



Indagine IEA 2016
PIRLS :
Rapporto Nazionale

*IEA 2016
PIRLS*

INVALSI - Gruppo di ricerca PIRLS 2016:

Laura Palmerio (Curatrice di questo rapporto, Responsabile Area Indagini internazionali, *National Research Coordinator* PIRLS)

Elisa Caponera (Curatrice di questo rapporto, Ricercatrice)

Andrea Biggera (Collaboratore Tecnico Enti di Ricerca)

Stefania Codella (Collaboratore Tecnico Enti di Ricerca)

Ines Di Leo (Collaboratore Tecnico Enti di Ricerca)

Cristina Felici (Collaboratore Tecnico Enti di Ricerca)

Riccardo Pietracci (Collaboratore Tecnico Enti di Ricerca)

Maria Alessandra Scalise (Collaboratore Tecnico Enti di Ricerca)

Cristiano Zicchi (Collaboratore Tecnico Enti di Ricerca)

Si ringraziano:

- I dirigenti scolastici, i docenti, gli studenti e i genitori che hanno partecipato all'indagine.
- Maria Alessandra Scalise (revisione della traduzione delle prove cognitive).
- Riccardo Pietracci, supervisore della correzione delle risposte aperte.
- Ines Di Leo, supervisore delle codifiche ISCO.
- I correttori delle risposte aperte.

Questo rapporto

Redazione testi
Laura Palmerio (cap. 1)
Maria Teresa Siniscalco (cap. 2; cap. 3)
Riccardo Pietracci (cap. 4)
Ines Di Leo (cap. 5)
Sabrina Greco (cap. 6)

Elaborazione piano di analisi dei dati	Area 4 - Indagini Internazionali
Elaborazione dati	Area 2 - Servizio Statistico e Sistema Informativo
Editing rapporto	Serena Isgrò
Costruzione ed editing Appendici	Marta Catenacci, Ines Di Leo, Serena Isgrò, Diana Teresa Marra

Si ringrazia tutto il personale INVALSI che ha collaborato a vario titolo alla realizzazione dell'indagine PIRLS 2016.

Indice Rapporto Nazionale PIRLS 2016

Prefazione	4
Capitolo 1 - Introduzione all'indagine PIRLS 2016	6
1.1 Il <i>framework</i> delle prove cognitive di lettura di PIRLS 2016	7
1.2 Il <i>framework</i> dei questionari di contesto di PIRLS 2016	7
1.3 Gli strumenti utilizzati nella rilevazione PIRLS 2016	8
Bibliografia.....	9
Capitolo 2 – Il quadro di riferimento della valutazione della <i>reading literacy</i> in PIRLS 2016	10
2.1 Definizione di <i>reading literacy</i>	10
2.2 Scopi di lettura e processi di comprensione: dimensioni della valutazione	12
2.3 Processi di comprensione della lettura	14
2.4 La struttura della prova PIRLS 2016.....	17
Bibliografia.....	19
Capitolo 3 - I risultati di <i>reading literacy</i> degli studenti italiani	20
3.1 I punteggi medi nella scala complessiva	21
3.2 I livelli della scala di lettura	26
3.3 Risultati nelle scale parziali	45
3.4 Differenze di genere nei punteggi medi di lettura	49
3.5 Risultati di lettura per area geografica.....	54
3.6 Cambiamenti dei risultati nel tempo.....	58
3.7 Sintesi e osservazioni conclusive	68
Bibliografia.....	71
Capitolo 4 - Rendimento degli studenti nella prova di lettura digitale ePIRLS .	72
4.1 Introduzione.....	72

4.2 L'importanza della lettura digitale	72
4.3 La prova digitale ePIRLS	73
4.4 I risultati in lettura digitale degli studenti italiani	75
4.5 Rendimento nella prova digitale e differenze di genere.....	76
4.6 Processi di comprensione della lettura	78
4.7 I livelli della scala di lettura ePIRLS.....	80
4.7.1 Livello di rendimento Basso.....	82
4.7.2 Livello di rendimento Intermedio.....	83
4.7.3 Livello di rendimento Alto	84
4.7.4 Livello di rendimento Avanzato.....	84
4.8 Risorse digitali e rendimento nella prova ePIRLS	86
4.9 Navigazione nella prova ePIRLS	88
Bibliografia.....	91

Capitolo 5 - Contesto familiare, caratteristiche dello studente e atteggiamenti verso la lettura 92

5.1 Contesto familiare dello studente e rendimento in lettura.....	92
5.2 Esperienze prescolastiche degli studenti e attività dei genitori per favorire la lettura	97
5.3 Atteggiamenti degli studenti	101
5.3.1 Piacere personale per la lettura.....	102
5.3.2 Concetto di sé in lettura	107
5.3.3 Coinvolgimento degli studenti durante le lezioni di lettura.....	113
5.4 Sintesi e conclusioni.....	116
Bibliografia.....	118

Capitolo 6 - Caratteristiche delle scuole e degli insegnanti..... 120

6.1 Caratteristiche della popolazione studentesca.....	120
6.1.1 Composizione della scuola in base al background economico degli studenti	120
6.1.2 Composizione della scuola in base alla percentuale di studenti la cui lingua madre è la stessa della rilevazione.....	122
6.1.3 Scuole in cui gli alunni fanno svolgere attività di pre-lettura e pre-scrittura prima di iniziare la scuola primaria.....	124

6.2 Risorse disponibili per l'apprendimento	126
6.2.1 Carenza di risorse per la lettura	126
6.2.2 Presenza e dimensioni della biblioteca	128
6.2.3 Disponibilità di computer a scuola per la didattica	129
6.3 Clima di scuola.....	132
6.3.1 Enfasi posta sulla riuscita scolastica degli studenti da parte della scuola	132
6.3.2 Soddisfazione degli insegnanti rispetto alla loro professione.....	137
6.3.3 Sicurezza e disciplina a scuola	139
6.4 L'esperienza degli insegnanti.....	145
6.5 Metodologie e pratiche educative.....	150
6.5.1 Tempo dedicato all'insegnamento della lingua e della lettura	150
6.5.2 Strategie e abilità di comprensione della lettura.....	152

Prefazione

L'indagine PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) della IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) ha come obiettivo la rilevazione delle competenze in lettura degli studenti al quarto anno di scolarità.

PIRLS è stata realizzata per la prima volta nel 2001 come il proseguimento dello studio del 1991 *Reading Literacy Study*; poiché l'Italia ha preso parte ai diversi cicli di rilevazione, è attualmente possibile avere misure di trend dei risultati degli studenti e mettere in luce i progressi realizzati. Disporre di risultati attendibili sull'acquisizione di competenza chiave, trasversale a tutte le discipline, è un contributo fondamentale - ancora così poco valorizzato nella nostra cultura - per fondare le policy e gli interventi compensativi su dati certi e non opinabili.

È opportuno segnalare la complessità dell'impostazione delle ricerche IEA e di PIRLS. In particolare, ci si riferisce all'articolazione che viene proposta tra benchmark internazionali, tipi di testo/scopi della lettura e processi di comprensione, per descrivere i risultati degli studenti e della raccolta dei loro dati individuali relativi allo status socio-economico e culturale.

Così i benchmark internazionali sono distinti in Avanzato (almeno 625 punti), Alto (almeno 550 punti), Intermedio (almeno 475 punti) e Basso (almeno 400 punti): ciò vuol dire che è possibile disporre di un quadro molto articolato per riconoscere gli esiti complessivi degli studenti e del sistema nel suo insieme, anche prendendo atto, come tipicamente succede nel nostro Paese, dei rendimenti scolastici differenziati nelle diverse zone d'Italia.

Un ulteriore elemento di riflessione, per poter intervenire in modo compensativo e in ragione degli ambiti in cui si registrano carenze e più ampi margini di miglioramento, è dato dalla distinzione tra scopi della lettura (collegati a diverse tipologie di testi) e processi di comprensione. In base a questa distinzione è possibile rilevare se gli studenti sono più competenti nella lettura orientata alla fruizione di un'esperienza letteraria, oppure in quella mirata all'acquisizione e all'utilizzo di informazioni; analogamente, ci si può rendere conto di quali siano i processi di comprensione – mettere a fuoco e localizzare informazioni fornite in modo esplicito, fare inferenze dirette, interpretare e integrare concetti e informazioni, valutare e porsi criticamente nei confronti di contenuti e aspetti formali del testo – dove si possono cogliere carenze ed esiti migliori.

PIRLS per l'Italia si configura come un fiore all'occhiello, dati i buoni risultati conseguiti dai nostri studenti di scuola primaria, anche rispetto alla media di molti Paesi europei, peraltro senza penalizzare le fasce più deboli, e spesso con un'età media inferiore.

In questa edizione di PIRLS è stata per la prima volta proposta agli studenti di quarta primaria anche una prova computerizzata (ePIRLS), nella quale si richiedeva loro di comprendere, interpretare e leggere criticamente informazioni presentate all'interno di un ambiente internet simulato.

In questa prova, nonostante la performance sia meno brillante rispetto a quella del test carta e matita, gli studenti italiani mostrano comunque di possedere, già in quarta primaria, buone competenze di literacy anche in un contesto web, riportando una media superiore a quella internazionale PIRLS.

La sfida maggiore che l'indagine PIRLS propone per il futuro è il passaggio totale (già nel ciclo 2021) al test computer-based, verso il quale il mondo della scuola nel nostro Paese è in ogni caso già

proiettato, sia grazie all'introduzione della prova su computer anche nelle prove nazionali (attualmente in terza secondaria di primo grado e in seconda secondaria di secondo grado), sia grazie al Piano Nazionale Scuola Digitale, avviato dal Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca nel 2015.

Laura Palmerio

Responsabile Area Indagini Internazionali

Capitolo 1 - Introduzione all'indagine PIRLS 2016

L'indagine *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) è una rilevazione della *literacy* in lettura di studenti al quarto anno di scolarità che viene condotta ogni cinque anni. È diretta dall'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), un'associazione internazionale indipendente di istituti di ricerca e agenzie governative nazionali di diversi Paesi, con un'esperienza nella promozione e conduzione di ricerche educative internazionali su larga scala in un'ampia gamma di discipline fin dal 1959.

L'Italia partecipa a PIRLS fin dal primo ciclo del 2001. Quella del 2016 è la quarta edizione e vi hanno partecipato nel nostro Paese 3.940 studenti di classe quarta primaria, i quali hanno completato un test carta e matita di comprensione della lettura e hanno risposto a un questionario sul loro background e sulle loro esperienze nell'apprendimento della lettura a scuola.

Per la prima volta, inoltre, gli stessi studenti hanno svolto anche un test *computer-based* (ePIRLS) finalizzato alla valutazione di quanto gli alunni di quarta primaria riescono a comprendere, interpretare e leggere criticamente informazioni online in un ambiente internet simulato.

Allo scopo di informare le politiche educative nei Paesi partecipanti, accanto alla valutazione degli aspetti cognitivi della *literacy* in lettura, PIRLS raccoglie sistematicamente un vasto insieme di informazioni di contesto utili a valutare la quantità, la qualità e i contenuti dell'istruzione. Ciò avviene tramite una serie di questionari rivolti a studenti, genitori, insegnanti, dirigenti scolastici ed esperti curricolari.

Perché un'indagine come PIRLS?

La *literacy* in lettura è una delle competenze più importanti che gli studenti acquisiscono in maniera sempre completa e complessa durante il loro percorso scolastico, particolarmente nel ciclo primario. Essa costituisce il fondamento per l'apprendimento di tutte le discipline scolastiche, ma anche per fruire appieno delle varie opportunità ricreative e di crescita personale; è inoltre una competenza cruciale che consente agli studenti di partecipare pienamente alle loro comunità di appartenenza e alla società in generale (OECD, 2010).



La definizione PIRLS di *literacy* in lettura

“La capacità di comprendere e usare quelle forme della lingua scritta richieste dalla società e/o ritenute importanti dagli individui. Il lettore competente è in grado di ricostruire il significato di testi di vario tipo e formato. Legge per apprendere, per fare parte di una comunità di lettori, a scuola e nella vita quotidiana, e per piacere personale.”

Mullis & Martin, 2015

L'obiettivo principale di PIRLS è quello di fornire ai Paesi uno strumento di monitoraggio e valutazione dell'insegnamento e apprendimento della lettura nel tempo. I Paesi hanno pertanto l'opportunità di:

- raccogliere dati ampi e comparabili a livello internazionale su concetti, processi e atteggiamenti riferiti alla lettura che gli studenti hanno acquisito fino al quarto anno di scolarità;
- valutare l'andamento dell'apprendimento della lettura nel tempo degli studenti di quarta primaria;
- comprendere quali sono i contesti nei quali gli studenti apprendono meglio. PIRLS, infatti, consente comparazioni internazionali di molte variabili chiave per la policy, in relazione ai curricula scolastici, alle modalità di istruzione e alla disponibilità di risorse che risultano in livelli di apprendimento degli studenti più elevati;



“L'obiettivo di PIRLS è quello di fornire le migliori informazioni rilevanti per la policy su come migliorare l'insegnamento e l'apprendimento e aiutare i giovani studenti a diventare lettori competenti e autonomi.”

Mullis, Martin, Foy & Hooper, 2017

- utilizzare i dati PIRLS per indirizzare le politiche educative nazionali. PIRLS fornisce, ad esempio, l'opportunità di esaminare la performance di sotto-gruppi della popolazione (ad es. maschi e femmine, autoctoni e immigrati ecc.) e di rilevare e comprendere problemi di equità.

1.1 Il *framework* delle prove cognitive di lettura di PIRLS 2016

Il test PIRLS di lettura è basato su un ampio quadro di riferimento sviluppato dal *Reading Development Group*, costituito da rappresentanti di alcuni Paesi partecipanti, da consulenti esterni esperti di lettura e da alcuni componenti del *PIRLS International Study Center*, Boston College.

Il quadro di riferimento è descritto dettagliatamente nel Capitolo 2.

1.2 Il *framework* dei questionari di contesto di PIRLS 2016

Gli studenti al quarto anno di scuola primaria tipicamente hanno acquisito le loro competenze di lettura in una molteplicità di ambienti, a scuola e a casa, e con differenti insegnanti. Quando la comunità, la scuola, la classe e la famiglia si sostengono reciprocamente riescono a creare un clima estremamente favorevole all'apprendimento dei giovani studenti. Al fine di riflettere questa situazione, il *framework* PIRLS 2016 dei questionari di contesto include cinque ampie aree:

- contesto nazionale e di comunità;
- contesto domestico;

- contesto scolastico;
- contesto di classe;
- caratteristiche degli studenti e loro atteggiamenti verso l'apprendimento.

Sulla base di questo *framework* sono stati sviluppati i questionari per gli studenti, i genitori, gli insegnanti, i dirigenti e centri nazionali per raccogliere dati a ciascun livello.

La tabella 1.1 presenta una sintesi dei questionari di contesto, che coprono un'ampia gamma di informazioni rilevanti per le politiche educative sui contesti di insegnamento e apprendimento della lettura.

Tabella 1.1: Il *framework* dei Questionari di contesto PIRLS 2016

Contesto	Misure associate	Chi risponde
Contesti nazionale e di comunità	Questionario sul Curricolo	Centri nazionali PIRLS
	Questionario Scuola	Dirigenti scolastici
Contesto domestico	Questionario Famiglia	Genitori/tutori degli studenti
	Questionario Studente	Studenti
Contesto scolastico	Questionario Scuola	Dirigenti scolastici
	Questionario Insegnante	Insegnanti
Contesto di classe	Questionario Insegnante	Insegnanti
	Questionario Studente	Studenti
Caratteristiche degli studenti e atteggiamenti	Questionario Studente	Studenti

1.3 Gli strumenti utilizzati nella rilevazione PIRLS 2016

Ciascuno studente partecipante ha completato uno di 16 fascicoli di prove cognitive carta e matita, ciascuno dei quali contenente due testi (uno letterario e uno informativo) e alcune domande ad essi relative, più due domande che chiedevano agli studenti di valutare quanto gli fossero piaciuti i testi che avevano letto. I fascicoli erano compilati in due sessioni da 40 minuti ciascuna, separate da una breve pausa (Cfr. cap. 2). A ciascuno studente era inoltre richiesto di compilare un questionario.

In un altro giorno (precedente o successivo a quello della prova carta e matita) gli stessi studenti hanno svolto il test ePIRLS, consistente in due prove su un ambiente web simulato, basate su due ipertesti informativi di tipo storico o scientifico (Cfr. Capitolo 4 – Rendimento degli studenti nella prova di lettura digitale ePIRLS).

Bibliografia

OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Volume I). Paris: OECD.

Mullis I. V. S. e Martin M. O. (Eds.) (2015), *PIRLS 2016 Assessment Framework* (2nd Edition). Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>

Mullis I. V. S., Martin M. O., Foy P. e Hooper M. (2017), *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Retrieved from <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results>

Capitolo 2 – Il quadro di riferimento della valutazione della *reading literacy* in PIRLS 2016

PIRLS 2016 offre un quadro aggiornato e comparato – grazie al confronto con gli altri 49 Paesi partecipanti – della competenza di lettura degli studenti italiani al quarto anno della scuola primaria. Prima di esaminare i risultati e proprio per capire che cosa significhino i numeri consideriamo in questo capitolo l’impianto teorico concettuale che sta dietro PIRLS 2016, come viene dettagliato nel Quadro di riferimento della valutazione¹.

Nel paragrafo 2.1 si considera la definizione di *reading literacy*, analizzando la sua evoluzione nel tempo, cioè nelle diverse rilevazioni che la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) ha svolto di questo ambito.

Nel paragrafo 2.2 si descrivono le scelte/dimensioni che hanno guidato la scelta dei testi e la costruzione dei quesiti che costituiscono la prova.

2.1 Definizione di *reading literacy*

La *reading literacy* è una di quelle espressioni inglesi difficili da tradurre in italiano. Guardando a come viene definita e misurata in PIRLS la si può tradurre con “competenza di lettura”.

La competenza di lettura – intesa come capacità di comprendere, cioè di interagire con testi diversi, di riconoscerli e di utilizzare strategie adeguate e flessibili per costruirne il significato – è una competenza complessa, che si comincia ad apprendere a partire dai primi anni di scuola e che continua a svilupparsi lungo tutto il percorso di studi e, oltre questi, durante tutta la vita.

A scuola la competenza di lettura è nello stesso tempo un traguardo da raggiungere, in particolare a livello del primo ciclo, e un mezzo per imparare. Occorre favorire il passaggio dal leggere, al comprendere e all’interpretare. Si tratta di costruire un comportamento attivo nei confronti del leggere, portando l’alunno sia a riconoscere le caratteristiche del testo sia a ricostruire le operazioni che servono per comprenderlo, dandogli gli strumenti per monitorare e guidare il processo di comprensione.

Le nuove Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012) sottolineano a più riprese in modo esplicito la portata della lettura intesa come comprensione nella scuola del primo ciclo e l’importanza della motivazione e del piacere di leggere².

¹ *PIRLS 2016 Assessment Framework*.

² Riportiamo qui alcune formulazioni delle Indicazioni nazionali del 2012 (bozza del 4 settembre 2012) relative all’importanza della lettura: “La consuetudine con i libri pone le basi per una pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri per tutta la vita” (paragrafo: Italiano-Lettura). “Lo sviluppo della competenza di lettura riguarda tutte le discipline” (ibidem). “Lo sviluppo della strumentazione per la lettura e degli aspetti legati al significato procede in parallelo e deve continuare per tutto il primo ciclo d’istruzione, ovviamente non esaurendosi in questo” (paragrafo: Italiano). “La pratica della lettura, centrale in tutto il primo ciclo di istruzione, è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell’apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell’allievo” (paragrafo: Italiano-Lettura). “Saper leggere è essenziale per il reperimento delle informazioni, per ampliare le proprie conoscenze, per ottenere risposte significative” (ibidem). “La nascita del gusto per la lettura produce aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio, fa incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo, avvicina all’altro

Data la sua centralità, la lettura è stata oggetto di studio delle indagini internazionali sui risultati scolastici fin dal primo Studio Pilota dell'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) nel 1960 ed è stata regolarmente valutata nei decenni seguenti: la *reading comprehension* è stata infatti una delle sei “materie” valutate nella seconda indagine IEA, la cosiddetta *IEA Six Subject*, del 1970-71, e successivamente, dagli anni '70 a oggi, la *reading literacy* è stata oggetto di cinque rilevazioni della IEA, l'ultima delle quali è proprio PIRLS 2016. A partire dal 2000, inoltre, la competenza di lettura dei quindicenni è stata uno dei tre ambiti valutati con periodicità triennale dalle indagini OCSE-PISA. E a partire dal 2009 infine la comprensione della lettura è uno degli ambiti delle prove nazionali INVALSI che – a livello di scuola primaria – vengono somministrate alla fine della seconda e della quinta classe³.

Per capire in che modo i risultati di PIRLS fotografino la competenza di lettura è importante considerare il Quadro di Riferimento della valutazione (*Assessment Framework*), che presenta l'impianto concettuale di PIRLS 2016 e, in primo luogo, la definizione di *reading literacy* alla base dell'indagine.

La definizione di *reading literacy* di PIRLS 2016 è legata a quella del *Reading Literacy Study* del 1991 (IEA-RLS)⁴. PIRLS, come indica il nome stesso dell'indagine (*Progress in International Reading Literacy Study*) infatti rappresenta la riedizione dello studio del 1991, riedizione che dal 2001 si svolge con periodicità quinquennale per esaminare il livello e il cambiamento nel tempo della capacità di lettura degli studenti alla fine della scuola primaria⁵.

Nel *Reading Literacy Study* del 1991, la *reading literacy* era stata definita come “la capacità di comprendere e usare quelle forme di lingua scritta richieste dalla società e/o ritenute importanti dagli individui” (Elley 1992, 1994; Lucisano 1994). Questa definizione evidenzia come la valutazione volesse andare oltre la comprensione letterale del testo⁶, per tenere conto dell'uso funzionale della lettura in vista di diversi scopi.

PIRLS riprende la definizione dell'indagine RLS, arricchendola e progressivamente adattandola ai cambiamenti che si verificano nella cultura e nella società. In PIRLS 2016 la *reading literacy* è definita come:

“la capacità di comprendere e usare quelle forme della lingua scritta richieste dalla società e/o ritenute importanti dagli individui. Il lettore competente è in grado di ricostruire il significato di testi

e al diverso da sé. Tutte queste esperienze sono componenti imprescindibili per il raggiungimento di una solida competenza nella lettura e per lo sviluppo di ogni futura conoscenza” (ibidem).

³ Per un confronto tra PIRLS e rilevazioni INVALSI si veda “I quadri di riferimento e le prove PIRLS e INVALSI”, in INVALSI, *Indagini IEA 2011 PIRLS e TIMSS: i risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze*, pp. 220-225.

⁴ L'Italia ha partecipato a questa indagine, il cui nome è stato tradotto con Studio Alfabetizzazione Lettura (IEA-SAL) (Lucisano 1994).

⁵ Più precisamente la popolazione bersaglio di PIRLS è costituita dagli studenti del quarto anno di scolarità, dal momento che questa classe è per tutti i Paesi ancora nella scuola primaria e precede le divisioni in diversi indirizzi.

⁶ La comprensione letterale del testo era stata oggetto dell'indagine sulla *reading comprehension* nel quadro dell'indagine Six Subject degli anni '70. Qui la comprensione della lettura era stata definita come “la capacità di rispondere a domande relative a un brano quando questo è disponibile e può essere riletto”. Nel '70 le prove si erano focalizzate sulla comprensione delle informazioni date nel testo e le domande evitavano, per quanto possibile, il ricorso a conoscenze extratestuali e ad aspetti di riflessione e valutazione del testo (Siniscalco, 2007).

di vario tipo e formato. Legge per apprendere, per fare parte di una comunità di lettori, a scuola e nella vita quotidiana, e per piacere personale” (Mullis et al., 2015, p.12).

Questa definizione, in linea con numerose teorie sulla *reading literacy*, sottolinea come la lettura sia un processo costruttivo e interattivo⁷: “Il significato è costruito attraverso l’interazione tra il lettore e il testo nell’ambito/quadro di una particolare esperienza di lettura. (...) Il lettore competente costruisce attivamente il significato, padroneggia strategie di lettura efficaci ed è capace di riflettere sulla lettura. (...) Prima, durante e dopo la lettura il lettore usa un repertorio di abilità linguistiche, di strategie cognitive e metacognitive e di conoscenza enciclopediche (...)” (Mullis et al., p.12).

Oltre a esplicitare la natura costruttiva della lettura, PIRLS specifica ulteriormente la pluralità di situazioni personali e sociali in cui essa avviene e, quindi, la molteplicità di scopi per cui si legge. A 9-10 anni gli studenti possono essere considerati *literate* quando leggono sia per acquisire informazioni, sia per piacere personale. A partire da PIRLS 2006 – anche in relazione con le riflessioni e gli approfondimenti del *framework* di PISA – si specifica che la portata della lettura come strumento di partecipazione sociale si esplica sia a scuola, sia nella vita quotidiana. A scuola, creando opportuni luoghi e momenti di scambio, si può dare l’opportunità di sperimentare la lettura come esperienza condivisa con i compagni e con gli insegnanti; una condivisione che può essere sperimentata anche in altre comunità al di fuori della scuola, dalla famiglia agli amici.

Il Quadro di Riferimento di PIRLS 2016 mette inoltre l’accento sulla varietà di testi con i quali i lettori si trovano a confrontarsi, una varietà legata anche alla diversità dei formati, quello della carta stampata e quello digitale, e ricorda che in quest’ultimo formato i testi scritti sono spesso integrati da audio, immagini e video (ibidem).

A questo proposito va ribadito che l’incidenza che ha assunto negli ultimi decenni la comunicazione digitale e l’immersione delle nuove generazioni in sistemi di comunicazione multimediali non solo non hanno diminuito l’importanza della lettura, ma hanno ampliato la gamma di supporti su cui essa si esplica e di tipi/generi e di testi a cui questi permettono di accedere. La moltiplicazione esponenziale delle informazioni disponibili richiede attrezzature cognitive complesse per muoversi criticamente nel mondo dell’informazione e della conoscenza.

Proprio tenendo conto della crescente incidenza della lettura online, PIRLS 2016 ha svolto – oltre alla “tradizionale” rilevazione della capacità di lettura di testi stampati – uno specifico studio sulla competenza di lettura nei confronti di testi digitali, ePIRLS, al quale l’Italia ha partecipato e del quale si presentano il *framework* e i risultati nel capitolo 4 di questo rapporto.

2.2 Scopi di lettura e processi di comprensione: dimensioni della valutazione

Nella costruzione della prova di valutazione della competenza di lettura si è tenuto conto di due dimensioni:

1. scopi della lettura;
2. processi di comprensione.

Queste due dimensioni, che esaminiamo nei prossimi paragrafi, hanno guidato la scelta dei testi e la costruzione dei quesiti che costituiscono la prova.

⁷ Anderson e Pearson, 1984; Kintsch 1998; 2012; Rumelhart 1985.

Scopi della lettura e tipi di testi

Per orientarsi nella scelta dei testi da includere nella prova, PIRLS ha utilizzato la dimensione degli scopi di lettura. “La *reading literacy* è direttamente collegata alle ragioni per cui una persona legge. In termini generali, si legge per interesse e piacere personale, per apprendere e per partecipare alla vita sociale” (Mullis *et al.*, 2015, p. 15).

PIRLS riconosce che le letture della maggior parte dei bambini di 9-10 anni sono legate ai primi due scopi, riguardano cioè testi narrativi che raccontano storie e testi espositivi che parlano del mondo reale. La valutazione di PIRLS 2016 è dunque incentrata su testi che rispondono a questi due scopi di lettura:

- fruire di un’esperienza letteraria e
- acquisire e usare informazioni.

Viceversa, dal momento che la lettura online è mirata principalmente a ricavare informazioni, la valutazione di ePIRLS 2016 si concentra su testi che rispondono principalmente a questo scopo di lettura.

Per quanto – come si sottolinea nel *framework* – non vi sia una corrispondenza univoca tra scopi di lettura e tipi di testi, ai fini della costruzione della prova, PIRLS associa i testi letterari di tipo narrativo al primo scopo di lettura e i testi espositivi al secondo. Per ogni scopo di lettura, PIRLS ha l’obiettivo di includere un’ampia gamma di testi, con il vincolo di essere tratti da fonti analoghe a quelle a cui accedono normalmente i bambini di 9-10 anni, a scuola e nel tempo libero, in modo che l’esperienza di lettura durante la valutazione sia per quanto possibile simile alle loro esperienze di lettura di tutti i giorni, sia dentro che fuori dalla scuola.

I testi che costituiscono la prova di PIRLS sono classificati in base al loro scopo principale e le domande che li accompagnano si differenziano perché mirano a interrogare gli aspetti specifici di ciascuno scopo di lettura: i testi narrativi sono accompagnati da domande sul tema della storia, sulla trama, sui personaggi e sull’ambientazione, mentre i testi espositivi sono interrogati con domande incentrate sulle informazioni del testo (Mullis *et al.*, 2015).

Il *framework* di PIRLS 2016 precisa però che “per quanto la valutazione distingue tra diversi scopi di lettura, vi sono più somiglianze che differenze nei processi di comprensione che il lettore impiega nella lettura per l’uno e per l’altro scopo” (Mullis *et al.*, 2015, p. 15) e per questo i processi di comprensione misurati sono gli stessi per tutti i testi utilizzati, compresi quelli digitali di ePIRLS”.

Leggere per fruire di un’esperienza letteraria

Nella lettura volta a fruire di un’esperienza letteraria il lettore può farsi coinvolgere dal testo fino a immedesimarsi nei personaggi, nella storia, nelle idee e nell’atmosfera. La lettura di un testo letterario comporta questo coinvolgimento: da un lato richiede al lettore di portare al testo le proprie esperienze e conoscenze e dall’altro gli permette di esplorare situazioni e sensazioni nuove⁸. Il principale tipo di

⁸ Questa descrizione vale, naturalmente, se l’approccio al testo letterario avviene in una situazione di lettura “libera”, dove anche la comprensione è “libera”. In questo caso, pur avvantaggiandosi di tutte le conquiste avvenute attraverso le attività per imparare a costruire i significati (in cui il testo viene manipolato, smontato, interpretato), questo tipo di lettura tollera che la comprensione sia guidata più dalle emozioni, dalla curiosità, dagli interrogativi e dalla fretta di

testi letterari utilizzati in PIRLS è costituito da testi narrativi di fantasia (*fiction narratives*), accompagnati da illustrazioni. I testi più semplici sono di circa 500 parole, hanno una struttura lineare chiara e significati espressi esplicitamente, un vocabolario vicino a quello della vita quotidiana e una struttura sintattica semplice. Nel caso di questi testi più semplici le domande sono presentate man mano lungo il testo, che viene diviso a pezzi, in modo da facilitare il ritorno degli studenti ad esso. I testi più complessi sono di circa 800 parole, consentono un'esplorazione a più livelli di/del significato e includono una gamma di caratteristiche formali, quali la narrazione in prima persona, i dialoghi e espressioni figurate.

Leggere per acquisire e usare informazioni

Nella lettura per ricavare informazioni il lettore si confronta con aspetti del mondo reale. I testi che forniscono informazioni possono aiutare a capire come è il mondo e il perché del suo funzionamento da un punto di vista oggettivo, ma possono presentare anche il punto di vista dell'autore, la sua visione delle cose e le sue argomentazioni. Il lettore deve quindi affrontare questi testi con spirito critico per farsi una propria opinione. I testi espositivi utilizzati da PIRLS includono testi continui e non continui, tra i quali tabelle, grafici, figure e fotografie. Dal punto di vista dei contenuti, i testi comprendono informazioni scientifiche, etnografiche, biografiche e storiche, strutturate in diversi modi, secondo un ordine cronologico, logico, argomentativo, o per tema. I testi più semplici sono di 400-500 parole, con una struttura chiara, significati espressi esplicitamente e frasi semplici. Le domande sono presentate di fianco alla parte di testo pertinente, per facilitare il ritorno al testo. I testi più complessi vanno dalle 600 alle 900 parole e sono più complessi dal punto di vista concettuale, comprendendo concetti tecnici o astratti e un certo numero di dettagli, un vocabolario poco familiare e una struttura sintattica più complessa.

2.3 Processi di comprensione della lettura

Il quadro di riferimento di PIRLS sottolinea come la costruzione del significato avvenga attraverso diversi processi e ne indica quattro intorno ai quali vengono costruite le domande di comprensione dei testi che costituiscono la prova:

- mettere a fuoco e localizzare informazioni fornite in modo esplicito;
- fare inferenze dirette;
- interpretare e integrare concetti e informazioni;
- valutare e porsi criticamente nei confronti di contenuti e aspetti formali del testo.

Una puntualizzazione importante è che questi processi non formano nella loro successione una scala di difficoltà crescente delle domande, ma che per ogni processo vi è una gamma di difficoltà dei rispettivi compiti e quesiti. La difficoltà delle domande deriva dall'interazione fra la lunghezza e la complessità del testo e la sofisticazione dei processi di comprensione richiesti.

Il Quadro di riferimento sottolinea inoltre l'importanza dei processi e delle strategie metacognitive – che permettono al lettore di verificare e autoregolare la propria elaborazione del testo – e delle

conoscere il finale, che dal testo. Viceversa, se la lettura è accompagnata dalla richiesta di una comprensione puntuale, essa deve necessariamente farsi attenta a tutti i segnali del testo per costruire un significato testualmente fondato.

conoscenze ed esperienze pregresse – che il lettore usa come “filtro” nella costruzione del significato (Mullis et al., 2015, p. 18).

Veniamo ora ai singoli processi e alla loro “traduzione” in compiti di lettura.

Mettere a fuoco e localizzare informazioni esplicite

Per mettere a fuoco e localizzare informazioni fornite in modo esplicito, il lettore deve rivolgere la propria attenzione al testo per riconoscere la pertinenza di una determinata informazione data nel testo rispetto a quanto si cerca, cioè rispetto alla domanda che guida la ricerca. La ricerca di informazioni non richiede quasi nessuna elaborazione dei significati, comporta che il lettore focalizzi l’attenzione sul testo a livello locale, a livello cioè di singola parola, frase o periodo, e – in alcuni casi – richiede una ricerca in più punti del testo.

Tra i compiti che chiamano in causa questo tipo di processo il *framework* di PIRLS cita:

- identificare informazioni pertinenti rispetto all’obiettivo di lettura;
- cercare idee specifiche;
- cercare la definizione di parole o espressioni;
- identificare l’ambientazione della storia (ad esempio il tempo o il luogo); e
- individuare frasi o idee salienti (quando queste sono formulate in modo esplicito nel testo).

Fare inferenze dirette

Man mano che il lettore ricostruisce il significato del testo egli è chiamato a compiere inferenze per esplicitare idee o informazioni che il testo lascia implicite. Il compiere inferenze consente al lettore di oltrepassare la superficie del testo per riempire le lacune che spesso incontra. Il *framework* denomina “inferenze dirette” (*straightforward inferences*) quelle richieste dal testo e basate principalmente sulle informazioni in esso presenti, in contrapposizione alle inferenze che comportano un maggiore ricorso a conoscenze enciclopediche e richiedono una maggiore elaborazione testuale. Nelle inferenze dirette, le informazioni possono essere formulate in modo esplicito, ma la connessione tra di esse non lo è e deve venire inferita. Tuttavia, nonostante questa lacuna, il significato del testo rimane relativamente chiaro. Infatti il lettore spesso fa questo tipo di inferenze automaticamente e può collegare immediatamente due o più informazioni, riconoscendo la relazione che le lega anche se questa non è espressa nel testo. In molti casi l’autore costruisce il testo per guidare i lettori a compiere un’inferenza ovvia o diretta. Per esempio, le azioni di un personaggio nel corso della storia possono indicare chiaramente un determinato tratto del carattere, e la maggior parte dei lettori giungono alla stessa conclusione circa la personalità di quel personaggio.

Queste inferenze dirette richiedono che il lettore si focalizzi generalmente su un significato che va oltre il livello dell’oggetto linguistico considerato – sia questo una singola parola o una singola frase o un singolo periodo – o che si focalizzi su un significato più globale del testo o che colleghi significati locali e globali.

Gli esempi di compiti che richiedono questo tipo di elaborazione riportati nel *framework* sono i seguenti:

- inferire che un evento è la causa di un altro;

- inferire l'idea principale alla base di una serie di argomenti/ragionamenti;
- identificare le generalizzazioni presenti in un testo; e
- descrivere la relazione tra due personaggi.

Interpretare e integrare concetti e informazioni

Anche per interpretare e integrare concetti e informazioni il lettore può doversi focalizzare su significati locali o globali, o può dover collegare elementi specifici a temi e idee generali. In questo caso, però, il lettore deve fare maggiore ricorso alle proprie conoscenze ed esperienze pregresse integrandole ai significati del testo, per costruire una comprensione più completa del testo nel suo insieme e delle intenzioni dell'autore.

Questo processo richiede che il lettore stabilisca connessioni che, oltre a essere implicite, possono sollecitare interpretazioni basate sul suo punto di vista. Per questo il punto di arrivo dell'elaborazione può differire, in parte, da un lettore all'altro, a seconda delle esperienze e conoscenze pregresse con cui ciascuno si rapporta al testo⁹.

I compiti che il *framework* riporta per esemplificare questo processo sono i seguenti:

- comprendere il messaggio o il tema generale di un testo;
- considerare un'alternativa alle azioni dei personaggi;
- trovare somiglianze e differenze tra informazioni del testo;
- inferire il livello emotivo o il tono di un racconto; e
- comprendere come l'informazione del testo si applichi a una situazione reale.

Valutare e considerare criticamente il testo

Nel valutare e considerare criticamente il contenuto e gli aspetti formali del testo, l'attenzione si sposta dalla costruzione del significato a un esame critico del testo. Nel valutare il contenuto del testo, cioè il suo significato, il lettore può basarsi su un punto di vista personale, chiamando in causa le proprie conoscenze pregresse, oppure può fare riferimento a un criterio oggettivo, come per esempio le affermazioni fornite da un'altra fonte. Nel riflettere sul modo in cui quel contenuto è comunicato, cioè su aspetti quali la struttura e lo stile del testo, ma anche l'adeguatezza delle scelte linguistiche dell'autore in rapporto allo scopo del testo, il lettore si deve mettere a una certa distanza dal testo, basandosi sulla propria conoscenza della lingua scritta e dei generi testuali.

Tra i compiti che permettono di esemplificare questo tipo di elaborazione del testo, il *framework* cita i seguenti:

- dare un giudizio sulla completezza o sulla chiarezza delle informazioni del testo;
- valutare la probabilità che gli eventi descritti si verifichino realmente;
- valutare la probabilità che un'argomentazione dell'autore abbia un impatto sul modo di pensare o di comportarsi delle persone;
- valutare in che misura il titolo di un testo rispecchi il suo tema principale;

⁹ (*ndr*) In realtà una costruzione adeguata del significato del testo implica che il lettore esegua integrazioni attingendo sì alle proprie conoscenze ed esperienze pregresse, ma vincolandole alle informazioni del testo, al fine di ricostruire la coerenza e arrivare a una rappresentazione semantica testualmente fondata.

- descrivere l'effetto delle caratteristiche formali, come il tono o il ricorso a metafore;
- comprendere il punto di vista dell'autore riguardo all'argomento trattato.

2.4 La struttura della prova PIRLS 2016

In PIRLS 2016 la prova è costituita da dodici testi, sei narrativi e sei espositivi. Otto dei dodici testi sono stati utilizzati solo in PIRLS, mentre quattro hanno fatto parte sia della prova PIRLS che della prova PIRLS *Literacy*, la versione semplificata della prova che è stata utilizzata da diversi Paesi in via di sviluppo i cui studenti sono più indietro nell'apprendimento della lettura¹⁰. Questo ha consentito di mettere tutti i Paesi su un'unica scala di competenza della lettura, permettendo allo stesso tempo agli studenti di ciascun Paese di confrontarsi con prove adeguate al loro livello generale.

Nella prova PIRLS ciascun testo è seguito da 13-16 domande, per un totale di 175 domande. Circa la metà delle domande è a scelta multipla, con quattro alternative di risposta di cui una corretta e tre distrattori, mentre l'altra metà è costituita da domande aperte, che richiedono una risposta più o meno articolata.

Nella Tabella 2.1 si presenta l'articolazione della prova di PIRLS 2016 in relazione agli scopi di lettura e ai processi di comprensione.

Tabella 2.1: Distribuzione di testi e quesiti nella prova PIRLS 2016

	% testi	N. quesiti (% quesiti)	% quesiti a scelta multipla	% quesiti a risposta aperta
Scopo della lettura				
Fare esperienza letteraria	50	90 (51)	51	49
Acquisire e usare informazioni	50	85 (49)	47	53
Processo di lettura				
Mettere a fuoco e localizzare informazioni fornite esplicitamente	50	50 (29)	50	50
Fare inferenze dirette	53	53 (30)	66	34
Interpretare e integrare idee e informazioni	47	47 (27)	23	77
Valutare e considerare criticamente contenuti e elementi formali del testo	25	25 (14)	60	40

Fonte: IEA PIRLS 2016

Poiché le percentuali sono arrotondate al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero non essere del tutto coerenti.

I 175 quesiti rappresentano un tempo di testing di oltre 6 ore, ma - naturalmente - ogni studente risponde solo a una parte di essi. Le prove sono state divise in dieci blocchi da 40 minuti, i quali sono

¹⁰ Esclusivamente per la prova *PIRLS Literacy* sono stati usati ulteriori 8 testi.

stati appaiati a formare 14 fascicoli della durata di 80 minuti ciascuno. Il tempo richiesto a ciascuno studente per la prova è quindi di 80 minuti.

Oltre alla rilevazione dei livelli di competenza di lettura degli studenti, PIRLS ha l'obiettivo di studiare i fattori sociali, familiari e scolastici che sono associati con la competenza della lettura. Tali fattori sono rilevati attraverso questionari a cui rispondono, rispettivamente, gli studenti, i loro genitori, i loro insegnanti e il dirigente della loro scuola. I questionari raccolgono informazioni su aspetti chiave - in relazione alla competenza di lettura - dell'ambiente scolastico e familiare. Infine, per ogni Paese partecipante all'indagine, si raccolgono informazioni sul curriculum per quanto riguarda l'insegnamento/apprendimento della lettura. Tali dati saranno presentati nei capitoli 5 e 6.

Bibliografia

- Anderson R.C. e Pearson P.D. (1984), A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). White Plains, NY: Longman.
- Elley W. B. (1992), *How in the world do students read?*, Hamburg, IEA.
- Elley W.B. (1994), *The IEA Study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford: Pergamon.
- Kintsch W. (1998), *Comprehension: A paradigm for cognition*, New York, Cambridge University Press.
- Kintsch W. (2012), "Psychological models of reading comprehension and their implication for assessments", in J. Sabatini, E. Albro e T. O'Reilly (eds.), *Measuring up: advances in how to assess reading ability*, Plymouth, UK, Rowman & Littlefield Publishers, pp. 21-37.
- Lucisano P. (a cura di) (1994), *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo*, Napoli, Tecnodid.
- Lucisano P. e Siniscalco M. T. (1994), Rassegna bibliografica delle ricerche IEA, in *Cadmo*, anno II, n. 5-6, pp. 164-186.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma, MIUR, bozza 4 settembre 2012.
- Mullis I. V. S., Martin M. O. (Eds.) (2015), *PIRLS 2016 Assessment Framework, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2nd Edition*.
- Rumelhart D. E. (1985), "Toward an interactive model of reading", in H. Singer e R. B. Ruddell (1985) *Theoretical models and the processes of reading*. 3a ed. Newark, DE: International Reading Association.
- Siniscalco M. T (2007), "La lettura nelle indagini internazionali e l'approccio OCSE-PISA", in M.T. Siniscalco, R. Bolletta, M. Mayer e S. Pozio (2007), *Le valutazioni internazionali e la scuola italiana*, Bologna, Zanichelli, pp. 41-177.
- Siniscalco M. T. e Zanutto R. (2012) "I quadri di riferimento e le prove PIRLS e INVALSI", in *INVALSI, Indagini IEA 2011 PIRLS e TIMSS: i risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze*, pp. 220-225.

Capitolo 3 - I risultati di *reading literacy* degli studenti italiani

Come sanno leggere – quanto capiscono quello che leggono – gli studenti italiani del quarto anno di scuola primaria¹¹, a confronto con i loro pari dei 49 Paesi che hanno partecipato all'indagine PIRLS 2016¹²? Il confronto internazionale rappresenta un punto di riferimento essenziale per valutare la competenza di lettura dei nostri alunni, che si muovono e si muoveranno una volta adulti in un mondo sempre più globale.

I risultati di ciascun Paese sono espressi su una “scala” di *reading literacy*, costruita con l'insieme dei quesiti di PIRLS, che permette di collocare lungo lo stesso continuum la difficoltà dei quesiti, ordinati dal più facile al più difficile, e l'abilità degli studenti, ordinati dal meno abile al più capace¹³.

La scala di *reading literacy* è stata costruita nel 2001, con media internazionale 500¹⁴ e deviazione standard 100, secondo una convenzione ricorrente nelle indagini internazionali. La presenza nel 2016 (come nel 2006 e nel 2011) di un nucleo di prove/quesiti del 2001 non pubblicati ha permesso di ancorare le rilevazioni riconducendole a una metrica comune, per consentire ai Paesi di misurare i cambiamenti dei loro risultati nel tempo¹⁵.

La scala è stata suddivisa in quattro livelli di difficoltà delle domande, corrispondenti ad altrettanti livelli di capacità di lettura degli studenti (Livello Avanzato, Alto, Intermedio e Basso), in modo da poter confrontare non solo la media dei Paesi, ma anche come si distribuiscono a diversi punti della scala che corrispondono a un diverso grado di abilità di lettura.

Oltre alla scala complessiva, costruita con l'insieme dei quesiti della prova di PIRLS 2016, sono state costruite quattro subscale, cioè scale parziali basate su sottoinsiemi di quesiti, che permettono di confrontare i risultati rispetto alle specifiche dimensioni della lettura di cui si è tenuto conto nella costruzione della prova, per vedere come queste contribuiscano al punteggio sulla scala complessiva.

In questo capitolo vengono presentati i seguenti risultati:

- la media e la dispersione dei punteggi sulla scala complessiva, che insieme forniscono un primo quadro di insieme dei risultati (paragrafo 3.1);

¹¹ La popolazione bersaglio di PIRLS è definita come il grado corrispondente al quarto anno di scolarità della scuola primaria (cioè il quarto anno dell'istruzione che – nell'*International Standard Classification of Education* dell'UNESCO – è definita come Livello ISCED 1), a condizione che in questa classe gli studenti abbiano almeno 9,5 anni. Nei Paesi – come Inghilterra o Nuova Zelanda – dove l'istruzione primaria comincia a 5 anni o prima e nel quarto anno gli studenti non hanno ancora 9 anni e mezzo, la rilevazione è stata svolta nel grado 5.

¹² Nelle tabelle e figure di PIRLS 2016 i dati di Inghilterra e Irlanda del Nord e quelli del Belgio di lingua francese e fiamminga vengono riportati separatamente, per cui a 50 Paesi corrispondono 52 entità per le quali vengono riportati i dati. Inoltre, alcuni Paesi hanno partecipato a PIRLS 2016 con campioni rappresentativi anche a livello subnazionale (province o regioni), ma i loro dati non rientrano nel calcolo della media internazionale e non sono presentati in queste pagine.

¹³ La procedura utilizzata per costruire questa scala è l'*Item Response Theory* (IRT), un modello matematico che permette di stimare la probabilità che una data persona risponda correttamente a una data domanda che fa parte di una data prova.

¹⁴ Il 500 è la media internazionale dei Paesi partecipanti nel 2001.

¹⁵ In PIRLS 2016, il 500 rappresenta il punteggio di centraggio della media nella scala del 2001.

- la distribuzione degli studenti rispetto ai quattro livelli in cui è stata suddivisa la scala di lettura, che permette di avere informazioni più dettagliate sulle prestazioni degli studenti (paragrafo 3.2);
- le prestazioni nelle scale parziali, relative ai tipi di testo/scopi di lettura e ai processi di comprensione presi in considerazione dall'indagine, che consentono di evidenziare eventuali punti di forza o di debolezza rispetto ad aspetti specifici della lettura (paragrafo 3.3);
- la disaggregazione dei risultati per genere (paragrafo 3.4) e per macroarea geografica (paragrafo 3.5), che fornisce un'indicazione delle variazioni interne al sistema scolastico;
- il confronto tra i risultati delle diverse rilevazioni a partire dal 2001, che permette di monitorare i cambiamenti nel tempo dei risultati degli studenti (para 3.6).

Per facilitare il reperimento dei punti del testo in cui si presentano i risultati dell'Italia, questi sono stati riportati in blu.

3.1 I punteggi medi nella scala complessiva

In questo paragrafo si presentano i punteggi medi in lettura dell'Italia nel quadro internazionale e in particolare:

- la media e la dispersione dei punteggi italiani a confronto con quelle degli altri 49 Paesi partecipanti a PIRLS 2016 e con la media dei Paesi partecipanti appartenenti rispettivamente all'OCSE e all'Unione Europea¹⁶;
- la media italiana e quella degli altri Paesi dell'Unione Europea in relazione all'età degli studenti coinvolti nell'indagine.

Media e dispersione dei punteggi

Il punteggio medio costituisce una misura sintetica che consente di confrontare facilmente i risultati di diversi Paesi e di coglierne l'andamento a colpo d'occhio.

La Tabella 3.1 mostra la distribuzione, basata sulla media e sulla dispersione, dei risultati in lettura degli studenti alla fine del quarto anno di scolarità nei Paesi partecipanti. Dal momento che tra i Paesi partecipanti a PIRLS vi sono, fin dal 2001, un certo numero di Paesi con un livello di sviluppo e di istruzione della popolazione più bassi di quelli dell'Italia, per avere un punto di riferimento sintetico appropriato ai fini del confronto abbiamo calcolato la media dei Paesi OCSE e quella dei Paesi dell'Unione Europea, inserendola nelle tabelle e nelle figure.

¹⁶ Hanno partecipato a PIRLS 2016:

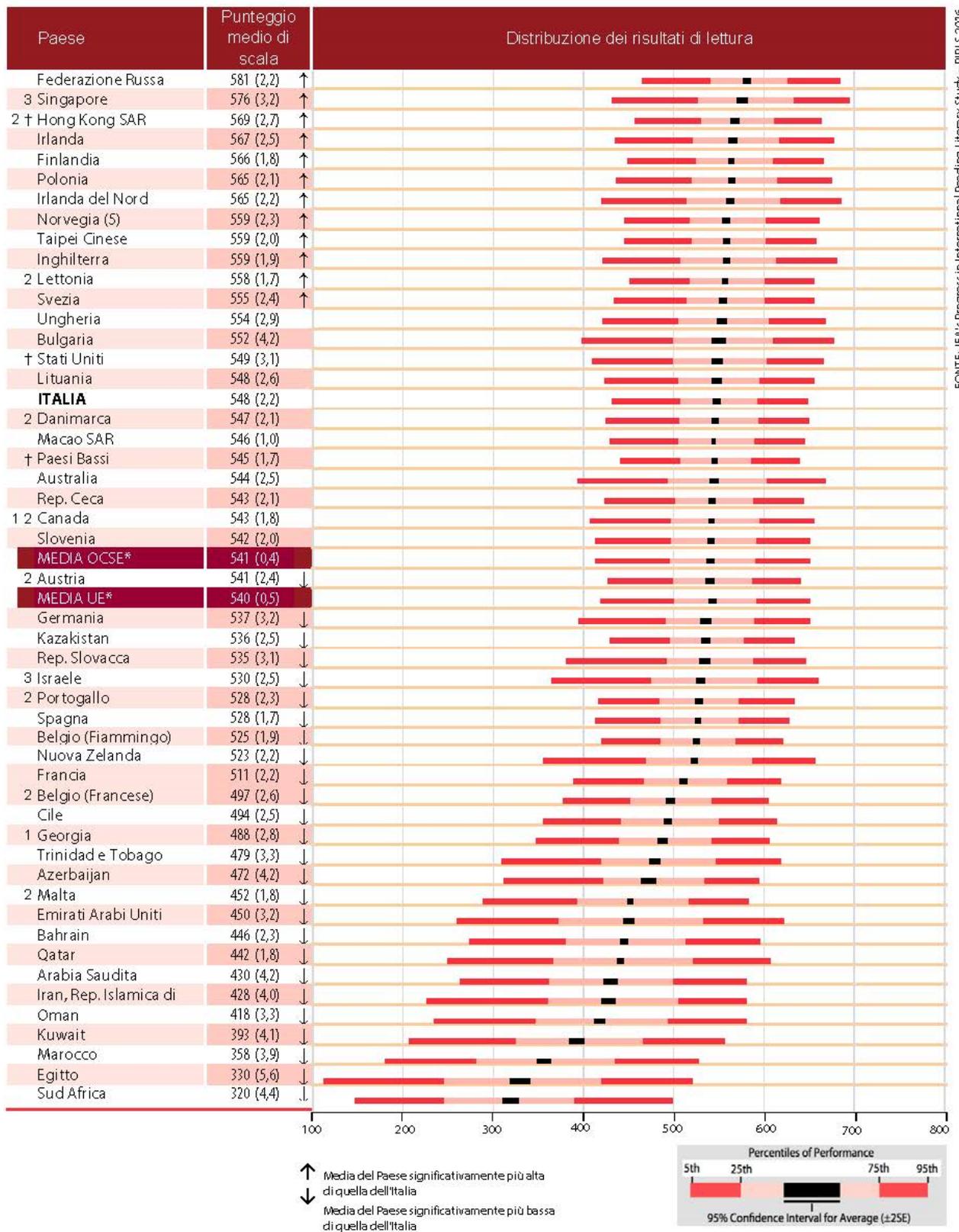
- 28 dei 35 Paesi dell'OCSE e la "media OCSE" corrisponde a quella di questi 28 Paesi.
- 22 dei 28 Paesi dell'Unione Europea e la "media UE" corrisponde a quella di questi 22 Paesi.

Box 3.1: Come leggere la Tabella 3.1

I Paesi partecipanti sono riportati – insieme al punto di centraggio della scala PIRLS nel 2001 e alle medie OCSE e UE – in ordine decrescente rispetto al punteggio medio ottenuto. Il punteggio medio di ciascun Paese è seguito – tra parentesi – dall’errore standard che consente di calcolare l’intervallo di confidenza della media, cioè l’intervallo entro il quale cade la media con un livello di probabilità del 95%. Le frecce riportate di fianco indicano la significatività delle differenze rispetto all’Italia: le frecce rivolte verso l’alto indicano i Paesi che hanno un punteggio più alto di quello dell’Italia, l’assenza di freccia accanto ad un Paese indica che non vi sono differenze significative tra il suo punteggio e quello dell’Italia e le frecce rivolte verso il basso contrassegnano i Paesi con un punteggio più basso di quello dell’Italia.

Il grafico a destra presenta la media e la dispersione dei punteggi. Nella barra corrispondente a ciascun Paese, il segmento nero centrale rappresenta la media, con l’intervallo di confidenza, il segmento chiaro intorno alla media rappresenta i punteggi compresi tra il 25° e il 75° percentile e i segmenti alle estremità rappresentano i punteggi che vanno rispettivamente dal 5° al 25° percentile (a sinistra) e dal 75° al 95°percentile (a destra). La lunghezza complessiva della barra indica dunque la dispersione del 90% centrale dei punteggi, cioè la distanza dalla media dei punteggi rispettivamente migliori e peggiori. Questo dato è importante, perché la stessa media può essere ottenuta da popolazioni che hanno distribuzioni molto differenti, con punteggi estremi che possono discostarsi poco o molto dalla media.

Tabella 3.1: Media e dispersione nella scala complessiva



Per una descrizione dei simboli utilizzati nella figura cfr. il box A1 sulla copertina dell'Appendice A.

*La media è relativa ai Paesi partecipanti all'indagine

I Paesi con i risultati più alti sono la Federazione Russa (581) e Singapore (575). Altri Paesi con un punteggio medio significativamente superiore a 550 – che rappresenta la soglia del livello Alto sulla scala di lettura – sono, in ordine decrescente, Hong Kong, Irlanda, Finlandia, Polonia, Norvegia, Inghilterra, Taipei Cinese, Lettonia e Svezia.

Tra i Paesi con la maggiore dispersione dei punteggi vi sono Singapore, Irlanda del Nord, Inghilterra, Ungheria, Bulgaria, Australia, Israele, Nuova Zelanda.

L'Italia ottiene un punteggio medio di 548 e questo punteggio:

- è significativamente superiore alla media dei 22 Paesi EU partecipanti a PIRLS (540) e alla media dei 26 Paesi OCSE partecipanti all'indagine (541);
- è significativamente più basso del punteggio ottenuto dai Paesi in cima alla classifica, citati sopra;
- non si differenzia in modo significativo dal punteggio di Ungheria, Bulgaria, Stati Uniti, Lituania, Danimarca, Macao SAR, Paesi Bassi, Australia, Repubblica Ceca e Slovenia;
- è significativamente più alto del punteggio di Austria, Canada, Germania, Repubblica Slovacca, Israele, Portogallo, Spagna, Belgio (fiammingo e francese), Nuova Zelanda, Francia, Cile, Georgia Malta, oltre a quello di tutti i Paesi dell'Africa e del Medio Oriente;
- è il risultato di una dispersione dei punteggi relativamente contenuta, che corrisponde a punteggi meno bassi al 5° percentile e a punteggi meno alti al 95° percentile, rispetto a quelli di Paesi la cui media non si differenzia in modo significativo da quella italiana, come Australia, Stati Uniti, Slovenia e Ungheria.

Questo ultimo dato sembra indicare che la scuola primaria italiana si occupa bene degli studenti più deboli, quegli studenti che al 5° percentile hanno punteggi relativamente più alti di quelli dei loro pari dei Paesi con risultati complessivamente simili a quelli del nostro Paese. Questo stesso dato suggerisce anche che la scuola italiana – senza ridurre in alcun modo l'attenzione agli studenti più deboli – potrebbe fare di più nel promuovere le prestazioni di chi si trova all'estremo alto della distribuzione, permettendo ai suoi studenti migliori di raggiungere risultati più elevati.

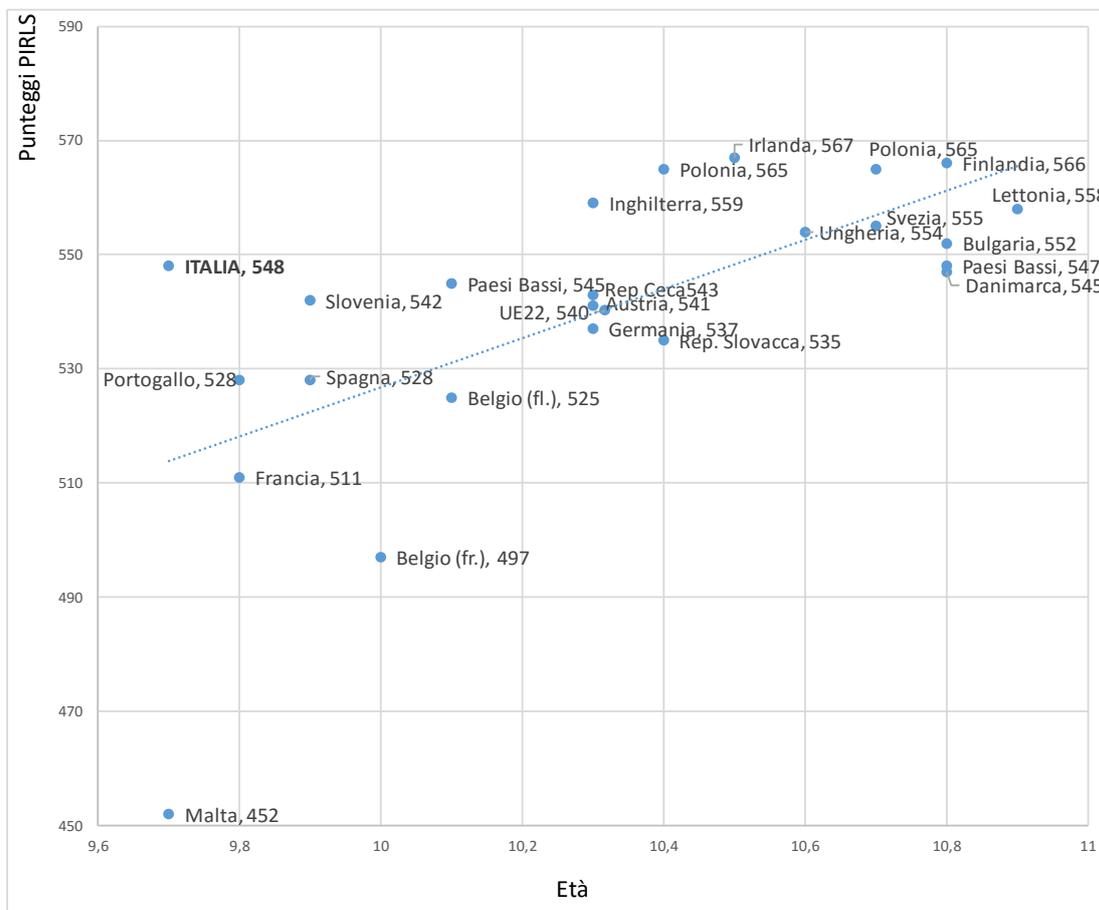
Risultati in lettura e età degli studenti

Una considerazione che va fatta è che – con un'età media di 9,7 anni – gli studenti italiani sono più giovani, rispetto agli studenti degli altri Paesi partecipanti¹⁷. L'età media nei Paesi dell'Unione Europea è infatti di 10,3 anni, cioè oltre mezzo anno in più rispetto all'Italia, e in diversi Paesi gli studenti hanno un anno in più di quelli italiani, in un momento dello sviluppo dove scarti anche ridotti di età possono rappresentare un vantaggio sostanziale in termini di conoscenza, esperienza e maturità.

La Figura 3.1 mostra la relazione tra risultati ed età nei paesi dell'Unione Europea.

¹⁷ I soli altri Paesi – nessuno dei quali dell'UE – dove l'età media degli studenti è di 9.7 anni sono Georgia e Oman e Kuwait (età media: 9.6 anni).

Figura 3.1: Punteggi PIRLS ed età media nei Paesi dell'Unione Europea partecipanti a PIRLS 2016



Fonte: base dati IEA PIRLS / INVALSI 2016

Quello che si osserva è che:

- l'Italia ha risultati significativamente più bassi dei Paesi europei in cima alla classifica, tra i quali Irlanda, Polonia, Finlandia e Lettonia, nei quali però gli studenti hanno circa un anno in più rispetto agli studenti italiani (e lo stesso vale per i due Paesi in cima alla classifica PIRLS, Federazione Russa e Singapore, che non sono riportati nella figura);
- l'Italia ottiene risultati analoghi o migliori di quelli di diversi altri Paesi europei i cui studenti hanno sei mesi o un anno in più degli studenti italiani, come Germania, Repubblica Slovacca, Paesi Bassi e Danimarca;
- l'Italia ha risultati significativamente più alti di quelli di diversi Paesi europei in cui gli studenti hanno la stessa età degli studenti italiani, come Francia, Spagna e Portogallo.

Al termine della scuola primaria gli studenti italiani hanno dunque un risultato particolarmente positivo, se si tiene conto del fatto che hanno da 6 a 12 mesi di meno degli studenti della maggior parte degli altri Paesi europei coinvolti in PIRLS.

Il “vantaggio” dimostrato dagli studenti italiani del quarto anno di scuola primaria in lettura va però perso tra i 10 e i 15 anni. Nell’indagine PISA infatti – nella quale gli scarti di età da un Paese all’altro sono minimi¹⁸ e le differenze legate alla struttura del sistema di istruzione (età di ingresso nell’istruzione pre-primaria e primaria) giocano meno che a 9-10 anni – gli studenti italiani hanno risultati inferiori alla media internazionale e sono superati da diversi dei Paesi che nel quarto grado erano al loro livello o dietro di loro, come Portogallo, Danimarca, Francia, Germania e Paesi Bassi (OECD 2010; 2016). Tra i 26 Paesi OCSE partecipanti a PIRLS 2016, l’Italia occupa la decima posizione della graduatoria in PIRLS, la diciottesima in PISA 2009 e la ventiduesima in PISA 2015.

3.2 I livelli della scala di lettura

In questo paragrafo si presenta, sempre nel quadro internazionale, la distribuzione dell’Italia sulla scala di lettura e in particolare:

- la percentuale di studenti che raggiunge ciascuno dei quattro livelli in cui è suddivisa la scala di lettura a confronto con le percentuali dei Paesi partecipanti a PIRLS 2016 e con la percentuale media dei 26 Paesi OCSE e dei 22 Paesi dell’UE¹⁹ presenti tra essi;
- una descrizione di quello che sanno fare gli studenti che si collocano a ciascun livello della scala di lettura, con esempi di quesiti.

