: il punteggio medio ottenuto da studenti e studentesse (asse verticale) e la differenza di punteggio⁷⁶ all'interno delle regioni (asse orizzontale), ovvero una misura della variabilità interna ai contesti territoriali.

Le regioni in alto a sinistra (provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca, Friuli-Venezia Giulia e Valle d'Aosta) si distinguono per punteggi medi elevati e differenze contenute tra studenti e studentesse: ciò indica buoni livelli di apprendimento accompagnati da una maggiore equità. All'opposto, la Campania si colloca in basso a destra, con i punteggi medi più bassi e le maggiori disuguaglianze interne, segnalando un doppio livello di criticità: bassa efficacia e scarsa equità del sistema formativo. Anche Calabria, Sicilia e Sardegna mostrano punteggi inferiori alla media e divari significativi.

⁷⁶ Tale valore è dato dalla differenza tra il punteggio che individua il 75-esimo e il 25-esimo percentile della distribuzione degli esiti in quella regione.

Figura 4.7.2.7 – Punteggio medio e differenza di punteggio tra 75° e 25° percentile della distribuzione degli esiti in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione, per regione. Fonte: INVALSI 2025



4.7.3 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti da ogni studente o studentessa sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, l'indirizzo di studio, la regolarità negli studi, il *background* migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola).

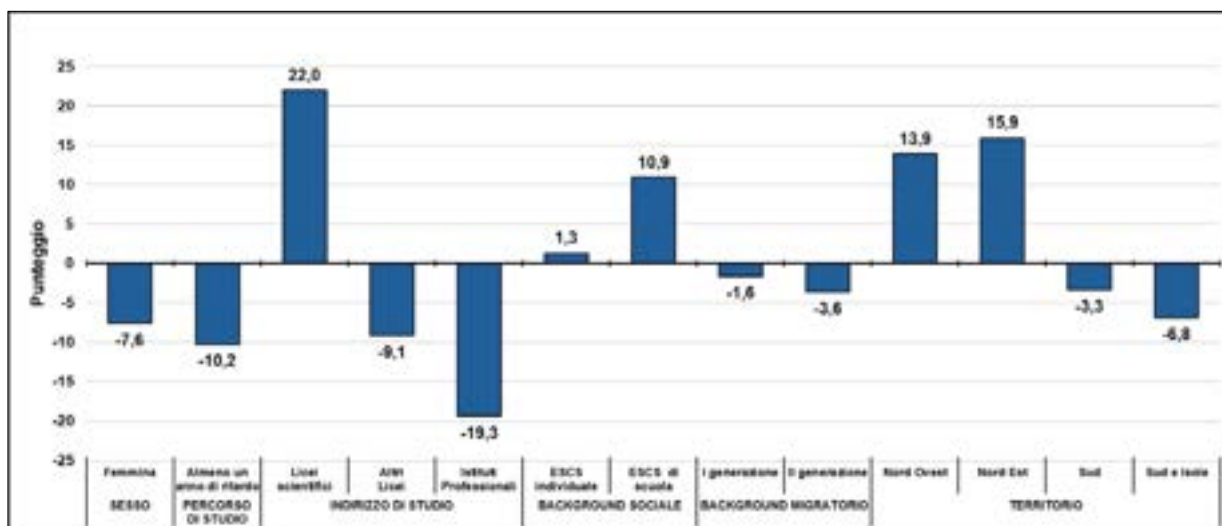
È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. La figura 4.7.3.1 confronta gli esiti degli studenti appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di uno studente non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi, che frequenta un istituto tecnico del Centro Italia, di condizione socio-economica e culturale pari alla media nazionale) con altri gruppi. Ecco quanto emerge:

- **SESSO.** Mediamente le ragazze conseguono un punteggio più basso di 7,6 punti rispetto a quello dei ragazzi, vantaggio stimabile in poco meno un anno scolastico di apprendimento.
- **PERCORSO DI STUDIO.** Coloro che hanno accumulato almeno un anno di ritardo, al termine del secondo ciclo d'istruzione, conseguono un risultato mediamente più basso: -10,2 punti.
- **INDIRIZZO DI STUDIO.** Chi frequenta il liceo scientifico consegue mediamente un risultato più elevato di 22 punti mentre coloro che sono iscritti a uno degli altri licei ottengono 9,1 punti in meno, confermando ancora una volta che gli esiti in Matematica in questi licei sono mediamente più simili a quelli dell'istruzione tecnica rispetto a quella di un liceo scientifico. Si osserva, infine, una considerevole distanza tra istituti tecnici e coloro che frequentano un istituto professionale (-19,3 punti).
- **BACKGROUND SOCIALE.** Il vantaggio medio per chi proviene da famiglie favorite da un punto di vista socio-economico e culturale si riduce considerevolmente alla fine del secondo ciclo d'istruzione, rispetto al primo ciclo d'istruzione, attestandosi a 1,3 punti. A questo vantaggio si aggiunge quello relativo alla scuola che accoglie mediamente studenti e studentesse più avvantaggiati: 10,9 punti.
- **BACKGROUND MIGRATORIO.** Le prime generazioni conseguono complessivamente un esito inferiore di 1,6 punti rispetto ai compagni e alle compagne non di origine immigrata; ciò significa che il divario in Matematica è inferiore rispetto a quanto emerge per Italiano e si riduce

sensibilmente rispetto all'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado. Situazione simile per le seconde generazioni: -3,6 punti.

- **TERRITORIO.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, resta comunque una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, a netto vantaggio del Settentrione (Nord Ovest +13,9 punti e Nord Est +15,9 punti) rispetto al Centro e soprattutto al Mezzogiorno (-3,3 punti per il Sud e -6,8 punti per il Sud e Isole).

Figura 4.7.3.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione. Differenza di punteggio. Fonte: INVALSI 2025



4.8 La prova INVALSI di Inglese dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado

La prova INVALSI di Inglese al termine del secondo ciclo d'istruzione, così come per quella prevista all'ultimo anno della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, si compone di due parti: comprensione della lingua scritta (Inglese-Lettura o *Reading*) e comprensione orale (Inglese-Ascolto o *Listening*). Si tratta di una prova che vuole misurare la capacità di capire gli altri e le altre nella vita reale attraverso quesiti basati su testi da leggere o brani audio/dialoghi da ascoltare in situazioni autentiche perché tratte dalla quotidianità e per un reale pubblico madrelingua⁷⁷.

Le figure 4.8.1. e 4.8.2 mostrano sinteticamente l'andamento dei risultati medi in Inglese, confrontando gli esiti dal 2019 al 2025⁷⁸. Dopo anni di costante crescita, nel 2025 il punteggio medio per la prova di *Reading* subisce un calo confermandosi, comunque, a un valore superiore rispetto a quello pre-pandemico. Contrazione registrata anche per la prova di *Listening*, anche se lieve, che però non fa evidenziare un ritorno complessivo a valori post-pandemia. Sarà importante monitorare l'evoluzione nei prossimi anni per comprendere se tale oscillazione rappresenti una fase transitoria.

⁷⁷ Per approfondire: https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_I_capitolo_1.3_Prove_Inglese_CBT_2018.pdf.

⁷⁸ Nel 2020 le prove INVALSI non sono state svolte a causa della pandemia da Covid-19.

Figura 4.8.1 – Risultati di studenti e studentesse in *Reading* al termine del secondo ciclo d'istruzione. Punteggio medio. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

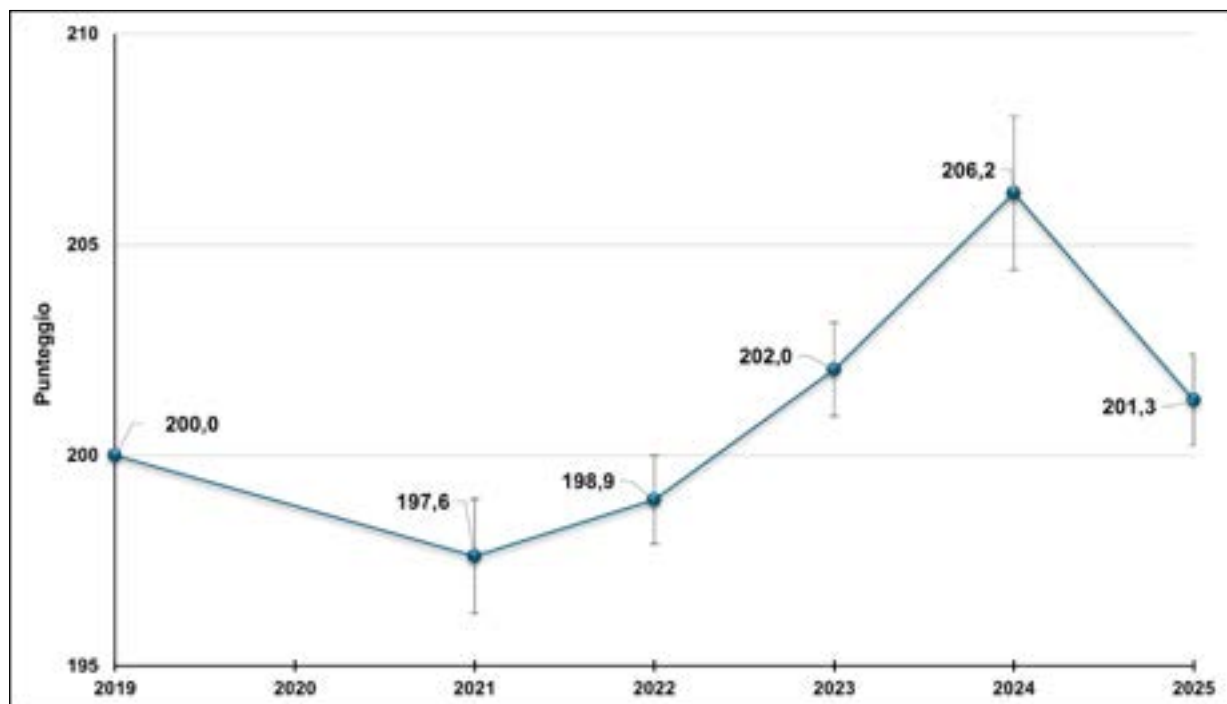
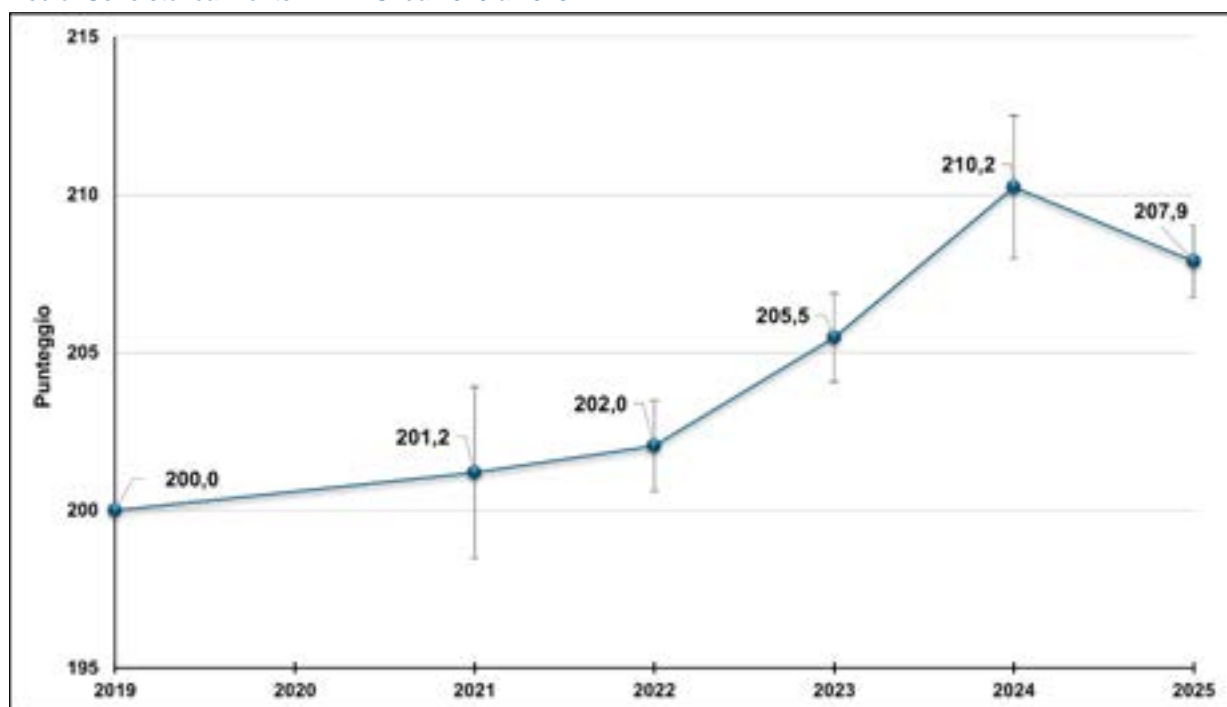


Figura 4.8.2 – Risultati di studenti e studentesse in *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione. Punteggio medio. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025



In base a quanto previsto dalla normativa e dalle Indicazioni nazionali, l'esito della prova d'Inglese è espresso attraverso un livello del QCER in merito alle competenze ricettive⁷⁹. Sono considerati in linea con i traguardi previsti gli studenti e le studentesse che hanno raggiunto:

- il livello B2 nell'istruzione tecnica e liceale;
- il livello B1+ nell'istruzione professionale.

⁷⁹ Per approfondire: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/QCER_2001.pdf; <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

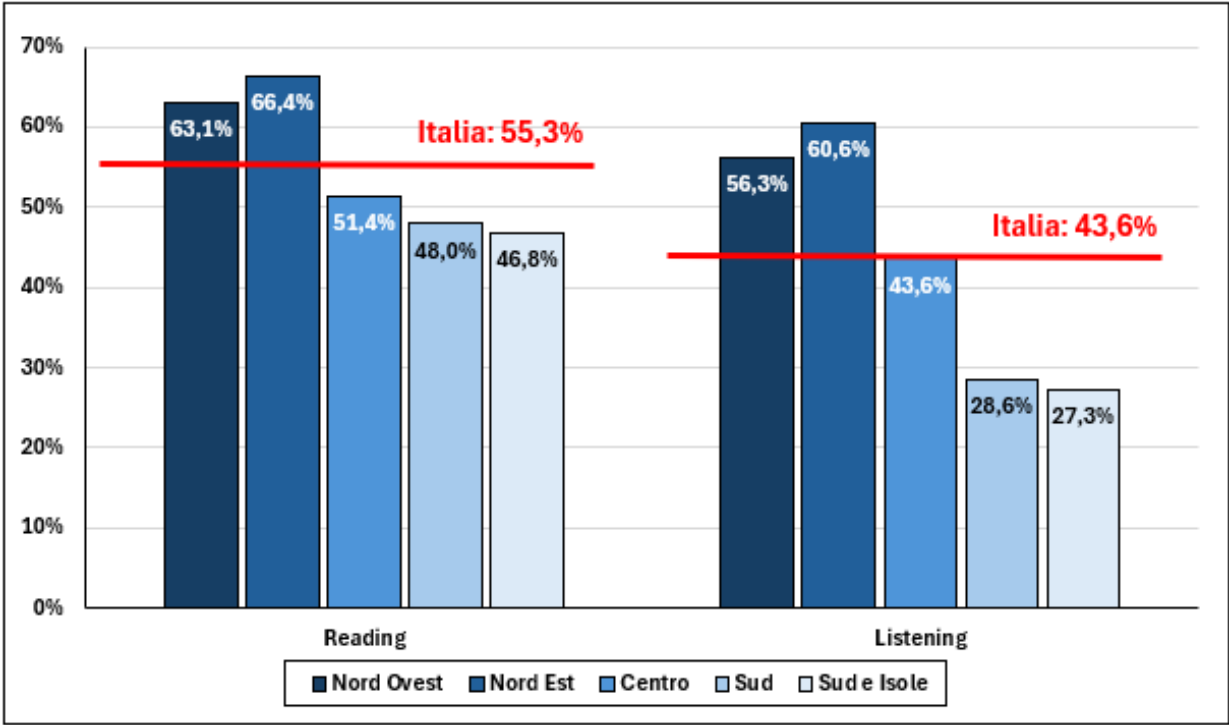
Considerando il Paese nel suo complesso senza distinzioni tra macro-indirizzi di studio (tavola 4.8.1), emerge che il 55,3% di studenti e studentesse raggiunge il traguardo nella prova di *Reading* (-5 punti percentuali rispetto al 2024) ma solo il 43,6% nella prova di *Listening* (-1,8 punti percentuali rispetto al precedente anno).

Tavola 4.8.1 – Studenti e studentesse che raggiungono o non raggiungono il traguardo previsto per il proprio indirizzo di studio (B2 per i licei e gli istituti tecnici e B1+ per gli istituti professionali) in *Reading* e *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

| | Non raggiunge il traguardo | Raggiunge il traguardo | TOTALE |
|------------------|----------------------------|------------------------|--------|
| <i>Reading</i> | 44,7% | 55,3% | 100,0% |
| <i>Listening</i> | 56,4% | 43,6% | 100,0% |

Disaggregando il dato per macro-aree geografiche (figura 4.8.3), per entrambe le parti della prova di Inglese nel Nord Ovest e Nord Est si conta una quota più ampia di chi raggiunge il traguardo rispetto, all'opposto, al Sud e Sud e Isole; nel Centro la percentuale è molto simile ai valori del Mezzogiorno per *Reading* mentre è pari al valore medio nazionale per *Listening*.

Figura 4.8.3 – Studenti e studentesse che raggiungono il traguardo previsto per il proprio indirizzo di studio (B2 per licei e istituti tecnici e B1+ per istituti professionali) in *Reading* e *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione, per macro-area geografica. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025



4.8.1 Il raggiungimento dei traguardi nel tempo

Le prove CBT permettono di comparare gli esiti nel tempo e confrontare i risultati conseguiti al termine del secondo ciclo d'istruzione nel 2025 con quelli degli anni precedenti.

Le figure da 4.8.1.1 a 4.8.1.10 mettono in luce l'evoluzione della quota di coloro che raggiungono gli obiettivi previsti in Inglese, sia *Reading* sia *Listening*, al termine del secondo ciclo d'istruzione (livello B2 per licei e istituti tecnici e livello B1+ per istituti professionali).

Nella prova di *Reading* (figura 4.8.1.1) tra 2024 e 2025 si registra un calo di coloro che raggiungono il livello obiettivo (da 60% a 55%: -5 punti percentuali), ritornando ai valori del 2019; tra le macro-aree

geografiche, la diminuzione più marcata si è avuta nel Centro (-7 punti percentuali), nel Nord Ovest e nel Sud e Isole (in entrambe -5 punti percentuali).

In *Listening* (figura 4.8.1.2) la quota di coloro che raggiungono il livello obiettivo resta complessivamente stabile tra 2024 a 2025 (-1 punto percentuale) con un calo meno marcato rispetto alla prova di *Reading*. Rispetto alla prima rilevazione effettuata nel 2019 si registra una differenza comunque in positivo di 9 punti percentuali.

Figura 4.8.1.1 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Reading* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

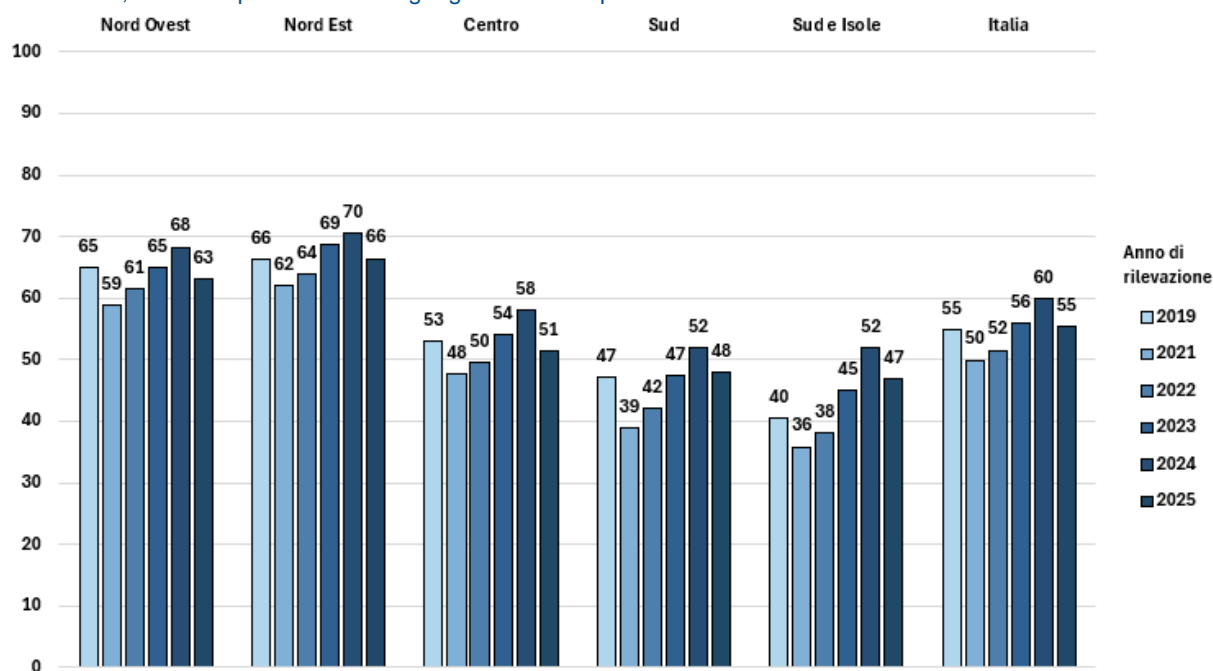
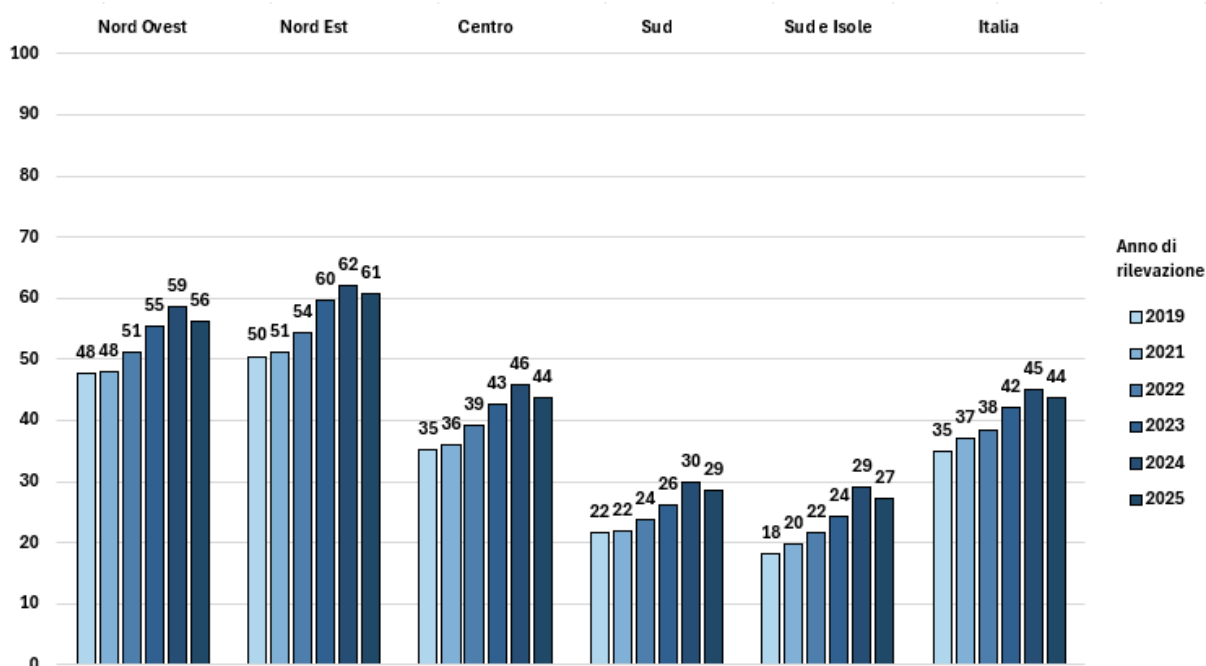


Figura 4.8.1.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025



È importante osservare come variano gli esiti al termine del secondo ciclo d'istruzione nei diversi macro-indirizzi di studio. Nella restituzione dei dati INVALSI, i macro-indirizzi di studio sono stati individuati alla luce delle evidenze empiriche, ossia sulla base dei risultati medi conseguiti negli anni precedenti. Per

questa ragione, gli esiti della prova di Inglese, similmente alla prova di Italiano, sono presentati secondo la seguente classificazione:

- licei classici, scientifici e linguistici⁸⁰;
- altri licei;
- istituti tecnici;
- istituti professionali⁸¹.

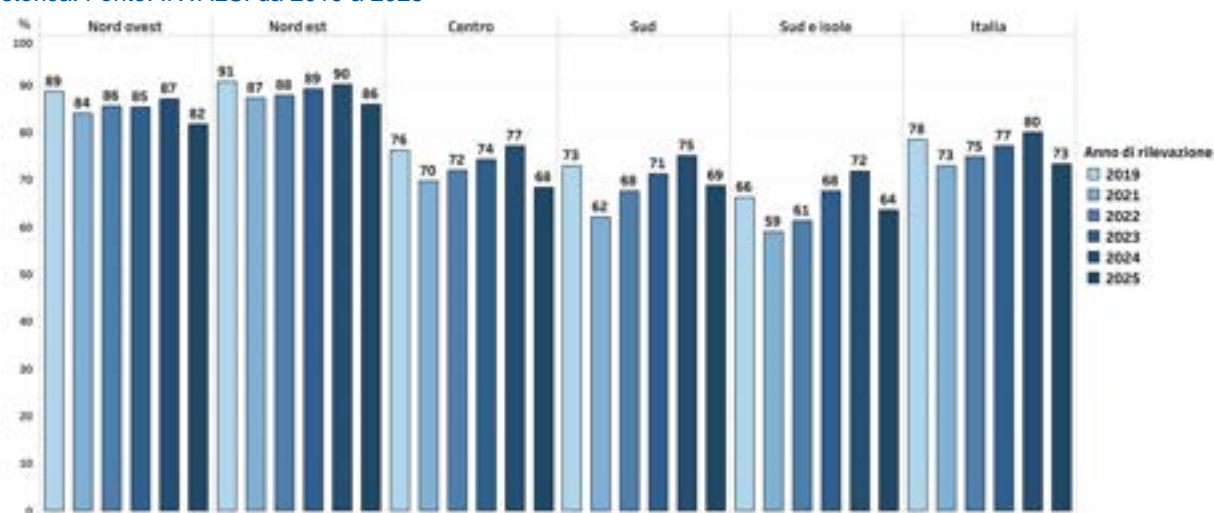
Iniziamo con la prova di *Reading*. Nei licei classici, scientifici e linguistici (figura 4.8.1.3), tra 2024 e 2025 si registra un calo di coloro che raggiungono il livello obiettivo, ossia il livello B2 (da 80% a 73%: -7 punti percentuali), ritornando ai valori del 2021; tra le macro-aree geografiche, la diminuzione è più marcata nel Centro (-9 punti percentuali) e nel Sud e Isole (-8 punti percentuali).

Anche per gli altri licei (figura 4.8.1.4) si registra una contrazione: dal 51% del 2024 al 46% del 2025, -5 punti percentuali, similmente a quanto osservato nel 2023. Il Nord Ovest è la macro-area geografica con la diminuzione più sensibile: -7 punti percentuali.

Similmente a quanto riscontrato per i licei classici, scientifici e linguistici, anche negli istituti tecnici (figura 4.8.1.5) la diminuzione riporta il valore a quello del 2023, ossia 46%, -4 punti percentuali tra 2024 e 2025, con un dato non molto distante da quello pre-pandemia). Il calo maggiore rispetto all'anno scolastico precedente si ha nel Nord Ovest e nel Centro: -5 punti percentuali.

Peggioramento registrato anche per gli istituti professionali⁸² (figura 4.8.1.6): dal 38% del 2024 al 35% del 2025, ossia -3 punti percentuali. La maggiore contrazione si ha nel Centro (-7 punti percentuali)⁸³.

Figura 4.8.1.3 – Licei classici, scientifici e linguistici. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Reading* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025



⁸⁰ A partire dal 2021 i licei linguistici sono stati aggregati ai licei classici e ai licei scientifici (non rientrando più nella categoria "altri licei").

⁸¹ Per la provincia autonoma di Bolzano (scuole in lingua tedesca), per questo macro-indirizzo di studio il dato si riferisce solo agli studenti e alle studentesse dell'Istruzione e Formazione Professionale. Per la provincia autonoma di Trento, per questo macro-indirizzo di studio il dato si riferisce anche all'Istruzione e Formazione Professionale.