La percentuale di studenti che raggiunge i quattro livelli della scala

La suddivisione della scala di competenza in livelli fornisce un quadro più dettagliato – rispetto al punteggio medio – delle prestazioni in lettura degli studenti. La segmentazione della scala consente infatti di esprimere la distribuzione dei risultati in termini di percentuale di studenti che raggiunge ciascun livello, potendo così confrontare le prestazioni dei Paesi a differenti punti della scala. Essa permette anche di tradurre in termini qualitativi i punteggi della scala, specificando quale tipo di compiti sappiano affrontare con successo, cioè con una probabilità di rispondere in modo corretto sufficientemente elevata, gli studenti che si collocano a ciascun livello.

Il modello su cui si basa la costruzione della scala è un modello probabilistico, per cui ci si aspetta che gli studenti che si collocano ad un certo livello abbiano una determinata probabilità, alta, di rispondere correttamente agli item di quel livello, una probabilità ancora maggiore di rispondere correttamente agli item di livello inferiore e una probabilità minore, viceversa, di rispondere agli item di livello superiore.

La scala di PIRLS descrive le prestazioni che corrispondono a quattro punti della scala, prendendo questi ultimi come *benchmark*, cioè come valori-soglia o indici di riferimento: Basso (400 punti), Intermedio (475 punti), Alto (550 punti) e Avanzato (625 punti)²⁰.

¹⁸ Nell’indagine OCSE PISA la popolazione bersaglio è definita in base all’età, lo scarto tra l’età media degli studenti dei diversi Paesi è di circa 2 mesi: da 15 anni e 8 mesi a 15 anni e 10 mesi (OECD 2016, p. 288).

¹⁹ Vedi nota 15.

²⁰ Questi quattro punti permettono di delimitare altrettanti livelli: livello basso (dal valore-soglia 400 a 474), livello intermedio (dal valore-soglia 475 a 549), livello alto (dal valore-soglia 550 a 624) e avanzato (a partire dal valore-soglia 625 in su).

La Tabella 3.2 mostra la distribuzione percentuale degli studenti che raggiunge ciascuno dei quattro *benchmark* di PIRLS. Anche in questo caso, come punti di riferimento sintetici, abbiamo inserito al fondo della figura le medie (delle percentuali) OCSE e UE.

Box 3.2: Come leggere la Tabella 3.2

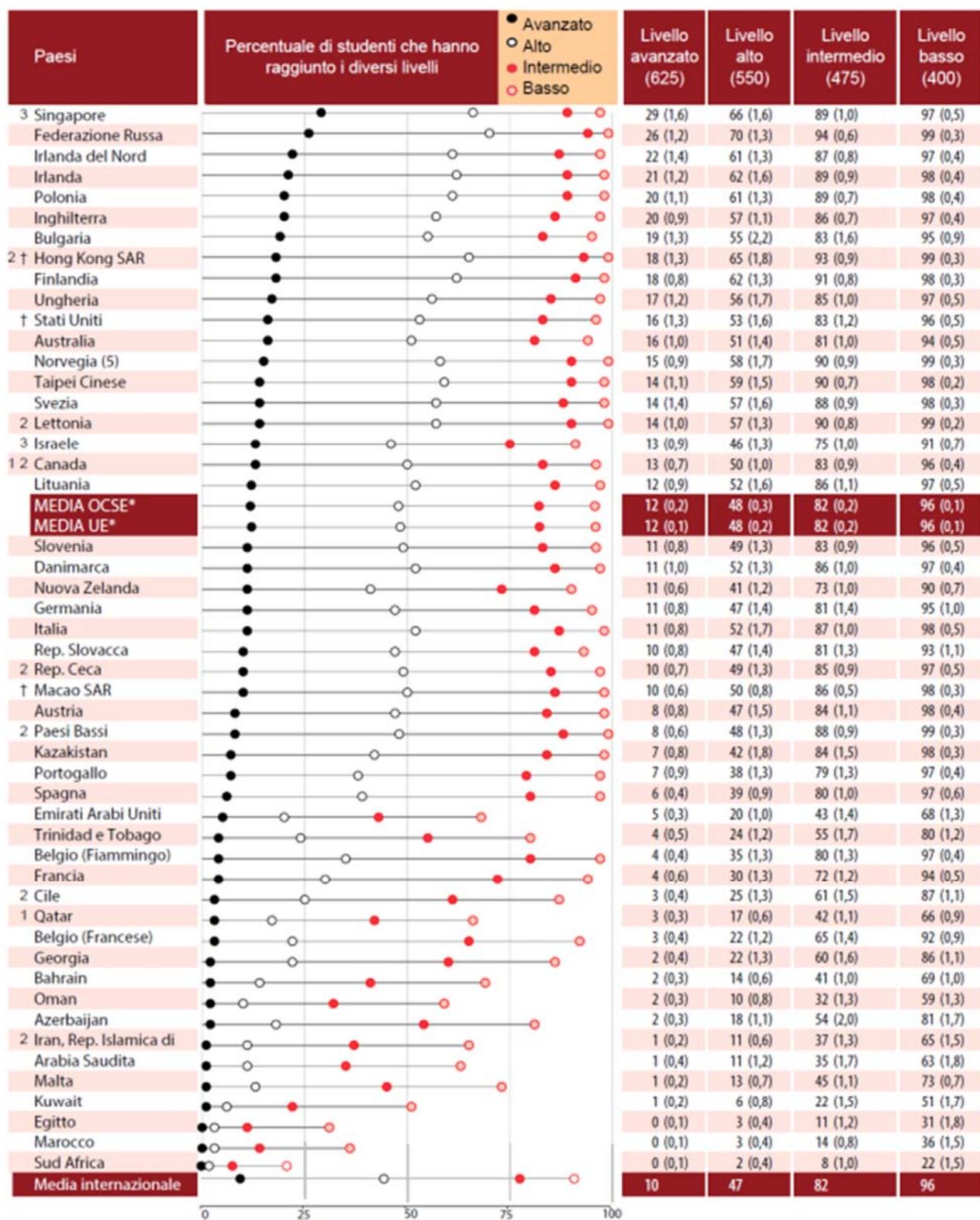
I Paesi sono riportati in ordine decrescente rispetto alla percentuale di studenti che raggiunge il Livello Avanzato, rappresentata nella figura dal pallino nero. I pallini che seguono, su ciascuna barra, indicano le percentuali retrocumulate di chi raggiunge rispettivamente “almeno” il *benchmark* Alto (pallino trasparente), quello Intermedio (colorato scuro) e quello Basso (colorato chiaro), dal momento che chi raggiunge il livello superiore raggiunge anche quelli inferiori. Per avere un’idea complessiva del significato dei dati, si consideri che più i pallini sono spostati verso destra più la percentuale di studenti che raggiunge i diversi livelli è elevata.

Nella tabella a fianco del grafico sono riportate, in cifre, le percentuali retrocumulate corrispondenti ai quattro *benchmark*, con i rispettivi errori standard, dei Paesi partecipanti.

In fondo alla figura, come punti di riferimento sintetici per il confronto internazionale sono riportate, per ogni livello:

- la percentuale che rappresenta la mediana della graduatoria di percentuali dei Paesi PIRLS;
- la media delle percentuali dei Paesi OCSE;
- la media delle percentuali dei Paesi UE.

Tabella 3.2: Distribuzione percentuale degli studenti sui livelli della scala di lettura



FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2016

(1) Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Per una descrizione dei simboli utilizzati nella figura cfr. il box A1 sulla copertina dell'Appendice A.

* La media è relativa ai paesi partecipanti all'indagine

- Più di un quarto degli studenti a Singapore (29%) e nella Federazione Russa (26%) raggiunge il Livello Avanzato: in questi Paesi più di uno studente su quattro riesce a rispondere alle domande più complesse della prova di lettura PIRLS. La proporzione è di poco inferiore – uno studente su cinque – in Irlanda del Nord (22%), Irlanda (21%), Inghilterra e Polonia (20%);
- in questi stessi Paesi, come anche in Finlandia e a Hong Kong, la percentuale di chi raggiunge il Livello Alto è superiore al 60%²¹ e la percentuale di chi raggiunge il Livello intermedio va dall'86-87% in Inghilterra e Irlanda del Nord, a oltre il 90% nella Federazione Russa (95%), a Hong Kong (93%) e in Finlandia (91%);
- all'estremo opposto della scala, sempre nei Paesi in cima alla classifica la percentuale di chi raggiunge almeno il Livello Basso va dal 97% al 99%, cioè solo da 1 a 3 studenti su 100 non riescono a rispondere alle domande più semplici della prova di lettura PIRLS.

Dove si colloca l'Italia in questo quadro?

- La percentuale di studenti italiani che raggiunge il Livello Avanzato (11%), rispondendo con successo ai quesiti più difficili di PIRLS, è circa la metà di quella dei Paesi in cima alla classifica, non si differenzia da quella media di UE e OCSE ed è analoga a quella riscontrata in Paesi come Germania, Nuova Zelanda e Danimarca, per non citarne che tre.

Figura 3.2: Percentuale retrocumulata ai 4 livelli della scala, Italia, media UE e OCSE, mediana PIRLS

	Livello Avanzato		Livello Alto		Livello Intermedio		Livello Basso	
	% studenti	e.s.	% studenti	e.s.	% studenti	e.s.	% studenti	e.s.
ITALIA	11	0,8	52	1,7	87	1,0	98	0,5
Media Paesi UE	12	0,2	48	0,3	82	0,2	96	0,1
Media Paesi OCSE	12	0,1	48	0,2	82	0,2	96	0,1
Mediana internaz. PIRLS	10		47		82		96	

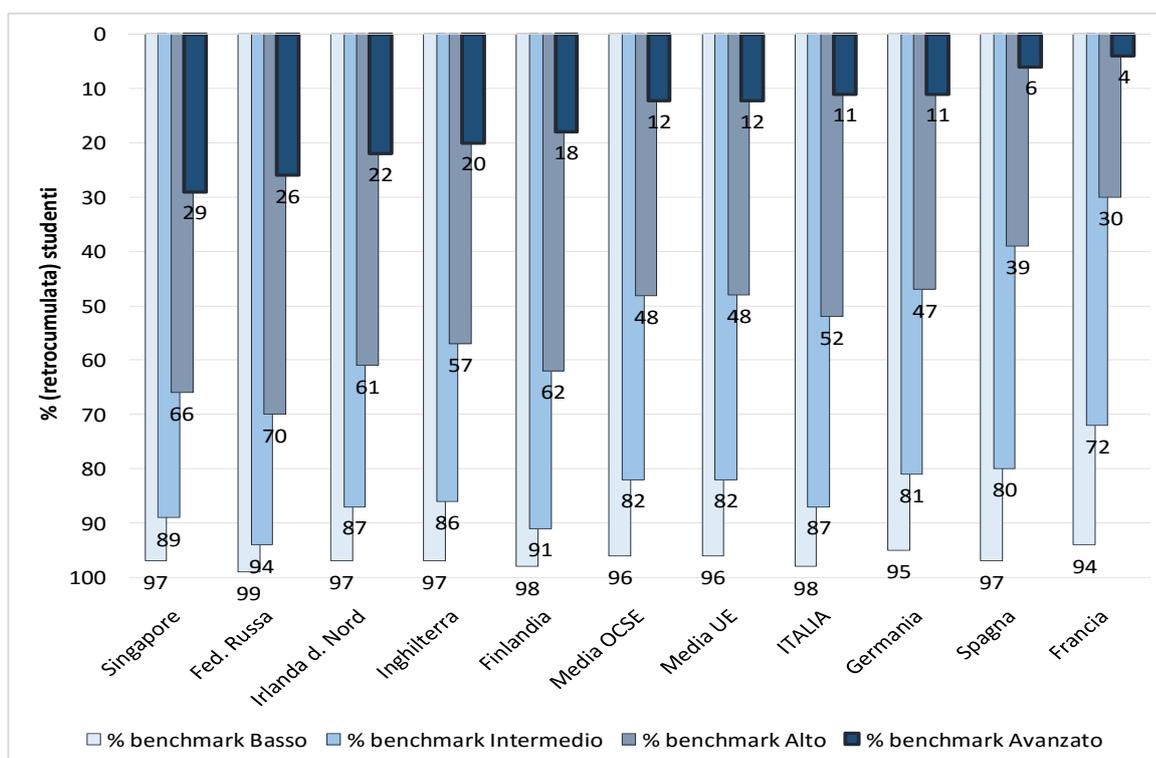
Fonte: base dati IEA PIRLS / INVALSI 2016

- Se si considera la percentuale di studenti che raggiunge almeno il Livello Alto – pari al 52% – l'Italia, per quanto abbia un risultato meno buono di quello dei Paesi in cima alla classifica, si colloca al di sopra della media dei Paesi OCSE e dell'UE (48%) (Figura 3.3).

²¹ Meno che in Inghilterra, dove la percentuale di chi raggiunge il Livello Alto è comunque elevata, pari al 57%.

- Il Livello Intermedio è raggiunto dall'87% degli studenti italiani, una percentuale superiore alla media OCSE e UE (82%), analoga a quella – tra gli altri – di Inghilterra, Irlanda del Nord e Svezia, Paesi che si collocano più in alto nella graduatoria.
- La quasi totalità degli studenti italiani (98%) riesce a rispondere almeno ai quesiti più semplici di PIRLS – solo due studenti su 100 non raggiungono il livello più basso della scala – una percentuale in linea con quella dei Paesi in cima alla classifica, leggermente più alta della media OCSE e UE (96%).
- Considerando la percentuale assoluta (non cumulata) di studenti che si colloca a ciascun livello, risulta che il 13% degli studenti in Italia non supera il Livello Basso della scala PIRLS di lettura²², una percentuale più contenuta rispetto alla media OCSE e UE (18%) (Figura 3.4).

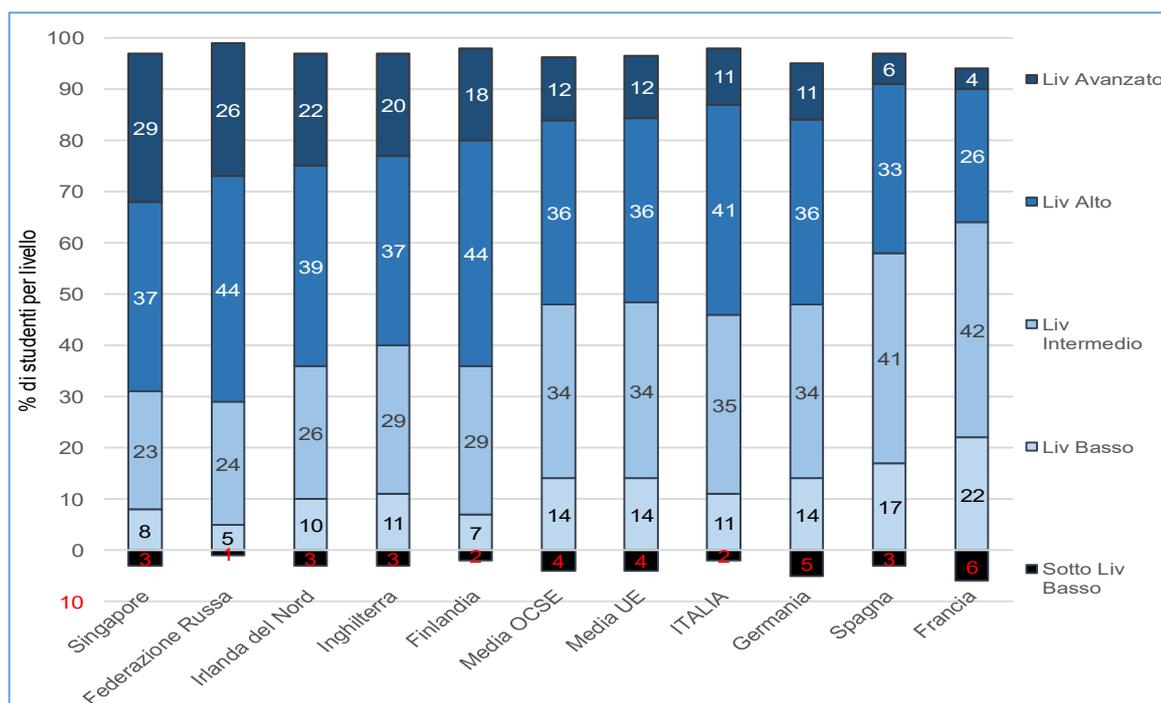
Figura 3.3: Percentuale retrocumulata di studenti che raggiungono il valore soglia (*benchmark*) di ciascun livello, Italia, Paesi selezionati²³, media OCSE e UE



²² Questo valore si ottiene sommando la percentuale di chi si trova al Livello Basso o sotto di esso.

²³ Per il confronto con l'Italia si sono selezionati i primi due Paesi nella graduatoria internazionale, il primo Paese dell'UE, la Finlandia, la Francia, la Germania, l'Inghilterra e la Spagna, oltre alla media OCSE e UE.

Figura 3.4: Percentuale di studenti che si colloca a ciascun livello, Italia, Paesi selezionati, media OCSE e UE



Fonte: base dati IEA PIRLS / INVALSI 2016

Tra i Paesi che riescono a contenere ancora di più la proporzione degli studenti che non superano il livello più basso della scala vi sono la Federazione Russa, dove la percentuale di studenti al livello Basso o sotto di esso è del 6% e la Finlandia, dove essa è pari al 9% (Figura 3.3). Questi dati confermano e precisano quanto osservato rispetto alla dispersione dei punteggi. È confermato cioè che l'Italia riesce a portare la quasi totalità degli studenti, compresi i più deboli, a un livello minimo di competenza di lettura, il cosiddetto Livello Basso, e ne porta una buona parte di questi – più di quanto riescano a fare mediamente i Paesi dell'UE e dell'OCSE – al livello successivo, definito Intermedio. All'estremo basso della scala, per quanto riguarda gli studenti più fragili, l'Italia ha risultati comparabili a quelli dei Paesi migliori. L'Italia perde terreno rispetto a questi ultimi quando si tratta di promuovere i livelli più alti di competenza. Gli studenti ai livelli alti della scala sono numericamente in linea con la media UE e OCSE, ma sono significativamente e notevolmente di meno rispetto a quelli dei Paesi in cima alla classifica, che con i loro risultati mostrano quali traguardi sia possibile raggiungere.

Descrizione dei livelli della scala di lettura

Il rapporto internazionale specifica che la descrizione dei livelli/*benchmark* internazionali si basa sulle abilità e strategie di lettura dimostrate dagli studenti del quarto anno di scuola primaria che raggiungono ciascun livello della scala di PIRLS.

Ricordiamo le principali caratteristiche della prova PIRLS, trattate più dettagliatamente nel capitolo 2. La prova di PIRLS comprende testi letterari/narrativi e testi espositivi e i quesiti chiamano in causa, e misurano, quattro processi di comprensione: mettere a fuoco e localizzare informazioni fornite esplicitamente nel testo, fare inferenze dirette a partire da informazioni date nel testo per colmarne le

lacune, interpretare e integrare le informazioni del testo e valutare e porsi criticamente nei confronti del testo.

Come si è già detto, inoltre, la prova di PIRLS 2016 è composta da 12 testi con le rispettive domande, 8 dei quali fanno parte solo di questa prova, mentre gli altri 4 fanno anche parte di uno strumento più semplice, PIRLS *Literacy*, adatto a “sgranare” la misura ai livelli più bassi della scala e utilizzato nei Paesi partecipanti con un livello di sviluppo e di istruzione più basso. Questa parte della prova comune ai due strumenti, PIRLS e PIRLS *Literacy*, permette di ancorare le due rilevazioni e di collocarne i risultati su un’unica scala.

Box 3.3: Come leggere le descrizioni e gli esempi che seguono

Nella descrizione dei livelli che segue, quando si parla di testi “complessivamente più semplici” ci si riferisce a quelli che fanno parte di PIRLS *Literacy*, mentre con “testi relativamente complessi” ci si riferisce ai testi di PIRLS.

Nelle domande a scelta multipla la risposta corretta è indicata da un asterisco, mentre nelle domande aperte è riportato un esempio di risposta considerata corretta.

Per gli esempi liberati di PIRLS 2016 si riportano, oltre ai dati dell’Italia e alla media internazionale, i dati di una selezione di Paesi con i quali il confronto è significativo (il primo Paese della graduatoria, il primo Paese europeo e Finlandia, Inghilterra, Germania, Spagna e Francia).

Sotto ogni esempio di domanda vengono riportati le informazioni del testo e le elaborazioni che giustificano l’attribuzione di quel quesito a un determinato processo. Delle informazioni del testo viene riportata solo l’inizio e la fine di ogni parte di testo chiamata in causa.

Figura 3.5: Descrizione del Livello Basso della scala di lettura²⁴

<p>Livello BASSO (400 - 474)</p> <p>Italia 11%</p> <p>UE 14%</p>	<p>Quando leggono testi letterari complessivamente più semplici gli studenti sono in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - localizzare e riportare informazioni (ad es. azioni o idee) formulate esplicitamente; - fare inferenze dirette su eventi e su ragioni delle azioni; - iniziare a interpretare idee salienti ed eventi della storia.
<p><Liv basso</p> <p>Italia 2%</p> <p>UE 4%</p>	<p>Quando leggono testi espositivi complessivamente più semplici gli studenti sono in grado di:</p>

²⁴ Avendo a disposizione solo le prove liberate a volte non ci è stato possibile – nella traduzione della descrizione del livello – discostarci dalla lettera del testo inglese e quindi rendere più evidente la progressione della competenza di lettura lungo la scala.

	<ul style="list-style-type: none"> - localizzare e riportare informazioni²⁵ formulate esplicitamente in testi scritti e in altre modalità di rappresentazione delle informazioni (ad es. grafici, diagrammi, ecc.); - iniziare a fare inferenze dirette su fatti, descrizioni e spiegazioni.
--	---

Fonte: IEA PIRLS

Livello Basso – Esempio 1		Scopo: leggere per fruire di un'esperienza letteraria	
		Processo: mettere a fuoco e localizzare informazioni fornite in modo esplicito	
		Descrizione: localizzare e riconoscere un'idea formulata in modo esplicito	
Media inter. PIRLS	% corrette ²⁶ 58% (0.9)	<p>14. Che cosa dice Josh che dovrebbero fare con i soldi di Reuben?</p> <p>A) Farsi una nuova casa</p> <p>B) Comprare un sacco di perle</p> <p>C) Condividerli con tutti *</p> <p>d) Riportarli indietro in città</p>	
		Informazioni del testo	Informazioni da reperire per rispondere
		<i>Josh disse: "Penso che la migliore cosa che possiamo fare con i tuoi soldi è condividerli con tutti"</i>	la migliore cosa che possiamo fare... è condividerli con tutti

Livello Basso – Esempio 2		Scopo: leggere per acquisire e usare informazioni	
		Processo: fare inferenze dirette	
		Descrizione: fare un'inferenza diretta sulla ragione di un'azione	

²⁵ In realtà, se la domanda è a scelta multipla si tratta di riconoscere, tra le quattro alternative date, la risposta corretta che corrisponde a quella localizzata nel testo; se la domanda è aperta si tratta di riportare nello spazio l'informazione corretta localizzata nel testo.

²⁶ Dal momento che questo quesito e il seguente fanno parte delle prove di PIRLS *Literacy* 2016 che non sono state somministrate in PIRLS 2016, si riporta solo la media internazionale PIRLS.

Media inter. PIRLS	% corrette 57 (1.0)	6. Perché i cacciatori vogliono uccidere i rinoceronti? A) I rinoceronti sono troppo pericolosi B) I cacciatori vogliono carne di rinoceronte C) I cacciatori vogliono il corno dei rinoceronti * d) Ci sono troppi rinoceronti			
		<table border="1"> <thead> <tr> <th>Informazioni del testo</th> <th>Elaborazioni per rispondere</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <i>..... i rinoceronti sono in grande pericolo per via dei cacciatori. sono ancora cacciati per il loro corno</i> </td> <td> I cacciatori rappresentano un pericolo per i rinoceronti: gli danno la caccia e li uccidono perché vogliono il loro corno </td> </tr> </tbody> </table>	Informazioni del testo	Elaborazioni per rispondere	<i>..... i rinoceronti sono in grande pericolo per via dei cacciatori. sono ancora cacciati per il loro corno</i>
Informazioni del testo	Elaborazioni per rispondere				
<i>..... i rinoceronti sono in grande pericolo per via dei cacciatori. sono ancora cacciati per il loro corno</i>	I cacciatori rappresentano un pericolo per i rinoceronti: gli danno la caccia e li uccidono perché vogliono il loro corno				

Figura 3.6: Descrizione del Livello Intermedio della scala di lettura

Livello INTERMEDIO (475-549)	Quando leggono testi letterari più semplici e testi letterari relativamente complessi gli studenti sono in grado di: <ul style="list-style-type: none"> - localizzare in modo autonomo, riconoscere, riportare²⁷ informazioni (ad es. azioni, eventi e sentimenti) formulate esplicitamente; - fare inferenze dirette su qualità, sentimenti e motivazioni dei personaggi principali; - interpretare ragioni e cause di comportamenti ed eventi salienti, riconoscere prove e portare esempi; - iniziare a riconoscere le scelte linguistiche che caratterizzano il testo.
Italia 35% UE 34%	Quando leggono testi espositivi più semplici e testi espositivi relativamente complessi gli studenti sono in grado di:

²⁷ I testi più semplici sono divisi in parti, con le domande che seguono immediatamente ciascuna parte, e quindi la localizzazione è più circoscritta e guidata; nei testi relativamente complessi le domande vengono alla fine dell'intero testo e quindi richiedono di ricercare ed elaborare informazioni dell'intero testo.

	<ul style="list-style-type: none"> - localizzare e riportare due o tre informazioni del testo²⁸; - fare inferenze dirette per fornire spiegazioni di fatti; - iniziare a interpretare e integrare informazioni per ordinare gli eventi.
--	---

Fonte: IEA PIRLS

Livello Intermedio - Esempio 1		Scopo: leggere per fruire di un'esperienza letteraria									
		Processo: interpretare e integrare concetti e informazioni									
		Descrizione: integrare informazioni per riconoscere la ragione di un'azione del personaggio									
	% corrette	<p>12. Marta "colpì le ali con le mani e le spinse via". Che cosa vuole far pensare Marta alla gallina? A) Che Marta sta salvando la gallina. * B) Che Marta è arrabbiata con la gallina. C) Che Marta è terrorizzata dal gufo. d) Che Marta sta giocando con il gufo.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Informazioni del testo</th> <th>Elaborazioni per rispondere</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>..... Marta stava come al solito rincorrendo la gallina rossa, Sandro entrò in cortile con il bastone preparato da Marta. Fece scendere in picchiata le ali in direzione della gallina rossa.</td> <td>La gallina è in pericolo</td> </tr> <tr> <td>La gallina smise di correre e gonfiò le piume, Si accovacciò, il becco puntato verso l'alto pronto a dare una beccata se si fosse presentata l'occasione</td> <td>La gallina tenta inutilmente di allontanare il pericolo</td> </tr> <tr> <td>All'improvviso intervenne Marta. Marta si mise a urlare contro le ali bianche. Colpì le ali con le mani e le spinse via..... Alla fine, le terribili ali si arresero e volarono via.</td> <td>Marta con il suo intervento fa volar via quello che la gallina crede un gufo</td> </tr> </tbody> </table>		Informazioni del testo	Elaborazioni per rispondere Marta stava come al solito rincorrendo la gallina rossa, Sandro entrò in cortile con il bastone preparato da Marta. Fece scendere in picchiata le ali in direzione della gallina rossa.	La gallina è in pericolo	La gallina smise di correre e gonfiò le piume, Si accovacciò, il becco puntato verso l'alto pronto a dare una beccata se si fosse presentata l'occasione	La gallina tenta inutilmente di allontanare il pericolo	All'improvviso intervenne Marta. Marta si mise a urlare contro le ali bianche. Colpì le ali con le mani e le spinse via..... Alla fine, le terribili ali si arresero e volarono via.	Marta con il suo intervento fa volar via quello che la gallina crede un gufo
Informazioni del testo	Elaborazioni per rispondere										
..... Marta stava come al solito rincorrendo la gallina rossa, Sandro entrò in cortile con il bastone preparato da Marta. Fece scendere in picchiata le ali in direzione della gallina rossa.	La gallina è in pericolo										
La gallina smise di correre e gonfiò le piume, Si accovacciò, il becco puntato verso l'alto pronto a dare una beccata se si fosse presentata l'occasione	La gallina tenta inutilmente di allontanare il pericolo										
All'improvviso intervenne Marta. Marta si mise a urlare contro le ali bianche. Colpì le ali con le mani e le spinse via..... Alla fine, le terribili ali si arresero e volarono via.	Marta con il suo intervento fa volar via quello che la gallina crede un gufo										
Federazioni Russa	88 (1.3)										
Lettonia	82 (1.7)										
Finlandia	81 (1.5)										
Inghilterra	80 (1.4)										
ITALIA	77 (1.9)										
Germania	75 (1.8)										
Media Paesi OCSE/UE²⁹	73										
Media inter. PIRLS	70 (0.3)										
Media	64 (1.7)										
Spagna	61 (2.1)										
Francia											

²⁸ Questa formulazione, come varie altre (v. anche nota 14), sembra essere la descrizione di uno specifico quesito, più che la descrizione di un livello, cioè di che cosa discrimina i quesiti che si collocano in quel livello, da quelli che si collocano nel livello superiore o inferiore.

²⁹ La media OCSE/UE è stata calcolata sulla base di tutti i Paesi/entità territoriali appartenenti all'OCSE e/o all'UE.

Livello Intermedio - Esempio 2		Scopo: leggere per acquisire e usare informazioni				
		Processo: fare inferenze dirette				
		Descrizione: fare un'inferenza diretta sulle cause di una situazione				
	% corrette	<p>6. Secondo questo articolo qual è un modo in cui l'uomo ha reso il mare più pericoloso per le tartarughe?</p> <p><i>L'uomo getta la plastica nel mare</i></p> <p> _____</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Informazioni del testo</th> <th>Elaborazioni per rispondere</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>Purtroppo, nel mare si trovano anche plastica e rifiuti gettati dagli uomini. Mangiarli potrebbe essere mortale per la tartaruga.</i></td> <td>L'uomo getta plastica nel mare. Gettare la plastica nel mare lo rende pericoloso per le tartarughe perché mangiandola potrebbero morire</td> </tr> </tbody> </table>	Informazioni del testo	Elaborazioni per rispondere	<i>Purtroppo, nel mare si trovano anche plastica e rifiuti gettati dagli uomini. Mangiarli potrebbe essere mortale per la tartaruga.</i>	L'uomo getta plastica nel mare. Gettare la plastica nel mare lo rende pericoloso per le tartarughe perché mangiandola potrebbero morire
Informazioni del testo	Elaborazioni per rispondere					
<i>Purtroppo, nel mare si trovano anche plastica e rifiuti gettati dagli uomini. Mangiarli potrebbe essere mortale per la tartaruga.</i>	L'uomo getta plastica nel mare. Gettare la plastica nel mare lo rende pericoloso per le tartarughe perché mangiandola potrebbero morire					
Federazione Russa	92 (1.2)					
Finlandia	90 (1.1)					
Germania	83 (1.6)					
Spagna	79 (1.7)					
Inghilterra	79 (1.3)					
ITALIA	78 (1.8)					
Media OCSE/UE	78					
Paesi	77 (1.8)					
Francia	72 (0.3)					
Media inter. PIRLS						

Figura 3.7: Descrizione del Livello Alto della scala di lettura

<p>Livello ALTO (550-624)</p> <p>Italia 41% UE 36%</p>	<p>Quando leggono testi letterari relativamente complessi gli studenti sono in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - localizzare e distinguere azioni e particolari significativi presenti nel tessuto del testo; - fare inferenze per spiegare relazioni tra intenzioni, azioni, eventi e sentimenti; - interpretare e integrare eventi della storia e azioni, tratti e sentimenti dei personaggi per come si sviluppano lungo tutto il testo; - riconoscere l'uso di alcune caratteristiche linguistiche del testo (ad es. metafore, tono e linguaggio figurato). <p>Quando leggono testi espositivi relativamente complessi gli studenti sono in grado di:</p>
---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - localizzare e distinguere informazioni pertinenti in una porzione di testo densa o in una tabella complessa; - fare inferenze su connessioni logiche per fornire spiegazioni e ragioni; - integrare informazioni testuali e visive per interpretare relazioni tra idee; - valutare e fare generalizzazioni su contenuto ed elementi testuali.
--	--

Fonte: IEA PIRLS

Livello Alto - Esempio 1		Scopo: leggere per fruire di un'esperienza letteraria	
		Processo: interpretare e integrare concetti e informazioni	
		Descrizione: integrare eventi del testo per predire il comportamento futuro di un personaggio	
	% corrette	15. Che cosa pensi che farà la gallina rossa la prossima volta che Marta rimetterà le galline in gabbia?	
Finlandia	84 (1.6)	<p style="text-align: center;"><i>Entrerà nella gabbia senza creare problemi</i></p> <p> _____</p>	
Inghilterra	77 (1.5)		
ITALIA	74 (1.8)		
Media OCSE/UE	70		
Paesi	70 (2.3)		
Germania	70 (1.5)		
Spagna	63 (2.3)		
Francia	62 (0.3)		
Media inter. PIRLS			
		Informazioni del testo	Elaboraz. per rispondere
		<i>Come al solito, la gallina rossa prese il comandoi suoi occhietti rossi scintillavano trionfanti mentre Marta sbatteva la porticina della gabbia dietro di lei.</i>	La gallina rossa è il capo delle galline. È prepotente con le altre galline e anche con Marta
		<i>"Le galline hanno un ordine di beccata" spiegò la mamma. "La gallina Alle galline piace un capo prepotente".</i>	Alle galline piace un capo prepotente
		<i>Marta si mise a urlare contro le ali bianche. Colpi le ali Alla fine, le terribili ali si arresero e volarono via.</i>	Marta con uno stratagemma salva la gallina da quello che lei crede un gufo
		<i>Marta si chinò e distese le braccia. La gallina rossa vi si gettò e poggiò dolcementepoi la depose dolcemente nella gabbia e sorrise a Sandro.</i>	La gallina si sente salvata da Marta, la accetta e le riconosce il comando
		<i>Ora sei tu al primo posto nell'ordine di beccata", disse Sandro ridendo.</i>	D'ora in poi la gallina obbedirà a Marta e quindi entrerà nella gabbia

			quando lei glielo chiederà senza creare problemi
--	--	--	---

Livello Alto - Esempio 2	Scopo: leggere per acquisire e usare informazioni
	Processo: valutare e porsi in modo critico nei confronti di contenuti e aspetti formali del testo
	Descrizione: valutare il contenuto di un diagramma e interpretarne il significato

	% corrette	14. Qui sotto c'è una figura presa dall'articolo. Questa figura che cosa ti aiuta a comprendere?						
Singapore	74 (1.6)							
Inghilterra	68 (1.7)							
Media P OCSE/UE	49							
Finlandia	47 (2.0)							
Media inter. PIRLS	47 (0.3)							
ITALIA	45 (2.4)							
Germania	42 (2.5)							
Francia	35 (2.0)							
Spagna	34 (2.1)							
		<p>Lo schiudersi delle uova</p> <p>Le giovani tartarughe</p> <p>La deposizione delle uova</p> <p>La tartaruga adulta</p> <p>Le diverse fasi della vita della tartaruga</p> <p> _____</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Informazioni del testo</th> <th>Elaborazioni per rispondere</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Informazioni dal paragrafo "FUORI DALLA SABBIA" Una delle piccole tartarughe marine... esce dall'uovo"</td> <td>Le uova si schiudono</td> </tr> <tr> <td>Informazioni dai paragrafi "DENTRO L'ACQUA" e "IN MARE APERTO" Il viaggio del tartarughino...</td> <td>Le giovani tartarughe fanno un lungo viaggio in mare</td> </tr> </tbody> </table>	Informazioni del testo	Elaborazioni per rispondere	Informazioni dal paragrafo "FUORI DALLA SABBIA" Una delle piccole tartarughe marine... esce dall'uovo"	Le uova si schiudono	Informazioni dai paragrafi "DENTRO L'ACQUA" e "IN MARE APERTO" Il viaggio del tartarughino...	Le giovani tartarughe fanno un lungo viaggio in mare
Informazioni del testo	Elaborazioni per rispondere							
Informazioni dal paragrafo "FUORI DALLA SABBIA" Una delle piccole tartarughe marine... esce dall'uovo"	Le uova si schiudono							
Informazioni dai paragrafi "DENTRO L'ACQUA" e "IN MARE APERTO" Il viaggio del tartarughino...	Le giovani tartarughe fanno un lungo viaggio in mare							

		<i>Il viaggio della piccola tartaruga...</i>	
		<p><i>Informazioni dal paragrafo "CRESCERE FINO A DIVENTARE VERDE"</i></p> <p><i>..... lei lentamente cresce..... si sposta..... fino ai 'pascoli' dove diventa adulta....</i></p>	Le tartarughe diventano adulte
		<p><i>Informazioni dai paragrafi" "E DI NUOVO SULLA SABBIA" e "LA GIOVANE GENERAZIONE"</i></p> <p><i>..... comincia il suo lungo viaggio di ritorno..... sarà lei a deporre le sue uova</i></p>	Viaggio di ritorno e deposizione delle uova
		<p><i>Informazioni dal paragrafo "LA VITA DELLE TARTARUGHE CONTINUA"</i></p> <p><i>Ogni tartaruga marina verde fa questo per tutta la sua vita, che può durare fino a 80 anni</i></p>	Il viaggio ricomincia, quindi questo processo è un ciclo

Figura 3.8: Descrizione del Livello Avanzato della scala di lettura

<p>Livello AVANZATO (≥ 625)</p> <p>Italia 11% UE 12%</p>	<p>Quando leggono testi letterari relativamente complessi gli studenti sono in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - interpretare eventi della storia e azioni dei personaggi per descrivere ragioni, motivazioni, sentimenti e sviluppo del carattere, tenendo conto di tutti gli elementi del testo che fondano/autorizzano una data comprensione; - iniziare a valutare l'effetto sul lettore di scelte linguistiche e stilistiche dell'autore³⁰. <p>Quando leggono testi espositivi relativamente complessi gli studenti sono in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - distinguere e interpretare informazioni complesse che si trovano in diverse parti del testo, tenendo conto di tutti gli elementi del testo che fondano/autorizzano una data comprensione; - integrare informazioni che si trovano in diverse parti del testo per spiegare relazioni e ordinare una serie attività; - iniziare a valutare elementi visivi e testuali per cogliere il punto di vista dell'autore.
---	--

Fonte: IEA PIRLS

³⁰ Manca per il Livello Avanzato la descrizione di quello che gli studenti sanno fare relativamente ai processi di individuare informazioni e fare inferenze dirette.

Livello Avanzato - Esempio 1		Scopo: leggere per fruire di un'esperienza letteraria								
		Processo: interpretare e integrare concetti e informazioni								
		Descrizione: interpretare informazioni da tutto il testo per cogliere il carattere di un personaggio e riportare due esempi a sostegno della propria risposta								
	% corrette	<p>13. Capisci come è Marta dalle cose che fa e dice. Descrivi come è Marta e riporta due esempi tratti dal racconto che lo dimostrano.</p> <p><i>Marta è determinata perché</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>non si arrende quando la gallina rossa fa la dispettosa</i> - <i>e continua a cercare un modo per ottenere che la gallina entri in gabbia quando è ora</i> <p> _____</p> <p><i>(Questa domanda non prevede una risposta univoca. Altre risposte corrette possibili sono che "Marta è furba" – con due informazioni che lo dimostrano, oppure che "Marta ha un cattivo carattere", ecc. Occorre che siano comunque risposte testualmente fondate).</i></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Informazioni del testo</th> <th>Elaborazioni per rispondere</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>Marta aveva provato ad attirare la gallina rossa mettendole il suo cibo preferito dentro la gabbia di sera,non avevano fatto uova per due giorni.</i></td> <td>Marta mette alla prova diverse strategie per "domare" la gallina prepotente</td> </tr> <tr> <td><i>Marta andò a cercare suo padre. "Devo proprio dare una lezione alla gallina rossa" disse..... andare nella gabbia quando lo dico io".</i></td> <td>Marta si confronta anche con il papà per averla vinta sulla gallina</td> </tr> <tr> <td><i>...Ciò diede a Marta un'idea. Il giorno dopo Marta prese uno spago e un po' di stoffa Spiegò il suo piano a suo fratello Sandro.</i></td> <td>Marta mette a punto il piano del gufo finto e alla fine la spunta. Quindi attraverso tutti i suoi tentativi mostra di essere determinata</td> </tr> </tbody> </table>	Informazioni del testo	Elaborazioni per rispondere	<i>Marta aveva provato ad attirare la gallina rossa mettendole il suo cibo preferito dentro la gabbia di sera,non avevano fatto uova per due giorni.</i>	Marta mette alla prova diverse strategie per "domare" la gallina prepotente	<i>Marta andò a cercare suo padre. "Devo proprio dare una lezione alla gallina rossa" disse..... andare nella gabbia quando lo dico io".</i>	Marta si confronta anche con il papà per averla vinta sulla gallina	<i>...Ciò diede a Marta un'idea. Il giorno dopo Marta prese uno spago e un po' di stoffa Spiegò il suo piano a suo fratello Sandro.</i>	Marta mette a punto il piano del gufo finto e alla fine la spunta. Quindi attraverso tutti i suoi tentativi mostra di essere determinata
Informazioni del testo	Elaborazioni per rispondere									
<i>Marta aveva provato ad attirare la gallina rossa mettendole il suo cibo preferito dentro la gabbia di sera,non avevano fatto uova per due giorni.</i>	Marta mette alla prova diverse strategie per "domare" la gallina prepotente									
<i>Marta andò a cercare suo padre. "Devo proprio dare una lezione alla gallina rossa" disse..... andare nella gabbia quando lo dico io".</i>	Marta si confronta anche con il papà per averla vinta sulla gallina									
<i>...Ciò diede a Marta un'idea. Il giorno dopo Marta prese uno spago e un po' di stoffa Spiegò il suo piano a suo fratello Sandro.</i>	Marta mette a punto il piano del gufo finto e alla fine la spunta. Quindi attraverso tutti i suoi tentativi mostra di essere determinata									
Ungheria	34 (2.3)									
Inghilterra	29 (1.6)									
Spagna	21 (1.1)									
Finlandia	16 (1.8)									
Media Paesi OCSE/UE	17 16 (1.7)									
ITALIA	15 (0.2)									
Media internaz. PIRLS	13 (1.5)									
Germania	4 (0.8)									
Francia										

--	--	--

Livello Avanzato - Esempio 2		Scopo: leggere per acquisire e usare informazioni																								
		Processo: interpretare e integrare concetti e informazioni ³¹																								
		Descrizione: distinguere e integrare informazioni di diverse parti del testo per completare una tabella																								
Taipei Cinese Inghilterra Finlandia Media Paesi OCSE/UE ITALIA Germania Media Internaz. PIRLS Spagna Francia	% corrette 45 (2.3)	11. Quali informazioni offre l'articolo sulla grandezza e sul cibo della tartaruga marina in ciascuna fase della sua vita? Completa la seguente tabella Tre degli spazi sono già stati riempiti per te. <table border="1" data-bbox="598 806 1372 1355"> <thead> <tr> <th>Fase della vita</th> <th>Grandezza</th> <th>Cibo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>uovo</td> <td><i>pallina da golf</i></td> <td>l'uovo ha il suo cibo all'interno</td> </tr> <tr> <td>tartarughino appena nato</td> <td><i>noce</i></td> <td><i>gamberetti piccole meduse lumache</i></td> </tr> <tr> <td>giovane tartaruga</td> <td>quanto un piatto</td> <td><i>alghe</i></td> </tr> <tr> <td>tartaruga adulta</td> <td><i>più di 90 centimetri</i></td> <td><i>alghe ed erbe marine</i></td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" data-bbox="598 1422 1428 1803"> <thead> <tr> <th>Informazioni del testo</th> <th>Informazioni da estrapolare per rispondere</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>FUORI DALLA SABBIA</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Il nido contiene più di 100 uova di tartaruga marina verde, grandi circa quanto una pallina da golf.</i></td> <td><i>Pallina da golf</i></td> </tr> <tr> <td><i>DENTRO L'ACQUA</i></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Fase della vita	Grandezza	Cibo	uovo	<i>pallina da golf</i>	l'uovo ha il suo cibo all'interno	tartarughino appena nato	<i>noce</i>	<i>gamberetti piccole meduse lumache</i>	giovane tartaruga	quanto un piatto	<i>alghe</i>	tartaruga adulta	<i>più di 90 centimetri</i>	<i>alghe ed erbe marine</i>	Informazioni del testo	Informazioni da estrapolare per rispondere	<i>FUORI DALLA SABBIA</i>		<i>Il nido contiene più di 100 uova di tartaruga marina verde, grandi circa quanto una pallina da golf.</i>	<i>Pallina da golf</i>	<i>DENTRO L'ACQUA</i>	
	Fase della vita			Grandezza	Cibo																					
	uovo			<i>pallina da golf</i>	l'uovo ha il suo cibo all'interno																					
	tartarughino appena nato			<i>noce</i>	<i>gamberetti piccole meduse lumache</i>																					
	giovane tartaruga			quanto un piatto	<i>alghe</i>																					
	tartaruga adulta			<i>più di 90 centimetri</i>	<i>alghe ed erbe marine</i>																					
	Informazioni del testo			Informazioni da estrapolare per rispondere																						
	<i>FUORI DALLA SABBIA</i>																									
	<i>Il nido contiene più di 100 uova di tartaruga marina verde, grandi circa quanto una pallina da golf.</i>			<i>Pallina da golf</i>																						
	<i>DENTRO L'ACQUA</i>																									
37 (1.7)																										
29 (1.7)																										
25																										
25 (2.1)																										
24 (1.6)																										
22 (0.2)																										
22 (1.5)																										
18 (1.7)																										

³¹ In realtà, guardando al testo, dove le informazioni richieste sono fornite in modo esplicito e devono essere riprese in modo letterale, questo quesito ci sembra che dovrebbe essere classificato nel processo "Mettere a fuoco e localizzare informazioni fornite in modo esplicito", piuttosto che nel processo "Interpretare e integrare concetti e informazioni". La bassa percentuale di risposte corrette può dipendere dal fatto che per completare la tabella occorre ripercorrere l'intero e questa richiesta arriva verso la fine della prova.

		<p><i>Il viaggio del tartarughino appena nato verso l'acqua è una corsa per la sopravvivenza. Non è più grande di una noce.</i></p> <p><i>Il tartarughino può mangiare gamberetti, piccole meduse e lumache che vanno alla deriva in mezzo e intorno alle alghe.</i></p>	<p>Noce</p> <p>Gamberetti - piccole meduse - lumache</p>
		<p><i>CRESCERE FINO A DIVENTARE VERDE</i></p> <p><i>Anche se ogni tanto si pappa qualche medusa, adesso mangia prevalentemente alghe e piante marine.</i></p>	<p>Alghe</p> <p>Piante marine</p>
		<p><i>CRESCERE FINO A DIVENTARE VERDE</i></p> <p><i>Come un tagliaerba, la tartaruga mantiene il "pascolo" di erbe marine sempre rasato. Mangiare erbe marine e alghe rende il grasso del suo corpo di colore verde.</i></p>	<p>Alghe</p> <p>Erbe marine</p>

3.3 Risultati nelle scale parziali

Come si è anticipato, accanto ai risultati nella scala complessiva, costruita attraverso l'insieme dei quesiti della prova del 2016, PIRLS ha presentato i risultati di quattro subscale, costruite con sottoinsiemi di quesiti. In questo paragrafo viene presentato, sempre nel quadro internazionale, l'andamento dell'Italia nelle subscale che riguardano gli specifici aspetti della lettura presi in considerazione nella costruzione della prova: scopi della lettura e processi di comprensione.

- Per quanto riguarda gli scopi di lettura si considerano i risultati degli studenti in riferimento ai due scopi di lettura/tipo di testo considerati nella selezione dei testi delle prove.
- Per quanto riguarda i processi di comprensione si considerano i risultati degli studenti in due macroprocessi, che sintetizzano i quattro processi di comprensione considerate nella costruzione dei quesiti delle prove.

Risultati nelle scale parziali relative agli scopi di lettura

Per gli scopi di lettura, le scale parziali sono “Lettura a scopo letterario”, scala costruita con i quesiti relativi alla lettura di testi narrativi mirata a fruire di un'esperienza letteraria e “Lettura a scopo informativo”, scala costruita con i quesiti relativi alla lettura di testi espositivi mirata a ricavare informazioni.

I dati mostrano che non c'è un andamento univoco nelle prestazioni dei Paesi relative ai due scopi di lettura (cfr. Tabella 8 in Appendice A).

Dei 50 Paesi partecipanti:

- 16 Paesi hanno ottenuto nella scala della lettura a scopo letterario risultati significativamente più elevati che nella scala complessiva e 11 Paesi hanno ottenuto risultati significativamente più bassi, che nella scala complessiva;
- 15 Paesi hanno ottenuto nella scala della lettura a scopo informativo risultati significativamente più elevati che nella scala complessiva e 15 Paesi risultati significativamente più bassi;
- per 23 Paesi il relativo vantaggio in una delle due scale si accompagna al relativo svantaggio nell'altra, ma questo non avviene sistematicamente per tutti i Paesi;
- tra i Paesi in cui gli studenti hanno un punteggio significativamente più alto nella lettura di testi narrativi (da 4 a 8 punti in più rispetto alla media sulla scala complessiva), e contemporaneamente un punteggio significativamente più basso nella lettura di testi espositivi (da 2 a 7 punti in meno), vi sono Stati Uniti, Irlanda del Nord, Belgio (francese), Germania, Inghilterra, Danimarca, Canada, Austria e Repubblica Slovacca;
- tra i Paesi in cui gli studenti hanno un punteggio significativamente più alto nei testi espositivi (da 7 a 10 punti in più rispetto alla media sulla scala complessiva), e contemporaneamente un punteggio significativamente più basso (da 6 a 11 punti) nei testi narrativi, vi sono i Paesi asiatici

(Macao, Taipei Cinese e Hong Kong) e Paesi del Medio Oriente (Emirati Arabi Uniti, Bahrein, Qatar e Oman).

La mancanza di univocità che emerge da questi dati e lo specifico andamento evidenziato – con gli studenti dei Paesi asiatici e del Medio Oriente più capaci nei confronti della lettura per ricavare informazioni da testi espositivi e diversi Paesi occidentali più a loro agio nei confronti della lettura di testi letterari – possono suggerire che i Paesi si differenzino per lo spazio dato nei primi anni di scuola all’uno e all’altro scopo di lettura/tipo di testo e che la diversità degli approcci abbia un impatto che è già misurabile al quarto anno di scolarità.

Per fare un esempio, il capitolo dedicato a Hong Kong nella PIRLS Encyclopedia – pubblicazione on line di PIRLS nella quale vengono riportate per ogni Paese indicazioni relative al sistema scolastico e all’insegnamento della lettura – sembra confermare l’ipotesi ricavata dai dati. Nell’illustrazione del curriculum di Hong Kong relativo alla lettura viene dato particolare spazio al “leggere per apprendere”, specificando che “ci si aspetta che gli studenti abbiano non solo una considerevole esperienza e una passione verso la lettura, ma che padroneggino le abilità della ‘lettura per apprendere’ che (...) permette l’apprendimento per tutta la vita e lo sviluppo dell’intera persona”. La priorità accordata al leggere per apprendere viene ulteriormente in luce dall’elenco degli obiettivi dell’apprendimento della lettura³².

Qual è la situazione dell’Italia? La Figura 3.9 mostra i punteggi dell’Italia e quelli di una selezione di Paesi, accanto alla media dei Paesi UE e a quella dei Paesi OCSE partecipanti.

Box 3.4: Come leggere le Figure 3.9 e 3.10

I Paesi sono riportati in ordine decrescente rispetto al punteggio complessivo in lettura. Nella prima colonna sono riportati i punteggi medi nella scala complessiva, affiancati dai rispettivi errori standard. Nella seconda e nella terza colonna sono riportati i punteggi nelle singole scale parziali e la differenza di tali punteggi dal punteggio complessivo, con i relativi errori standard.

Le frecce accanto alle differenze indicano se il punteggio nella scala parziale è significativamente superiore al punteggio nella scala complessiva (↑) o se è significativamente inferiore ad esso (↓). L’assenza di frecce indica che la differenza tra scala parziale e complessiva non è significativa.

Figura 3.9: Punteggio nella scala complessiva e nelle scale degli scopi di lettura, Italia, Paesi selezionati, medie UE e OCSE

Paese	Punteggio medio nella scala complessiva di PIRLS		Letture a scopo letterario				Letture a scopo informativo				
			Punteggio medio nella scala		Differenza dal punteggio nella scala complessiva		Punteggio medio nella scala		Differenza dal punteggio nella scala complessiva		
3 Federazione Russa	581	(2,2)	579	(2,2)	-2	(1,1)	584	(2,3)	4	(1,0)	↑
3 Singapore	576	(3,2)	575	(3,3)	-2	(1,3)	579	(3,3)	2	(1,1)	↑

³² Hong Kong, Language/Reading curriculum in the fourth grade, in Mullis et al., 2017 <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/countries/hong-kong-sar/language-reading-curriculum-in-the-fourth-grade/>; accesso 18 ottobre 2017).

Irlanda	567	(2,5)	571	(2,7)	5	(1,4)	↑	565	(2,7)	-2	(1,1)	
Finlandia	566	(1,8)	565	(1,9)	-1	(1,0)		569	(2,0)	3	(0,7)	↑
Inghilterra	559	(1,9)	563	(2,2)	4	(1,4)	↑	556	(2,1)	-2	(0,9)	↓
ITALIA	548	(2,2)	549	(2,1)	1	(1,8)		549	(2,2)	1	(0,9)	
Germania	537	(3,2)	542	(3,3)	5	(1,0)	↑	533	(3,3)	-4	(1,2)	↓
Spagna	528	(1,7)	530	(1,9)	2	(0,7)	↑	527	(1,6)	-1	(0,6)	
Francia	511	(2,2)	513	(2,4)	1	(0,9)		510	(2,4)	-1	(0,8)	
Media UE	540	(0,5)	542	(0,5)	2	(0,3)	↑	539	(0,5)	-1	(0,5)	
Media OCSE	541	(0,4)	544	(0,4)	3	(0,2)	↑	540	(0,5)	-2	(0,2)	↓

Fonte: base dati IEA PIRLS / INVALSI 2016

Dalla Figura 3.9 si osserva che:

- nel caso dell'Italia non vi sono differenze nella lettura per i due scopi/tipi di testo, per entrambi dei quali il punteggio è di 549;
- Inghilterra, Irlanda e Germania sono – come si è già detto – tra i Paesi nei quali gli studenti hanno nella lettura di testi letterari punteggi più elevati che nella lettura di testi espositivi e questa è anche la tendenza che emerge globalmente dalla media dei Paesi dell'Unione Europea e dell'OCSE, anche se le differenze sono contenute;
- Federazione Russa, Singapore e la Finlandia mostrano un vantaggio nella lettura di testi espositivi, anche se – come si è detto – i Paesi in cui questo andamento è più marcato sono Macao, Taipei Cinese e Hong Kong.

Per quanto riguarda l'Italia, se l'assenza di differenze tra i due scopi di lettura si confermerà nelle prossime rilevazioni, si può ipotizzare che su di essa abbiano giocato e continueranno a giocare, tra l'altro, manuali scolastici, prove Invalsi e Indicazioni Nazionali del 2012, che da tempo orientano a dare uguale dignità alla lettura e alla comprensione di varie tipologie testuali fin dai primi anni di scuola.

Risultati nelle scale parziali relative ai processi di comprensione

PIRLS ha costruito due scale parziali dei processi di comprensione: la scala parziale “Individuare informazioni e fare inferenze dirette”, che raggruppa i quesiti che richiedono la localizzazione di informazioni espresse esplicitamente e quelli che richiedono la produzione di inferenze dirette; e la scala parziale “Interpretare, integrare e valutare”, che raggruppa i quesiti che richiedono di interpretare e integrare informazioni e quelli che richiedono di valutare e porsi criticamente nei confronti del testo.

Anche per i processi di comprensione i dati mostrano la presenza di differenze tra i Paesi (cfr. Tabella 9 in Appendice A).

Dei 50 Paesi partecipanti:

- 15 Paesi hanno ottenuto nella scala “Individuare informazioni e fare inferenze dirette” risultati significativamente più elevati che nella scala complessiva e 12 Paesi risultati significativamente più bassi;
- 14 Paesi hanno ottenuto nella scala “Interpretare, integrare e valutare” risultati significativamente più elevati che nella scala complessiva e 18 Paesi risultati significativamente più bassi;
- tra i Paesi in cui gli studenti hanno un punteggio significativamente più alto nella scala “Individuare informazioni e fare inferenze dirette” (da 4 a 9 punti in più rispetto alla media sulla scala complessiva), e contemporaneamente un punteggio significativamente più basso nella scala “Interpretare, integrare e valutare” (da 3 a 22 punti in meno), vi sono Austria, Francia, Repubblica Ceca, Germania, Finlandia, Marocco, Svezia, Repubblica Slovena e Macao SAR;
- tra i Paesi in cui gli studenti hanno un punteggio significativamente più alto nella scala “Interpretare, integrare e valutare” (da 4 a 9 punti in più rispetto alla media sulla scala complessiva), e contemporaneamente un punteggio significativamente più basso (da 4 a 7 punti) nella scala “Individuare informazioni e fare inferenze dirette” vi sono Stati Uniti, Polonia, Australia e Lettonia.

In linea generale ci si può chiedere se queste differenze possano dipendere da una maggiore o minore frequentazione di diverse tipologie di testi e dal maggiore o minore accento dato all’uno o all’altro processo nell’insegnamento della lettura, dando la priorità in un caso all’utilizzare il testo senza allontanarsene e nell’altro caso all’elaborare maggiormente il testo, attivando conoscenze enciclopediche per riflettere ed esprimere un punto di vista personale su di esso.

La Figura 3.10 mostra i punteggi dell’Italia e di una selezione di Paesi³³, accanto alla media dei Paesi UE e dei Paesi OCSE partecipanti.

Figura 3.10: Punteggi nella scala complessiva e nelle scale dei processi di comprensione, Italia, Paesi selezionati, media UE e OCSE

Paese	Puntaggio medio nella scala complessiva di PIRLS		Individuare e Inferire				Interpretare, Valutare		Integrare e			
	Puntaggio	Differenza	Puntaggio medio nella scala	Differenza dal punteggio nella scala complessiva	Puntaggio medio nella scala	Difference from Overall PIRLS Score	Puntaggio medio nella scala	Difference from Overall PIRLS Score				
3 Federazione Russa	581	(2,2)	581	(2,3)	1	(0,9)	582	(2,2)	1	(1,5)		
Singapore	576	(3,2)	573	(3,1)	-3	(1,0)	↓	579	(3,2)	3	(0,7)	↑
Irlanda	567	(2,5)	566	(2,6)	-1	(1,1)		569	(2,9)	3	(1,4)	
Finlandia	566	(1,8)	572	(2,0)	6	(0,9)	↑	562	(1,8)	-4	(0,7)	↓

³³ Vedi nota 23.

Inghilterra	559	(1,9)	556	(2,0)	-3	(0,7)	↓	561	(1,9)	3	(0,7)	↑
ITALIA	548	(2,2)	547	(2,1)	-1	(1,1)		550	(2,1)	2	(1,3)	
Germania	537	(3,2)	546	(3,3)	8	(0,9)	↑	530	(3,2)	-7	(1,0)	↓
Spagna	528	(1,7)	526	(1,7)	-1	(0,6)	↓	529	(1,7)	1	(0,6)	↑
Francia	511	(2,2)	521	(2,3)	9	(0,9)	↑	501	(2,4)	-10	(0,7)	↓
Media UE	540	(0,5)	542	(0,5)	2	(0,2)	↑	539	(0,5)	-1	(0,2)	↓
Media OCSE	541	(0,4)	543	(0,4)		(0,2)	↑	541	(0,4)	-1	(0,2)	↓

Fonte: PIRLS/INVALSI

Dalla Figura 3.10 si osserva che:

- nel caso dell'Italia i leggeri scarti nei punteggi (547 nella scala “Individuare e Inferire” e 550 nella scala “Interpretare, Integrare e Valutare”) non rappresentano differenze significative tra le due scale parziali e la scala complessiva e neanche tra le due scale parziali tra loro;
- Francia, Germania e Finlandia sono – come si è detto – tra i Paesi nei quali gli studenti hanno punteggi più elevati nei quesiti che richiedono di individuare informazioni e di fare inferenze dirette e questa è anche la tendenza che emerge globalmente dalla media dei Paesi dell’Unione Europea e dell’OCSE, anche se le differenze sono contenute;
- Singapore, Inghilterra e Spagna – tra i Paesi riportati nella tabella – mostrano un vantaggio nei quesiti che richiedono un maggiore lavoro di elaborazione e un più ampio ricorso a conoscenze enciclopediche.

Per quanto riguarda l’Italia anche in questo caso vale l’ipotesi fatta per l’assenza di differenze tra gli scopi di lettura: l’assenza di differenze tra i due tipi di processi può essere messa in relazione, tra l’altro, al fatto che gli studenti italiani progressivamente siano stati portati a frequentare con pari attenzione sia testi narrativi sia testi informativi e a impegnarsi in processi di comprensione in parte comuni in parte specifici di ciascun tipo di testo.

3.4 Differenze di genere nei punteggi medi di lettura

Quella delle differenze di genere rappresenta una delle angolature dalle quali, da sempre, si guarda ai dati sui risultati scolastici ed è un tema particolarmente attuale oggi nel dibattito sulla scuola anche a livello internazionale. Sia le rilevazioni nazionali sia le indagini internazionali della IEA e dell’OCSE hanno ripetutamente mostrato come le ragazze abbiano risultati significativamente e notevolmente più alti in lettura, i ragazzi in matematica (con uno scarto però meno pronunciato), mentre in scienze il quadro sia più variegato. Di fronte a questa situazione, diversi Paesi hanno adottato interventi per ridurre le disparità di genere e accrescere, in questo modo, l’uguaglianza delle opportunità e l’equità del sistema (Mullis et al. 2012).

In questo paragrafo si considerano i risultati in lettura di PIRLS 2016 per genere e in particolare:

- i punteggi medi per genere nella scala complessiva, che vengono messi a confronto con quelli di PISA sui 15enni;

- i punteggi medi per genere sulle scale parziali relative agli scopi di lettura e ai processi di comprensione.

Punteggi di maschi e femmine nella scala complessiva

I dati di PIRLS 2016 confermano quelli delle precedenti indagini sulla lettura per quanto riguarda le differenze di genere: nella quasi totalità dei Paesi partecipanti le ragazze hanno risultati migliori dei ragazzi sulla scala complessiva di lettura. Nel 2016 lo scarto medio tra ragazze e ragazzi è di 19 punti se si considerano tutti i Paesi partecipanti a PIRLS (520 punti vs 501).

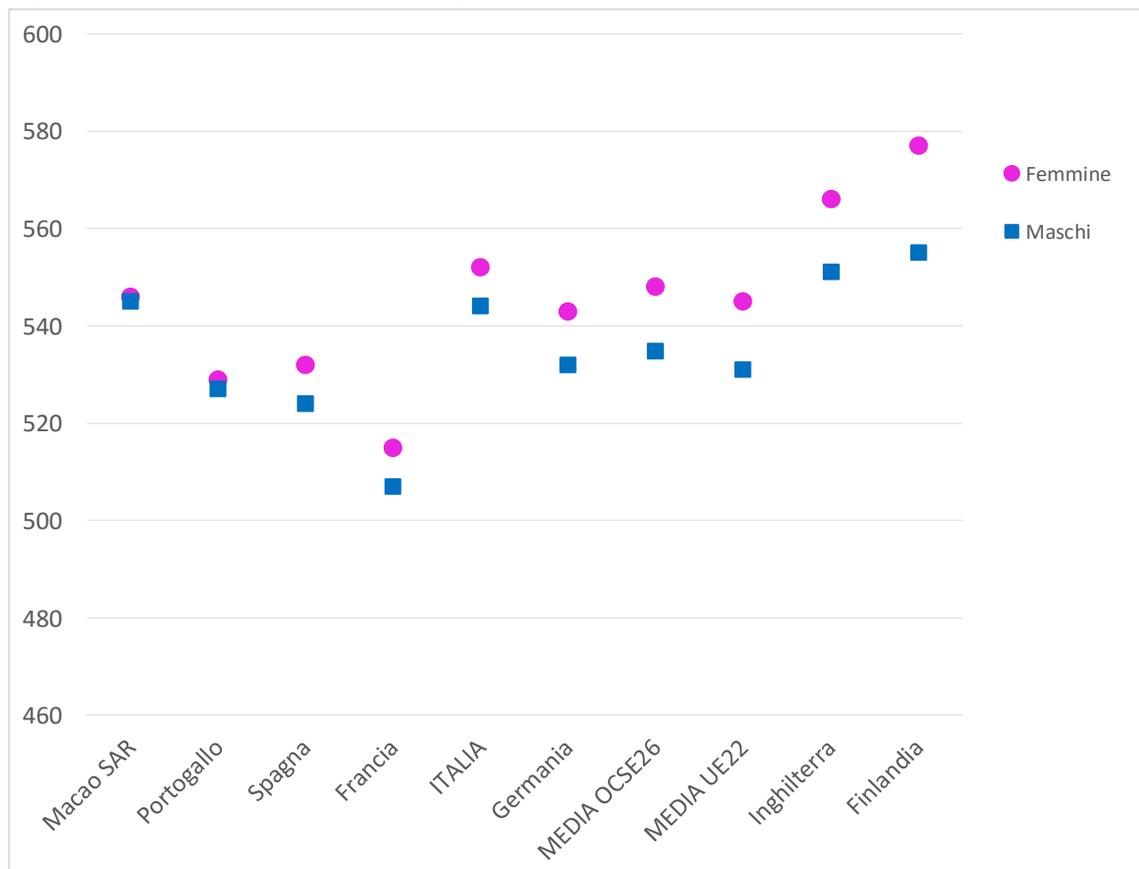
La Tabella 4 in Appendice A presenta le differenze di genere in lettura in PIRLS 2016.