⁸² A seguito delle disposizioni di legge, a partire dal 2023 il traguardo per gli istituti professionali viene fissato al livello B1+ del QCER (e non più al livello B2, come in precedenza). Pertanto, il sensibile aumento registrato tra 2022 e 2023 può essere dovuto anche a questo adeguamento.

⁸³ Per questo macro-indirizzo non è possibile fornire un più ampio dato di trend poiché, a seguito delle disposizioni di legge del 2023, il traguardo per gli istituti professionali è fissato al livello B1+ del QCER.

Figura 4.8.1.4 – Altri licei. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Reading* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

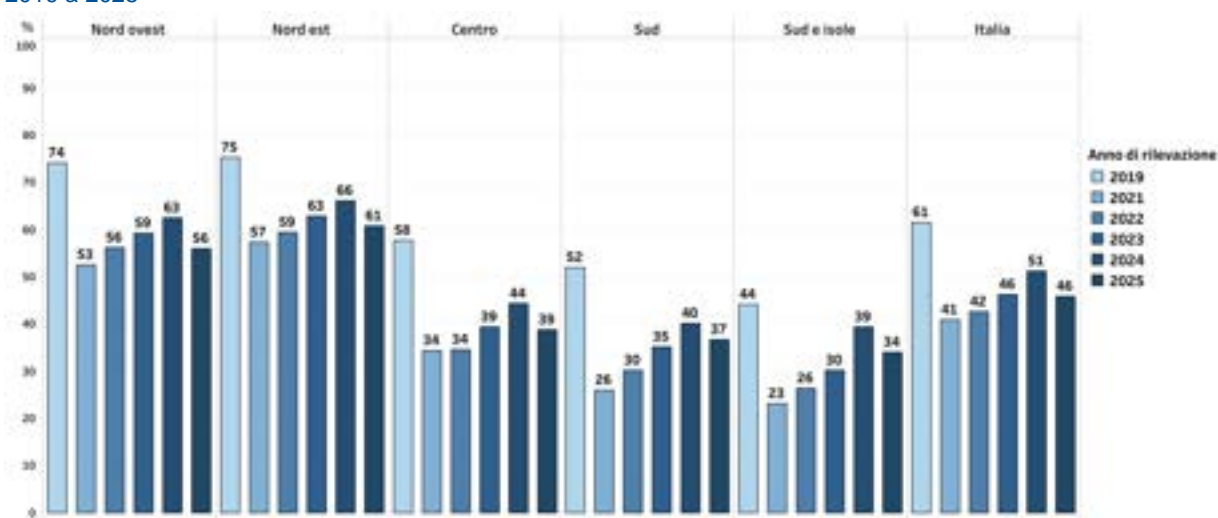


Figura 4.8.1.5 – Istituti tecnici. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Reading* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

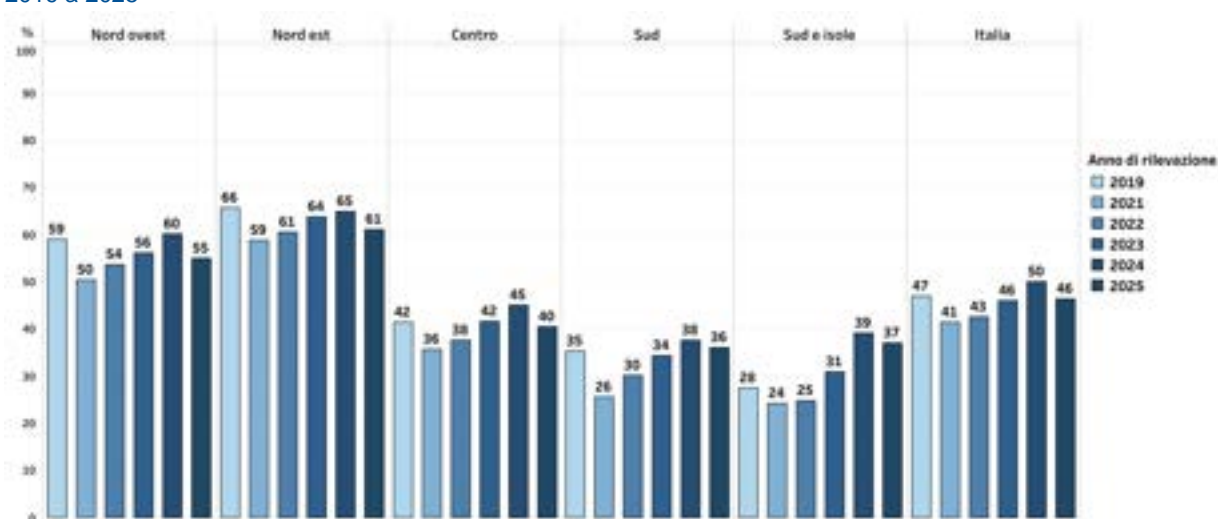
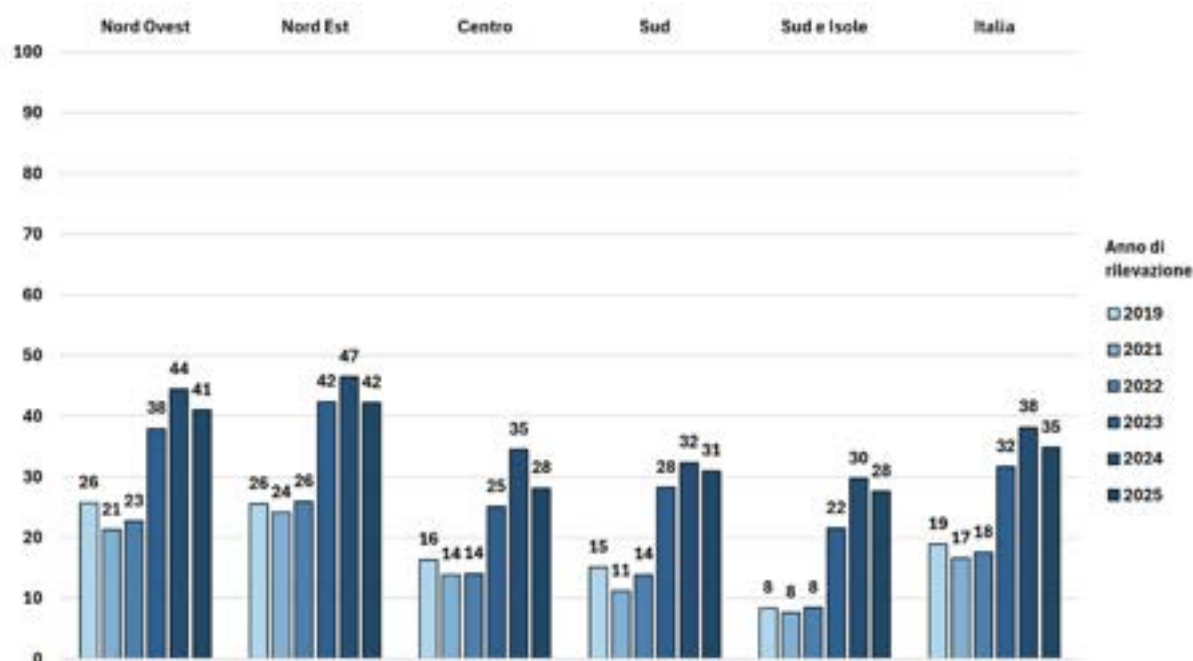


Figura 4.8.1.6 – Istituti professionali. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Reading* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025



Veniamo ora ai risultati conseguiti in *Listening*. Nei licei classici, scientifici e linguistici (figura 4.8.1.7), la quota di coloro che raggiungono il livello B2 tra 2024 a 2025 passa da 67% a 63% (-4 punti percentuali), valore simile a quello del 2023. Il calo è molto simile in tutte le macro-aree geografiche. Rispetto alla prima rilevazione effettuata nel 2019 si registra una differenza comunque in positivo di 8 punti percentuali. Negli altri licei (figura 4.8.1.8) il 38% ha raggiunto il livello B2 nel 2024 ed è del 36% nel 2025 (-2 punti percentuali). In controtendenza, nel Sud e Isole il valore non decresce e nel Sud aumenta (+1 punto percentuale).

Negli istituti tecnici (figura 4.8.1.9) si registra un calo molto contenuto tra 2024 e 2025: -1 punto percentuale con un Mezzogiorno senza diminuzioni tra i due anni scolastici. Nel Nord Ovest la riduzione più ampia, seppure contenuta: -2 punti percentuali.

Non si osservano sostanziali cambiamenti negli istituti professionali⁸⁴ (figura 4.8.1.10): qui il dato è stabile tra 2024 e 2025 (22%) senza particolari differenze tra macro-aree territoriali⁸⁵.

⁸⁴ A seguito delle disposizioni di legge, a partire dal 2023 il traguardo per gli istituti professionali viene fissato al livello B1+ del QCER (e non più al livello B2, come in precedenza). Pertanto, il sensibile aumento registrato tra 2022 e 2023 può essere dovuto anche a questo adeguamento.

⁸⁵ Per questo macro-indirizzo non è possibile fornire un più ampio dato di trend poiché, a seguito delle disposizioni di legge del 2023, il traguardo per gli istituti professionali è fissato al livello B1+ del QCER.

Figura 4.8.1.7 – Licei classici, scientifici e linguistici. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

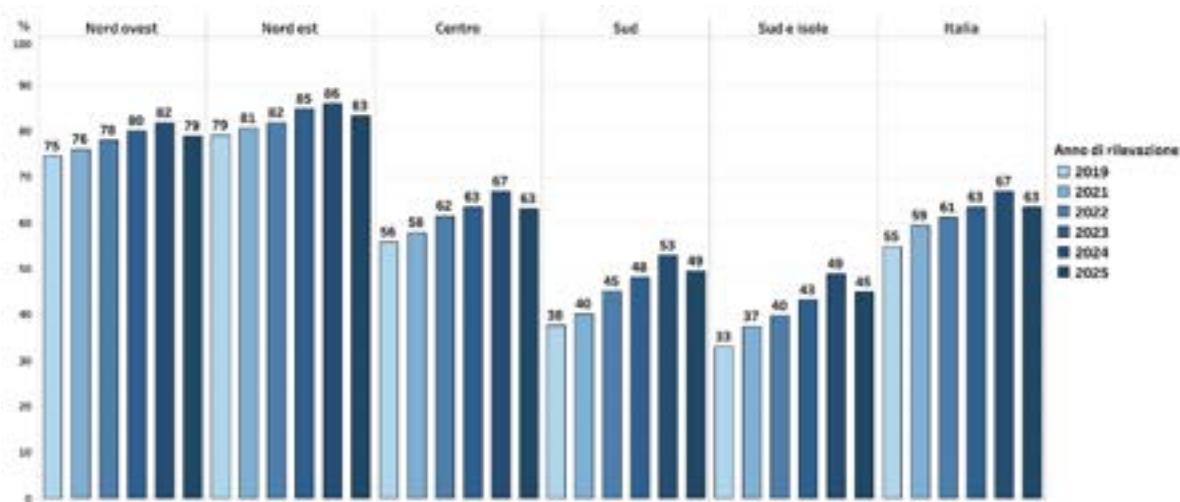


Figura 4.8.1.8 – Altri licei. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

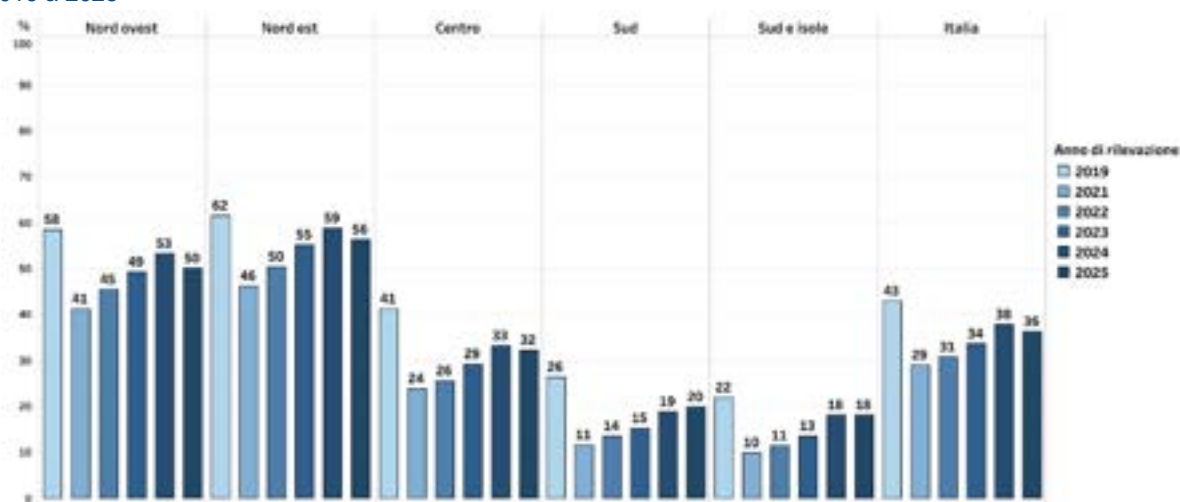


Figura 4.8.1.9 – Istituti tecnici. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

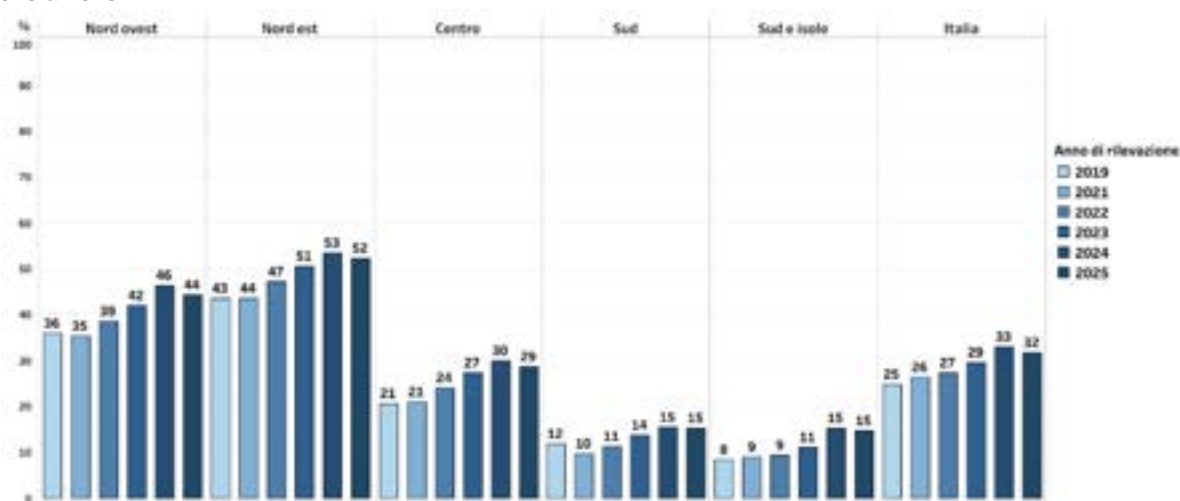
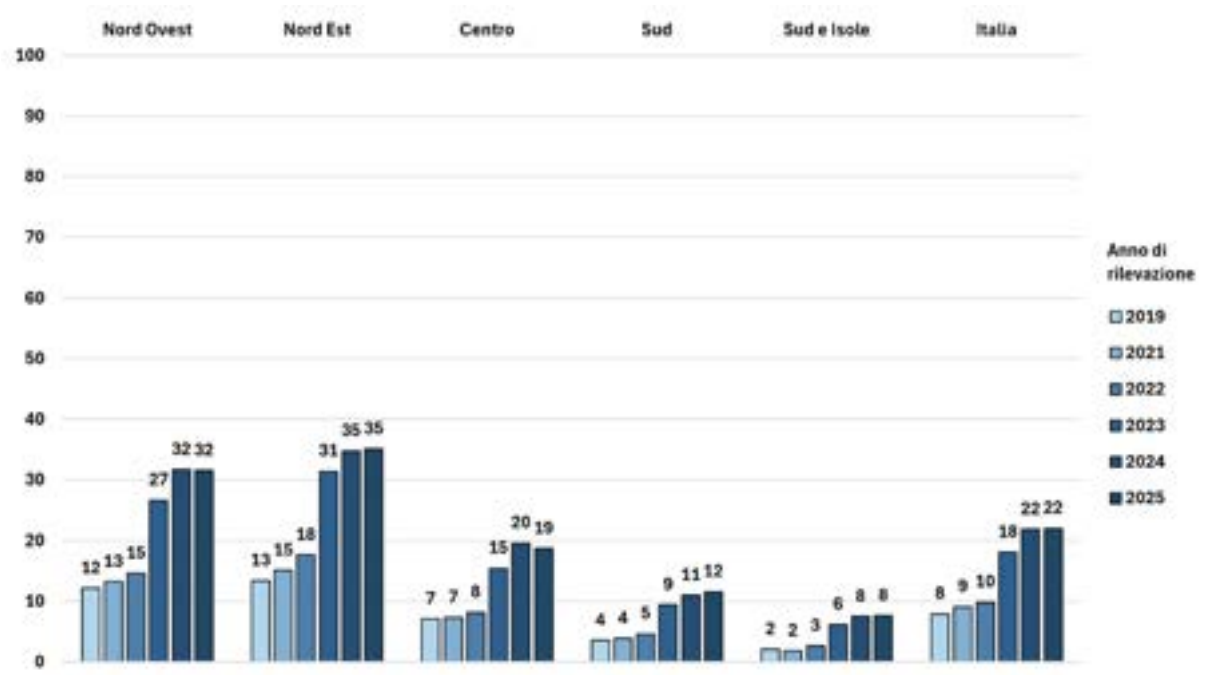


Figura 4.8.1.10 – Istituti professionali. Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025



4.8.2 I livelli raggiunti nelle singole regioni

Per meglio comprendere cosa significhi attestarsi su un particolare livello rispetto a un altro, il prospetto 4.8.2.1 fornisce una descrizione dei livelli della prova di Inglese mutuata direttamente dal QCER.

Prospetto 4.8.2.1 – Descrittori dei livelli di *Reading* e *Listening* previsti nella prova sostenuta nell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado. Fonte: Indicazioni nazionali, QCER e INVALSI

| Livello | Descrittore per Inglese-Lettura (<i>Reading</i>) | Descrittore per Inglese-Ascolto (<i>Listening</i>) |
|------------------------------------|---|---|
| <i>Non raggiunge il livello B1</i> | L'esito conseguito dall'allievo/a nella prova non consente l'attestazione del raggiungimento del livello B1. | L'esito conseguito dall'allievo/a nella prova non consente l'attestazione del raggiungimento del livello B1. |
| <i>Livello B1</i> | È in grado di leggere testi fattuali semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse raggiungendo un sufficiente livello di comprensione. | È in grado di comprendere i punti salienti di un discorso chiaro in lingua standard che tratti argomenti familiari affrontati abitualmente sul lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc., compresi dei brevi racconti. |
| <i>Livello B2</i> | È in grado di leggere in modo ampiamente autonomo, adattando stile e velocità di lettura ai differenti testi e scopi e usando in modo selettivo le opportune fonti per riferimento e consultazione. Ha un patrimonio lessicale ampio che attiva nella lettura, ma può incontrare difficoltà con espressioni idiomatiche poco frequenti. | È in grado di comprendere i concetti fondamentali di discorsi formulati in lingua standard su argomenti concreti e astratti, anche quando si tratta di discorsi concettualmente e linguisticamente complessi; di comprendere inoltre le discussioni tecniche del suo settore di specializzazione. È in grado di seguire un discorso lungo e argomentazioni complesse purché l'argomento gli sia relativamente familiare e la struttura del discorso sia indicata con segnali espliciti. |

Considerando il Paese nel suo complesso senza distinzione tra macro-indirizzi di studio (tavola 4.8.2.1), emerge che il 53,8% di studenti e studentesse raggiunge il livello B2 nella prova di *Reading* (-4,5 punti percentuali rispetto al 2024) ma solo il 42,5% nella prova di *Listening*. (-1,8 punti percentuali rispetto al precedente anno).

Sono aumentati coloro che si attestano al livello B1: 33,4% in *Reading* e 34,9% in *Listening* (rispettivamente: +1 e -0,8 punti percentuali). Nel 2025 sono il 12,8% in *Reading* e il 22,6% in *Listening* gli studenti e le studentesse che non raggiungono nemmeno il B1 (dato in aumento: +3,5 e +2,6 punti percentuali rispetto al 2024).

Tavola 4.8.2.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in *Reading* e *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

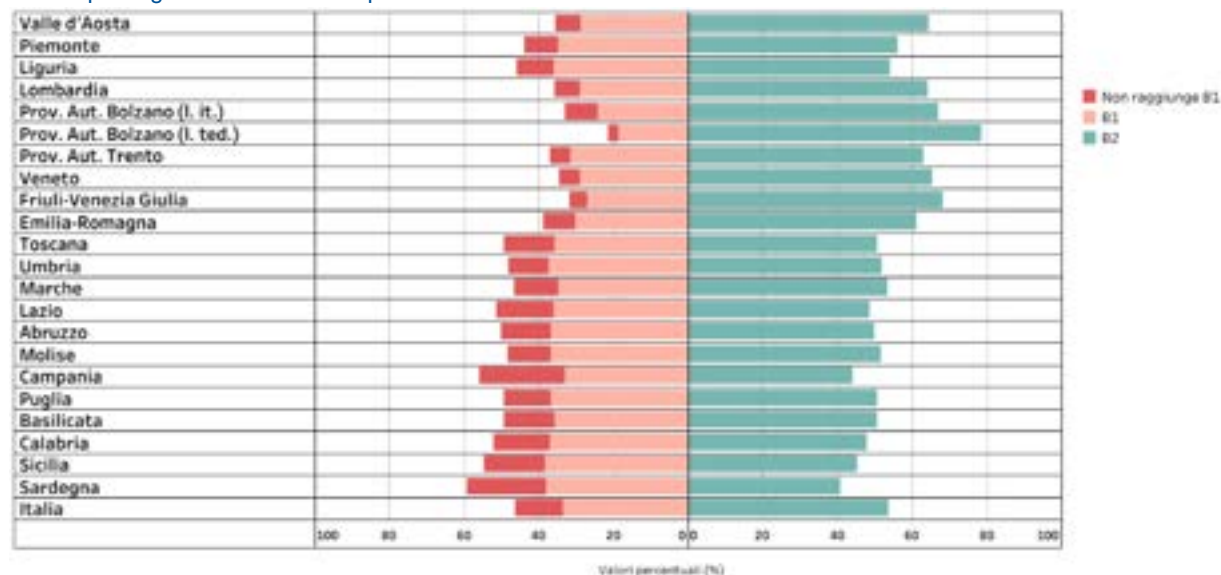
| | Livello B1 non raggiunto | Livello B1 | Livello B2 | TOTALE |
|------------------|--------------------------|------------|------------|--------|
| <i>Reading</i> | 12,8% | 33,4% | 53,8% | 100,0% |
| <i>Listening</i> | 22,6% | 34,9% | 42,5% | 100,0% |

La figura 4.8.2.1 mostra sinteticamente i risultati nelle diverse regioni italiane nella prova di *Reading* in base al livello del QCER raggiunto. Da una prima complessiva fotografia è possibile dividere il Paese in tre gruppi di risultato:

- GRUPPO 1 in cui mediamente, almeno in linea generale, studenti e studentesse raggiungono il livello B2: Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana e lingua tedesca, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna e Marche;
- GRUPPO 2 in cui il risultato medio si attesta sulla soglia che divide il livello B1 e il livello B2: Toscana, Umbria, Lazio, Abruzzo, Molise, Puglia e Basilicata;
- GRUPPO 3 in cui il risultato medio non è in linea con i traguardi delle Indicazioni nazionali e si ferma al livello B1: Campania, Calabria, Sicilia e Sardegna.

Rispetto al 2024, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Puglia e Basilicata sono passati dal gruppo 2 al gruppo 1 mentre Calabria e Sicilia dal gruppo 2 al gruppo 3.

Figura 4.8.2.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in *Reading* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025



Senza particolari dati in controtendenza rispetto agli anni precedenti, i risultati della prova di *Reading* nei licei classici, scientifici e linguistici sono più elevati rispetto alla popolazione studentesca generale (figura 4.8.2.2): in tutte le regioni italiane studenti e studentesse raggiungono mediamente il prescritto livello B2.

Negli altri macro-indirizzi di studio i risultati medi sono via via decrescenti. Negli altri licei (figura 4.8.2.3) le regioni si possono complessivamente aggregare in tre gruppi di risultato:

- regioni in cui si ottengono mediamente esiti di livello B2: Valle d'Aosta, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana e lingua tedesca, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia ed Emilia-Romagna;
- solo il Piemonte il risultato medio si attesta sulla soglia che divide il livello B1 e il livello B2;

- regioni in cui il risultato medio si ferma al livello B1: Liguria, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna.

Anche per gli istituti tecnici (figura 4.8.2.4) si possono individuare tre gruppi di risultato:

- regioni in cui mediamente studenti e studentesse raggiungono il traguardo del livello B2: Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana e lingua tedesca, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia ed Emilia-Romagna;
- Valle d'Aosta e Piemonte sono nella soglia tra livello B1 e livello B2;
- regioni in cui il risultato medio si ferma al B1: Liguria, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna.

Infine, negli istituti professionali (figura 4.8.2.5), in tutte le regioni il risultato medio si trova al livello B1, ad eccezione della provincia autonoma di Bolzano (studenti e studentesse di lingua tedesca) in cui ci si attesta al livello B2 e la Sardegna dove mediamente non si raggiunge nemmeno il livello B1.