Dai dati dei 50 Paesi partecipanti a PIRLS risulta che:

- lo scarto nei punteggi di femmine e maschi va da un minimo di 1 punto a Macao e in Portogallo (dove la differenza non è significativa) a un massimo di 65 punti in Arabia Saudita;
- tra i Paesi nei quali le differenze sono più elevate (più di 30 punti) vi sono i Paesi del Medio Oriente e diversi Paesi africani;
- tra i Paesi nei quali le differenze sono significative ma inferiori a 10 punti vi sono i Paesi asiatici, ma anche diversi Paesi dell'Unione Europea (Austria, Italia, Francia e Spagna);
- la differenza tra maschi e femmine nei Paesi dell'UE e dell'OCSE è pari in media a 13-14 punti;
- in Italia la differenza di genere nel quarto anno di scolarità è particolarmente contenuta (7 punti);
- il punteggio dei maschi è relativamente elevato (544), cioè di 9 punti più alto rispetto alla media dei maschi nei Paesi OCSE e 13 punti in più della media UE, mentre quello delle femmine (552) non si differenzia dalla media OCSE (548) mentre è significativamente superiore alla media UE (545).

La Figura 3.11 mostra i punteggi per genere di una selezione di Paesi e quelli medi dei Paesi UE e OCSE a confronto con quelli dell'Italia. I Paesi e le medie sono in ordine crescente di differenze di genere.

Figura 3.11: Differenze di genere, Italia, Paesi selezionati, media OCSE e UE



Fonte: base dati IEA PIRLS / INVALSI 2016

Volendo verificare se l’iniziale assenza di disparità vistose che caratterizza il sistema di istruzione italiano nella scuola primaria venga mantenuta man mano che gli studenti avanzano nel percorso scolastico, si sono presi in considerazione i dati PISA sui quindicenni.

La Figura 3.12 riporta le differenze di genere in Italia nei Paesi selezionati per il confronto affiancando ai dati di PIRLS 2016 quelli di PISA 2009³⁴. I Paesi sono elencati nella tabella rispettando l’ordine crescente dei dati riportati nell’ultima colonna, che presenta la differenza tra lo scarto tra

³⁴ Si sono scelti i dati di PISA 2009 per considerare quello che succede tra 9/10 e 15 anni perché questa è l’edizione di PISA più recente che ha la lettura come ambito principale della valutazione: i dati sono basati su un numero più ampio di prove e sono più solidi. Questa scelta è confermata dal fatto che i dati di PISA 2009 sono in linea sia con quelli del 2000 (precedente edizione incentrata sulla lettura) sia con quelli dei cicli intermedi del 2003, 2006 e 2012 in cui la lettura era un ambito secondario della valutazione.

Diversa è la situazione per quanto riguarda PISA 2015, edizione in cui lo scarto tra maschi e femmine diminuisce nella maggioranza dei Paesi, compresa l’Italia, per l’effetto congiunto di un innalzamento delle medie dei maschi (+5 punti in media nell’OCSE e +13 in Italia) e un abbassamento di quelle delle femmine (-8 punti in media nell’OCSE e -17 in Italia). Nel 2015, per la prima volta, la prova PISA è stata somministrata su computer e sembra plausibile l’ipotesi che l’ambiente digitale abbia favorito i maschi e sfavorito le femmine, diminuendo sensibilmente lo scarto tra i generi: dal 2009 al 2015 la differenza tra i generi è diminuita in media nell’OCSE di 12 punti (da 39 a 27), in Italia di 30 (da 46 a 16). Non si sono quindi utilizzati i dati di PISA 2015 per considerare l’evoluzione delle disparità di genere dai 9 ai 15 anni, perché il confronto rischierebbe di essere inficiato/invalidato da una differenza nelle condizioni di somministrazione della prova che ha un impatto sulla variabile osservata.

maschi e femmine a 15 e a 9 anni³⁵. I Paesi che vengono per primi nella tabella sono quelli nei quali le differenze di genere aumentano meno tra il quarto anno di scolarità e i 15 anni.

Figura 3.12: Differenze di genere in lettura, PIRLS 2016 e PISA 2009, Italia, Paesi selezionati, media UE e OCSE

Paese	PIRLS 2016 -4° grado (9-10 anni)					PISA 2009 – 15 anni					Differenza in PISA - differenza in PIRLS
	Femmine		Maschi		Differenze F-M (valori assoluti)	Femmine		Maschi		Differenza femmine-maschi	
	% di studenti	Punteggio medio	% studenti	Punteggio medio		% di studenti	Punteggio medio	% di studenti	Punteggio medio		
Inghilterra ⁽¹⁾	50 (0,9)	566 (2,2)	50 (0,9)	551 (2,4)	15 (2,8)	507 (2,9)	481 (3,5)	25 (4,5)	10		
Spagna	49 (0,6)	532 (1,4)	51 (0,6)	524 (2,7)	8 (2,5)	496 (2,2)	467 (2,2)	29 (2,0)	21		
Germania	49 (0,7)	543 (3,2)	51 (0,7)	532 (3,7)	11 (2,9)	518 (2,9)	478 (3,6)	40 (3,9)	29		
Francia	50 (0,9)	515 (2,6)	50 (0,9)	507 (2,5)	8 (2,7)	515 (3,4)	475 (4,3)	40 (3,7)	32		
Macao SAR	49 (0,5)	546 (1,6)	51 (0,5)	545 (1,7)	1 (2,6)	504 (1,2)	470 (1,3)	34 (1,7)	33		
Finlandia	50 (0,9)	577 (1,9)	50 (0,9)	555 (2,3)	22 (2,2)	563 (2,4)	508 (2,6)	55 (2,3)	33		
Portogallo	49 (0,8)	529 (2,7)	51 (0,8)	527 (2,5)	1 (2,7)	508 (2,9)	470 (3,5)	38 (2,4)	37		
Italia	49 (0,9)	552 (2,7)	51 (0,9)	544 (2,4)	7 (2,6)	510 (1,9)	464 (2,3)	46 (2,8)	39		
MEDIA UE	50 (0,2)	545 (0,6)	50 (0,2)	531 (0,6)	14 (0,6)						
MEDIA OCSE	50 (0,2)	548 (0,6)	50 (0,2)	535 (0,5)	13 (0,5)	513 (0,5)	474 (0,6)	39 (0,6)	26		

(1) Per PIRLS i dati sono quelli della sola Inghilterra, per PISA sono quelli del Regno Unito.

Fonte: PIRLS / INVALSI e OECD 2010

Il confronto tra i dati di PIRLS e quelli di PISA mostra che:

- in tutti i Paesi per i quali sono disponibili dati per il confronto, lo scarto tra maschi e femmine è maggiore a 15 anni che a 9-10;
- alcuni Paesi riescono a contenere l'aumento delle differenze di genere con il progredire dell'età/scolarità: i Paesi in cui l'aumento è inferiore a 20 punti comprendono diversi Paesi anglosassoni (Inghilterra, Australia e stati Uniti) e del Nord Europa (Danimarca, Belgio e Paesi Bassi);
- se in Italia il divario in lettura tra maschi e femmine nella scuola primaria è contenuto, la situazione cambia per i quindicenni, per i quali il divario sale a 46 punti (media Paesi dell'OCSE 39 punti);

³⁵ Il dato si è ottenuto sottraendo dalla differenza F-M in PISA 2009 la differenza F-M in PIRLS 2016.

- l'Italia (insieme a Bulgaria, Repubblica Slovacca e Repubblica Ceca) risulta essere uno dei Paesi in cui l'aumento nel divario di genere dai 9 ai 15 anni è maggiore: 39 punti, contro un aumento di 26 punti in media nei Paesi dell'OCSE.

L'andamento delle disparità di genere lungo l'itinerario scolastico indica che l'iniziale equità di genere, quale emerge alla fine della scuola primaria, diminuisce con l'avanzare della scolarità.

Differenze di genere nelle scale parziali

Le differenze tra maschi e femmine nelle scale parziali di lettura permettono di avere un quadro più preciso delle disparità di genere.

Nella Tabella 12 in Appendice A sono presentate le differenze di genere in relazione ai due tipi di testo/scopi di lettura e ai due processi di comprensione presi in considerazione da PIRLS.

- Per quanto riguarda gli scopi di lettura, verso la fine della scuola primaria il vantaggio delle femmine rispetto ai maschi è maggiore nella lettura per fruire di un'esperienza letteraria che nella lettura per ricavare informazioni.
- In tutti i Paesi tranne due (Macao e Portogallo) le ragazze hanno punteggi significativamente più alti di quelli dei ragazzi nella lettura di testi letterari.
- Per quanto riguarda la lettura di testi espositivi, il numero di Paesi in cui le differenze di genere non sono significative sale a 11.
- Per quanto riguarda i processi di comprensione il vantaggio delle femmine è presente nella quasi totalità dei Paesi sia per la scala Individuare informazioni e fare inferenze dirette, sia per la scala Interpretare, integrare e valutare (a eccezione di Macao e Portogallo e, nel caso della prima scala, anche dell'Austria).

Qual è la situazione dell'Italia? Nella Figura 3.13 si presentano i punteggi e le differenze di genere per l'Italia, una selezione di Paesi e le medie UE e OCSE.

Figura 3.13: Differenze di genere nelle scale parziali di lettura, Italia, Paesi selezionati, media EU e OCSE

Paese	Scopi di lettura				Processi di comprensione				Diff F-M			
	letterario		espositivo/informativo		Individuare info e fare inferenze dirette		Interpretare, Integrare, e Valutare		SCOPI LETTURA		PROCESSI COMPRENSIONE	
	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	scopo letterario	scopo informativo	individuare e inferire	interpretare integrare e valutare
Federazione Russa	587 (2,5)	h 572 (2,5)	591 (2,3)	h 578 (2,7)	588 (2,5)	h 575 (2,8)	589 (2,4)	h 575 (2,6)	15	13	13	14
Singapore	586 (3,6)	h 563 (3,7)	586 (3,5)	h 571 (3,7)	580 (3,4)	h 566 (3,6)	589 (3,4)	h 568 (3,4)	23	15	14	21
Irlanda	580 (3,2)	h 563 (3,4)	569 (3,2)	h 561 (3,4)	571 (3,2)	h 561 (3,5)	576 (3,4)	h 562 (3,6)	17	8	10	14
Finland	576 (2,0)	h 554 (2,4)	579 (2,1)	h 559 (2,6)	582 (2,3)	h 562 (2,6)	573 (2,0)	h 552 (2,3)	22	20	20	21
Inghilterra	572 (2,7)	h 553 (2,5)	562 (2,6)	h 551 (2,7)	563 (2,4)	h 549 (2,5)	569 (2,4)	h 554 (2,3)	19	11	14	15
ITALIA	554 (2,4)	h 543 (2,8)	551 (2,7)	h 547 (2,6)	550 (2,3)	h 544 (2,8)	554 (2,4)	h 545 (2,4)	11	4	6	9
Germania	551 (3,5)	h 534 (3,8)	536 (3,6)	530 (3,8)	550 (3,5)	h 541 (3,8)	537 (3,5)	h 524 (3,8)	17	6	9	13
Spagna	536 (1,7)	h 524 (2,9)	529 (1,5)	525 (2,4)	530 (1,5)	h 523 (2,5)	534 (1,5)	h 525 (2,7)	12	4	7	9
France	518 (2,9)	h 507 (2,8)	513 (2,8)	508 (2,9)	524 (2,8)	h 517 (2,6)	506 (2,9)	h 496 (3,1)	11	5	7	10
Media UEzz	550 (0,6)	h 534 (0,6)	545 (0,6)	h 534 (0,6)	548 (0,6)	536 (0,6)	546 (0,6)	532 (2,9)	17	10	12	14
Media OCSE z6	552 (0,5)	h 536 (0,6)	544 (0,5)	h 535 (0,6)	548 (0,5)	537 (0,6)	548 (0,5)	534 (0,6)	17	10	11	14

Fonte: PIRLS / INVALSI

Per quanto riguarda l'Italia i dati mostrano che:

- le differenze di genere nelle quattro scale parziali considerate seguono lo stesso andamento delle medie internazionali di riferimento, ma sono leggermente più basse di queste ultime;
- le differenze di genere sono più marcate nella scala della “Lettura per fruire di un’esperienza letteraria” e nel processo di comprensione “Interpretare, integrare e valutare”;
- nella scala della “Lettura per scopo informativo” le differenze di genere non sono significative.

Dal momento che le scale parziali di PIRLS sono simili a quelle di PISA, si riportano sotto i dati dell'Italia e la media OCSE nelle scale parziali in PISA 2009 (Figura 3.14). Il confronto permette di vedere su quali aspetti le prestazioni di ragazze e ragazzi si divarichino maggiormente durante i sei anni di scuola che seguono il livello valutato da PIRLS.

Figura 3.14: Differenze di genere nelle scale parziali di lettura PISA 2009, Italia e media OCSE

	Differenze femmine – maschi				
	Aspetti della lettura			Tipi di testo	
	Individuare informazioni	Integrare e interpretare	Riflettere e valutare	Testi continui	Testi non continui
Italia	44	43	53	49	43
Media OCSE	40	36	44	42	36

Fonte: OECD 2010

Da questi dati si osserva che:

- come ci si può aspettare, visto l’andamento delle differenze di genere da 9 a 15 anni nella scala complessiva, a 15 anni le differenze di genere sono maggiori in Italia – rispetto alla media OCSE – in tutte le scale parziali di lettura, con un capovolgimento della situazione rilevata a 9 anni;
- l’aspetto della lettura in cui in Italia, a quindici anni, il vantaggio delle femmine rispetto ai maschi è più alto, rispetto alla media OCSE, è quello che viene definito “Riflettere e valutare”.

L’insieme di questi dati offrono spunti di riflessione interessanti, in particolare per quanto riguarda l’importanza di curare il rapporto dei maschi con i testi letterari e di coinvolgerli nei processi più elaborativi della comprensione del testo.

3.5 Risultati di lettura per area geografica

Le differenze territoriali nei risultati italiani sono un dato confermato. In tutte le indagini internazionali, fin dall’inizio degli anni ‘70, si è rilevato lo stesso andamento: il Nord ha risultati significativamente più elevati del Sud, mentre il centro occupa una posizione intermedia e le differenze aumentano con il progredire della scolarità.

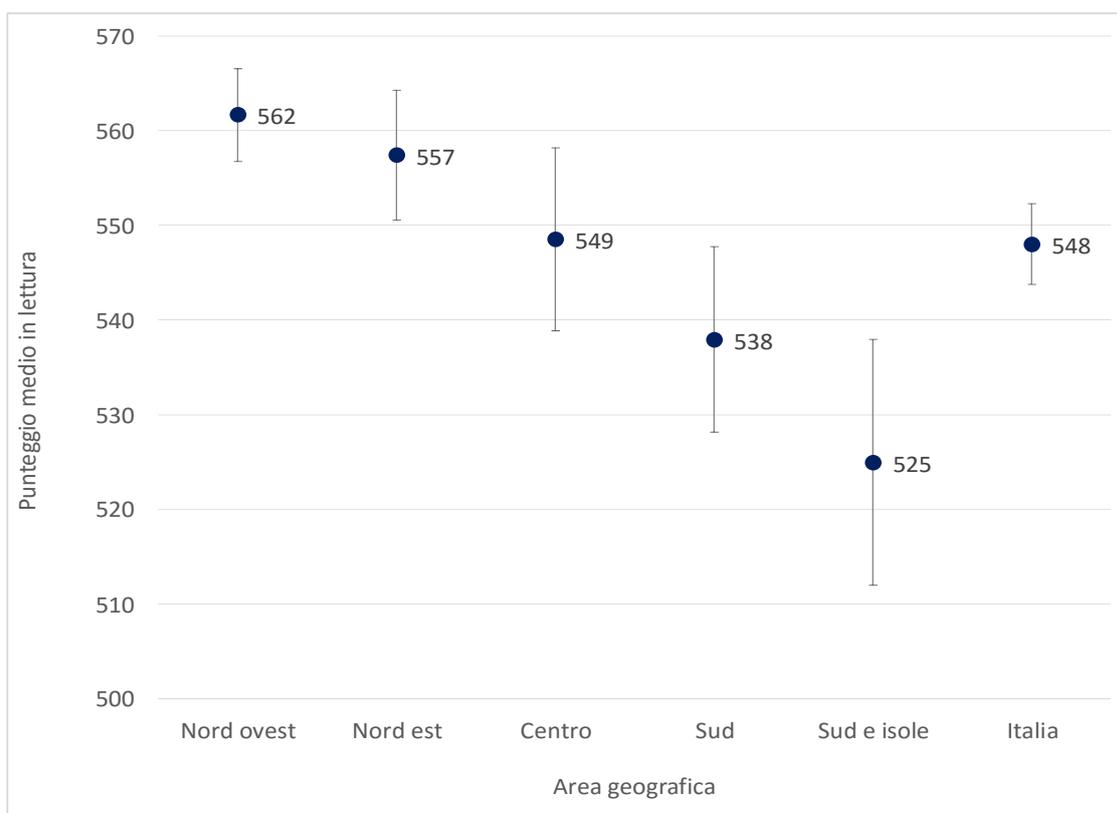
In questo paragrafo si considerano i risultati in lettura di PIRLS 2016 per area geografica e in particolare:

- i punteggi medi di lettura nella scala complessiva per area geografica;
- la distribuzione sui livelli della scala complessiva per area geografica.

Punteggi medi per area geografica

PIRLS non fa eccezione alla situazione di disparità territoriale ripetutamente rilevata dalle indagini internazionali: il punteggio medio dell'Italia in lettura (548) nasconde differenze significative tra aree geografiche, come si può vedere dalla Figura 3.15.

Figura 3.15: Risultati in lettura per area geografica



Fonte: base dati IEA / INVALSI 2016

- Il Nord Ovest è l'area con il punteggio più alto (562), significativamente superiore non solo a quello delle aree del Sud (538) e Sud Isole (525), ma anche a quello del Centro e dell'Italia presa nel suo complesso (548);
- il punteggio del Nord Est (557) è significativamente più alto di quello delle aree del Sud (538) e Sud Isole (525) e di quello dell'Italia presa nel suo complesso (548), mentre non si differenzia in modo significativo da quello del Centro;
- il punteggio del Centro (549), se è più basso di quello del Nord Ovest è significativamente più alto di quello del Sud Isole (525);

- il punteggio del Sud Isole è il più basso, ed è significativamente al di sotto di quello medio dell'Italia e di quello delle altre macroaree, a eccezione del Sud;
- sovrapponendo i punteggi medi delle macroaree ai livelli della scala di lettura, si osserva che Nord Ovest e Nord Est hanno un punteggio medio che si colloca nel Livello Alto, mentre le altre macroaree, così come l'Italia nel suo complesso, si collocano nel Livello Intermedio, per quanto il punteggio complessivo dell'Italia e quello Centro siano vicini alla soglia del Livello Alto.

Questi dati mostrano che le disparità territoriali nella competenza di lettura sono già ben visibili alla fine della scuola primaria, con una differenza di quasi mezza deviazione standard tra l'area con il punteggio più alto (Nord-Ovest) e quella con il punteggio più basso (Sud-Isole).

Per le scale parziali degli scopi di lettura e dei processi di comprensione l'andamento per macroarea è analogo a quello rilevato per la scala complessiva. I punteggi delle due macroaree del Nord sono significativamente più alti di quelli medi dell'Italia e i punteggi delle due macroaree del Sud sono significativamente più bassi di quelli medi dell'Italia per tutte le quattro scale parziali.

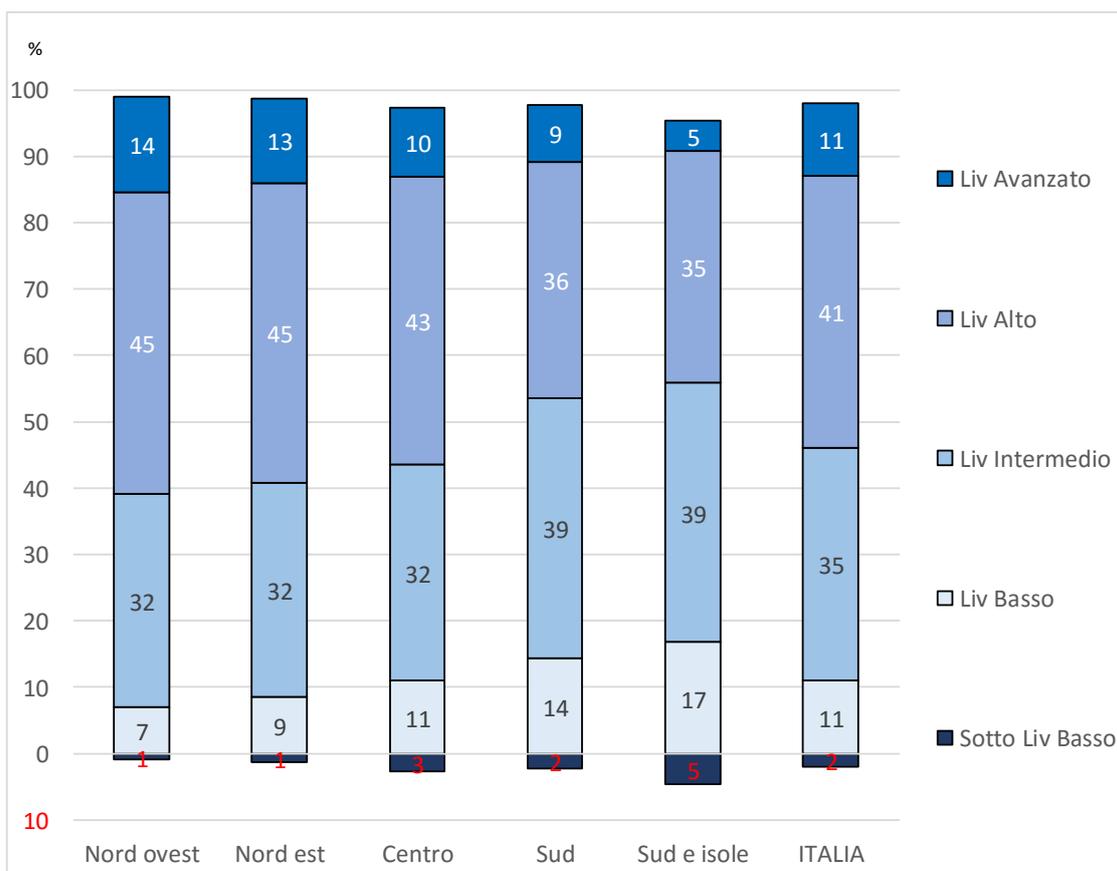
È noto che le differenze tra aree geografiche nei risultati scolastici sono in gran parte “spiegate”, in termini statistici, dalle disparità nel background socio-economico e culturale a livello dei singoli studenti, delle scuole e del territorio circostante. Dalle analisi effettuate sui dati di PISA, infatti, è risultato che quasi metà della differenza tra il Nord e il Sud è spiegata dal background socio-economico e culturale di studenti e scuole (Martini e Ricci 2007) e che tre quarti delle differenze tra il Nord e il Sud scompaiono quando – oltre al background degli studenti e delle scuole – si tiene conto dei contesti scolastici (infrastrutture) e territoriali (livello di istruzione della popolazione e caratteristiche del mercato del lavoro) (Bratti et al., 2008).

Questa constatazione, se spiega e giustifica le disparità dei risultati, non risolve però il problema dello svantaggio in cui si troveranno una parte dei giovani del nostro Paese, una volta che saranno nel mondo del lavoro, e richiede di continuare a cercare soluzioni mirate.

Distribuzione sui livelli della scala per area geografica

Nella figura 3.16 si presenta la distribuzione percentuale degli studenti sui livelli della scala di lettura, sempre per area geografica.

Figura 3.16: Distribuzione percentuale degli studenti sui livelli della scala in lettura, per area geografica



Fonte: base dati IEA / INVALSI 2016

- Nelle aree del Nord Ovest e del Nord Est solo uno studente su 100 non raggiunge il Livello Basso della scala e meno del 10% degli studenti si collocano al Livello Basso (7% nel Nord Ovest e 9% nel Nord Est). Dunque, sommando la percentuale di chi non raggiunge il Livello Basso e di chi si ferma ad esso, sono l'8-10% gli studenti nelle aree del Nord che rispondono tutt'al più agli item più elementari della prova.
- Per il Nord Ovest la percentuale di studenti che raggiunge ciascun *benchmark* sulla scala di lettura è significativamente più alta di quella dell'Italia presa nel suo complesso.
- Nelle aree del Sud e del Sud Isole gli studenti le cui abilità di lettura a 9 anni non superano il Livello Basso sono oltre due volte più numerosi: rispettivamente il 2% e il 5% degli studenti non riesce a rispondere correttamente neanche agli item più facili della prova e se ad essi si sommano coloro che si fermano al Livello Basso, la percentuale di chi non va oltre questo livello è del 16% nel Sud e del 22% nel Sud Isole.
- All'estremo alto della scala, la percentuale di chi raggiunge il Livello Avanzato è pari al 14% nel Nord Ovest e al 13% nel Nord Est, mentre scende al 9% nel Sud e al 5% nel Sud Isole.

- Per il Sud Isole la percentuale di studenti che raggiunge i *benchmark* dei livelli Intermedio, Alto e Avanzato sulla scala di lettura è significativamente più bassa di quella dell'Italia presa nel suo complesso (mentre la differenza non è significativa per il *benchmark* del Livello Basso).
- Il centro si colloca in una posizione intermedia tra le aree del Nord e quelle del Sud, sia per gli studenti all'estremo basso della scala (3% non raggiunge il Livello Basso e 11% di colloca a questo livello) sia all'estremo alto della scala (10% degli studenti raggiunge il Livello Avanzato).

Oltre a precisare le disparità territoriali, questi dati mostrano ancora una volta, accanto all'attenzione della scuola italiana per gli studenti più deboli, un'attenzione agli studenti migliori che è minore rispetto a quella che viene loro consacrata dai Paesi in cima alla classifica dell'indagine PIRLS. Anche nelle macroaree italiane con i risultati migliori, infatti, la percentuale di studenti che non raggiungono il Livello Basso è minima, analoga a quella ottenuta solo da Federazione Russa e Hong Kong, mentre la percentuale di studenti che si collocano al Livello Avanzato è la metà, o di un terzo più bassa, rispetto a quella dei Paesi in cima alla classifica.

3.6 Cambiamenti dei risultati nel tempo

Veniamo ora al confronto dei risultati di PIRLS 2016 con quelli delle tre precedenti edizioni dell'indagine, del 2011, 2001 e 2001. Come si è detto, questo confronto è reso possibile dal fatto che diversi dei testi e quesiti di PIRLS 2001 non sono stati resi pubblici e sono stati usati nelle successive rilevazioni come base di ancoraggio, cioè come base per riportare l'insieme di prove di ogni rilevazione ad una metrica comune.

Il confronto tra rilevazioni successive, e quindi il monitoraggio dei cambiamenti nel tempo dei risultati di lettura degli studenti del quarto grado, è importante perché permette di capire in quale direzione si stia andando. In generale il cambiamento, quando è presente, va letto tenendo conto non solo delle eventuali politiche scolastiche che possono avere avuto un impatto sui risultati, ma anche alla luce dei mutamenti nel più ampio contesto socio-economico.

In questo paragrafo si presentano:

- i cambiamenti nel tempo dei punteggi nella scala complessiva, anche disaggregando i dati per genere e per area geografica, e i cambiamenti della distribuzione percentuale degli studenti per livello della scala;
- i cambiamenti nel tempo dei punteggi nelle scale parziali;
- i cambiamenti dei punteggi nel quadro dei cambiamenti del numero di studenti stranieri.

Cambiamenti nel tempo dei risultati nella scala complessiva

L'Italia, come altri 19 Paesi, ha partecipato dal 2001 a tutte e quattro le edizioni di PIRLS. Per questi 20 Paesi è dunque possibile vedere i dati di tendenza su un arco di 15 anni. Per 41 Paesi³⁶ è possibile il confronto tra le ultime due edizioni, dal 2011 al 2016.

³⁶ Il numero 41 è ottenuto presentando separatamente i dati di Inghilterra e Irlanda del Nord, e presentando – per il Belgio – solo i dati del Belgio francese, perché il Belgio fiammingo non ha partecipato alla rilevazione del 2011.

Nella Figura 3.17 si riporta l'andamento dei diversi Paesi rispettivamente dal 2001 al 2016 e dal 2011 al 2016.

Figura 3.17: Cambiamenti nel tempo nei punteggi di lettura, 2001-2016 e 2011-2016

	Paesi con punteggio più elevato nel 2016...	Paesi con lo stesso punteggio nel 2016...	Paesi con punteggio più basso nel 2016...
...rispetto al 2001 (2001-2016)	11 Paesi Federazione Russa, Hong Kong, Iran, Italia , Lettonia, Norvegia, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Singapore, Slovenia, Ungheria,	7 Paesi Bulgaria, Inghilterra, Germania, Lituania, Nuova Zelanda, Svezia, Stati Uniti	2 Paesi Francia, Paesi Bassi
...rispetto al 2011 (2011-2016)	18 Paesi Australia, Austria, Bulgaria, Emirati Arabi Uniti, Federazione Russa, Inghilterra, Irlanda, Italia , Lituania, Marocco, Norvegia, Oman Qatar, Slovenia, Spagna, Svezia, Taipei Cinese, Ungheria	13 Paesi Africa del Sud, Arabia Saudita, Azerbaijan, Finlandia, Georgia, Germany, Hong Kong, Paesi Bassi, Irlanda del Nord, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Singapore, Trinidad e Tobago	10 Paesi Belgio (fr.), Canada, Danimarca, Francia, Iran, Israele, Malta, Nuova Zelanda, Portogallo, Stati Uniti

Fonte: PIRLS/INVALSI

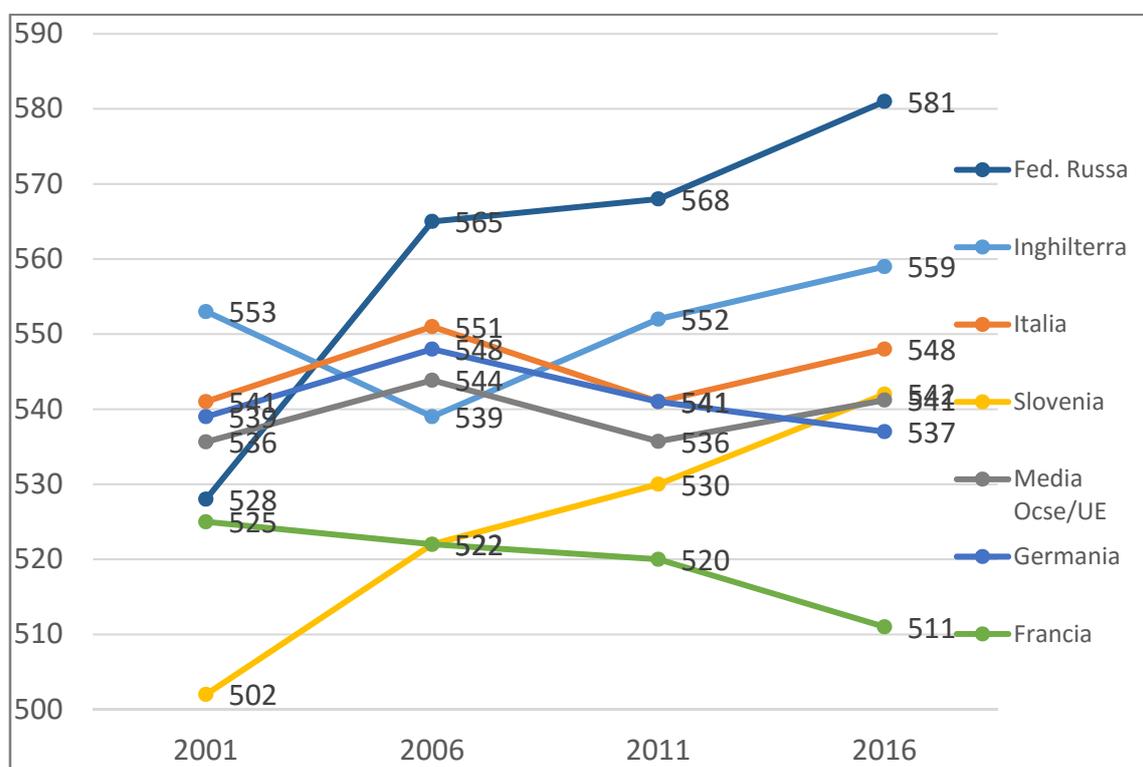
- A livello internazionale, in 11 Paesi su 20 il punteggio medio in lettura è aumentato in modo significativo nell'arco dei quindici anni che va dal 2001 al 2016; tra questi vi sono – oltre all'Italia – la Norvegia, Paesi asiatici come Hong Kong e Singapore e Paesi dell'Est europeo, come Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Slovenia, Lettonia e Federazione Russa. In 18 Paesi su 41 si riscontra un miglioramento tra il 2011 e il 2016.
- In quattro Paesi – Federazione Russa, Hong Kong, Singapore e Slovenia – il punteggio è salito di oltre 40 punti tra il 2001 e il 2016, mentre in altri Paesi l'aumento è stato più contenuto.
- Considerando i quattro Paesi con il maggiore incremento, a Hong Kong i risultati degli studenti sono cresciuti soprattutto tra la prima e la seconda rilevazione PIRLS. Negli altri tre, Federazione Russa, Singapore e Slovenia, si è registrato un aumento costante, continuando i risultati a migliorare da una rilevazione all'altra.
- Il caso della Slovenia è interessante perché si tratta di un Paese europeo. Nel 2001 il punteggio degli studenti sloveni (502) era al livello della media PIRLS e ben al di sotto della media dei Paesi OCSE e/o UE partecipanti (che nel 2001 era pari a 536), e poi è cresciuto costantemente di 20 punti dal 2001 al 2006, di 8 punti dal 2006 al 2011 e di 12 punti dal 2011 al 2016, così da arrivare nel 2016 al livello della media dei Paesi OCSE/UE. Nel capitolo dedicato alla Slovenia

nella Enciclopedia di PIRLS si sottolinea l'importanza riconosciuta alla lettura nel curricolo: "Data la crescente consapevolezza dell'importanza della lettura, ora sono responsabili dell'insegnamento della lettura e della scrittura gli insegnanti di tutte le materie. Infatti lo sviluppo dell'abilità di lettura è uno degli obiettivi più importanti nel nuovo curricolo del 2011 (...)" (Mullis et al., 2012, vol. 2, p. 597).

- Viceversa, tra i Paesi nei quali i punteggi in lettura non hanno registrato cambiamenti o che sono diminuiti nei 15 anni dal 2001 al 2016 vi sono diversi Paesi europei, tra i quali Bulgaria, Francia, Paesi Bassi, Inghilterra, Germania, Lituania, e Svezia, oltre a Nuova Zelanda e Stati Uniti.

Nella Figura 3.18 si presentano i dati delle quattro rilevazioni per l'Italia, per una selezione di Paesi e per i Paesi appartenenti all'OCSE e/o all'UE (dato medio) che hanno partecipato a tutte le quattro edizioni di PIRLS.

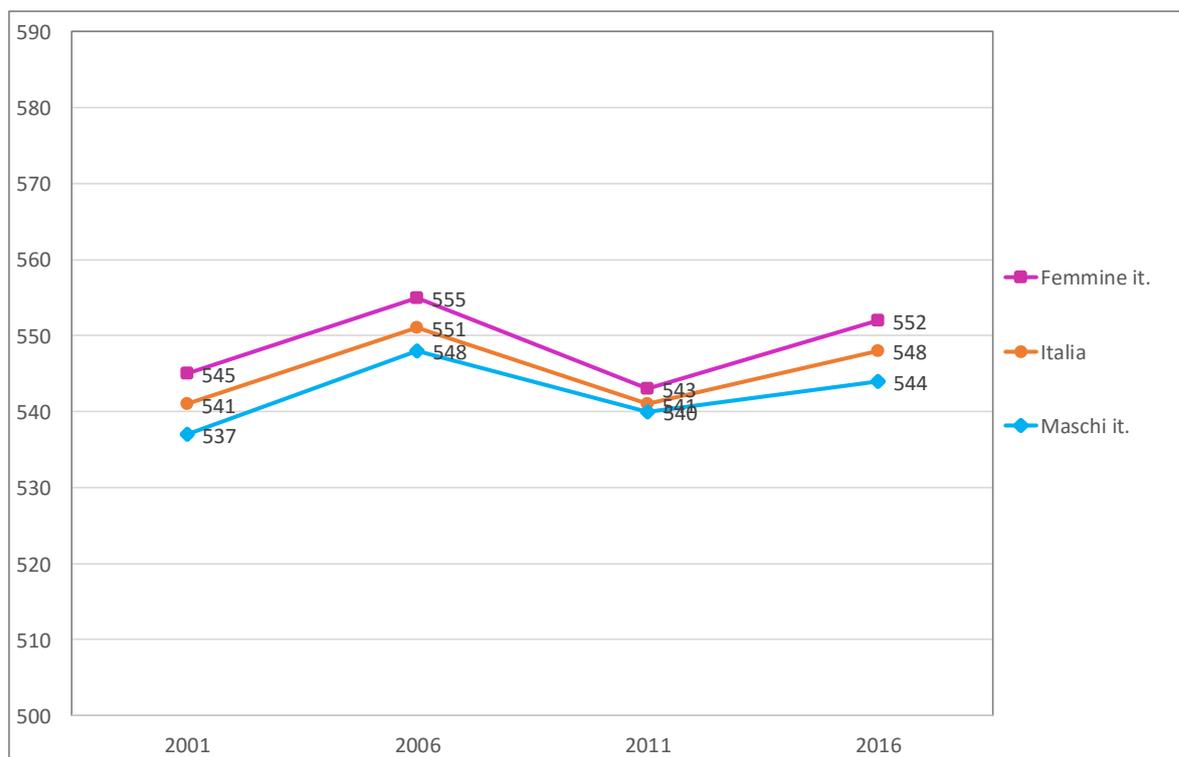
Figura 3.18: Andamento nel tempo dei punteggi in lettura, Italia, Paesi selezionati e media OCSE/UE



Fonte: PIRLS/INVALSI

Nella Figura 3.19 accanto alla media italiana sono riportati i dati disaggregati per genere.

Figura 3.19: Andamento nel tempo dei risultati di lettura, Italia, punteggi per genere e media Italia

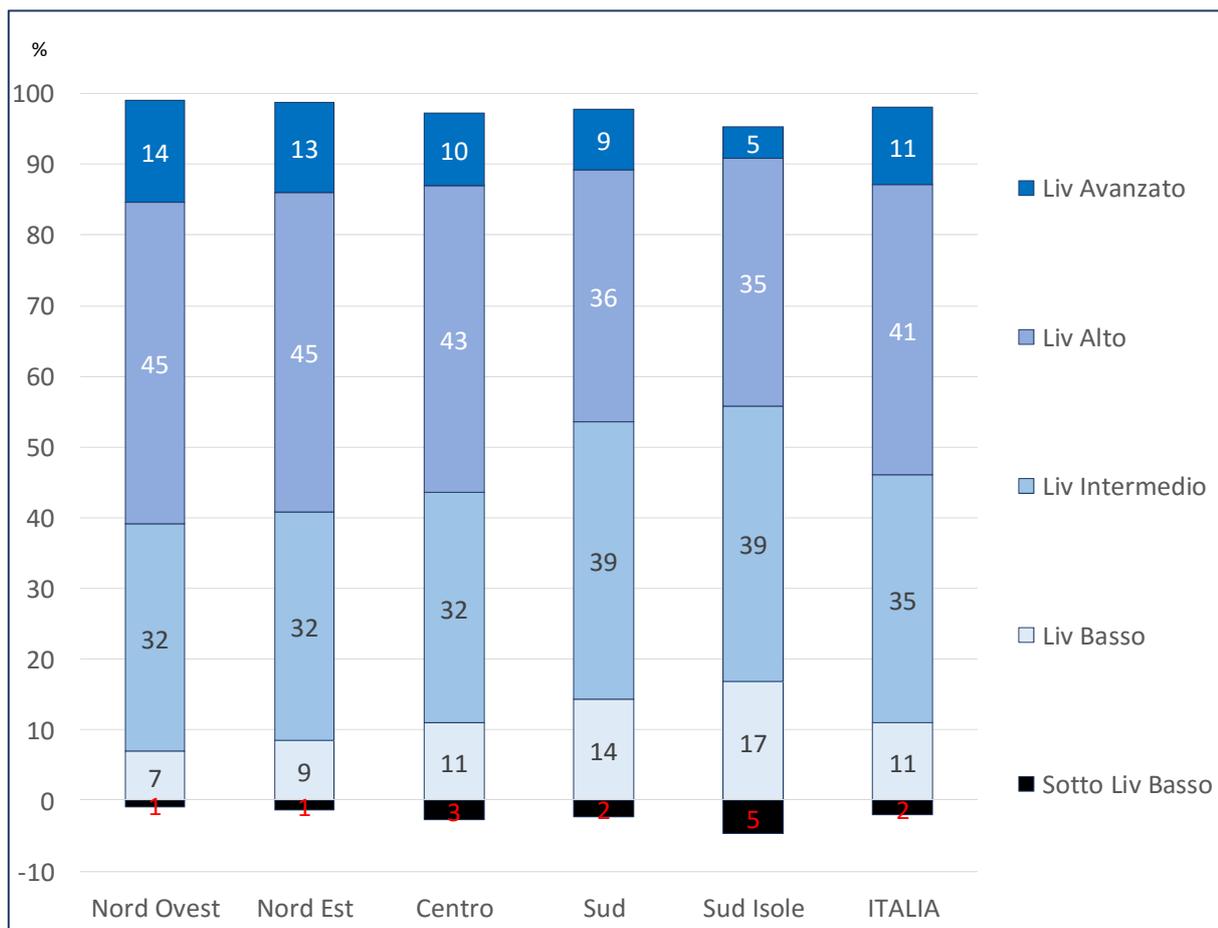


Fonte: PIRLS/INVALSI

- L'Italia ha un andamento altalenante simile all'andamento medio dei 14 Paesi OCSE e/o UE che hanno partecipato a tutte le quattro rilevazioni. Un altro Paese dell'UE che mostra questo stesso andamento è l'Ungheria.
- Nel 2016 il punteggio dell'Italia (548) è di 7 punti più alto rispetto a quello del 2001 e del 2011 (in entrambi i casi pari a 541), e non si differenzia in modo significativo da quello del 2006 (551);
- Sulle variazioni da una rilevazione all'altra giocano maggiormente i risultati delle ragazze, che diminuiscono più di quelli dei maschi dal 2006 al 2011 e aumentano maggiormente dal 2011 al 2016.
- Il fatto che le prestazioni delle femmine siano diminuite più di quelle dei maschi tra il 2006 e il 2011 spiega l'assenza di differenze di genere nei risultati del 2011, mentre nelle altre tre edizioni dell'indagine la differenza è costante (7-8 punti) ed è contenuta ma significativa.

Per scandagliare con più precisione l'andamento dei risultati italiani nel tempo si possono considerare le percentuali di studenti ai diversi livelli della scala PIRLS nelle varie rilevazioni (Figura 3.20) e i cambiamenti nei punteggi medi disaggregati per area geografica (Figura 3.21).

Figura 3.20: Andamento nel tempo della distribuzione degli studenti nei livelli della scala di lettura



Fonte: PIRLS/INVALSI

- In tutte le rilevazioni la percentuale di chi non raggiunge il livello più basso della scala di PIRLS è costante (3% nel 2001 e 2% nelle altre tre rilevazioni).
- Confrontando i dati del 2016 con quelli del 2001 si osserva che c'è stato uno slittamento verso l'alto della distribuzione, per cui la percentuale degli studenti a Livello Basso è diminuita di 3 punti percentuali (dal 14% all'11%) e la percentuale degli studenti a Livello Alto è aumentata di 4 punti percentuali (dal 37% al 41%), mentre non è cambiata la percentuale degli studenti al Livello Avanzato³⁷.
- A livello internazionale, viceversa, in 19 Paesi su 41 la percentuale di studenti al Livello Avanzato è cresciuta dal 2011 al 2016.

³⁷ L'andamento è simile se si confrontano i dati per livello del 2016 con quelli del 2011.

Figura 3.21: Andamento nel tempo dei punteggi di lettura per macroarea geografica

	2006		2011		2016	
	Media	ES	Media	ES	Media	ES
Nord-Ovest	553	4,7	555	2,7	562	2,5
Nord-Est	557	6,9	547	4,1	557	3,5
Centro	558	5,0	542	4,8	549	4,9
Sud	546	7,0	534	4,8	538	5,0
Sud e Isole	546	7,6	522	7,1	525	6,6
ITALIA	551	2,9	541	2,2	548	2,2

In grassetto i punteggi significativamente differenti rispetto a quelli del 2016

Fonte: base dati IEA PIRLS 2016 / INVALSI

- A livello di macroaree geografiche, la sola differenza significativa tra le edizioni precedenti e il 2016 è quella nel punteggio del Sud Isole che nel 2016 è significativamente più basso rispetto a quello del 2006.
- Se si considerano le due macroaree con il punteggio rispettivamente più alto e più basso si osserva che il divario tra di esse è cresciuto nel tempo: tra Nord Ovest e Sud Isole la differenza non risulta significativa nel 2006, mentre essa è significativa e ammonta a 33 punti nel 2011 e a 37 punti nel 2016.

È difficile fare ipotesi sulle possibili spiegazioni dell'andamento messo in luce dall'insieme dei dati di tendenza. Sarà la prossima rilevazione che potrà confermare se la tendenza al miglioramento rilevata nel 2016 è confermata e come evolvano i divari territoriali.

Cambiamenti nel tempo dei risultati medi nelle scale parziali

Vediamo ora i cambiamenti nel tempo dei risultati nelle scale parziali relative agli scopi di lettura e ai processi di comprensione.

Quali sono gli andamenti prevalenti a livello internazionale? Nel caso dell'Italia, c'è stato un cambiamento nel tempo delle differenze tra scale? Come hanno contribuito i punteggi nelle scale parziali al leggero miglioramento complessivo che si è registrato dal 2001 al 2016?

Andamento nel tempo dei risultati medi nelle scale degli scopi di lettura

Per quanto riguarda gli scopi di lettura/tipi di testo, dei 20 Paesi per i quali sono disponibili dati dal 2001 al 2016:

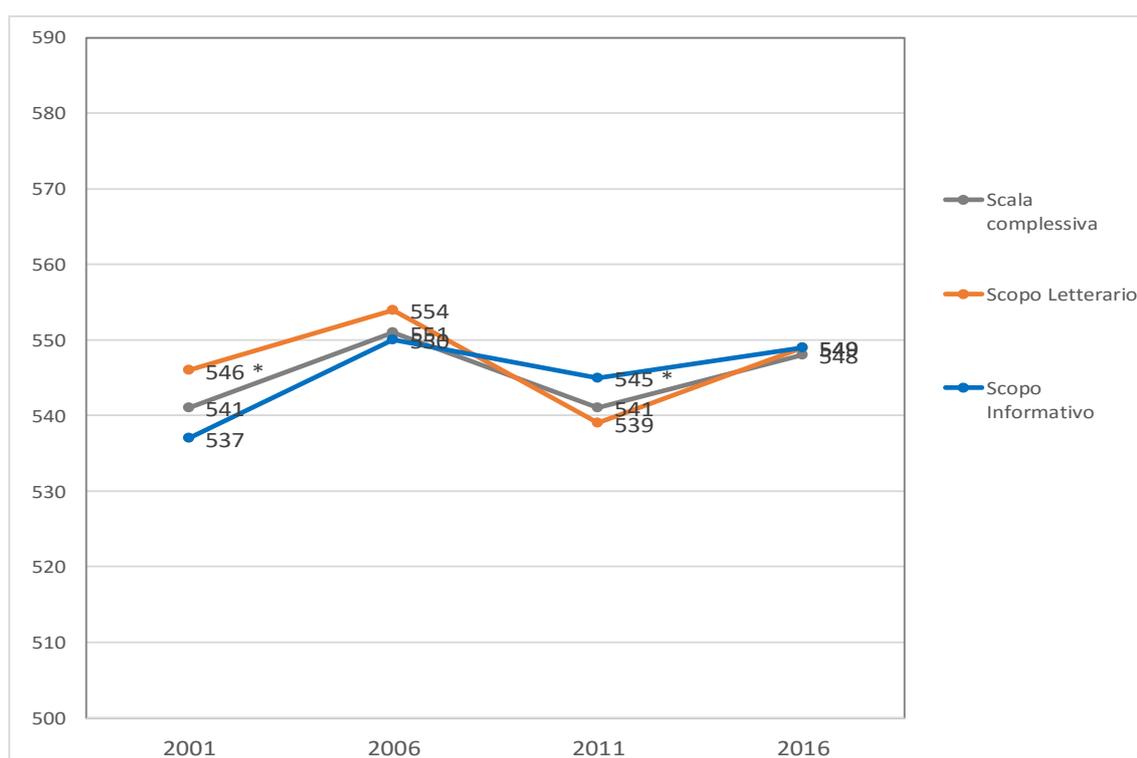
- nella scala di lettura a scopo letterario 8 Paesi sono migliorati, 1 è peggiorato e per 11 non si sono rilevate differenze significative;
- nella scala di lettura a scopo informativo, 12 Paesi sono migliorati, 2 peggiorati e per 6 non si sono rilevate differenze significative;

- 13 Paesi hanno mostrato lo stesso andamento per entrambi gli scopi di lettura (cioè sono migliorati, non sono cambiati o sono peggiorati in entrambi), mentre 7 Paesi hanno avuto andamenti differenti nei risultati dei due scopi di lettura.

La tendenza prevalente è stata dunque quella di un miglioramento nella scala di lettura a scopo informativo.

Nella figura 3.22 vengono presentati i punteggi italiani delle quattro rilevazioni di PIRLS nelle due scale parziali relative agli scopi di lettura.

Figura 3.22: Andamento nel tempo dei punteggi medi nelle scale degli scopi di lettura, 2001-2016



* Punteggio significativamente più alto rispetto a quello della scala dell'altro scopo di lettura in un dato anno
Fonte: PIRLS/INVALSI

Dalla figura si osserva che l'Italia è tra i Paesi nei quali vi è un andamento differente tra le due scale relative allo scopo di lettura e in particolare:

- tra il 2001 e il 2016 si rileva un miglioramento statisticamente significativo nella scala della lettura a scopo informativo, nella quale la media cresce di 12 punti, passando da 537 a 549, mentre non si registrano differenze significative nella scala della lettura per scopo letterario, che passa 546 a 549;
- nella lettura a scopo letterario l'aumento tra il 2001 e il 2006 non è statisticamente significativo, mentre è significativa – sia rispetto al 2006 sia rispetto al 2001 - la diminuzione registrata nel 2011; la tendenza si inverte nel 2016, quando si registra un punteggio analogo a quello del 2001 e significativamente superiore a quello del 2011;

- nella lettura a scopo informativo, le rilevazioni del 2006, del 2011 e del 2016 mostrano tutte un punteggio significativamente superiore a quello del 2001, mentre le differenze tra i punteggi di queste tre rilevazioni tra loro non sono statisticamente significative;
- il diverso andamento delle due scale (con l'aumento stabile, a partire dal 2006, del punteggio nella lettura per scopo informativo e la diminuzione, nel 2011, del punteggio nella lettura a scopo letterario), fa sì che la differenza rilevata nel 2001 tra le due scale (significativamente a favore della lettura a scopo letterario) si inverta nel 2011, con un vantaggio significativo per la lettura a scopo informativo (545 punti) rispetto alla lettura a scopo letterario (539 punti), per poi azzerarsi nel 2016, quando gli studenti ottengono lo stesso punteggio nelle due scale (549).

Se è difficile spiegare la temporanea diminuzione, nel 2011, dei punteggi nelle prove relative ai testi narrativi, vale la pena di sottolineare l'aumento, verificatosi nel 2006 e confermato dalle successive rilevazioni, nei punteggi delle prove relative ai testi espositivi.

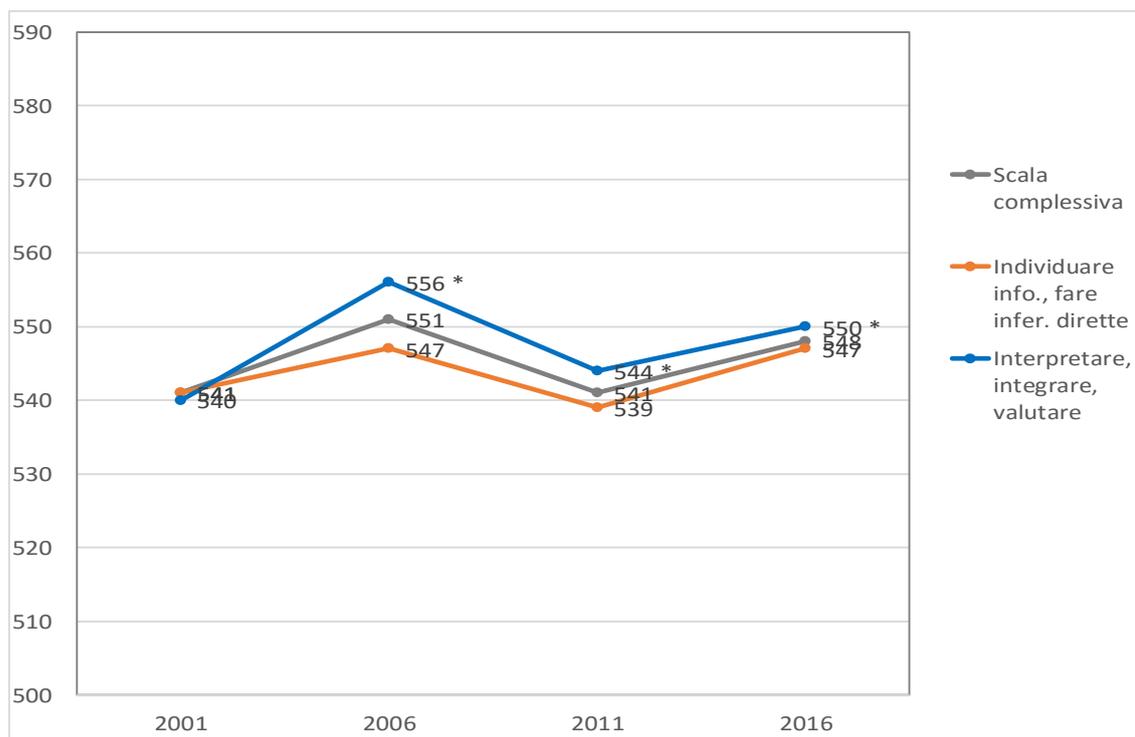
Andamento nel tempo dei risultati medi nelle scale dei processi di comprensione

Per quanto riguarda i processi di comprensione, dei 20 Paesi per i quali sono disponibili dati 2001 al 2016:

- nella scala "Individuare informazioni e fare inferenze dirette" 9 Paesi sono migliorati, 2 sono peggiorati e per i restanti 9 Paesi non si sono rilevate differenze significative;
- nella scala "Interpretare, integrare e valutare" 10 Paesi sono migliorati, 3 peggiorati e per i restanti 7 Paesi non si sono rilevate differenze significative;
- 16 Paesi hanno mostrato uno stesso andamento nel tempo per entrambi i processi mentre 4 hanno avuto andamenti differenti nei risultati dei due processi di comprensione.

Vediamo i risultati dell'Italia. Nella Figura 3.23 si presentano i punteggi italiani delle quattro rilevazioni di PIRLS nelle due scale parziali relative ai processi di comprensione.

Figura 3.23: Andamento nel tempo dei punteggi medi nelle scale dei processi di comprensione, 2001-2016



* Punteggio significativamente più alto rispetto a quello della scala dell'altro processo di comprensione in un dato anno
Fonte: PIRLS/INVALSI

Dai dati italiani si ricava che:

- nel 2001 il punteggio nelle due scale è analogo, mentre nelle tre rilevazioni che seguono, dal 2006 al 2016, il punteggio nella scala “Interpretare, integrare e riflettere” è significativamente più elevato di quello nella scala “Individuare e inferire”, con uno scarto maggiore nel 2006 (9 punti) che diminuisce progressivamente;
- tra il 2001 e il 2016 si rileva un miglioramento statisticamente significativo nella scala “Interpretare, integrare e valutare”, dove la media cresce di 10 punti, passando da 540 a 550, mentre l’aumento non è significativo nella scala “Individuare e inferire”;
- per entrambi le scale il punteggio del 2011 è significativamente più basso di quello del 2006 e quello del 2016 è significativamente più alto di quello del 2011.

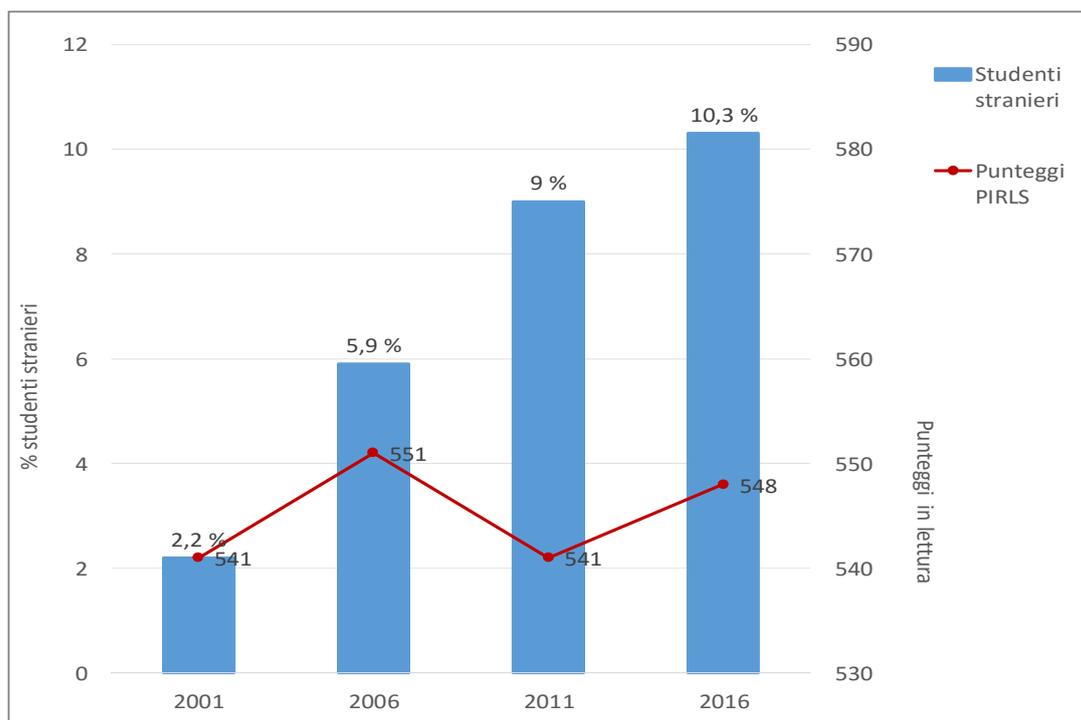
Anche in questo caso è difficile spiegare la temporanea diminuzione, nel 2011, dei punteggi nelle scale relative ai due processi di comprensione. Un dato degno di nota è il maggiore aumento nei punteggi dei quesiti che chiamano in causa processi di interpretazione, integrazione e valutazione.

Cambiamento nel tempo dei punteggi e proporzione di studenti stranieri

Una considerazione che si può fare è quella della complessiva “tenuta” dei risultati in lettura degli studenti alla fine della scuola primaria di fronte all’aumento della proporzione di studenti immigrati. Nella Figura 3.24 si presentano la percentuale di studenti stranieri negli anni scolastici in cui si sono svolte le quattro rilevazioni di PIRLS (le barre, la cui scala di riferimento è sull’asse verticale a sinistra

del grafico) e i punteggi in lettura nelle quattro edizioni di PIRLS (i punti della linea, la cui scala di riferimento è sull'asse verticale a destra del grafico).

Figura 3.24: Percentuale di studenti stranieri e punteggi in lettura, 2001-2016



Fonte: PIRLS/INVALSI e ISTAT

- In base ai dati ISTAT, la percentuale di “studenti stranieri” nella scuola primaria italiana è passata dal 2,2% nel 2001 al 10,3% nel 2015³⁸, crescendo di oltre 8 punti percentuali nell’arco di 15 anni³⁹.
- L’aumento nei punteggi in lettura dal 2001 al 2016, di cui si è già detto, avviene dunque nel contesto di una evoluzione demografica che rende più impegnativo il compito di promuovere competenze di comprensione del testo.

³⁸ Questo è l’ultimo anno per cui sono disponibili dati ISTAT sugli studenti stranieri al momento della pubblicazione del rapporto PIRLS. I dati raccolti con il questionario PIRLS nel 2016 confermano questa cifra, ma non possono essere utilizzati per confronti nel tempo, essendo cambiata da un’edizione all’altra la domanda del Questionario Studente che riguarda questo aspetto.

³⁹ Sempre in base ai dati ISTAT la percentuale di studenti stranieri in Italia era pari al 5,9% nel 2006 e al 9% nel 2011.

3.7 Sintesi e osservazioni conclusive

Da questa carrellata di dati emergono punti di forza della scuola primaria italiana e aspetti che segnalano criticità su cui varrebbe la pena di fare approfondimenti.

Cominciamo con i punti di forza.

Il punteggio medio è buono nel confronto internazionale. Con un punteggio di 548 nella scala complessiva di lettura – l'Italia si colloca non solo ben al di sopra del punto di centraggio della scala internazionale PIRLS (500), ma anche significativamente al livello della media dei Paesi dell'Unione Europea e dell'OCSE che hanno partecipato a PISA 2016 (pari, rispettivamente, a 540 e 541 punti) e questo nonostante gli studenti italiani coinvolti in PIRLS siano più giovani, in media, dei loro omologhi negli altri Paesi europei a un'età in cui scarti anche ridotti di età possono avere un impatto sensibile sui risultati.

Le differenze tra gli studenti agli estremi della scala sono relativamente contenute e i risultati nella parte bassa della distribuzione sono comparativamente buoni. La dispersione dei punteggi dell'Italia è contenuta ed è caratterizzata – tra l'altro (e questo è il lato positivo) – da punteggi meno bassi della media al 5° percentile. Considerando la distribuzione degli studenti per livello della scala, solo il 2% degli studenti in Italia non raggiunge il livello più basso della scala e l'87% degli studenti raggiunge il livello intermedio – una percentuale più alta di quella media dei Paesi OCSE e UE partecipanti all'indagine. Questi dati confermano la fibra inclusiva della scuola italiana e l'attenzione che viene data agli studenti più deboli.

I risultati delle scale parziali sono omogenei. Nel 2016 i punteggi delle scale relative alla “lettura per scopo letterario” e “per scopo informativo” sono analoghi e la differenza tra i punteggi delle scale “Individuare informazioni e fare inferenze dirette” e “Interpretare, integrare e valutare” è contenuta, a indicare che testi narrativi e testi espositivi così come i processi, in parte comuni in parte specifici di ciascuna tipologia, ricevono un'attenzione analoga. Tra i fattori che presumibilmente hanno contribuito a questo dato vi sono dal 2009/2010 le prove Invalsi, che comprendono testi di diverso tipo, l'ampia tipologia di materiali di lettura inclusa da anni nei manuali scolastici e le Indicazioni Nazionali del 2012, che riflettono e formalizzano l'attenzione a lavorare su diversi tipi di testo e per diversi scopi di lettura fin dai primi anni di scuola.

Lo scarto tra femmine e maschi è ridotto. Le differenze di genere, con 7 punti a vantaggio delle femmine, sono significative, ma contenute alla fine della scuola primaria, e questo anche grazie a un punteggio relativamente elevato dei maschi, in particolare nella lettura a scopo informativo, cioè nella lettura di testi espositivi, e nei processi maggiormente implicati nella comprensione di questo tipo di testi.