Figura 4.8.2.2 – Licei classici, scientifici e linguistici. Studenti e studentesse per livello raggiunto in *Reading* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

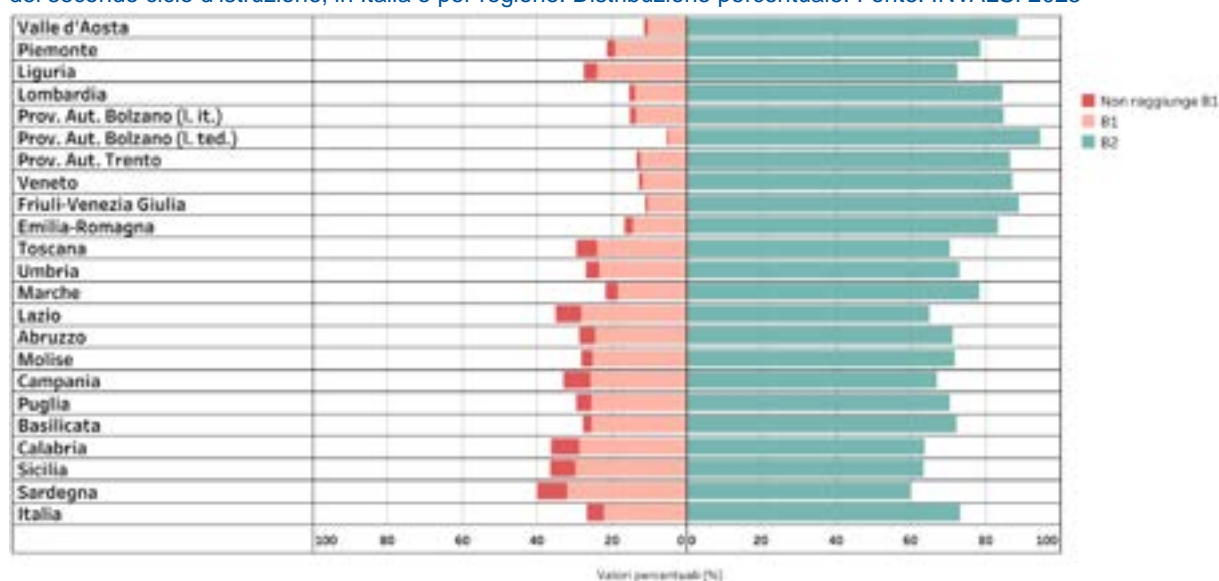


Figura 4.8.2.3 – Altri licei. Studenti e studentesse per livello raggiunto in *Reading* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

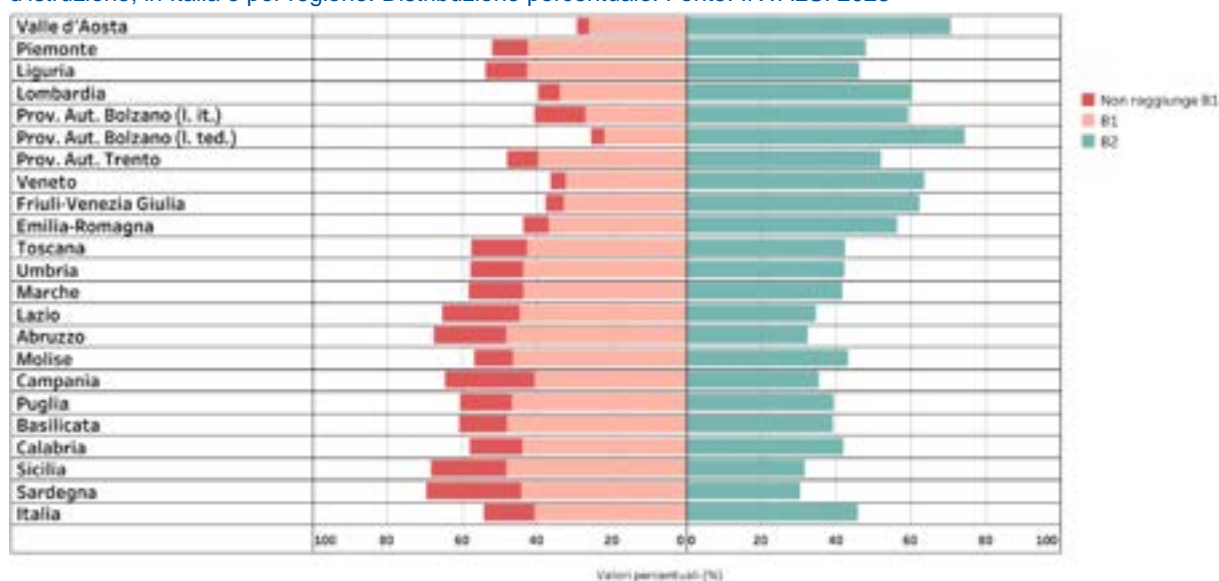


Figura 4.8.2.4 – Istituti tecnici. Studenti e studentesse per livello raggiunto in *Reading* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

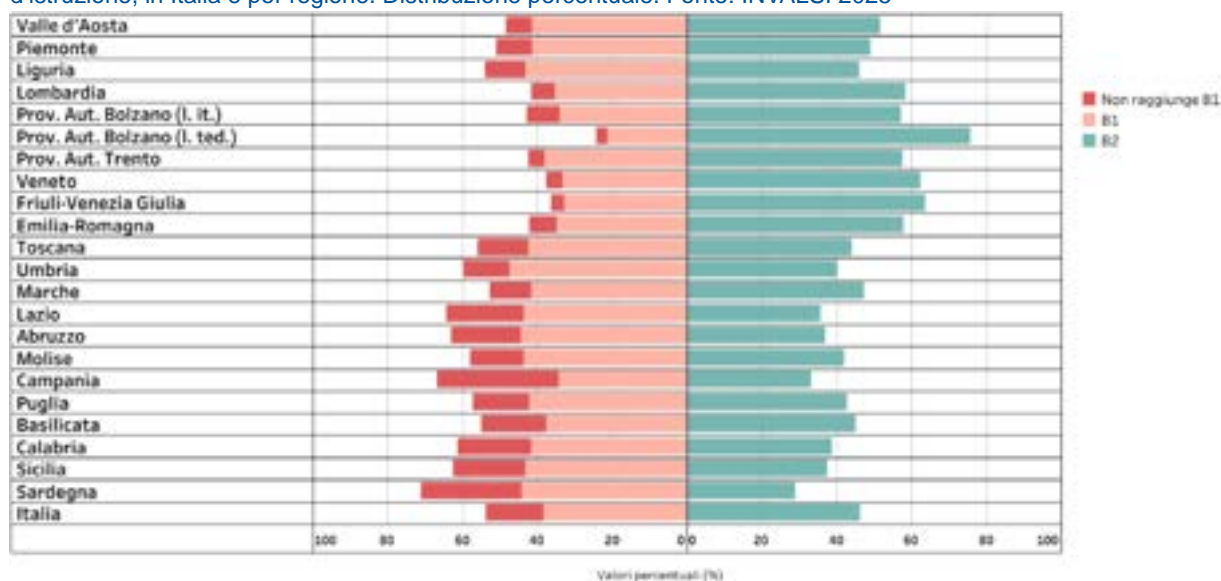
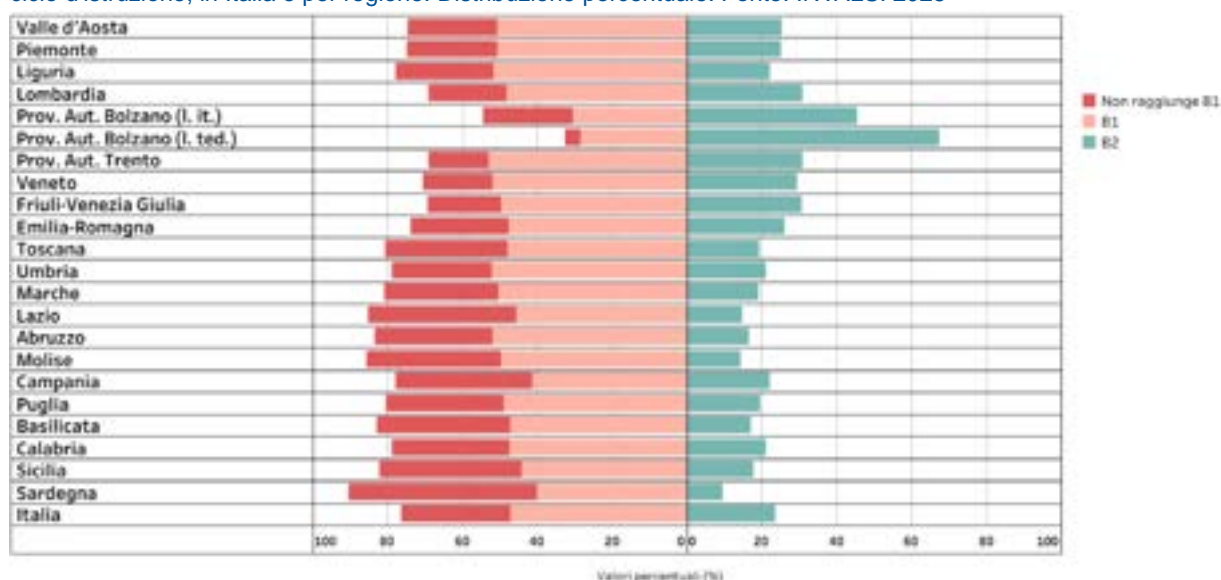


Figura 4.8.2.5 – Istituti professionali. Studenti e studentesse per livello raggiunto in *Reading* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

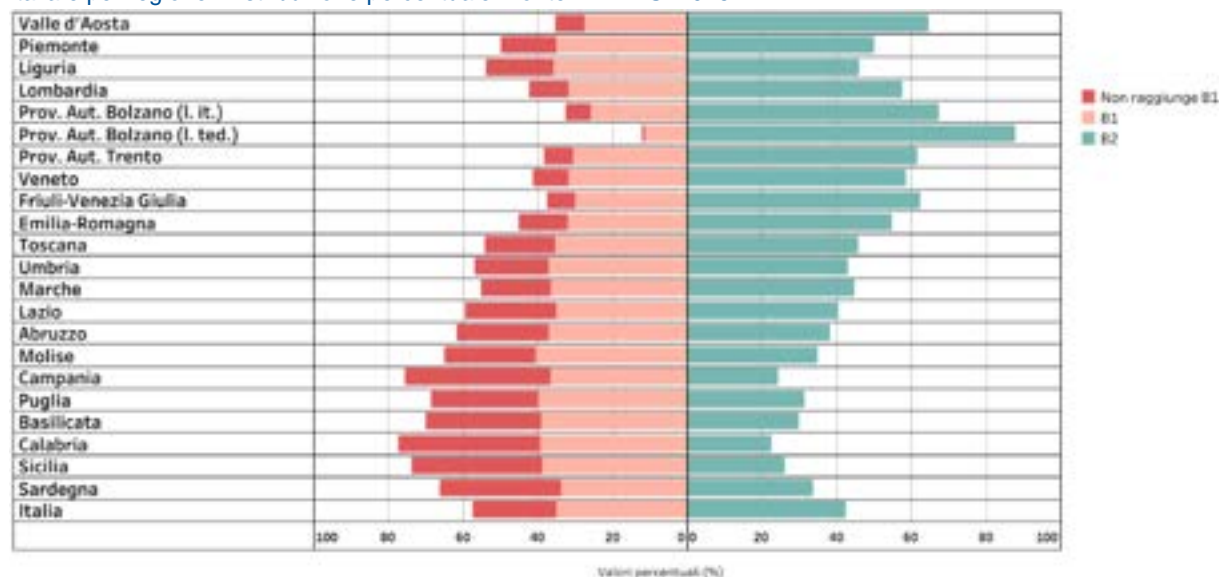


La figura 4.8.2.6 sposta l'attenzione sulla prova di *Listening*. L'ascolto risulta, in generale, una competenza più difficile da padroneggiare rispetto alla lettura. Tale complessità deriva da fattori sia intrinseci — come la necessità di comprendere messaggi orali in tempo reale, con variabilità di accenti, ritmi e intonazioni — sia contestuali, legati al minor spazio che trova nella pratica didattica quotidiana nelle scuole italiane, dove spesso viene privilegiata la comprensione scritta o la grammatica. Da una prima complessiva fotografia è possibile dividere il Paese in tre gruppi di risultato:

- GRUPPO 1 in cui mediamente, almeno in linea generale, studenti e studentesse raggiungono il livello B2: Valle d'Aosta, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana e lingua tedesca, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia ed Emilia-Romagna;
- GRUPPO 2 in cui il risultato medio si attesta sulla soglia che divide il livello B1 e il livello B2: solo il Piemonte;
- GRUPPO 3 in cui il risultato medio non è in linea con i traguardi delle Indicazioni nazionali e si ferma al B1: Liguria, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna.

Rispetto al 2024, il Piemonte è passato dal gruppo 1 al gruppo 2 mentre la Liguria dal gruppo 2 al gruppo 3.

Figura 4.8.2.6 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025



Anche per la prova di *Listening*, i risultati medi nei licei classici, scientifici e linguistici sono più elevati di quelli relativi all'intera popolazione studentesca (figura 4.8.2.7): complessivamente, in tutte le regioni italiane studenti e studentesse raggiungono il livello B2, ad eccezione di Campania, Calabria e Sicilia dove il risultato medio si ferma al livello B1.

Come per la prova di *Reading*, in quella di *Listening* i risultati medi si fanno sempre più lontani dal livello atteso in rapporto agli altri macro-indirizzi di studio. Negli altri licei (figura 4.8.2.8) emergono tre gruppi di risultato:

- regioni in cui si ottengono mediamente esiti di livello B2: Valle d'Aosta, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana e lingua tedesca, provincia autonoma di Trento, Veneto e Friuli-Venezia Giulia;
- l'Emilia-Romagna in cui il risultato medio si attesta tra livello B1 e livello B2;
- regioni in cui il risultato medio si ferma al livello B1: Piemonte, Liguria, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna.

Per gli istituti tecnici (figura 4.8.2.9) la situazione è invece più eterogenea poiché si possono individuare cinque gruppi di risultato:

- regioni in cui mediamente si raggiunge il traguardo del livello B2: provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana e lingua tedesca, provincia autonoma di Trento, Veneto e Friuli-Venezia Giulia;
- la sola Valle d'Aosta nella soglia tra livello B1 e livello B2;
- regioni in cui il risultato medio si attesta al livello B1: Piemonte, Liguria, Lombardia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Puglia, Basilicata, Sicilia e Sardegna);
- la sola Calabria nella soglia tra livello B1 e livello B1 non raggiunto;
- la Campania si ferma al livello inferiore al B1.

Negli istituti professionali (figura 4.8.2.10) emergono quattro gruppi di risultato:

- solo la comunità di lingua tedesca della provincia di autonoma di Bolzano raggiunge mediamente il livello B2;
- regioni in cui ci si ferma al B1: Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna e Marche;
- in Toscana e in Umbria si ha mediamente un risultato tra la soglia del livello B1 e il livello inferiore;
- regioni in cui non si raggiunge mediamente nemmeno il B1: Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna.

Figura 4.8.2.7 – Licei classici, scientifici e linguistici. Studenti e studentesse per livello raggiunto in *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

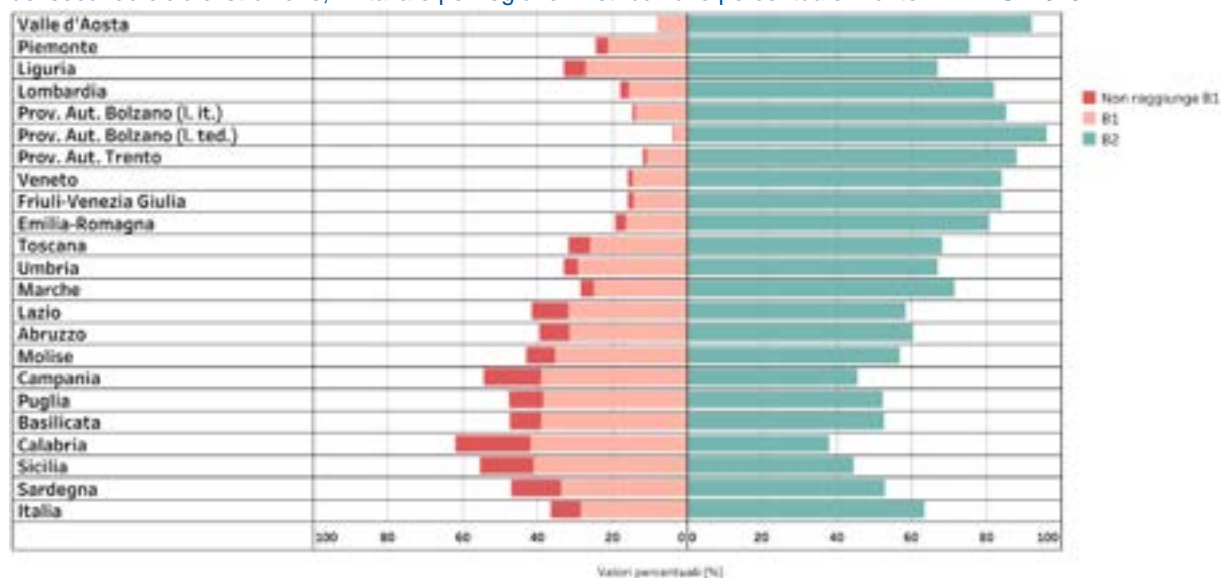


Figura 4.8.2.8 – Altri licei. Studenti e studentesse per livello raggiunto in *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

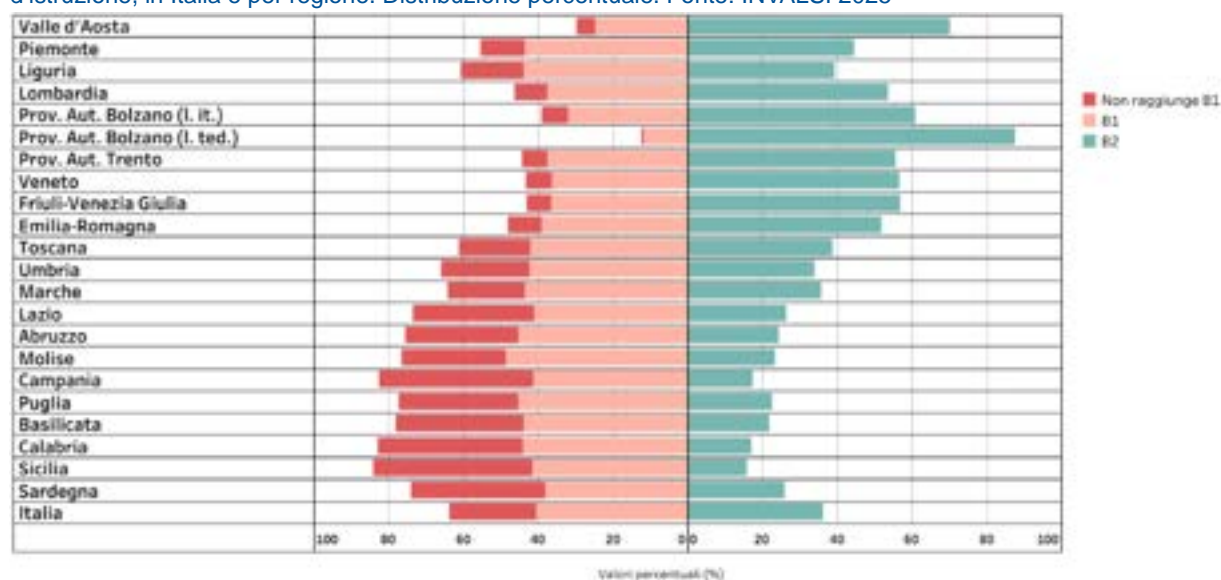


Figura 4.8.2.9 – Istituti tecnici. Studenti e studentesse per livello raggiunto in *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025

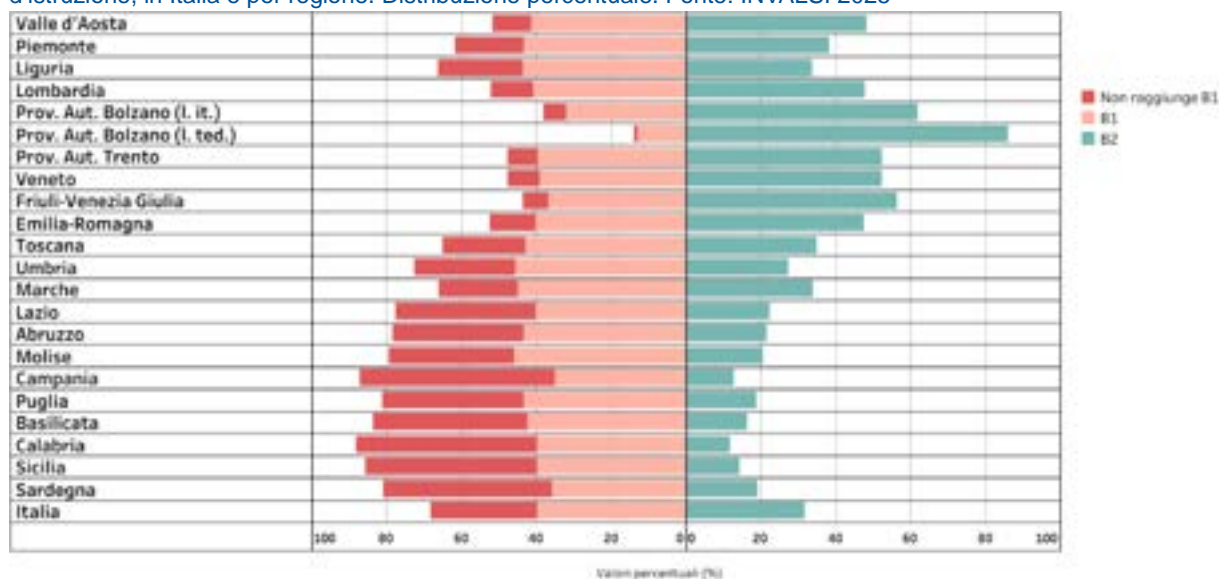
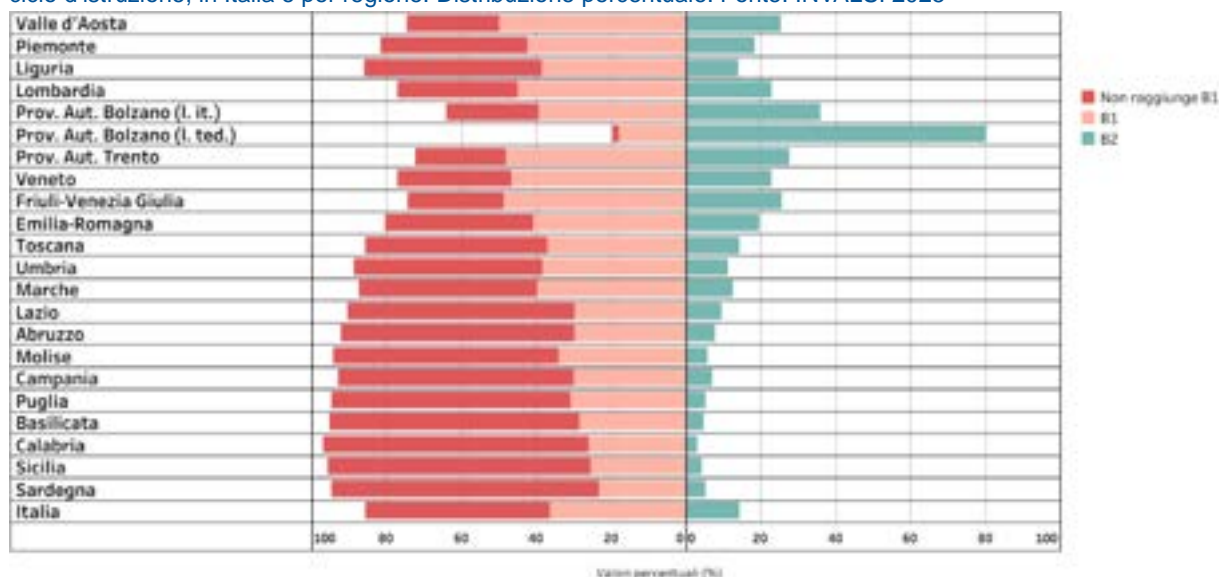


Figura 4.8.2.10 – Istituti professionali. Studenti e studentesse per livello raggiunto in *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2025



Le figure 4.8.2.11 (*Reading*) e 4.8.2.12 (*Listening*) mostrano l'evoluzione a livello regionale della quota di studenti e studentesse che raggiungono il livello B2, offrendo una panoramica comparativa dei risultati territoriali nel tempo, dal 2019 al 2025.

L'analisi evidenzia con chiarezza la persistenza di ampie disparità territoriali, che si confermano essere strutturali e difficili da colmare. Complessivamente, le regioni del Settentrione continuano a registrare percentuali più elevate, nonostante un lieve calo rispetto al periodo pre-pandemico. In particolare, la Provincia autonoma di Bolzano - lingua tedesca si distingue per una notevole stabilità e quote costantemente elevate. Al contrario, nelle regioni del Mezzogiorno il quadro è molto più critico.

Il 2025 mostra un generale rallentamento dei progressi, dopo i parziali segnali di ripresa post-pandemica. Il *trend* sembra indicare una fase di stagnazione o di lieve regressione. Ciò suggerisce che, nonostante il superamento dell'emergenza sanitaria, permangano fattori strutturali e sistemici — come disuguaglianze educative pregresse, contesti socio-economici svantaggiati e accesso diseguale a risorse e opportunità educative — che continuano a ostacolare una ripresa piena e omogenea.

Figura 4.8.2.11 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Reading* al termine del secondo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

| | 2019 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 |
|----------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Valle d'Aosta | 65% | 66% | 66% | 63% | 65% | 65% |
| Piemonte | 60% | 53% | 57% | 58% | 62% | 56% |
| Liguria | 57% | 53% | 55% | 55% | 59% | 54% |
| Lombardia | 68% | 62% | 64% | 66% | 69% | 64% |
| Prov. Aut. Bolzano (lingua it.) | 68% | 64% | 67% | 67% | 66% | 67% |
| Prov. Aut. Bolzano (lingua ted.) | n.d. | 80% | 83% | 84% | 80% | 79% |
| Prov. Aut. Trento | 74% | 69% | 66% | 69% | 69% | 63% |
| Veneto | 67% | 63% | 65% | 67% | 69% | 66% |
| Friuli-Venezia Giulia | 71% | 67% | 67% | 69% | 72% | 68% |
| Emilia-Romagna | 63% | 57% | 60% | 63% | 65% | 61% |
| Toscana | 55% | 49% | 51% | 55% | 58% | 51% |
| Umbria | 54% | 47% | 50% | 54% | 57% | 52% |
| Marche | 56% | 51% | 51% | 56% | 58% | 53% |
| Lazio | 51% | 46% | 48% | 51% | 55% | 49% |
| Abruzzo | 46% | 44% | 46% | 50% | 56% | 50% |
| Molise | 46% | 50% | 47% | 50% | 54% | 52% |
| Campania | 47% | 38% | 40% | 44% | 47% | 44% |
| Puglia | 48% | 36% | 44% | 49% | 55% | 51% |
| Basilicata | 41% | 42% | 43% | 50% | 55% | 51% |
| Calabria | 38% | 31% | 37% | 46% | 50% | 48% |
| Sicilia | 42% | 37% | 39% | 43% | 51% | 45% |
| Sardegna | 38% | 36% | 37% | 40% | 46% | 41% |

Figura 4.8.2.12 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

| | 2019 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 |
|----------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Valle d'Aosta | 50% | 52% | 60% | 57% | 62% | 65% |
| Piemonte | 42% | 44% | 46% | 49% | 53% | 50% |
| Liguria | 39% | 40% | 44% | 45% | 49% | 46% |
| Lombardia | 51% | 51% | 54% | 57% | 60% | 58% |
| Prov. Aut. Bolzano (lingua it.) | 62% | 59% | 61% | 65% | 66% | 68% |
| Prov. Aut. Bolzano (lingua ted.) | n.d. | 81% | 85% | 86% | 87% | 88% |
| Prov. Aut. Trento | 62% | 59% | 59% | 63% | 66% | 62% |
| Veneto | 50% | 51% | 54% | 57% | 60% | 59% |
| Friuli-Venezia Giulia | 56% | 54% | 58% | 61% | 64% | 62% |
| Emilia-Romagna | 48% | 47% | 50% | 54% | 56% | 55% |
| Toscana | 38% | 38% | 42% | 45% | 48% | 46% |
| Umbria | 34% | 35% | 39% | 42% | 46% | 43% |
| Marche | 37% | 38% | 40% | 44% | 47% | 45% |
| Lazio | 33% | 34% | 37% | 39% | 43% | 40% |
| Abruzzo | 26% | 29% | 33% | 36% | 40% | 38% |
| Molise | 24% | 29% | 31% | 33% | 34% | 35% |
| Campania | 20% | 19% | 21% | 22% | 26% | 24% |
| Puglia | 22% | 23% | 26% | 29% | 33% | 31% |
| Basilicata | 19% | 22% | 24% | 28% | 30% | 30% |
| Calabria | 15% | 16% | 19% | 21% | 25% | 23% |
| Sicilia | 18% | 19% | 21% | 23% | 28% | 26% |
| Sardegna | 23% | 25% | 28% | 29% | 35% | 34% |

Le figure 4.8.2.13 (*Reading*) e 4.8.2.14 (*Listening*) forniscono una lettura sintetica della situazione a livello regionale, combinando due dimensioni fondamentali: il punteggio medio ottenuto da studenti e studentesse (asse verticale) e la differenza di punteggio⁸⁶ all'interno delle regioni (asse orizzontale), ovvero una misura della variabilità interna ai contesti territoriali.

Le regioni in alto a sinistra si distinguono per punteggi medi elevati e differenze contenute tra studenti e studentesse – e questo indica buoni livelli di apprendimento accompagnati da una maggiore equità: si tratta della provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca (per *Reading* e *Listening*), Friuli-Venezia Giulia (solo per *Reading*) e Veneto (solo per *Listening*). All'opposto, in basso a destra le regioni con i punteggi medi più bassi e le maggiori disuguaglianze interne, segnalando un doppio livello di criticità – bassa efficacia e scarsa equità del sistema formativo: in particolare, Sardegna e Campania (per *Reading* e *Listening*) e Basilicata (solo per *Listening*).