I risultati migliorano nel tempo. Considerando i dati di tendenza, per quanto l'Italia abbia un andamento altalenante, dal 2001 al 2016 si registra un aumento di 7 punti nella scala complessiva di lettura, che è avvenuto contestualmente a un aumento significativo della proporzione di studenti immigrati, passati dal 2% al 10% nello stesso arco di tempo. Nella distribuzione degli studenti per livello il miglioramento corrisponde a una diminuzione degli studenti che non superano il livello Basso (dal 17% nel 2001 al 13% nel 2016) e a un aumento degli studenti al Livello Alto (dal 37% nel 2001 al 41% nel 2016). Quando si considerano separatamente le scale parziali, risulta che al miglioramento contribuiscono maggiormente i risultati ottenuti nella lettura a scopo informativo e nei processi di interpretazione, integrazione e valutazione.

Veniamo ora alle criticità.

Gli studenti nella parte alta della distribuzione hanno risultati comparativamente bassi. Tornando alla dispersione contenuta dei punteggi, se all'estremo basso della scala – come si è detto – questa dipende da punteggi relativamente alti degli studenti più deboli, all'estremo alto della scala questa dipende dal fatto che i punteggi degli studenti migliori sono più bassi rispetto non solo a quelli dei Paesi in cima alla classifica, ma anche di quelli di diversi Paesi con media analoga all'Italia. Analogamente la percentuale di studenti che risponde correttamente ai quesiti più difficili di PIRLS 2016 è meno della metà rispetto a quella riscontrata nei Paesi migliori ed è più bassa di quella di diversi Paesi con punteggio medio simile all'Italia. Questi dati, confermati per i quindicenni dai dati di PISA, convergono nell'evidenziare che, senza rinunciare a sostenere gli studenti più fragili, occorrono strategie che consentano di dare una maggiore attenzione agli studenti migliori.

Tra i 9-10 anni e i 15 anni gli studenti italiani perdono terreno nel confronto internazionale. Quando si mettono i dati di PIRLS in prospettiva con quelli di PISA, si osserva che, rispetto ai risultati degli studenti degli altri Paesi, il “vantaggio” in lettura degli studenti italiani a 9-10 anni si perde nei 5-6 anni successivi. Se si considerano i 26 Paesi OCSE che partecipano a entrambi le indagini, PISA e PIRLS, si osserva che a 9 anni gli studenti italiani hanno risultati leggermente superiori alla media e si trovano alla decima posizione nella graduatoria. A 15 anni i loro risultati sono inferiori alla media internazionale e scendono alla ventiduesima posizione nella graduatoria dei 26 Paesi.

Tra i 9-10 e i 15 anni le differenze di genere in lettura crescono notevolmente per la lettura su carta stampata, meno per la lettura on-line. A 9 anni PIRLS evidenzia che l'Italia, con 7 punti di differenze tra maschi e femmine, è uno dei Paesi in cui le differenze di genere sono più contenute. Questa differenza sale a 39 punti o oltre per i quindicenni in base ai dati di PISA 2012, quando tuttavia la disparità di genere non si discosta dalla media OCSE. Viceversa, se si considerano i dati di PISA 2015, quando la prova di lettura è stata somministrata in formato digitale, la differenza di genere scende a 16 punti per l'Italia, e anche questo è un dato degno di nota, dal momento che sembra segnalare una minore capacità delle ragazze di muoversi in un ambiente digitale, che annullerebbe in parte il loro vantaggio nella lettura rispetto ai ragazzi.

Le disparità territoriali tra Nord e Sud sono già visibili nei risultati degli studenti di 9 anni. Le macroaree del Nord Ovest e del Nord Est hanno punteggi medi in lettura significativamente più alti del dato medio dell'Italia preso nel suo complesso, mentre le macroaree del Sud e del Sud Isole hanno punteggi medi significativamente più bassi del dato medio dell'Italia. Inoltre il divario tra Nord e Sud è cresciuto negli ultimi dieci anni.

Proprio le criticità indicano le direzioni in cui sarebbero utili approfondimenti.

In primo luogo si tratta di considerare meccanismi e strategie, a livello nazionale e internazionale, che consentono di occuparsi adeguatamente degli studenti migliori, senza sacrificare l'attenzione agli studenti più deboli.

In secondo luogo sarebbe importante riflettere sugli aspetti del sistema scolastico italiano che, negli anni successivi alla scuola primaria, possono influire sul progressivo slittamento verso il basso dell'Italia nel quadro internazionale.

In terzo luogo sarebbe importante, attraverso studi mirati, pulire le disparità di genere dalle condizioni di somministrazione della prova, cartacea o digitale, per “isolare” la parte che in quelle disparità è imputabile alla competenza di lettura in quanto tale.

Infine c'è la complessa questione delle disparità territoriali, dove sappiamo che la scuola rappresenta solo uno degli elementi dell'equazione, data l'importanza del contesto socio-culturale ed economico nel creare condizioni e aspettative che hanno un impatto sui risultati. Qui studi di caso su realtà “virtuose”, in particolare nelle aree del Sud e del Sud Isole, possono aiutare a capire che cosa possa essere fatto a livello della singola scuola. I dati del Servizio Nazionale di Valutazione dell'INVALSI sul valore aggiunto possono fornire indicazioni preziose per individuare le scuole da studiare.

Bibliografia

- Bratti M., Checchi D., Filippin A., Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE PISA 2003, Bologna, Il Mulino, 2008.
- ISTAT (2002), Scuole, classi, alunni e insegnanti per tipo di scuola, a.s. 2000-2001, in L'Italia in cifre 2002, Roma, ISTAT, p. 10, <http://www.istat.it/it/files/2011/06/italiaincifre2002.pdf> (accesso ottobre 2017).
- ISTAT (2007), Scuole, classi, alunni e insegnanti per tipo di scuola, a.s. 2005-2006, in L'Italia in cifre 2007, Roma, ISTAT, p. 15, http://www3.istat.it/dati/catalogo/20070517_00/08istruzione.pdf (accesso ottobre 2017).
- ISTAT (2012), "Scuole, classi e alunni, a.s. 2010-2011" in L'Italia in cifre 2012, Roma, ISTAT, p. 15, <http://www.istat.it/it/files/2011/06/Italia-in-cifre-03-ago-2012-Italia-in-cifre-edizione-2012.pdf> (accesso ottobre 2017).
- ISTAT (2016), Scuole, classi e alunni, a.s. 2014-2015, in L'Italia in cifre 2016, Roma, ISTAT, p. 21, <http://www.istat.it/en/files/2016/12/5-istruzione.pdf> (accesso ottobre 2017).
- Martini A. (2005) "Differenze di genere e organizzazione della scuola secondaria", in M. T. Siniscalco e C. Marangon, Gli studenti 15enni nel Veneto: quali competenze? Rapporto regionale del Veneto OCSE PISA 2003,USR per il Veneto.
- Martini A. e Ricci R. (2007), "I risultati PISA 2003 degli studenti italiani in matematica: un'analisi multilivello per tipologia di scuola secondaria", *Induzioni. Demografia, probabilità, statistica a scuola*, n. 1, 2007, pp. 73-93.
- Mullis I.V.S., Martin M. O., Minnich C. A., Drucker K. T., & Ragan M. A. (eds.) (2012) PIRLS 2011 Enciclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading, Vol. 1 & 2, Chestnut Hills, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh S., & Prendergast C., (eds.) (2017) The PIRLS 2016 *Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading*, Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/>.
- OECD (2010), PISA 2009 results: What Students Know and Can Do. Student performance in reading, mathematics and Science, Vol. I, Paris, OECD.
- OECD (2016), PISA 2015 results: Excellence and equity in education, Vol. I, Paris, OECD.

Capitolo 4 - Rendimento degli studenti nella prova di lettura digitale ePIRLS

4.1 Introduzione

Il ciclo d'indagine del 2016 ha visto per la prima volta lo svolgimento di una prova integrativa di lettura digitale denominata ePIRLS. La rilevazione computerizzata ePIRLS si propone di misurare le competenze degli studenti relative alla comprensione della lettura di testi di carattere informativo su Internet, attraverso l'utilizzo di un'interfaccia web simulata.

Hanno partecipato a questa rilevazione aggiuntiva e opzionale gli studenti di 14 Paesi⁴⁰ aderenti a PIRLS, compresa l'Italia, e di due entità *benchmark* non nazionali⁴¹. La popolazione di riferimento nei Paesi partecipanti e il relativo campione sono stati gli stessi dell'indagine PIRLS tradizionale. I risultati degli studenti di quarta primaria nella prova digitale, espressi sulla stessa scala di lettura della prova cartacea, consentono di operare confronti all'interno dei Paesi che hanno partecipato ad entrambe le rilevazioni in merito alle differenze osservate nei risultati ottenuti per le diverse tipologie di lettura.

La prova di lettura digitale online ePIRLS ha coinvolto in Italia un campione di 3.767 studenti di quarta primaria di 150 scuole partecipanti all'indagine.

4.2 L'importanza della lettura digitale

Secondo i dati UNESCO (2014) una percentuale tra il 40 % e il 50% della popolazione mondiale ha accesso a Internet, tale percentuale è in crescita e si stima che entro i prossimi otto anni la quasi totalità della popolazione mondiale avrà accesso a Internet. Gli studenti che oggi frequentano la quarta primaria vivranno in un mondo dove l'accesso all'informazione digitale sarà quasi universale.

La lettura di testi online per la ricerca di informazioni costituisce una quota già consistente delle abitudini di lettura in età scolare. Secondo Afflerbach & Cho (2010) e Coiro & Dobler (2007) la comprensione della lettura digitale in ambiente Internet sembra presentare caratteristiche peculiari del mezzo non isomorfe a quelle della capacità di lettura tradizionale. Afflerbach & Cho (2010) rilevano come la lettura online presupponga la padronanza di una serie di strategie di lettura che non hanno controparti nella lettura tradizionale: queste strategie, peculiari del mezzo Internet, vanno dalla scelta dei criteri per orientarsi durante la navigazione tra i possibili testi, all'utilizzo di parole chiave nei motori di ricerca o alla capacità di valutare criticamente l'attendibilità delle fonti operando confronti attraverso ricerche web. Per valutare la padronanza degli studenti di questo tipo di competenze e sviluppare consapevolezza di queste abilità già dalla quarta primaria, è stata messa a punto una prova internazionale che esemplifica le abilità caratteristiche richieste dalla lettura in ambiente online e cerca per la prima volta di modellizzare la rilevazione delle competenze di lettura digitali attraverso l'utilizzo dello strumento della simulazione.

La prova di lettura digitale non riguarda, quindi, semplicemente l'utilizzo del computer come strumento per la lettura, ma la rilevazione della capacità di fruizione di materiale di lettura

⁴⁰ Canada, Danimarca, Emirati Arabi Uniti, Georgia, Irlanda, Israele, Italia, Norvegia, Portogallo, Singapore, Slovenia, Stati Uniti, Svezia, Taipei Cinese.

⁴¹ Abu Dhabi, Dubai.

specificatamente modulato in un ambiente Internet, con tutte le caratteristiche peculiari dei testi digitali.

La letteratura scientifica denota come le competenze che sviluppano gli studenti nati in una società in cui è già presente Internet e sono diffuse le attuali tecnologie di comunicazione (utilizzo di videogiochi, di messaggistica online, dei social network, creazione di media) spesso non sono accompagnate da abilità analoghe per quanto riguarda la ricerca di informazioni online (Guinee, Eagleton. & Hall, 2003; Kuiper & Volman, 2008) o la valutazione critica delle fonti (Walraven, Brand-Gruwel, & Boshuizen, 2008). Secondo Kuiper & Volman (2008) si tende a generalizzare alcune competenze digitali degli studenti estendendole anche alla lettura online senza accertarsi che siano effettivamente acquisite o senza che siano oggetto di insegnamenti specifici a riguardo.

Visto il carattere mutevole dell'ambiente Internet nel tempo, assicurarsi di padroneggiare sufficientemente le competenze di lettura digitale oggi non significa che queste abilità possano essere considerate come acquisite per tutto il corso della vita. L'ambiente digitale è per sua natura mutevole e gli studenti alfabetizzati online oggi, potrebbero non esserlo domani. Nuove tecnologie o strumenti di comunicazione online potrebbero modificare sensibilmente le nostre pratiche sociali e implicare l'acquisizione di nuove competenze e strategie di lettura.

4.3 La prova digitale ePIRLS

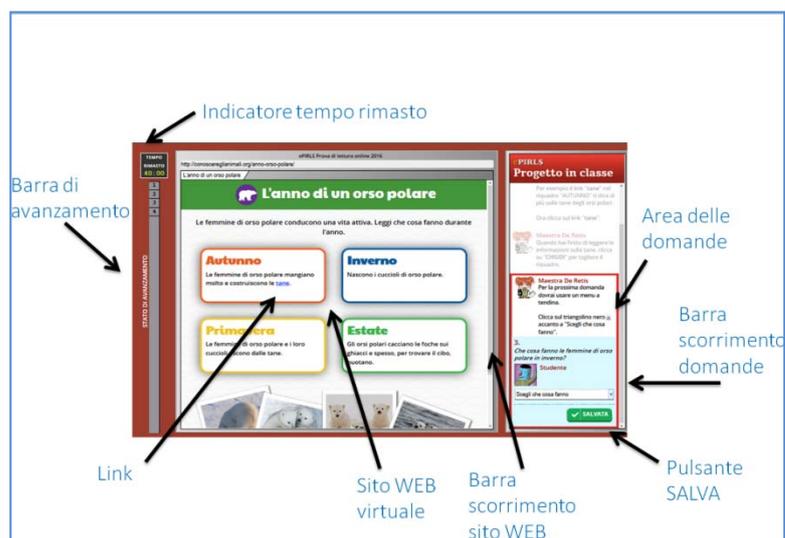
La prova digitale ePIRLS si avvale dello stesso quadro di riferimento della prova PIRLS cartacea per la rilevazione delle competenze, per la definizione dei quesiti e dei livelli di rendimento; i livelli di abilità, corrispondenti a quelli PIRLS per fasce di punteggio, sono descritti per ePIRLS tenendo conto di competenze e abilità caratteristiche della lettura digitale in ambiente web.

Per la prova ePIRLS sono stati messi a punto cinque diversi compiti di lettura digitale presentati all'interno di un ambiente web simulato che proponeva agli studenti la lettura di una serie di testi di carattere informativo, riguardanti argomenti di scienze e di storia. Ciascun compito era articolato come se si trattasse di una ricerca o di una relazione scritta da svolgere in classe. All'interno di una finestra del browser, l'avatar di un'insegnante virtuale ha accompagnato gli studenti presentando quesiti ai quali dover rispondere ricercando le informazioni necessarie all'interno di diverse pagine web che riproducevano alcune caratteristiche e funzioni peculiari degli ipertesti. Caratteristica principale dell'ipertesto è la presenza dei collegamenti (link) e la possibilità da parte del lettore di personalizzare la propria esperienza di lettura selezionando il proprio itinerario all'interno dei contenuti proposti. La prova, nonostante fosse guidata nella navigazione delle pagine, presentava un buon grado di variabilità nelle scelte dei testi da visualizzare che rendevano lo studente in parte "coautore" del testo esplorato.

Il materiale di lettura è stato quindi presentato agli studenti che hanno svolto la prova ePIRLS all'interno di testi di carattere discontinuo collocati in diverse pagine collegate tra di loro. Questi ipertesti contenevano elementi come illustrazioni, tabelle, grafici (elementi caratteristici dei testi espositivi anche su carta stampata) ma anche elementi peculiari delle pagine web, come pop-up, schede di navigazione, pagine a scorrimento, animazioni, video, banner pubblicitari. Agli studenti di quarta primaria è stato richiesto di confrontare informazioni contraddittorie presentate su più pagine, di scegliere i risultati di ricerche web ritenuti maggiormente attinenti tra quelli presentati da un motore di ricerca o di partire da un insieme di informazioni lette per trarre conclusioni o per trovare dei tratti comuni.

Ogni compito prevedeva che gli studenti lavorassero su almeno tre siti diversi per un totale che spaziava da cinque a dieci pagine web, con una media di 1.000 parole di testo per compito. Sulla base del compito assegnato, lo studente ha avuto la possibilità di strutturare un proprio percorso di navigazione all'interno dei testi per la ricerca di informazioni pertinenti.

Figura 4.1: Interfaccia della prova ePIRLS



Tutte le istruzioni necessarie alla navigazione all'interno dei testi sono state fornite tramite un'esercitazione della durata di circa 20 minuti, sotto la supervisione di un esperto incaricato dello svolgimento della prova con gli studenti, prima dell'inizio della prova a tempo.

Ogni ricerca di classe aveva la durata di 40 minuti, e ogni studente ha risposto alle domande di due ricerche di classe, delle cinque messe a punto, sulla base di un sistema di rotazione delle prove tra gli studenti delle classi campionate. Due di queste ricerche di classe sono state rilasciate e rese disponibili al pubblico così come sono state svolte dagli studenti⁴². Sono state rilasciate anche le chiavi di risposta corretta e le griglie di correzione per le domande a risposta aperta.

Al termine della prova gli studenti hanno risposto a un breve questionario che presentava delle domande sul gradimento dei testi affrontati e sul senso di autoefficacia nell'utilizzo del computer.

⁴² Le due ricerche di classe rilasciate sono visionabili in Inglese a questo indirizzo: <http://pirls2016.org/epirls/take-the-epirls-assessment>

4.4 I risultati in lettura digitale degli studenti italiani

La tabella 4.1 mostra i punteggi medi degli studenti dei Paesi partecipanti a ePIRLS. La prima colonna mostra il punteggio medio ePIRLS, la seconda colonna mostra il punteggio medio alla prova PIRLS cartacea e la terza colonna le differenze di punteggio tra le due tipologie di prova⁴³. I Paesi sono presentati in ordine decrescente rispetto al punteggio conseguito nella prova digitale.

I punteggi medi osservati a livello internazionale sono buoni o eccellenti per la maggior parte dei Paesi che hanno partecipato alla prova di lettura digitale e sono per la maggior parte superiori alla media PIRLS internazionale. Singapore registra il risultato migliore fra tutti i Paesi partecipanti con punteggio di 588. Troviamo poi la Norvegia con 568 e l'Irlanda con 567, seguite dalla Svezia (559), dalla Danimarca (558) e dagli Stati Uniti (557).

Anche i risultati degli studenti italiani sono superiori alla media internazionale della scala di rendimento in lettura definita con la prova PIRLS cartacea. Gli studenti italiani registrano un punteggio di 532, superiore alla media internazionale della prova ePIRLS ma significativamente inferiore di 16 punti al punteggio conseguito per PIRLS cartaceo (548).

Le differenze registrate tra prova digitale e prova cartacea sono abbastanza eterogenee: sette Paesi hanno avuto risultati migliori nella prova digitale, cinque Paesi, tra i quali l'Italia, nella prova cartacea e due Paesi (Irlanda e Canada) hanno avuto gli stessi risultati.

Tabella 4.1: Distribuzione del punteggio nella prova ePIRLS e differenze di punteggio con la prova cartacea

Paese	Punteggio medio nella scala ePIRLS	Punteggio medio nella scala PIRLS	Differenza	Differenza	
				Punteggio più alto in ePIRLS	Punteggio più alto in PIRLS
3 Singapore	588 (3,0)	576 (3,1)	12 (0,8)		
Norvegia (5)	568 (2,2)	560 (2,3)	8 (1,6)		
Irlanda	567 (2,5)	566 (2,8)	1 (1,2)		
Svezia	559 (2,3)	555 (2,4)	4 (1,1)		
≡ Danimarca	558 (2,2)	548 (2,3)	11 (1,7)		
† Stati Uniti	557 (2,6)	550 (2,9)	7 (1,2)		
Taipei Cinese	546 (2,0)	559 (2,0)	-13 (1,0)		
1 2 Canada	543 (3,2)	543 (3,3)	0 (1,5)		
3 Israele	536 (2,3)	532 (2,5)	5 (1,2)		
Italia	532 (2,1)	548 (2,4)	-16 (1,7)		
Slovenia	525 (1,9)	543 (2,0)	-18 (1,0)		
2 Portogallo	522 (2,2)	528 (2,3)	-5 (1,2)		
1 Georgia	477 (3,3)	489 (3,1)	-12 (2,1)		
Emirati Arabi Uniti	468 (2,2)	451 (2,7)	18 (1,2)		

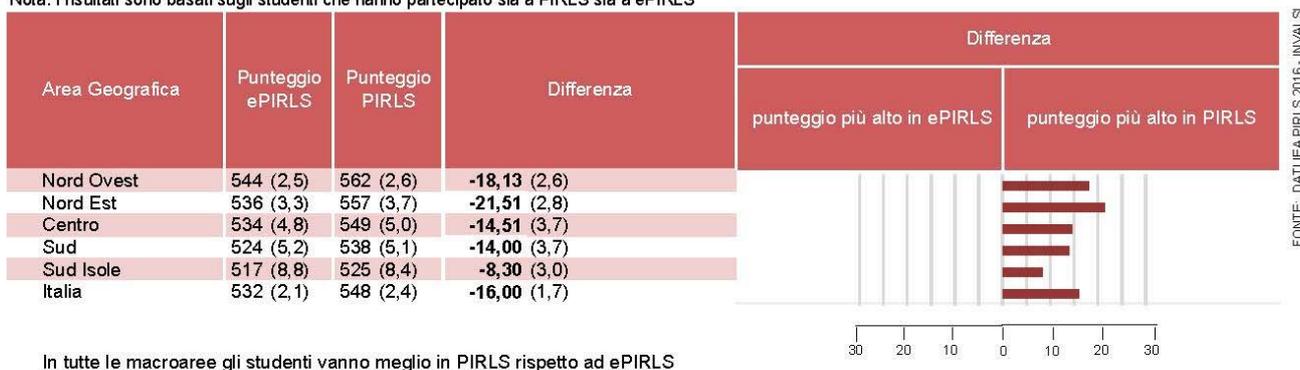
Fonte: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2016

⁴³ Un sottogruppo di studenti pur avendo partecipato alla prova PIRLS non ha potuto prendere parte alla prova ePIRLS, nonostante fosse previsto che gli studenti svolgessero entrambe le tipologie di prove, a causa di assenze o di problemi tecnici alle strumentazioni informatiche. I risultati presentati in questo capitolo per PIRLS potranno risultare leggermente differenti da quelli presentati precedentemente perché riferiti esclusivamente agli studenti che hanno svolto tutte e due le tipologie di prove.

Nella tabella 4.2 osserviamo come in tutte le aree geografiche italiane il rendimento sia migliore nella prova PIRLS tradizionale rispetto a quella ePIRLS, confermando così il dato registrato a livello nazionale. La differenza tra cartaceo e digitale a favore del primo è significativamente maggiore nel Nord Ovest e nel Nord Est rispetto alle altre aree geografiche.

Tabella 4.2: Distribuzione del punteggio nella prova ePIRLS per Area Geografica

Nota: i risultati sono basati sugli studenti che hanno partecipato sia a PIRLS sia a ePIRLS



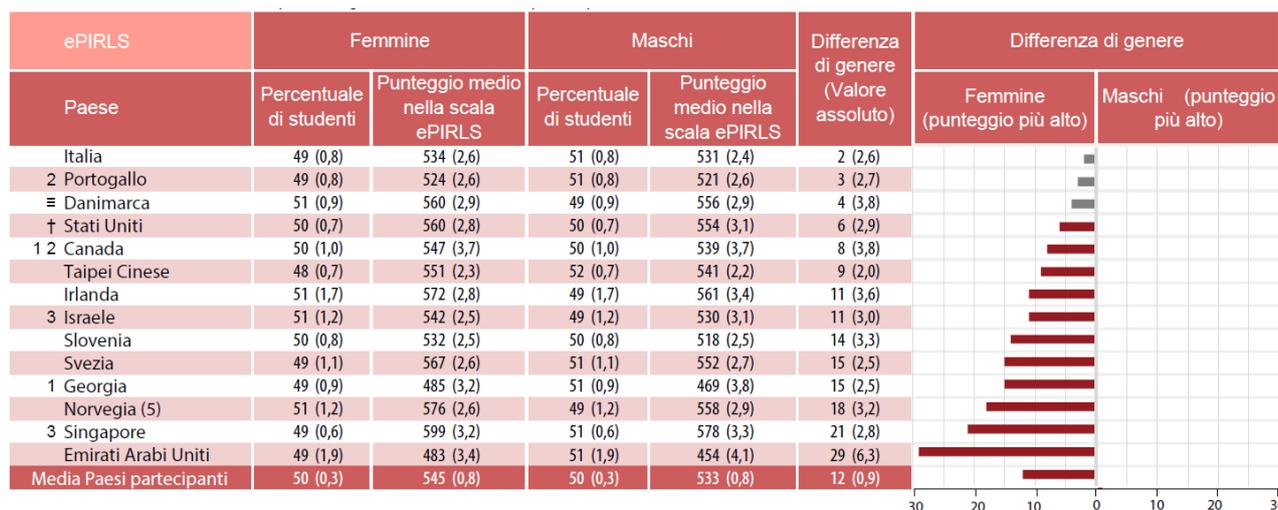
4.5 Rendimento nella prova digitale e differenze di genere

Nella tabella 4.3 è presentato il rendimento nella prova digitale distinto per genere.

In 12 Paesi il punteggio medio ePIRLS delle ragazze è stato significativamente superiore rispetto a quello dei ragazzi.

L'Italia è il Paese che riporta le minori differenze di rendimento tra ragazze e ragazzi per la prova digitale. Tutti gli altri Paesi, tranne il Portogallo e la Danimarca, registrano differenze di rendimento di genere a favore delle ragazze analoghe a quelle rilevate per la prova cartacea.

Tabella 4.3: Punteggi medi degli studenti per genere nella prova ePIRLS



La tabella 4.4 mostra il rendimento per genere nella prova ePIRLS per area geografica italiana, evidenziando come non ci siano differenze significative di genere neanche a livello territoriale per l'Italia.

Tabella 4.4: Punteggi medi degli studenti per genere nella prova ePIRLS per area geografica

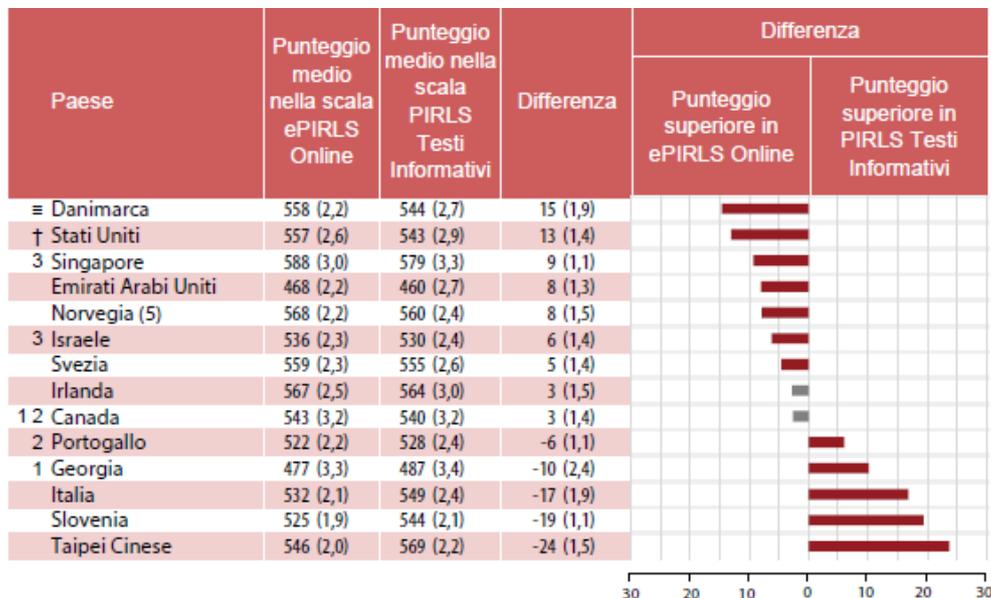
ePIRLS Testi informativi	Femmine		Maschi		Differenza (valore assoluto)
Area geografica	Percentuale di studenti	ePIRLS Punteggio medio	Percentuale di studenti	ePIRLS Punteggio medio	
Nord Ovest	50 (1,1)	546 (3,7)	50 (1,1)	542 (3,3)	4 (4,9)
Nord Est	50 (2,1)	538 (4,4)	50 (2,1)	534 (3,2)	4 (4,1)
Centro	48 (2,7)	537 (5,5)	52 (2,7)	532 (5,9)	5 (6,2)
Sud	46 (2,1)	524 (6,4)	54 (2,1)	525 (5,3)	1 (5,0)
Sud Isole	49 (2,1)	515 (8,9)	51 (2,1)	519 (10,3)	4 (8,1)
Italia	49 (0,8)	534 (2,6)	51 (0,8)	531 (2,4)	2 (2,26)

FONTE: DATI IEA PIRLS2016 - INVALS

La tabella 4.5 mostra il confronto tra la prova ePIRLS, incentrata sui testi informativi online, e la sottoscala PIRLS riguardante i soli testi informativi, escludendo quindi dal confronto il punteggio ottenuto dagli studenti nella sottoscala dei testi letterari della prova cartacea.

Anche circoscrivendo il confronto ai soli testi di carattere informativo, osserviamo come la differenza di punteggio tra le due tipologie di prove rimanga assolutamente invariata nel nostro Paese a favore della prova PIRLS tradizionale. L'Italia rientra ancora nei Paesi con la maggiore differenza di rendimento a sfavore della prova ePIRLS insieme a Portogallo, Georgia, Slovenia e Taipei Cinese.

Tabella 4.5: Punteggi medi ePIRLS rispetto al punteggio medio in lettura PIRLS Testi Informativi



FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2016

■ Differenza statisticamente significativa
 ■ Differenza non statisticamente significativa

Se osserviamo il dato del rendimento per area geografica, le differenze maggiori a favore della prova cartacea sono registrate nel Nord Est e nel Nord Ovest.

Tabella 4.6: Punteggi medi ePIRLS paragonati a PIRLS Testi Informativi per area geografica

Paese	ePIRLS Testi Informativi Punteggio medio	PIRLS Testi informativi Punteggio medio	Differenze	Differenze	
				ePIRLS testi informativi il punteggio è maggiore	PIRLS testi informativi il punteggio è maggiore
Nord Ovest	544 (2,5)	563 (2,8)	-19 (2,8)		19
3 Nord Est	536 (3,3)	558 (3,4)	-22 (2,4)		22
Centro	534 (4,8)	550 (5,3)	-15 (4,1)		15
2 Sud	524 (5,2)	540 (5,0)	-16 (3,2)		16
1 Sud Isole	517 (8,8)	526 (8,5)	-10 (3,5)	10	
Italia	532 (2,1)	549 (2,4)	-17 (1,9)		17

FONTI: DATI IFA PIRLS 2016 - INVAISI

Nella prova digitale quindi i punteggi degli studenti italiani sono inferiori rispetto alla prova cartacea, specialmente per quanto riguarda le ragazze che riportano un punteggio simile a quello dei ragazzi, annullando così il tradizionale vantaggio registrato normalmente nelle competenze di lettura. La differenza di rendimento nelle due prove non è da imputare alle tipologie di testi oggetto della prova, visto che l'andamento degli studenti italiani nei testi letterari e nei testi informativi è equivalente.

Per quanto riguarda la differenza di genere, dal rendimento italiano e dal quadro internazionale dei risultati si evince che se le pratiche scolastiche non prevedono l'utilizzo di computer per finalità legate alla lettura, allo studio, o alla ricerca di informazioni, i ragazzi recuperano il tradizionale svantaggio in lettura rispetto alle ragazze in virtù di un senso di familiarità maggiore con il mezzo informatico.

4.6 Processi di comprensione della lettura

I quattro processi di comprensione della lettura rilevati, gli stessi definiti per l'indagine PIRLS, sono incorporati, per la presentazione dei risultati, in due macro processi: individuare informazioni e fare inferenze dirette da un lato e interpretare, integrare e valutare il testo dall'altro lato.

La figura 4.7 mostra i punteggi distinguendoli per i due processi di comprensione della lettura rilevati.

Tabella 4.7: Punteggio medio ePIRLS per processi di comprensione della lettura

Nota: i risultati si basano sulle risposte degli studenti che hanno partecipato ad entrambe le rilevazioni PIRLS ed ePIRLS.

Paese	Punteggio medio nella scala ePIRLS Online	Individuare informazioni e fare inferenze dirette		Interpretare, integrare e valutare		Differenza dal punteggio totale ePIRLS	
		Punteggio medio nella scala	Differenza dal punteggio totale ePIRLS	Punteggio medio nella scala	Differenza dal punteggio totale ePIRLS	Punteggio del processo inferiore rispetto al punteggio totale ePIRLS	Punteggio del processo superiore rispetto al punteggio totale ePIRLS
3 Singapore	588 (3,0)	594 (3,3)	6 (0,7) ▲	585 (3,1)	-3 (0,8) ▼		
Norvegia (5)	568 (2,2)	567 (2,2)	0 (1,4)	568 (2,3)	0 (1,1)		
Irlanda	567 (2,5)	566 (2,4)	-1 (0,9)	568 (2,5)	1 (0,8)		
Svezia	559 (2,3)	561 (2,2)	1 (0,8)	559 (2,5)	0 (1,1)		
≡ Danimarca	558 (2,2)	560 (2,2)	2 (1,0)	556 (2,6)	-2 (1,3)		
† Stati Uniti	557 (2,6)	553 (2,6)	-3 (0,8) ▼	560 (2,6)	3 (0,6) ▲		
Taipei Cinese	546 (2,0)	548 (2,1)	3 (0,6) ▲	544 (1,9)	-2 (0,8) ▼		
1 2 Canada	543 (3,2)	541 (3,0)	-2 (0,8) ▼	545 (3,2)	2 (0,8) ▲		
3 Israele	536 (2,3)	536 (2,5)	0 (1,3)	535 (2,4)	-1 (1,0)		
Italia	532 (2,1)	534 (2,1)	2 (0,9)	531 (2,3)	-2 (1,0)		
Slovenia	525 (1,9)	525 (1,8)	0 (1,1)	523 (2,0)	-2 (0,8) ▼		
2 Portogallo	522 (2,2)	525 (2,4)	2 (0,8) ▲	521 (2,1)	-2 (0,5) ▼		
1 Georgia	477 (3,3)	485 (3,3)	8 (0,9) ▲	466 (3,7)	-11 (1,4) ▼		
Emirati Arabi Uniti	468 (2,2)	471 (2,1)	2 (0,6) ▲	465 (2,2)	-3 (0,4) ▼		

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2016

20 1 0 10 20

■ Individuare informazioni e fare inferenze dirette
 ■ Interpretare, integrare e valutare

▲ Punteggio della sottoscala significativamente più alto del punteggio nella scala totale ePIRLS
 ▼ Punteggio della sottoscala significativamente più basso del punteggio nella scala totale ePIRLS

() Gli errori standard sono in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Cinque Paesi (Emirati Arabi Uniti, Georgia, Portogallo, Singapore, Taipei Cinese) hanno punteggi maggiori nel processo “individuare informazioni e fare inferenze dirette”, mentre Canada e Stati Uniti hanno punteggi maggiori nel processo “Interpretare, Integrare e valutare”. In Italia non si riscontra una differenza significativa dei risultati in uno dei due processi di comprensione della lettura.

La tabella 4.8 mostra il rendimento nei due processi di comprensione della lettura per genere.

Tabella 4.8: Punteggio medio ePIRLS per processi di comprensione della lettura

Nota: i risultati si basano sulle risposte degli studenti che hanno partecipato ad entrambe le rilevazioni PIRLS ed ePIRLS.

Paese	Processi di comprensione ePIRLS			
	Individuare informazioni e fare inferenze dirette		Interpretare, integrare e valutare	
	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi
1 2 Canada	547 (3,5) ♀	534 (3,8)	547 (3,7)	543 (3,8)
Taipei Cinese	555 (2,7) ♀	542 (2,2)	548 (2,3) ♀	540 (2,0)
≡ Danimarca	565 (3,0) ♀	555 (2,7)	556 (3,3)	556 (3,0)
1 Georgia	495 (3,3) ♀	475 (4,0)	471 (3,7) ♀	461 (4,2)
Irlanda	572 (3,0) ♀	559 (3,4)	573 (3,0) ♀	563 (3,4)
3 Israele	544 (2,9) ♀	528 (3,0)	539 (2,5) ♀	531 (3,4)
Italia	537 (2,6) ♀	531 (2,4)	530 (2,6)	531 (2,8)
Norvegia (5)	578 (2,8) ♀	557 (2,9)	575 (2,8) ♀	560 (2,9)
2 Portogallo	528 (2,7)	522 (3,0)	521 (2,3)	521 (2,7)
3 Singapore	606 (3,6) ♀	583 (3,5)	594 (3,5) ♀	575 (3,3)
Slovenia	535 (2,1) ♀	516 (2,4)	528 (2,2) ♀	519 (2,6)
Svezia	570 (2,5) ♀	551 (2,7)	565 (2,9) ♀	553 (3,2)
Emirati Arabi Uniti	487 (3,4) ♀	455 (4,1)	478 (3,6) ♀	453 (4,1)
† Stati Uniti	558 (2,7) ♀	548 (3,1)	562 (2,8)	557 (3,2)
Media Paesi partecipanti	548 (0,8) ♀	533 (0,8)	542 (0,8) ♀	533 (0,9)

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2016

♀ Punteggio medio significativamente più alto dell'altro genere

() Gli errori standard sono in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

La ragazze hanno punteggi significativamente superiori in 13 dei 14 Paesi per quanto riguarda “individuare informazioni e fare inferenze dirette”. “Interpretare, integrare e valutare” presenta differenze significative per 9 dei 14 Paesi.

In Italia, per quanto riguarda il processo di individuare informazioni e fare inferenze dirette, si evidenziano, a differenza di quanto si riscontra nella prova PIRLS tradizionale, differenze significative di rendimento in lettura digitale a favore delle ragazze.

4.7 I livelli della scala di lettura ePIRLS

I risultati degli studenti sono espressi su una scala di competenze di lettura definita sulla base della difficoltà crescente delle domande della prova lungo lo stesso continuum lineare che definisce le abilità degli studenti.

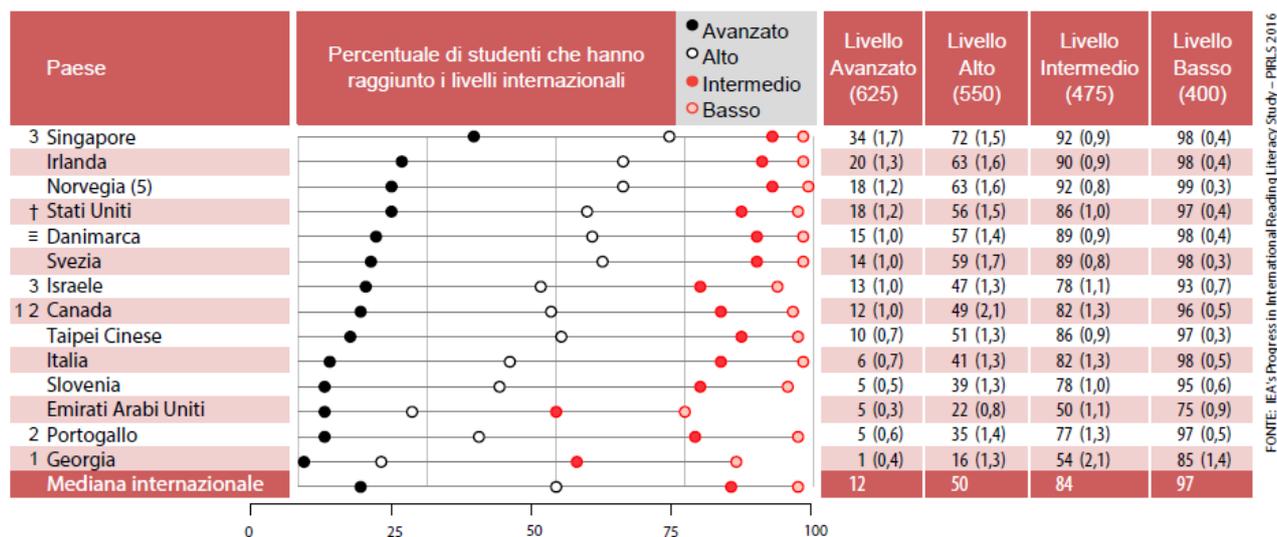
Secondo la teoria delle risposta all'item, la distanza sulla scala tra la difficoltà della domanda e l'abilità dello studente, esprime la probabilità che lo studente ha di risolvere un determinato tipo di compito di lettura. Per favorire l'interpretazione dei risultati, sono definiti quattro punti sulla scala come valori soglia dei quattro livelli di rendimento in lettura: avanzato, alto, intermedio e basso, in corrispondenza dei punteggi 625, 550, 475 e 400.

Per ogni livello di rendimento sono esemplificate le tipologie di domande alle quali gli studenti, a un determinato livello di abilità, hanno maggiori probabilità di rispondere. Il quadro di riferimento dell'indagine, che esplicita le corrispondenze tra quesiti utilizzati per la definizione della scala e le

abilità soggiacenti, ci permette di generalizzare e di tradurre gli esiti in termini di livelli di padronanza delle competenze di lettura teorizzate che la prova ePIRLS si propone di rilevare.

La tabella 4.9 presenta le percentuali di studenti in ogni livello di rendimento della scala internazionale di comprensione della lettura. I risultati sono presentati in ordine decrescente rispetto alla percentuale di studenti che raggiungono il Livello Avanzato. Le percentuali presentate sono cumulative: ogni livello di abilità incorpora le abilità dei precedenti e chi ha raggiunto il livello avanzato ha quindi raggiunto la padronanza di tutti i livelli soggiacenti.

Tabella 4.9: Risultati in lettura in ePIRLS online rispetto ai livelli internazionali PIRLS



() Gli errori standard sono in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Uno studente su tre ha raggiunto il Livello Avanzato a Singapore, il Paese che, ricordiamo, ha ottenuto il risultato migliore nella prova ePIRLS, seguito da quello dell'Irlanda, dove uno studente su cinque raggiunge il Livello Avanzato.

La mediana internazionale della percentuale di studenti che raggiungono ogni livello è Avanzato 12%, Alto 50%, Intermedio 84% e Basso 97%. La maggior parte dei Paesi che ha partecipato all'indagine ePIRLS (12 Paesi dei 14 partecipanti), ha almeno il 93% degli studenti che raggiunge il Livello Basso.

4.7.1 Livello di rendimento Basso

Quando leggono testi informativi online, gli studenti di Livello Basso sanno:

- individuare e riprodurre informazioni esplicitamente dichiarate dalle pagine web che contengono sia testo che varie funzionalità dinamiche e di navigazione (es. cronologie, finestre di pop-up);
- iniziare a fare inferenze semplici riguardo alle descrizioni.

In Italia il 98% degli studenti raggiunge almeno questo livello a fronte di una mediana dei Paesi partecipanti ePIRLS del 97%.

Figura 4.2: Esempio di quesito di livello basso – ricerca di classe ePIRLS “Marte”

The image shows a screenshot of an ePIRLS reading test interface. On the left, a webpage titled "GLI 8 PIANETI" (The 8 Planets) is displayed, with a navigation menu including Home, Il Sole, Mercurio, Venere, Terra, Marte, Giove, Saturno, Urano, and Nettuno. The main content area is titled "UN'INTRODUZIONE A MARTE" (An Introduction to Mars) and "Il Pianeta Rosso" (The Red Planet). It features a large image of Mars and a photograph of a young girl looking up. The text discusses the history of Mars exploration and its characteristics. On the right, the ePIRLS test interface is visible, showing a question titled "Perché Marte appare rosso?" (Why does Mars appear red?). The question is presented in a light blue box with a "Salvata" (Saved) button. Below it, another question titled "Perché Marte è più freddo della Terra?" (Why is Mars colder than Earth?) is shown, with a "Salva" (Save) button. The interface includes a "Si parte!" (Start!) button and a "Mettiti ai comandi e parti per le stelle!" (Get into the cockpit and go for the stars!) prompt.

La figura 4.2 mostra un esempio di domanda di livello basso relativo al compito di lettura online riguardante il pianeta Marte. L'83% degli studenti italiani risponde correttamente alla domanda a fronte del 87%, in media, dei Paesi partecipanti.

Figura 4.3: Esempio di quesito di livello basso – ricerca di classe ePIRLS “Elizabeth Blackwell”

The image shows a screenshot of a Google search page for 'Dott.ssa Elizabeth Blackwell'. The search results include links to 'Archivio dei film', 'La dottoressa Elizabeth Blackwell - La sua storia', 'Medaglia Elizabeth Blackwell', and 'Dott. Blackwell visita la giungla: Edizioni Fiori'. On the right side, there is a red sidebar with the ePIRLS logo and the title 'Progetto in classe'. It contains two sections: 'Maestra De Retis' with a cartoon character and text about reading a story, and a task instruction: '1. Osserva i risultati della ricerca su Google qui a sinistra. Studente. Clicca sul link che secondo te è più probabile che contenga informazioni sulla vita e i traguardi della Dott.ssa Elizabeth Blackwell.'

La figura 4.3 presenta un altro esempio di domanda tratto dal testo Elizabeth Blackwell, la prima donna medico. Lo studente, sulla base dello stimolo iniziale, deve individuare il link dove è più probabile trovare informazioni pertinenti, sulla base dei risultati di una ricerca Google impostata automaticamente dall'insegnante virtuale, con la chiave di ricerca “dott.ssa Elizabeth Blackwell”. L’87% degli studenti di quarta primaria in Italia è in grado di rispondere correttamente a questo tipo di domanda, a fronte di una media internazionale dell’82%.

4.7.2 Livello di rendimento Intermedio

Quando leggono testi informativi online, gli studenti di Livello Intermedio sono in grado di:

- individuare e riprodurre informazioni presentate in varie forme, utilizzando in maniera autonoma le funzioni di navigazione;
- compiere inferenze per riconoscere azioni e motivazioni;
- interpretare e integrare informazioni tra diverse pagine web, riconoscere le cause, operare confronti e spiegazioni;
- iniziare a valutare le informazioni veicolate dagli elementi interattivi extratestuali.

Gli studenti di Livello Intermedio mostrano una maggiore facilità nel ritrovare le informazioni richieste all’interno delle pagine web e nel riprodurre nella loro risposta quanto affermato esplicitamente all’interno del testo. Mostrano abilità nel riuscire a compiere inferenze, interpretando il significato del testo e integrando informazioni tra diverse pagine, e nel compiere valutazioni

preliminari del testo, avvalendosi di elementi extratestuali (anche di carattere interattivo). In media gli studenti italiani si collocano, con il punteggio di 532, nella fascia alta di questo livello di abilità.

4.7.3 Livello di rendimento Alto

Quando leggono testi informativi online, gli studenti di Livello Alto sono in grado di:

- effettuare inferenze per distinguere informazioni rilevanti ed effettuare paragoni;
- interpretare e integrare informazioni all'interno di una pagina e tra diverse pagine web con elementi interattivi, per fornire degli esempi ed evidenziare delle differenze;
- valutare come gli elementi grafici e le scelte di linguaggio supportano il contenuto del testo.

Gli studenti a questo livello di rendimento mostrano di saper distinguere informazioni rilevanti per poter operare dei confronti. Sono in grado di interpretare e integrare informazioni provenienti da diverse pagine web e sono in grado di rilevarne le differenze.

Il 41% degli studenti italiani raggiunge questo livello, a fronte di un 50% in media a livello internazionale.

4.7.4 Livello di rendimento Avanzato

Quando leggono testi informativi online, gli studenti di Livello Avanzato sono in grado di:

- compiere inferenze partendo da informazioni complesse per giustificare una spiegazione;
- interpretare e integrare informazioni all'interno di una o più pagine web contenenti elementi interattivi per spiegare relazioni e mostrare una comprensione accurata del testo;
- valutare gli effetti di elementi interattivi testuali e grafici e mostrare una prima forma di consapevolezza del punto di vista dell'autore.

Gli studenti del Livello Avanzato sono in grado di compiere delle inferenze partendo da informazioni complesse, possono integrare e interpretare le informazioni di diverse pagine web mostrando una comprensione accurata. Riescono a valutare elementi e caratteristiche extratestuali e dimostrano una prima forma di comprensione del punto di vista dell'autore.

Il 6% degli studenti italiani raggiunge il livello Avanzato a fronte di un 12% di mediana internazionale.

Figura 4.4: Esempio di quesito di livello Avanzato – ricerca di classe ePIRLS “Marte”

The screenshot displays a web browser window with the URL <http://www.programma-di-esplorazione-di-marte.org/missioni>. The page title is "Programma di esplorazione di Marte". The navigation menu includes "Home", "Raggiungere Marte", "Missioni", "Alla ricerca di segni di vita", and "Una sonda chiamata Curiosity".

The main content area is titled "Missioni" and contains three sections:

- A volo ravvicinato**: Le prime missioni si limitavano a volare vicino a Marte. Passando, scattavano quante più fotografie possibile.
- I satelliti orbitali**: Nel 2000 i paesi sono riusciti a far orbitare veicoli spaziali intorno a Marte. Da quel momento divenne possibile fare studi sul lungo periodo. Oggi ci sono ancora molti veicoli spaziali che orbitano intorno a Marte.
- Le sonde**: Negli ultimi anni gli scienziati hanno trovato il modo di far arrivare sonde su Marte. La sonda è un veicolo telecomandato a sei ruote. È grande come una piccola auto. Può andarsene in giro ed esplorare la superficie di Marte.

On the right side of the page, there is a vertical banner with the text "Fai due passi ed esplora il mondo" and "La vita su una stazione".

The ePIRLS interface on the right shows a question number 14:

14. Nuove invenzioni hanno aiutato gli scienziati a guardare Marte da punti di osservazione sempre più vicini al pianeta. Nella casella sotto ciascun punto di osservazione, scrivi il nome dell'invenzione che gli scienziati hanno usato per guardare Marte da lì. Puoi leggere di nuovo le pagine web.

Below the question, there is a student profile icon and the name "Studente".

The question options are:

- Osservare Marte dalla Terra
- Osservare Marte dallo spazio
- Osservare Marte dalla sua superficie

Input fields for each option are provided, with the following text entered:

- il telescopio
- i satelliti
- le sonde

Buttons for "SALVATA" and "SALVA" are visible.

La figura 4.4 mostra un esempio di domanda di livello avanzato.

La domanda tratta i dispositivi di osservazione del pianeta Marte a partire da vari punti di della Terra. Per rispondere correttamente a tutti gli elementi del quesito, lo studente deve far riferimento a delle informazioni presentate in pagine web antecedenti a quella attualmente visualizzata. La prova computerizzata ci consente di registrare se lo studente ha consultato nuovamente le pagine web precedenti prima di rispondere. Il 16% degli studenti italiani risponde correttamente alla domanda a fronte del 23% di media dei Paesi partecipanti.

In media, quando erano presentati quesiti che richiedevano di integrare informazioni da diverse pagine web, il 16% degli studenti italiani è andato indietro a rileggere le pagine web precedenti per rispondere o per verificare la risposta data. Il punteggio medio degli studenti che rispondono correttamente consultando le pagine precedenti è di 573 punti sulla scala ePIRLS: l'adozione di questa strategia di risoluzione delle domande, quando utilizzata in maniera corretta, è dunque di per sé indicativa di un alto livello di rendimento.

4.8 Risorse digitali e rendimento nella prova ePIRLS

La tabella 4.10 presenta i risultati degli studenti in relazione alla presenza di risorse digitali per l'apprendimento a scuola. L'indice di quanto l'offerta formativa risente della mancanza di risorse digitali è costruito sulla base delle risposte dei Dirigenti scolastici a quesiti sulla presenza a scuola di dotazioni informatiche per l'apprendimento a disposizione degli studenti (computer o tablet, software per l'apprendimento) e della presenza di personale scolastico con competenze informatiche. Gli studenti sono collocati, sulla base di queste risposte, in tre diverse categorie di disponibilità di risorse.

Tabella 4.10: Offerta formativa che risente della carenza di risorse digitali e risultati degli studenti alla prova ePIRLS

Paese	La qualità non risente		La qualità risente abbastanza		La qualità risente molto		Punteggio medio nella scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Singapore	57 (0,0)	583 (4,2)	37 (0,0)	592 (5,6)	6 (0,0)	606 (11,6)	11,2 (0,00)
Svezia	52 (4,3)	566 (3,6)	47 (4,3)	552 (2,7)	1 (0,8)	--	11,3 (0,16)
Slovenia	49 (5,2)	527 (3,3)	50 (5,1)	523 (3,0)	1 (0,4)	--	11,1 (0,14)
Canada	46 (4,8)	546 (4,4)	49 (4,9)	540 (4,1)	5 (1,4)	539 (7,1)	10,8 (0,18)
Stati Uniti	44 (4,7)	557 (4,3)	52 (4,9)	555 (4,4)	3 (1,0)	591 (17,7)	10,9 (0,17)
Danimarca	43 (4,2)	561 (3,5)	56 (4,5)	555 (3,1)	1 (0,8)	--	11,0 (0,13)
Norvegia (5)	35 (4,2)	572 (3,7)	62 (4,3)	565 (2,7)	3 (1,3)	567 (14,3)	10,7 (0,12)
Emirati Arabi Uniti	30 (1,7)	508 (5,1)	55 (2,3)	449 (3,6)	15 (1,7)	464 (8,1)	9,8 (0,10)
Irlanda	26 (4,0)	575 (3,9)	69 (4,1)	565 (3,0)	5 (1,9)	543 (8,1)	10,2 (0,15)
Georgia	25 (3,1)	485 (6,5)	74 (3,1)	475 (4,2)	1 (0,7)	--	10,1 (0,11)
Israele	17 (3,2)	555 (5,3)	69 (3,9)	539 (3,9)	14 (2,9)	499 (8,3)	9,3 (0,18)
Taipei Cinese	15 (3,2)	551 (4,7)	71 (4,3)	545 (2,4)	14 (3,1)	542 (5,7)	9,3 (0,14)
Portogallo	10 (2,0)	546 (9,2)	75 (3,3)	521 (2,1)	15 (3,1)	513 (6,3)	9,1 (0,14)
Italia	9 (2,3)	540 (6,0)	78 (3,5)	532 (2,7)	13 (3,0)	531 (5,7)	8,9 (0,13)
Media Paesi partecipanti	33 (1,0)	548 (1,4)	60 (1,1)	536 (0,9)	7 (0,5)	539 (3,2)	

I Paesi partecipanti sono ordinati nella tabella sulla base della percentuale di studenti che rientra nella categoria "La qualità dell'offerta formativa non risente" e variano da un massimo del 57% (Singapore) a un minimo del 9% (Italia). In media il 33% degli studenti partecipanti a ePIRLS frequenta scuole dove i dirigenti dichiarano che l'offerta formativa non risente della carenza di risorse digitali e corrisponde al gruppo di studenti con il maggior rendimento medio (548 punti).

A livello internazionale, il 60% degli studenti si trova in scuole influenzate solo in misura minore dalla mancanza di risorse digitali e il 7% degli studenti si trova in scuole molto influenzate dalla mancanza di risorse. Il risultato medio degli studenti che rientrano in queste due categorie è simile, rispettivamente 536 e 539 punti.

L'Italia è il Paese con la percentuale minore di studenti che frequentano scuole nelle quali, secondo i dirigenti scolastici, la qualità dell'offerta formativa non risente dell'insufficienza di risorse digitali per l'insegnamento.

La tabella 4.11 presenta i risultati degli studenti in relazione alla presenza di risorse digitali per l'apprendimento a casa.

Tabella 4.11: Dispositivi digitali a casa e risultati degli studenti in ePIRLS

Paese	Livello alto		Livello medio		Livello basso		Punteggio medio nella scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Norvegia (5)	58 (1,1)	574 (2,4)	42 (1,1)	561 (2,7)	0 (0,0)	~ ~	11,8 (0,04)
Danimarca	49 (1,2)	565 (2,8)	51 (1,2)	557 (2,4)	0 (0,0)	~ ~	11,5 (0,05)
Svezia	43 (1,3)	572 (2,9)	57 (1,2)	557 (2,5)	0 (0,1)	~ ~	11,3 (0,05)
Canada	27 (1,2)	564 (3,5)	72 (1,2)	542 (3,3)	0 (0,1)	~ ~	10,6 (0,05)
Emirati Arabi Uniti	26 (0,6)	492 (3,0)	73 (0,5)	469 (2,5)	1 (0,1)	~ ~	10,5 (0,03)
Irlanda	25 (1,1)	584 (3,1)	75 (1,1)	566 (2,7)	0 (0,1)	~ ~	10,4 (0,04)
Singapore	24 (0,6)	619 (3,1)	76 (0,6)	582 (3,2)	1 (0,1)	~ ~	10,4 (0,03)
Israele	23 (0,9)	551 (3,5)	76 (0,9)	539 (2,7)	1 (0,3)	~ ~	10,3 (0,04)
Portogallo	21 (0,9)	545 (4,0)	78 (0,9)	518 (2,1)	1 (0,2)	~ ~	10,4 (0,03)
Italia	14 (0,7)	551 (3,9)	85 (0,8)	534 (2,0)	2 (0,3)	~ ~	9,8 (0,04)
Slovenia	13 (0,7)	551 (3,6)	86 (0,6)	523 (2,0)	1 (0,2)	~ ~	9,9 (0,03)
Taipei Cinese	11 (0,5)	569 (3,8)	87 (0,5)	544 (2,1)	2 (0,2)	~ ~	9,7 (0,03)
Georgia	4 (0,3)	505 (6,3)	87 (1,0)	479 (3,1)	9 (1,0)	464 (9,4)	9,0 (0,06)
Stati Uniti	--	--	--	--	--	--	--
Media Paesi partecipanti	26 (0,2)	557 (1,0)	73 (0,3)	536 (0,7)	1 (0,1)	464 (9,4)	

L'indice si basa sulle risposte di genitori e studenti. L'Italia presenta una percentuale di studenti che si collocano nel livello alto di disponibilità di risorse digitali a casa (computer, tablet, accesso a Internet, ebook reader) del 14% inferiore alla media internazionale (26%). Gli studenti con alta disponibilità di risorse riportano in media punteggi più elevati sulla scala di lettura digitale. La differenza in Italia è di 17 punti sulla scala ePIRLS.

Secondo le opinioni fornite dai responsabili nazionali dei paesi che ottengono risultati migliori, probabilmente i risultati più elevati nella prova ePIRLS rispetto a PIRLS sono da ascrivere al maggior grado di familiarità con l'uso del computer nei contesti scolastici, specialmente per quanto riguarda lo svolgimento delle attività del curriculum o la valutazione degli apprendimenti.

I dati del questionario supportano questa opinione: la quota di studenti con risultati maggiori ha accesso a risorse di tipo digitale a casa o frequenta scuole nelle quali i Dirigenti scolastici dichiarano che l'insegnamento a scuola non è penalizzato in nessun modo da una carenza di risorse di tipo informatico.

I Paesi con i risultati migliori sono anche quelli che dichiarano come prioritario l'utilizzo dei computer e delle tecnologie informatiche per l'insegnamento della lettura. Singapore incorpora nell'insegnamento una serie di risorse digitali per la lettura e le scuole si avvalgono di testi sul web per l'insegnamento della lettura già nella scuola primaria. Anche negli Stati Uniti si fa un largo uso di risorse online per l'insegnamento della lettura.

4.9 Navigazione nella prova ePIRLS

L'utilizzo della simulazione ha permesso di registrare, oltre alle risposte degli studenti, anche il tipo di navigazione svolta dagli stessi durante le risoluzioni dei quesiti. La tabella 4.12 presenta le percentuali di studenti che sono riusciti a navigare autonomamente all'interno di tutte le pagine previste dai compiti di lettura digitale proposti dalla prova ePIRLS.

Tabella 4.12: Navigazione nelle pagine web previste dalla prova

Paese	Ha navigato in tutte le pagine web previste dalla prova		Non ha navigato in tutte le pagine web previste dalla prova	
	Percentuale di studenti	Punteggio medio ePIRLS	Percentuale di studenti	Punteggio medio ePIRLS
Singapore	99 (0,1)	589 (3,0)	1 (0,1)	~ ~
Irlanda	97 (0,4)	569 (2,5)	3 (0,4)	497 (7,1)
Svezia	97 (0,3)	561 (2,2)	3 (0,3)	493 (6,4)
Norvegia (5)	97 (0,3)	570 (2,2)	3 (0,3)	508 (5,5)
Stati Uniti	97 (0,4)	559 (2,5)	3 (0,4)	478 (5,4)
Taipei Cinese	96 (0,3)	547 (2,0)	4 (0,3)	516 (5,6)
Canada	96 (0,3)	546 (3,0)	4 (0,3)	473 (5,6)
Danimarca	95 (0,3)	561 (2,3)	5 (0,3)	502 (5,3)
Slovenia	94 (0,4)	528 (1,9)	6 (0,4)	467 (5,3)
Portogallo	93 (0,4)	526 (2,2)	7 (0,4)	478 (3,2)
Italia	92 (0,5)	537 (2,1)	8 (0,5)	486 (3,5)
Israele	90 (0,5)	545 (2,2)	10 (0,5)	457 (4,6)
Emirati Arabi Uniti	84 (0,6)	483 (2,2)	16 (0,6)	397 (3,4)
Georgia	76 (1,1)	489 (3,2)	24 (1,1)	439 (3,9)
Media Paesi partecipanti	93 (0,1)	544 (0,6)	7 (0,1)	476 (1,4)

L'avatar dell'insegnante virtuale, che accompagna gli studenti nella risoluzione della prova, fornisce informazioni su che tipo di pagine gli studenti debbano trovare. Qualora lo studente scelga dei link non pertinenti o impieghi molto tempo a cliccare sul link richiesto per passare alla sezione successiva della prova, il software interviene per reindirizzarlo automaticamente alla pagina successiva.

I risultati della tabella 4.12 indicano le percentuali degli studenti che hanno avuto poche difficoltà nel navigare all'interno della prova ePIRLS utilizzando le schede e i link ipertestuali e che sono riusciti a muoversi autonomamente nel compito senza che il software intervenisse mai per reindirizzarli.

In media a livello internazionale il 93% per cento degli studenti ha seguito correttamente le istruzioni dell'insegnante virtuale, cliccando sulle pagine web indicate al primo tentativo (click). Questi studenti corrispondono a quelli che hanno avuto un rendimento più elevato nella prova rispetto a quelli che non sono riusciti a navigare autonomamente nelle pagine richieste dall'insegnante virtuale (544 punti contro 476 punti).

In Italia, il 92% degli studenti ha svolto la prova autonomamente senza l'aiuto del software, riportando un punteggio di 537 a fronte di un 8% di studenti che, avendo incontrato difficoltà nell'utilizzo dell'interfaccia, ha registrato un punteggio medio significativamente inferiore, pari a 486 punti sulla scala ePIRLS.

Tabella 4.13: Studenti che hanno risposto a tutte le domande della prova ePIRLS

Paese	Ha risposto a tutte le domande		Non ha risposto a tutte le domande	
	Percentuale di studenti	Punteggio medio ePIRLS	Percentuale di studenti	Punteggio medio ePIRLS
Singapore	98 (0,1)	589 (3,0)	2 (0,1)	~ ~
Norvegia (5)	96 (0,4)	570 (2,2)	4 (0,4)	519 (4,2)
Svezia	95 (0,4)	562 (2,3)	5 (0,4)	516 (4,6)
Irlanda	95 (0,6)	569 (2,5)	5 (0,6)	513 (6,8)
Stati Uniti	95 (0,4)	559 (2,5)	5 (0,4)	503 (5,3)
Taipei Cinese	95 (0,4)	547 (2,0)	5 (0,4)	524 (4,7)
Slovenia	93 (0,5)	528 (1,9)	7 (0,5)	489 (4,8)
Danimarca	92 (0,5)	562 (2,2)	8 (0,5)	513 (3,9)
Canada	92 (0,6)	546 (3,1)	8 (0,6)	503 (5,5)
Italia	88 (0,7)	536 (2,3)	12 (0,7)	510 (3,0)
Portogallo	87 (0,6)	525 (2,3)	13 (0,6)	503 (3,0)
Israele	86 (0,6)	545 (2,3)	14 (0,6)	483 (3,4)
Emirati Arabi Uniti	83 (0,7)	476 (2,4)	17 (0,7)	435 (2,8)
Georgia	71 (1,4)	485 (3,4)	29 (1,4)	457 (3,8)
Media Paesi partecipanti	91 (0,2)	543 (0,7)	9 (0,2)	497 (1,2)

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2016

I risultati di questa tabella mostrano come il tempo a disposizione per lo svolgimento delle prove sia stato commisurato alla difficoltà e alla lunghezza della prova, con il 91% degli studenti a livello internazionale che è riuscito a completare la prova, visualizzando e rispondendo a tutte le domande.

Questo 91% ha avuto risultati significativamente migliori (543) rispetto agli studenti che non sono riusciti ad arrivare alla fine della prova (497). In Italia quasi l'88% degli studenti è riuscito a completare la prova digitale.