Figura 4.8.2.13 – Punteggio medio e differenza di punteggio tra 75° e 25° percentile della distribuzione degli esiti in *Reading* al termine del secondo ciclo d'istruzione, per regione. Fonte: INVALSI 2025

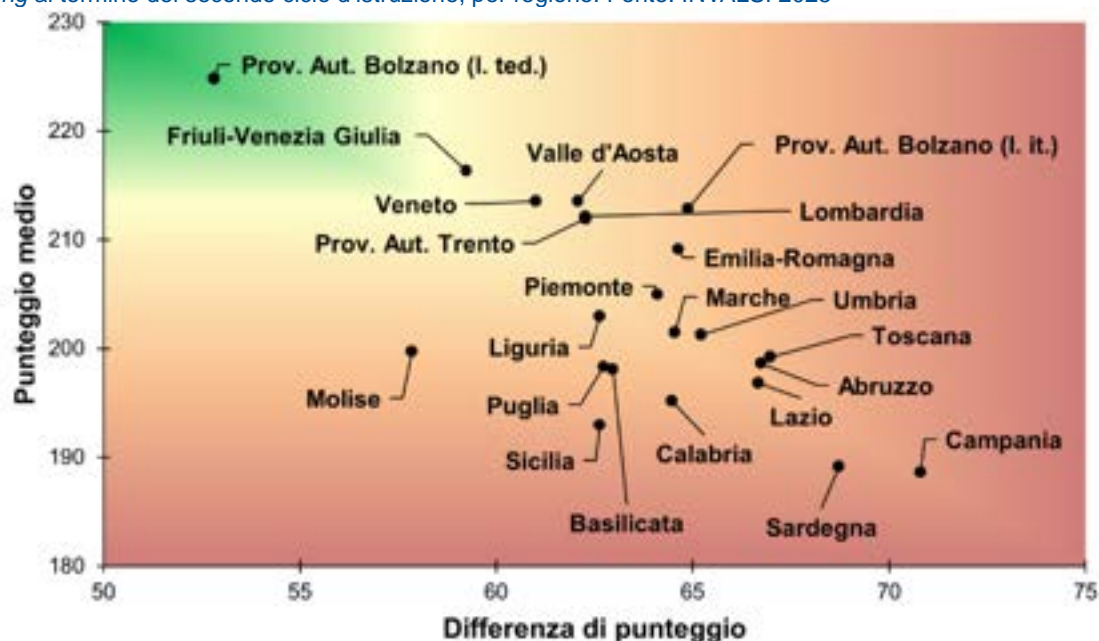
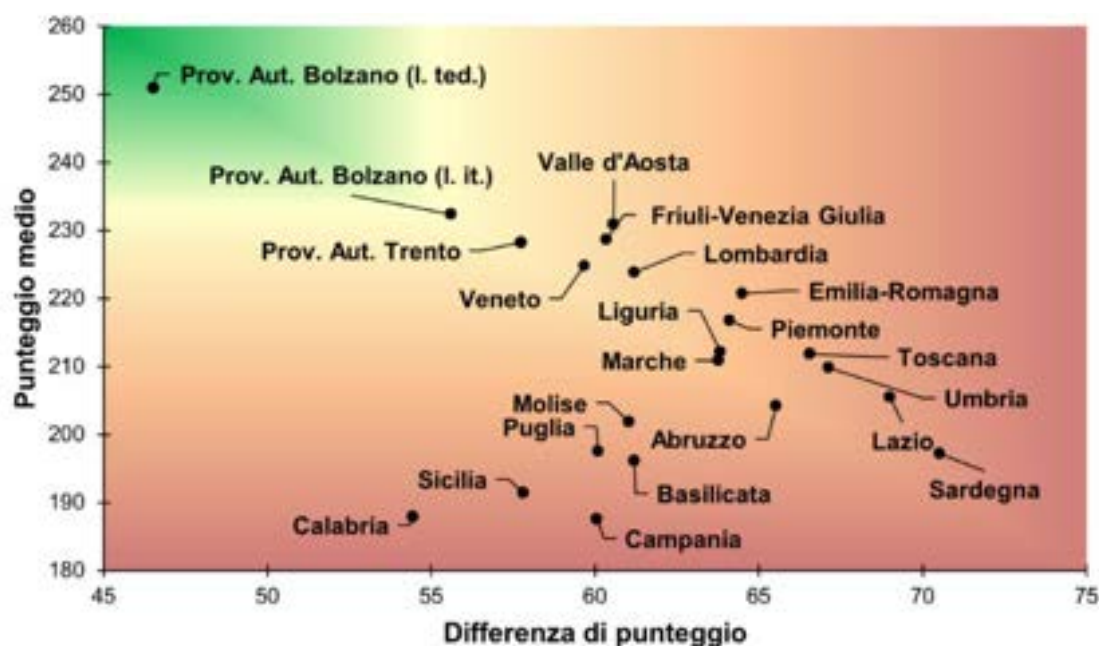


Figura 4.8.2.14 – Punteggio medio e differenza di punteggio tra 75° e 25° percentile della distribuzione degli esiti in *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione, per regione. Fonte: INVALSI 2025



⁸⁶ Tale valore è dato dalla differenza tra il punteggio che individua il 75-esimo e il 25-esimo percentile della distribuzione degli esiti in quella regione.

4.8.3 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti da ogni studente e studentessa sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, l'indirizzo di studio, la regolarità negli studi, il *background* migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola).

È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. Le figure 4.8.3.1 e figure 4.8.3.2 confrontano gli esiti degli studenti appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di uno studente non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi, che frequenta un istituto tecnico del Centro Italia, di condizione socio-economica e culturale pari alla media nazionale) con altri gruppi. Ecco quanto emerge:

- **SESSO.** Mediamente, le ragazze conseguono un punteggio più alto dei ragazzi di circa 2 punti in entrambe le prove di Inglese.
- **PERCORSO DI STUDIO.** Gli studenti e le studentesse che hanno accumulato almeno un anno di ritardo al termine del secondo ciclo di istruzione sembrano più svantaggiati sia nella prova di *Listening* (-7,2 punti) ma soprattutto in quella di *Reading* (-9,8 punti).
- **INDIRIZZO DI STUDIO.** Le allieve e gli allievi che frequentano il liceo classico, scientifico o linguistico conseguono mediamente un risultato più elevato di 20,2 punti in *Reading* e 21,9 punti in *Listening*, mentre tale vantaggio si annulla per studenti e studentesse che frequentano gli altri licei (-2,5 punti in *Reading* e +0,8 punti in *Listening*), confermando così, ancora una volta, che gli esiti in Inglese di studenti e studentesse degli altri licei siano mediamente più simili a quelli dell'istruzione tecnica. Si osserva anche una distanza considerevole tra istituti tecnici e professionali (-19 punti in *Reading* e -16,1 punti in *Listening*).
- **BACKGROUND SOCIALE.** Il vantaggio medio per studenti e studentesse di famiglie favorite da un punto di vista socio-economico e culturale si riduce considerevolmente alla fine del secondo ciclo d'istruzione: 1,6 punti in *Reading* e 2,2 in *Listening*. A questo vantaggio si aggiunge però quello relativo alla scuola che accoglie mediamente studenti più avvantaggiati e studentesse più avvantaggiate: 3,7 in *Reading* e 9,1 in *Listening*.
- **BACKGROUND MIGRATORIO.** In continuità con quanto emerso nelle rilevazioni precedenti e anche rispetto agli altri gradi scolastici, l'origine immigrata, in particolare per studenti e studentesse di prima generazione, sembra avere un'incidenza positiva – contrariamente a quanto emerge dalle prove di Italiano e Matematica – soprattutto per la prova di *Listening* (11,8 per le prime generazioni e 7,1 per le seconde generazioni). Una delle possibili ragioni di tale vantaggio potrebbe essere individuata nel fatto che queste allieve e questi allievi sono maggiormente predisposti ad apprendere le lingue straniere poiché già esposti ad almeno due lingue (quella d'insegnamento e quella parlata a casa).
- **TERRITORIO.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, resta comunque una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, soprattutto nella prova di *Listening*, a netto vantaggio del Settentrione (in particolare nel Nord Est: rispettivamente 17,2 punti in *Reading* e 19,7 punti in *Listening*) rispetto al Centro e al Mezzogiorno (soprattutto per il Sud e Isole: rispettivamente -4,2 e -13,9 punti).

Figura 4.8.3.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di *Reading* al termine del secondo ciclo d'istruzione. Differenza di punteggio. Fonte: INVALSI 2025

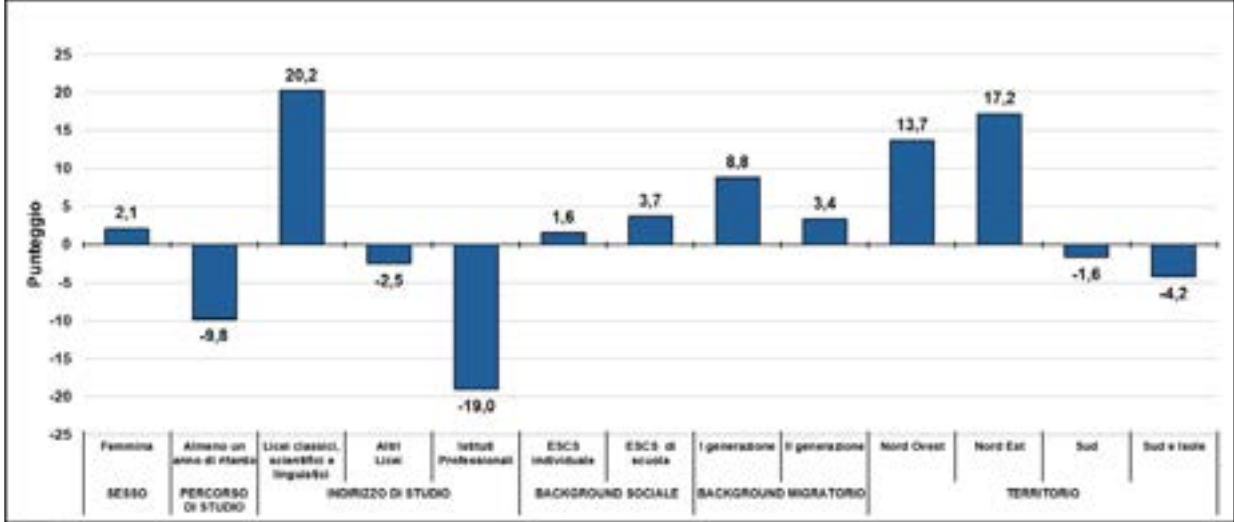
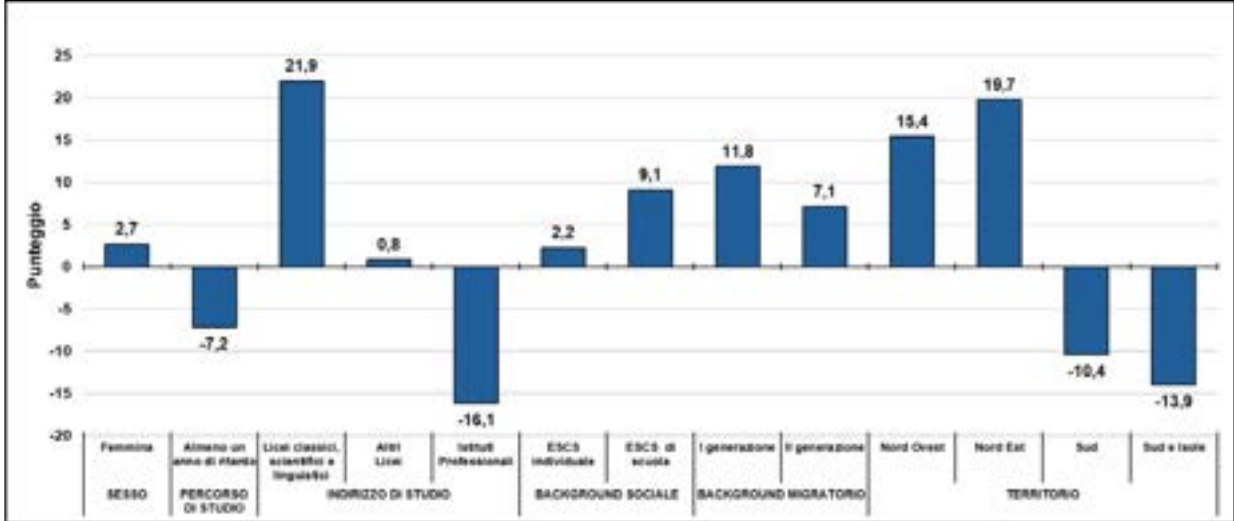
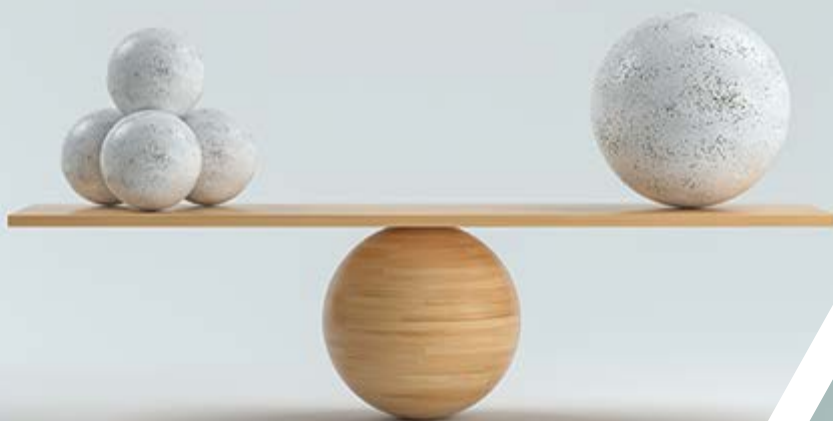


Figura 4.8.3.2 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione. Differenza di punteggio. Fonte: INVALSI 2025



CAPITOLO 5



L'EQUITÀ DEI RISULTATI

Capitolo 5 – L'equità dei risultati

5.1 Le opportunità di apprendere

Il tema dell'equità delle opportunità educative è ampiamente discusso da diverso tempo in tutti i paesi avanzati. In termini del tutto generali, è ormai opinione condivisa ritenere equo un sistema scolastico nella misura in cui sa offrire e garantire a tutti gli studenti e le studentesse e a ciascuno e ciascuna di loro uguali condizioni e opportunità di apprendere. Al di là delle intenzioni, nessun sistema scolastico riesce ad assicurare una perfetta equità. Se, però, una bassa variabilità tra le scuole è un risultato non facile da raggiungere, perché i territori in cui si trovano e dai quali provengono i loro studenti e le loro studentesse sono diversi, quella fra classi è invece un obiettivo più fattibile, perché dipende da come le classi vengono formate.

Al di là di complessi aspetti tecnico-statistici, in queste pagine si vogliono presentare alcuni risultati e considerazioni che emergono dall'analisi dei dati INVALSI sul tema dell'equità del sistema scolastico italiano.

L'equità è di certo un fenomeno multidimensionale che richiede studi e ricerche interdisciplinari per poter essere compreso nella sua complessità. Per quanto di sua competenza, INVALSI ha cercato di descriverne tre dimensioni:

- a) la differenza tra le scuole del primo ciclo d'istruzione e, al loro interno, tra le classi (paragrafo 5.2);
- b) il fenomeno della dispersione scolastica implicita al termine del primo e del secondo ciclo d'istruzione (paragrafo 5.3);
- c) la quota di studenti e studentesse accademicamente eccellenti, ossia coloro che raggiungono gli esiti più elevati, al termine del primo e del secondo ciclo d'istruzione (paragrafo 5.4).

Nella consapevolezza di non poter fornire informazioni esaustive, grazie all'analisi congiunta di queste tre dimensioni si cercherà di descrivere le complessive sfaccettature riguardo le opportunità di apprendimento garantite dal nostro sistema scolastico nazionale nei suoi eterogenei e differenti territori.

5.2 Le differenze tra le scuole e tra le classi

In una situazione del tutto teorica, un sistema scolastico garantisce la massima equità quando la variabilità degli esiti degli allievi e delle allieve si manifesta interamente (al 100%) a livello individuale e la suddivisione in scuole e in classi non esercita alcuna influenza sui risultati raggiunti: ci si troverebbe nel caso in cui le opportunità di apprendimento non sono in alcun modo influenzate dal fatto che un allievo o un'allieva frequenti una determinata scuola o classe. Ma questo non basta; infatti, l'equità di un sistema scolastico non può essere considerata solo in termini di uguali opportunità ma è necessario che si monitorino anche se le opportunità di apprendimento risultano essere buone ed efficaci per tutti e tutte e per ciascuno e per ciascuna. In altri termini, non c'è piena equità se a uguali opportunità di apprendimento per ciascuno e per ciascuna non si associano anche risultati, almeno in media, di buona qualità.

Le figure da 5.2.1 a 5.2.5 rappresentano l'effetto della suddivisione per scuole e per classi nei diversi gradi scolastici osservati nel primo ciclo d'istruzione (II e V primaria, III secondaria di primo grado⁸⁷) per le macro-aree geografiche del Paese e per ciascuna materia. Come già anticipato, si avrebbe una perfetta – ma teorica – equità se l'indicatore fosse sempre pari a zero, ossia quando tutta la variabilità degli esiti è a livello individuale. Nella letteratura di settore, si ritiene che questo indicatore rientri nell'intervallo di accettabilità quando rimane sotto il 15%, assumendo auspicabilmente valori anche più bassi⁸⁸.

A livello nazionale l'indicatore di equità non mostra mai valori nella soglia di accettabilità.

⁸⁷ L'analisi della variabilità degli esiti è proposta solo per il primo ciclo d'istruzione, poiché essa è uno strumento utile per il segmento comprensivo dell'istruzione, mentre risulterebbe meno appropriata per i gradi scolastici in cui è già intervenuta la canalizzazione degli studi che, per definizione, induce variabilità fra istituti scolastici e indirizzi di studio.

⁸⁸ A seconda del valore percentuale dell'indicatore, è possibile individuare diversi gradi di severità della disuguaglianza: trascurabile (<5%), molto basso (6-10%), basso (11-15%), medio (16%-20%), rilevante (21%-25%), alto (26%-30%) e molto alto (>30%).

Per le prove di Italiano l'indicatore assume un valore di severità rilevante in II e V primaria (21% in entrambi i casi) per poi diventare medio (17%) in III secondaria di primo grado. In Matematica la severità è alta alla scuola primaria (27% sia in II che in V) e media al termine del primo ciclo d'istruzione (20%). Per Inglese *Reading* si ha un grado di severità rilevante (22%) in V primaria e alto (27%) in III secondaria di primo grado; il valore si accentua per Inglese *Listening*: molto alto in entrambi i casi (30% al termine della primaria e 31% al termine della secondaria di primo grado). Complessivamente, in Italiano e in Matematica i valori dell'indicatore migliorano dalla primaria alla secondaria di primo grado mentre, nella situazione opposta, peggiorano per Inglese (sia *Reading* sia *Listening*).

Tuttavia, come spesso accade sui dati di scuola, il valore nazionale sottende situazioni molto diverse all'interno del Paese. Ad esempio, le uniche volte in cui si verificano casi di dati all'interno degli standard di riferimento sono nel Centro e nel Settentrione, in particolare per Italiano e Matematica di III secondaria di primo grado.

Figura 5.2.1 – Indicatore di eterogeneità delle opportunità formative in Italiano e Matematica in II primaria, per macro-area geografica e Italia. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025

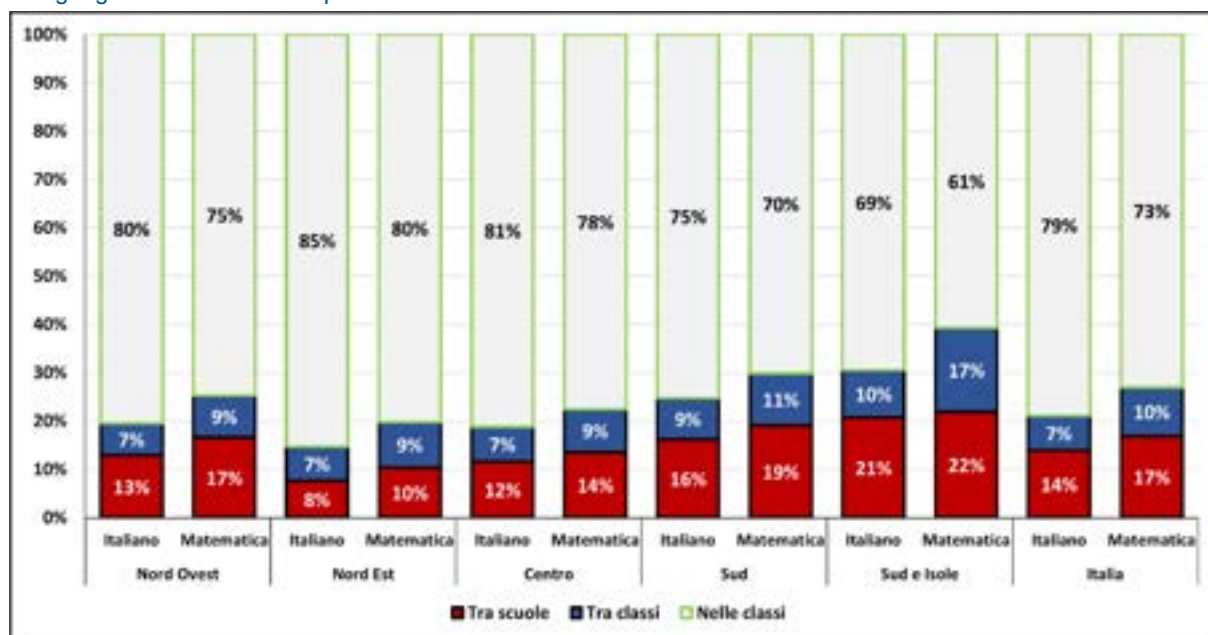


Figura 5.2.2 – Indicatore di eterogeneità delle opportunità formative in Italiano e Matematica in V primaria, per macro-area geografica e Italia. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025

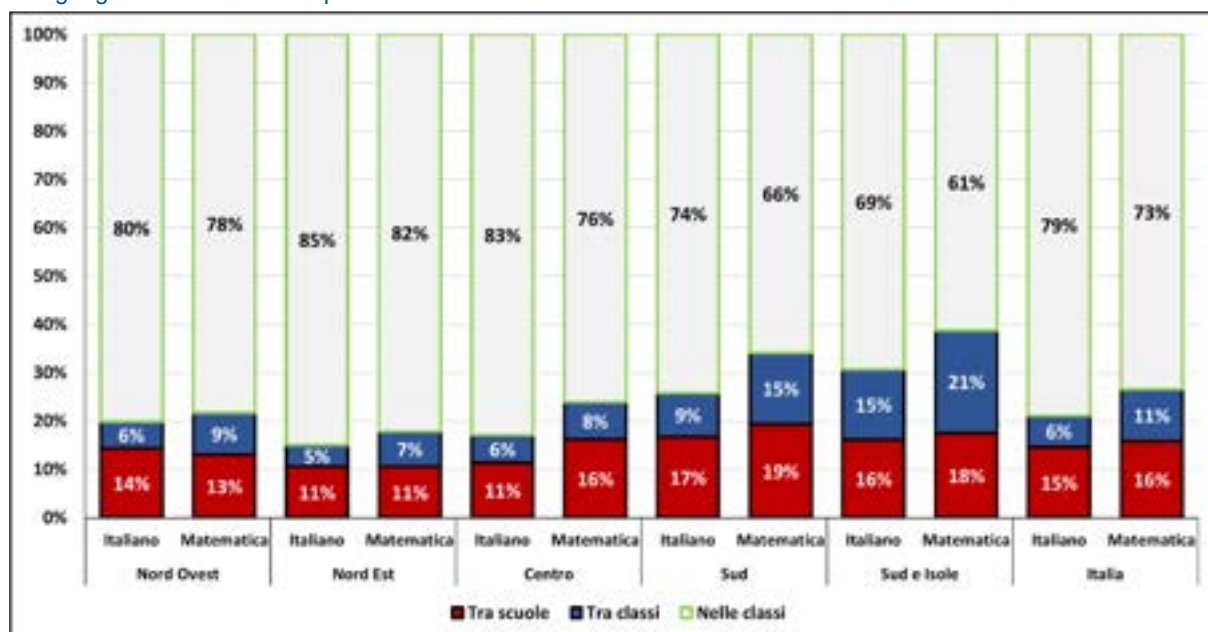


Figura 5.2.3 – Indicatore di eterogeneità delle opportunità formative in *Reading* e *Listening* in V primaria, per macro-area geografica e Italia. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025

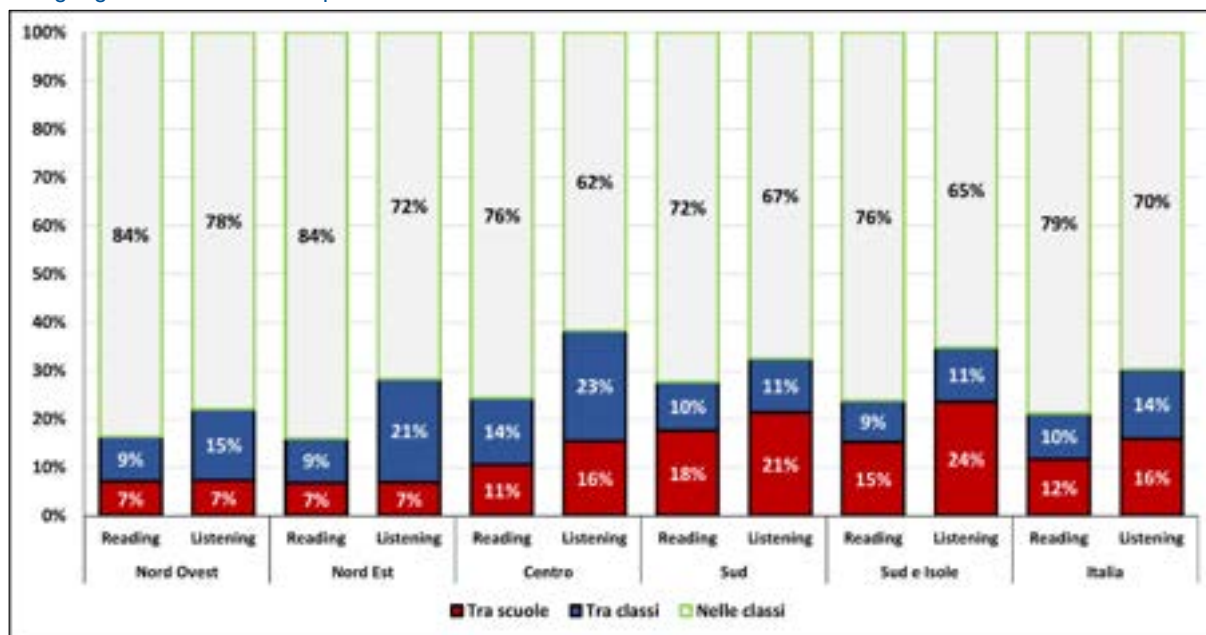


Figura 5.2.4 – Indicatore di eterogeneità delle opportunità formative in Italiano e Matematica in III secondaria di primo grado, per macro-area geografica e Italia. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025

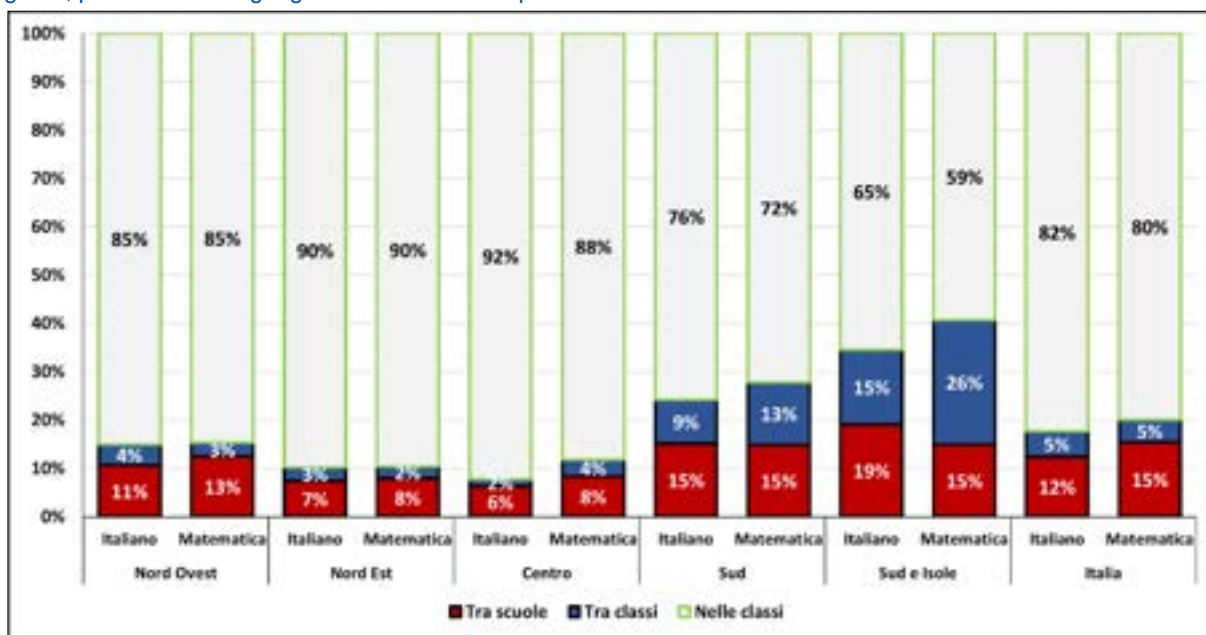
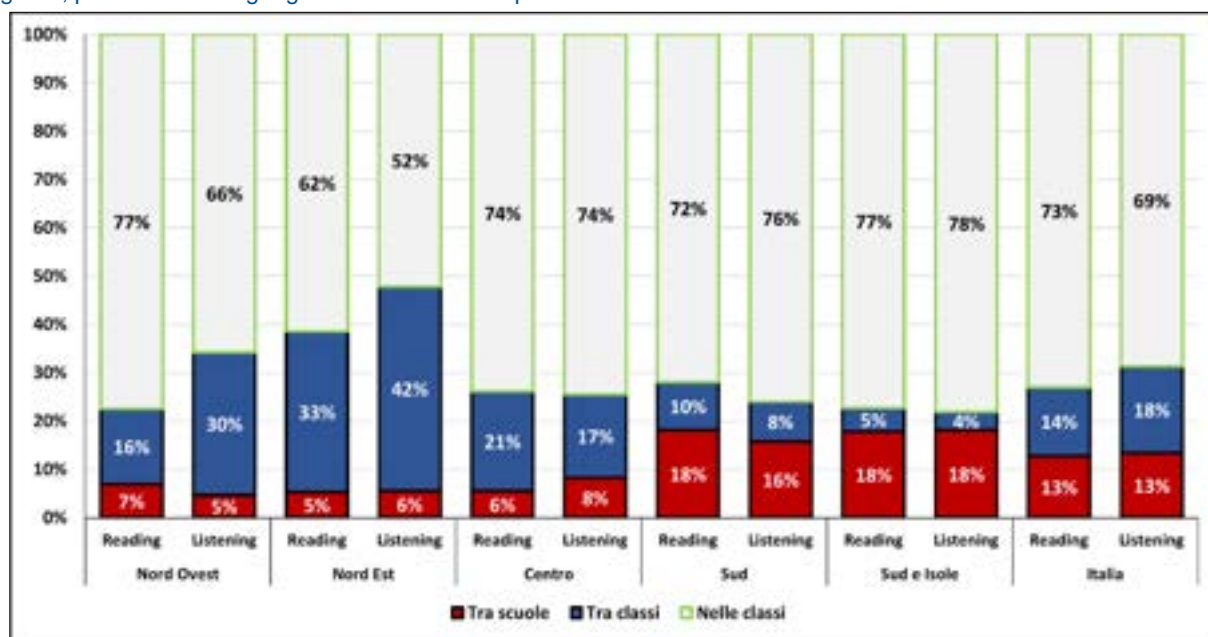


Figura 5.2.5 – Indicatore di eterogeneità delle opportunità formative in *Reading* e *Listening* in III secondaria di primo grado, per macro-area geografica e Italia. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025



Le figure da 5.2.6 a 5.2.10 mostrano l'evoluzione dell'indicatore tra 2023 e 2025 per l'intero Paese. Complessivamente, i valori per il 2025 sono più alti rispetto alle due rilevazioni precedenti, segno di una fatica nel garantire l'equità all'interno del sistema scolastico.

Questo suggerisce che la variabilità degli esiti legata alla scuola e, in misura ancora maggiore, alla classe di frequenza sta crescendo, indicando che le opportunità di apprendimento risultano essere meno uniformemente distribuite. In altri termini, nel 2025 sembra rafforzarsi l'influenza del contesto scolastico e di quello classe-specifico sugli apprendimenti di allievi e allieve, a discapito del principio secondo cui il successo scolastico dovrebbe dipendere prevalentemente dalle caratteristiche individuali e non da fattori esterni. Questa tendenza solleva interrogativi importanti non solo sul piano dell'equità ma anche su quello della qualità complessiva del sistema, chiamato a garantire a tutti e a tutte condizioni di apprendimento efficaci, indipendentemente dal luogo e dal gruppo-classe in cui si è inseriti.

Figura 5.2.6 – Indicatore di eterogeneità delle opportunità formative in Italiano e Matematica in II primaria in Italia. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2023 a 2025

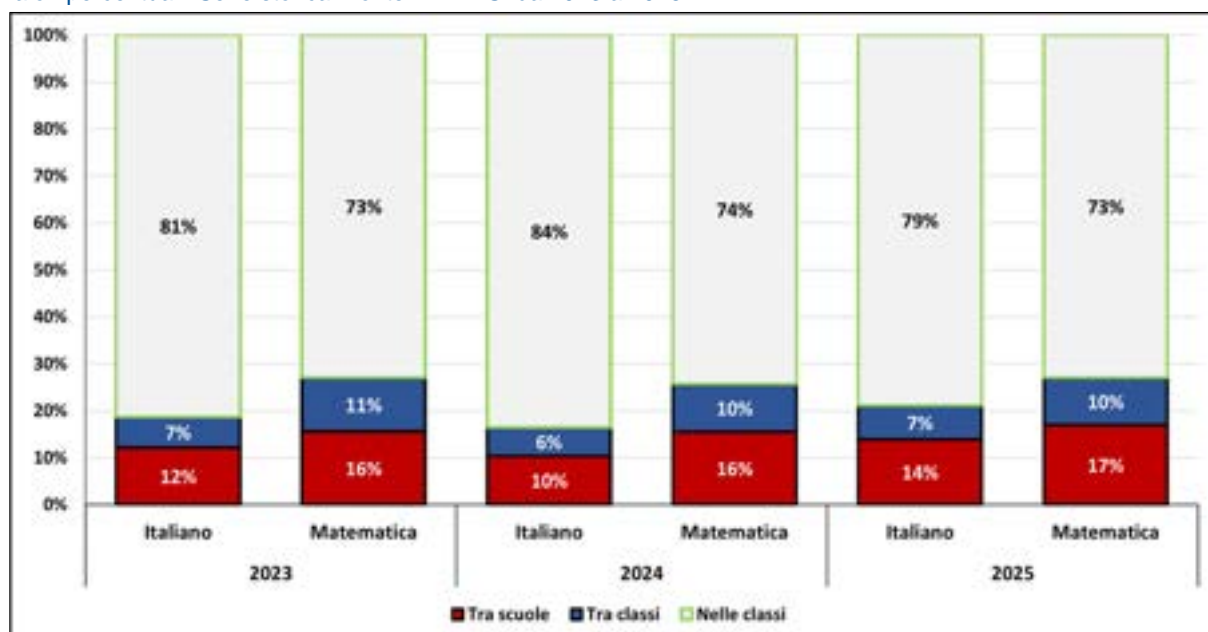


Figura 5.2.7 – Indicatore di eterogeneità delle opportunità formative in Italiano e Matematica in V primaria in Italia. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2023 a 2025

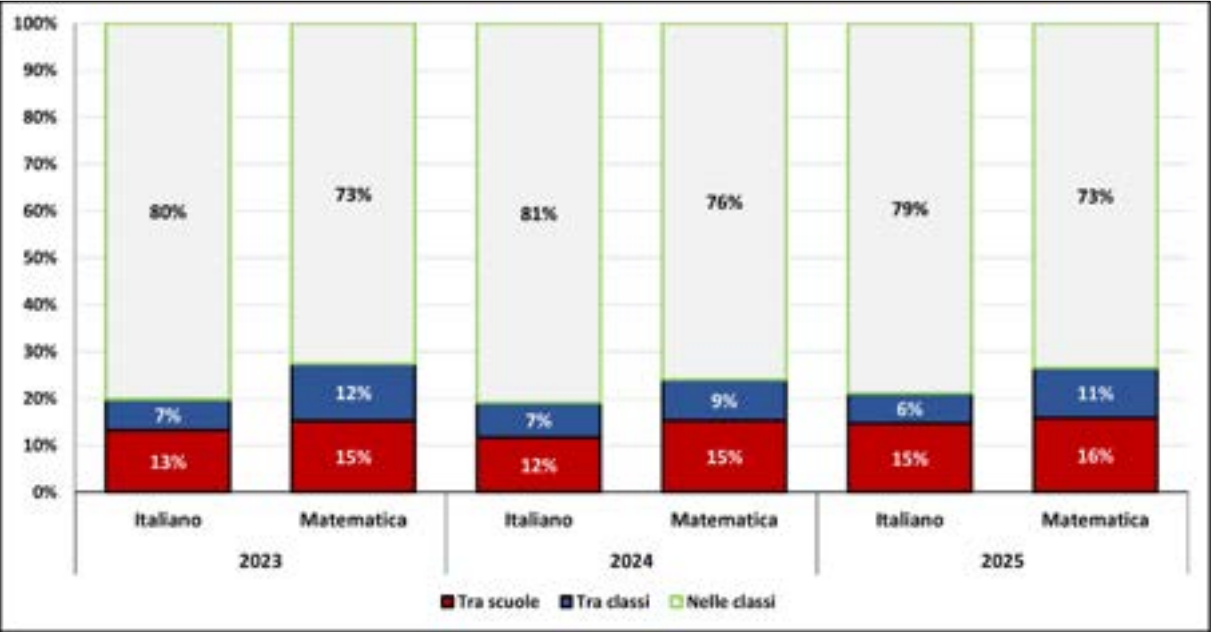


Figura 5.2.8 – Indicatore di eterogeneità delle opportunità formative in *Reading* e *Listening* in V primaria in Italia. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2023 a 2025

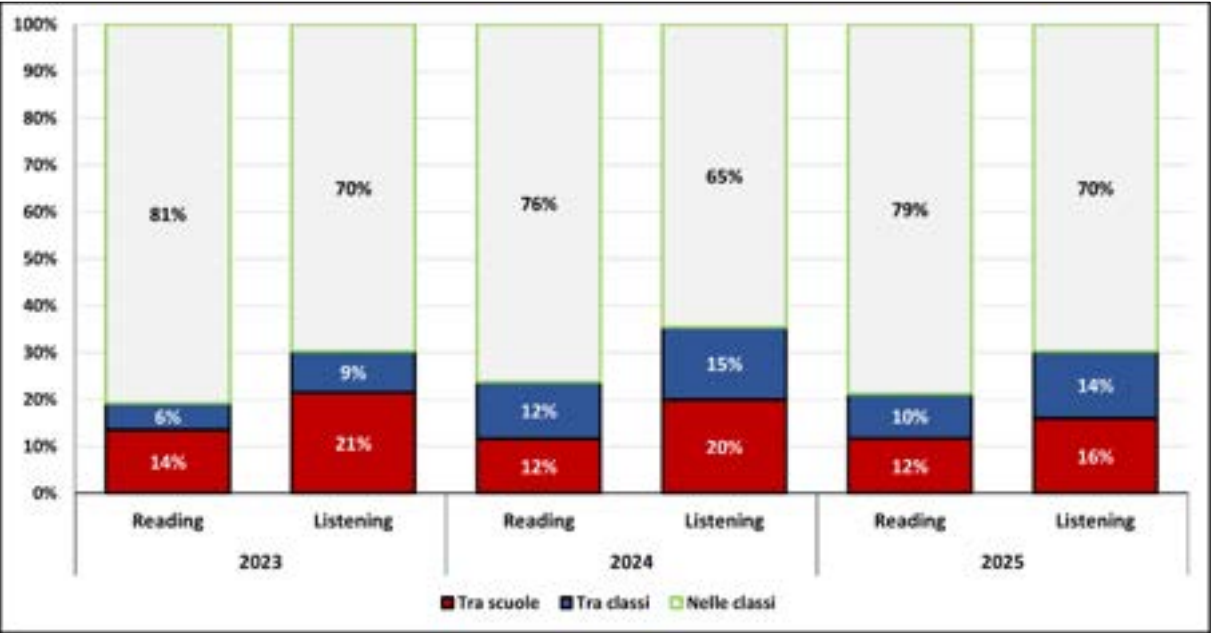


Figura 5.2.9 – Indicatore di eterogeneità delle opportunità formative in Italiano e Matematica in III secondaria di primo grado in Italia. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2023 a 2025

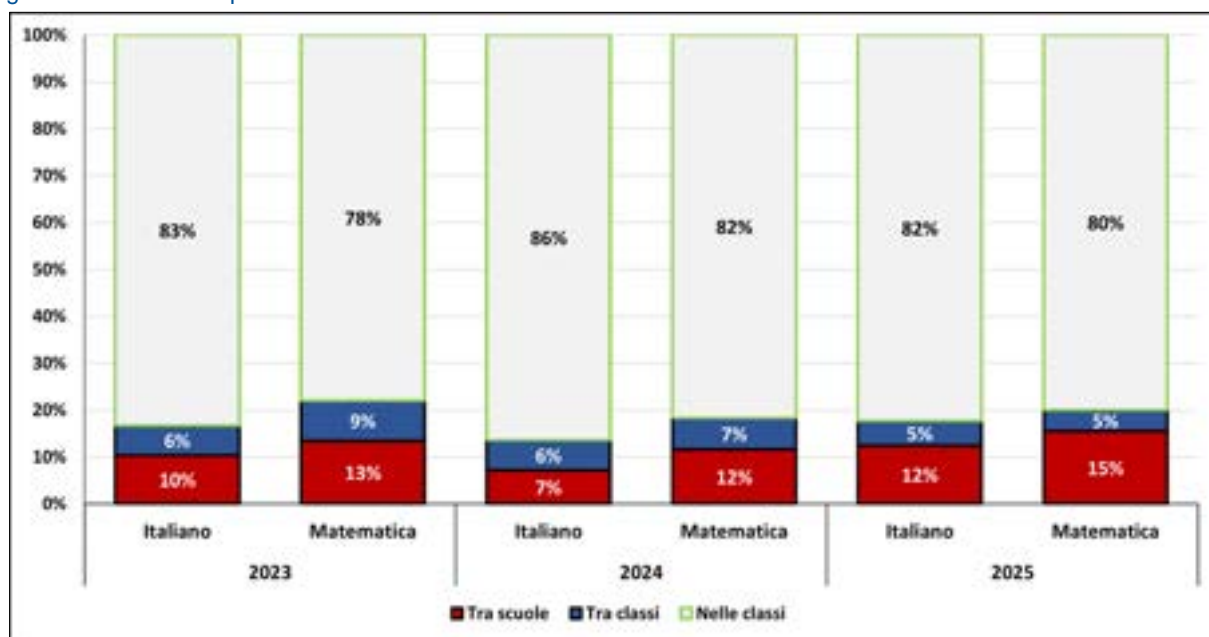
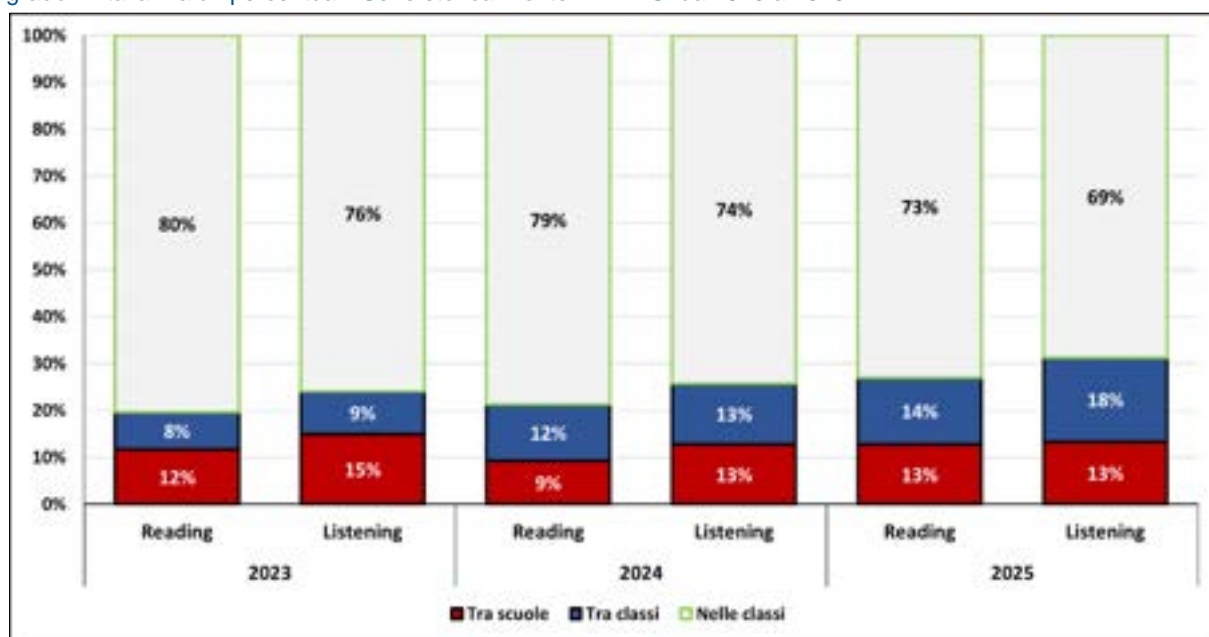


Figura 5.2.10 – Indicatore di eterogeneità delle opportunità formative in *Reading e Listening* in III secondaria di primo grado in Italia. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2023 a 2025



5.3 La fragilità negli apprendimenti e il fenomeno della dispersione scolastica implicita

Si vogliono ora approfondire le dimensioni della fragilità negli apprendimenti e della dispersione scolastica implicita. In questa parte del Rapporto si farà riferimento a:

- *fragilità negli apprendimenti in Italiano e Matematica* se lo studente o la studentessa non raggiunge il livello 3 (considerato la soglia di adeguatezza) né in Italiano né in Matematica, fermandosi quindi al livello 1 o al livello 2;

- *fragilità negli apprendimenti in Inglese* se l'allievo o l'allieva non raggiunge il livello A1 (al termine della scuola primaria), il livello A2 (al termine del primo ciclo d'istruzione) o il livello B1 (al termine del secondo ciclo d'istruzione) né in *Reading* né in *Listening*;
- *rischio di dispersione scolastica implicita* se lo studente o la studentessa consegue traguardi lontani da quelli attesi dopo otto anni di scuola, ossia si ferma al livello 1 o al livello 2 sia in Italiano sia in Matematica e non raggiunge il livello A2 in entrambe le parti della prova di Inglese;
- *dispersione scolastica implicita* se lo studente o la studentessa consegue traguardi molto lontani da quelli attesi dopo tredici anni di scuola, ossia si ferma al livello 1 o al livello 2 sia in Italiano sia in Matematica e non raggiunge il livello B1 in entrambe le parti della prova di Inglese⁸⁹.

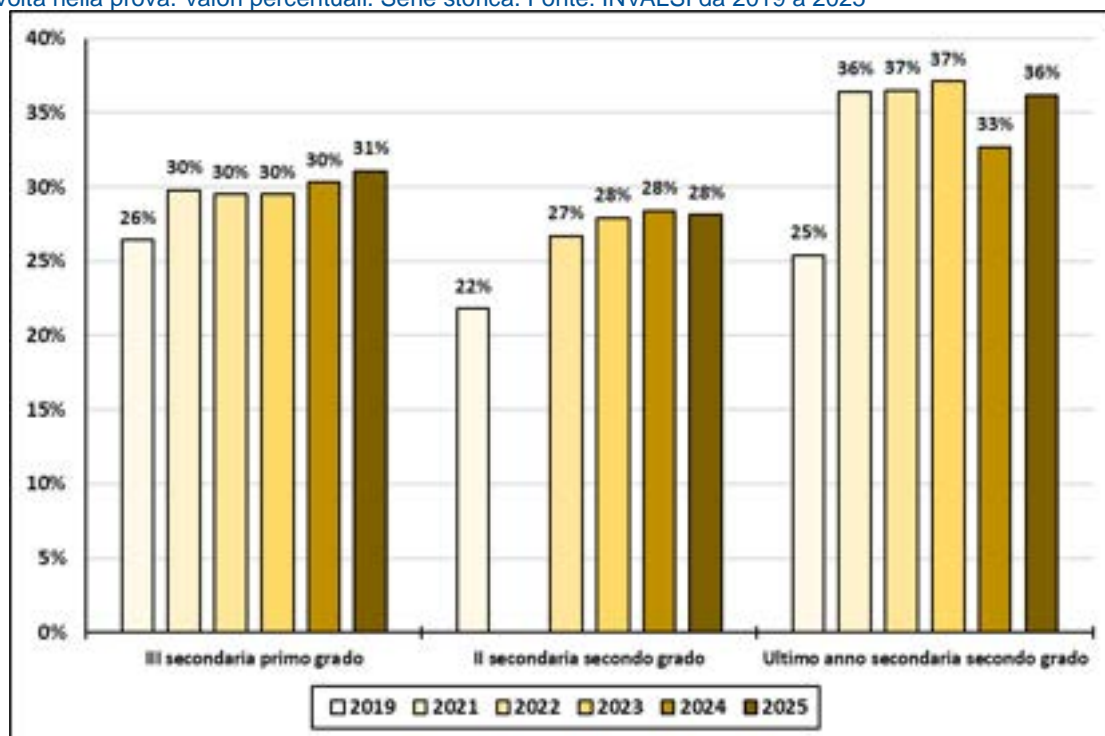
L'analisi della dispersione scolastica implicita richiede una prima considerazione circa le due dimensioni della fragilità negli apprendimenti, ossia quella congiunta in Italiano e Matematica e quella in entrambe le parti di Inglese, per evidenziare tendenze e fenomeni che altrimenti sarebbe difficile individuare. Infatti, le analisi di seguito illustrate mostrano andamenti diversi per Italiano e Matematica, da un lato, e Inglese, dall'altro lato.

La figura 5.3.1 rappresenta la quota di studenti e studentesse in condizione di fragilità negli apprendimenti in Italiano e Matematica. Con l'inizio della pandemia, in tutte le classi considerate si è registrato un netto aumento della fragilità. A questo incremento iniziale ha fatto seguito una fase di relativa stabilità, seppure con alcune differenze tra i gradi scolastici. In III secondaria di primo grado e in II secondaria di secondo grado si osserva una sostanziale stabilità tra il 2021 e il 2025, senza variazioni rilevanti (tra il 30% e il 31% nel primo caso e tra il 27% e il 28% nel secondo caso). All'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, dopo tre anni di generale stabilità tra 2021 e 2023, nel 2024 si era osservata una diminuzione significativa della quota di studenti in difficoltà (-4 punti percentuali); nel 2025, tuttavia, tale quota risale, tornando sostanzialmente ai livelli del 2023 (tra 36% e 37%).

In merito alla condizione di fragilità negli apprendimenti in Inglese (figura 5.3.2), il quadro sembra più positivo, seppure in V primaria la quota sia aumentata tra 2024 e 2025 (+2 punti percentuali) così come al termine del secondo ciclo d'istruzione (+3 punti percentuali). Si conferma il progressivo decremento in III secondaria di primo grado (dal 2021 al 2025: -7 punti percentuali).

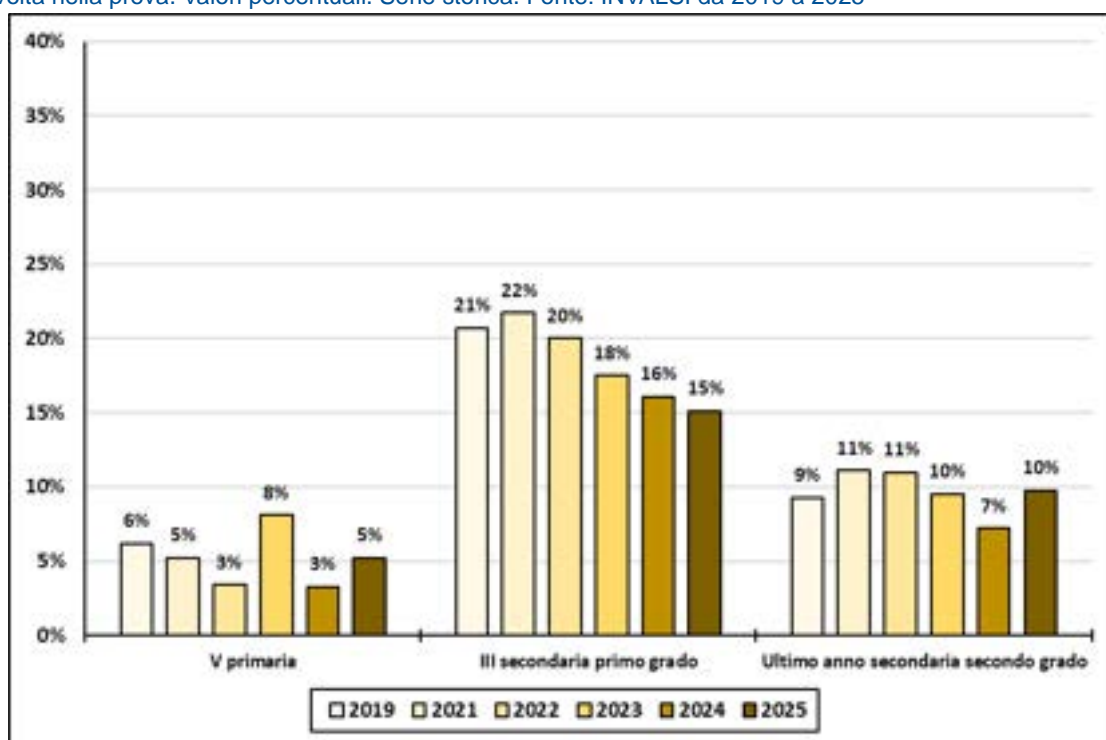
Questi dati sembrano voler mettere in luce come il fenomeno della dispersione scolastica implicita sia trainato soprattutto dal non raggiungimento dei traguardi richiesti dalla normativa in Italiano e Matematica, anziché dai livelli inadeguati in Inglese *Reading* e *Listening*.

Figura 5.3.1 – Studenti e studentesse in condizione di fragilità negli apprendimenti in Italiano e Matematica, per classe coinvolta nella prova. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025



⁸⁹ Per approfondire: https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf.

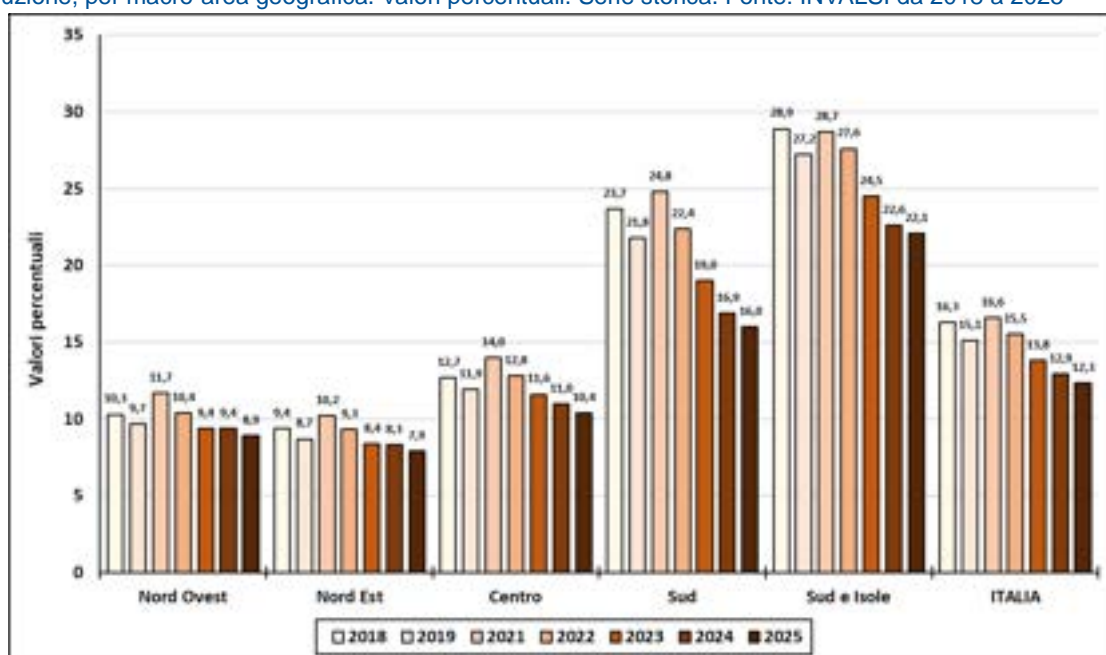
Figura 5.3.2 – Studenti e studentesse in condizione di fragilità negli apprendimenti in *Reading e Listening* per classe coinvolta nella prova. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025



La figura 5.3.3 mostra la quota di studenti e studentesse che concludono il primo ciclo d'istruzione con apprendimenti di base del tutto inadeguati rispetto a quello che si dovrebbe possedere dopo otto anni di scolarità e divenendo così a forte rischio di futuro insuccesso scolastico e di marginalità sociale. Tali valori possono essere assunti come indicatori di equità scolastica poiché un sistema equo dovrebbe ridurre fortemente, se non addirittura azzerare, queste percentuali.

Dopo il dato in aumento tra 2019 e 2021 (da 15,1% a 16,6%), dal 2022 si registra una continua e incoraggiante diminuzione. Per il 2025 il valore è sceso al 12,3%, il più basso da inizio rilevazione (-4 punti percentuali in confronto al 2018).