Tabella 4.14: Navigazione nelle inserzioni pubblicitarie

Paese	Nessun clic sulle inserzioni pubblicitarie		Uno o più clic sulle inserzioni pubblicitarie	
	Percentuale di studenti	Punteggio medio ePIRLS	Percentuale di studenti	Punteggio medio ePIRLS
Svezia	96 (0,3)	560 (2,2)	4 (0,3)	542 (6,9)
Slovenia	95 (0,3)	526 (2,0)	5 (0,3)	509 (4,8)
Canada	95 (0,5)	545 (3,0)	5 (0,5)	507 (8,8)
Danimarca	94 (0,4)	559 (2,2)	6 (0,4)	541 (5,0)
Irlanda	94 (0,6)	568 (2,3)	6 (0,6)	550 (9,5)
Portogallo	94 (0,4)	525 (2,2)	6 (0,4)	485 (5,1)
Italia	93 (0,4)	534 (2,1)	7 (0,4)	509 (4,7)
Norvegia (5)	93 (0,4)	568 (2,1)	7 (0,4)	557 (5,0)
Stati Uniti	92 (0,6)	558 (2,4)	8 (0,6)	540 (6,2)
Singapore	91 (0,3)	588 (3,0)	9 (0,3)	588 (5,0)
Israele	90 (0,5)	543 (2,2)	10 (0,5)	477 (6,1)
Georgia	90 (0,5)	481 (3,1)	10 (0,5)	438 (6,0)
Emirati Arabi Uniti	86 (0,4)	481 (2,2)	14 (0,4)	391 (3,1)
Taipei Cinese	82 (0,7)	548 (2,0)	18 (0,7)	535 (3,3)
Media Paesi partecipanti	92 (0,1)	542 (0,6)	8 (0,1)	512 (1,6)

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2016

Gli studenti che lavorano su una ricerca online trovano le informazioni più velocemente se si concentrano sul compito e non sono distratti da altri elementi. Per raccogliere informazioni sul livello di attenzione e di concentrazione nella risoluzione del compito, un certo numero di pagine web conteneva dei finti banner pubblicitari. A livello internazionale il 92% degli studenti è rimasto concentrato sul compito e non ha cliccato sulle pubblicità (con un rendimento medio di 542 punti). L'8% degli studenti che ha cliccato almeno su una pubblicità ha riportato un rendimento medio inferiore (512 punti).

Bibliografia

- Afflerbach, P.A., & Cho, B.Y. (2010). Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading. In H.S. Waters & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 201–255). New York: Guilford.
- Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214–257.
- Guinee, K., Eagleton, M.B., & Hall, T.E. (2003). Adolescents' Internet search strategies: Drawing upon familiar cognitive paradigms when accessing electronic information sources. *Journal of Educational Computing Research*, Annual, 2003.
- Kuiper, E., & Volman, M. (2008). The Web as a source of information for students in K–12 education. *Handbook of research on new literacies*, 5, 241-266.
- UNESCO. (2014). *The state of broadband 2014: Broadband for all*. Geneva, Switzerland: United Nations. Retrieved from <http://www.broadbandcommission.org/documents/reports/bb-annualreport2014.pdf>
- Walraven, A., Brand-Gruwel, S., & Boshuizen, H.P.A. (2009). How students evaluate information and sources when searching the World Wide Web for information. *Computers and Education*, 52(1), 234-246.

Capitolo 5 - Contesto familiare, caratteristiche dello studente e atteggiamenti verso la lettura

L'indagine PIRLS, oltre a misurare i livelli di rendimento degli alunni, ci permette di raccogliere ed analizzare, tramite i questionari di contesto, moltissime informazioni sull'ambiente familiare e su numerosi fattori riguardanti lo studente, strettamente correlati, nella letteratura di riferimento, con l'apprendimento in lettura.

I bambini, infatti, imparano a leggere in diversi contesti e attraverso una grande varietà di attività ed esperienze: durante il ciclo di scuola primaria, gli studenti sviluppano abilità, atteggiamenti e competenze in lettura soprattutto a casa e a scuola, attraverso varie risorse e attività che favoriscono la loro alfabetizzazione; tali attività possono essere più strutturate, come quelle svolte all'interno delle aule scolastiche (istruzione), o meno strutturate, come le attività giornaliere informali che i bambini compiono a casa (ad esempio, parlare di ciò che hanno fatto durante la giornata, cantare una canzone) e che sono di importanza fondamentale nel processo di apprendimento della lettura. Ogni ambiente (casa, scuola e contesto nazionale), inoltre, può supportare l'altro creando una connessione tra casa e scuola fondamentale per l'apprendimento; il livello di competenza raggiunto dallo studente e l'insieme di comportamenti e atteggiamenti legati alla lettura sono quindi il risultato di un processo dinamico che coinvolge vari attori sociali e contesti. (Mullis et al., 2009).

In questo capitolo vengono descritte e analizzate le informazioni relative al contesto familiare e alle caratteristiche e atteggiamenti degli studenti nei confronti della lettura; ciò è stato fatto sia confrontando i risultati relativi agli indici e il rendimento medio ad essi associato in un'ottica comparativa rispetto agli altri Paesi partecipanti all'indagine, sia analizzando più nel dettaglio cosa avviene all'interno del nostro Paese, a livello delle varie aree geografiche.

Gli indici e le variabili di cui tratteremo sono contenuti all'interno del Questionario Famiglia e del Questionario studente.

5.1 Contesto familiare dello studente e rendimento in lettura

Nella ricerca educativa, i fattori di contesto più influenti sul rendimento degli studenti tendono ad essere quelli che misurano lo status socioeconomico dei genitori, spesso indicati attraverso variabili *proxy* come il livello di istruzione e il tipo di occupazione dei genitori, il reddito e, più in generale, le risorse a casa come la disponibilità di risorse tecnologiche, l'accesso a internet e il numero di libri, compresi libri per bambini (Bradley & Corwyn, 2002; Dahl & Lochner, 2005; Davis-Kean, 2005).

Inoltre, numerose ricerche che hanno preso in esame i dati delle indagini comparative internazionali IEA PIRLS e TIMSS, OCSE PISA e i dati sugli apprendimenti a livello nazionale, hanno messo in evidenza la forte e positiva relazione tra il rendimento e i vari indicatori dello status socioeconomico come ad esempio l'occupazione o il livello di istruzione dei genitori, l'aver a disposizione del materiale da leggere in casa (INVALSI, 2012).

In PIRLS, l'indice utilizzato come indicatore di status socioeconomico e culturale è "Risorse disponibili a casa per l'apprendimento". Questo indice viene calcolato combinando i dati emersi dalle risposte degli studenti e dei loro genitori ad alcuni quesiti presentati sia nel Questionario Famiglia che nel Questionario studente. Nella rilevazione PIRLS 2016, ai genitori è stato chiesto di rispondere a domande inerenti il numero di libri per bambini in casa, il loro livello di istruzione e la loro

occupazione; agli studenti a quesiti sul numero di libri disponibili a casa e sulla presenza di supporti allo studio quale ad esempio la connessione ad internet.

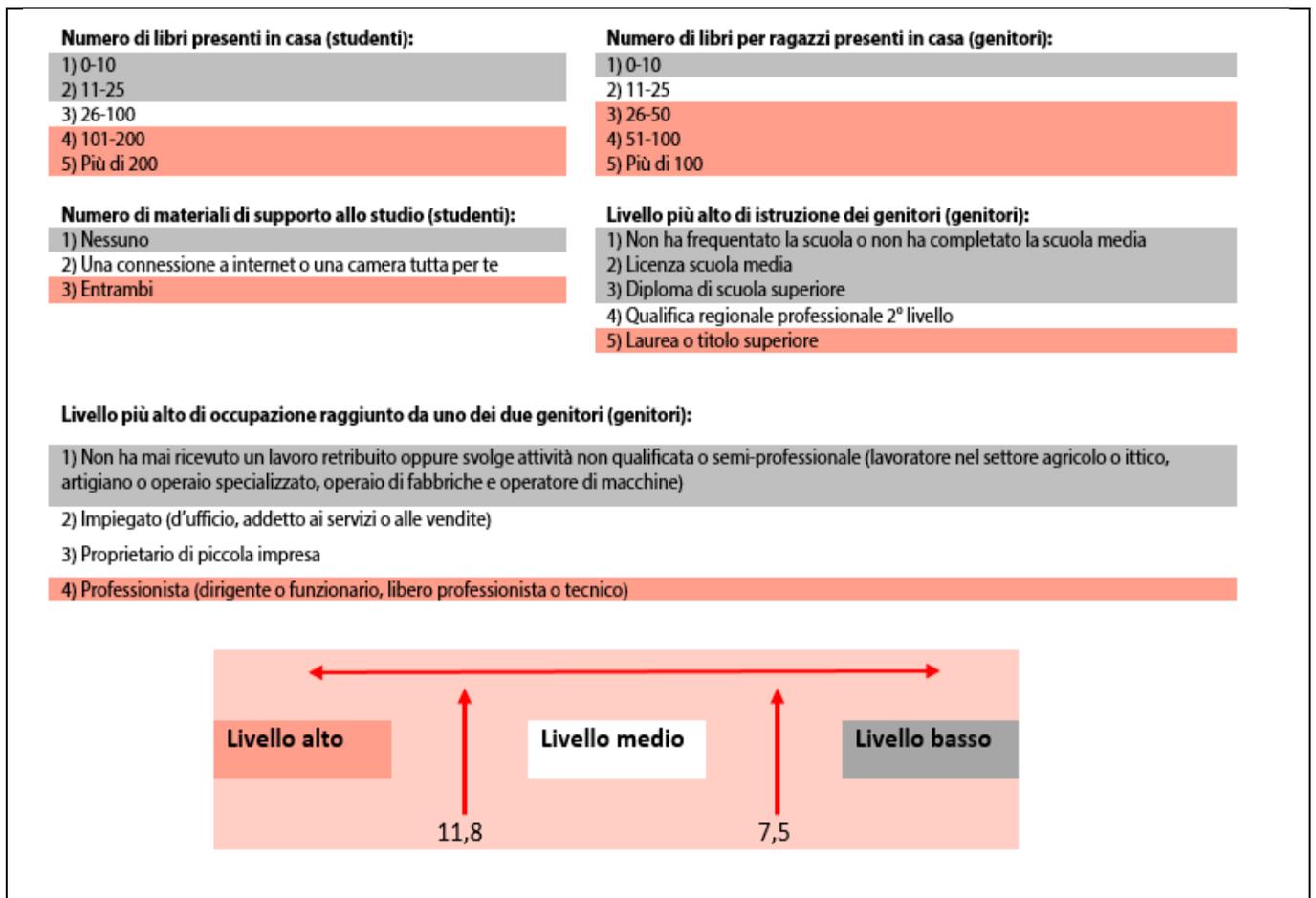
Agli studenti è stato quindi assegnato un punteggio di scala in base alla disponibilità di queste cinque risorse per l'apprendimento.

Nel Box 5.1 è presente una descrizione dettagliata dell'indice.

Box 5.1: Descrizione dell'indice “Risorse disponibili a casa per l'apprendimento”

L'indice "Risorse disponibili a casa per l'apprendimento" è stato costruito a partire dalle risposte fornite dagli studenti e dai genitori riguardo alla disponibilità di cinque tipi di risorse secondo il seguente criterio:

- Gli studenti che si collocano ad un **Livello alto** nell'indice hanno un punteggio di almeno 11,8, ovvero il punto sulla scala corrispondente agli studenti che affermano, in media, di avere più di 100 libri a casa, 2 materiali di supporto allo studio e che hanno almeno un genitore laureato e con un impiego professionale. I genitori degli studenti del Livello alto dichiarano, nel questionario a loro dedicato, di avere a casa più di 25 libri per ragazzi;
- Gli studenti che si collocano ad un **Livello basso** nell'indice hanno un punteggio non più alto di 7,5, ovvero il punto sulla scala corrispondente agli studenti che affermano, in media, di avere 25 libri o meno a casa, nessun materiale di supporto allo studio e che hanno genitori che non hanno un titolo superiore al diploma e che non svolgono un impiego professionale o d'ufficio né possiedono una piccola attività in proprio. I genitori degli studenti del Livello basso dichiarano, nel questionario a loro dedicato, di avere a casa meno di 25 libri per ragazzi;
- Ai restanti studenti è stata assegnata la categoria **Livello medio**.



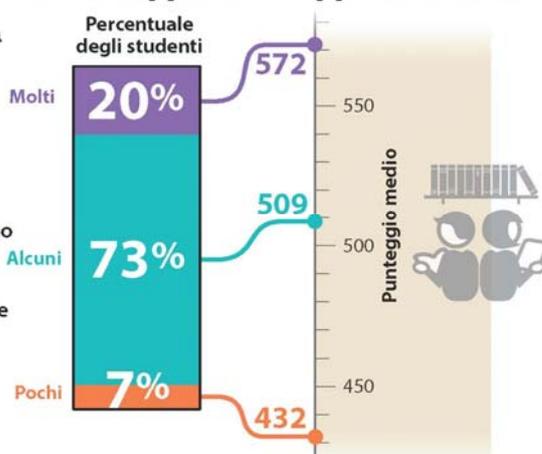
A livello internazionale, i risultati di PIRLS 2016 confermano i numerosi studi che mostrano una forte relazione positiva tra l'ambiente socioeconomico familiare degli studenti e il loro rendimento scolastico come ben illustrato nella figura seguente.

Figura 5.1: Risorse disponibili a casa per l'apprendimento e risultati degli studenti a livello internazionale

Ambiente familiare come supporto all'apprendimento

Risorse disponibili a casa per l'apprendimento

Gli studenti i cui genitori riferiscono di avere molte risorse a casa per l'apprendimento ottengono risultati molto più elevati rispetto agli studenti i cui genitori riferiscono di avere alcune o poche risorse.



La tabella 5.1 presenta nel dettaglio le percentuali di studenti per ciascun livello dell'indice a livello internazionale (alto, medio e basso) con il relativo punteggio medio in lettura e nelle ultime due colonne è possibile osservare il valore medio dell'indice e il suo confronto con il 2011.

A livello internazionale, in media, il 73% degli studenti sono assegnati al livello medio dell'indice, il 20% al livello alto e solo il 7% al livello basso.

Come si può vedere nella tabella 5.1, gli studenti italiani si collocano per la grande maggioranza (86%) al livello medio dell'indice e conseguono un punteggio medio di 550 mentre l'8% ha un livello alto con un punteggio medio in lettura associato pari a 595; il 6% degli studenti si colloca al livello basso dell'indice e ottiene un punteggio di 507. In Italia, i punteggi medi in lettura degli studenti che si trovano nei tre livelli dell'indice (alto, medio e basso) sono significativamente differenti tra loro e la differenza nel rendimento tra gli studenti che si trovano al livello alto e quelli che si trovano al livello basso dell'indice è di 88 punti, mentre a livello internazionale questa differenza è pari a 142.

Tabella 5.1: Risorse disponibili a casa per l'apprendimento e risultati degli studenti in lettura a livello internazionale

Dati basati sulle risposte dei genitori e degli studenti

Paese	Livello alto		Livello medio		Livello basso		Punteggio medio nella scala	Differenza con il punteggio medio nella scala del 2011
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio		
Norvegia (5)	45 (1,2)	581 (2,3)	54 (1,2)	544 (2,5)	1 (0,1)	~ ~	11,4 (0,04)	- -
Svezia	43 (1,7)	586 (2,3)	56 (1,7)	542 (2,7)	1 (0,1)	~ ~	11,4 (0,05)	r 0,0 (0,08)
Danimarca	41 (1,4)	575 (2,2)	58 (1,4)	535 (2,5)	1 (0,2)	~ ~	11,4 (0,05)	0,0 (0,07)
Finlandia	37 (1,2)	594 (2,0)	63 (1,1)	555 (2,0)	0 (0,1)	~ ~	11,2 (0,03)	0,0 (0,06)
Irlanda	33 (1,4)	607 (2,5)	66 (1,4)	555 (2,2)	1 (0,3)	~ ~	11,0 (0,05)	0,2 (0,08)
Paesi Bassi	33 (1,5)	577 (2,5)	67 (1,5)	541 (2,5)	0 (0,1)	~ ~	11,0 (0,05)	s 0,2 (0,08)
Belgio (Francese)	30 (1,3)	540 (2,5)	67 (1,2)	486 (3,0)	4 (0,4)	439 (7,5)	10,7 (0,05)	0,1 (0,10)
Singapore	29 (0,9)	624 (3,3)	69 (0,8)	562 (3,3)	2 (0,2)	~ ~	10,9 (0,03)	0,2 (0,05) ⬇
Ungheria	28 (1,7)	603 (2,8)	65 (1,7)	543 (2,5)	6 (0,8)	467 (6,6)	10,6 (0,09)	0,5 (0,13) ⬇
Belgio (Fiammingo)	27 (1,2)	560 (2,1)	71 (1,1)	519 (1,9)	2 (0,3)	~ ~	10,8 (0,05)	- -
Germania	25 (1,5)	591 (3,4)	74 (1,5)	539 (2,8)	1 (0,2)	~ ~	10,8 (0,06)	s 0,1 (0,09)
Francia	24 (1,3)	552 (3,5)	73 (1,3)	505 (2,1)	2 (0,3)	~ ~	10,6 (0,05)	0,0 (0,08)
Malta	23 (0,7)	486 (2,9)	76 (0,7)	455 (2,0)	1 (0,2)	~ ~	10,7 (0,02)	r 0,6 (0,03) ⬇
Israele	22 (1,3)	588 (3,0)	76 (1,3)	523 (2,9)	1 (0,2)	~ ~	10,9 (0,06)	r 0,1 (0,08)
Austria	22 (1,2)	584 (2,8)	77 (1,1)	533 (2,2)	2 (0,2)	~ ~	10,6 (0,05)	0,2 (0,08)
Canada	22 (0,8)	579 (2,4)	78 (0,7)	543 (1,8)	1 (0,1)	~ ~	10,8 (0,03)	r -0,5 (0,05) ⬇
Slovenia	22 (1,1)	587 (2,6)	77 (1,1)	534 (2,1)	1 (0,2)	~ ~	10,6 (0,04)	0,2 (0,06) ⬇
Rep. Ceca	21 (1,2)	587 (2,0)	77 (1,2)	536 (1,8)	2 (0,3)	~ ~	10,5 (0,05)	0,0 (0,07)
Polonia	21 (0,9)	605 (3,1)	76 (1,0)	556 (2,1)	3 (0,4)	509 (10,1)	10,4 (0,05)	- -
Taipei Cinese	21 (1,3)	593 (2,8)	74 (1,2)	553 (1,9)	5 (0,4)	513 (6,7)	10,3 (0,06)	0,1 (0,08)
Hong Kong SAR	21 (1,8)	579 (4,9)	74 (1,8)	568 (3,0)	5 (0,5)	553 (7,3)	10,3 (0,08)	0,6 (0,11) ⬇
Lettonia	21 (1,0)	589 (2,4)	77 (1,0)	552 (1,8)	2 (0,3)	~ ~	10,6 (0,04)	- -
Spagna	19 (0,7)	565 (1,8)	77 (0,8)	526 (1,7)	4 (0,5)	476 (5,1)	10,3 (0,04)	0,0 (0,07)
Portogallo	18 (1,0)	568 (4,2)	76 (0,9)	523 (2,2)	6 (0,5)	487 (4,3)	10,1 (0,05)	0,2 (0,08) ⬇
Lituania	16 (1,0)	594 (3,5)	81 (1,1)	543 (2,6)	3 (0,6)	466 (8,1)	10,2 (0,05)	0,4 (0,07) ⬇
Rep. Slovacca	16 (0,9)	592 (3,4)	77 (1,4)	539 (2,2)	8 (1,1)	397 (13,5)	10,1 (0,05)	0,1 (0,08)
Bulgaria	15 (1,1)	610 (3,9)	71 (1,8)	558 (3,4)	14 (1,8)	466 (10,3)	9,8 (0,09)	0,4 (0,15)
Federazione Russa	14 (0,8)	618 (3,2)	84 (0,8)	576 (2,2)	2 (0,3)	~ ~	10,3 (0,04)	-0,1 (0,06)
Emirati Arabi Uniti	12 (0,5)	539 (4,7)	85 (0,5)	450 (3,0)	3 (0,2)	369 (8,3)	10,2 (0,03)	0,3 (0,05) ⬇
Georgia	12 (0,9)	529 (4,3)	82 (1,2)	488 (2,9)	6 (0,9)	439 (7,9)	10,0 (0,05)	0,1 (0,09)
Qatar	11 (0,5)	519 (3,9)	86 (0,6)	449 (2,0)	3 (0,3)	363 (8,6)	10,2 (0,02)	r 0,0 (0,05)
Macao SAR	11 (0,4)	581 (3,7)	81 (0,6)	542 (1,1)	7 (0,4)	530 (3,4)	9,8 (0,02)	- -
Trinidad e Tobago	10 (0,8)	554 (5,1)	86 (0,9)	480 (3,6)	4 (0,4)	430 (10,2)	10,0 (0,04)	r 0,2 (0,07) ⬇
Italia	8 (0,8)	595 (3,3)	86 (0,9)	550 (2,2)	6 (0,6)	507 (6,2)	9,7 (0,05)	0,0 (0,07)
Bahrain	8 (0,6)	519 (6,2)	87 (0,6)	447 (2,7)	5 (0,4)	388 (7,2)	9,8 (0,03)	- -
Kazakistan	8 (0,9)	573 (7,1)	88 (1,0)	534 (2,3)	4 (0,6)	516 (7,4)	9,9 (0,05)	- -
Cile	6 (0,4)	557 (4,4)	85 (0,8)	497 (2,6)	10 (0,7)	461 (6,8)	9,3 (0,05)	- -
Oman	5 (0,4)	505 (7,8)	81 (0,7)	427 (3,3)	14 (0,6)	368 (4,7)	9,3 (0,03)	0,6 (0,05) ⬇
Iran, Rep. Islamica di	4 (0,5)	525 (5,8)	67 (1,4)	449 (3,5)	29 (1,4)	373 (5,4)	8,5 (0,06)	0,4 (0,11) ⬇
Kuwait	3 (0,6)	479 (12,3)	92 (0,9)	401 (4,2)	5 (0,7)	365 (13,7)	9,6 (0,05)	- -
Arabia Saudita	2 (0,3)	~ ~	85 (1,0)	436 (4,0)	13 (1,1)	418 (11,5)	9,1 (0,05)	0,1 (0,09)
Azerbaijan	2 (0,2)	~ ~	75 (1,0)	486 (3,6)	24 (1,1)	440 (6,4)	8,7 (0,05)	0,2 (0,07)
Marocco	1 (0,1)	~ ~	38 (1,2)	401 (3,5)	61 (1,2)	342 (4,8)	6,9 (0,06)	s -0,3 (0,11)
Egitto	0 (0,1)	~ ~	61 (1,8)	366 (5,4)	38 (1,8)	277 (8,3)	7,9 (0,08)	- -
Inghilterra	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Stati Uniti	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Australia	x 46 (1,6)	592 (3,4)	53 (1,6)	541 (3,1)	1 (0,2)	~ ~	11,6 (0,06)	x 0,0 (0,08)
Irlanda del Nord	x 42 (1,5)	615 (4,3)	57 (1,5)	569 (3,7)	1 (0,2)	~ ~	11,4 (0,05)	x 0,5 (0,09) ⬇
Nuova Zelanda	x 39 (1,4)	581 (3,2)	60 (1,4)	522 (3,0)	2 (0,4)	~ ~	11,2 (0,05)	x 0,0 (0,07)
Sud Africa	x 1 (0,4)	~ ~	70 (1,5)	354 (6,4)	29 (1,6)	295 (5,6)	8,3 (0,07)	x -0,1 (0,10)
Media internazionale	20 (0,2)	572 (0,6)	73 (0,2)	509 (0,4)	7 (0,1)	432 (1,5)		

La scala del "Questionario PIRLS" è stata costruita nel 2011 sulla base della distribuzione combinata delle risposte di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2011. Per consentire la confrontabilità dei risultati tra i singoli Paesi, il punteggio medio di scala della distribuzione combinata è stato fissato a 10, mentre la deviazione standard è stata fissata a 2.

() Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Significativamente più alto del 2011 ⬇
Significativamente più basso del 2011 ⬇

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2016

Dal punto di vista del quadro a livello di area geografica (Tabella 5.2), la percentuale più alta di studenti che si collocano al livello basso dell'indice è quella del Sud (12%), mentre la più bassa è al Nord Est (2%); inoltre Centro, Nord Ovest e Nord Est hanno quasi il doppio di studenti con livello alto dell'indice rispetto a Sud e Sud Isole.

All'interno di ogni area geografica, così come avviene per l'Italia, è possibile osservare come il rendimento medio in lettura sia significativamente differente tra gli studenti che hanno un livello dell'indice alto, medio o basso; solo nel Nord Est e nel Sud Isole non vi è una differenza significativa

tra gli studenti del livello medio e del livello basso, probabilmente anche a causa di un errore standard molto elevato.

Si può notare, inoltre, come il valore medio dell'indice nella scala risulti significativamente superiore a quello italiano al Nord Ovest e al Nord Est e inferiore al Sud e al Sud Isole e come, rispetto al ciclo PIRLS 2011, l'indice non abbia subito variazioni né in Italia né nelle singole macro-aree geografiche.

Tabella 5.2: Risorse disponibili a casa per l'apprendimento e risultati degli studenti in lettura per area geografica

Area geografica	Livello alto		Livello medio		Livello basso		Punteggio medio nella scala	Differenza con il punteggio medio nella scala del 2011
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio		
Nord Ovest	11 (1,6)	607 (6,1)	86 (1,5)	561 (3,0)	4 (0,6)	518 (7,6)	9,9 (0,08) ▲	0,0 (0,13)
Nord Est	10 (2,4)	594 (8,4)	88 (2,4)	558 (3,5)	2 (0,5)	534 (18,1)	10,0 (0,10) ▲	0,1 (0,13)
Centro	10 (1,9)	599 (6,9)	85 (2,0)	552 (5,1)	5 (1,2)	500 (15,3)	9,9 (0,13)	-0,1 (0,16)
Sud	5 (1,4)	575 (10,8)	83 (1,7)	544 (5,0)	12 (2,0)	507 (8,2)	9,2 (0,13) ▼	0,1 (0,17)
Sud Isole	4 (1,5)	571 (8,7)	87 (2,2)	529 (5,2)	8 (2,0)	497 (18,3)	9,3 (0,13) ▼	0,1 (0,16)
Italia	8 (0,8)	595 (3,3)	86 (0,9)	550 (2,2)	6 (0,6)	507 (6,2)	9,7 (0,05)	0,0 (0,07)

Significativamente superiore al punteggio italiano ▲
Significativamente inferiore al punteggio italiano ▼

Significativamente più alto del 2011 ▲
Significativamente più basso del 2011 ▼

FONTE: DATI IEA-PIRLS 2016 - INVALSI

La scala del "Questionario PIRLS" è stata costruita nel 2011 sulla base della distribuzione combinata delle risposte di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2011. Per consentire la confrontabilità dei risultati tra i singoli Paesi, il punteggio medio di scala della distribuzione combinata è stato fissato a 10, mentre la deviazione standard è stata fissata a 2. () Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

5.2 Esperienze prescolastiche degli studenti e attività dei genitori per favorire la lettura

Un altro fattore positivamente correlato con il rendimento in lettura degli studenti consiste nelle attività di pre-alfabetizzazione che i genitori svolgono con loro: tali pratiche hanno dimostrato di avere un buon impatto sullo sviluppo dell'alfabetizzazione sia nel breve che nel lungo termine (Melhuish et al., 2008; Sénéchal & LeFevre, 2002).

L'attività di pre-alfabetizzazione più comune e importante sembra essere la lettura ad alta voce fatta insieme ai bambini più piccoli, effettuata o dai genitori o da altri pari già in grado di leggere (*Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics*, 2013); leggere con i bambini, inoltre, ha una ricaduta positiva sul loro livello di motivazione alla lettura (Sonnenschein & Munsterman, 2002).

Man mano che i bambini sviluppano la loro capacità di linguaggio orale, imparano le regole dell'uso della lingua e ciò può facilitare lo sviluppo delle abilità di alfabetizzazione (Mullis, Martin & Sainsbury, 2015).

Inoltre, uno studio recente basato su dati TIMSS e PIRLS del 2011 di 34 Paesi ha dimostrato che coinvolgere i bambini nelle attività di pre-alfabetizzazione può essere considerata un fattore di mediazione tra il livello di istruzione dei genitori e il rendimento in lettura degli studenti (Martin & Mullis, 2013).

Anche dai dati internazionali dell'indagine PIRLS è possibile osservare una relazione positiva tra le attività di pre-alfabetizzazione a casa e il rendimento in lettura degli studenti al quarto anno della scuola primaria.

L'indice è denominato "Attività di pre-alfabetizzazione prima di iniziare la scuola primaria" e, nel questionario rivolto ai genitori, viene loro chiesta la frequenza con cui hanno coinvolto i loro figli, prima della scuola primaria, in attività quali leggere libri, raccontare storie, cantare canzoni, giocare con le lettere dell'alfabeto (ad es. cubi con le lettere), parlare di cose che hanno fatto, parlare di ciò che leggono, fare giochi di parole, scrivere lettere o parole e leggere ad alta voce cartelli o etichette. (Mullis & Martin, 2015).

Nel Box 5.2 è presente una descrizione dettagliata dell'indice.

Box 5.2: Descrizione dell'indice "Attività di pre-alfabetizzazione"

L'indice "Attività di pre-alfabetizzazione" è stato costruito a partire dalle risposte fornite dai genitori riguardo la frequenza con cui gli studenti, prima di iniziare la scuola primaria, svolgevano nove diverse attività, secondo il seguente criterio:

- Gli studenti impegnati **Spesso** in attività di prescrittura e prelettura hanno un punteggio $\geq 10,7$, ovvero il punto della scala corrispondente ai genitori che dichiarano, in media, di aver svolto "Spesso" con i propri figli cinque delle nove attività e "Qualche volta" le altre quattro;
- Gli studenti impegnati **Mai o quasi mai** in queste attività hanno un punteggio $\leq 6,2$, ovvero il punto della scala corrispondente ai genitori che dichiarano, in media, di aver svolto "Mai o quasi mai" con i propri figli cinque delle nove attività e "Qualche volta" le altre quattro;
- Ai restanti studenti è stata assegnata la categoria **Qualche volta**.

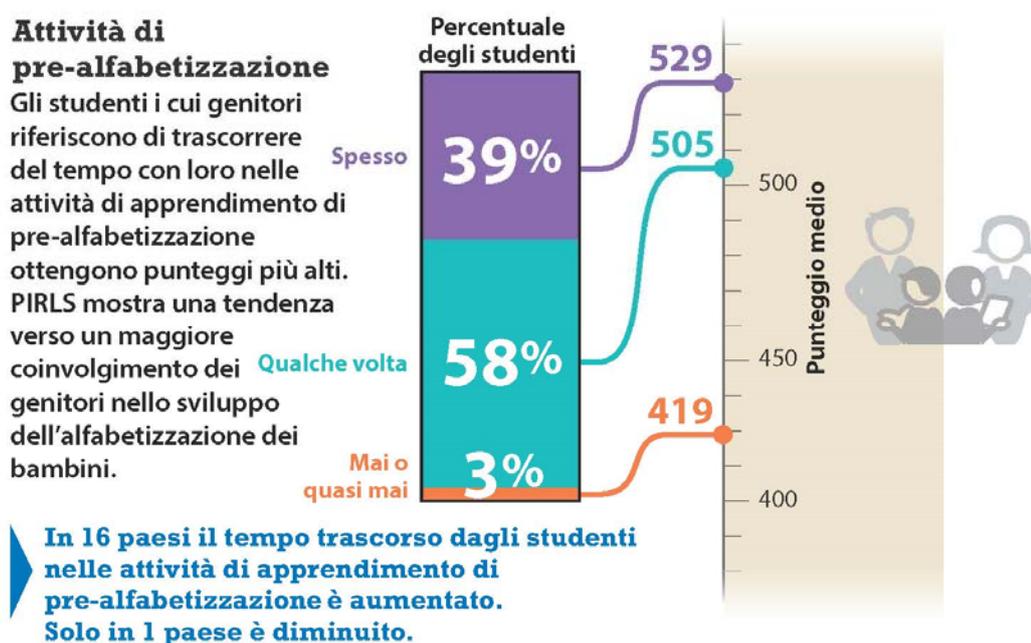
Prima che suo/a figlio/a iniziasse la scuola primaria, con quale frequenza lei, o qualcun altro in casa, l'avete coinvolto/a nelle seguenti attività?

	Spesso	Qualche volta	Mai o quasi mai
1) Leggere libri -----	○	○	○
2) Raccontare storie -----	○	○	○
3) Cantare canzoni -----	○	○	○
4) Giocare con le lettere dell'alfabeto (ad es.: cubi con le lettere) -----	○	○	○
5) Parlare di cose che avete fatto -----	○	○	○
6) Parlare di cose che avete detto -----	○	○	○
7) Fare giochi di parole -----	○	○	○
8) Scrivere lettere dell'alfabeto o parole -----	○	○	○
9) Leggere ad alta voce cartelli o etichette -----	○	○	○

The diagram below illustrates the frequency scale used in the index. It shows three categories: Spesso, Qualche volta, and Mai o quasi mai. A red double-headed arrow spans the width of the scale. Two red arrows point upwards from the scale to the values 10,7 and 6,2, which are positioned below the Spesso and Qualche volta categories, respectively.

La scala sulle attività di pre-alfabetizzazione è presente, all'interno del Questionario famiglia, anche nel ciclo di PIRLS 2011 e i risultati internazionali di ambedue i cicli (2016 e 2011) mostrano una costante e forte relazione tra queste attività e il rendimento in lettura dei bambini come mostrato nella Figura 5.2. Inoltre, a livello internazionale, viene sottolineato come stia aumentando il coinvolgimento dei genitori nello sviluppo dell'alfabetizzazione dei figli, infatti in 16 Paesi c'è stato un aumento significativo del valore dell'indice rispetto al 2011 e, solo in un Paese, tale indice è diminuito (Mullis et al., 2017). In tutti gli altri Paesi, Italia compresa, il valore dell'indice non mostra differenze significative rispetto al ciclo precedente.

Figura 5.2: Attività di pre-alfabetizzazione e risultati degli studenti a livello internazionale



In Italia, come è possibile osservare dalla tabella 5.3, in media il 49% degli studenti, contro una media internazionale del 39%, è stato coinvolto spesso dai genitori in attività di pre-alfabetizzazione e consegue un punteggio medio pari a 558 mentre il 50% è stato coinvolto qualche volta e consegue un punteggio medio di 544, solo l'1% dei genitori italiani dichiara di non aver mai o quasi mai svolto attività di pre-alfabetizzazione prima della scuola primaria contro il 3% a livello internazionale.

Inoltre gli studenti che prima di iniziare la scuola primaria hanno svolto attività di pre-alfabetizzazione con i genitori con una certa frequenza (spesso) conseguono risultati significativamente migliori degli studenti che le hanno svolte solo qualche volta o addirittura mai. Non risultano differenze significative nel punteggio tra i bambini che hanno svolto tali attività solo qualche volta e quelli che non le hanno mai svolte; questo può farci dedurre che, ai fini di un migliore sviluppo delle competenze di lettura degli studenti, non sia importante soltanto svolgere con i genitori

tali attività prima dell'ingresso nella scuola primaria, ma risulta decisiva la frequenza con cui tali pratiche vengono svolte.

Tabella 5.3: Partecipazione ad attività di pre-alfabetizzazione prima di iniziare la scuola primaria e risultati degli studenti in lettura a livello internazionale

Dati basati sulle risposte dei genitori

Paese	Spesso		Qualche volta		Mai o quasi mai		Punteggio medio nella scala	Differenza con il punteggio medio nella scala del 2011	
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio			
Federazione Russa	65 (1,0)	587 (2,3)	34 (1,0)	569 (3,1)	1 (0,1)	~ ~	11,3 (0,04)	0,2 (0,07)	⬆
Kazakistan	65 (1,3)	539 (2,7)	35 (1,3)	531 (3,0)	0 (0,1)	~ ~	11,2 (0,06)	- -	
Georgia	56 (1,5)	496 (3,0)	42 (1,4)	482 (3,5)	2 (0,4)	~ ~	10,8 (0,06)	0,1 (0,09)	
Irlanda	55 (0,8)	586 (2,4)	45 (0,8)	554 (2,9)	1 (0,2)	~ ~	10,9 (0,04)	0,1 (0,06)	
Trinidad e Tobago	53 (1,3)	504 (3,5)	46 (1,2)	467 (4,0)	1 (0,2)	~ ~	10,8 (0,05)	0,2 (0,07)	⬆
Rep. Slovacca	51 (0,9)	548 (3,1)	48 (0,8)	529 (3,7)	1 (0,5)	~ ~	10,6 (0,05)	0,1 (0,07)	
Polonia	51 (0,9)	572 (2,5)	49 (1,0)	558 (2,5)	0 (0,2)	~ ~	10,7 (0,03)	- -	
Malta	51 (0,9)	473 (2,4)	48 (0,9)	445 (2,3)	1 (0,1)	~ ~	10,7 (0,03)	0,3 (0,05)	⬆
Israele	50 (1,1)	546 (2,9)	49 (1,0)	525 (3,2)	1 (0,2)	~ ~	10,7 (0,05)	r 0,0 (0,06)	
Spagna	50 (0,7)	542 (2,0)	49 (0,7)	519 (2,0)	1 (0,1)	~ ~	10,6 (0,03)	0,3 (0,05)	⬆
Canada	r 50 (0,8)	561 (1,9)	49 (0,8)	539 (2,3)	1 (0,2)	~ ~	10,7 (0,04)	r 0,0 (0,05)	
Lettonia	50 (0,9)	566 (2,2)	50 (0,9)	552 (2,1)	0 (0,1)	~ ~	10,7 (0,03)	- -	
Italia	49 (1,0)	558 (2,1)	50 (1,0)	544 (2,9)	1 (0,2)	~ ~	10,6 (0,04)	0,1 (0,05)	
Slovenia	48 (1,1)	557 (2,3)	51 (1,1)	532 (2,6)	1 (0,2)	~ ~	10,6 (0,04)	0,0 (0,06)	
Rep. Ceca	46 (0,8)	552 (2,4)	54 (0,8)	539 (2,3)	1 (0,1)	~ ~	10,5 (0,03)	0,2 (0,04)	⬆
Cile	45 (0,9)	513 (3,0)	54 (0,9)	483 (2,9)	1 (0,2)	~ ~	10,4 (0,04)	- -	
Bulgaria	43 (1,3)	580 (3,2)	49 (1,3)	545 (4,6)	8 (1,3)	453 (14,6)	10,0 (0,10)	0,3 (0,16)	
Ungheria	42 (1,0)	562 (3,7)	57 (1,0)	553 (2,8)	2 (0,6)	~ ~	10,3 (0,05)	0,0 (0,07)	
Paesi Bassi	s 41 (1,3)	560 (2,7)	58 (1,3)	547 (2,6)	1 (0,2)	~ ~	10,3 (0,04)	s 0,1 (0,05)	
Lituania	41 (1,0)	560 (3,0)	58 (1,0)	544 (3,0)	1 (0,3)	~ ~	10,3 (0,04)	0,2 (0,05)	⬆
Germania	r 39 (0,9)	561 (2,8)	60 (0,9)	539 (4,0)	1 (0,2)	~ ~	10,2 (0,04)	r 0,0 (0,05)	
Norvegia (5)	38 (0,7)	573 (2,5)	61 (0,7)	552 (2,6)	1 (0,2)	~ ~	10,1 (0,03)	- -	
Austria	38 (0,9)	557 (2,9)	61 (0,8)	534 (2,4)	1 (0,2)	~ ~	10,1 (0,03)	0,1 (0,05)	⬆
Francia	38 (1,0)	523 (3,3)	61 (1,0)	510 (2,4)	2 (0,2)	~ ~	10,1 (0,04)	0,1 (0,05)	
Portogallo	38 (1,0)	542 (2,9)	61 (0,9)	521 (2,5)	1 (0,2)	~ ~	10,1 (0,04)	0,2 (0,06)	⬆
Danimarca	36 (1,0)	564 (2,8)	63 (1,0)	542 (2,3)	1 (0,2)	~ ~	10,0 (0,04)	0,1 (0,05)	
Svezia	35 (0,9)	575 (2,9)	63 (0,9)	552 (2,7)	2 (0,3)	~ ~	10,0 (0,03)	0,0 (0,05)	
Sud Africa	s 34 (1,6)	341 (7,8)	62 (1,4)	327 (5,0)	4 (0,7)	269 (13,0)	9,9 (0,08)	s 0,1 (0,10)	
Finlandia	32 (0,8)	583 (2,5)	67 (0,8)	562 (1,9)	1 (0,2)	~ ~	9,9 (0,03)	0,2 (0,04)	⬆
Emirati Arabi Uniti	31 (0,7)	488 (3,7)	67 (0,6)	442 (3,3)	2 (0,2)	~ ~	9,8 (0,03)	0,2 (0,04)	⬆
Bahrain	31 (0,6)	476 (3,2)	68 (0,6)	436 (2,5)	1 (0,2)	~ ~	9,9 (0,02)	- -	
Singapore	30 (0,7)	601 (2,9)	66 (0,7)	569 (3,3)	4 (0,2)	542 (7,1)	9,7 (0,03)	0,2 (0,05)	⬆
Belgio (Francese)	29 (0,8)	515 (3,0)	69 (0,8)	493 (3,0)	2 (0,3)	~ ~	9,7 (0,04)	0,0 (0,05)	
Qatar	29 (0,6)	483 (2,7)	68 (0,6)	439 (2,1)	3 (0,2)	410 (9,8)	9,7 (0,02)	0,1 (0,05)	
Azerbaijan	28 (1,2)	490 (4,8)	67 (1,3)	468 (4,6)	5 (0,9)	447 (8,9)	9,5 (0,07)	0,0 (0,10)	
Kuwait	27 (0,9)	424 (5,7)	70 (0,8)	391 (4,6)	3 (0,3)	357 (13,7)	9,6 (0,03)	- -	
Belgio (Fiammingo)	25 (0,6)	543 (2,8)	72 (0,7)	524 (1,9)	3 (0,3)	499 (7,3)	9,5 (0,03)	- -	
Arabia Saudita	24 (0,8)	454 (4,4)	73 (0,8)	426 (4,5)	3 (0,5)	396 (13,6)	9,5 (0,04)	-0,1 (0,07)	
Oman	23 (0,7)	453 (4,3)	74 (0,7)	413 (3,5)	3 (0,2)	341 (6,5)	9,5 (0,03)	0,3 (0,04)	⬆
Egitto	21 (1,6)	384 (6,2)	63 (1,5)	331 (5,3)	16 (1,6)	260 (11,2)	8,7 (0,13)	- -	
Iran, Rep. Islamica di	20 (1,0)	451 (5,7)	73 (1,2)	430 (3,5)	7 (1,1)	348 (13,8)	9,1 (0,08)	0,3 (0,10)	⬆
Taipei Cinese	17 (0,7)	586 (2,8)	75 (0,7)	556 (2,1)	7 (0,6)	536 (5,2)	9,0 (0,04)	0,3 (0,06)	⬆
Hong Kong SAR	13 (0,6)	580 (3,6)	81 (0,7)	568 (3,0)	6 (0,4)	568 (6,0)	8,9 (0,04)	0,2 (0,05)	⬆
Marocco	12 (0,6)	385 (7,0)	60 (1,3)	371 (3,9)	29 (1,5)	327 (6,3)	7,7 (0,09)	-0,7 (0,16)	⬇
Macao SAR	10 (0,4)	560 (3,7)	82 (0,6)	545 (1,2)	9 (0,4)	535 (3,3)	8,5 (0,03)	- -	
Inghilterra	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	
Stati Uniti	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	
Irlanda del Nord	x 65 (1,5)	597 (3,9)	34 (1,4)	571 (4,0)	0 (0,2)	~ ~	11,5 (0,06)	x 0,3 (0,08)	⬆
Nuova Zelanda	x 57 (1,0)	560 (3,1)	42 (1,0)	521 (3,3)	1 (0,2)	~ ~	11,1 (0,05)	x 0,1 (0,07)	
Australia	x 57 (1,4)	572 (3,9)	43 (1,4)	553 (3,3)	1 (0,2)	~ ~	11,0 (0,07)	x 0,2 (0,09)	
Media internazionale	39 (0,1)	529 (0,5)	58 (0,1)	505 (0,5)	3 (0,1)	419 (2,6)			

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2016

La scala del "Questionario PIRLS" è stata costruita nel 2011 sulla base della distribuzione combinata delle risposte di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2011. Per consentire la confrontabilità dei risultati tra i singoli Paesi, il punteggio medio di scala della distribuzione combinata è stato fissato a 10, mentre la deviazione standard è stata fissata a 2.
() Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Significativamente più alto del 2011 ⬆
Significativamente più basso del 2011 ⬇

A livello di macroarea geografica (cfr. Tabella 5.4) nel Sud e nel Sud Isole la percentuale di studenti che ha svolto spesso attività di pre-alfabetizzazione è più alta (rispettivamente 53% e 54%) rispetto al Nord Ovest e Nord Est in cui tale valore si attesta rispettivamente al 46% e 45%; risulta inoltre trascurabile la percentuale di studenti i cui genitori hanno risposto di non averle svolte mai o quasi

mai. L'indice della scala conferma questo andamento presentando un valore significativamente superiore rispetto alla media italiana nelle aree geografiche Sud e Sud Isole e inferiore nel Nord Ovest e nel Nord Est, il Centro invece è in linea con la media nazionale dell'indice.

Anche a livello di area geografica, è possibile affermare che gli studenti che hanno svolto spesso, prima di cominciare a frequentare la scuola primaria, attività di pre-alfabetizzazione con i genitori, conseguono risultati significativamente migliori degli studenti che le hanno svolte più raramente.

Riguardo ai cambiamenti nella scala rispetto al 2011, l'indice presenta un aumento significativo rispetto al ciclo precedente solo al Centro, il cui punteggio è aumentato di 0,24.

Tabella 5.4: Partecipazione ad attività di pre-alfabetizzazione prima di iniziare la scuola primaria e risultati degli studenti in lettura per area geografica

Area geografica	Spesso		Qualche volta		Mai o quasi mai		Punteggio medio nella scala	Differenza con il punteggio medio nella scala del 2011
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio		
Nord Ovest	46 (1,8)	571 (3,6)	53 (1,9)	557 (3,2)	~ ~	~ ~	10,4 (0,04) ▼	0,0 (0,07)
Nord Est	45 (2,0)	571 (3,5)	54 (2,0)	552 (4,2)	~ ~	~ ~	10,4 (0,09) ▼	0,2 (0,10)
Centro	49 (2,8)	559 (6,2)	50 (2,9)	546 (5,8)	~ ~	~ ~	10,6 (0,10)	0,2 (0,12) ◊
Sud	53 (2,2)	550 (5,0)	46 (2,3)	530 (6,3)	~ ~	~ ~	10,8 (0,09) ▲	0,1 (0,12)
Sud Isole	54 (1,9)	537 (4,8)	46 (1,8)	518 (8,8)	~ ~	~ ~	10,8 (0,07) ▲	0,2 (0,12)
Italia	49 (1,0)	558 (2,1)	50 (1,0)	544 (2,9)	1 (0,2)	~ ~	10,6 (0,04)	0,1 (0,05)

FONTE: DATI IEA PIRLS 2016 - INVALLSI

Significativamente superiore al punteggio italiano ▲

Significativamente inferiore al punteggio italiano ▼

Significativamente più alto del 2011 ◊

Significativamente più basso del 2011 ◑

La scala del "Questionario PIRLS" è stata costruita nel 2011 sulla base della distribuzione combinata delle risposte di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2011. Per consentire la confrontabilità dei risultati tra i singoli Paesi, il punteggio medio di scala della distribuzione combinata è stato fissato a 10, mentre la deviazione standard è stata fissata a 2.

() Gli errori standard sono in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

5.3 Atteggiamenti degli studenti

Un tema importante nella ricerca educativa è la relazione tra gli atteggiamenti degli studenti verso una materia e il rendimento scolastico collegato. In merito, ci sono numerose teorie, ad esempio, su come la competenza percepita da uno studente su una data materia può portare all'impegno e al rendimento scolastico. Numerose ricerche, ad esempio, hanno evidenziato come gli studenti che hanno un alto livello di competenza percepita nella lettura tendano a leggere più dei loro coetanei e abbiano inoltre una migliore comprensione di ciò che leggono (De Naeghel et al., 2012). Il processo spesso è ciclico, dato che gli studenti che sono considerati dei "buoni lettori", e quindi con buone competenze nella lettura, tendono molto di più a leggere per piacere e per scopi ricreativi rispetto agli altri e ciò contribuisce ancora di più a sviluppare e consolidare le loro competenze in lettura migliorando ad esempio il vocabolario e l'ortografia (Mol & Bus, 2011).

Alla luce di ciò PIRLS 2016, attraverso il questionario rivolto agli studenti, ha raccolto informazioni sui seguenti atteggiamenti degli studenti nei confronti della lettura:

- piacere personale per la lettura;
- concetto di sé in lettura;

- coinvolgimento durante le lezioni di lettura.

5.3.1 Piacere personale per la lettura

Quando le abitudini di lettura a scopo ricreativo sono supportate dalla famiglia e dagli amici dei “giovani lettori”, l’ambiente familiare diventa un supporto che può influire nella promozione delle abitudini di lettura dei bambini, sia prima del loro ingresso nella scuola primaria che durante tutto il periodo dell’istruzione scolastica (Baker, 2003; Klauda & Wigfield, 2012).

Da sottolineare, inoltre, che vari studi indicano come gli atteggiamenti positivi verso la lettura e i risultati di livello alto conseguiti dagli studenti siano fortemente correlati e in modo bidirezionale: gli studenti più bravi nella lettura amano leggere più spesso rispetto ai meno bravi e di conseguenza svilupperanno abilità e strategie di comprensione più avanzate. Il box 5.3 descrive dettagliatamente l’indice.

Box 5.3: Descrizione dell’indice “*Piacere per la lettura*”

L’indice "*Piacere per la lettura*" è stato costruito a partire dal grado di accordo degli studenti con otto affermazioni sul piacere della lettura e sulla frequenza con cui essi compiono due attività di lettura al di fuori della scuola. Gli studenti che si collocano ad un **Livello alto** dell’indice hanno un punteggio $\geq 10,3$, corrispondente, in media, ad essere “del tutto d’accordo” con quattro delle otto affermazioni e “in parte d’accordo” con le altre quattro; inoltre, gli studenti affermano di compiere entrambe le due attività di lettura al di fuori della scuola “ogni giorno o quasi ogni giorno” in media. Gli studenti che si collocano ad un **Livello basso** dell’indice hanno un punteggio $\leq 8,3$, corrispondente, in media, a essere “in parte in disaccordo” con quattro delle otto affermazioni e “in parte d’accordo” con le altre quattro; inoltre, gli studenti affermano di compiere entrambe le due attività di lettura al di fuori della scuola “una o due volte al mese” in media. Ai restanti studenti è stata assegnata la categoria **Livello medio**.

Cosa pensi della lettura? Indica il tuo grado di accordo con ciascuna delle seguenti affermazioni.

	Del tutto d'accordo	In parte d'accordo	In parte in disaccordo	Del tutto in disaccordo
1) Mi piace parlare con altre persone delle cose che leggo -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Sarei felice di ricevere un libro per regalo -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Penso che leggere sia noioso* -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Mi piacerebbe avere più tempo per leggere -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Mi piace leggere -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) Imparo molto dalla lettura -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) Mi piace leggere cose che mi fanno pensare -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) Mi piace quando un libro mi aiuta ad immaginare altri mondi -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* Item con codifica in direzione opposta

Livello alto Livello medio Livello basso

10,3 8,3

Con quale frequenza fai queste cose fuori dalla scuola?

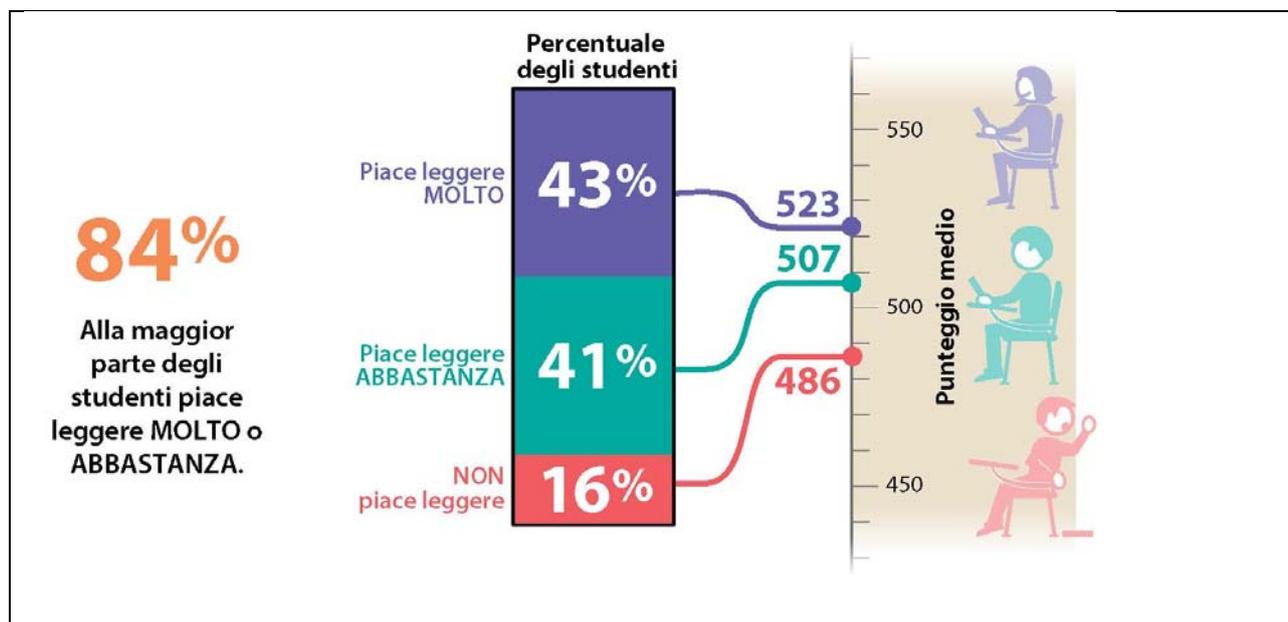
	Ogni giorno o quasi ogni giorno	Una o due volte alla settimana	Una o due volte al mese	Mai o quasi mai
1) Leggo per divertimento -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Leggo per scoprire cose che voglio imparare -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Livello alto Livello medio Livello basso

10,3 8,3

La figura 5.3 presenta i risultati internazionali per l'indice "Piacere nella lettura". Possiamo osservare come, in media a livello internazionale, gli studenti che dichiarano di amare molto leggere conseguono risultati medi in lettura più elevati (523) rispetto a quelli a cui piace leggere solo un po' (507) o a quelli che non amano leggere (486). In media, gli studenti della prima categoria hanno un vantaggio di 37 punti rispetto agli studenti a cui non piace leggere.

Figura 5.3: Piacere per la lettura e risultati degli studenti a livello internazionale



In Italia, in media, il 41% degli studenti di quarta elementare si colloca nel livello alto dell'indice "Piacere per la lettura" e consegue un punteggio medio di 554, mentre il 16% si colloca nel livello basso e consegue un risultato medio in lettura di 539, il 44% si colloca nel livello medio e consegue un risultato di 546.

Le percentuali di studenti italiani che si collocano nei vari livelli sono in media molto simili a quelle internazionali ma, nel nostro Paese, la differenza di punteggio medio tra gli studenti a cui piace molto leggere e quelli a cui non piace leggere è di soli 15 punti, seppure statisticamente significativa: i punteggi medi in lettura degli studenti che si collocano nei tre livelli dell'indice (alto, medio e basso) sono significativamente differenti tra loro, quindi gli studenti italiani a cui piace leggere conseguono risultati migliori in lettura di quelli a cui non piace leggere.

Tabella 5.5: Piacere per la lettura e risultati degli studenti in lettura a livello internazionale

Dati basati sulle risposte degli studenti

Paese	Livello alto		Livello medio		Livello basso		Punteggio medio nella scala totale
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Portogallo	72 (1,1)	530 (2,4)	23 (1,0)	526 (3,2)	5 (0,4)	513 (5,3)	11,4 (0,05)
Kazakistan	71 (1,2)	536 (2,7)	25 (1,0)	535 (3,0)	3 (0,4)	536 (7,8)	11,4 (0,06)
Iran, Rep. Islamica di	70 (1,8)	441 (4,5)	26 (1,4)	405 (7,5)	4 (0,7)	344 (30,4)	11,2 (0,08)
Oman	65 (1,0)	437 (3,3)	29 (0,8)	391 (4,2)	5 (0,4)	359 (7,7)	11,2 (0,05)
Azerbaijan	64 (1,3)	485 (3,6)	32 (1,2)	456 (5,7)	4 (0,4)	443 (8,7)	10,9 (0,05)
Georgia	64 (1,3)	496 (2,9)	31 (1,0)	483 (3,5)	5 (0,6)	460 (8,9)	10,9 (0,05)
Arabia Saudita	57 (1,5)	446 (3,9)	36 (1,2)	417 (6,2)	7 (0,6)	399 (9,0)	10,7 (0,07)
Kuwait	57 (1,5)	411 (4,1)	36 (1,3)	382 (5,2)	7 (0,7)	352 (11,1)	10,6 (0,06)
Marocco	56 (1,6)	380 (4,1)	39 (1,5)	333 (5,0)	5 (0,5)	306 (8,1)	10,8 (0,06)
Spagna	56 (0,8)	534 (1,5)	34 (0,7)	523 (3,5)	10 (0,5)	512 (3,7)	10,7 (0,04)
Egitto	56 (2,0)	361 (5,8)	35 (1,5)	308 (6,4)	9 (1,2)	245 (14,3)	10,6 (0,09)
Sud Africa	55 (1,2)	340 (3,7)	36 (0,9)	302 (5,6)	9 (0,6)	282 (9,1)	10,6 (0,06)
Bulgaria	55 (1,9)	558 (4,7)	33 (1,2)	557 (4,6)	12 (1,3)	511 (11,8)	10,6 (0,10)
Bahrain	54 (1,2)	463 (3,1)	36 (1,1)	429 (3,0)	10 (0,6)	426 (5,5)	10,6 (0,05)
Emirati Arabi Uniti	54 (0,7)	471 (3,2)	37 (0,6)	433 (4,2)	9 (0,3)	409 (6,3)	10,6 (0,03)
Malta	51 (0,8)	470 (2,4)	37 (0,7)	442 (2,4)	12 (0,4)	418 (4,7)	10,4 (0,03)
Trinidad e Tobago	50 (1,3)	492 (3,7)	40 (1,1)	467 (4,1)	11 (0,8)	459 (8,6)	10,4 (0,06)
Qatar	48 (0,9)	463 (2,3)	39 (0,8)	432 (2,8)	12 (0,5)	412 (5,3)	10,3 (0,03)
Federazione Russa	46 (1,4)	582 (2,9)	44 (1,1)	581 (2,5)	10 (0,7)	572 (3,4)	10,2 (0,06)
Irlanda	46 (1,1)	580 (3,0)	40 (1,0)	565 (2,9)	15 (0,8)	534 (4,6)	10,0 (0,04)
Nuova Zelanda	44 (1,0)	535 (2,6)	42 (0,7)	520 (2,9)	14 (0,7)	508 (4,2)	10,1 (0,04)
Israele	43 (1,3)	531 (3,5)	36 (0,8)	527 (3,7)	21 (1,1)	538 (3,9)	9,9 (0,07)
Australia	43 (1,1)	558 (3,3)	41 (0,8)	543 (3,0)	16 (0,7)	517 (3,0)	10,0 (0,05)
Lituania	42 (1,2)	551 (2,9)	46 (1,0)	550 (3,1)	13 (0,7)	535 (4,2)	10,0 (0,05)
Italia	41 (1,1)	554 (2,5)	44 (1,0)	546 (2,7)	16 (0,8)	539 (3,7)	9,9 (0,04)
Francia	40 (1,0)	519 (3,0)	46 (1,0)	510 (3,0)	14 (0,9)	497 (3,4)	10,0 (0,04)
Irlanda del Nord	39 (1,3)	580 (2,9)	42 (1,0)	567 (2,7)	19 (0,9)	531 (3,8)	9,7 (0,05)
Taipei Cinese	37 (1,0)	571 (2,5)	44 (0,8)	558 (2,2)	19 (0,7)	538 (2,9)	9,8 (0,05)
Cile	37 (1,1)	500 (3,3)	39 (0,8)	495 (3,1)	24 (1,0)	486 (3,3)	9,7 (0,06)
Austria	37 (1,1)	550 (3,1)	45 (0,8)	541 (2,6)	18 (0,8)	524 (3,4)	9,8 (0,05)
Canada	37 (0,7)	555 (2,2)	45 (0,6)	543 (2,1)	18 (0,5)	525 (2,9)	9,7 (0,03)
Stati Uniti	36 (1,2)	557 (3,8)	42 (0,9)	553 (3,4)	22 (0,9)	538 (3,8)	9,7 (0,05)
Hong Kong SAR	36 (1,0)	583 (3,1)	44 (0,9)	567 (3,3)	21 (1,2)	549 (3,7)	9,7 (0,05)
Inghilterra	35 (1,0)	575 (2,5)	45 (0,9)	559 (2,2)	20 (0,9)	530 (3,3)	9,7 (0,04)
Ungheria	35 (1,4)	570 (3,7)	46 (1,0)	552 (3,5)	19 (1,2)	530 (3,7)	9,7 (0,05)
Lettonia	33 (1,2)	563 (2,8)	47 (1,2)	559 (2,0)	21 (1,0)	548 (2,9)	9,6 (0,05)
Belgio (Francese)	33 (1,1)	504 (3,4)	44 (0,9)	500 (2,8)	23 (1,2)	484 (3,3)	9,6 (0,06)
Polonia	32 (1,1)	570 (3,2)	45 (1,0)	567 (2,8)	23 (1,0)	553 (2,7)	9,6 (0,05)
Germania	32 (1,3)	563 (2,9)	43 (1,0)	548 (2,7)	25 (1,2)	510 (5,0)	9,4 (0,06)
Singapore	31 (0,8)	598 (3,6)	50 (0,6)	574 (3,3)	19 (0,6)	548 (3,7)	9,6 (0,03)
Macao SAR	31 (0,6)	564 (2,0)	50 (0,6)	543 (1,5)	19 (0,5)	522 (2,6)	9,5 (0,02)
Rep. Slovacca	30 (1,1)	546 (4,0)	47 (0,8)	538 (3,6)	23 (1,0)	513 (5,4)	9,5 (0,05)
Rep. Ceca	30 (0,8)	549 (3,2)	50 (0,8)	548 (2,2)	20 (0,8)	524 (2,7)	9,5 (0,04)
Slovenia	29 (1,1)	551 (3,2)	53 (1,2)	545 (2,7)	18 (1,1)	523 (3,2)	9,5 (0,04)
Finlandia	28 (0,9)	584 (2,3)	49 (0,8)	568 (2,3)	23 (0,7)	540 (2,5)	9,4 (0,04)
Belgio (Fiammingo)	24 (1,0)	536 (3,0)	45 (0,8)	529 (2,0)	31 (1,1)	513 (2,6)	9,1 (0,04)
Paesi Bassi	24 (0,9)	560 (2,4)	46 (0,9)	550 (2,0)	31 (1,1)	527 (2,5)	9,1 (0,05)
Norvegia (5)	22 (0,9)	575 (3,2)	51 (1,0)	565 (2,4)	27 (1,2)	536 (2,8)	9,1 (0,04)
Danimarca	20 (0,8)	569 (2,9)	53 (1,0)	551 (2,4)	27 (1,2)	528 (3,2)	9,1 (0,04)
Svezia	18 (1,0)	572 (4,3)	50 (1,0)	563 (2,5)	31 (1,1)	535 (3,2)	8,9 (0,05)
Media internazionale	43 (0,2)	523 (0,5)	41 (0,1)	507 (0,5)	16 (0,1)	486 (1,0)	

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2016

La scala del "Questionario PIRLS" è stata creata nel 2016 sulla base della distribuzione combinata dei punteggi di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2016. Per poter effettuare una comparazione dei risultati tra i Paesi, il punteggio medio di scala è stato fissato a 10 in corrispondenza della media della distribuzione combinata dei punteggi. L'unità di misura della scala è stata scelta in modo tale che 2 punti corrispondessero alla deviazione standard della distribuzione.

() Gli errori standard sono in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

A livello di area geografica (cfr. Tabella 5.6) nel Sud e nel Sud Isole la percentuale di studenti a cui piace molto leggere è più alta (rispettivamente 45% e 57%) rispetto al Centro, Nord Est e Nord Ovest che presentano una percentuale pari al 38%.

La media dell'indice nella scala, invece, risulta significativamente superiore alla media italiana solo al Sud Isole, mentre il valore del Nord Ovest è significativamente inferiore.

Per quanto riguarda le differenze nei punteggi di rendimento in lettura in funzione dell'indice, in quasi tutte le aree geografiche gli studenti a cui piace molto leggere conseguono risultati significativamente migliori di coloro a cui non piace leggere e nel Centro questa differenza significativa è presente fra tutti e tre i gruppi di studenti che hanno un livello alto, medio e basso dell'indice.

Nel Sud Isole invece non sono presenti differenze significative nei punteggi di lettura tra i tre gruppi di studenti.