Figura 5.3.3 – Studenti e studentesse a rischio di dispersione scolastica implicita al termine del primo ciclo d'istruzione, per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025

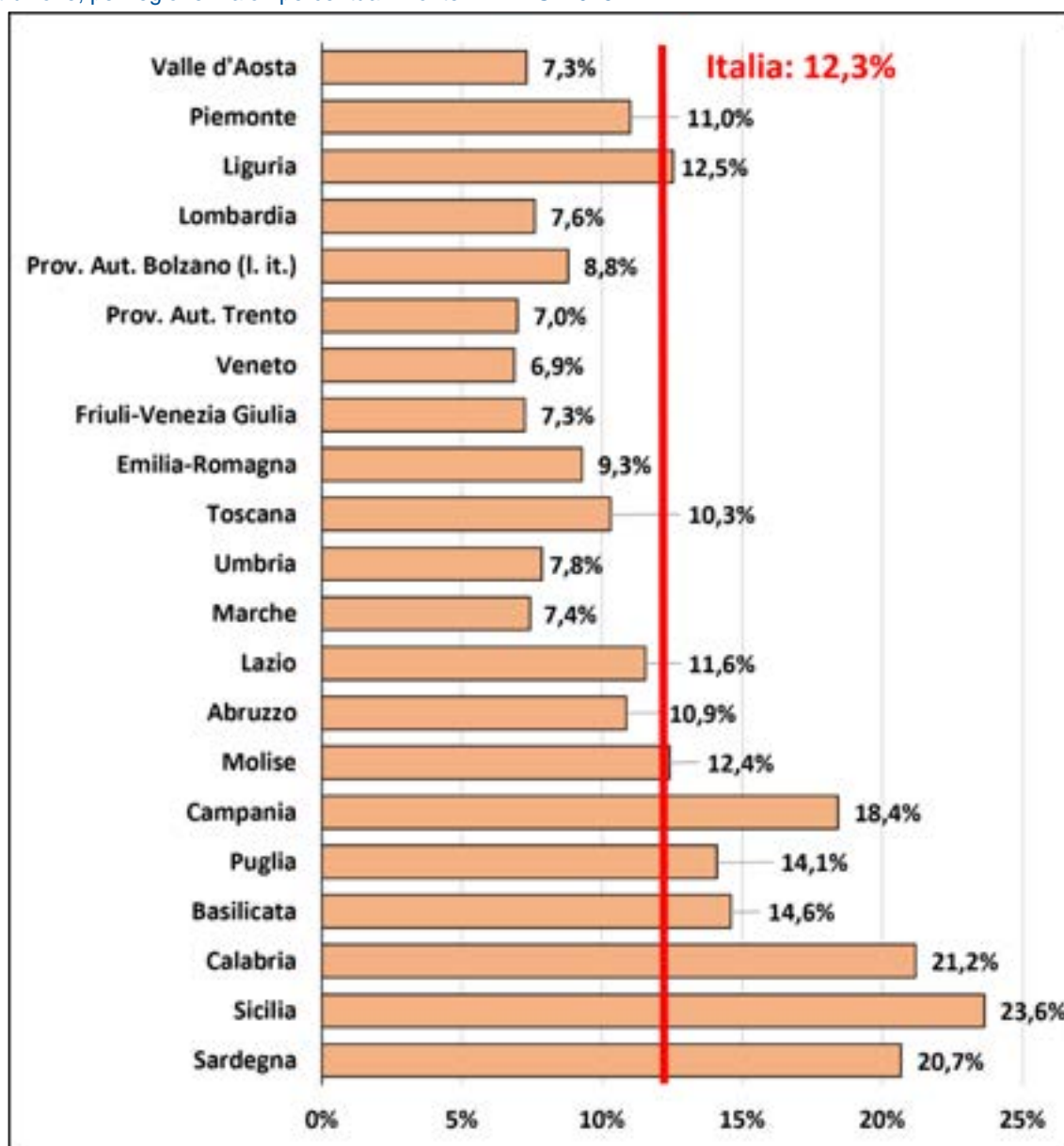


Si confermano però ancora differenze molto ampie tra le regioni del Paese (figura 5.3.4). Per il 2024 è possibile individuare tre gruppi:

- GRUPPO 1, con regioni in cui la quota è inferiore al 10%: Valle d'Aosta, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Umbria e Marche.
- GRUPPO 2 in cui le regioni hanno tra il 10% e il 20% di casi di rischio di dispersione scolastica implicita (non meno di uno studente/una studentessa su dieci): Piemonte, Liguria, Toscana, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia e Basilicata.
- GRUPPO 3, con le regioni in cui oltre il 20% di studenti e studentesse (non meno di uno studente/una studentessa su cinque) è a rischio di dispersione scolastica implicita: Calabria, Sicilia e Sardegna.

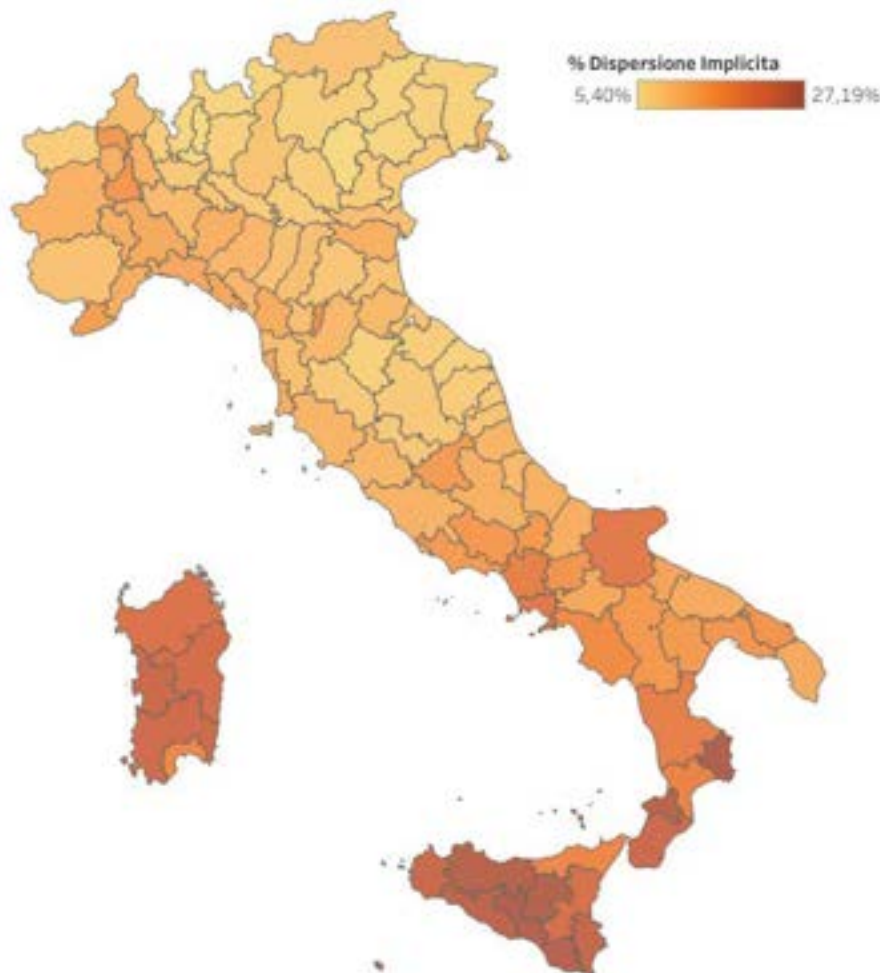
Le regioni nelle quali si osserva un miglioramento più rilevante tra 2024 e 2025 sono la Valle d'Aosta (-1,8 punti percentuali), la Basilicata (-1,4 punti percentuali) e la Puglia (-1,2 punti percentuali). In nessuna regione si osserva un aumento di oltre mezzo punto percentuale.

Figura 5.3.4 – Studenti e studentesse a rischio di dispersione scolastica implicita al termine del primo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025



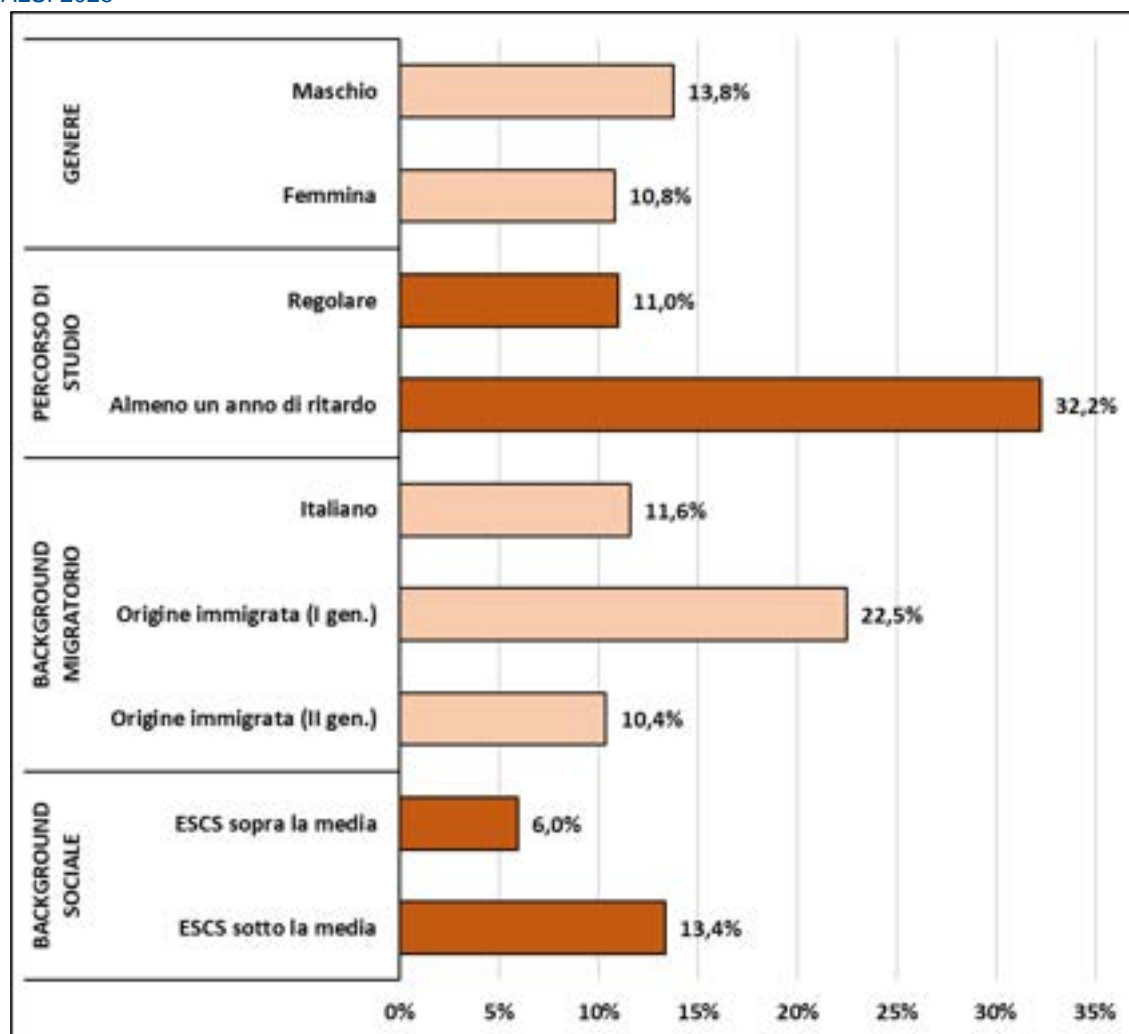
La figura 5.3.5 rappresenta le quote di studenti e studentesse a rischio di dispersione scolastica implicita per provincia. Questo cartogramma risulta utile perché, stratificando il dato a livello provinciale, è possibile avere un'idea dell'eterogeneità anche all'interno delle singole regioni.

Figura 5.3.5 – Studenti e studentesse a rischio di dispersione scolastica implicita al termine del primo ciclo d'istruzione, per provincia. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025



A conclusione del primo ciclo d'istruzione i casi di rischio di dispersione scolastica implicita (figura 5.3.6) sono superiori tra i maschi (13,8%, +3 punti percentuali rispetto alle femmine) e sono significativamente più elevati tra coloro che hanno avuto almeno un anno di ritardo scolastico (32,2%), con un'incidenza quasi tripla rispetto a chi ha avuto un percorso regolare (11,0%). Secondo l'origine migratoria, la percentuale di studenti e studentesse di prima generazione immigrata (22,5%) è nettamente superiore rispetto a quelli degli studenti italiani e delle studentesse italiane (11,6%) e di seconda generazione (10,4%). In merito al *background* socio-economico (ESCS), il rischio di dispersione scolastica implicita risulta più che doppio tra gli studenti e le studentesse che provengono da una famiglia svantaggiata (ESCS sotto la media: +7,4 punti percentuali).

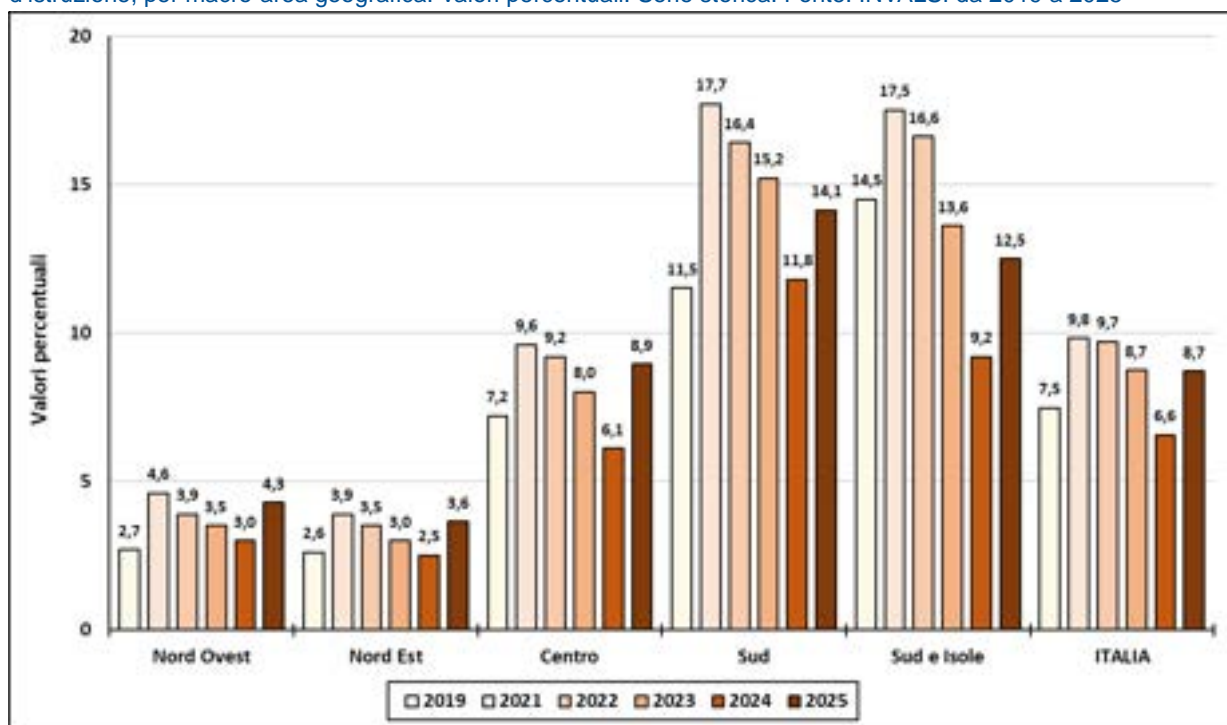
Figura 5.3.6 – Studenti e studentesse in condizione di dispersione scolastica implicita al termine del primo ciclo d'istruzione, per genere, percorso di studio, *background* migratorio e *background* sociale. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025



Veniamo ora al dato sulla dispersione scolastica implicita al termine del secondo ciclo d'istruzione. La figura 5.3.7 mostra la quota di chi termina l'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado con esiti inadeguati rispetto al percorso di studi intrapreso e, quindi, a forte rischio di marginalità sociale e con un bagaglio più limitato di *chance* per la futura carriera professionale e l'eventuale percorso d'istruzione terziaria. Si tratta, infatti, di livelli di apprendimento veramente molto bassi, spesso più in linea con quelli attesi al termine del primo ciclo di istruzione (III secondaria di primo grado).

La percentuale di chi si trova in condizione di dispersione scolastica implicita nel 2025 è dell'8,7%, valore simile a quello del 2023 e in aumento rispetto al 2024 (+2,1 punti percentuali). Si tratta di un dato non ancora allarmante ma che, di certo, deve far riflettere e far mantenere alta l'attenzione. Sarà importante monitorare l'evoluzione nei prossimi anni per comprendere se tale oscillazione rappresenti una fase transitoria.

Figura 5.3.7 – Studenti e studentesse in condizione di dispersione scolastica implicita al termine del secondo ciclo d'istruzione, per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

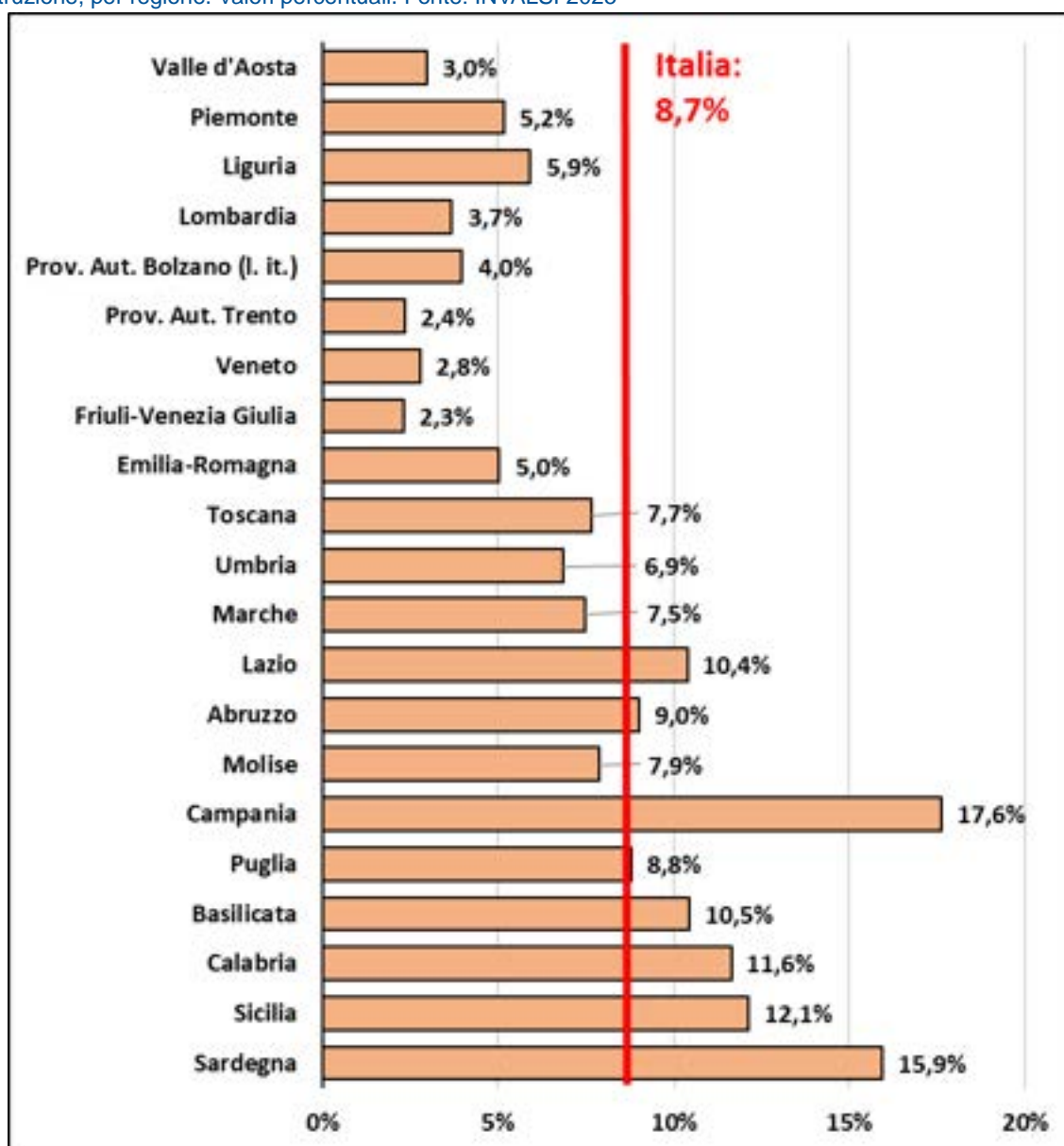


Si confermano differenze molto ampie tra le regioni del Paese (figura 5.3.8). Per il 2025 è possibile individuare tre gruppi:

- GRUPPO 1 con le regioni in cui meno del 5% è in condizione di fragilità scolastica negli apprendimenti: Valle d'Aosta, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, provincia autonoma di Trento, Veneto e Friuli-Venezia Giulia;
- GRUPPO 2 con le regioni in cui la quota è compresa tra il 5% e il 10%: Piemonte, Liguria, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Abruzzo, Molise e Puglia;
- GRUPPO 3 con le regioni in cui oltre il 10% di studenti e studentesse (non meno di uno studente/una studentessa su dieci) è in condizione di dispersione scolastica implicita: Lazio, Campania, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna.

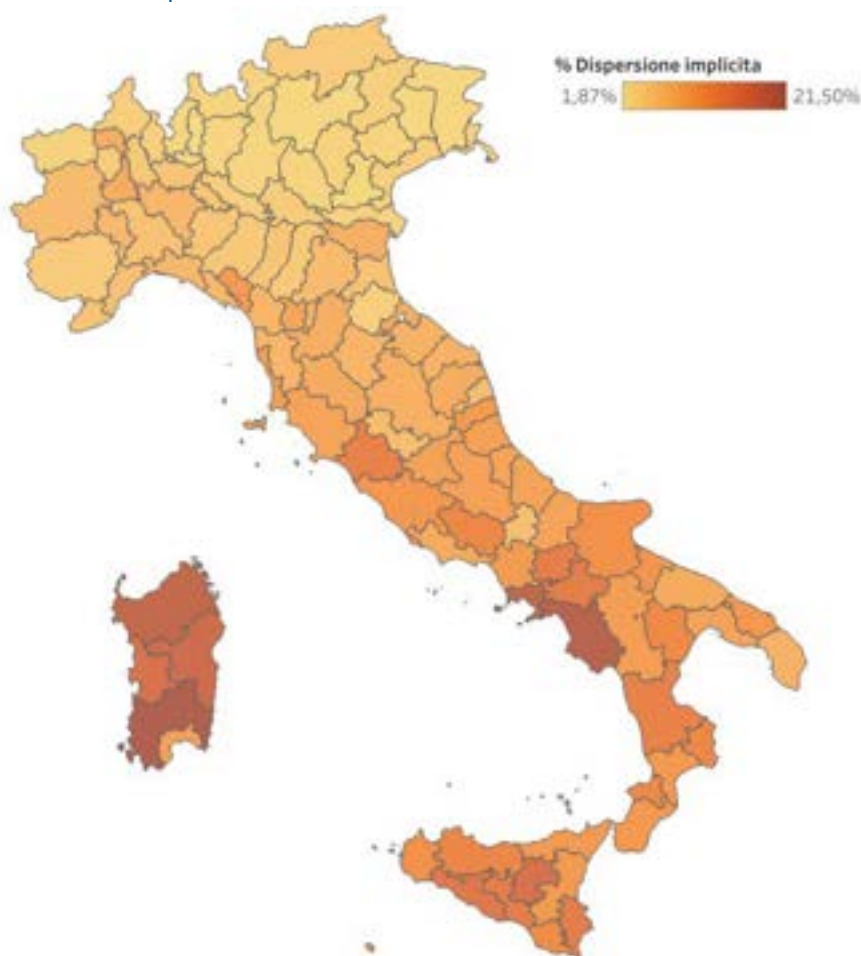
Rispetto all'anno precedente, sono diminuite le regioni del gruppo 1 (da dieci a sei) e aumentate quelle del gruppo 3 (da due a sei). Solo per la provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana si registra una stabilità mentre in tutte le altre regioni la quota di dispersione implicita è aumentata, in particolare in Sardegna (+4,7 punti percentuali), Basilicata (+3,7 punti percentuali) e Sicilia (+3,2 punti percentuali).

Figura 5.3.8 – Studenti e studentesse in condizione di dispersione scolastica implicita al termine del secondo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025



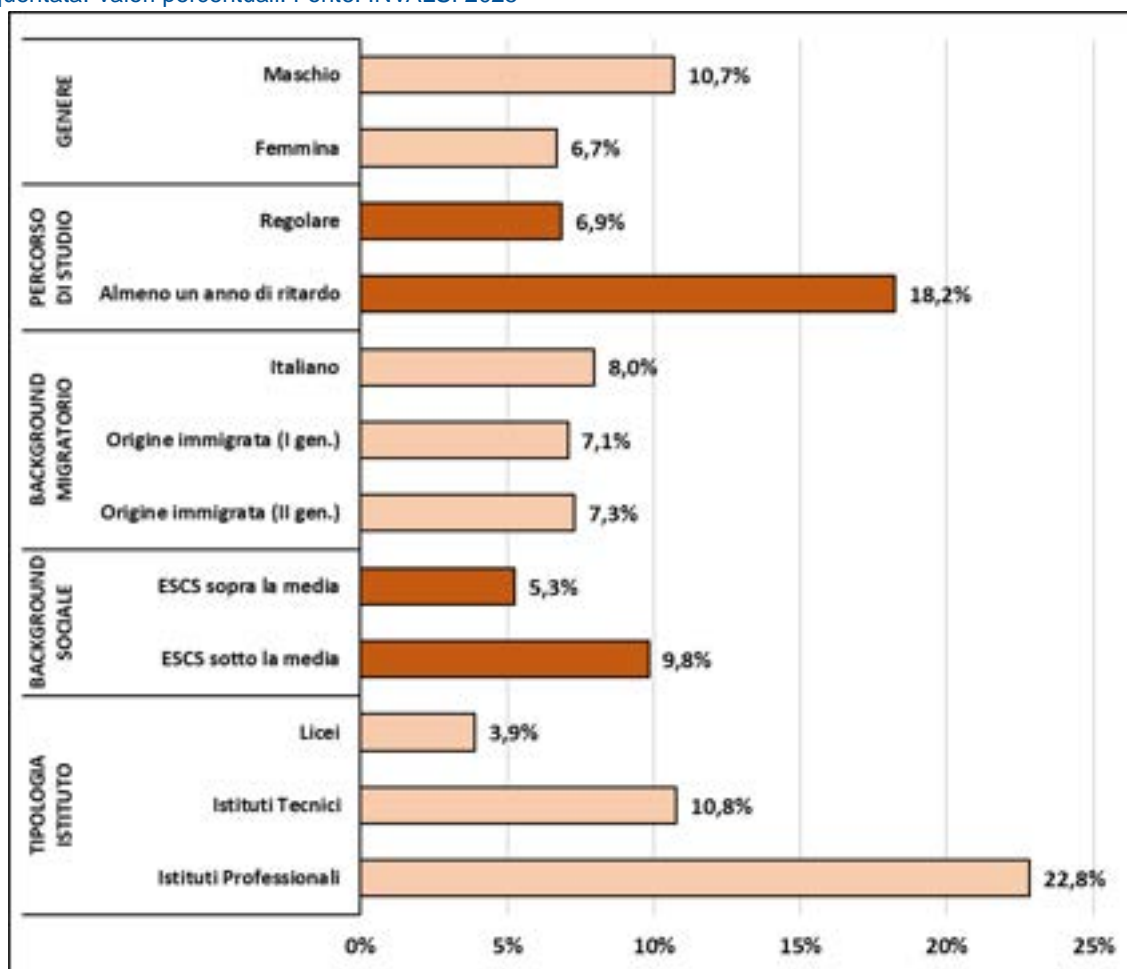
La figura 5.3.9 rappresenta la quota di studenti e studentesse in condizione di dispersione scolastica implicita per provincia. Anche in questo caso, il cartogramma si rivela particolarmente interessante perché, stratificando il dato a livello provinciale, è possibile avere un'idea dell'eterogeneità all'interno delle singole regioni.

Figura 5.3.9 – Studenti e studentesse in condizione di dispersione scolastica implicita al termine del secondo ciclo d'istruzione, per provincia. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025



A conclusione del secondo ciclo d'istruzione, i casi di dispersione scolastica implicita (figura 5.3.10) sono presenti in percentuale maggiore tra i ragazzi (10,7%, +4 punti percentuali rispetto alle ragazze) e sono circa il triplo tra coloro che hanno avuto almeno un anno di ritardo scolastico (18,2%). Nei licei se ne conta una quota più ridotta (3,9%) rispetto agli istituti tecnici (10,8%) e, soprattutto, agli istituti professionali (22,8%). Sono presenti a livello nazionale in una percentuale quasi doppia tra studenti e studentesse provenienti da famiglie svantaggiate (ESCS sotto la media) rispetto a coloro che appartengono a famiglie più avvantaggiate (ESCS sopra la media). Un dato che colpisce e che risulta essere in controtendenza rispetto a quanto emerso in precedenza è l'informazione relativa alla quota tra le prime (7,1%) e le seconde generazioni (7,3%) che risulta essere inferiore se rapportata a quella dei loro compagni italiani (8%). Questa tendenza, che si ripete anche quest'anno, potrebbe essere spiegata con il fatto che per studenti e studentesse con *background* migratorio c'è una maggiore probabilità di abbandono scolastico ma, al tempo stesso, al fatto che coloro che restano in un percorso di istruzione e riescono a ottenere il diploma dimostrano di possedere una maggiore motivazione e una più forte resilienza.