Tabella 5.6: Piacere per la lettura e risultati degli studenti in lettura per area geografica

Area geografica	Livello alto		Livello medio		Livello basso		Punteggio medio nella scala totale
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Nord Ovest	38 (1,5)	568 (4,1)	45 (1,3)	560 (3,3)	16 (1,3)	552 (5,4)	9,8 (0,06) ▼
Nord Est	38 (1,6)	565 (3,6)	45 (2,1)	557 (4,2)	16 (1,8)	542 (10,5)	9,9 (0,07)
Centro	38 (2,5)	557 (5,1)	44 (2,6)	550 (5,8)	17 (2,1)	527 (7,5)	9,8 (0,10)
Sud	45 (3,3)	544 (4,7)	41 (3,2)	532 (7,4)	14 (1,5)	536 (7,6)	10,1 (0,11)
Sud Isole	47 (3,4)	531 (7,5)	41 (2,1)	519 (8,9)	12 (2,0)	524 (8,2)	10,2 (0,16) ▲
Italia	41 (1,1)	554 (2,5)	44 (1,0)	546 (2,7)	16 (0,8)	539 (3,7)	9,9 (0,04)

▲ Significativamente superiore al punteggio italiano

▼ Significativamente inferiore al punteggio italiano

La scala del "Questionario PIRLS" è stata creata nel 2016 sulla base della distribuzione combinata dei punteggi di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2016. Per poter effettuare una comparazione dei risultati tra i Paesi, il punteggio medio di scala è stato fissato a 10 in corrispondenza della media della distribuzione combinata dei punteggi. L'unità di misura della scala è stata scelta in modo tale che 2 punti corrispondessero alla deviazione standard della distribuzione.

() Gli errori standard sono in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Per quanto riguarda le differenze tra maschi e femmine, la tabella seguente (cfr. Tabella 5.7) mostra come, sia in Italia sia in tutte le aree geografiche tranne al Sud, la percentuale di femmine che dichiara di amare molto la lettura è significativamente più alta rispetto a quella dei maschi; ciò viene confermato anche dal punteggio medio dell'indice nella scala, sia a livello italiano che in ogni area geografica, nel quale le femmine riportano valori dell'indice significativamente più alti rispetto ai loro compagni maschi.

Analizzando il rendimento in lettura di maschi e femmine in funzione del livello dell'indice "Piacere per la lettura" è possibile notare come, nonostante il rendimento in lettura delle femmine risulti significativamente superiore a quello dei maschi sia a livello italiano che, nel dettaglio, nelle aree geografiche Nord Est e Nord Ovest (si veda Tabella 4 in Appendice A), quando prendiamo in considerazione il dato differenziato per i tre livelli della scala "Piacere nella lettura" all'interno di un medesimo livello (Livello Alto, Medio e Basso) sia in Italia che in ogni area geografica non è presente una differenza significativa tra i punteggi in lettura conseguiti dagli studenti dei due generi.

Quindi, i bambini e le bambine che amano molto leggere conseguono risultati non significativamente differenti tra loro e ciò avviene anche tra gli studenti che hanno un livello medio e basso dell'indice.

Tabella 5.7: Piacere per la lettura e risultati degli studenti in lettura per area geografica e genere

Area geografica	Livello alto				Livello medio				Livello basso				Punteggio medio nella scala totale	
	femmine		maschi		femmine		maschi		femmine		maschi		femmine	maschi
	Percentuale di studenti	Punteggio medio												
Nord Ovest	64 (1,8)	568 (4,9)	36 (1,8)	568 (5,3)	46 (2,4)	565 (5,5)	54 (2,4)	555 (3,6)	33 (4,5)	554 (13,3)	67 (4,5)	551 (5,6)	10,2 (0,08)	9,4 (0,08)
Nord Est	61 (4,5)	569 (4,1)	39 (4,5)	558 (5,1)	46 (2,8)	561 (6,1)	54 (2,8)	554 (5,2)	37 (6,8)	552 (9,5)	63 (6,8)	536 (13,1)	10,1 (0,10)	9,6 (0,13)
Centro	59 (3,0)	560 (5,5)	41 (3,0)	551 (9,5)	45 (3,3)	553 (6,2)	55 (3,3)	548 (7,4)	28 (5,8)	530 (12,7)	72 (5,8)	526 (7,8)	10,3 (0,14)	9,3 (0,14)
Sud	54 (3,4)	543 (5,6)	46 (3,4)	546 (5,5)	43 (3,4)	535 (6,7)	57 (3,4)	530 (8,4)	26 (4,5)	522 (10,8)	74 (4,5)	541 (8,4)	10,5 (0,17)	9,7 (0,11)
Sud Isole	59 (3,9)	533 (7,2)	41 (3,9)	528 (10,1)	46 (3,5)	521 (9,5)	54 (3,5)	518 (12,9)	33 (6,7)	515 (15,5)	67 (6,7)	528 (9,9)	10,5 (0,12)	9,9 (0,24)
Italia	59 (1,5)	556 (2,7)	41 (1,5)	551 (3,3)	45 (1,4)	550 (3,6)	55 (1,4)	543 (3,2)	31 (2,4)	539 (5,9)	69 (2,4)	538 (3,9)	10,3 (0,05)	9,6 (0,06)

FONTE: DATI IEA PIRLS 2016 - INVALSI

La scala del "Questionario PIRLS" è stata creata nel 2016 sulla base della distribuzione combinata dei punteggi di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2016. Per poter effettuare una comparazione dei risultati tra i Paesi, il punteggio medio di scala è stato fissato a 10 in corrispondenza della media della distribuzione combinata dei punteggi. L'unità di misura della scala è stata scelta in modo tale che 2 punti corrispondessero alla deviazione standard della distribuzione.

() Gli errori standard sono in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

○ Media significativamente più alta rispetto all'altro genere

5.3.2 Concetto di sé in lettura

Il concetto di sé riguarda ciò che un individuo percepisce e sa di se stesso (Boscolo, 1997) e cosa pensa rispetto alla propria capacità di riuscire bene o no nell'apprendimento di un ambito disciplinare.

In accordo con il *framework* teorico di PIRLS 2016, la competenza percepita dagli studenti rispetto ad una materia scolastica è strettamente collegata con il loro "concetto di sé" specifico per quella materia (Mullis & Martin, 2015). Quindi, se gli studenti si percepiscono poco o per nulla competenti in relazione ai compiti di lettura e credono quindi che siano al di fuori delle loro capacità e non si sentono in grado di completarli con successo, a quel punto cominceranno a considerare gli esercizi come inutili e ciò influirà anche sulla loro motivazione a svolgerli.

Al contrario, invece, se gli studenti si sentono fiduciosi riguardo le loro capacità rispetto ad una specifica materia, e quindi si sentono competenti, saranno allora più propensi a perseverare per completare con successo il compito scolastico (Bandura, 1997).

Il concetto di sé viene spesso stimato in relazione alle esperienze avute dagli studenti stessi o rispetto ai pari, ed è un costrutto multidimensionale (Marsh & Craven, 2006); essendo inoltre "situazionale", cioè legato ad una specifica materia o tipo di compito, il concetto di sé che uno studente ha nei confronti della lettura, e quindi la sua competenza percepita nel leggere, è ben distinto dal concetto di sé che lo stesso studente può avere nei confronti di un'altra materia come, ad esempio, la matematica o le scienze. Nel Box 5.4 è presente una descrizione dettagliata dell'indice.

Box 5.4: Descrizione dell'indice "Concetto di sé in lettura"

L'indice "Concetto di sé in lettura" è stato costruito a partire dal grado di accordo degli studenti con sei affermazioni, secondo il seguente criterio:

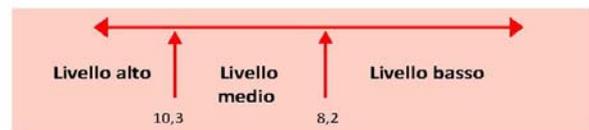
- Gli studenti che si collocano a un **Livello alto** nell'indice hanno un punteggio sulla scala $\geq 10,3$, corrispondente, in media, a essere "molto d'accordo" con tre delle sei affermazioni e "abbastanza d'accordo" con le altre tre;
- Gli studenti che si collocano a un **Livello basso** nell'indice hanno un punteggio $\leq 8,2$, corrispondente, in media a essere "non molto disaccordo" con tre delle sei affermazioni e "abbastanza d'accordo" con le altre tre;

- Gli altri studenti rientrano nella categoria **Livello medio**.

Quanto sei bravo/a nella lettura? Indica quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni.

	Del tutto d'accordo	In parte d'accordo	In parte in disaccordo	Del tutto in disaccordo
	↓	↓	↓	↓
1) Di solito sono bravo/a nella lettura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Leggere per me è facile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Ho difficoltà a leggere storie con parole difficili*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Leggere è più difficile per me rispetto a molti dei miei compagni di classe*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Per me la lettura è più difficile delle altre materie*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) Non sono bravo a leggere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

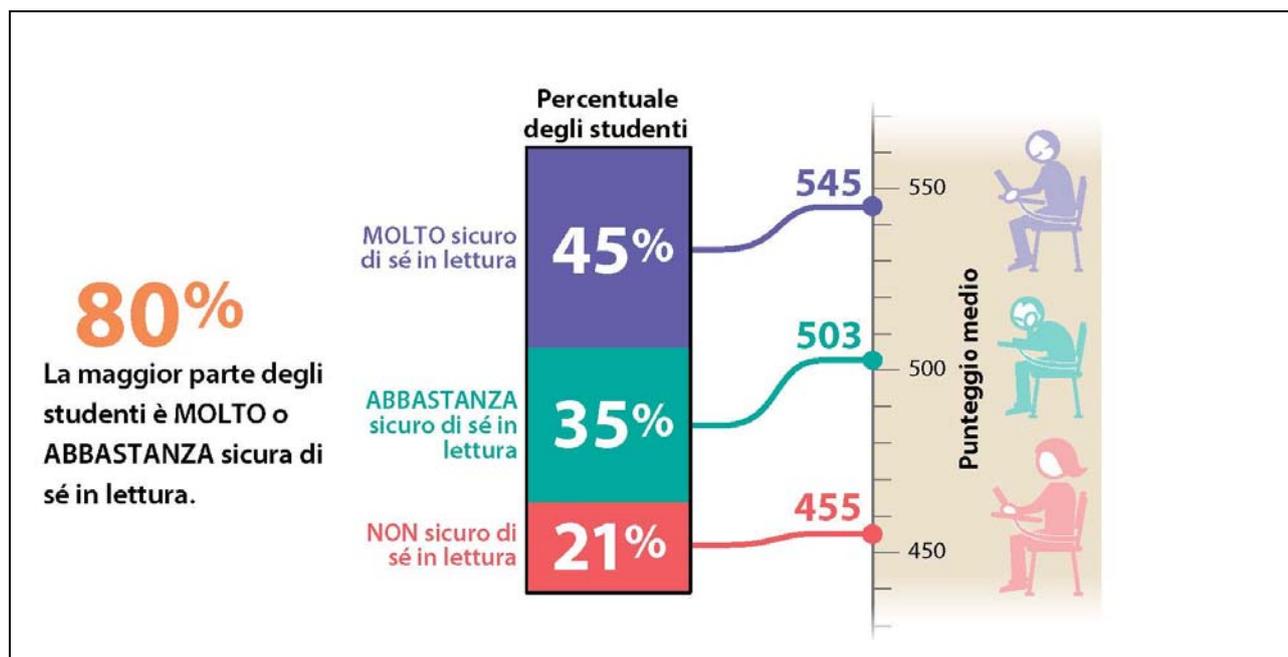
* Item con codifica in direzione opposta



A livello internazionale il 45% dei studenti riporta di avere un livello alto dell'indice con un punteggio medio in lettura associato pari a 545, il 35% medio con 503 e il 21% basso con 455.

A livello internazionale, in PIRLS 2016 i punteggi medi in lettura conseguiti dagli studenti associati ai vari livelli della scala "concetto di se" (alto, medio, basso), mostrano alcune tra le maggiori differenze tra gruppi, infatti la differenza nel rendimento medio tra gli studenti che si collocano nel livello alto dell'indice e quelli che si collocano nel livello basso è di ben 90 punti (cfr. Figura 5.4).

Figura 5.4: Concetto di sé in lettura e risultati degli studenti a livello internazionale



La tabella 5.8 presenta nel dettaglio i risultati internazionali relativamente all'indice; a livello italiano, in media, il 46% degli studenti del quarto anno si colloca al livello alto dell'indice e consegue un punteggio medio di 567, il 38% si colloca al livello medio e consegue un punteggio di 545 mentre ben il 16% si colloca al livello basso conseguendo un risultato di 505.

Anche a livello nazionale c'è una grande differenza nel rendimento medio della lettura - 62 punti - tra gli studenti che hanno un alto livello dell'indice e quelli che si collocano invece nella fascia più bassa e tale differenza significativa rimane anche se si prende in considerazione il livello intermedio.

Tabella 5.8: Concetto di sé in lettura e risultati degli studenti in lettura a livello internazionale

Dati basati sulle risposte degli studenti

Paese	Livello alto		Livello medio		Livello basso		Punteggio medio nella scala totale
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Svezia	65 (0,8)	575 (2,3)	28 (0,8)	532 (3,2)	8 (0,5)	488 (5,2)	10,8 (0,04)
Finlandia	60 (0,9)	586 (1,9)	31 (0,9)	549 (2,2)	10 (0,5)	503 (4,5)	10,6 (0,04)
Polonia	59 (0,8)	587 (2,3)	29 (0,9)	551 (3,1)	12 (0,6)	490 (4,1)	10,7 (0,04)
Bulgaria	58 (1,6)	579 (3,8)	28 (1,0)	536 (4,9)	14 (1,1)	477 (7,9)	10,4 (0,08)
Austria	56 (1,0)	562 (2,1)	29 (0,9)	526 (3,1)	14 (0,7)	493 (3,5)	10,5 (0,04)
Irlanda	55 (1,0)	593 (2,6)	31 (0,8)	550 (2,7)	14 (0,8)	505 (4,2)	10,4 (0,04)
Germania	55 (1,0)	569 (2,4)	30 (0,9)	529 (3,6)	15 (0,7)	487 (4,7)	10,5 (0,04)
Israele	55 (1,1)	567 (2,6)	28 (0,7)	511 (3,1)	18 (0,8)	454 (4,7)	10,3 (0,05)
Kazakistan	55 (1,4)	549 (2,5)	27 (1,0)	534 (3,0)	18 (0,9)	503 (3,8)	10,5 (0,07)
Inghilterra	53 (0,9)	591 (1,9)	31 (0,8)	541 (2,6)	16 (0,5)	488 (3,1)	10,3 (0,03)
Norvegia (5)	53 (0,9)	584 (2,2)	33 (0,8)	545 (2,7)	14 (0,8)	505 (3,6)	10,4 (0,04)
Iran, Rep. Islamica di	51 (1,6)	470 (5,2)	30 (1,3)	407 (6,0)	19 (0,8)	351 (6,1)	10,3 (0,06)
Canada	51 (0,6)	574 (1,6)	32 (0,5)	530 (2,4)	17 (0,6)	482 (3,2)	10,2 (0,03)
Danimarca	51 (0,8)	577 (2,3)	36 (0,8)	532 (2,7)	14 (0,6)	486 (4,4)	10,3 (0,04)
Irlanda del Nord	50 (1,1)	598 (2,2)	33 (1,0)	553 (3,0)	17 (0,7)	493 (4,1)	10,2 (0,04)
Stati Uniti	50 (1,3)	583 (2,6)	32 (0,9)	540 (3,4)	19 (0,9)	496 (4,1)	10,2 (0,05)
Paesi Bassi	49 (1,1)	565 (1,9)	30 (0,8)	536 (2,2)	21 (0,9)	511 (2,8)	10,0 (0,05)
Australia	49 (1,0)	585 (2,4)	34 (0,8)	526 (2,9)	16 (0,7)	465 (3,7)	10,2 (0,04)
Singapore	48 (0,9)	612 (2,6)	36 (0,6)	562 (3,1)	16 (0,7)	503 (4,8)	10,1 (0,04)
Ungheria	48 (1,2)	586 (3,0)	33 (0,9)	542 (3,5)	19 (0,9)	495 (3,9)	10,1 (0,05)
Belgio (Fiammingo)	46 (1,0)	544 (2,3)	34 (0,8)	519 (2,5)	19 (0,7)	493 (2,6)	10,0 (0,04)
Lituania	46 (1,1)	578 (2,6)	35 (1,0)	538 (3,6)	19 (0,8)	496 (3,8)	10,0 (0,04)
Italia	46 (1,0)	567 (2,2)	38 (1,0)	545 (2,7)	16 (0,5)	505 (4,3)	10,1 (0,04)
Trinidad e Tobago	46 (1,3)	529 (2,7)	31 (0,9)	465 (3,6)	23 (0,9)	400 (4,1)	10,0 (0,05)
Slovenia	46 (1,0)	571 (2,3)	37 (0,9)	538 (2,3)	17 (0,7)	481 (4,5)	10,1 (0,04)
Qatar	45 (0,8)	494 (2,1)	32 (0,7)	434 (2,6)	23 (0,7)	371 (3,6)	10,0 (0,03)
Rep. Ceca	45 (0,8)	569 (2,2)	39 (0,7)	537 (2,3)	16 (0,6)	490 (4,2)	9,9 (0,03)
Francia	44 (1,1)	539 (2,6)	39 (1,1)	506 (2,6)	17 (0,7)	455 (3,7)	10,0 (0,04)
Rep. Slovacca	44 (1,0)	567 (2,8)	34 (0,8)	533 (3,2)	22 (0,9)	475 (6,1)	9,9 (0,04)
Bahrain	44 (0,9)	494 (2,3)	33 (0,9)	436 (3,3)	23 (0,8)	381 (3,7)	9,9 (0,04)
Federazione Russa	43 (1,0)	609 (2,3)	38 (0,9)	575 (2,4)	19 (0,9)	532 (3,4)	9,9 (0,04)
Belgio (Francese)	41 (0,9)	528 (2,8)	37 (0,8)	493 (2,8)	22 (0,7)	450 (3,4)	9,8 (0,04)
Georgia	41 (1,3)	523 (3,2)	31 (1,0)	489 (3,0)	27 (1,1)	448 (4,3)	9,7 (0,05)
Oman	41 (1,2)	468 (3,7)	34 (0,9)	413 (3,7)	24 (0,8)	352 (3,7)	9,8 (0,05)
Kuwait	41 (1,6)	437 (4,6)	39 (1,5)	386 (4,8)	20 (0,9)	334 (7,7)	9,8 (0,05)
Emirati Arabi Uniti	41 (0,8)	511 (3,6)	36 (0,6)	439 (3,1)	23 (0,7)	372 (3,6)	9,8 (0,03)
Malta	41 (0,8)	495 (2,1)	37 (0,8)	447 (2,3)	22 (0,6)	387 (4,2)	9,7 (0,03)
Spagna	40 (0,7)	554 (1,8)	40 (0,6)	525 (2,1)	20 (0,6)	483 (2,7)	9,7 (0,03)
Portogallo	38 (1,3)	555 (2,7)	40 (1,0)	526 (2,7)	22 (0,9)	483 (3,0)	9,7 (0,04)
Cile	37 (0,9)	532 (2,8)	36 (0,8)	494 (3,3)	27 (0,8)	451 (3,0)	9,6 (0,04)
Hong Kong SAR	36 (1,2)	596 (2,5)	38 (0,9)	568 (3,4)	26 (1,1)	534 (3,2)	9,6 (0,05)
Azerbaijan	36 (1,0)	508 (3,4)	34 (1,1)	475 (3,4)	31 (1,3)	439 (5,9)	9,5 (0,04)
Taipei Cinese	35 (1,2)	589 (2,3)	40 (0,9)	557 (2,0)	24 (0,9)	519 (2,7)	9,5 (0,05)
Nuova Zelanda	35 (0,8)	577 (2,5)	41 (0,8)	520 (2,7)	24 (0,7)	457 (3,8)	9,6 (0,03)
Egitto	33 (1,9)	390 (6,1)	36 (1,6)	333 (5,7)	31 (1,8)	268 (7,2)	9,4 (0,09)
Marocco	31 (1,1)	416 (3,9)	42 (1,0)	358 (4,0)	27 (1,1)	296 (5,6)	9,4 (0,05)
Lettonia	30 (1,0)	588 (2,4)	42 (1,1)	562 (2,1)	28 (1,1)	520 (3,0)	9,3 (0,04)
Arabia Saudita	29 (1,5)	473 (4,2)	43 (1,2)	439 (5,0)	28 (1,4)	385 (6,0)	9,3 (0,05)
Macao SAR	21 (0,7)	582 (2,6)	41 (0,8)	551 (1,5)	38 (0,7)	519 (1,6)	8,9 (0,03)
Sud Africa	20 (1,0)	398 (7,3)	33 (0,7)	326 (4,5)	47 (1,0)	288 (4,0)	8,8 (0,04)
Media internazionale	45 (0,2)	545 (0,4)	35 (0,1)	503 (0,5)	21 (0,1)	455 (0,6)	

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2016

La scala del "Questionario PIRLS" è stata creata nel 2016 sulla base della distribuzione combinata dei punteggi di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2016. Per poter effettuare una comparazione dei risultati tra i Paesi, il punteggio medio di scala è stato fissato a 10 in corrispondenza della media della distribuzione combinata dei punteggi. L'unità di misura della scala è stata scelta in modo tale che 2 punti corrispondessero alla deviazione standard della distribuzione.

() Gli errori standard sono in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

A livello di area geografica (cfr. Tabella 5.9), nel Sud e nel Sud Isole la percentuale di studenti che si sentono più competenti in lettura è più alta (rispettivamente 51% e 50%) rispetto al Centro (44%), al Nord Est (44%) e al Nord Ovest (43%).

L'indice di scala risulta significativamente superiore alla media italiana solo al Sud, mentre il valore del Nord Ovest è significativamente inferiore.

In ciascuna macroarea geografica, si osserva un quadro molto simile a quello nazionale per quanto riguarda l'associazione positiva tra il livello dell'indice e il punteggio in lettura.

Risulta evidente infatti che, anche a livello di area geografica, è possibile affermare che gli studenti che si sentono molto competenti in lettura conseguono risultati significativamente migliori degli studenti che dichiarano di esserlo solo in parte o che dichiarano di non esserlo affatto; nel Centro e nel Sud Isole la differenza di punteggio tra gli studenti che si collocano nel livello alto dell'indice e quelli che si collocano nel livello basso è di circa 70 punti, queste due sono le aree geografiche in cui si presenta il gap maggiore.

Tabella 5.9: Concetto di sé in lettura e risultati degli studenti in lettura per area geografica

Area geografica	Livello alto		Livello medio		Livello basso		Punteggio medio nella scala totale
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Nord Ovest	43 (1,7)	580 (3,1)	40 (1,6)	559 (2,9)	17 (1,0)	520 (7,1)	10,0 (0,05) ▼
Nord Est	44 (2,5)	576 (4,0)	39 (2,6)	554 (3,1)	17 (1,4)	517 (8,2)	10,0 (0,06)
Centro	44 (2,2)	568 (4,9)	42 (2,0)	546 (6,5)	14 (1,2)	498 (10,2)	10,0 (0,10)
Sud	51 (1,9)	556 (4,7)	34 (1,8)	531 (8,1)	15 (0,8)	495 (7,6)	10,3 (0,06) ▲
Sud Isole	50 (3,8)	549 (4,0)	35 (3,3)	516 (7,8)	15 (2,0)	476 (15,4)	10,3 (0,16)
Italia	46 (1,0)	567 (2,2)	38 (1,0)	545 (2,7)	16 (0,5)	505 (4,3)	10,1 (0,04)

Significativamente superiore al punteggio italiano ▲

Significativamente inferiore al punteggio italiano ▼

FONTE: DATI IEA PIRLS 2016 - INVALSI

La scala del "Questionario PIRLS" è stata creata nel 2016 sulla base della distribuzione combinata dei punteggi di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2016. Per poter effettuare una comparazione dei risultati tra i Paesi, il punteggio medio di scala è stato fissato a 10 in corrispondenza della media della distribuzione combinata dei punteggi. L'unità di misura della scala è stata scelta in modo tale che 2 punti corrispondessero alla deviazione standard della distribuzione.

() Gli errori standard sono in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Per quanto riguarda le differenze fra maschi e femmine, la tabella seguente 5.10 mostra come le bambine riportino un punteggio medio nella scala significativamente superiore ai bambini a livello italiano e, nello specifico, al Centro e al Sud.

Analizzando il rendimento in lettura di maschi e femmine in funzione del livello dell'indice "Concetto di sé" è possibile notare come, nonostante a livello italiano e, scendendo nel dettaglio delle analisi per area geografica, nel Nord Est e nel Nord Ovest, il rendimento in lettura delle femmine risulti significativamente superiore a quello dei maschi (si veda Tabella 4 in Appendice A), quando prendiamo in considerazione il dato differenziato per i tre livelli della scala, all'interno di un medesimo livello (livello Alto, Medio e Basso) sia in Italia che in ogni area geografica (ad eccezione del livello medio nel Nord Est dove le femmine conseguono risultati significativamente maggiori dei maschi), non è presente una differenza significativa tra i punteggi in lettura conseguiti dagli studenti dei due generi.

Tabella 5.10: Concetto di sé in lettura e risultati degli studenti in lettura per area geografica e genere

Area geografica	Livello alto				Livello medio				Livello basso				Punteggio medio nella scala totale	
	femmine		maschi		femmine		maschi		femmine		maschi		femmine	maschi
	Percentuale di studenti	Punteggio medio												
Nord Ovest	53 (1,8)	582 (4,2)	47 (1,8)	579 (3,8)	52 (2,4)	564 (4,2)	48 (2,4)	554 (3,7)	41 (3,8)	516 (9,9)	59 (3,8)	523 (7,4)	10,1 (0,07)	9,8 (0,09)
Nord Est	55 (3,5)	579 (5,6)	45 (3,5)	573 (4,2)	45 (2,6)	561 (4,7)	55 (2,6)	548 (4,0)	49 (3,4)	522 (6,3)	51 (3,4)	513 (13,9)	10,1 (0,08)	9,8 (0,11)
Centro	51 (2,9)	571 (6,3)	49 (2,9)	564 (6,4)	44 (3,2)	550 (7,2)	56 (3,2)	544 (8,7)	47 (5,3)	513 (11,8)	53 (5,3)	484 (14,5)	10,2 (0,11)	9,9 (0,13)
Sud	51 (3,6)	551 (5,2)	49 (3,6)	561 (6,2)	41 (3,3)	532 (10,0)	59 (3,3)	531 (8,8)	37 (3,7)	494 (13,3)	63 (3,7)	496 (8,0)	10,5 (0,12)	10,1 (0,10)
Sud Isole	51 (2,9)	549 (5,4)	49 (2,9)	549 (5,1)	56 (4,0)	514 (8,7)	44 (4,0)	518 (14,0)	40 (6,9)	486 (12,2)	60 (6,9)	470 (21,0)	10,3 (0,16)	10,2 (0,18)
Italia	52 (1,3)	567 (2,9)	48 (1,3)	566 (2,3)	48 (1,3)	548 (3,4)	52 (1,3)	542 (3,4)	42 (2,0)	509 (5,0)	58 (2,0)	502 (5,7)	10,2 (0,05)	10,0 (0,05)

FONTE: DATI IEA PIRLS 2016 - INVALSI

⊕ Media significativamente più alta rispetto all'altro genere

La scala del "Questionario PIRLS" è stata creata nel 2016 sulla base della distribuzione combinata dei punteggi di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2016. Per poter effettuare una comparazione dei risultati tra i Paesi, il punteggio medio di scala è stato fissato a 10 in corrispondenza della media della distribuzione combinata dei punteggi. L'unità di misura della scala è stata scelta in modo tale che 2 punti corrispondessero alla deviazione standard della distribuzione.

() Gli errori standard sono in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Riguardo alle differenze di genere, a partire da questi dati è stato effettuato un approfondimento attraverso l'analisi della regressione. Dalla Tabella 5.11 possiamo notare come, a livello italiano, controllando il rendimento medio in lettura (dei maschi e delle femmine), sussista comunque una differenza significativa nel livello di competenza percepita in lettura tra maschi e femmine, a supporto del fatto che tale differenza è indipendente dal livello di rendimento.

I risultati, a livello di differenza di genere, possono suggerire il fatto che tale costrutto sia di origine "culturale", cioè abbia come fonte la persuasione sociale convincente fornita da altri significativi, come genitori e insegnanti che spesso affermano, sulla base di un "luogo comune" che i bambini siano "più portati" per la matematica mentre le bambine più "portate" per la lettura e ciò, quindi, può incidere positivamente o negativamente sul rendimento nell'una o nell'altra materia.

Tabella 5.11: Concetto di sé in lettura e differenze di genere: risultati della regressione

Paese	Indice "Concetto di sé in lettura"			Indice "Concetto di sé in lettura" dopo aver controllato per il Rendimento in lettura		
	Punteggio medio nella scala			Punteggio medio nella scala		
	Maschi	Femmine	Differenza	Maschi	Femmine	Differenza
Italia	100	102	-0,28 (0,1)	96	98	-0,21 (0,1)

FONTE: DATI IEA PIRLS 2016 - INVALSI

Le differenze significative tra i due valori sono **evidenziate in grassetto**

Se si considerano i dati per area geografica, tale differenza significativa nell'indice tra maschi e femmine è presente però solo al Sud con una differenza pari a 0,42 a favore delle femmine (quasi il doppio della differenza a livello nazionale) e al Centro dove tale differenza è pari a 0,21 (con una ipotesi monodirezionale).

5.3.3 Coinvolgimento degli studenti durante le lezioni di lettura

Gli studenti hanno più probabilità di essere motivati se durante le lezioni in cui viene insegnato loro a leggere capiscono cosa gli viene chiesto in classe, se vivono le attività scolastiche come stimolanti e interessanti e se percepiscono i loro insegnanti come impegnati a perseguire buone pratiche di insegnamento. In PIRLS 2016, pertanto, sono stati raccolti per la prima volta anche dati su come gli studenti percepissero l'insegnamento in classe e quindi sul loro coinvolgimento durante le lezioni specifiche della materia.

Di seguito, nel box 5.5 viene presentata una dettagliata spiegazione dell'indice.

Box 5.5: Descrizione dell'indice "Coinvolgimento degli studenti durante le lezioni di lettura"

L'indice "Coinvolgimento degli studenti durante le lezioni di lettura" è stato costruito a partire dal grado di accordo degli studenti su nove affermazioni. Gli studenti che considerano le lezioni di lettura come **Lezioni coinvolgenti** hanno un punteggio $\geq 9,5$ corrispondente, in media, alla risposta "del tutto d'accordo" con cinque delle nove affermazioni e "in parte d'accordo" con le altre quattro. Gli studenti che considerano le lezioni di lettura come **Lezioni non coinvolgenti** hanno un punteggio $\leq 7,1$, corrispondente, in media, alla risposta "in parte in disaccordo" con cinque delle nove affermazioni e "in parte d'accordo" con le altre quattro. Ai restanti studenti è stata assegnata la categoria **Lezioni in parte coinvolgenti**.

Quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni sulle tue lezioni di lettura?

	Del tutto d'accordo	In parte d'accordo	In parte in disaccordo	Del tutto in disaccordo
1) Mi piace quello che leggo a scuola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) La mia/il mio insegnante mi dà cose interessanti da leggere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) So cosa si aspetta da me la mia/il mio insegnante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) È facile capire la mia/il mio insegnante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Mi interessano le cose che spiega la mia/il mio insegnante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) La mia/il mio insegnante mi incoraggia a dire cosa penso di ciò che ho letto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) La mia/il mio insegnante mi lascia mostrare ciò che ho imparato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) La mia/il mio insegnante fa una varietà di cose per aiutarci ad imparare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) La mia/il mio insegnante mi spiega come migliorare quando commetto un errore	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

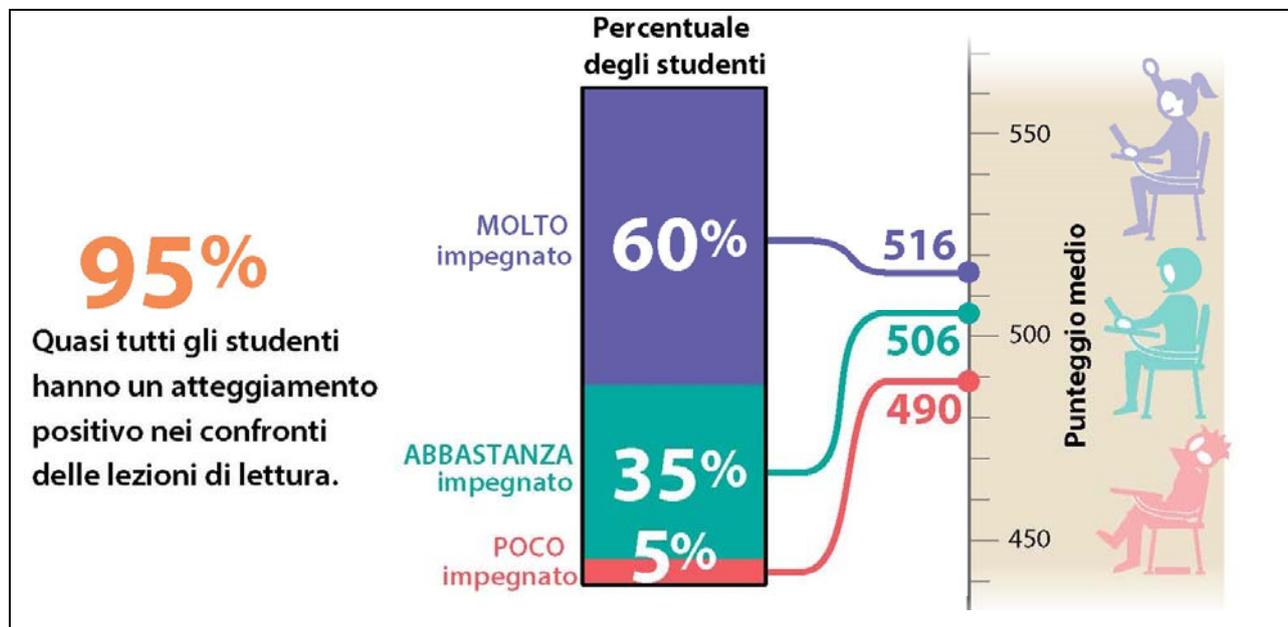
Lezioni coinvolgenti Lezioni in parte coinvolgenti Lezioni non coinvolgenti

9,5 7,1

A livello internazionale possiamo affermare che la quasi totalità degli studenti, il 95%, riporta un giudizio positivo sulle modalità con cui viene loro insegnato a leggere o svolgono attività di lettura

in classe e viene anche evidenziata dai dati la relazione positiva tra il coinvolgimento degli studenti e i loro risultati in lettura. (Cfr. Figura 5.5).

Figura 5.5: Coinvolgimento degli studenti durante le lezioni di lettura e risultati degli studenti a livello internazionale



La tabella 5.12 mostra i risultati internazionali e dell'Italia relativamente all'indice "Coinvolgimento degli studenti durante le lezioni di lettura".

È possibile osservare come i risultati italiani siano simili ai risultati internazionali: il 59% degli studenti del nostro Paese trova le lezioni molto coinvolgenti ed interessanti e consegue un risultato medio di 552, mentre il 37% trova le lezioni poco coinvolgenti e consegue un risultato medio di 544 punti; solo il 4% le trova per nulla coinvolgenti e consegue un risultato medio di 530.

Anche in Italia, inoltre, è presente una relazione positiva tra il coinvolgimento degli studenti durante le lezioni e il rendimento: è possibile infatti affermare che i punteggi medi in lettura degli studenti che si collocano nei tre livelli dell'indice (alto, medio e basso) sono significativamente differenti tra loro.

Tabella 5.12: Coinvolgimento degli studenti durante le lezioni di lettura e risultati degli studenti in lettura a livello internazionale

Dati basati sulle risposte degli studenti

Paese	Lezioni coinvolgenti		Lezioni in parte coinvolgenti		Lezioni non coinvolgenti		Punteggio medio nella scala totale
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Bulgaria	84 (1,1)	555 (3,9)	14 (0,9)	540 (8,5)	2 (0,3)	~ ~	11,3 (0,06)
Portogallo	83 (0,8)	531 (2,4)	16 (0,8)	514 (3,4)	1 (0,2)	~ ~	11,1 (0,05)
Azerbaijan	83 (1,0)	482 (3,6)	15 (0,9)	450 (6,1)	2 (0,3)	~ ~	11,4 (0,06)
Iran, Rep. Islamica di	82 (1,3)	434 (4,3)	15 (1,1)	410 (9,1)	3 (0,3)	360 (12,9)	11,3 (0,08)
Georgia	80 (1,1)	496 (2,8)	19 (1,0)	469 (4,7)	1 (0,2)	~ ~	11,2 (0,06)
Kazakistan	80 (1,0)	537 (2,5)	18 (0,9)	534 (3,9)	2 (0,3)	~ ~	11,2 (0,06)
Egitto	79 (1,6)	340 (5,6)	19 (1,4)	304 (9,9)	2 (0,4)	~ ~	10,9 (0,09)
Oman	75 (1,2)	430 (3,5)	22 (1,0)	395 (3,9)	3 (0,3)	348 (9,2)	10,8 (0,06)
Trinidad e Tobago	70 (1,6)	486 (3,7)	26 (1,4)	467 (4,8)	4 (0,4)	441 (9,9)	10,5 (0,08)
Kuwait	70 (1,4)	406 (4,0)	27 (1,3)	378 (6,3)	4 (0,4)	340 (10,2)	10,5 (0,07)
Spagna	70 (1,1)	530 (1,4)	27 (1,0)	525 (3,1)	3 (0,2)	513 (6,4)	10,4 (0,05)
Marocco	69 (1,5)	366 (4,4)	29 (1,4)	345 (4,6)	2 (0,2)	~ ~	10,6 (0,07)
Bahrain	68 (1,1)	459 (2,6)	28 (1,0)	429 (3,3)	5 (0,4)	392 (9,3)	10,4 (0,07)
Malta	67 (0,7)	465 (1,9)	29 (0,8)	435 (3,5)	4 (0,3)	387 (9,9)	10,3 (0,03)
Ungheria	67 (1,3)	557 (3,3)	29 (1,2)	551 (3,3)	4 (0,4)	533 (7,3)	10,3 (0,06)
Federazione Russa	65 (1,1)	582 (2,5)	32 (1,0)	580 (2,8)	3 (0,3)	568 (6,8)	10,2 (0,05)
Sud Africa	64 (1,3)	337 (4,1)	29 (1,0)	301 (5,5)	7 (0,5)	268 (6,9)	10,3 (0,06)
Arabia Saudita	63 (1,8)	446 (4,1)	32 (1,5)	416 (5,9)	5 (0,6)	375 (10,1)	10,3 (0,09)
Emirati Arabi Uniti	62 (0,8)	467 (3,2)	33 (0,7)	437 (4,3)	5 (0,2)	372 (8,3)	10,2 (0,04)
Stati Uniti	62 (1,2)	556 (3,0)	32 (1,1)	549 (4,1)	6 (0,4)	521 (6,6)	10,1 (0,05)
Lituania	62 (1,3)	554 (2,6)	35 (1,3)	544 (3,5)	3 (0,4)	503 (12,3)	10,0 (0,05)
Irlanda	62 (1,4)	569 (2,6)	34 (1,2)	566 (3,3)	4 (0,5)	553 (8,4)	10,0 (0,06)
Irlanda del Nord	61 (1,5)	567 (2,6)	34 (1,3)	566 (3,1)	4 (0,5)	539 (10,4)	10,0 (0,06)
Qatar	60 (0,8)	462 (2,2)	32 (0,7)	431 (2,7)	8 (0,4)	384 (6,7)	10,1 (0,04)
Italia	59 (1,0)	552 (2,5)	37 (0,9)	544 (2,8)	4 (0,4)	530 (5,2)	9,9 (0,04)
Canada	58 (0,8)	550 (2,2)	37 (0,7)	540 (2,5)	4 (0,3)	512 (5,1)	9,9 (0,03)
Cile	58 (1,4)	503 (2,7)	32 (1,1)	494 (3,6)	10 (0,6)	461 (6,0)	9,9 (0,06)
Nuova Zelanda	58 (1,0)	526 (2,3)	38 (0,8)	524 (3,1)	4 (0,4)	501 (8,2)	9,9 (0,04)
Inghilterra	57 (1,3)	562 (2,2)	38 (1,1)	558 (2,3)	5 (0,4)	530 (6,7)	9,8 (0,05)
Australia	56 (1,2)	547 (2,7)	39 (1,1)	544 (3,3)	5 (0,3)	529 (5,8)	9,8 (0,04)
Austria	56 (1,2)	542 (2,5)	37 (1,0)	542 (2,9)	6 (0,5)	529 (6,0)	9,8 (0,05)
Israele	55 (1,6)	527 (3,1)	36 (1,3)	538 (3,7)	9 (0,9)	529 (7,6)	9,8 (0,08)
Lettonia	53 (1,3)	558 (2,3)	42 (1,2)	560 (2,2)	4 (0,5)	542 (6,6)	9,7 (0,05)
Norvegia (5)	53 (1,5)	563 (2,5)	42 (1,3)	556 (2,9)	4 (0,5)	548 (6,3)	9,7 (0,05)
Germania	52 (1,4)	552 (2,5)	42 (1,2)	539 (3,6)	7 (0,6)	504 (8,8)	9,6 (0,06)
Belgio (Francese)	51 (1,4)	497 (3,3)	42 (1,0)	501 (2,8)	7 (0,9)	483 (5,7)	9,6 (0,06)
Rep. Slovacca	51 (1,3)	531 (4,6)	43 (1,2)	540 (3,2)	6 (0,5)	532 (5,1)	9,6 (0,05)
Belgio (Fiammingo)	49 (1,2)	527 (2,5)	47 (1,1)	525 (2,2)	4 (0,3)	505 (6,5)	9,5 (0,05)
Svezia	49 (1,2)	559 (3,1)	46 (1,1)	555 (2,9)	4 (0,5)	537 (5,1)	9,5 (0,05)
Slovenia	49 (1,1)	540 (2,9)	46 (1,0)	546 (2,3)	5 (0,6)	539 (7,6)	9,6 (0,05)
Polonia	49 (1,3)	562 (2,3)	45 (1,1)	570 (3,0)	6 (0,5)	552 (5,9)	9,5 (0,05)
Francia	48 (1,5)	510 (2,4)	47 (1,4)	515 (2,8)	5 (0,5)	500 (8,1)	9,5 (0,06)
Rep. Ceca	48 (1,0)	540 (2,8)	46 (1,0)	550 (2,1)	6 (0,4)	527 (5,2)	9,5 (0,04)
Taipei Cinese	48 (1,5)	564 (2,1)	43 (1,1)	558 (2,8)	9 (0,7)	542 (4,4)	9,5 (0,06)
Macao SAR	44 (0,8)	551 (1,6)	47 (0,8)	544 (1,3)	9 (0,5)	529 (4,5)	9,3 (0,03)
Singapore	43 (0,8)	579 (3,6)	50 (0,7)	578 (3,2)	8 (0,5)	555 (5,3)	9,2 (0,04)
Danimarca	41 (1,5)	560 (2,6)	51 (1,2)	543 (2,3)	8 (0,7)	523 (5,5)	9,2 (0,05)
Finlandia	39 (1,2)	569 (2,6)	54 (1,1)	568 (1,9)	7 (0,5)	539 (5,3)	9,1 (0,04)
Paesi Bassi	37 (1,3)	549 (2,2)	56 (1,2)	545 (2,0)	7 (0,6)	528 (5,0)	9,0 (0,05)
Hong Kong SAR	34 (1,2)	574 (3,6)	52 (1,1)	572 (2,6)	14 (1,1)	548 (7,0)	8,9 (0,06)
Media internazionale	60 (0,2)	516 (0,4)	35 (0,2)	506 (0,6)	5 (0,1)	490 (1,1)	

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS2016

La scala del "Questionario PIRLS" è stata creata nel 2016 sulla base della distribuzione combinata dei punteggi di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2016. Per poter effettuare una comparazione dei risultati tra i Paesi, il punteggio medio di scala è stato fissato a 10 in corrispondenza della media della distribuzione combinata dei punteggi. L'unità di misura della scala è stata scelta in modo tale che 2 punti corrispondessero alla deviazione standard della distribuzione.

(.) Gli errori standard sono in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

A livello di area geografica (cfr. tabella 5.13), nel Sud e nel Sud Isole la percentuale di studenti che trova le lezioni molto coinvolgenti è più alta (rispettivamente 64% e 67%) rispetto al Centro (57%), al Nord Est (57%) e al Nord Ovest (56%).

L'indice di scala risulta significativamente superiore alla media italiana solo al Sud.

Approfondendo i risultati riguardo al punteggio medio in lettura conseguito rispetto al livello di coinvolgimento riportato dagli studenti, in linea generale nella maggior parte delle aree geografiche gli studenti che giudicano molto coinvolgenti le lezioni di lettura conseguono risultati significativamente migliori rispetto a coloro che le trovano poco o per niente coinvolgenti, ad eccezione del Nord Est e del Sud Isole dove non sono presenti differenze di punteggio significative tra gli studenti che si trovano nei tre livelli dell'indice.

Tabella 5.13: Coinvolgimento degli studenti durante le lezioni di lettura e risultati degli studenti in lettura per area geografica

Area geografica	Lezioni coinvolgenti		Lezioni in parte coinvolgenti		Lezioni non coinvolgenti		Punteggio medio nella scala totale
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Nord Ovest	56 (2,0)	565 (3,3)	40 (1,8)	560 (4,1)	4 (0,6)	536 (8,6)	9,8 (0,08)
Nord Est	57 (2,5)	559 (4,3)	39 (2,5)	556 (3,8)	4 (0,9)	547 (12,3)	9,8 (0,09)
Centro	57 (1,5)	557 (4,5)	39 (1,7)	539 (6,6)	4 (1,0)	529 (15,1)	9,8 (0,07)
Sud	64 (2,5)	542 (5,2)	32 (2,3)	532 (6,4)	4 (0,8)	521 (9,2)	10,1 (0,10) ▲
Sud Isole	63 (2,4)	532 (7,6)	34 (2,3)	518 (7,5)	3 (0,9)	505 (24,0)	10,1 (0,12)
Italia	59 (1,0)	552 (2,5)	37 (0,9)	544 (2,8)	4 (0,4)	530 (5,2)	9,9 (0,04)

Significativamente superiore al punteggio italiano ▲

Significativamente inferiore al punteggio italiano ▼

La scala del "Questionario PIRLS" è stata creata nel 2016 sulla base della distribuzione combinata dei punteggi di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2016. Per poter effettuare una comparazione dei risultati tra i Paesi, il punteggio medio di scala è stato fissato a 10 in corrispondenza della media della distribuzione combinata dei punteggi. L'unità di misura della scala è stata scelta in modo tale che 2 punti corrispondessero alla deviazione standard della distribuzione.

() Gli errori standard sono in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

5.4 Sintesi e conclusioni

Nell'indagine PIRLS 2016 i questionari di background (studente e famiglia) ci permettono di raccogliere moltissime informazioni relative agli atteggiamenti degli studenti e al loro contesto familiare e ci consentono di approfondire vari fattori psicologico sociali che, in letteratura, risultano molto spesso associati al rendimento in lettura.

Relativamente al contesto familiare e, nello specifico, rispetto all'indice "Risorse disponibili a casa per l'apprendimento", in Italia (a livello nazionale e di area geografica) i punteggi medi in lettura degli studenti che si trovano nei tre livelli della scala (alto, medio e basso) sono significativamente differenti tra loro, come a livello internazionale, ma la differenza nel rendimento tra gli studenti italiani che si trovano al livello alto e quelli che si trovano al livello basso dell'indice è di 88 punti, mentre a livello internazionale questa differenza è pari a 142.

Rispetto invece alle attività di pre-alfabetizzazione, in Italia la percentuale di studenti coinvolti dai genitori, in modo frequente, in attività di pre-lettura e pre-scrittura è più alta del valore internazionale, soprattutto al Sud e Sud Isole.

Inoltre gli studenti che prima di iniziare la scuola primaria hanno svolto attività di pre-alfabetizzazione con i genitori con una certa frequenza (spesso) conseguono risultati significativamente migliori degli studenti che le hanno svolte solo qualche volta o addirittura mai.

Per quanto riguarda gli atteggiamenti degli studenti nei confronti della lettura, i questionari di PIRLS 2016 si focalizzano su tre fattori principali, molto correlati al rendimento: il concetto di sé in lettura, il piacere personale nella lettura e il coinvolgimento durante le lezioni di quest'ambito disciplinare.

In Italia, la percentuale di studenti a cui piace molto leggere è simile a quella internazionale ed è evidente anche come (in linea con i risultati medi internazionali) gli studenti che dichiarano di amare molto leggere conseguano risultati medi in lettura più elevati rispetto a quelli a cui piace leggere solo un po' o a quelli che non amano leggere. Inoltre, la percentuale di femmine che dichiara di amare molto la lettura è significativamente più alta rispetto a quella dei maschi, anche se, all'interno di un medesimo livello dell'indice (Livello Alto, Medio e Basso), sia in Italia che in ogni area geografica non è presente una differenza significativa tra i punteggi in lettura conseguiti dagli studenti dei due generi: i bambini e le bambine che amano molto leggere conseguono risultati non significativamente differenti tra loro.

Analizzando i risultati dell'indice "Concetto di se in lettura", a livello internazionale i punteggi medi in lettura conseguiti dagli studenti associati ai vari livelli della scala (alto, medio, basso) mostrano alcune tra le maggiori differenze tra gruppi: infatti, la differenza nel rendimento medio tra gli studenti che si collocano nel livello alto dell'indice e quelli che si collocano nel livello basso è di ben 90 punti, mentre in Italia è pari a 62 (in tutte le aree geografiche si osserva un quadro molto simile a quello nazionale).

Inoltre, è possibile notare come, nonostante a livello italiano i risultati delle femmine siano significativamente migliori di quelli dei maschi, quando osserviamo questi punteggi in funzione dei tre livelli della scala "Concetto di sé" (livello Alto, Medio e Basso), all'interno di un medesimo livello non è presente una differenza significativa tra il rendimento in lettura di bambini e bambine.

Infine, sia a livello internazionale che nazionale, possiamo affermare che la quasi totalità degli studenti riporta un giudizio positivo sulle modalità con cui viene loro insegnato a leggere o svolgono attività di lettura in classe e, sulla base dei risultati, è possibile anche evidenziare la relazione positiva tra il coinvolgimento degli studenti durante le lezioni e i loro risultati in lettura.

Bibliografia

- Baker L. (2003), The role of parents in motivating struggling readers. In *Reading & Writing Quarterly*, 19 (1), pp. 87–106.
- Bandura A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bradley R.H. e Corwyn R.F. (2002), Socioeconomic status and child development. In *Annual Review of Psychology*, 53(1), pp. 371–399.
- Dahl G.B. e Lochner L. (2012), The impact of family income on child achievement: Evidence from the earned income tax credit. In *American Economic Review*, 102(5), pp. 1927–1956.
- Davis-Kean P.E. (2005), The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. In *Journal of Family Psychology*, 19(2), pp. 294–304.
- De Naeghel J., Van Keer H., Vansteenkiste M. e Rosseel Y. (2012), The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. In *Journal of Educational Psychology*, 104(4), pp. 1006-1021.
- Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics (2013), *America's children in brief: Key national indicators of well-being*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- INVALSI (2012), *Indagini IEA 2011 PIRLS e TIMSS: i risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze*. Retrieved from: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/timss2011/documenti/Rapporto_PIRLS_TIMSS.pdf
- Marsh H.W. e Craven R.G. (2006), Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. In *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), pp. 133–163.
- Martin M. O., Mullis I. V. S. (Eds) (2013), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics and Science Achievement at the Fourth grade – Implications for Early Learning*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Melhuish E.C., Phan M.B., Sylva K., Sammons P., Siraj-Blatchford I. e Taggart B. (2008), Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. In *Journal of Social Issues*, 64(1), pp. 95–114.
- Mol S.E. e Bus A.G. (2011), To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to adulthood. In *Psychological Bulletin*, 137(2), pp. 267-296.
- Mullis I. V. S., Martin M. O., Foy P. e Hooper M. (2017), PIRLS 2016 International Results in Reading. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

- Mullis I.V.S., Martin M. O., Kennedy A.M., Trong K.L. e Sainsbury M. (2009), *PIRLS 2011 assessment framework*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis I.V.S., Martin M. O. (Eds) (2015), *PIRLS 2016 assessment framework*. Chestnut Hill, MA, TIMSS & PIRLS International Student Center, Boston College.
- Mullis I.V.S., Martin M. O. e Sainsbury M (2015), PIRLS 2016 reading framework. In Mullis I.V.S. e Martin M. O. (Eds) *PIRLS 2016 assessment framework*, Chestnut Hill, MA, 2nd Edition, pp.11–29. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS & PIRLS International Student Center, Boston College.
- Sénéchal M. e LeFevre J.-A. (2002), Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. In *Child Development*, 73(2), pp. 445–460.
- Sonnenschein S. e Munsterman K. (2002), The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. In *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), pp. 318–337.
- Klauda S.L. e Wigfield A. (2012), Relations of perceived parent and friend support for recreational reading with children's reading motivations. In *Journal of Literacy Research*, 44(1), pp. 3–44.

Capitolo 6 - Caratteristiche delle scuole e degli insegnanti

In questo capitolo sono presentati i risultati degli studenti italiani prendendo in considerazione alcuni fattori a livello scuola e insegnanti. Vengono analizzate variabili quali la composizione socioeconomica della scuola⁴⁴, ossia l'ambiente di provenienza degli studenti, il clima di scuola, le risorse disponibili, ma anche aspetti legati all'esperienza e alla formazione degli insegnanti e alle loro pratiche didattiche.

6.1 Caratteristiche della popolazione studentesca

6.1.1 Composizione della scuola in base al background economico degli studenti

I risultati di PIRLS mettono in evidenza una relazione positiva dell'ambiente di provenienza dello studente con gli apprendimenti. In media, a livello internazionale, il 38% degli studenti frequenta scuole con una percentuale maggiore di studenti provenienti da un ambiente privilegiato e il 29% si trova in scuole con una prevalenza di studenti provenienti da un ambiente svantaggiato. La differenza di punteggio tra i due gruppi è di 43 punti, a favore del primo gruppo. In Italia tale differenza è più contenuta (16 punti): gli studenti che frequentano scuole con una percentuale maggiore di studenti avvantaggiati (32%) ottengono un punteggio in lettura di 555 punti mentre 539 è il punteggio di quanti si trovano in scuole con una prevalenza di studenti svantaggiati (18%). Questo vuol dire che in Italia l'ambiente di provenienza dello studente pesa meno di quanto avviene a livello internazionale. Da notare, inoltre, che in Italia una percentuale di studenti superiore a quella media internazionale (50% vs 33%) frequenta scuole che presentano un equilibrio per quanto riguarda l'ambiente di provenienza del corpo studenti.

Disaggregando il dato per area geografica, solo nel Sud si registra una differenza di punteggio significativa tra studenti in scuole con una percentuale maggiore di studenti avvantaggiati e studenti in scuole con prevalenza di studenti svantaggiati (549 vs 520).

⁴⁴ Le scuole con prevalenza di alunni provenienti da un ambiente economicamente privilegiato sono quelle con più del 25% degli alunni provenienti da un ambiente economicamente privilegiato e meno del 25% di alunni provenienti da un ambiente economicamente svantaggiato. Viceversa per le scuole con prevalenza di alunni provenienti da un ambiente economicamente svantaggiato.

Tabella 6.1: Composizione della scuola in base al background economico degli studenti e risultati in lettura

Paese	Scuole economicamente privilegiate		Scuole economicamente né privilegiate né svantaggiate		Scuole economicamente svantaggiate	
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio
Australia	35 (3,2)	570 (4,6)	38 (3,3)	545 (3,2)	26 (2,9)	509 (4,3)
Austria	29 (4,0)	558 (3,5)	45 (3,9)	545 (2,3)	25 (3,6)	512 (5,7)
Azerbaijan	r 11 (2,1)	502 (13,6)	23 (4,0)	469 (8,5)	66 (4,1)	471 (4,9)
Bahrain	31 (1,6)	473 (5,5)	36 (3,0)	446 (3,4)	33 (3,0)	419 (5,4)
Belgio (Fiammingo)	67 (4,0)	535 (2,0)	23 (3,6)	515 (4,2)	10 (2,7)	487 (6,1)
Belgio (Francese)	56 (3,6)	515 (3,2)	24 (3,8)	493 (4,5)	21 (3,0)	461 (5,4)
Bulgaria	15 (3,5)	585 (7,9)	51 (4,3)	565 (5,4)	34 (3,6)	520 (7,9)
Canada	42 (2,7)	556 (2,2)	38 (2,3)	546 (2,9)	21 (2,1)	513 (4,5)
Cile	18 (2,3)	546 (3,1)	9 (2,7)	500 (9,3)	74 (3,1)	481 (3,5)
Taipei Cinese	23 (3,4)	575 (3,8)	62 (4,3)	558 (2,3)	15 (2,9)	536 (3,9)
Rep. Ceca	42 (3,7)	554 (2,6)	51 (4,1)	540 (2,5)	7 (1,9)	506 (15,8)
Danimarca	63 (4,1)	554 (2,9)	29 (3,8)	538 (4,0)	7 (2,1)	538 (5,7)
Egitto	25 (3,7)	375 (14,6)	16 (3,6)	344 (14,9)	59 (4,7)	306 (7,4)
Inghilterra	38 (3,6)	575 (3,5)	30 (3,9)	563 (3,3)	32 (3,7)	539 (3,5)
Finlandia	42 (3,7)	570 (3,0)	49 (4,1)	567 (2,9)	9 (1,8)	544 (8,0)
Francia	41 (4,5)	524 (3,4)	30 (4,1)	517 (4,4)	29 (3,3)	489 (3,9)
Georgia	23 (3,5)	507 (5,6)	31 (3,7)	484 (5,5)	46 (3,9)	486 (4,7)
Germania	22 (3,1)	560 (4,3)	48 (4,1)	547 (3,9)	30 (3,6)	504 (9,1)
Hong Kong SAR	32 (3,8)	570 (4,6)	28 (4,2)	573 (5,1)	39 (3,4)	571 (5,1)
Ungheria	34 (3,6)	579 (4,9)	29 (4,2)	562 (4,1)	37 (3,5)	522 (5,2)
Iran, Rep. Islamica di	28 (3,9)	462 (6,8)	18 (3,0)	457 (8,1)	55 (4,2)	400 (7,0)
Irlanda	43 (4,5)	582 (3,5)	32 (4,4)	570 (3,5)	25 (3,6)	534 (4,0)
Israele	30 (3,0)	561 (5,1)	33 (3,8)	549 (6,8)	36 (3,1)	489 (5,4)
Italia	32 (4,2)	555 (4,2)	50 (4,6)	547 (3,2)	18 (3,1)	539 (6,1)
Kazakistan	70 (3,8)	542 (3,3)	24 (3,5)	517 (5,6)	6 (2,0)	524 (7,2)
Kuwait	r 39 (4,1)	408 (8,4)	27 (4,0)	382 (10,4)	34 (4,5)	385 (11,7)
Lettonia	21 (3,7)	562 (4,7)	69 (4,4)	560 (2,3)	10 (2,4)	533 (7,8)
Lituania	65 (3,4)	560 (2,8)	23 (3,3)	539 (5,3)	13 (2,6)	503 (8,7)
Macao SAR	37 (0,1)	541 (2,1)	26 (0,1)	548 (1,9)	36 (0,1)	549 (2,0)
Malta	39 (0,1)	441 (2,6)	58 (0,1)	461 (2,1)	3 (0,1)	415 (8,2)
Marocco	r 8 (1,9)	434 (14,1)	8 (1,7)	404 (13,2)	84 (1,9)	343 (5,0)
Paesi Bassi	r 55 (4,9)	555 (2,4)	33 (4,8)	543 (3,3)	12 (3,1)	515 (7,2)
Nuova Zelanda	r 40 (3,4)	551 (2,9)	31 (3,6)	527 (6,0)	29 (3,0)	484 (7,5)
Irlanda del Nord	s 36 (5,2)	583 (4,3)	34 (5,8)	562 (5,1)	30 (3,9)	547 (5,0)
Norvegia (5)	54 (4,7)	563 (3,2)	38 (4,3)	555 (2,9)	8 (2,2)	546 (6,8)
Oman	44 (3,1)	430 (5,6)	39 (3,1)	413 (5,2)	18 (2,7)	402 (5,4)
Polonia	19 (3,9)	572 (6,3)	60 (4,7)	566 (2,6)	21 (3,2)	545 (5,6)
Portogallo	14 (2,4)	543 (5,3)	45 (4,7)	529 (4,2)	42 (4,8)	521 (3,2)
Qatar	r 70 (0,4)	449 (2,4)	22 (0,4)	450 (3,8)	8 (0,2)	422 (11,9)
Federazione Russa	71 (3,3)	585 (2,9)	24 (3,2)	578 (5,7)	5 (1,4)	558 (9,4)
Arabia Saudita	r 43 (3,7)	437 (8,8)	29 (3,8)	424 (9,0)	28 (4,1)	424 (10,6)
Singapore	42 (0,0)	597 (4,8)	44 (0,0)	568 (4,9)	13 (0,0)	536 (10,4)
Rep. Slovacca	37 (3,6)	551 (3,7)	51 (4,1)	542 (3,6)	11 (2,7)	449 (16,7)
Slovenia	35 (4,6)	546 (3,8)	38 (4,2)	543 (3,4)	27 (4,8)	537 (4,5)
Sud Africa	r 9 (2,0)	428 (23,1)	16 (3,0)	310 (17,3)	75 (3,7)	309 (4,8)
Spagna	54 (3,0)	535 (1,9)	31 (2,7)	520 (4,3)	15 (2,1)	511 (5,1)
Svezia	78 (3,9)	562 (2,8)	18 (3,5)	539 (4,0)	4 (1,4)	508 (18,7)
Trinidad e Tobago	r 25 (3,7)	526 (6,8)	21 (3,8)	493 (8,6)	54 (4,5)	463 (5,7)
Emirati Arabi Uniti	r 50 (2,2)	473 (6,2)	25 (1,9)	453 (6,5)	25 (2,0)	409 (6,5)
Stati Uniti	15 (3,0)	588 (4,3)	21 (3,7)	566 (5,4)	63 (4,0)	532 (3,7)
Media internazionale	38 (0,5)	530 (0,9)	33 (0,5)	513 (0,9)	29 (0,4)	487 (1,1)

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2016

() Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto)

Scuole economicamente privilegiate: scuole dove più del 25% di studenti proviene da famiglie benestanti e non più del 25% da famiglie economicamente svantaggiate.

Scuole economicamente svantaggiate: scuole dove più del 25% di studenti proviene da famiglie economicamente svantaggiate e non più del 25% da famiglie benestanti.

Scuole economicamente né privilegiate né svantaggiate: categoria assegnata alle rimanenti scuole.

6.1.2 Composizione della scuola in base alla percentuale di studenti la cui lingua madre è la stessa della rilevazione

Un'altra variabile che incide sui risultati degli studenti è la percentuale di studenti nella scuola la cui lingua madre è quella utilizzata nella rilevazione. Dalle risposte dei dirigenti scolastici, sono state create tre categorie in cui sono stati raggruppati gli studenti: la prima corrisponde alle scuole che presentano una percentuale di studenti madrelingua superiore al 90%; la seconda corrisponde alle scuole con una percentuale di studenti madrelingua tra il 51 e il 90%; nella terza categoria troviamo le scuole con una percentuale di studenti madrelingua fino al 50%.

A livello medio internazionale, il 63% degli studenti frequenta scuole con più del 90% di studenti la cui lingua madre è quella del test; il 20% si trova in scuole con studenti madrelingua tra il 51 e il 90%. Entrambi questi gruppi conseguono punteggi superiori a quelli degli studenti (18%) che si trovano in scuole con non più del 50% di studenti madrelingua (rispettivamente 512 e 515 vs 493). In Italia gli studenti si distribuiscono fondamentalmente nelle prime due categorie: il 60% degli studenti frequenta scuole con più studenti madrelingua (più del 90%) e il 39% si trova in scuole con una percentuale di studenti madrelingua tra il 51 e il 90% e non presentano differenze di punteggio significative.

Nelle aree del Sud e Sud Isole, quasi la totalità degli studenti frequenta scuole con oltre il 90% di studenti madrelingua (rispettivamente il 90% e l'86%) mentre il 7% degli studenti del Sud e il 14% di quelli del Sud Isole si trovano in scuole con una percentuale di studenti madrelingua tra il 51 e il 90%.

Per quanto riguarda i risultati in lettura non si osservano differenze significative tra i due gruppi di studenti all'interno delle diverse aree geografiche del nostro Paese.