Figura 5.3.10 – Studenti e studentesse in condizione di dispersione scolastica implicita al termine del secondo ciclo d'istruzione, per genere, percorso di studio, *background* migratorio, *background* sociale e tipologia di istituto frequentata. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025



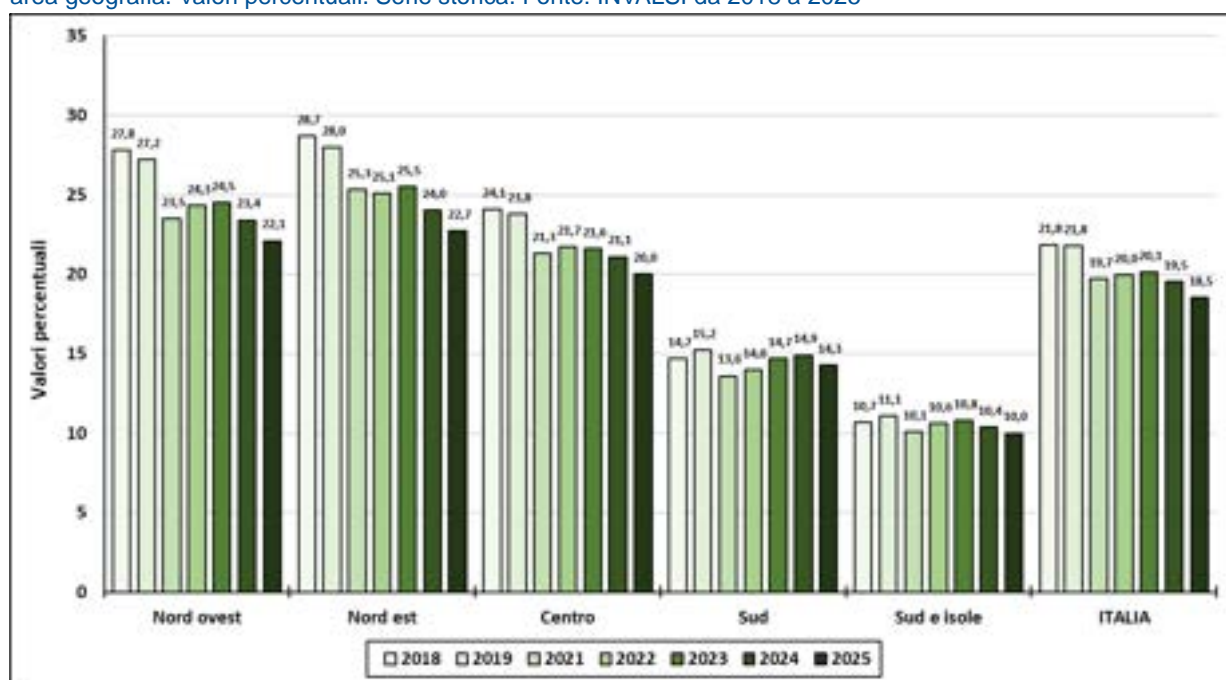
5.4 Gli studenti e le studentesse con gli esiti più elevati

Un ulteriore elemento da monitorare per riflettere sull'equità di un sistema formativo è la sua capacità di promuovere e sostenere studenti e studentesse con gli esiti più elevati, qui identificati come studenti e studentesse accademicamente eccellenti⁹⁰.

Nella classe III secondaria di primo grado (figura 5.4.1) per il 2025 si registra un'ulteriore flessione rispetto ai due anni precedenti: la quota si attesta al 18,5% (nel 2023 era del 19,5% e nel 2024 del 20,1%), confermando la fatica del sistema nel recuperare i livelli di eccellenza registrati nel periodo pre-pandemico (nel 2018 e nel 2019 la percentuale era del 21,8%). Il dato suggerisce che, sebbene il sistema abbia mostrato segni di resilienza, permane una certa fatica nel ritornare stabilmente ai risultati precedenti all'emergenza sanitaria da Covid-19.

⁹⁰ Si considerano studenti e studentesse accademicamente eccellenti coloro che raggiungono almeno il livello 4 sia in Italiano sia in Matematica e contestualmente conseguono il livello A2 (al termine del primo ciclo) o il livello B2 (al termine del secondo ciclo) in entrambe le prove di Inglese (*Reading e Listening*).

Figura 5.4.1 – Studenti e studentesse accademicamente eccellenti al termine del primo ciclo d'istruzione, per macro-area geografia. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2018 a 2025



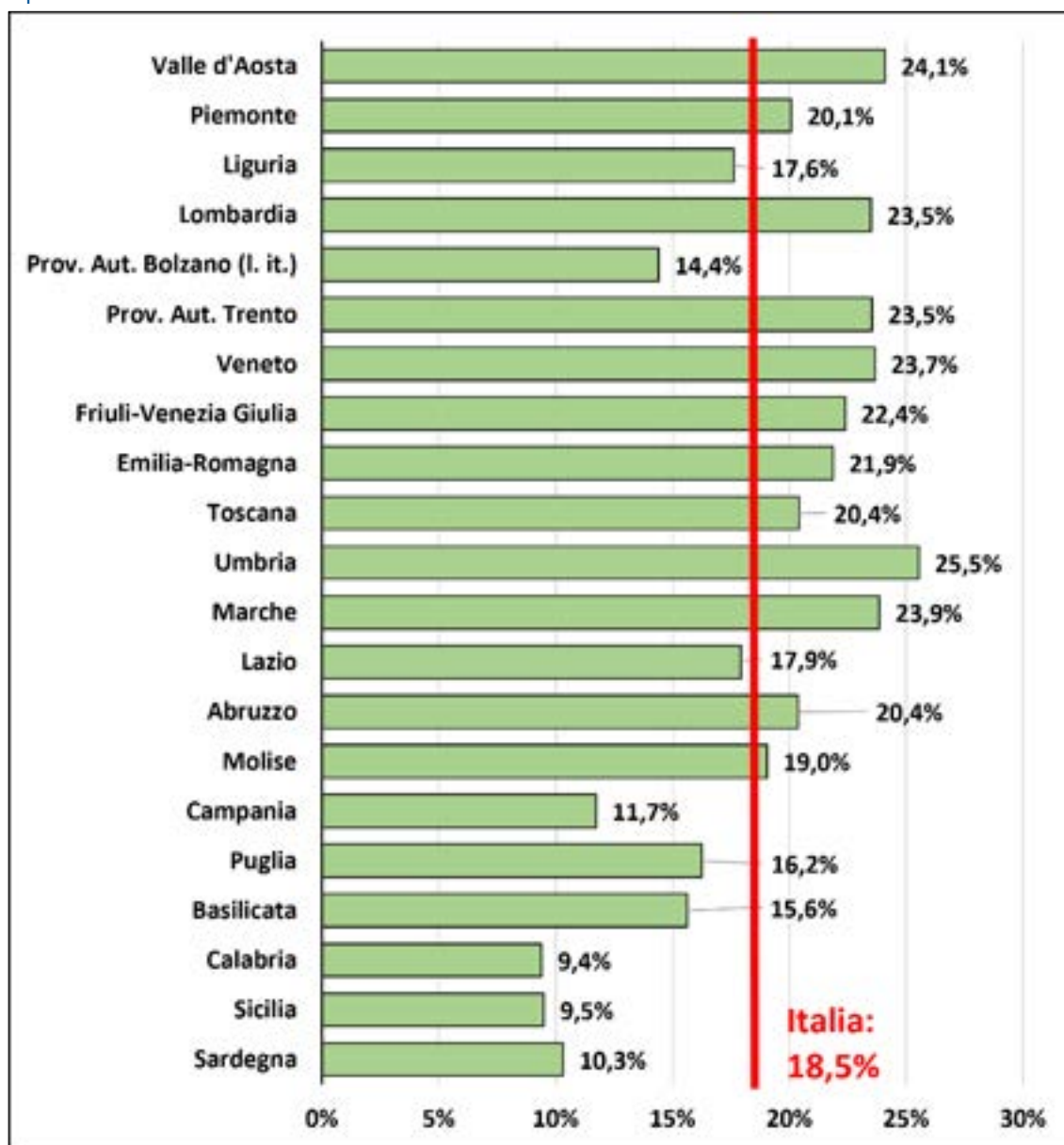
Con uno specifico focus sul 2025 (figura 5.4.2), è possibile suddividere le regioni in tre gruppi:

- GRUPPO 1 in cui oltre il 20% di studenti e studentesse risulta essere accademicamente eccellente: Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia, provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche e Abruzzo;
- GRUPPO 2, composto dalle regioni con una quota compresa tra il 10% e il 20%: Liguria, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Lazio, Molise, Campania, Puglia, Basilicata e Sardegna;
- GRUPPO 3 con regioni in cui vi sono meno del 10% di studenti e studentesse accademicamente eccellenti: Calabria e Sicilia.

Rispetto al 2024, solo la Sicilia si sposta: dal gruppo 2 al gruppo 3.

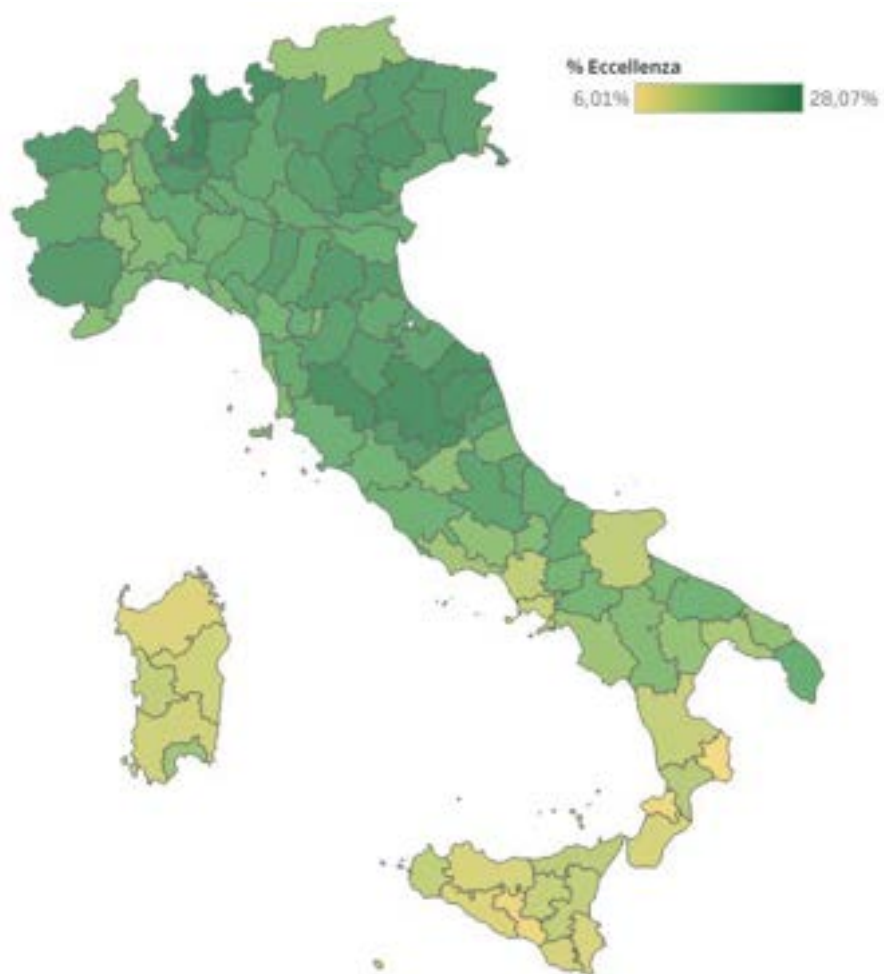
Le uniche regioni nelle quali si osserva un timido miglioramento tra 2024 e 2025 sono la Valle d'Aosta e l'Umbria (+0,6 punti percentuali); nella maggior parte delle regioni, invece, la quota è diminuita, particolarmente per il Friuli-Venezia Giulia (-2,4 punti percentuali), le Marche (-2,3 punti percentuali) e la Lombardia (-1,6 punti percentuali).

Figura 5.4.2 – Studenti e studentesse accademicamente eccellenti al termine del primo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025



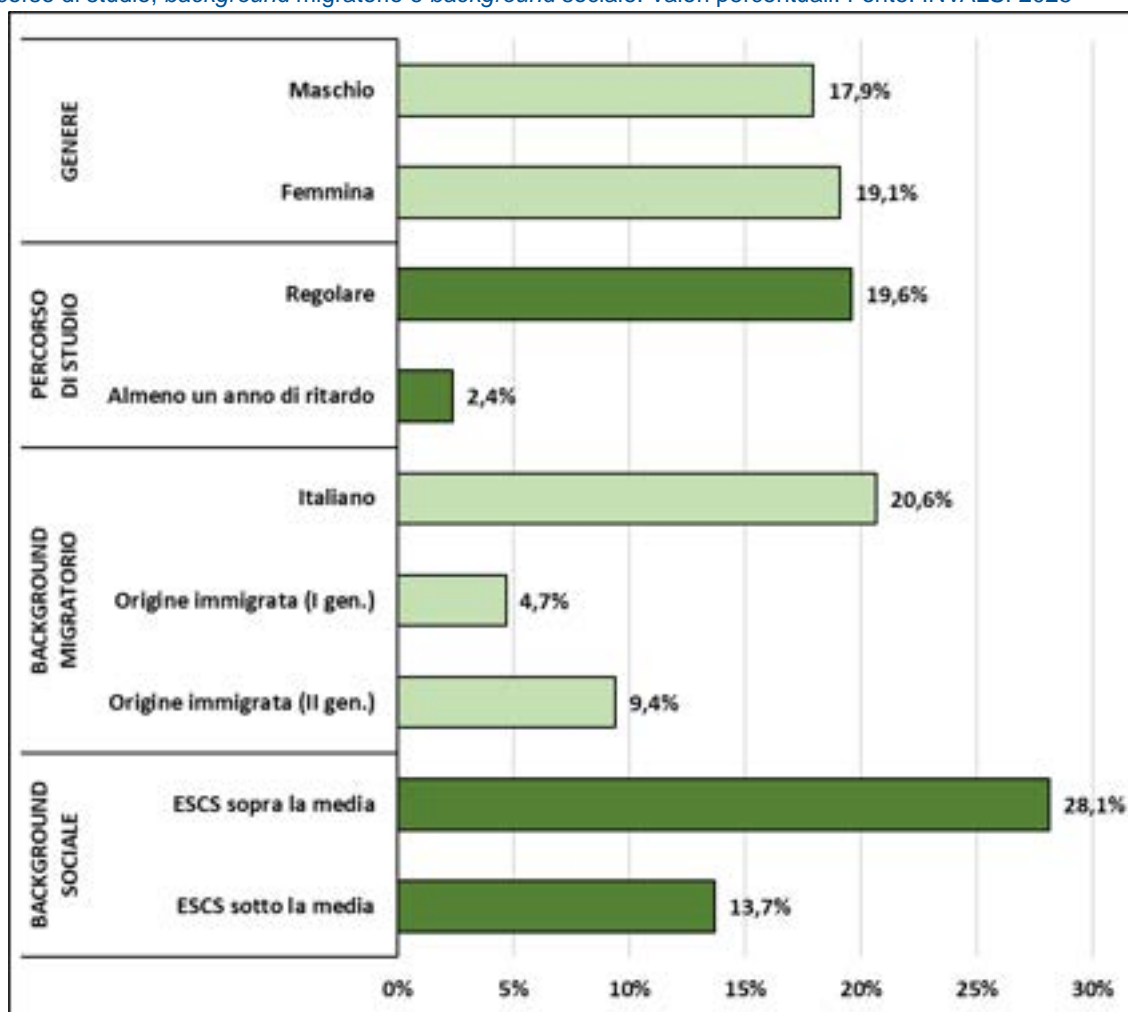
La figura 5.4.3 rappresenta le quote di studenti e studentesse accademicamente eccellenti per provincia. Così come per quelli proposti sulla dispersione scolastica implicita, tale cartogramma risulta utile perché, stratificando il dato a livello provinciale, è possibile avere un'idea dell'eterogeneità all'interno delle singole regioni.

Figura 5.4.3 – Studenti e studentesse accademicamente eccellenti al termine del primo ciclo d'istruzione, per provincia. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025



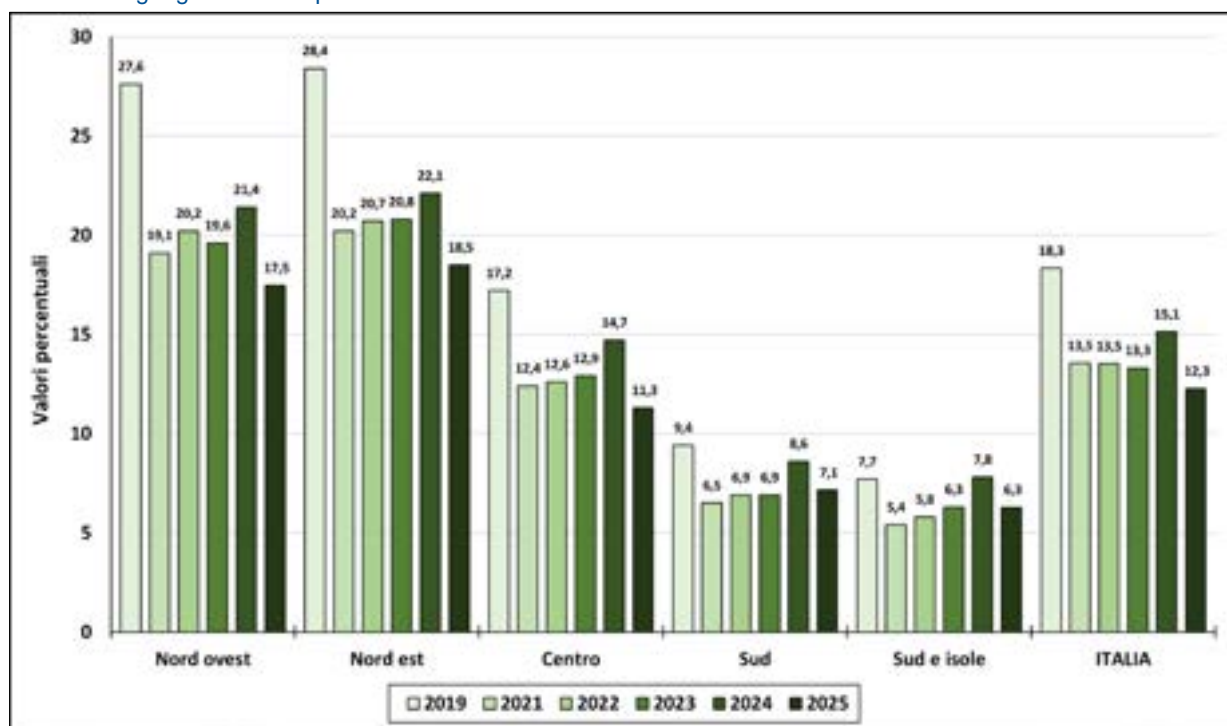
Al termine del primo ciclo d'istruzione (figura 5.4.4), la quota di studenti accademicamente eccellenti è lievemente superiore tra le ragazze (+1,2 punti percentuali). Si ha un'incidenza più significativa tra chi ha la cittadinanza italiana (+11,2 punti percentuali rispetto alle seconde generazioni e +15,9 punti percentuali rispetto alla prime generazioni), tra coloro che non hanno mai avuto nemmeno un anno di ritardo scolastico (19,6% rispetto a 2,4%) e tra coloro che provengono da un *background* più avvantaggiato (28,1% rispetto a 13,7%).

Figura 5.4.4 – Studenti e studentesse accademicamente eccellenti al termine del primo ciclo d'istruzione, per genere, percorso di studio, *background* migratorio e *background* sociale. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025



Riguardo all'eccellenza al termine dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado (figura 5.4.5), il dato del 2025 è del 12,3%, rivelandosi non solo nettamente in calo rispetto all'anno scolastico precedente (-2,8 punti percentuali) ma anche il più basso da inizio rilevazione.

Figura 5.4.5 – Studenti e studentesse accademicamente eccellenti al termine del secondo ciclo d'istruzione, per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica. Fonte: INVALSI da 2019 a 2025

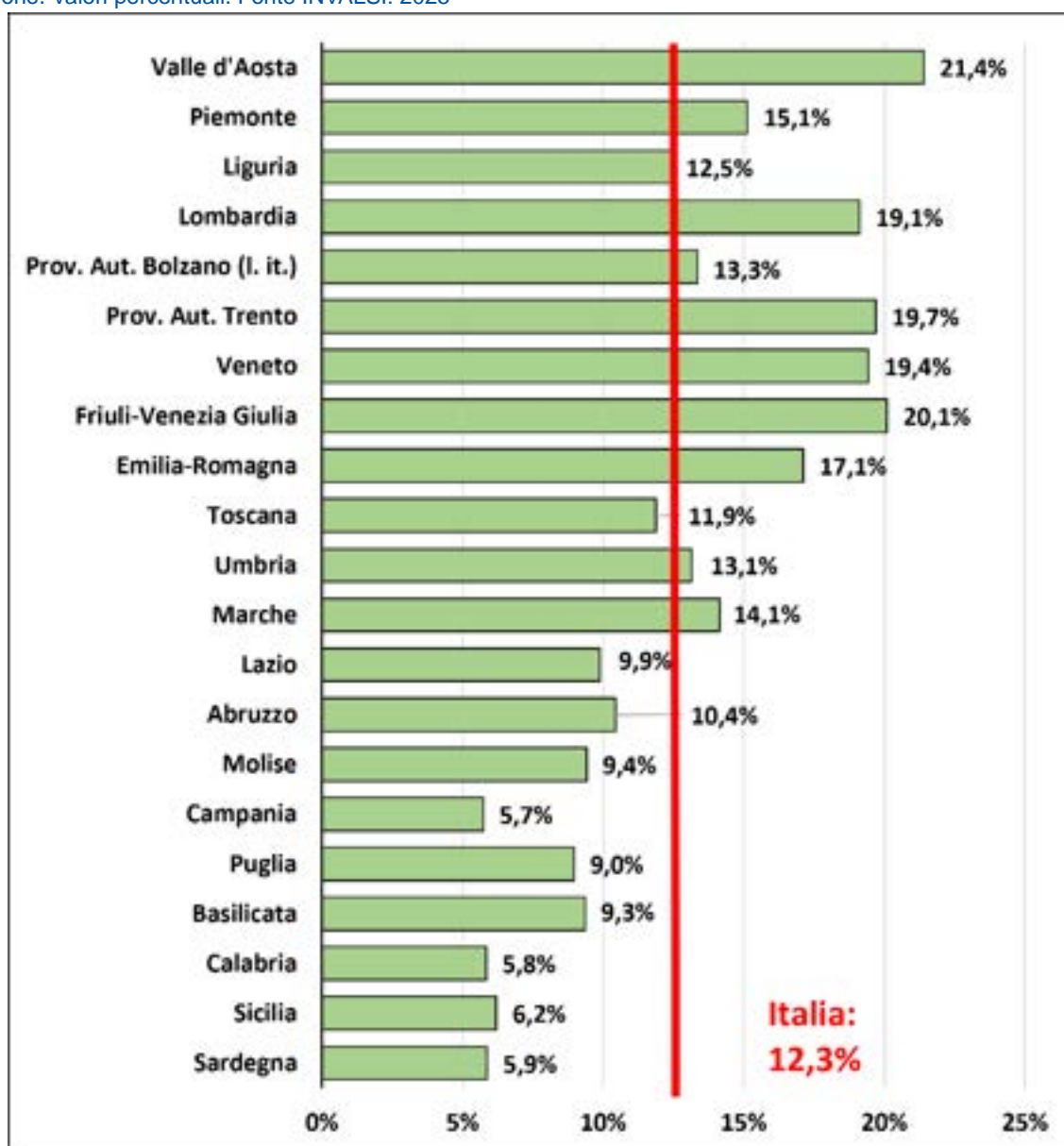


Con uno specifico focus sul 2025 (figura 5.4.6), è possibile suddividere le regioni in tre gruppi:

- GRUPPO 1 in cui oltre il 20% di studenti e studentesse risulta essere accademicamente eccellente: solo la Valle d'Aosta e il Friuli-Venezia Giulia;
- GRUPPO 2, composto dalle regioni con una quota compresa tra il 10% e il 20%: Piemonte, Liguria, Lombardia, provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, provincia autonoma di Trento, Veneto, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche e Abruzzo;
- GRUPPO 3 con regioni in cui sono meno del 10%: Lazio, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna.

Rispetto all'anno precedente, sono diminuite le regioni del gruppo 1 (da cinque a due) e del gruppo 2 (da dodici a undici) ma aumentate quelle del gruppo 3 (da quattro a otto). Solo per la Valle d'Aosta si osserva un aumento (+4 punti percentuali) mentre in tutte le altre regioni il valore è in contrazione, in particolare in Friuli-Venezia Giulia, seppure resti molto alto (-4,6 punti percentuali), Toscana (-4,4 punti percentuali) e Liguria (-4,3 punti percentuali).

Figura 5.4.6 – Studenti e studentesse accademicamente eccellenti al termine del secondo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali. Fonte INVALSI: 2025



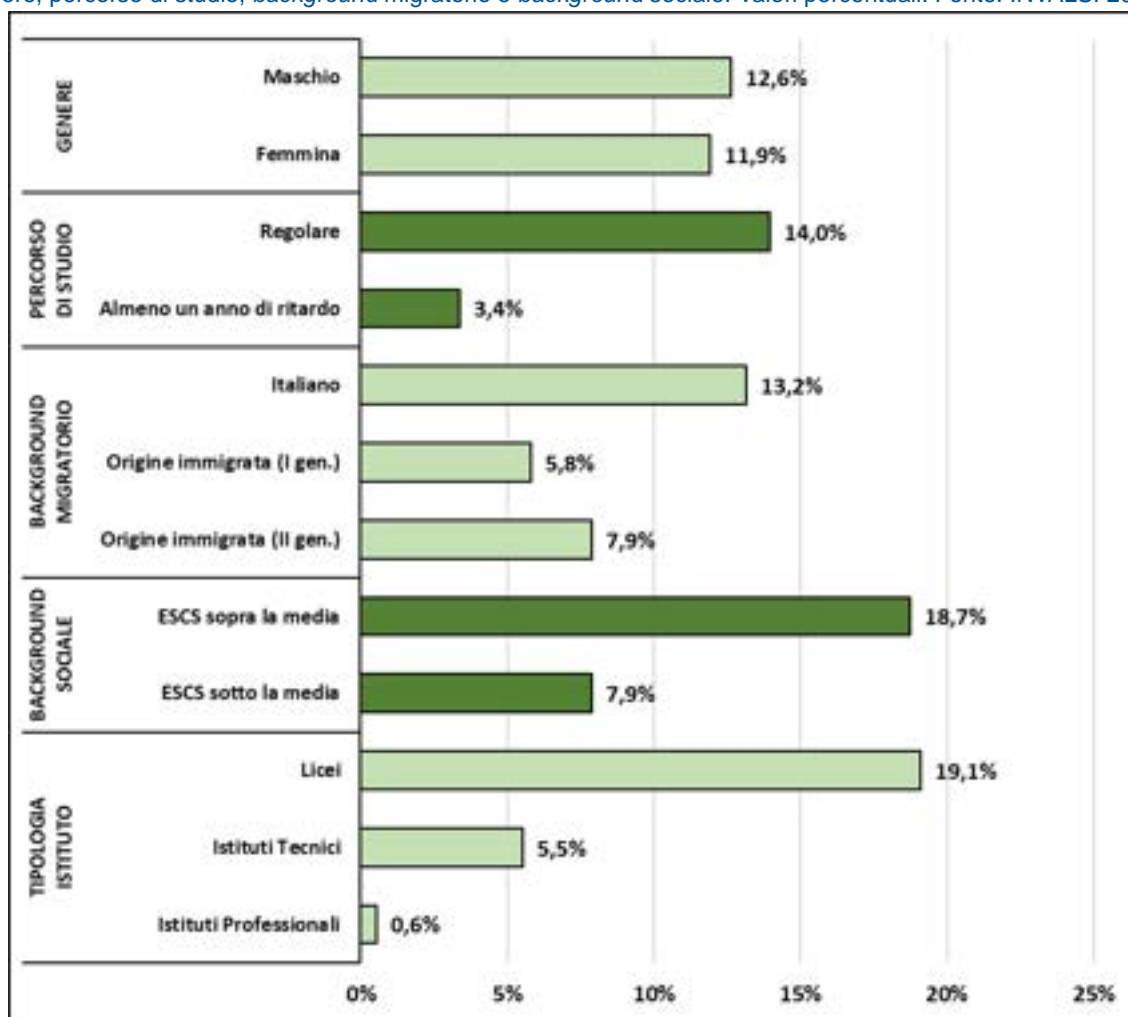
La figura 5.4.7 rappresenta le quote di studenti e studentesse accademicamente eccellenti per provincia. Così come per quelli proposti sulla dispersione scolastica implicita e per l'eccellenza al termine del primo ciclo di istruzione, tale cartogramma risulta di particolare rilevanza perché, stratificando il dato a livello provinciale, è possibile avere un'idea dell'eterogeneità all'interno delle singole regioni.

Figura 5.4.7 – Studenti e studentesse accademicamente eccellenti al termine del secondo ciclo d'istruzione, per provincia. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025



Al termine del secondo ciclo d'istruzione (figura 5.4.8), la quota di studenti accademicamente eccellenti è di poco maggiore rispetto a quella delle studentesse (+0,7 punti percentuali). Si registra un'incidenza maggiore tra chi non ha un *background* migratorio (+5,3 punti percentuali rispetto alle seconde generazioni e +7,4 punti percentuali rispetto alla prime generazioni), tra coloro che non hanno mai avuto nemmeno un anno di ritardo scolastico (con un'incidenza quasi quadrupla) e tra coloro che provengono da un contesto familiare più avvantaggiato (18,7% rispetto a 7,9%). In merito all'indirizzo di istruzione secondaria, sono il 19,1% nei licei, il 5,5% negli istituti tecnici e solo lo 0,6% negli istituti professionali.

Figura 5.4.8 – Studenti e studentesse accademicamente eccellenti al termine del secondo ciclo d'istruzione, per genere, percorso di studio, *background* migratorio e *background* sociale. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025



5.5 Eccellenza accademica e dispersione scolastica implicita: un confronto

Sebbene i fenomeni della dispersione scolastica implicita e dell'eccellenza accademica non siano necessariamente complementari, risultano profondamente interconnessi e riconducibili, in ultima analisi, alla più ampia questione dell'equità delle opportunità educative. Un sistema scolastico può infatti presentare contemporaneamente una quota significativa di studentesse e studenti in difficoltà e, al contempo, una presenza consistente di allieve e allievi che raggiungono risultati molto elevati. Tuttavia, questa coesistenza non si verifica in modo sistematico nel contesto italiano. Al contrario, nelle realtà territoriali in cui si osservano maggiori criticità negli apprendimenti di base, si riscontra spesso anche una minore presenza di percorsi di eccellenza accademica.

Le prossime figure confrontano per ogni regione i due fenomeni al termine del primo ciclo d'istruzione (figura 5.5.1) e al termine del secondo ciclo d'istruzione (figura 5.5.2). La situazione più auspicabile sarebbe ovviamente quella di una regione con percentuali molto alte di studenti e studentesse accademicamente eccellenti e quote pressoché nulle di chi è a rischio o in condizione di dispersione scolastica implicita: in questo caso, l'indicatore regionale si posiziona nella zona con sfondo verde scuro e molto prossima all'angolo in alto a sinistra. Nella situazione opposta (la meno auspicabile), invece, ci sono quelle regioni con percentuali più ampie di studenti e studentesse a rischio o in condizione di dispersione scolastica implicita ma quote molto basse di chi è accademicamente eccellente: qui

l'indicatore regionale si colloca nella zona con sfondo rosso scuro e molto prossima all'angolo in basso a destra.

Complessivamente, si osserva che all'aumentare della quota di studenti e studentesse accademicamente eccellenti diminuisce quella di coloro che sono a rischio o in condizione di dispersione scolastica implicita e viceversa.

Al termine del primo ciclo d'istruzione (figura 5.5.1), le regioni che presentano una situazione maggiormente auspicabile, caratterizzata da elevata eccellenza accademica e basso rischio di dispersione scolastica implicita, sono il Veneto, le Marche, la Lombardia, la Provincia autonoma di Trento, l'Umbria, la Valle d'Aosta e il Friuli-Venezia Giulia. All'opposto, con bassi livelli di eccellenza e alti livelli di rischio di dispersione implicita, la Calabria, la Sicilia, la Sardegna e la Campania.

Per la scuola del secondo ciclo (figura 5.5.2), tra le regioni del quadrante verde (in alto a sinistra) si distinguono per una bassa dispersione implicita e per un'alta percentuale di eccellenze accademiche in particolare Valle d'Aosta, Friuli-Venezia Giulia, Veneto, Lombardia e Provincia autonoma di Trento. Nel quadrante rosso (in basso a destra) si collocano le regioni caratterizzate da una alta dispersione implicita e da scarsa eccellenza: è soprattutto il caso di Campania, Sicilia, Calabria e Sardegna.

Figura 5.5.1 – Studenti e studentesse a rischio di dispersione scolastica implicita e accademicamente eccellenti al termine del primo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025

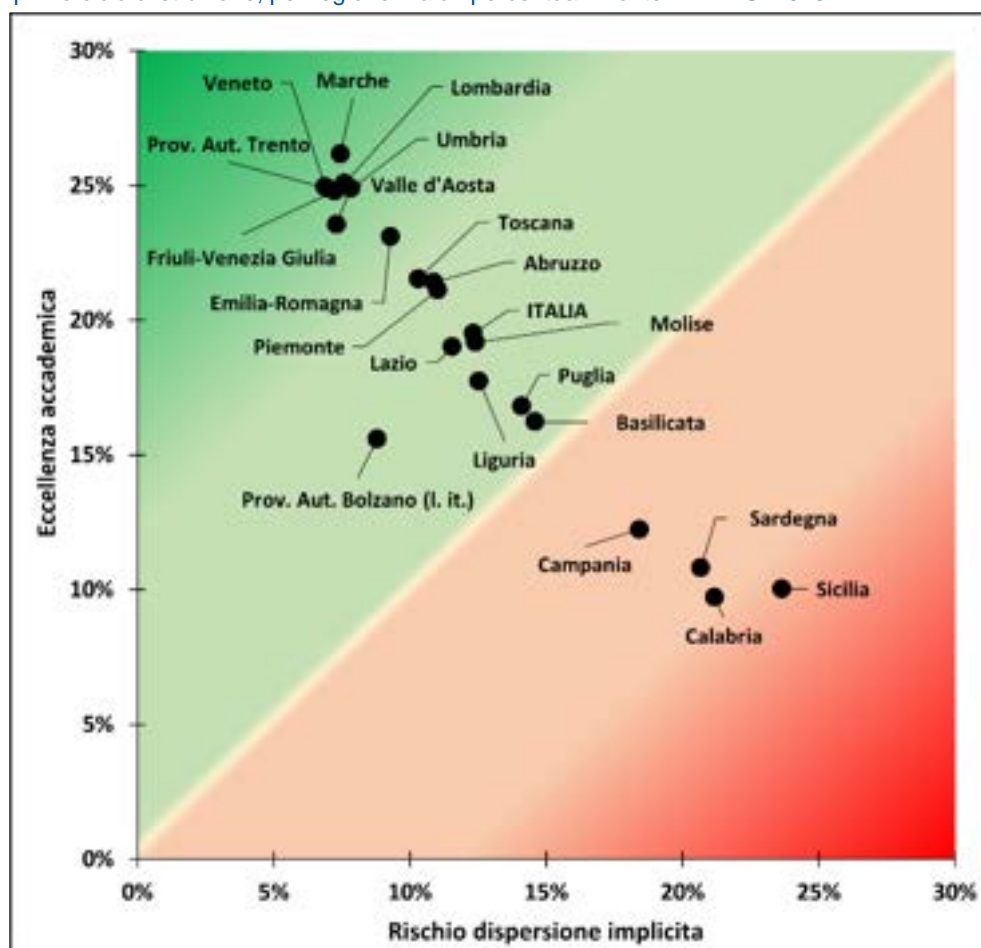
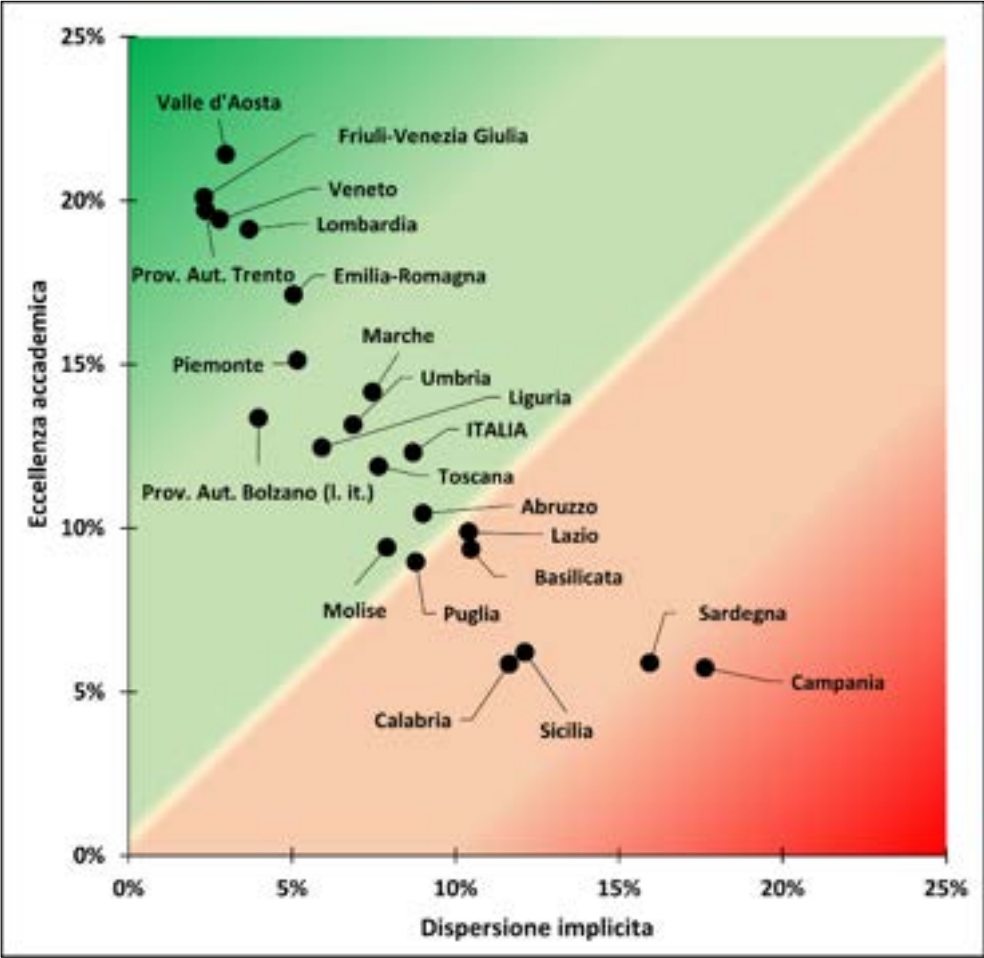


Figura 5.5.2 – Studenti e studentesse in condizione di dispersione scolastica implicita e accademicamente eccellenti al termine del secondo ciclo d’istruzione, per regione. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2025



CAPITOLO 6



**DOVE SONO LE RAGAZZE
E I RAGAZZI DEL 2020?**

Capitolo 6 – Dove sono le ragazze e i ragazzi del 2020?

Nelle due precedenti edizioni di questo Rapporto (Rapporto Nazionale 2023 e 2024) è stata presentata la ricostruzione degli esiti scolastici dell'insieme degli studenti e delle studentesse che, cinque anni prima, avevano svolto le prove INVALSI in III secondaria di primo grado. Questo genere di analisi, basata sull'incrocio di fonti amministrative e statistiche, ha consentito di evidenziare molti elementi interessanti, fra cui la tendenza – successivamente confermata dalle stime ufficiali ISTAT – alla riduzione della quota di giovani che abbandonano gli studi prima del diploma o di una qualifica professionale.

Se risaliamo indietro nel tempo di cinque anni da oggi ci troviamo nel giugno 2020, in un Paese e in una scuola appena usciti dall'emergenza da Covid-19. L'anno in questione (2020) è stato l'unico in cui non sono state svolte le prove INVALSI.

L'analisi di tracciamento degli esiti che ci accingiamo a presentare prende pertanto a riferimento non gli studenti e le studentesse che hanno sostenuto le prove, bensì quelli che alla fine dell'anno scolastico 2019-20 risultavano iscritti a una classe III secondaria di primo grado.

Questa differenza rende non perfettamente confrontabili i risultati di quest'anno con quelli pubblicati nel precedente rapporto e relativi a studenti e studentesse che avevano sostenuto le prove INVALSI di III secondaria di primo grado nel 2018-19. Vi sono infatti alcuni studenti e alcune studentesse che, per motivi di salute o per condizioni di disabilità, sono stati esentati/e dallo svolgimento delle prove. A differenza dei precedenti rapporti, tali studenti/studentesse sono inclusi nella coorte di riferimento di quest'anno per l'analisi degli esiti.

Così come per l'analisi dello scorso anno, il quadro complessivo è il risultato dell'integrazione di dati provenienti dagli archivi del MIM e dell'INVALSI. I dati relativi alla quota di studenti e studentesse che frequentano corsi di formazione professionale non gestiti direttamente da scuole, che sono emigrati/e all'estero e che hanno abbandonato gli studi sono stimati utilizzando informazioni provenienti dagli archivi statistici ISTAT.

Nella tavola 6.1 sono riportati in dettaglio gli esiti scolastici dell'intera coorte (composta da circa 565mila studenti e studentesse) che risultava iscritta all'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado a giugno 2020⁹¹.

A giugno 2025, nell'ipotesi di studi scolastici regolari, tali studenti e studentesse dovrebbero essere stati in procinto di affrontare l'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo d'istruzione. Questa condizione interessa il 72,5% della coorte di partenza. Il 11,2% ha accumulato uno o più anni di ritardo ma sta ancora frequentando la scuola, il 6,5% ha ottenuto una qualifica professionale o sta comunque frequentando un corso organizzato da agenzie formative per conseguire una qualifica professionale⁹² mentre una quota piuttosto contenuta (1,5%) è emigrata. Infine, l'8,3% ha abbandonato gli studi prima di arrivare a un diploma o a una qualifica professionale e si trova nella condizione che viene convenzionalmente indicata con l'acronimo ELET (*Early Leavers from Education and Training*)⁹³.

Tavola 6.1 – Condizione degli studenti e delle studentesse a cinque anni di distanza. Confronto coorti ricostruite del 2019 e del 2020. Fonte: INVALSI, MIM e ISTAT

| | Coorte del 2020 | | Coorte del 2019 | |
|---|-----------------|---------------|-----------------|---------------|
| | v.a. | % | v.a. | % |
| <i>Iscritti/e al V anno delle superiori (regolari)</i> | 410.980 | 72,5% | 406.526 | 73,0% |
| <i>Con almeno un anno di ritardo (posticipatari/posticipatarie)</i> | 63.643 | 11,2% | 58.031 | 10,4% |
| <i>Usciti/e dal sistema (ELET)*</i> | 47.095 | 8,3% | 52.363 | 9,4% |
| <i>Formazione Professionale (leFP)*</i> | 37.182 | 6,5% | 34.558 | 6,2% |
| <i>Emigrati/e*</i> | 8.512 | 1,5% | 5.570 | 1,0% |
| TOTALE | 567.412 | 100,0% | 557.048 | 100,0% |

* Dati stimati sulla base delle fonti INVALSI, MIM e ISTAT

⁹¹ Dalle statistiche sono esclusi gli studenti e le studentesse della Valle d'Aosta e del Trentino-Alto Adige per ragioni di difficoltà nell'effettuazione del tracciamento completo dei percorsi scolastici sulla base delle informazioni disponibili.

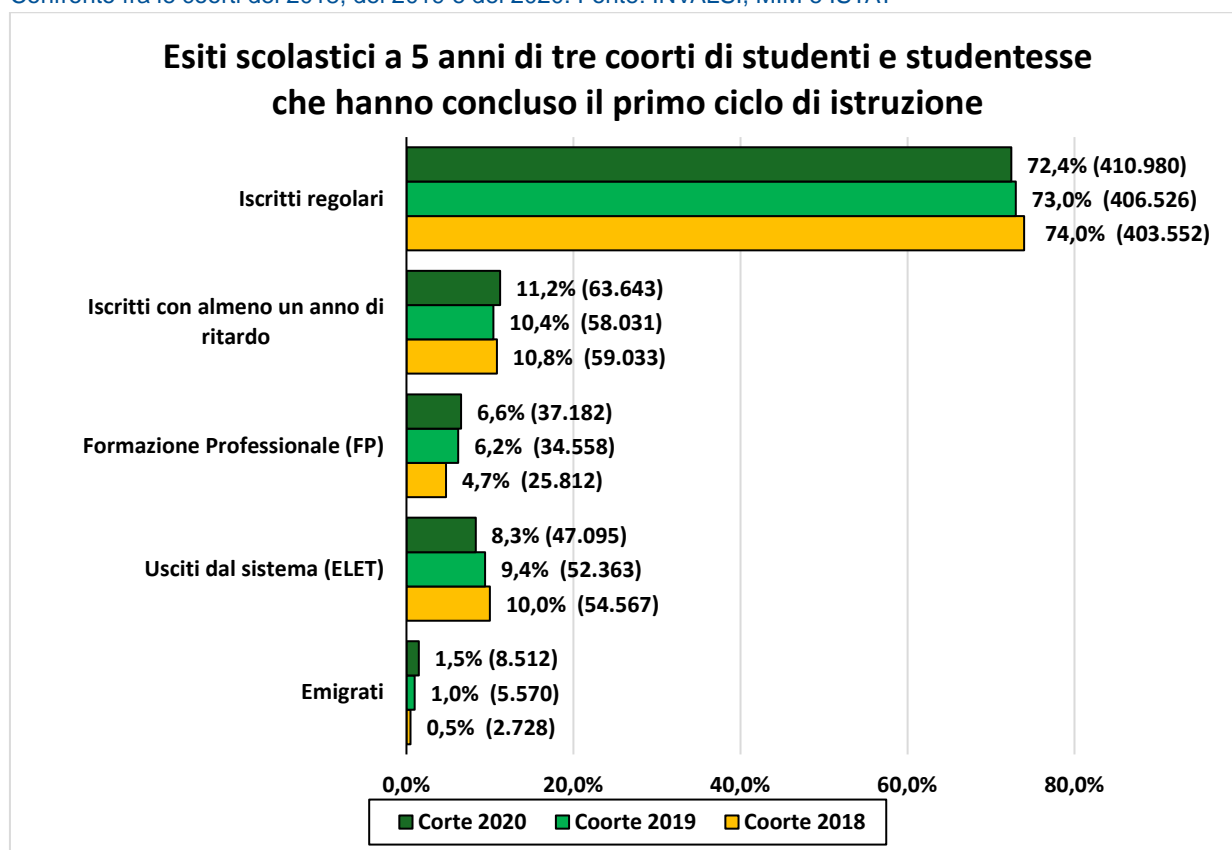
⁹² Il dato fa riferimento ai corsi di formazione professionale finalizzati al rilascio di una qualifica almeno triennale (leFP) organizzati al di fuori del sistema scolastico da agenzie formative che utilizzano finanziamenti erogati dalle Regioni.

⁹³ Il numero di studenti e studentesse che hanno abbandonato precocemente gli studi è stato stimato utilizzando i dati elementari della Rilevazione ISTAT sulle Forze Lavoro. Il numero di studenti e studentesse emigrati/e è stato invece stimato utilizzando i dati sui trasferimenti di residenza registrati dall'Anagrafe Nazionale della Popolazione Residente.

Come si è detto, questi dati non sono perfettamente comparabili con quelli pubblicati nel rapporto dello scorso anno, in ragione di una lieve difformità nei criteri di delimitazione delle coorti di studenti. Tuttavia, per fornire comunque elementi di valutazione in chiave prospettica si è effettuato a posteriori la ricostruzione degli esiti a cinque anni per l'analoga coorte dell'anno precedente, formata da tutti gli studenti e da tutte le studentesse che hanno concluso la scuola secondaria di primo grado nel giugno 2019.

Nella figura 6.1 gli esiti delle due coorti – quella che dovrebbe accingersi ad affrontare l'Esame di Stato e quella che lo ha svolto o avrebbe dovuto svolgerlo lo scorso anno – sono messi a confronto⁹⁴.

Figura 6.1 – Esiti a cinque anni di distanza di studenti e studentesse che hanno concluso il primo ciclo di istruzione. Confronto fra le coorti del 2018, del 2019 e del 2020. Fonte: INVALSI, MIM e ISTAT



L'aspetto di maggior interesse è l'ulteriore riduzione stimata, di circa un punto percentuale, della quota di studenti e studentesse che hanno abbandonato precocemente gli studi⁹⁵. Un ulteriore elemento degno di nota è il moderato incremento della percentuale di coloro che frequentano la scuola in condizione di ripetenza. Su questo punto, negli ultimi anni è stata osservata una tendenza costante a una lieve riduzione dell'incidenza delle non ammissioni all'anno successivo (e delle non ammissioni e non idoneità all'Esame di Stato). Il fatto che, ciò nonostante, sia leggermente aumentata la percentuale di studenti e studentesse ripetenti nella coorte analizzata parrebbe suggerire una crescente capacità della scuola di tenere al proprio interno coloro che, lungo il percorso, incorrono in uno o più episodi di mancata ammissione. Questa interpretazione fornisce una possibile indicazione circa i fattori che contribuiscono alla riduzione stimata del tasso di abbandono degli studi⁹⁶.

Allo stesso tempo, i successi conseguiti sul fronte della lotta all'abbandono scolastico e degli studi pongono l'intero sistema di fronte al problema di come garantire un parallelo mantenimento/miglioramento

⁹⁴ Per dare maggiore profondità di lettura, è stata aggiunta la coorte formata dagli studenti e dalle studentesse che hanno concluso il primo ciclo di istruzione nel 2018, anch'essa ricostruita a posteriori sulla base dei dati disponibili.

⁹⁵ La quota di ELET è stimata a partire dai dati elementari del campione utilizzato dall'ISTAT per la rilevazione sulle Forze Lavoro; pertanto, deve essere presa con prudenza.

⁹⁶ Questa interpretazione va presa con prudenza; alla riduzione del tasso di abbandono precoce degli studi (tasso di ELET) contribuiscono non solo la capacità della scuola di tenere al proprio interno gli studenti ma anche altri fattori quali l'efficienza del sistema non scolastico di formazione professionale e l'incidenza dei fenomeni di immigrazione e di emigrazione.

dei livelli di apprendimento. Un punto in meno nel tasso di abbandono – un risultato ragguardevole e un indubbio successo per la nostra scuola – vuol dire esser riusciti a mantenere entro la scuola alcune migliaia di individui fra i più deboli e fragili che sono presenti nel nostro Paese. Ma c'è anche qualcosa di più. Molte evidenze suggeriscono un incremento di elementi di fragilità, non solo cognitiva ma anche personale e relazionale, fra i giovani. A tali condizioni la scuola diventa sempre di più un luogo fondamentale ed irrinunciabile di costruzione di personalità e di socialità.

CAPITOLO 7



CONCLUSIONI

Capitolo 7 – Conclusioni

Anche quest'anno, le rilevazioni INVALSI restituiscono un quadro ricco di spunti su cui riflettere. A partire dai dati emersi nel 2025, si possono evidenziare alcune tendenze incoraggianti e altre che, invece, continuano a rappresentare una sfida rilevante per il sistema scolastico italiano.

Partiamo dagli aspetti positivi. Il primo elemento incoraggiante riguarda la continua riduzione della dispersione scolastica esplicita. Dopo aver mancato l'obiettivo europeo del 10% nel 2020, l'Italia ha già raggiunto il traguardo PNRR del 10,2% previsto per il 2026. Ancora più significativo, il fatto che – sulla base della stima relativa ai/alle 18-20enni – il valore atteso si collochi intorno all'8,3%, rendendo concreto il raggiungimento dell'obiettivo europeo del 9% entro il 2030. Si tratta di un risultato di grande rilievo, non solo in termini quantitativi: l'aumento della quota di giovani che completa almeno l'istruzione obbligatoria ha effetti positivi sull'inclusione sociale, sull'occupabilità e, più in generale, sulla coesione del Paese.

Un secondo segnale positivo riguarda la rilevazione delle competenze digitali. La prima somministrazione su base campionaria, condotta secondo il framework europeo DigComp 2.2, ha fornito risultati incoraggianti: la maggior parte degli studenti e delle studentesse del secondo anno della scuola secondaria di secondo grado si colloca tra il livello intermedio e quello avanzato in tutte e quattro le aree indagate. Il dato è importante perché mostra la capacità crescente della scuola di promuovere competenze chiave per la cittadinanza digitale. In aggiunta, la più contenuta polarizzazione territoriale in quest'ambito rappresenta un'opportunità da cogliere per rafforzare una dimensione educativa spesso trascurata.

Un terzo aspetto positivo è rappresentato dai segnali di miglioramento provenienti da alcune regioni del Mezzogiorno. Le azioni mirate e differenziate messe in campo negli ultimi anni – come Agenda Sud, il Piano Estate o gli interventi infrastrutturali finanziati dal PNRR – iniziano a mostrare risultati concreti. In particolare, coloro che hanno beneficiato di tali interventi presentano, in alcuni casi, una riduzione della dispersione scolastica implicita e un consolidamento dei livelli minimi di apprendimento. Questi primi risultati indicano che l'individuazione tempestiva dei bisogni e la personalizzazione degli interventi costituiscono un approccio promettente, da estendere e rafforzare.

Accanto a questi aspetti incoraggianti, permangono criticità che richiedono attenzione e intervento.

Anzitutto, continuano a emergere disuguaglianze territoriali rilevanti, già evidenti nella scuola primaria e ancora più marcate nei cicli successivi. Anche quando l'effetto della composizione della popolazione scolastica (in termini di background socio-economico o origine migratoria) viene considerato, restano divari importanti tra Nord e Sud – e in alcuni casi anche tra Centro e Sud – che chiamano in causa il ruolo delle politiche educative e la necessità di azioni strutturali, sin dalla primissima infanzia.

In secondo luogo, si confermano le differenze significative tra i vari indirizzi della scuola secondaria di secondo grado. I licei continuano a mostrare risultati medi più elevati rispetto agli istituti tecnici e professionali ma emergono anche segnali di una gerarchizzazione interna agli stessi licei, con alcuni indirizzi che appaiono strutturalmente più deboli. Si tratta di un fenomeno che merita attenzione, perché rischia di rafforzare disuguaglianze già presenti nel sistema, compromettendo l'equità dell'offerta formativa.

Infine, un terzo elemento di criticità riguarda la polarizzazione degli esiti. Se da un lato il sistema riesce a garantire a un'ampia quota di studenti e studentesse il raggiungimento di livelli soddisfacenti, dall'altro continua a persistere – e in alcuni casi ad ampliarsi – una fascia di popolazione scolastica che non raggiunge i traguardi minimi. Questo fenomeno si traduce in una distribuzione sempre più divaricata dei risultati, in cui miglioramenti in una parte della popolazione si accompagnano a una quota stabile (se non crescente) di allievi e allieve in forte difficoltà. In alcuni casi il sistema scolastico non appare adeguatamente in grado di “tenere insieme” tutte le componenti della sua popolazione.

Il quadro che emerge dai dati suggerisce la necessità di azioni tempestive e mirate per affrontare in modo efficace le sfide che il sistema scolastico ha di fronte.

In primo luogo, l'ipotesi di un effetto pandemico di medio-lungo periodo sugli apprendimenti resta plausibile ma diventa sempre meno sufficiente a spiegare da solo le dinamiche in atto. È opportuno interrogarsi su fattori strutturali che riguardano la trasformazione della società, la rinegoziazione del ruolo attribuito alla scuola, l'impatto crescente delle tecnologie e la necessità di presidiare con attenzione i contenuti dell'insegnamento. In questo senso, la pandemia ha probabilmente accelerato fenomeni già in atto, rendendoli più visibili e urgenti.

In secondo luogo, la forte e costante riduzione della dispersione scolastica esplicita è di certo un traguardo significativo ma la crescente complessità della popolazione scolastica solleva una questione più generale di competenze, già messa in evidenza anche a livello internazionale. Per questo motivo, è oggi necessario intervenire nel cuore della vita scolastica con il massimo dell'attenzione: servono politiche granulari, differenziate e capaci di valorizzare ogni contesto, agendo sulla qualità dell'insegnamento, sulla formazione del personale, sulla cooperazione tra scuola e famiglie e sulla costruzione di un'offerta formativa sempre più articolata, equa e inclusiva.

Le differenze territoriali – già visibili nella scuola primaria – rendono inoltre evidente la necessità di intervenire il più precocemente possibile, a partire dalla fascia 0-6. Investire nelle prime età e nei contesti più fragili significa costruire basi più solide per il futuro e ridurre progressivamente i divari che ancora segnano il Paese.

Un quarto elemento riguarda l'efficacia degli interventi mirati. Le recenti esperienze dimostrano che, quando le azioni sono progettate sulla base delle esigenze specifiche di scuole e classi, i risultati non tardano ad arrivare. L'analisi dei dati, l'autonomia responsabile e il supporto alle comunità educanti si confermano leve strategiche.

Infine, la rilevazione sulle competenze digitali restituisce una fotografia incoraggiante, ma ricorda anche che tali competenze non possono sostituire quelle di base. È quindi necessario un duplice impegno: innovare e aprirsi alle sfide del presente, senza perdere di vista i fondamentali del processo educativo e formativo.



SITO WEB

<https://www.invalsi.it/>

INDIRIZZO

Via Ippolito Nievo, 35
00153 Roma