Tabella 6.2: Composizione della scuola in base alla percentuale di studenti la cui lingua madre è la stessa della rilevazione e risultati in lettura

Paese	Scuole con più del 90% di studenti		Scuole con il 51–90% di studenti		Scuole con il 50% di studenti o meno	
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio
Australia	50 (3,1)	552 (3,4)	28 (3,0)	535 (5,8)	23 (2,7)	538 (6,0)
Austria	29 (3,7)	552 (3,3)	46 (4,5)	546 (3,0)	25 (3,4)	519 (5,5)
Azerbaijan	84 (2,7)	465 (4,8)	12 (2,4)	505 (10,2)	4 (1,7)	497 (12,9)
Bahrain	62 (2,3)	435 (3,2)	15 (1,8)	470 (5,8)	23 (1,8)	462 (8,2)
Belgio (Fiammingo)	45 (3,4)	540 (2,1)	34 (4,2)	523 (3,6)	22 (3,5)	500 (4,9)
Belgio (Francese)	63 (3,0)	509 (2,9)	21 (2,9)	498 (5,2)	16 (2,3)	457 (7,0)
Bulgaria	55 (4,1)	580 (3,8)	25 (3,8)	545 (5,3)	20 (2,7)	482 (8,7)
Canada	47 (2,5)	545 (2,6)	34 (2,6)	545 (3,6)	19 (2,0)	536 (4,2)
Cile	98 (1,1)	494 (2,7)	2 (1,1)	~ ~	0 (0,0)	~ ~
Taipei Cinese	66 (4,2)	562 (2,4)	27 (3,9)	557 (3,7)	7 (2,2)	541 (7,4)
Rep. Ceca	92 (2,0)	543 (2,3)	7 (1,9)	547 (5,6)	0 (0,4)	~ ~
Danimarca	60 (3,5)	553 (2,7)	31 (3,5)	541 (3,4)	9 (2,0)	532 (8,3)
Egitto	97 (1,4)	334 (5,6)	1 (1,0)	~ ~	1 (1,0)	~ ~
Inghilterra	45 (3,6)	566 (3,3)	29 (3,6)	557 (4,2)	27 (3,3)	548 (3,8)
Finlandia	82 (2,7)	570 (1,8)	16 (2,8)	553 (6,1)	2 (1,3)	~ ~
Francia	65 (3,6)	519 (3,3)	26 (3,4)	499 (4,2)	9 (2,4)	492 (8,8)
Georgia	85 (2,1)	493 (3,0)	9 (1,5)	485 (8,8)	6 (1,8)	441 (18,6)
Germania	30 (2,8)	554 (3,9)	48 (3,4)	540 (5,6)	22 (2,9)	502 (7,2)
Hong Kong SAR	96 (1,9)	570 (2,9)	4 (1,9)	559 (10,0)	0 (0,0)	~ ~
Ungheria	99 (0,4)	553 (2,8)	0 (0,4)	~ ~	0 (0,0)	~ ~
Iran, Rep. Islamica di	50 (3,6)	456 (5,0)	8 (1,5)	469 (7,6)	42 (3,3)	386 (8,3)
Irlanda	57 (3,7)	573 (3,1)	32 (3,8)	563 (4,5)	11 (3,2)	546 (7,8)
Israele	69 (3,2)	523 (3,3)	23 (3,2)	556 (6,0)	8 (2,0)	527 (9,9)
Italia	60 (3,4)	547 (3,4)	39 (3,3)	552 (2,8)	1 (0,7)	~ ~
Kazakistan	53 (2,7)	530 (3,3)	32 (3,3)	544 (5,1)	14 (2,8)	541 (6,7)
Kuwait	20 (3,7)	380 (7,6)	27 (3,2)	405 (10,2)	53 (3,5)	394 (5,8)
Lettonia	47 (3,2)	557 (2,5)	26 (3,1)	549 (4,0)	27 (1,3)	568 (3,3)
Lituania	87 (2,1)	548 (2,8)	11 (1,9)	567 (6,3)	2 (1,1)	~ ~
Macao SAR	87 (0,1)	550 (1,1)	2 (0,0)	~ ~	11 (0,1)	515 (3,9)
Malta	60 (0,1)	461 (2,2)	35 (0,1)	446 (2,4)	5 (0,1)	382 (7,3)
Marocco	9 (1,4)	398 (11,5)	14 (1,9)	397 (8,5)	77 (2,3)	346 (5,1)
Paesi Bassi	72 (4,0)	550 (2,2)	22 (3,6)	542 (3,5)	6 (2,0)	518 (20,3)
Nuova Zelanda	56 (3,6)	531 (2,9)	28 (3,0)	529 (6,3)	16 (2,2)	495 (11,4)
Irlanda del Nord	81 (3,9)	565 (2,9)	14 (3,4)	561 (11,4)	5 (2,5)	560 (11,4)
Norvegia (5)	63 (3,7)	559 (2,9)	32 (3,8)	560 (3,8)	5 (1,7)	551 (4,7)
Oman	82 (1,7)	415 (3,8)	5 (1,4)	409 (12,4)	13 (0,9)	445 (6,1)
Polonia	100 (0,0)	565 (2,1)	0 (0,0)	~ ~	0 (0,0)	~ ~
Portogallo	89 (2,5)	528 (2,1)	8 (2,1)	520 (6,5)	3 (1,4)	555 (48,0)
Qatar	41 (0,3)	405 (2,5)	10 (0,1)	453 (4,1)	49 (0,3)	471 (3,1)
Federazione Russa	77 (2,6)	583 (2,8)	12 (2,3)	588 (5,5)	11 (1,7)	556 (8,3)
Arabia Saudita	31 (3,4)	439 (7,5)	26 (2,9)	437 (9,0)	43 (3,7)	420 (7,2)
Singapore	0 (0,0)	~ ~	0 (0,0)	~ ~	100 (0,0)	576 (3,2)
Rep. Slovacca	86 (2,7)	542 (3,0)	9 (1,8)	519 (10,0)	5 (1,9)	439 (25,2)
Slovenia	74 (4,4)	544 (2,1)	25 (4,3)	538 (5,0)	2 (1,1)	~ ~
Sud Africa	59 (2,6)	306 (4,5)	19 (2,6)	335 (11,6)	22 (2,3)	349 (12,2)
Spagna	56 (2,7)	536 (1,7)	28 (2,7)	521 (3,5)	16 (2,2)	513 (7,1)
Svezia	47 (4,0)	563 (3,3)	37 (4,1)	550 (3,1)	16 (3,7)	541 (8,3)
Trinidad e Tobago	94 (2,1)	486 (3,4)	0 (0,0)	~ ~	6 (2,1)	475 (16,0)
Emirati Arabi Uniti	36 (1,2)	397 (3,9)	7 (1,1)	471 (17,9)	58 (1,2)	480 (5,0)
Stati Uniti	55 (3,7)	557 (3,5)	30 (4,2)	550 (4,9)	15 (3,1)	517 (9,2)
Media internazionale	63 (0,4)	512 (0,5)	20 (0,4)	515 (1,1)	18 (0,3)	493 (1,9)

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2016

() Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Tabella 6.3: Composizione della scuola in base alla percentuale di studenti la cui lingua madre è la stessa della rilevazione e risultati in lettura – per macroarea geografica

Area geografica	Scuole con più del 90% di studenti		Scuole con il 51–90% di studenti		Scuole con il 50% di studenti o meno	
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio
Nord Ovest	40 (7,0)	567 (4,3)	60 (7,0)	558 (2,8)	~ ~	~ ~
Nord Est	39 (8,5)	560 (4,7)	61 (8,5)	554 (5,0)	~ ~	~ ~
Centro	53 (8,3)	555 (8,6)	47 (8,3)	551 (7,5)	~ ~	~ ~
Sud	90 (6,0)	540 (5,6)	7 (5,1)	529 (11,8)	3 (3,1)	~ ~
Sud Isole	86 (8,4)	525 (7,6)	14 (8,4)	526 (10,6)	~ ~	~ ~
Italia	60 (3,4)	547 (3,4)	39 (3,3)	552 (2,8)	1 (0,7)	~ ~

FONTE: DATI IEA PIRLS 2016 - INVALSI

() Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

6.1.3 Scuole in cui gli alunni sanno svolgere attività di pre-lettura e pre-scrittura prima di iniziare la scuola primaria

In PIRLS un'altra caratteristica delle scuole presa in considerazione è la percentuale di alunni che - all'inizio del primo anno della scuola primaria - sono in grado di svolgere alcune attività di pre-lettura e pre-scrittura, come riconoscere la maggior parte delle lettere dell'alfabeto, leggere alcune parole, leggere frasi intere, leggere una storia, scrivere lettere dell'alfabeto, scrivere alcune parole.

Le risposte dei dirigenti scolastici sono state utilizzate per costruire l'indice "Abilità di pre-lettura e pre-scrittura degli alunni in ingresso". L'indice ha media 10 e deviazione standard pari a 2: gli studenti che frequentano *scuole in cui più del 75% entra con le abilità di base* hanno un punteggio pari o superiore a 12,6; quelli che frequentano *scuole in cui meno del 25% entra con le abilità di base* hanno un punteggio pari o inferiore a 9,2.

I risultati mostrano una grande variabilità tra Paesi soprattutto per quanto riguarda la categoria superiore dell'indice, scuole in cui più del 75% di alunni entra con le abilità di base. All'interno di questa categoria troviamo il 96% degli alunni irlandesi, l'83% degli alunni di Singapore, tra il 52% e il 62% degli alunni di Qatar, Lettonia, Stati Uniti e Spagna. Percentuali inferiori al 10% si registrano in 15 paesi, tra cui l'Italia (8%), e nessuno studente in paesi quali la Repubblica Slovacca, la Slovenia, la Repubblica Ceca e la Germania. A livello medio internazionale, il 22% dei bambini si colloca all'interno di questa categoria.

In Italia, a fronte di una bassa percentuale di bambini all'interno di scuole appartenenti alla categoria più elevata dell'indice, il 40% di alunni si trova in scuole appartenenti all'estremo inferiore dell'indice. Il restante 52% dei bambini italiani si colloca nella categoria intermedia, ossia frequenta scuole con situazioni molto diverse tra loro rispetto alle attività di pre-lettura e pre-scrittura che i bambini sanno svolgere quando iniziano la scuola primaria.

A livello medio internazionale, si osserva una differenza di punteggio elevata fra le tre categorie dell'indice a sfavore degli studenti che frequentano scuole in cui meno del 25% di alunni entra con le abilità di base (516 e 512 vs 491). In Italia, i bambini delle scuole dove tra il 25% e il 75% di alunni entra con le abilità di base sono quelli che ottengono il punteggio più elevato (552); 542 è il punteggio

dei bambini di scuole che rientrano nella categoria più elevata dell'indice e 545 quello degli alunni di scuole della categoria all'estremo inferiore dell'indice.

Tabella 6.4: Scuole con studenti che entrano nella scuola primaria con abilità di pre-lettura e pre-scrittura e risultati degli studenti in lettura

Paese	Scuole con più del 75% di studenti con abilità di prescrittura e prelettura all'ingresso		Scuole con studenti con abilità di prescrittura e prelettura all'ingresso tra il 25% e il 75%		Scuole con meno del 25% di studenti con abilità di prescrittura e prelettura all'ingresso		Punteggio medio nella scala	Differenza con il punteggio medio nella scala del 2011
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio		
Irlanda	96 (1,5)	570 (2,7)	4 (1,5)	545 (18,4)	0 (0,1)	~ ~	14,2 (0,07)	- -
Irlanda del Nord	94 (1,9)	567 (2,7)	5 (1,7)	517 (14,4)	2 (0,8)	~ ~	14,2 (0,09)	- -
Singapore	83 (0,0)	580 (3,5)	15 (0,0)	553 (9,5)	2 (0,0)	~ ~	13,8 (0,00)	0,9 (0,00) ⬇
Spagna	62 (3,2)	533 (1,8)	36 (3,2)	519 (3,5)	2 (0,8)	~ ~	12,8 (0,10)	0,4 (0,14) ⬇
Stati Uniti	53 (4,8)	560 (3,8)	32 (4,4)	540 (6,0)	15 (3,2)	527 (7,9)	12,2 (0,22)	- -
Lettonia	53 (4,7)	560 (2,8)	44 (4,6)	557 (2,9)	3 (1,3)	525 (12,5)	12,5 (0,14)	- -
Qatar	52 (0,3)	466 (2,4)	33 (0,3)	420 (2,7)	15 (0,2)	411 (6,0)	12,0 (0,01)	0,6 (0,13) ⬇
Inghilterra	46 (4,0)	567 (3,3)	41 (4,1)	550 (3,8)	12 (2,6)	554 (5,6)	12,0 (0,17)	r -0,2 (0,23)
Taipei Cinese	42 (3,5)	557 (3,4)	50 (3,4)	564 (2,3)	8 (2,1)	540 (5,5)	12,1 (0,16)	0,4 (0,21)
Emirati Arabi Uniti	41 (2,1)	497 (5,0)	43 (2,1)	426 (5,3)	16 (1,3)	394 (6,4)	11,7 (0,08)	0,5 (0,12) ⬇
Hong Kong SAR	38 (4,0)	567 (4,3)	50 (4,9)	575 (3,2)	12 (3,7)	556 (13,1)	11,9 (0,20)	-0,1 (0,25)
Danimarca	36 (4,1)	553 (3,6)	59 (4,1)	546 (2,9)	5 (1,6)	530 (9,0)	11,9 (0,10)	0,3 (0,13)
Bahrain	33 (2,5)	466 (4,3)	46 (3,2)	444 (4,4)	21 (2,5)	418 (5,7)	11,1 (0,10)	- -
Macao SAR	33 (0,1)	542 (1,9)	55 (0,1)	550 (1,4)	13 (0,1)	538 (3,3)	11,5 (0,00)	- -
Canada	30 (2,5)	554 (3,2)	57 (2,6)	546 (2,0)	13 (1,8)	508 (8,0)	11,5 (0,10)	- -
Kuwait	30 (4,6)	422 (10,4)	49 (5,0)	386 (7,8)	21 (3,6)	378 (8,8)	11,1 (0,16)	- -
Egitto	25 (3,4)	356 (15,3)	61 (4,2)	321 (7,5)	14 (3,1)	322 (15,5)	11,3 (0,15)	- -
Svezia	23 (3,8)	569 (5,1)	72 (4,1)	553 (2,6)	5 (1,8)	519 (8,5)	11,5 (0,11)	r 0,0 (0,18)
Kazakistan	17 (2,6)	552 (8,0)	68 (3,5)	533 (3,2)	15 (2,9)	532 (7,2)	11,0 (0,12)	- -
Cile	17 (3,4)	522 (6,8)	45 (4,3)	506 (4,3)	38 (4,2)	467 (5,0)	10,1 (0,20)	- -
Polonia	14 (3,3)	558 (6,1)	56 (4,9)	565 (2,9)	30 (4,2)	567 (5,1)	10,2 (0,18)	- -
Bulgaria	12 (2,6)	573 (13,9)	60 (3,9)	567 (4,6)	28 (3,5)	509 (8,9)	10,3 (0,14)	0,6 (0,20) ⬇
Azerbaijan	12 (2,7)	481 (9,3)	42 (4,3)	472 (8,2)	45 (4,0)	468 (5,6)	9,7 (0,17)	0,8 (0,21) ⬇
Marocco	12 (2,0)	405 (9,7)	36 (2,8)	379 (5,5)	53 (3,1)	332 (5,7)	9,5 (0,13)	-0,5 (0,18) ⬇
Arabia Saudita	12 (2,3)	433 (12,4)	49 (3,8)	425 (7,1)	40 (3,6)	435 (7,2)	10,0 (0,14)	0,5 (0,21)
Georgia	11 (2,1)	495 (8,9)	30 (3,4)	494 (4,2)	59 (3,7)	485 (4,2)	9,4 (0,16)	0,0 (0,23)
Oman	11 (1,5)	435 (9,6)	61 (3,3)	420 (4,4)	28 (3,1)	408 (5,9)	10,2 (0,09)	0,6 (0,16) ⬇
Israele	11 (2,5)	506 (13,7)	53 (4,1)	546 (5,3)	36 (3,9)	515 (7,1)	10,0 (0,16)	-0,4 (0,21)
Malta	11 (0,1)	459 (4,7)	60 (0,1)	454 (2,2)	29 (0,1)	444 (3,0)	10,2 (0,00)	0,8 (0,01) ⬇
Finlandia	11 (2,7)	576 (5,3)	87 (3,0)	564 (2,1)	2 (1,2)	~ ~	11,3 (0,08)	0,3 (0,15)
Federazione Russa	10 (2,1)	599 (6,9)	63 (2,9)	588 (2,5)	27 (2,6)	556 (5,1)	10,3 (0,10)	-0,1 (0,16)
Portogallo	9 (3,2)	535 (4,4)	36 (3,8)	530 (4,4)	55 (3,8)	525 (3,0)	9,3 (0,17)	0,5 (0,21)
Italia	8 (2,2)	542 (7,6)	52 (4,4)	552 (3,0)	40 (4,6)	545 (4,0)	9,8 (0,16)	0,1 (0,19)
Iran, Rep. Islamica di	8 (2,1)	405 (27,3)	20 (3,6)	432 (13,3)	72 (4,1)	429 (4,6)	8,6 (0,17)	-0,2 (0,22)
Lituania	8 (2,1)	555 (6,0)	66 (3,6)	552 (3,4)	26 (3,5)	536 (4,8)	10,3 (0,13)	0,2 (0,16)
Austria	8 (2,2)	552 (5,2)	18 (3,5)	553 (4,9)	74 (3,8)	537 (3,0)	8,8 (0,16)	0,3 (0,19)
Trinidad e Tobago	7 (2,3)	532 (13,1)	60 (4,5)	491 (5,1)	32 (4,2)	461 (6,5)	10,3 (0,15)	-0,2 (0,19)
Sud Africa	r 7 (2,4)	338 (34,2)	59 (3,9)	317 (6,6)	34 (3,8)	318 (8,4)	10,0 (0,17)	r 0,3 (0,19)
Francia	6 (2,4)	512 (8,0)	85 (2,8)	514 (2,7)	8 (1,9)	482 (7,2)	10,8 (0,09)	-0,2 (0,13)
Australia	6 (1,4)	569 (7,8)	42 (3,1)	550 (4,7)	52 (3,2)	536 (3,3)	9,2 (0,12)	-0,1 (0,18)
Nuova Zelanda	5 (1,7)	523 (24,2)	51 (3,5)	545 (3,0)	44 (3,4)	502 (5,0)	9,4 (0,13)	0,3 (0,19)
Belgio (Fiammingo)	5 (1,9)	528 (5,1)	46 (4,7)	529 (3,0)	49 (4,7)	522 (3,8)	9,3 (0,18)	- -
Belgio (Francese)	3 (1,6)	512 (14,9)	72 (3,7)	503 (3,0)	25 (3,5)	481 (6,2)	10,1 (0,13)	0,2 (0,19)
Norvegia (5)	2 (1,4)	~ ~	67 (4,2)	561 (2,8)	31 (4,1)	554 (3,3)	9,8 (0,14)	- -
Ungheria	2 (1,2)	~ ~	13 (3,1)	575 (11,0)	85 (3,4)	550 (3,3)	8,0 (0,13)	0,1 (0,15)
Paesi Bassi	2 (1,3)	~ ~	64 (4,3)	549 (2,2)	35 (4,5)	540 (3,9)	9,9 (0,12)	r 0,2 (0,16)
Rep. Slovacca	0 (0,2)	~ ~	30 (4,1)	548 (4,3)	70 (4,1)	529 (4,8)	8,5 (0,10)	0,1 (0,14)
Slovenia	0 (0,0)	~ ~	47 (4,7)	547 (3,3)	53 (4,7)	539 (3,0)	9,1 (0,11)	-0,1 (0,16)
Rep. Ceca	0 (0,0)	~ ~	29 (4,0)	550 (4,0)	71 (4,0)	541 (2,6)	8,6 (0,10)	0,2 (0,14)
Germania	0 (0,0)	~ ~	29 (3,2)	552 (3,9)	71 (3,2)	530 (4,9)	8,5 (0,09)	-0,2 (0,13)
Media internazionale	22 (0,4)	516 (1,6)	47 (0,5)	512 (0,8)	31 (0,4)	491 (1,0)		

La scala del "Questionario PIRLS" è stata costruita nel 2016 sulla base della distribuzione combinata delle risposte di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2016. Per consentire la confrontabilità dei risultati tra i singoli Paesi, il punteggio medio di scala della distribuzione combinata è stato fissato a 10, mentre la deviazione standard è stata fissata a 2.

() Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Significativamente più alta del 2011 ⬇

Significativamente più bassa del 2011 ⬆

A livello di area geografica, nel Nord Est e nel Sud Isole si registrano percentuali superiori al dato medio italiano di studenti in scuole che si collocano nella categoria più elevata dell'indice (15%) e percentuali inferiori di studenti in scuole appartenenti alla categoria inferiore dell'indice (rispettivamente 30% e 27%).

6.2 Risorse disponibili per l'apprendimento

6.2.1 Carenza di risorse per la lettura

Il questionario Dirigente scolastico di PIRLS raccoglie informazioni relative alle risorse disponibili per l'apprendimento. Nello specifico, lo strumento presenta domande riferite a due tipi di risorse: le risorse generali – come il materiale didattico, il budget a disposizione per le strutture e gli arredi, gli edifici scolastici, gli impianti di illuminazione, il riscaldamento e il condizionamento e lo spazio nelle aule – e le risorse specifiche per l'insegnamento della lettura, quali i testi disponibili nella biblioteca della scuola, le risorse audiovisive, i *software* per la didattica.

La tabella 6.5 presenta i risultati per l'indice “Carenza di risorse per la lettura”, costruito sulla base delle risposte del dirigente scolastico rispetto a quanto la carenza di risorse, di tipo generale e specifiche per l'insegnamento della lettura, influenzi negativamente la qualità dell'offerta formativa della scuola. L'indice si articola in tre livelli: da “nessuna influenza” a “molta influenza”. Anche per la carenza di risorse si osserva una grande variabilità tra paesi. Australia e Singapore registrano rispettivamente il 64% e il 63% di studenti in scuole i cui dirigenti dichiarano che l'offerta formativa della scuola non risente della carenza di risorse contro - rispettivamente - il 2% e il 6% di studenti in scuole i cui dirigenti - al contrario - dichiarano che questo aspetto ha un peso molto importante. A livello medio internazionale, il 31% di bambini si trova in scuole i cui dirigenti dichiarano che la carenza di risorse non influenza negativamente l'offerta didattica; il 6% in scuole che appartengono alla categoria opposta. La differenza di punteggio in lettura tra questi due gruppi è di 47 punti.

In Italia, non è possibile effettuare questo confronto in quanto solo l'1% dei bambini si trova in scuole i cui dirigenti dichiarano che la qualità dell'offerta didattica risente molto della carenza di risorse; l'11% si trova in scuole in cui questo aspetto non incide e l'88% in scuole dove incide abbastanza. A livello di area geografica solo nel Sud si rileva una differenza di punteggio in lettura significativa tra i bambini che frequentano scuole in cui la qualità dell'offerta formativa non risente della carenza di risorse e quelli che si trovano in scuole che, secondo quanto dichiarato dal dirigente, risentono abbastanza della carenza di risorse (+26 punti).

Tabella 6.5: Influenza della carenza di risorse per l'insegnamento della lettura sulla qualità dell'offerta formativa e risultati degli studenti in lettura

Paese	La qualità non risente		La qualità risente abbastanza		La qualità risente molto		Punteggio medio nella scala	Differenza con il punteggio medio nella scala del 2011
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio		
Australia	64 (3,4)	552 (3,1)	35 (3,3)	530 (4,7)	2 (0,9)	~ ~	11,5 (0,15)	0,3 (0,21)
Singapore	63 (0,0)	574 (4,0)	32 (0,0)	575 (6,1)	6 (0,0)	601 (11,8)	11,2 (0,00)	0,8 (0,00) ⬆
Slovenia	62 (4,6)	545 (2,7)	38 (4,6)	539 (3,3)	0 (0,0)	~ ~	11,3 (0,14)	-0,4 (0,18)
Paesi Bassi	62 (4,4)	547 (2,4)	38 (4,4)	544 (4,6)	0 (0,0)	~ ~	11,3 (0,10)	r 0,3 (0,15)
Svezia	55 (4,3)	560 (3,5)	44 (4,3)	549 (3,1)	0 (0,5)	~ ~	11,3 (0,16)	0,6 (0,22)
Canada	55 (2,5)	545 (2,4)	44 (2,5)	542 (3,1)	2 (0,7)	~ ~	11,0 (0,08)	0,2 (0,12)
Bulgaria	54 (3,7)	559 (5,7)	45 (3,6)	541 (6,8)	1 (0,7)	~ ~	11,1 (0,12)	0,1 (0,18)
Nuova Zelanda	54 (3,7)	530 (4,2)	45 (3,7)	522 (5,3)	2 (1,0)	~ ~	10,9 (0,12)	-0,3 (0,18)
Polonia	53 (4,3)	568 (2,9)	47 (4,3)	561 (3,4)	0 (0,0)	~ ~	11,0 (0,14)	-
Stati Uniti	52 (4,0)	555 (4,0)	46 (4,1)	540 (5,3)	2 (1,0)	~ ~	11,0 (0,16)	-0,2 (0,20)
Rep. Ceca	51 (3,4)	543 (2,5)	48 (3,4)	544 (3,5)	1 (0,8)	~ ~	11,0 (0,10)	0,4 (0,16) ⬆
Inghilterra	51 (4,1)	561 (2,9)	49 (4,1)	557 (3,2)	0 (0,0)	~ ~	10,9 (0,12)	0,0 (0,22)
Danimarca	47 (4,2)	550 (3,3)	53 (4,1)	545 (2,9)	0 (0,5)	~ ~	10,9 (0,12)	0,0 (0,17)
Irlanda del Nord	r 44 (5,6)	564 (4,3)	54 (5,6)	564 (3,9)	2 (1,3)	~ ~	10,6 (0,16)	r 0,0 (0,24)
Norvegia (5)	42 (4,5)	566 (3,1)	57 (4,5)	554 (2,9)	0 (0,3)	~ ~	10,7 (0,10)	-
Germania	40 (3,7)	547 (3,4)	59 (3,8)	530 (5,6)	1 (0,8)	~ ~	10,5 (0,10)	0,0 (0,14)
Rep. Slovacca	40 (3,8)	535 (4,3)	59 (3,7)	534 (5,0)	1 (0,7)	~ ~	10,4 (0,10)	0,5 (0,14) ⬆
Bahrain	38 (3,0)	463 (4,8)	48 (3,1)	432 (3,8)	14 (2,1)	449 (7,0)	10,0 (0,15)	-
Spagna	36 (2,9)	537 (2,5)	62 (3,0)	524 (2,1)	2 (0,8)	~ ~	10,5 (0,09)	-0,2 (0,17)
Finlandia	36 (4,0)	567 (3,8)	62 (4,1)	566 (2,5)	2 (1,2)	~ ~	10,5 (0,12)	0,2 (0,20)
Austria	36 (4,1)	548 (3,5)	64 (4,0)	536 (3,1)	0 (0,5)	~ ~	10,6 (0,11)	-0,2 (0,17)
Lettonia	35 (4,3)	554 (3,5)	58 (4,2)	560 (2,5)	7 (2,0)	554 (10,8)	10,0 (0,16)	-
Irlanda	34 (4,0)	570 (3,1)	66 (4,0)	565 (3,2)	0 (0,0)	~ ~	10,3 (0,14)	-0,2 (0,20)
Cile	34 (4,6)	508 (5,2)	62 (4,8)	485 (3,8)	4 (1,9)	505 (8,5)	10,1 (0,16)	-
Emirati Arabi Uniti	31 (1,8)	495 (5,7)	53 (2,4)	426 (4,1)	16 (1,7)	448 (9,4)	9,7 (0,10)	r 0,1 (0,14)
Qatar	31 (0,4)	480 (3,8)	34 (0,3)	435 (2,8)	35 (0,3)	416 (2,8)	8,7 (0,02)	-0,4 (0,26)
Federazione Russa	30 (3,4)	585 (5,0)	65 (3,6)	579 (3,1)	4 (1,4)	576 (15,2)	10,1 (0,14)	0,2 (0,21)
Lituania	30 (3,8)	554 (4,8)	68 (3,9)	546 (3,7)	2 (1,3)	~ ~	10,0 (0,11)	-0,2 (0,15)
Belgio (Fiammingo)	30 (3,9)	530 (4,3)	70 (3,9)	524 (2,7)	0 (0,2)	~ ~	10,3 (0,11)	-
Georgia	29 (3,3)	500 (5,0)	70 (3,2)	485 (3,8)	1 (0,6)	~ ~	10,2 (0,11)	-0,4 (0,19)
Kazakistan	27 (4,2)	543 (5,0)	51 (4,2)	531 (4,3)	22 (3,5)	541 (5,2)	9,4 (0,22)	-
Israele	26 (3,7)	559 (4,6)	60 (4,3)	530 (5,1)	14 (2,7)	481 (10,6)	9,4 (0,16)	-0,2 (0,23)
Malta	24 (0,1)	454 (3,3)	72 (0,1)	451 (1,9)	5 (0,1)	464 (4,3)	9,7 (0,00)	-0,6 (0,01) ⬆
Oman	21 (2,3)	439 (5,3)	62 (2,9)	413 (4,3)	17 (2,3)	414 (7,1)	9,1 (0,12)	r 0,7 (0,15) ⬆
Belgio (Francese)	20 (3,3)	500 (4,9)	80 (3,3)	498 (3,3)	0 (0,0)	~ ~	10,0 (0,09)	0,2 (0,14)
Portogallo	20 (3,6)	537 (7,4)	78 (4,0)	526 (2,3)	2 (1,9)	~ ~	9,7 (0,11)	0,0 (0,19)
Taipei Cinese	17 (3,3)	562 (4,2)	69 (4,1)	559 (2,3)	14 (2,9)	553 (5,3)	8,9 (0,14)	0,4 (0,21)
Francia	17 (3,3)	520 (5,3)	83 (3,3)	510 (2,8)	0 (0,0)	~ ~	9,7 (0,10)	-0,2 (0,15)
Ungheria	15 (3,1)	551 (10,5)	82 (3,5)	553 (3,0)	4 (1,6)	560 (19,2)	9,6 (0,13)	-0,9 (0,21) ⬆
Italia	11 (2,2)	553 (8,3)	88 (2,1)	548 (2,4)	1 (0,9)	~ ~	9,5 (0,09)	-0,2 (0,13)
Egitto	10 (2,1)	366 (22,5)	81 (3,2)	329 (6,0)	9 (2,6)	308 (22,0)	9,0 (0,15)	-
Azerbaijan	8 (2,7)	439 (27,2)	84 (3,3)	471 (3,9)	7 (2,2)	514 (14,5)	8,8 (0,16)	0,5 (0,20)
Marocco	8 (2,3)	326 (12,8)	84 (3,1)	360 (4,1)	8 (2,3)	358 (23,8)	8,9 (0,13)	-0,7 (0,17) ⬆
Iran, Rep. Islamica di	7 (1,7)	482 (10,0)	78 (2,8)	425 (5,0)	15 (2,5)	414 (10,3)	8,7 (0,11)	0,3 (0,16)
Trinidad e Tobago	6 (2,2)	517 (21,1)	88 (3,1)	482 (4,1)	6 (2,2)	483 (13,1)	8,7 (0,12)	0,2 (0,16)
Sud Africa	r 6 (1,6)	410 (24,4)	89 (2,2)	314 (4,4)	4 (1,5)	302 (31,9)	9,1 (0,10)	r 0,0 (0,14)
Kuwait	4 (1,5)	444 (34,0)	59 (4,8)	388 (6,6)	37 (4,7)	400 (7,4)	7,6 (0,16)	-
Macao SAR	4 (0,0)	521 (3,9)	89 (0,1)	546 (1,1)	7 (0,1)	553 (4,3)	8,4 (0,00)	-
Arabia Saudita	2 (0,8)	~ ~	77 (2,6)	426 (4,5)	21 (2,5)	446 (10,5)	8,1 (0,10)	-0,8 (0,21) ⬆
Hong Kong SAR	1 (0,8)	~ ~	88 (2,5)	571 (2,9)	12 (2,4)	559 (6,8)	8,2 (0,08)	0,2 (0,11)
Media internazionale	31 (0,5)	521 (1,4)	62 (0,5)	507 (0,6)	6 (0,2)	474 (2,8)		

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2016

Significativamente più alta del 2011 ⬆

Significativamente più bassa del 2011 ⬆

La scala del "Questionario PIRLS" è stata costruita nel 2016 sulla base della distribuzione combinata delle risposte di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2016. Per consentire la confrontabilità dei risultati tra i singoli Paesi, il punteggio medio di scala della distribuzione combinata è stato fissato a 10, mentre la deviazione standard è stata fissata a 2.

() Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

6.2.2 Presenza e dimensioni della biblioteca

La tabella che segue riporta informazioni in merito alla presenza nelle scuole di una biblioteca e alle sue dimensioni⁴⁵.

A livello medio internazionale quasi un terzo degli studenti (32%) si trova in scuole in cui è presente una biblioteca di scuola con oltre 5 000 titoli di libri diversi e solo il 13% in scuole prive di una biblioteca. Il punteggio medio degli studenti che frequentano scuole con una biblioteca ben fornita (oltre 5.000 titoli di libri diversi) è di 525 punti, contro i 494 punti degli studenti in scuole con una biblioteca meno fornita (fino a 500 titoli diversi) e i 501 punti di chi non ha una biblioteca di scuola.

Oltre il 50% degli studenti di Belgio (Fiammingo), Marocco e Sud Africa frequentano scuole prive di una biblioteca di scuola.

In Italia, il 4% di studenti si trova in scuole con una biblioteca ben fornita, mentre il 17% frequenta scuole che non dispongono di una biblioteca; 19 punti è la differenza tra questi due gruppi di studenti nella *performance* in lettura. A livello di area geografica, nel Sud nessuno studente si trova in scuole con biblioteche ben fornite e gli studenti che frequentano scuole prive di una biblioteca raggiungono risultati significativamente inferiori a quelli di tutti gli altri studenti.

⁴⁵ Si precisa che il dato commentato in questo rapporto è relativo esclusivamente alle biblioteche di scuola. Per il dato sulle biblioteche di classe si rimanda al rapporto internazionale (Tabella 9.4).

Tabella 6.6: Ricchezza della biblioteca scolastica e risultati degli studenti in lettura

Paese	Più di 5000 libri		Tra i 501–5.000 libri		500 libri o di meno		Non è presente una biblioteca scolastica	
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio
Australia	57 (3,7)	544 (4,2)	40 (3,7)	546 (4,7)	2 (1,0)	~ ~	1 (0,5)	~ ~
Austria	3 (1,3)	551 (9,1)	57 (4,0)	542 (3,2)	19 (3,0)	540 (5,0)	21 (3,2)	538 (6,1)
Azerbaijan	40 (4,1)	477 (6,4)	46 (4,4)	475 (5,6)	14 (3,1)	449 (17,0)	0 (0,0)	~ ~
Bahrain	47 (2,8)	465 (4,2)	44 (2,9)	433 (3,3)	8 (1,7)	426 (8,6)	1 (0,7)	~ ~
Belgio (Fiammingo)	2 (1,1)	~ ~	19 (3,2)	522 (5,2)	28 (4,2)	524 (4,1)	50 (4,2)	528 (3,6)
Belgio (Francese)	3 (1,2)	523 (16,8)	23 (3,9)	506 (5,4)	38 (4,6)	496 (3,9)	36 (4,0)	494 (4,7)
Bulgaria	33 (3,3)	572 (4,2)	31 (3,8)	548 (8,4)	16 (3,0)	540 (14,5)	20 (3,3)	531 (9,5)
Canada	51 (2,6)	547 (2,5)	46 (2,5)	540 (2,8)	2 (0,9)	~ ~	1 (0,6)	~ ~
Cile	18 (2,6)	514 (6,0)	58 (4,2)	492 (4,3)	22 (4,2)	481 (6,2)	3 (1,5)	508 (13,4)
Taipei Cinese	93 (2,1)	560 (2,0)	7 (2,1)	549 (10,0)	0 (0,3)	~ ~	0 (0,0)	~ ~
Rep. Ceca	7 (2,2)	551 (5,0)	56 (4,3)	541 (3,0)	13 (2,8)	541 (5,5)	24 (3,6)	547 (4,1)
Danimarca	59 (3,5)	550 (2,8)	33 (4,0)	546 (4,6)	2 (1,0)	~ ~	6 (2,0)	545 (8,6)
Egitto	15 (2,9)	358 (14,4)	56 (4,7)	338 (7,8)	22 (3,5)	307 (16,1)	7 (2,3)	316 (16,7)
Inghilterra	18 (3,2)	565 (5,7)	62 (3,7)	558 (2,6)	13 (2,4)	556 (5,8)	8 (2,2)	562 (7,1)
Finlandia	3 (1,5)	573 (16,0)	40 (4,3)	567 (3,0)	26 (3,8)	562 (4,5)	30 (3,4)	568 (3,3)
Francia	4 (1,8)	485 (8,4)	39 (4,2)	512 (4,1)	31 (4,3)	507 (5,0)	25 (3,6)	523 (4,4)
Georgia	42 (3,2)	490 (3,5)	47 (3,7)	488 (4,7)	10 (2,2)	491 (9,3)	1 (0,7)	~ ~
Germania	0 (0,0)	~ ~	45 (3,6)	542 (3,3)	27 (3,5)	526 (10,3)	28 (3,3)	537 (7,1)
Hong Kong SAR	91 (2,3)	569 (3,1)	9 (2,2)	570 (8,6)	1 (0,7)	~ ~	0 (0,0)	~ ~
Ungheria	50 (4,0)	563 (4,1)	34 (4,0)	550 (7,1)	1 (0,9)	~ ~	16 (3,1)	537 (8,2)
Iran, Rep. Islamica di	1 (0,7)	~ ~	31 (3,2)	471 (4,9)	43 (4,0)	417 (7,9)	24 (3,5)	387 (10,0)
Irlanda	9 (2,6)	564 (6,8)	48 (4,5)	565 (3,2)	6 (2,2)	570 (5,8)	36 (4,5)	569 (5,8)
Israele	4 (1,7)	550 (24,6)	48 (4,3)	533 (5,0)	30 (4,0)	528 (7,7)	17 (3,2)	520 (10,6)
Italia	4 (1,8)	559 (9,7)	46 (4,1)	551 (3,4)	33 (4,3)	548 (4,1)	17 (3,4)	540 (6,9)
Kazakistan	71 (3,9)	537 (3,1)	24 (3,9)	534 (5,6)	4 (1,6)	533 (11,1)	1 (0,6)	~ ~
Kuwait	14 (3,4)	426 (16,6)	52 (6,1)	396 (8,4)	34 (5,5)	383 (9,8)	0 (0,0)	~ ~
Lettonia	55 (4,0)	562 (2,2)	36 (4,3)	558 (3,8)	8 (2,2)	531 (8,4)	1 (0,8)	~ ~
Lituania	46 (3,6)	548 (3,3)	45 (3,8)	549 (4,6)	8 (2,1)	548 (16,4)	1 (1,0)	~ ~
Macao SAR	87 (0,1)	544 (1,1)	12 (0,1)	542 (2,7)	0 (0,0)	~ ~	1 (0,0)	~ ~
Malta	16 (0,1)	446 (3,5)	62 (0,1)	454 (2,0)	7 (0,1)	443 (7,0)	15 (0,1)	456 (3,3)
Marocco	0 (0,0)	~ ~	9 (2,0)	404 (12,5)	28 (3,0)	389 (9,6)	63 (3,0)	337 (5,1)
Paesi Bassi	2 (1,5)	~ ~	48 (5,0)	543 (2,8)	24 (4,5)	542 (4,3)	26 (4,6)	553 (3,5)
Nuova Zelanda	44 (3,5)	528 (4,7)	51 (3,5)	527 (4,2)	3 (1,4)	498 (30,8)	1 (0,9)	~ ~
Irlanda del Nord	3 (1,7)	561 (6,4)	59 (5,0)	562 (4,0)	12 (3,1)	571 (9,3)	26 (4,6)	571 (6,1)
Norvegia (5)	25 (4,1)	560 (4,0)	63 (4,7)	560 (2,9)	7 (2,0)	553 (9,4)	4 (1,8)	549 (17,0)
Oman	21 (2,1)	426 (6,9)	63 (3,0)	419 (4,0)	10 (2,1)	407 (13,8)	5 (1,5)	417 (11,0)
Polonia	73 (3,7)	565 (2,2)	22 (3,5)	563 (6,6)	1 (0,7)	~ ~	4 (1,7)	589 (10,3)
Portogallo	47 (4,1)	528 (2,9)	40 (3,8)	525 (3,8)	11 (1,4)	536 (6,8)	2 (1,6)	~ ~
Qatar	58 (0,4)	443 (2,6)	33 (0,4)	446 (3,3)	7 (0,1)	426 (4,3)	2 (0,1)	~ ~
Federazione Russa	65 (3,5)	586 (3,2)	32 (3,7)	575 (4,6)	3 (1,0)	537 (13,0)	0 (0,2)	~ ~
Arabia Saudita	1 (0,6)	~ ~	17 (2,5)	404 (11,2)	51 (3,7)	438 (5,4)	31 (3,3)	431 (9,2)
Singapore	71 (0,0)	582 (3,6)	29 (0,0)	562 (6,6)	0 (0,0)	~ ~	0 (0,0)	~ ~
Rep. Slovacca	11 (2,7)	533 (15,6)	60 (3,8)	536 (3,7)	16 (2,4)	539 (8,4)	14 (2,9)	525 (14,0)
Slovenia	68 (3,7)	541 (1,6)	22 (3,7)	550 (4,5)	9 (2,2)	534 (14,3)	0 (0,1)	~ ~
Sud Africa	6 (2,1)	393 (32,6)	12 (2,3)	375 (17,0)	20 (3,3)	320 (11,8)	62 (3,6)	301 (5,1)
Spagna	17 (2,1)	540 (3,0)	67 (2,9)	528 (1,6)	13 (1,9)	518 (8,6)	4 (1,4)	505 (8,1)
Svezia	29 (4,1)	558 (4,7)	57 (4,6)	556 (3,0)	8 (2,7)	543 (10,1)	6 (1,8)	545 (10,3)
Trinidad e Tobago	2 (1,2)	~ ~	32 (4,0)	480 (7,5)	45 (4,9)	492 (6,1)	21 (3,7)	472 (10,2)
Emirati Arabi Uniti	48 (2,0)	485 (5,5)	39 (2,3)	421 (4,7)	12 (1,7)	411 (10,6)	1 (0,4)	~ ~
Stati Uniti	52 (4,0)	556 (5,0)	43 (3,9)	543 (4,6)	3 (1,5)	561 (15,1)	3 (1,3)	515 (14,8)
Media internazionale	32 (0,4)	525 (1,4)	40 (0,5)	512 (0,8)	15 (0,4)	494 (1,7)	13 (0,3)	501 (1,6)

() Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

6.2.3 Disponibilità di computer a scuola per la didattica

La tabella 6.7 presenta le risposte dei dirigenti scolastici sulla disponibilità a scuola di computer per la didattica, rilevata attraverso il rapporto tra il numero di studenti di IV primaria e il numero di computer (compresi i tablet) a disposizione di questi studenti.

In media, a livello internazionale, la maggior parte degli studenti (51%) frequentano scuole dove c'è un computer per 1 o 2 studenti, il 23% si trova in scuole con un computer ogni 3 o 5 studenti, per il

19% di loro un computer è per 6 o più studenti, mentre il 7% di studenti sta in scuole dove non ci sono computer disponibili. Complessivamente i risultati mostrano che gli studenti nelle scuole senza computer hanno punteggi inferiori rispetto agli studenti in scuole con disponibilità di computer.

L'Italia presenta una percentuale inferiore a quella media internazionale di studenti in scuole con un computer per 1 al massimo 2 studenti (20%); il 4% dei nostri studenti frequenta scuole senza computer. La maggior parte dei bambini italiani si trova in scuole con un rapporto di un computer ogni 3 o 5 studenti (37%) e in scuole dove c'è un computer anche per più di 6 studenti (39%). I risultati degli studenti in lettura non sembrano risentire di questo aspetto: a livello medio nazionale non si osservano differenze di punteggio significative tra gli studenti delle due categorie estreme, così come sono molto simili tra loro i risultati degli studenti nelle due categorie di risposta centrali.

Tabella 6.7: Disponibilità a scuola di computer per la didattica e risultati degli studenti in lettura

Paese	Un computer disponibile ogni 1-2 studenti		Un computer disponibile ogni 3-5 studenti		Un computer disponibile ogni 6 studenti		Nessun computer disponibile	
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio
Australia	84 (2,9)	545 (3,1)	13 (2,6)	544 (7,6)	3 (1,3)	539 (4,5)	0 (0,0)	~ ~
Austria	18 (3,2)	541 (4,4)	22 (3,8)	550 (4,5)	58 (3,8)	536 (3,4)	1 (0,7)	~ ~
Azerbaijan	22 (3,4)	461 (8,1)	35 (4,6)	469 (7,6)	31 (3,8)	496 (4,4)	12 (2,9)	422 (19,5)
Bahrain	42 (3,1)	451 (3,9)	34 (2,6)	431 (4,2)	24 (2,0)	460 (7,2)	0 (0,2)	~ ~
Belgio (Fiammingo) r	51 (3,6)	529 (2,5)	36 (3,9)	527 (4,1)	12 (2,9)	506 (6,7)	0 (0,0)	~ ~
Belgio (Francese)	34 (3,9)	496 (4,5)	36 (4,8)	500 (4,4)	16 (3,3)	506 (9,4)	15 (3,2)	489 (7,6)
Bulgaria	39 (3,4)	529 (6,4)	37 (3,7)	568 (6,4)	21 (3,2)	551 (11,8)	4 (1,6)	574 (10,2)
Canada	85 (1,7)	543 (2,1)	13 (1,5)	548 (4,3)	2 (0,7)	~ ~	0 (0,0)	~ ~
Cile	74 (4,1)	489 (3,3)	20 (4,1)	508 (7,3)	5 (1,7)	494 (13,3)	1 (0,9)	~ ~
Taipei Cinese	38 (3,2)	554 (3,7)	39 (3,7)	560 (3,0)	21 (3,0)	565 (3,1)	1 (1,0)	~ ~
Rep. Ceca	84 (3,1)	541 (2,4)	12 (2,8)	550 (4,7)	3 (1,3)	566 (9,1)	1 (0,8)	~ ~
Danimarca	90 (2,5)	548 (2,3)	8 (2,1)	554 (10,7)	2 (1,3)	~ ~	1 (0,5)	~ ~
Egitto r	3 (1,5)	294 (72,8)	6 (2,1)	421 (17,3)	85 (3,3)	322 (6,4)	7 (2,5)	355 (28,7)
Inghilterra	86 (2,3)	559 (2,2)	10 (1,7)	561 (6,9)	4 (1,5)	564 (11,0)	0 (0,5)	~ ~
Finlandia	75 (3,5)	566 (2,1)	17 (2,9)	565 (4,8)	8 (2,4)	567 (7,5)	0 (0,0)	~ ~
Francia	40 (4,2)	514 (4,4)	41 (4,3)	512 (3,7)	13 (2,7)	502 (5,6)	6 (1,9)	508 (7,7)
Georgia	83 (3,1)	488 (3,2)	11 (2,7)	483 (8,3)	5 (1,8)	521 (9,6)	1 (0,7)	~ ~
Germania	35 (3,7)	535 (5,5)	38 (4,0)	541 (3,7)	26 (3,3)	537 (10,1)	1 (0,7)	~ ~
Hong Kong SAR	77 (4,2)	569 (3,5)	20 (4,1)	571 (5,3)	2 (1,2)	~ ~	1 (0,8)	~ ~
Ungheria	46 (3,7)	535 (4,9)	26 (3,6)	572 (5,7)	17 (3,1)	569 (6,8)	11 (3,0)	561 (9,9)
Iran, Rep. Islamica di	1 (0,7)	~ ~	3 (1,1)	385 (86,8)	44 (3,9)	445 (5,9)	52 (3,8)	416 (6,3)
Irlanda	57 (4,6)	569 (3,1)	19 (3,6)	561 (6,7)	24 (4,2)	565 (5,9)	0 (0,0)	~ ~
Israele	40 (3,8)	535 (6,2)	41 (4,1)	536 (6,5)	14 (2,9)	515 (13,0)	6 (2,1)	506 (21,3)
Italia	20 (3,2)	554 (5,4)	37 (4,1)	548 (4,2)	39 (3,8)	545 (3,5)	4 (1,7)	554 (8,7)
Kazakistan	39 (3,7)	537 (4,1)	19 (3,3)	530 (6,3)	33 (3,7)	540 (5,6)	9 (2,5)	518 (10,1)
Kuwait r	34 (5,1)	386 (11,7)	35 (4,0)	382 (7,1)	26 (4,8)	397 (9,8)	6 (3,0)	434 (39,2)
Lettonia	49 (3,6)	546 (2,6)	29 (4,6)	569 (3,4)	20 (3,4)	566 (5,0)	3 (1,5)	573 (18,1)
Lituania	47 (3,7)	540 (4,6)	25 (3,5)	548 (4,9)	26 (3,8)	560 (4,8)	2 (1,2)	~ ~
Macao SAR	82 (0,1)	547 (1,2)	14 (0,1)	526 (3,5)	0 (0,0)	~ ~	4 (0,0)	582 (2,9)
Malta	18 (0,1)	452 (3,7)	67 (0,1)	451 (2,1)	14 (0,1)	455 (3,1)	1 (0,0)	~ ~
Marocco	5 (1,3)	458 (16,8)	6 (1,3)	422 (14,5)	22 (3,1)	374 (10,0)	67 (2,9)	339 (5,1)
Paesi Bassi r	65 (4,7)	547 (2,6)	17 (3,6)	544 (8,2)	17 (3,5)	543 (5,7)	1 (0,8)	~ ~
Nuova Zelanda	78 (3,7)	524 (3,4)	20 (3,4)	531 (5,8)	2 (1,2)	~ ~	0 (0,0)	~ ~
Irlanda del Nord r	82 (4,5)	562 (3,1)	10 (3,4)	574 (12,8)	8 (3,6)	582 (7,9)	0 (0,0)	~ ~
Norvegia (5)	79 (3,6)	558 (2,6)	16 (3,5)	565 (5,7)	4 (1,6)	555 (8,1)	1 (0,7)	~ ~
Oman	25 (2,2)	422 (8,9)	20 (2,5)	420 (5,6)	50 (2,9)	425 (4,5)	5 (1,5)	399 (6,5)
Polonia	68 (3,9)	563 (3,0)	26 (3,7)	571 (3,5)	6 (2,0)	581 (11,0)	0 (0,0)	~ ~
Portogallo	11 (1,9)	532 (6,4)	31 (4,2)	532 (3,2)	55 (4,1)	523 (3,8)	3 (1,3)	552 (7,7)
Qatar	52 (0,4)	431 (2,4)	24 (0,3)	445 (4,9)	23 (0,4)	479 (4,3)	0 (0,0)	~ ~
Federazione Russa	48 (3,3)	582 (4,3)	31 (2,7)	586 (4,0)	19 (2,8)	571 (5,7)	2 (0,9)	~ ~
Arabia Saudita	12 (2,3)	435 (11,1)	10 (2,6)	430 (13,8)	45 (3,3)	423 (6,8)	33 (3,4)	448 (7,9)
Singapore	87 (0,0)	578 (3,4)	11 (0,0)	558 (11,7)	2 (0,0)	~ ~	0 (0,0)	~ ~
Rep. Slovacca	88 (3,0)	535 (3,3)	10 (2,7)	539 (17,9)	2 (1,3)	~ ~	0 (0,1)	~ ~
Slovenia	63 (4,2)	541 (2,6)	29 (3,8)	546 (3,6)	7 (2,6)	537 (6,6)	1 (0,8)	~ ~
Sud Africa s	11 (3,1)	365 (28,7)	19 (2,9)	375 (14,3)	13 (2,6)	306 (17,1)	57 (4,3)	305 (6,0)
Spagna	59 (3,0)	525 (2,5)	26 (2,9)	532 (3,0)	11 (1,8)	525 (5,4)	4 (1,4)	528 (8,8)
Svezia	84 (3,6)	555 (3,0)	13 (3,4)	554 (5,6)	3 (1,5)	544 (10,5)	0 (0,0)	~ ~
Trinidad e Tobago r	10 (2,4)	491 (10,3)	25 (4,0)	491 (9,0)	20 (3,6)	507 (8,9)	46 (4,1)	470 (6,1)
Emirati Arabi Uniti	38 (2,1)	452 (5,3)	35 (2,5)	436 (6,1)	27 (2,3)	471 (7,2)	1 (0,0)	~ ~
Stati Uniti	89 (2,7)	551 (3,0)	9 (2,5)	538 (15,4)	2 (1,1)	~ ~	0 (0,0)	~ ~
Media internazionale	51 (0,5)	514 (1,8)	23 (0,5)	515 (2,1)	19 (0,4)	508 (1,2)	7 (0,2)	477 (3,3)

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2016

() Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

La tabella 6.8 presenta i dati relativi alla disponibilità di computer a scuola per area geografica. È possibile osservare che il Sud Isole è l'area del nostro paese con la percentuale più bassa di studenti (4%) in scuole con la disponibilità più elevata di computer (un computer per 1 o 2 studenti), al contrario nel Sud si registra la percentuale più elevata di studenti in scuole appartenenti a questa categoria (27%) e nessuno studente frequenta scuole prive di computer.

Nel Nord Ovest oltre la metà degli studenti frequenta scuole con un rapporto di computer di 1 a 3 o 5 studenti, nel Centro e nel Sud Isole invece la maggior parte degli studenti, rispettivamente il 63% e il 57%, si trova in scuole dove il rapporto è di un computer per 6 studenti o anche più.

Tabella 6.8: Disponibilità a scuola di computer per la didattica e risultati degli studenti in lettura - per macroarea geografica

Area geografica	Un computer disponibile ogni 1-2 studenti		Un computer disponibile ogni 3-5 studenti		Un computer disponibile ogni 6 studenti		Nessun computer disponibile		FONTE: IAEA PIRLS 2016 - INVALLS
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Nord Ovest	20 (6,7)	571 (5,9)	53 (8,0)	561 (3,4)	25 (5,4)	556 (4,7)	2 (2,2)	559 (4,3)	
Nord Est	21 (7,4)	547 (4,1)	42 (9,3)	562 (5,9)	34 (10,4)	554 (7,1)	4 (3,9)	547 (10,5)	
Centro	22 (7,0)	548 (15,1)	6 (4,5)	540 (25,2)	63 (10,4)	553 (7,1)	9 (6,4)	572 (10,8)	
Sud	27 (8,8)	545 (8,3)	42 (10,2)	537 (6,8)	32 (8,3)	532 (10,8)	~ ~	~ ~	
Sud Isole	4 (3,9)	550 (4,2)	30 (11,6)	506 (16,1)	57 (9,6)	530 (7,8)	10 (7,0)	533 (13,9)	
Italia	20 (3,2)	554 (5,4)	37 (4,1)	548 (4,2)	39 (3,8)	545 (3,5)	4 (1,7)	554 (8,7)	

6.3 Clima di scuola

PIRLS indaga, attraverso domande poste ai dirigenti scolastici e agli insegnanti, diversi aspetti del clima di scuola: da quello relativo all'enfasi posta sulla riuscita scolastica degli studenti da parte della scuola, a quello della sicurezza e della disciplina, perché un ambiente scolastico sereno può rappresentare un ambiente di apprendimento migliore.

6.3.1 Enfasi posta sulla riuscita scolastica degli studenti da parte della scuola

La tabella 6.9 presenta i risultati all'indice "Enfasi posta sulla riuscita scolastica degli studenti da parte della scuola" secondo quanto dichiarato dai dirigenti scolastici, mentre la tabella 6.10 riporta il punto di vista degli insegnanti.

L'indice è stato costruito a partire dalle risposte di dirigenti e insegnanti a dodici aspetti e si articola in tre livelli: enfasi "Molto alta", "Alta" e "Media". La media della scala è 10.

A livello medio internazionale, l'8% degli studenti del quarto anno frequenta scuole in cui il dirigente riporta un'enfasi molto alta sulla riuscita scolastica degli studenti, il 54% in scuole con enfasi alta e il

38% in scuole con enfasi media. Una maggiore enfasi sulla riuscita scolastica sembra essere associata a punteggi medi in lettura più elevati (rispettivamente 531, 518 e 494).

In Italia, il 58% degli studenti si concentra in scuole che prestano una attenzione media alla loro riuscita scolastica e il 39% in scuole con una attenzione alta. L'Italia consegue un punteggio all'indice di 9,1, mezza deviazione standard in meno rispetto al valore medio internazionale, con risultati sostanzialmente analoghi se si guardano alle singole aree geografiche: da un minimo di 8,8 nel Nord Est a un massimo di 9,4 al Centro e al Sud. A livello medio nazionale e di area geografica non si osservano differenze in lettura significative in funzione del livello di attenzione posta dalla scuola alla riuscita scolastica degli studenti (tabella 6.10).

I risultati basati sulle risposte degli insegnanti (tabella 6.11) sono in linea con quanto espresso dai dirigenti scolastici. A livello internazionale, in media, l'8% degli studenti frequenta scuole con una

forte attenzione alla riuscita degli studenti, il 55% si trova in scuole con un livello di enfasi alto e il 37% in scuole con un livello medio. Ancora una volta, i risultati degli studenti in lettura sono più elevati all'aumentare del livello di enfasi dichiarato dagli insegnanti (rispettivamente 522, 518 e 497).

L'Italia presenta un punteggio all'indice di 9,6; il Sud Isole, con un punteggio di 10,3, è l'area geografica che risulta mostrare una maggiore attenzione alla riuscita scolastica dei propri studenti, mentre al Centro si registra il valore più basso 9,1. A livello medio nazionale, il livello di enfasi posta dalla scuola sulla riuscita scolastica degli studenti, secondo quanto riportato dagli insegnanti, non incide in maniera statisticamente significativa sui risultati in lettura mentre a livello di area geografica al Centro gli studenti di scuole che pongono una attenzione alta raggiungono risultati migliori di quelli in scuole con una enfasi media (Tabella 6.12).

Tabella 6.9: Enfasi posta sul successo scolastico degli studenti da parte della scuola e risultati in lettura – dati basati sulle risposte dei dirigenti scolastici

Paese	Enfasi molto alta		Enfasi alta		Enfasi media		Punteggio medio nella scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Emirati Arabi Uniti	28 (1,9)	504 (7,3)	50 (2,5)	437 (4,2)	22 (1,8)	412 (6,8)	11,3 (0,07)
Qatar	25 (0,3)	468 (2,4)	62 (0,3)	439 (2,6)	13 (0,2)	405 (3,9)	11,6 (0,01)
Inghilterra	24 (3,3)	572 (4,4)	62 (4,1)	559 (3,0)	15 (2,5)	535 (4,9)	11,3 (0,15)
Irlanda del Nord	23 (3,7)	571 (5,3)	67 (4,8)	565 (3,5)	9 (3,1)	547 (12,4)	11,7 (0,17)
Irlanda	23 (3,0)	580 (3,6)	66 (4,0)	569 (2,9)	12 (2,9)	527 (5,9)	11,4 (0,17)
Bahrain	19 (1,7)	488 (5,1)	55 (2,8)	447 (3,1)	26 (2,5)	414 (5,5)	10,8 (0,11)
Nuova Zelanda	17 (3,1)	547 (5,1)	66 (3,9)	528 (3,2)	17 (2,8)	491 (9,5)	11,2 (0,14)
Arabia Saudita	16 (2,7)	468 (8,9)	54 (3,9)	438 (5,9)	30 (3,2)	397 (8,6)	10,5 (0,17)
Svezia	15 (3,5)	571 (5,1)	47 (4,1)	561 (3,8)	38 (4,0)	541 (3,2)	10,3 (0,20)
Australia	14 (2,3)	567 (6,0)	49 (3,8)	556 (3,8)	36 (2,9)	519 (4,4)	10,4 (0,15)
Oman	14 (1,9)	444 (9,6)	69 (2,6)	421 (3,7)	17 (2,1)	388 (8,5)	10,9 (0,10)
Iran, Rep. Islamica di	13 (2,7)	458 (11,4)	58 (3,8)	435 (4,6)	29 (3,3)	400 (10,8)	10,4 (0,18)
Singapore	12 (0,0)	615 (8,8)	59 (0,0)	576 (3,7)	30 (0,0)	560 (6,7)	10,4 (0,00)
Kuwait	11 (2,3)	433 (12,7)	54 (3,7)	409 (6,2)	35 (3,3)	359 (6,5)	10,2 (0,16)
Stati Uniti	11 (1,9)	574 (8,4)	52 (4,2)	555 (4,4)	36 (4,1)	533 (5,1)	10,1 (0,17)
Kazakistan	11 (2,4)	537 (8,8)	76 (3,2)	538 (3,0)	14 (2,7)	524 (8,2)	11,0 (0,14)
Israele	10 (2,5)	536 (12,6)	70 (3,9)	538 (4,0)	20 (3,5)	499 (9,5)	10,6 (0,14)
Malta	9 (0,1)	462 (5,1)	61 (0,1)	453 (2,1)	30 (0,1)	447 (2,6)	10,4 (0,01)
Lituania	8 (2,2)	584 (3,8)	70 (3,7)	552 (3,1)	21 (3,1)	522 (6,7)	10,5 (0,12)
Taipei Cinese	8 (2,1)	575 (5,7)	69 (4,0)	561 (2,1)	24 (3,4)	546 (4,5)	10,6 (0,14)
Canada	8 (1,0)	564 (4,8)	63 (2,9)	551 (2,5)	30 (2,7)	523 (3,1)	10,3 (0,09)
Austria	7 (1,9)	569 (6,1)	66 (3,9)	547 (2,5)	28 (3,8)	519 (5,1)	10,3 (0,12)
Danimarca	6 (1,8)	568 (6,2)	50 (3,6)	551 (3,2)	43 (3,7)	539 (3,2)	9,8 (0,13)
Spagna	6 (1,1)	557 (4,8)	61 (2,6)	531 (1,6)	33 (2,2)	516 (3,8)	10,1 (0,08)
Polonia	6 (2,0)	583 (15,0)	58 (4,2)	570 (2,6)	36 (3,7)	554 (3,9)	9,9 (0,12)
Sud Africa	5 (1,8)	396 (26,6)	37 (3,7)	311 (8,4)	58 (3,7)	319 (6,0)	9,2 (0,17)
Egitto	5 (1,7)	378 (9,7)	50 (4,2)	344 (10,0)	45 (4,2)	310 (8,1)	9,5 (0,18)
Finlandia	4 (1,7)	592 (8,2)	69 (4,2)	566 (2,4)	26 (3,9)	562 (4,4)	10,2 (0,13)
Francia	4 (1,7)	523 (12,3)	61 (4,0)	513 (3,0)	35 (3,5)	508 (4,9)	10,0 (0,13)
Bulgaria	4 (1,7)	596 (11,7)	49 (4,3)	572 (4,3)	47 (4,1)	526 (6,4)	9,5 (0,14)
Azerbaijan	4 (1,7)	461 (36,1)	48 (4,0)	481 (7,0)	48 (4,1)	464 (5,5)	9,5 (0,15)
Ungheria	3 (1,6)	621 (6,7)	44 (3,9)	564 (5,1)	53 (3,6)	540 (3,9)	9,2 (0,11)
Lettonia	3 (1,4)	548 (11,9)	64 (4,1)	565 (2,3)	33 (4,0)	546 (3,3)	10,0 (0,11)
Portogallo	3 (1,3)	562 (6,9)	48 (3,8)	534 (3,8)	49 (3,6)	520 (3,3)	9,3 (0,10)
Cile	3 (1,2)	529 (17,0)	26 (3,9)	515 (6,1)	71 (3,9)	485 (3,3)	8,0 (0,19)
Slovenia	2 (1,6)	~ ~	44 (4,5)	547 (3,7)	53 (4,5)	538 (2,4)	9,4 (0,13)
Italia	2 (0,8)	~ ~	39 (3,9)	552 (3,5)	58 (3,8)	547 (3,0)	9,1 (0,11)
Federazione Russa	2 (1,0)	~ ~	48 (3,8)	594 (3,8)	49 (3,6)	568 (3,9)	9,5 (0,10)
Hong Kong SAR	2 (1,2)	~ ~	56 (4,0)	571 (3,7)	42 (3,9)	566 (4,7)	9,6 (0,11)
Marocco	2 (1,0)	~ ~	17 (1,9)	429 (7,0)	81 (2,0)	341 (4,3)	8,0 (0,11)
Trinidad e Tobago	2 (1,4)	~ ~	32 (3,9)	513 (5,4)	66 (3,9)	469 (4,2)	8,7 (0,15)
Norvegia (5)	2 (1,1)	~ ~	56 (4,5)	566 (2,8)	42 (4,4)	548 (3,2)	9,6 (0,14)
Georgia	2 (1,0)	~ ~	46 (3,6)	492 (4,6)	52 (3,6)	485 (3,5)	9,4 (0,11)
Paesi Bassi	2 (1,2)	~ ~	46 (4,6)	552 (2,9)	52 (4,6)	540 (2,7)	9,3 (0,12)
Belgio (Fiammingo)	2 (0,9)	~ ~	62 (3,8)	532 (2,5)	36 (3,7)	515 (3,7)	9,7 (0,11)
Germania	2 (1,1)	~ ~	62 (3,5)	552 (3,0)	37 (3,3)	509 (7,9)	9,7 (0,09)
Belgio (Francese)	1 (0,8)	~ ~	51 (4,3)	512 (3,1)	48 (4,1)	483 (3,9)	9,3 (0,11)
Rep. Ceca	1 (0,9)	~ ~	35 (3,8)	550 (3,2)	64 (3,9)	540 (2,7)	8,9 (0,12)
Rep. Slovacca	1 (0,7)	~ ~	33 (3,7)	556 (4,4)	66 (3,8)	524 (4,7)	8,9 (0,09)
Macao SAR	0 (0,0)	~ ~	63 (0,1)	553 (1,3)	37 (0,1)	533 (1,6)	9,6 (0,00)
Media internazionale	8 (0,3)	531 (1,9)	54 (0,5)	518 (0,6)	38 (0,5)	494 (0,8)	

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2016

La scala del "Questionario PIRLS" è stata costruita nel 2016 sulla base della distribuzione combinata delle risposte di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2016. Per consentire la confrontabilità dei risultati tra i singoli Paesi, il punteggio medio di scala della distribuzione combinata è stato fissato a 10, mentre la deviazione standard è stata fissata a 2.

() Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Tabella 6.10: Enfasi posta sul successo scolastico degli studenti da parte della scuola e risultati in lettura – dati basati sulle risposte dei dirigenti scolastici per macroarea geografica

Area geografica	Enfasi molto alta		Enfasi alta		Enfasi media		Punteggio medio nella scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Nord Ovest	3 (2,9)	~ ~	28 (5,6)	568 (4,9)	69 (5,9)	559 (3,1)	8,9 (0,21)
Nord Est	~ ~	~ ~	38 (10,6)	558 (4,7)	62 (10,6)	555 (5,1)	8,8 (0,25)
Centro	4 (3,9)	~ ~	47 (11,1)	558 (7,1)	49 (11,1)	553 (7,8)	9,4 (0,34)
Sud	4 (3,6)	~ ~	40 (8,2)	547 (9,5)	57 (7,5)	531 (5,6)	9,4 (0,21)
Sud Isole	~ ~	~ ~	53 (12,0)	528 (8,5)	47 (12,0)	521 (14,1)	9,2 (0,43)
Italia	2 (0,8)	~ ~	39 (3,9)	552 (3,5)	58 (3,8)	547 (3,0)	9,1 (0,11)

FONTE: DATI IEA PIRLS 2016 - INVALSI

La scala del "Questionario PIRLS" è stata costruita nel 2016 sulla base della distribuzione combinata delle risposte di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2016. Per consentire la confrontabilità dei risultati tra i singoli Paesi, il punteggio medio di scala della distribuzione combinata è stato fissato a 10, mentre la deviazione standard è stata fissata a 2.

() Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Tabella 6.11: Enfasi posta sul successo scolastico degli studenti da parte della scuola e risultati in lettura – dati basati sulle risposte degli insegnanti

Paese	Enfasi molto alta		Enfasi alta		Enfasi media		Punteggio medio nella scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Oman	26 (2,6)	441 (6,3)	60 (3,2)	411 (4,1)	14 (2,1)	407 (8,5)	11,4 (0,14)
Emirati Arabi Uniti	24 (2,1)	485 (7,8)	59 (2,8)	452 (4,6)	17 (1,7)	409 (6,2)	11,3 (0,10)
Qatar	23 (2,2)	459 (7,9)	63 (2,4)	438 (3,6)	14 (1,6)	435 (9,7)	11,5 (0,12)
Bahrain	22 (2,0)	482 (5,8)	53 (2,8)	445 (3,4)	25 (2,5)	417 (7,1)	10,9 (0,16)
Kazakistan	21 (2,8)	535 (7,1)	74 (3,1)	536 (3,2)	5 (1,4)	547 (14,3)	11,6 (0,12)
Inghilterra	19 (2,6)	568 (4,4)	62 (3,7)	559 (2,6)	18 (3,1)	548 (4,7)	11,0 (0,14)
Irlanda del Nord	19 (3,1)	579 (5,6)	68 (3,9)	561 (3,0)	14 (3,0)	556 (8,2)	11,4 (0,15)
Irlanda	16 (2,7)	579 (6,7)	67 (3,5)	571 (2,9)	17 (2,6)	539 (6,1)	11,0 (0,16)
Sud Africa	15 (2,6)	324 (10,3)	42 (3,7)	326 (8,9)	43 (3,8)	313 (8,5)	10,1 (0,20)
Arabia Saudita	15 (2,5)	451 (10,8)	53 (3,9)	442 (5,8)	32 (3,7)	403 (8,9)	10,3 (0,17)
Australia	15 (2,1)	584 (6,7)	59 (3,1)	546 (3,0)	27 (2,7)	523 (4,4)	10,6 (0,14)
Israele	14 (3,2)	540 (12,9)	66 (3,6)	533 (3,9)	20 (3,0)	515 (10,3)	10,7 (0,17)
Nuova Zelanda	13 (2,3)	545 (6,9)	65 (2,8)	532 (3,0)	23 (2,5)	501 (5,7)	10,7 (0,13)
Kuwait	12 (3,4)	407 (21,0)	61 (4,4)	400 (6,0)	27 (3,7)	377 (10,2)	10,5 (0,22)
Spagna	10 (1,8)	544 (4,1)	62 (3,6)	531 (2,3)	28 (3,3)	516 (3,5)	10,5 (0,10)
Iran, Rep. Islamica di	9 (2,7)	440 (14,6)	56 (4,1)	436 (6,4)	34 (3,8)	412 (8,8)	10,1 (0,18)
Egitto	9 (2,6)	397 (18,0)	44 (4,4)	341 (8,2)	47 (4,5)	308 (8,4)	9,7 (0,19)
Stati Uniti	9 (2,2)	562 (7,1)	58 (3,5)	563 (3,3)	33 (3,3)	524 (5,4)	10,0 (0,16)
Azerbaijan	9 (1,8)	476 (12,0)	67 (3,3)	478 (5,2)	24 (3,2)	456 (8,3)	10,4 (0,12)
Austria	9 (2,1)	563 (4,9)	63 (3,5)	546 (2,4)	28 (3,1)	523 (4,8)	10,3 (0,13)
Malta	8 (0,1)	451 (4,9)	63 (0,1)	461 (1,9)	29 (0,1)	433 (2,9)	10,4 (0,00)
Canada	8 (1,3)	556 (6,6)	56 (2,4)	549 (2,2)	36 (2,4)	532 (3,5)	10,2 (0,10)
Svezia	7 (2,3)	567 (8,8)	55 (4,2)	560 (3,1)	38 (3,9)	547 (3,4)	10,0 (0,14)
Georgia	7 (2,0)	511 (12,0)	70 (3,3)	490 (3,1)	23 (3,1)	480 (7,4)	10,4 (0,14)
Polonia	6 (2,1)	568 (11,4)	53 (3,9)	568 (3,1)	41 (4,1)	559 (3,9)	9,8 (0,16)
Portogallo	5 (1,5)	547 (5,4)	53 (3,7)	534 (3,4)	41 (3,4)	518 (3,0)	9,7 (0,11)
Trinidad e Tobago	5 (2,0)	499 (27,2)	36 (3,6)	502 (6,9)	59 (3,6)	465 (5,1)	8,9 (0,18)
Singapore	5 (1,3)	610 (16,3)	49 (2,7)	588 (4,4)	46 (2,7)	560 (4,4)	9,6 (0,09)
Lituania	5 (1,4)	574 (8,3)	78 (3,2)	552 (2,7)	17 (2,8)	524 (8,3)	10,5 (0,09)
Lettonia	4 (1,8)	564 (7,4)	66 (3,7)	562 (2,4)	30 (3,7)	549 (3,6)	10,0 (0,12)
Bulgaria	4 (1,3)	577 (11,3)	61 (3,6)	569 (4,3)	35 (3,5)	519 (8,9)	9,9 (0,12)
Francia	4 (1,6)	537 (10,3)	51 (3,4)	518 (2,9)	44 (3,2)	502 (4,0)	9,6 (0,11)
Danimarca	4 (1,9)	564 (11,4)	54 (3,6)	553 (3,1)	42 (3,5)	540 (3,0)	9,7 (0,12)
Italia	3 (1,4)	556 (12,6)	55 (3,7)	551 (3,3)	42 (3,4)	546 (3,1)	9,6 (0,12)
Hong Kong SAR	3 (0,9)	578 (11,4)	50 (3,6)	572 (4,1)	47 (3,5)	564 (4,3)	9,3 (0,10)
Ungheria	3 (1,1)	587 (20,4)	49 (4,1)	570 (3,5)	49 (4,2)	536 (5,2)	9,3 (0,13)
Taipei Cinese	3 (0,8)	556 (7,3)	57 (3,9)	562 (2,6)	40 (4,0)	556 (3,1)	9,7 (0,11)
Rep. Slovacca	3 (0,9)	567 (12,2)	48 (2,6)	550 (3,2)	49 (2,6)	518 (5,6)	9,4 (0,10)
Marocco	3 (1,0)	422 (19,0)	23 (2,2)	412 (6,9)	74 (2,2)	338 (4,6)	8,2 (0,11)
Finlandia	2 (0,8)	~ ~	66 (2,8)	570 (2,0)	32 (2,9)	558 (3,7)	9,9 (0,10)
Cile	2 (1,0)	~ ~	11 (2,3)	491 (6,6)	87 (2,5)	496 (3,2)	7,6 (0,14)
Germania	2 (1,0)	~ ~	54 (3,5)	555 (2,7)	44 (3,3)	512 (6,6)	9,4 (0,09)
Paesi Bassi	2 (1,2)	~ ~	50 (3,5)	550 (2,4)	48 (3,6)	539 (2,6)	9,5 (0,10)
Rep. Ceca	2 (0,8)	~ ~	38 (3,2)	551 (2,9)	60 (3,2)	538 (2,8)	9,1 (0,11)
Macao SAR	1 (0,0)	~ ~	49 (0,1)	554 (1,5)	50 (0,1)	537 (1,4)	9,5 (0,00)
Belgio (Fiammingo)	1 (0,6)	~ ~	53 (3,9)	532 (2,3)	46 (3,9)	517 (3,1)	9,4 (0,10)
Federazione Russa	1 (0,7)	~ ~	53 (3,2)	592 (2,7)	46 (3,3)	567 (3,7)	9,5 (0,10)
Belgio (Francese)	1 (0,6)	~ ~	49 (3,8)	511 (2,9)	51 (3,7)	485 (3,8)	9,2 (0,12)
Norvegia (5)	1 (0,6)	~ ~	58 (3,6)	563 (2,7)	41 (3,7)	551 (3,4)	9,6 (0,11)
Slovenia	1 (0,4)	~ ~	43 (3,4)	546 (3,2)	56 (3,5)	540 (2,2)	9,1 (0,10)
Media internazionale	8 (0,3)	522 (1,9)	55 (0,5)	518 (0,6)	37 (0,4)	497 (0,9)	

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2016

La scala del "Questionario PIRLS" è stata costruita nel 2016 sulla base della distribuzione combinata delle risposte di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2016. Per consentire la confrontabilità dei risultati tra i singoli Paesi, il punteggio medio di scala della distribuzione combinata è stato fissato a 10, mentre la deviazione standard è stata fissata a 2.

() Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Tabella 6.12: Enfasi posta sul successo scolastico degli studenti da parte della scuola e risultati in lettura – dati basati sulle risposte degli insegnanti per macroarea geografica

Area geografica	Enfasi molto alta		Enfasi alta		Enfasi media		Punteggio medio nella scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Nord Ovest	3 (2,9)	563 (4,7)	45 (7,2)	565 (5,3)	52 (6,6)	559 (2,3)	9,3 (0,29)
Nord Est	8 (5,1)	578 (16,1)	58 (9,1)	561 (5,0)	34 (8,8)	556 (6,5)	9,8 (0,36)
Centro	~	~	43 (5,1)	566 (4,9)	57 (5,1)	534 (8,9)	9,1 (0,18)
Sud	2 (1,7)	508 (4,1)	56 (9,2)	548 (6,8)	42 (8,7)	530 (7,8)	9,7 (0,21)
Sud Isole	3 (2,9)	528 (5,4)	82 (9,0)	522 (8,1)	15 (8,6)	544 (8,6)	10,3 (0,32)
Italia	3 (1,4)	556 (12,6)	55 (3,7)	551 (3,3)	42 (3,4)	546 (3,1)	9,6 (0,12)

FONTE: DATIEA PIRLS 2016 - INVALLSI

La scala del "Questionario PIRLS" è stata costruita nel 2016 sulla base della distribuzione combinata delle risposte di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2016. Per consentire la confrontabilità dei risultati tra i singoli Paesi, il punteggio medio di scala della distribuzione combinata è stato fissato a 10, mentre la deviazione standard è stata fissata a 2.

() Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

6.3.2 Soddisfazione degli insegnanti rispetto alla loro professione

L'indice "Soddisfazione del lavoro degli insegnanti" (Tabella 6.13) è costruito a partire dal grado di accordo degli insegnanti a sei diverse affermazioni relative al proprio lavoro: *Sono soddisfatto/a della mia professione di insegnante; Sento che il mio lavoro è importante; Sono entusiasta del mio lavoro; Il mio lavoro di insegnante è stimolante; Sono orgoglioso/a del mio lavoro.*

L'indice si articola in tre livelli: Molto, Abbastanza e Poco soddisfatto/a.

A livello medio internazionale il 57% degli studenti ha insegnanti che si dichiarano molto soddisfatti, il 37% abbastanza soddisfatti e solo una piccola parte, il 6%, hanno insegnanti poco soddisfatti della propria professione. L'Italia presenta un quadro sostanzialmente uguale a quello medio internazionale, in termini di percentuali di studenti nelle tre categorie sopra descritte, e un punteggio all'indice pari alla media internazionale (10,2). Il Sud Isole è l'area con un punteggio superiore a quello medio nazionale (11,2), mentre il resto del paese risulta in linea con il benchmark nazionale di riferimento (Tabella 6.14).

Se a livello medio nazionale non si registrano differenze statisticamente significative nel punteggio degli studenti in funzione del grado di soddisfazione dei propri insegnanti, queste - al contrario - si osservano nel Centro, dove gli studenti i cui insegnanti si dichiarano molto soddisfatti conseguono risultati migliori degli studenti con insegnanti che si dichiarano abbastanza soddisfatti (+ 30 punti).

Tabella 6.13: Soddisfazione degli insegnanti rispetto alla loro professione e risultati degli studenti in lettura

Paese	Molto soddisfatto		Soddisfatto		Poco soddisfatto		Punteggio medio nella scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Iran, Rep. Islamica di	88 (2,3)	428 (4,1)	10 (2,2)	427 (14,7)	2 (0,9)	~ ~	11,2 (0,08)
Arabia Saudita	87 (2,3)	436 (4,8)	11 (2,4)	391 (10,2)	2 (1,1)	~ ~	11,3 (0,08)
Oman	86 (2,0)	419 (3,5)	14 (2,0)	415 (10,4)	0 (0,4)	~ ~	11,3 (0,07)
Cile	84 (3,3)	497 (3,4)	16 (3,3)	497 (10,2)	0 (0,0)	~ ~	11,3 (0,11)
Kuwait	82 (4,6)	390 (5,4)	16 (4,5)	408 (13,7)	2 (1,1)	~ ~	11,1 (0,13)
Qatar	82 (1,9)	440 (2,3)	17 (2,0)	453 (10,9)	1 (0,6)	~ ~	11,1 (0,07)
Egitto	81 (3,0)	329 (6,7)	18 (3,1)	335 (15,2)	0 (0,4)	~ ~	11,1 (0,09)
Emirati Arabi Uniti	79 (2,0)	450 (3,8)	19 (2,0)	464 (7,3)	2 (0,6)	~ ~	11,0 (0,07)
Azerbaijan	79 (3,0)	475 (4,8)	21 (3,0)	464 (9,2)	0 (0,4)	~ ~	10,9 (0,09)
Bahrain	75 (3,2)	448 (2,9)	24 (3,1)	442 (6,7)	1 (0,8)	~ ~	10,9 (0,12)
Spagna	73 (3,0)	529 (2,4)	25 (3,1)	524 (3,4)	2 (0,9)	~ ~	10,7 (0,08)
Marocco	73 (3,1)	367 (4,9)	24 (3,3)	333 (7,9)	3 (0,9)	339 (15,7)	10,7 (0,10)
Israele	72 (3,7)	527 (3,9)	25 (3,6)	543 (8,7)	3 (1,3)	496 (46,4)	10,7 (0,14)
Georgia	72 (3,1)	492 (3,4)	28 (3,1)	484 (5,4)	0 (0,3)	~ ~	10,8 (0,09)
Kazakistan	68 (3,1)	538 (3,1)	31 (3,2)	532 (4,8)	1 (1,0)	~ ~	10,7 (0,10)
Sud Africa	65 (3,3)	325 (6,1)	28 (3,7)	297 (7,9)	7 (2,1)	376 (20,4)	10,2 (0,13)
Malta	64 (0,1)	458 (2,2)	31 (0,1)	441 (2,9)	5 (0,1)	453 (6,5)	10,3 (0,00)
Irlanda del Nord	62 (4,7)	564 (3,4)	31 (4,2)	567 (4,0)	7 (2,5)	548 (9,0)	10,2 (0,20)
Irlanda	60 (3,6)	570 (3,8)	36 (3,5)	561 (3,9)	4 (1,3)	561 (8,9)	10,1 (0,16)
Austria	59 (3,9)	542 (2,8)	40 (3,8)	540 (3,7)	1 (0,6)	~ ~	10,3 (0,13)
Australia	58 (3,6)	546 (3,6)	39 (3,6)	545 (4,3)	2 (0,8)	~ ~	10,3 (0,13)
Italia	58 (3,4)	549 (3,1)	38 (3,4)	547 (3,8)	3 (1,6)	559 (11,2)	10,2 (0,13)
Stati Uniti	57 (4,1)	554 (3,8)	37 (3,9)	547 (5,8)	6 (1,8)	522 (9,2)	10,1 (0,15)
Nuova Zelanda	57 (2,6)	531 (3,0)	40 (2,6)	521 (4,4)	4 (1,0)	527 (15,8)	10,1 (0,11)
Canada	56 (2,4)	542 (2,4)	40 (2,3)	545 (2,6)	4 (1,0)	542 (8,4)	10,2 (0,09)
Belgio (Fiammingo)	53 (3,5)	526 (2,9)	44 (3,3)	524 (2,8)	3 (1,2)	532 (13,9)	10,0 (0,13)
Trinidad e Tobago	52 (3,9)	485 (5,7)	37 (4,0)	472 (6,1)	11 (2,7)	481 (15,2)	9,7 (0,17)
Inghilterra	51 (3,7)	558 (3,4)	42 (3,8)	559 (2,8)	7 (2,0)	563 (7,1)	9,8 (0,14)
Belgio (Francese)	51 (3,3)	503 (3,5)	40 (3,4)	494 (4,3)	9 (2,3)	484 (10,2)	9,6 (0,16)
Portogallo	49 (3,7)	531 (2,8)	41 (3,8)	526 (4,9)	10 (2,1)	523 (4,2)	9,4 (0,14)
Ungheria	48 (3,9)	556 (4,7)	49 (3,6)	553 (4,5)	3 (1,6)	537 (13,0)	9,6 (0,16)
Taipei Cinese	47 (3,8)	558 (3,0)	40 (3,7)	558 (3,0)	12 (2,3)	563 (4,9)	9,4 (0,17)
Federazione Russa	47 (3,4)	582 (3,5)	52 (3,4)	579 (3,7)	2 (0,9)	~ ~	9,7 (0,12)
Macao SAR	45 (0,1)	553 (1,5)	46 (0,1)	537 (1,6)	9 (0,1)	551 (3,3)	9,4 (0,00)
Rep. Slovacca	45 (3,7)	534 (4,6)	45 (3,7)	536 (4,6)	11 (2,5)	531 (11,3)	9,4 (0,15)
Paesi Bassi	44 (4,0)	542 (3,3)	53 (4,0)	549 (2,2)	3 (1,1)	528 (11,9)	9,7 (0,13)
Lettonia	44 (3,6)	564 (2,2)	54 (3,7)	554 (2,7)	2 (1,1)	~ ~	9,7 (0,13)
Polonia	43 (4,1)	563 (3,8)	44 (3,7)	566 (2,9)	12 (2,9)	564 (6,0)	9,4 (0,20)
Danimarca	43 (3,6)	548 (3,5)	45 (3,9)	546 (3,3)	11 (2,5)	551 (5,1)	9,3 (0,15)
Norvegia (5)	42 (4,1)	560 (3,3)	53 (3,9)	560 (2,6)	4 (1,2)	544 (19,4)	9,6 (0,15)
Lituania	42 (3,7)	555 (3,7)	51 (4,1)	546 (4,1)	7 (2,1)	527 (17,4)	9,7 (0,13)
Svezia	41 (4,3)	554 (4,0)	52 (4,6)	557 (3,3)	6 (2,1)	549 (9,4)	9,5 (0,16)
Finlandia	41 (3,5)	565 (2,6)	49 (3,2)	567 (2,6)	11 (1,8)	568 (4,4)	9,4 (0,15)
Bulgaria	40 (3,8)	557 (6,2)	52 (3,6)	548 (6,5)	8 (2,2)	543 (12,4)	9,3 (0,16)
Singapore	40 (2,4)	576 (6,2)	46 (2,7)	573 (4,5)	14 (1,9)	587 (6,6)	9,3 (0,12)
Slovenia	38 (3,4)	544 (2,4)	53 (3,4)	539 (2,9)	9 (2,0)	550 (8,6)	9,4 (0,15)
Germania	38 (3,6)	544 (4,8)	53 (4,0)	533 (5,4)	10 (2,3)	524 (10,0)	9,2 (0,14)
Hong Kong SAR	34 (4,2)	568 (5,9)	47 (4,2)	572 (3,5)	19 (2,9)	561 (6,4)	8,8 (0,20)
Rep. Ceca	33 (3,8)	545 (3,1)	53 (3,8)	543 (2,8)	13 (2,3)	540 (8,4)	8,9 (0,17)
Francia	26 (2,8)	513 (4,4)	62 (3,3)	511 (2,8)	12 (2,2)	506 (6,6)	8,7 (0,12)
Media internazionale	57 (0,5)	513 (0,6)	37 (0,5)	508 (0,9)	6 (0,2)	525 (2,3)	

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2016

La scala del "Questionario PIRLS" è stata costruita nel 2016 sulla base della distribuzione combinata delle risposte di tutti i paesi che hanno partecipato a PIRLS 2016. Per consentire la confrontabilità dei risultati tra i singoli paesi, il punteggio medio di scala della distribuzione combinata è stato fissato a 10, mentre la deviazione standard è stata fissata a 2.

(.) Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Tabella 6.14: Soddisfazione degli insegnanti rispetto alla loro professione e risultati degli studenti in lettura per macroarea geografica

Area geografica	Molto soddisfatto		Soddisfatto		Poco soddisfatto		Punteggio medio nella scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Nord Ovest	41 (8,1)	565 (4,9)	55 (7,7)	559 (3,4)	4 (3,3)	566 (21,7)	9,6 (0,30)
Nord Est	53 (8,1)	560 (5,4)	35 (7,3)	558 (7,0)	12 (7,4)	567 (13,9)	9,9 (0,43)
Centro	71 (7,8)	557 (6,7)	27 (8,5)	527 (11,9)	2 (1,9)	489 (8,1)	10,3 (0,26)
Sud	61 (6,6)	546 (7,1)	39 (6,6)	530 (7,8)	~ ~	~ ~	10,4 (0,23)
Sud Isole	79 (4,0)	522 (8,8)	21 (4,0)	540 (10,8)	~ ~	~ ~	11,2 (0,16)
Italia	58 (3,4)	549 (3,1)	38 (3,4)	547 (3,8)	3 (1,6)	559 (11,2)	10 (0,1)

FONTE: DATIEA PIRLS 2016 - INVAlSI

La scala del "Questionario PIRLS" è stata costruita nel 2016 sulla base della distribuzione combinata delle risposte di tutti i paesi che hanno partecipato a PIRLS 2016. Per consentire la confrontabilità dei risultati tra i singoli paesi, il punteggio medio di scala della distribuzione combinata è stato fissato a 10, mentre la deviazione standard è stata fissata a 2.

() Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

6.3.3 Sicurezza e disciplina a scuola

PIRLS chiede ai dirigenti scolastici in che misura una serie di comportamenti degli studenti possono rappresentare problemi di tipo disciplinare. Le risposte dei dirigenti riguardo la rilevanza di dieci potenziali problemi disciplinari sono state utilizzate per la costruzione dell'indice "Disciplina a scuola", che si articola in tre livelli: *Problemi non rilevanti*, *Problemi minori* e *Problemi di una certa rilevanza*.

La tabella 6.15 presenta i risultati per questo indice. A livello medio internazionale il 62% di studenti frequenta scuole i cui dirigenti non riscontrano problemi rilevanti legati ai comportamenti degli studenti, il 30% si trova in scuole in cui si rilevano problemi minori e l'8% in scuole dove questi problemi sono, al contrario, di una certa rilevanza. Gli studenti di queste ultime scuole ottengono un punteggio in Lettura più basso di quello degli altri studenti: 63 punti li separano dagli studenti delle scuole che non evidenziano problemi rilevanti di disciplina, 48 punti dagli studenti in scuole dove questi comportamenti rappresentano problemi minori.

Rispetto al 2011, complessivamente i risultati di PIRLS 2016 mostrano un andamento piuttosto stabile: in cinque paesi si registra un miglioramento del clima disciplinare a scuola, questo accade nel Qatar, a Hong Kong, nei Paesi Bassi, in Azerbaijan e negli Emirati Arabi Uniti. Solo in due paesi – Francia e Repubblica islamica di Iran – si osserva un incremento di problemi disciplinari.

L'Italia ottiene un punteggio all'indice di 9,9, in linea con quello medio internazionale e non diverso da quello del 2011. A livello di area geografica (Tabella 6.16), solo nel Nord Est si osserva un punteggio all'indice statisticamente superiore a quello medio nazionale (10,5).

In Italia, non si registrano differenze di punteggio in lettura significative tra chi si trova in scuole in cui, secondo il dirigente scolastico, non si riscontrano problemi rilevanti e gli studenti di scuole in cui al contrario si osservano problemi di una certa rilevanza (550 vs 543). Anche all'interno delle singole macroaree geografiche la differenza in lettura tra questi due gruppi di studenti non è significativa, mentre nel Nord Est gli studenti di scuole in cui non si riscontrano problemi rilevanti conseguono risultati migliori degli studenti di scuole in cui si osservano problemi minori (560 vs 545).

Tabella 6.15: Sicurezza e disciplina a scuola e risultati degli studenti in lettura

Paese	Problemi non rilevanti		Problemi minori		Problemi di una certa rilevanza		Punteggio medio nella scala	Differenza con il punteggio medio nella scala del 2011
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio		
Hong Kong SAR	93 (2,2)	571 (3,0)	7 (2,2)	547 (10,1)	0 (0,0)	~ ~	11,9 (0,10)	0,5 (0,16) ⬆
Macao SAR	89 (0,1)	548 (1,1)	11 (0,1)	531 (3,4)	0 (0,0)	~ ~	11,4 (0,00)	- -
Irlanda del Nord	r 85 (3,5)	566 (2,8)	15 (3,5)	557 (10,8)	0 (0,0)	~ ~	11,2 (0,12)	r 0,1 (0,17)
Kazakistan	85 (3,1)	538 (2,8)	10 (2,7)	520 (9,2)	5 (1,6)	537 (7,7)	11,4 (0,14)	- -
Lituania	84 (2,5)	549 (2,9)	15 (2,4)	548 (5,6)	0 (0,5)	~ ~	10,9 (0,10)	0,3 (0,15)
Irlanda	83 (3,4)	571 (2,5)	15 (3,5)	550 (8,8)	2 (0,9)	~ ~	11,0 (0,13)	-0,1 (0,18)
Inghilterra	82 (3,4)	563 (2,1)	18 (3,4)	539 (4,1)	0 (0,0)	~ ~	11,1 (0,11)	0,3 (0,18)
Finlandia	78 (3,3)	567 (1,9)	22 (3,3)	564 (4,9)	0 (0,0)	~ ~	10,6 (0,09)	0,3 (0,15)
Taipei Cinese	77 (3,6)	560 (2,2)	23 (3,6)	557 (4,8)	0 (0,0)	~ ~	11,1 (0,13)	-0,3 (0,18)
Georgia	77 (3,0)	490 (3,1)	11 (2,3)	492 (8,6)	12 (2,3)	479 (9,7)	10,6 (0,15)	-0,3 (0,20)
Spagna	76 (2,6)	531 (1,5)	18 (2,5)	520 (3,4)	6 (1,1)	505 (16,2)	10,7 (0,12)	0,0 (0,20)
Rep. Ceca	75 (3,5)	545 (2,3)	23 (3,5)	539 (4,8)	1 (0,7)	~ ~	10,4 (0,10)	0,1 (0,14)
Azerbaijan	75 (3,4)	467 (5,4)	16 (2,8)	496 (7,2)	9 (2,2)	461 (7,8)	10,5 (0,15)	0,9 (0,30) ⬆
Emirati Arabi Uniti	72 (2,1)	463 (4,5)	23 (2,0)	423 (6,3)	5 (1,0)	392 (10,1)	10,7 (0,08)	0,7 (0,13) ⬆
Lettonia	72 (4,0)	562 (2,1)	26 (4,3)	547 (4,2)	2 (1,3)	~ ~	10,5 (0,11)	- -
Bahrain	70 (2,7)	454 (3,1)	20 (2,6)	429 (6,4)	10 (0,9)	424 (8,7)	10,2 (0,09)	- -
Norvegia (5)	70 (4,4)	562 (2,7)	28 (4,3)	554 (4,2)	2 (1,1)	~ ~	10,4 (0,14)	- -
Federazione Russa	70 (3,0)	580 (3,0)	30 (3,0)	583 (4,0)	0 (0,0)	~ ~	10,5 (0,08)	0,2 (0,12)
Nuova Zelanda	69 (3,4)	539 (3,0)	29 (3,4)	497 (6,2)	2 (1,0)	~ ~	10,6 (0,10)	0,0 (0,15)
Bulgaria	69 (4,1)	562 (4,5)	26 (3,8)	532 (9,6)	5 (2,1)	521 (23,3)	10,4 (0,15)	-0,2 (0,21)
Canada	68 (2,7)	550 (2,1)	31 (2,7)	532 (4,4)	2 (0,7)	~ ~	10,4 (0,07)	0,1 (0,10)
Australia	67 (3,8)	556 (3,2)	29 (3,6)	525 (4,1)	4 (1,6)	475 (12,3)	10,3 (0,11)	-0,2 (0,16)
Singapore	67 (0,0)	580 (4,3)	33 (0,0)	569 (6,2)	0 (0,0)	~ ~	10,8 (0,00)	0,0 (0,00)
Rep. Slovacca	66 (3,7)	542 (3,0)	31 (3,8)	531 (7,5)	3 (1,5)	420 (24,7)	10,4 (0,13)	0,3 (0,18)
Qatar	65 (0,4)	443 (2,5)	28 (0,3)	450 (2,7)	7 (0,1)	403 (5,4)	10,5 (0,01)	0,4 (0,14) ⬆
Stati Uniti	65 (4,6)	561 (3,4)	31 (4,3)	529 (6,0)	4 (1,5)	520 (9,3)	10,4 (0,12)	0,0 (0,15)
Belgio (Fiammingo)	64 (3,7)	531 (2,4)	34 (3,7)	515 (4,9)	1 (0,9)	~ ~	10,5 (0,14)	- -
Iran, Rep. Islamica di	63 (4,2)	443 (4,7)	30 (4,1)	406 (12,2)	7 (2,0)	390 (16,2)	10,3 (0,12)	-0,5 (0,16) ⬆
Belgium (Francese)	63 (3,6)	503 (3,5)	33 (3,4)	495 (4,7)	5 (1,6)	461 (12,4)	10,2 (0,11)	0,1 (0,19)
Malta	62 (0,1)	459 (2,1)	34 (0,1)	441 (2,5)	5 (0,1)	446 (6,3)	10,2 (0,00)	0,0 (0,01)
Italia	59 (3,6)	550 (3,0)	28 (3,4)	547 (4,5)	12 (2,5)	543 (4,8)	9,9 (0,13)	0,3 (0,19)
Ungheria	58 (4,2)	565 (3,6)	36 (4,1)	542 (5,5)	6 (1,7)	512 (9,4)	10,1 (0,12)	0,3 (0,18)
Slovenia	58 (4,0)	543 (3,1)	38 (3,7)	542 (2,9)	4 (1,9)	544 (8,6)	10,1 (0,14)	0,0 (0,18)
Portogallo	57 (4,0)	534 (3,2)	38 (3,7)	523 (2,6)	6 (1,8)	501 (10,2)	10,1 (0,10)	-0,3 (0,20)
Israele	54 (3,9)	548 (5,2)	34 (3,5)	520 (6,4)	12 (2,1)	475 (9,0)	9,6 (0,16)	0,5 (0,26)
Svezia	53 (4,6)	562 (3,3)	44 (4,6)	548 (4,0)	3 (1,1)	522 (15,7)	10,1 (0,13)	0,3 (0,18)
Francia	52 (3,5)	519 (3,3)	41 (3,5)	508 (3,6)	7 (1,9)	484 (11,7)	9,9 (0,11)	-0,4 (0,17) ⬆
Danimarca	52 (3,9)	552 (3,0)	47 (3,9)	543 (3,2)	1 (0,7)	~ ~	10,1 (0,10)	-0,1 (0,14)
Cile	52 (4,5)	506 (4,3)	37 (5,0)	490 (5,6)	11 (3,2)	447 (10,4)	9,7 (0,13)	- -
Arabia Saudita	51 (3,7)	455 (5,8)	25 (3,1)	416 (8,0)	24 (3,6)	393 (8,2)	9,5 (0,18)	0,2 (0,26)
Austria	51 (4,5)	548 (2,9)	45 (4,3)	536 (3,8)	4 (1,7)	509 (12,4)	9,9 (0,12)	0,3 (0,18)
Paesi Bassi	43 (5,1)	551 (2,9)	54 (5,2)	543 (2,5)	3 (1,0)	498 (32,9)	9,6 (0,11)	r 0,5 (0,15) ⬆
Germania	43 (3,8)	553 (2,8)	50 (3,7)	529 (5,1)	7 (2,0)	489 (26,2)	9,4 (0,10)	-0,2 (0,13)
Polonia	42 (4,2)	569 (3,7)	57 (4,2)	562 (3,0)	1 (0,1)	~ ~	9,7 (0,10)	- -
Oman	40 (2,6)	430 (5,1)	32 (2,8)	415 (5,5)	28 (2,9)	407 (6,3)	8,9 (0,15)	0,4 (0,21)
Kuwait	37 (5,0)	413 (9,5)	41 (5,3)	388 (9,8)	23 (3,5)	378 (12,0)	9,1 (0,14)	- -
Trinidad e Tobago	33 (3,9)	497 (7,2)	52 (4,4)	481 (6,0)	15 (3,4)	462 (10,6)	9,2 (0,12)	-0,2 (0,17)
Egitto	19 (2,9)	356 (14,9)	39 (4,2)	336 (10,3)	42 (3,6)	314 (8,7)	7,9 (0,13)	- -
Sud Africa	r 18 (2,6)	348 (13,7)	55 (3,7)	319 (6,4)	27 (3,6)	295 (7,9)	8,6 (0,10)	r -0,3 (0,13)
Marocco	17 (2,6)	368 (10,1)	21 (3,1)	354 (11,5)	62 (3,0)	357 (4,5)	7,4 (0,14)	0,2 (0,21)
Media internazionale	62 (0,5)	518 (0,7)	30 (0,5)	503 (0,9)	8 (0,3)	455 (2,4)		

La scala del "Questionario PIRLS" è stata costruita nel 2016 sulla base della distribuzione combinata delle risposte di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2016. Per consentire la confrontabilità dei risultati tra i singoli Paesi, il punteggio medio di scala della distribuzione combinata è stato fissato a 10, mentre la deviazione standard è stata fissata a 2.

Significativamente più alto del 2011 ⬆

Significativamente più basso del 2011 ⬆

() Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Tabella 6.16: Sicurezza e disciplina a scuola e risultati degli studenti in lettura – per macroarea geografica

Area geografica	Problemi non rilevanti		Problemi minori		Problemi di una certa rilevanza		Punteggio medio nella scala	Differenza con il punteggio medio nella scala del 2011
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio		
Nord Ovest	54 (6,9)	565 (3,2)	34 (6,6)	560 (5,3)	12 (5,6)	549 (7,6)	10,0 (0,23)	-0,26 0,35
Nord Est	70 (10,1)	560 (4,5)	25 (9,6)	545 (5,1)	5 (4,4)	554 (2,9)	10,5 (0,29) ▲	0,02 0,40
Centro	68 (9,3)	551 (6,7)	18 (7,0)	575 (10,1)	14 (5,5)	535 (17,8)	9,9 (0,29)	-0,36 0,42
Sud	50 (6,6)	537 (7,4)	40 (5,8)	534 (8,3)	10 (3,5)	554 (7,7)	9,6 (0,26)	-0,13 0,58
Sud Isole	63 (10,1)	528 (9,2)	16 (9,5)	506 (24,2)	21 (8,2)	530 (8,4)	9,6 (0,52)	0,12 0,65
Italia	59 (3,6)	550 (3,0)	28 (3,4)	547 (4,5)	12 (2,5)	543 (4,8)	9,9 (0,13)	0,3 (0,19)

Significativamente superiore al punteggio italiano ▲
Significativamente inferiore al punteggio italiano ▼

Significativamente più alto del 2011 ▲
Significativamente più basso del 2011 ▼

FONTE: DATI IEA PIRLS 2016 - INVALSI

La scala del "Questionario PIRLS" è stata costruita nel 2016 sulla base della distribuzione combinata delle risposte di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2016. Per consentire la confrontabilità dei risultati tra i singoli Paesi, il punteggio medio di scala della distribuzione combinata è stato fissato a 10, mentre la deviazione standard è stata fissata a 2.

() Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

La tabella 6.17 presenta i risultati per l'indice "Ambiente scolastico sicuro e tranquillo" costruito a partire dalle risposte degli insegnanti a otto affermazioni relative alla sicurezza della scuola. È possibile notare una grande variabilità tra paesi rispetto alla distribuzione delle percentuali di studenti nei tre livelli dell'indice: *Ambiente scolastico molto sicuro e tranquillo*, *Ambiente scolastico abbastanza sicuro e tranquillo*, *Ambiente scolastico poco sicuro e tranquillo*. A livello medio internazionale, il 62% degli studenti si trova in scuole definite dai loro insegnanti come scuole molto sicure e tranquille; il 35% in scuole abbastanza sicure e tranquille e il 3% in scuole poco sicure. La sicurezza e la tranquillità dell'ambiente scolastico inoltre sono associate positivamente ai risultati in lettura: ben 51 punti separano gli studenti che frequentano scuole considerate molto sicure e tranquille da quelli che si trovano in scuole poco sicure (517 vs 466).

L'Italia è - in assoluto - il paese con la percentuale più bassa di studenti in scuole molto sicure (20%); la maggior parte dei nostri studenti frequenta scuole definite dagli insegnanti come ambienti abbastanza sicuri e tranquilli (76%). Nel confronto internazionale, l'Italia risulta uno dei paesi con la percezione di sicurezza delle scuole meno positiva: il punteggio di 8,8 all'indice è di oltre mezza deviazione standard inferiore alla media internazionale. Per quanto riguarda la relazione tra sicurezza dell'ambiente scolastico e risultati in lettura, in Italia gli studenti che frequentano scuole poco sicure e tranquille ottengono un punteggio inferiore (-33 punti) a quelli che si trovano in scuole molto sicure. A livello di area geografica, si osserva una situazione che nel complesso ricalca il quadro nazionale, ossia la maggior parte degli studenti si trova in scuole considerate abbastanza sicure. Il Centro è la macroarea geografica con la percentuale più bassa di studenti in scuole caratterizzate da un alto grado di sicurezza e tranquillità (11%) e la percentuale più elevata di studenti in scuole poco sicure (9%). Sempre nel Centro, oltre a una percezione di minor sicurezza delle scuole rispetto alla percezione media nazionale, si osservano differenze significative nei risultati in lettura: chi si trova in scuole poco sicure ottiene un punteggio statisticamente inferiore a quello di tutti gli altri studenti di circa 60 punti. Nel Sud, invece, gli studenti di scuole abbastanza sicure ottengono 32 punti in meno rispetto agli studenti di scuole considerate molto sicure.

Tabella 6.17: Ambiente scolastico sicuro e tranquillo e risultati degli studenti in lettura

Paese	Ambiente scolastico molto sicuro e tranquillo		Ambiente scolastico abbastanza sicuro e tranquillo		Ambiente scolastico poco sicuro e tranquillo		Punteggio medio nella scala	Differenza con il punteggio medio nella scala del 2011
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio		
Kazakistan	92 (2,2)	536 (2,5)	8 (2,2)	537 (9,5)	0 (0,0)	~ ~	12,4 (0,10)	- -
Georgia	88 (2,3)	491 (3,2)	12 (2,3)	479 (8,0)	0 (0,0)	~ ~	11,7 (0,11)	0,6 (0,17) ⊕
Azerbaijan	84 (2,7)	473 (4,7)	16 (2,7)	471 (7,9)	1 (0,4)	~ ~	11,5 (0,13)	0,2 (0,18)
Irlanda del Nord	83 (3,0)	567 (2,6)	16 (3,1)	547 (7,3)	1 (0,9)	~ ~	12,1 (0,14)	r 0,7 (0,19) ⊕
Inghilterra	82 (2,7)	562 (2,4)	17 (2,7)	543 (4,4)	0 (0,5)	~ ~	11,5 (0,12)	0,7 (0,18) ⊕
Israele	80 (2,9)	531 (3,0)	17 (2,9)	532 (9,4)	2 (1,2)	~ ~	11,2 (0,16)	0,2 (0,22)
Norvegia (5)	80 (2,8)	562 (2,4)	19 (2,6)	549 (5,5)	1 (0,8)	~ ~	11,3 (0,14)	- -
Qatar	80 (1,9)	444 (2,6)	19 (1,9)	432 (9,5)	1 (0,5)	~ ~	11,4 (0,09)	0,8 (0,16) ⊕
Irlanda	79 (2,9)	570 (3,0)	19 (2,8)	555 (4,8)	2 (1,0)	~ ~	11,6 (0,15)	0,4 (0,21)
Australia	78 (3,0)	551 (2,9)	20 (3,0)	526 (5,9)	2 (0,6)	~ ~	11,4 (0,14)	r 0,4 (0,21)
Paesi Bassi	78 (3,6)	549 (2,2)	21 (3,7)	535 (4,5)	1 (1,1)	~ ~	11,1 (0,13)	0,3 (0,20)
Nuova Zelanda	77 (2,4)	536 (2,4)	21 (2,3)	497 (6,1)	2 (0,8)	~ ~	11,4 (0,12)	0,5 (0,17) ⊕
Oman	76 (2,7)	421 (3,7)	23 (2,7)	411 (7,4)	0 (0,2)	~ ~	11,0 (0,11)	1,0 (0,14) ⊕
Spagna	76 (3,1)	532 (1,8)	23 (3,0)	517 (4,0)	2 (0,8)	~ ~	11,2 (0,13)	1,7 (0,20) ⊕
Macao SAR	75 (0,1)	548 (1,2)	23 (0,1)	535 (2,2)	2 (0,0)	~ ~	10,9 (0,00)	- -
Portogallo	72 (3,4)	532 (2,8)	26 (3,3)	519 (3,6)	2 (0,9)	~ ~	10,9 (0,13)	1,4 (0,23) ⊕
Kuwait	71 (3,8)	398 (5,0)	29 (3,8)	387 (9,2)	0 (0,1)	~ ~	10,7 (0,16)	- -
Emirati Arabi Uniti	71 (2,1)	469 (3,9)	28 (2,0)	411 (5,6)	1 (0,7)	~ ~	11,0 (0,09)	0,2 (0,12)
Bulgaria	68 (3,7)	563 (4,7)	31 (3,6)	530 (8,4)	1 (0,6)	~ ~	10,3 (0,13)	0,4 (0,19)
Arabia Saudita	68 (3,6)	439 (4,6)	29 (3,5)	414 (10,9)	3 (1,3)	385 (13,1)	10,8 (0,14)	0,7 (0,20) ⊕
Singapore	67 (2,1)	578 (4,1)	30 (2,1)	573 (5,5)	2 (0,6)	~ ~	10,8 (0,09)	0,5 (0,13) ⊕
Iran, Rep. Islamica di	66 (3,8)	433 (4,9)	30 (3,7)	417 (10,1)	4 (1,4)	425 (35,4)	10,6 (0,14)	0,4 (0,20)
Egitto	63 (4,1)	340 (7,3)	35 (4,0)	313 (10,4)	2 (1,0)	~ ~	10,5 (0,16)	- -
Hong Kong SAR	63 (4,5)	571 (3,6)	36 (4,6)	565 (4,7)	1 (0,9)	~ ~	10,5 (0,17)	0,6 (0,24)
Bahrain	62 (3,2)	460 (3,2)	34 (3,2)	422 (5,2)	3 (1,4)	420 (16,2)	10,7 (0,13)	- -
Stati Uniti	62 (3,9)	563 (3,3)	30 (3,6)	531 (7,1)	8 (2,1)	517 (8,8)	10,3 (0,19)	0,0 (0,21)
Austria	62 (4,0)	547 (2,7)	36 (3,9)	532 (4,0)	1 (0,7)	~ ~	10,3 (0,13)	0,4 (0,18)
Canada	62 (2,3)	548 (2,1)	36 (2,2)	538 (2,7)	3 (0,8)	497 (16,8)	10,6 (0,11)	0,2 (0,17)
Lituania	60 (3,8)	550 (2,7)	40 (3,8)	549 (4,4)	1 (0,8)	~ ~	10,2 (0,13)	0,6 (0,18) ⊕
Federazione Russa	59 (3,2)	581 (3,2)	40 (3,3)	580 (4,0)	1 (0,7)	~ ~	10,2 (0,12)	0,5 (0,21)
Rep. Slovacca	58 (3,1)	542 (3,8)	38 (3,2)	530 (5,0)	3 (1,1)	472 (34,4)	10,0 (0,11)	0,7 (0,13) ⊕
Polonia	57 (4,3)	566 (3,1)	42 (4,3)	562 (3,1)	1 (0,5)	~ ~	10,0 (0,13)	- -
Danimarca	56 (4,0)	554 (2,9)	40 (3,9)	539 (3,2)	4 (1,5)	546 (8,2)	10,1 (0,16)	-0,4 (0,20)
Lettonia	56 (3,8)	559 (2,6)	43 (3,9)	556 (3,0)	1 (0,8)	~ ~	9,8 (0,11)	- -
Rep. Ceca	53 (3,2)	548 (2,4)	45 (3,3)	541 (3,2)	2 (0,9)	~ ~	9,8 (0,10)	0,3 (0,16)
Cile	52 (4,4)	510 (4,4)	41 (4,4)	491 (4,1)	7 (2,5)	435 (11,3)	10,0 (0,20)	- -
Ungheria	51 (3,9)	563 (4,8)	46 (4,0)	548 (4,5)	3 (1,5)	497 (18,2)	9,7 (0,13)	0,0 (0,18)
Germania	48 (3,8)	554 (3,2)	48 (3,7)	524 (5,8)	4 (1,7)	461 (29,5)	9,8 (0,13)	0,2 (0,17)
Marocco	48 (3,3)	385 (5,9)	43 (3,3)	333 (5,5)	9 (1,8)	333 (7,9)	9,8 (0,15)	1,2 (0,21) ⊕
Svezia	47 (3,9)	564 (3,4)	49 (3,8)	551 (3,0)	4 (1,3)	512 (12,4)	9,9 (0,16)	0,4 (0,22)
Sud Africa	r 47 (3,7)	326 (8,2)	43 (3,7)	319 (8,2)	11 (1,9)	314 (13,9)	9,6 (0,16)	r 0,6 (0,20) ⊕
Taipei Cinese	46 (4,2)	554 (2,8)	52 (4,2)	563 (2,7)	2 (1,0)	~ ~	9,7 (0,15)	0,8 (0,21) ⊕
Belgio (Fiammingo)	45 (3,8)	533 (2,3)	52 (3,7)	521 (3,1)	3 (1,1)	488 (12,0)	9,5 (0,12)	- -
Malta	44 (0,1)	459 (2,5)	47 (0,2)	449 (2,2)	9 (0,1)	436 (5,6)	9,6 (0,01)	r -0,4 (0,01) ⊕
Belgio (Francese)	40 (3,7)	507 (3,7)	51 (3,8)	496 (3,7)	9 (2,0)	466 (10,0)	9,2 (0,14)	0,4 (0,22)
Finlandia	40 (3,5)	569 (2,7)	52 (3,5)	565 (2,7)	7 (1,6)	559 (4,9)	9,4 (0,11)	0,2 (0,17)
Francia	40 (3,2)	521 (4,2)	57 (3,4)	507 (3,2)	4 (1,1)	482 (7,2)	9,5 (0,13)	0,1 (0,17)
Trinidad e Tobago	38 (4,1)	493 (6,6)	48 (4,0)	474 (4,8)	14 (2,4)	464 (11,7)	9,1 (0,19)	0,7 (0,27) ⊕
Slovenia	21 (3,1)	545 (4,2)	71 (3,3)	540 (2,1)	8 (1,8)	555 (5,6)	8,7 (0,13)	-0,1 (0,17)
Italia	20 (3,0)	556 (4,0)	76 (3,3)	548 (2,9)	4 (1,3)	523 (13,4)	8,8 (0,11)	0,2 (0,14)
Media internazionale	62 (0,5)	517 (0,5)	35 (0,5)	502 (0,8)	3 (0,2)	466 (3,6)		

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2016

La scala del "Questionario PIRLS" è stata costruita nel 2016 sulla base della distribuzione combinata delle risposte di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2016. Per consentire la confrontabilità dei risultati tra i singoli Paesi, il punteggio medio di scala della distribuzione combinata è stato fissato a 10, mentre la deviazione standard è stata fissata a 2.

(.) Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Significativamente più alto del 2011 ⊕

Significativamente più basso del 2011 ⊖

PIRLS 2016 indaga la qualità del clima di scuola anche attraverso domande poste agli studenti in riferimento alla frequenza con cui sono stati vittime di bullismo a scuola (tabella 6.18). In media, tra i paesi che hanno partecipato alla rilevazione, il 57% degli studenti di quarta primaria riferisce di non essere stati *Quasi mai* vittime di bullismo. Tuttavia, una percentuale non trascurabile di studenti, il 29%, sostiene di esserlo stato *Circa ogni mese* e il restante 14% *Circa ogni settimana*. In Italia, complessivamente, si osservano percentuali simili a quelle medie internazionali: il 55% degli studenti non è quasi mai vittima di bullismo; il 31% lo è con cadenza mensile e il 14% con cadenza settimanale. Sia a livello internazionale che a livello nazionale, l'essere oggetto di bullismo è associato a punteggi in lettura più bassi, rispetto a chi non fa quasi mai questo tipo di esperienza: in media, tra i paesi PIRLS 2016, 39 punti separano chi non è quasi mai vittima di bullismo da chi lo è circa ogni settimana; in Italia tale distanza si riduce a 15 punti, ma è comunque significativa, così come lo è la differenza di 10 punti rispetto a chi è oggetto di bullismo circa ogni mese. Lo stesso risultato si riscontra anche in alcune macroaree italiane: nel Nord Est e nel Nord Ovest gli studenti che non hanno avuto quasi mai questa esperienza conseguono punteggi in lettura superiori a tutti gli altri studenti e con una differenza che raddoppia all'aumentare della frequenza con cui si è vittima di bullismo. Il Centro presenta una tendenza inversa, con una differenza significativa, 16 punti, tra gli studenti che non sono stati quasi mai vittima di bullismo e chi lo è con cadenza mensile, mentre tale differenza si riduce fino a non essere più significativa se si considerano gli studenti che dichiarano di esserlo circa una volta a settimana.

Guardando come il fenomeno del bullismo impatta sui maschi e sulle femmine, a livello medio nazionale osserviamo che sia le bambine che i bambini che non sono stati quasi mai vittime di bullismo ottengono punteggi medi superiori ai loro coetanei che invece ne hanno avuto esperienza (Tabella 6.19)

A livello di macroarea geografica, nel Nord Ovest i bambini con esperienza quasi nulla di atti di bullismo conseguono risultati migliori dei loro coetanei che invece ne hanno avuto esperienza circa ogni mese (Tabella 6.19). Nel Nord Est, invece, i bambini che dichiarano di non essere stati quasi mai vittime di bullismo ottengono risultati in lettura migliori dei loro coetanei che ne hanno avuto una qualche esperienza.

Tabella 6.18: Studenti oggetto di bullismo a scuola e risultati in lettura

Paese	Quasi mai		Circa ogni mese		Circa ogni settimana		Punteggio medio nella scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Kazakistan	77 (1,2)	540 (2,5)	17 (0,8)	527 (3,7)	6 (0,5)	519 (5,8)	11,2 (0,07)
Finlandia	75 (1,0)	571 (1,9)	21 (0,9)	557 (3,4)	5 (0,4)	532 (6,1)	10,7 (0,05)
Irlanda	74 (1,1)	575 (2,3)	20 (0,9)	551 (3,8)	5 (0,5)	526 (7,6)	10,8 (0,05)
Norvegia (5)	74 (1,0)	564 (2,3)	21 (0,8)	552 (3,8)	5 (0,4)	524 (6,5)	10,6 (0,05)
Georgia	74 (1,4)	497 (2,8)	18 (1,0)	484 (4,0)	8 (0,6)	439 (5,9)	10,9 (0,06)
Egitto	73 (2,0)	337 (5,9)	18 (1,5)	325 (8,1)	9 (1,0)	294 (13,5)	10,9 (0,10)
Polonia	72 (1,0)	573 (2,0)	20 (0,8)	550 (3,6)	7 (0,5)	523 (6,4)	10,7 (0,04)
Azerbaijan	72 (1,2)	483 (4,2)	20 (0,8)	469 (4,1)	8 (0,6)	429 (6,7)	10,9 (0,06)
Svezia	71 (1,0)	562 (2,7)	23 (0,7)	547 (2,9)	6 (0,5)	526 (6,3)	10,5 (0,05)
Danimarca	67 (1,2)	552 (2,2)	27 (0,9)	543 (3,4)	7 (0,6)	526 (5,3)	10,3 (0,05)
Iran, Rep. Islamica di	66 (1,9)	430 (4,8)	23 (1,2)	430 (7,4)	10 (1,0)	417 (6,6)	10,6 (0,11)
Francia	66 (1,2)	518 (2,2)	26 (0,9)	506 (3,8)	8 (0,6)	476 (5,3)	10,4 (0,06)
Cile	64 (1,2)	506 (2,4)	23 (0,9)	493 (3,7)	13 (0,8)	448 (4,7)	10,3 (0,05)
Austria	63 (1,0)	549 (2,4)	27 (0,9)	535 (3,3)	11 (0,6)	512 (4,0)	10,2 (0,04)
Rep. Ceca	62 (1,0)	549 (2,5)	28 (0,8)	541 (2,5)	10 (0,5)	517 (4,5)	10,3 (0,04)
Taipei Cinese	62 (1,1)	565 (2,4)	27 (0,8)	554 (2,7)	11 (0,5)	540 (3,8)	10,3 (0,05)
Portogallo	60 (1,0)	533 (2,5)	28 (0,9)	525 (2,9)	12 (0,7)	509 (4,4)	10,2 (0,05)
Ungheria	60 (1,2)	563 (3,1)	31 (0,9)	546 (3,8)	9 (0,7)	524 (5,8)	10,0 (0,04)
Hong Kong SAR	60 (1,4)	575 (2,6)	29 (1,1)	563 (4,2)	11 (0,7)	551 (4,8)	10,0 (0,05)
Lituania	60 (1,4)	560 (2,8)	30 (1,1)	537 (4,0)	11 (0,7)	519 (4,8)	10,0 (0,06)
Irlanda del Nord	59 (1,3)	576 (2,6)	29 (1,0)	557 (2,9)	11 (0,8)	531 (5,7)	10,0 (0,06)
Paesi Bassi	58 (1,1)	548 (2,0)	31 (0,9)	546 (2,3)	10 (0,6)	525 (3,7)	9,9 (0,04)
Germania	57 (1,1)	553 (2,9)	32 (0,9)	537 (2,8)	11 (0,6)	510 (5,7)	10,0 (0,04)
Rep. Slovacca	57 (1,2)	543 (3,4)	29 (1,1)	534 (3,5)	14 (0,8)	502 (6,1)	10,0 (0,05)
Marocco	57 (1,8)	373 (4,1)	29 (1,0)	347 (5,2)	14 (1,0)	325 (7,5)	10,1 (0,08)
Bulgaria	56 (1,8)	561 (5,0)	30 (1,2)	546 (4,3)	14 (1,0)	528 (6,6)	9,9 (0,07)
Slovenia	56 (1,1)	548 (2,3)	29 (0,8)	546 (2,6)	15 (0,7)	517 (4,4)	9,8 (0,04)
Stati Uniti	56 (1,2)	561 (3,4)	30 (0,9)	549 (3,3)	15 (0,7)	521 (4,6)	9,9 (0,05)
Italia	55 (1,0)	554 (2,5)	31 (0,8)	544 (2,9)	14 (0,7)	538 (3,9)	9,9 (0,04)
Spagna	54 (0,8)	536 (1,4)	31 (0,7)	524 (2,6)	15 (0,6)	506 (4,2)	9,9 (0,03)
Malta	54 (0,7)	468 (2,0)	30 (0,7)	445 (3,5)	16 (0,5)	418 (5,0)	9,8 (0,03)
Arabia Saudita	53 (1,8)	453 (4,5)	25 (1,1)	432 (5,5)	22 (1,3)	385 (6,9)	9,9 (0,09)
Belgio (Fiammingo)	52 (1,2)	531 (2,3)	34 (1,0)	523 (2,6)	13 (0,6)	508 (3,0)	9,7 (0,05)
Inghilterra	52 (1,2)	569 (2,3)	33 (0,9)	558 (2,5)	15 (0,7)	531 (3,8)	9,7 (0,04)
Federazione Russa	52 (1,4)	588 (2,7)	34 (1,1)	578 (2,6)	14 (0,8)	565 (3,5)	9,8 (0,06)
Singapore	50 (0,7)	590 (3,2)	33 (0,7)	572 (3,2)	16 (0,5)	543 (4,8)	9,6 (0,03)
Canada	50 (0,8)	554 (1,9)	33 (0,7)	539 (2,1)	16 (0,7)	521 (3,3)	9,7 (0,03)
Oman	48 (1,7)	437 (4,1)	32 (1,0)	417 (3,7)	20 (1,0)	387 (4,5)	9,7 (0,08)
Kuwait	47 (1,8)	410 (4,2)	37 (1,5)	391 (5,8)	16 (0,9)	367 (8,8)	9,6 (0,07)
Australia	46 (1,1)	557 (3,4)	35 (1,0)	544 (2,7)	19 (0,7)	519 (4,6)	9,5 (0,04)
Lettonia	44 (1,2)	568 (2,2)	35 (1,0)	559 (2,3)	20 (0,9)	534 (3,1)	9,4 (0,04)
Emirati Arabi Uniti	43 (0,8)	477 (3,5)	32 (0,5)	454 (4,0)	25 (0,7)	408 (4,4)	9,4 (0,04)
Qatar	43 (1,3)	469 (2,3)	32 (0,6)	448 (3,0)	26 (0,9)	402 (4,2)	9,4 (0,06)
Macao SAR	42 (0,7)	555 (1,5)	42 (0,7)	541 (1,6)	16 (0,6)	532 (3,4)	9,3 (0,02)
Belgio (Francese)	42 (1,1)	505 (3,0)	38 (0,8)	497 (2,7)	20 (0,9)	484 (4,2)	9,3 (0,04)
Nuova Zelanda	40 (1,0)	541 (2,9)	36 (0,7)	525 (3,0)	24 (0,8)	494 (3,4)	9,2 (0,04)
Trinidad e Tobago	37 (1,5)	494 (3,6)	36 (1,0)	478 (4,2)	27 (1,4)	462 (4,7)	9,2 (0,07)
Bahrain	36 (1,1)	470 (3,3)	32 (0,7)	451 (3,5)	32 (1,0)	417 (3,4)	9,1 (0,05)
Sud Africa	22 (0,8)	349 (5,9)	35 (0,7)	332 (4,4)	42 (1,0)	299 (4,5)	8,4 (0,04)
Israele	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Media internazionale	57 (0,2)	521 (0,4)	29 (0,1)	507 (0,5)	14 (0,1)	482 (0,8)	

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2016

La scala del "Questionario PIRLS" è stata costruita nel 2016 sulla base della distribuzione combinata delle risposte di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2016. Per consentire la confrontabilità dei risultati tra i singoli Paesi, il punteggio medio di scala della distribuzione combinata è stato fissato a 10, mentre la deviazione standard è stata fissata a 2.

() Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Tabella 6.19: Studenti oggetto di bullismo a scuola e risultati in lettura – per genere e per macroarea

Area geografica	Quasi mai				Circa ogni mese				Circa ogni settimana				Punteggio medio nella scala	
	Femmine		Maschi		Femmine		Maschi		Femmine		Maschi		Femmine	Maschi
	Percentuale di studenti	Punteggio medio												
Nord Ovest	61 (2,2)	569 (4,1)	51 (3,1)	565 (4,1)	29 (2,5)	564 (5,2)	34 (2,6)	552 (3,7)	10 (1,5)	548 (10,8)	15 (1,6)	546 (10,3)	10,0 (0,06)	9,8 (0,12)
Nord Est	57 (3,3)	568 (5,1)	52 (2,8)	561 (4,6)	29 (2,6)	561 (5,6)	30 (1,8)	547 (5,3)	14 (1,7)	551 (11,1)	18 (2,5)	534 (12,8)	9,9 (0,14)	9,6 (0,13)
Centro	58 (2,3)	559 (5,7)	54 (2,1)	551 (7,3)	30 (2,1)	545 (6,6)	33 (2,4)	535 (10,3)	12 (1,7)	557 (12,1)	13 (1,5)	537 (9,6)	10,0 (0,13)	9,9 (0,10)
Sud	52 (3,1)	540 (8,3)	51 (3,2)	540 (6,2)	34 (2,4)	534 (5,7)	33 (2,5)	536 (9,7)	14 (2,4)	541 (7,7)	17 (1,6)	535 (8,6)	9,9 (0,12)	9,8 (0,15)
Sud Isole	56 (3,6)	531 (8,3)	58 (2,6)	532 (8,9)	32 (2,9)	528 (8,5)	26 (2,9)	516 (15,6)	12 (2,5)	510 (15,4)	15 (2,5)	515 (14,4)	10,0 (0,15)	9,9 (0,12)
Italia	57 (1,3)	556 (3,1)	53 (1,3)	551 (2,9)	31 (1,1)	548 (3,1)	32 (1,1)	540 (4,0)	12 (0,9)	543 (5,4)	15 (0,8)	535 (5,3)	9,9 (0,05)	9,8 (0,06)

FONTE: DATIEA PIRLS 2016 - INVALSI

La scala del "Questionario PIRLS" è stata costruita nel 2016 sulla base della distribuzione combinata delle risposte di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2016. Per consentire la confrontabilità dei risultati tra i singoli Paesi, il punteggio medio di scala della distribuzione combinata è stato fissato a 10, mentre la deviazione standard è stata fissata a 2.

() Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

6.4 L'esperienza degli insegnanti

PIRLS raccoglie informazioni su diversi aspetti che permettono di descrivere l'esperienza degli insegnanti dal punto di vista della formazione da loro conseguita, degli anni di esperienza nell'insegnamento e del tempo dedicato allo sviluppo professionale.

A livello medio internazionale, il 26% degli studenti di quarta primaria ha insegnanti con un titolo post laurea, il 60% con un diploma di laurea, l'11% con un diploma di istruzione post-secondaria non universitaria, il 3% degli studenti ha insegnanti con un diploma di scuola secondaria di secondo grado. In Italia, la maggior parte degli studenti (63%) ha insegnanti con il diploma di secondaria di secondo grado come titolo di studio più elevato; il 19% con un diploma di istruzione post-secondaria non universitaria, il 16% ha insegnanti con un diploma di laurea e solo il 2% con titolo post laurea. Il dato relativo al titolo di studio degli insegnanti dovrebbe essere letto prendendo in considerazione anche l'età media degli insegnanti e il percorso di studio e formazione previsto per poter accedere all'insegnamento. Considerando che in Italia il 60% degli insegnanti della scuola primaria ha un'età pari ad almeno 50 anni⁴⁶, sembra giustificata una elevata percentuale di studenti di quarta primaria con insegnanti con il diploma di secondaria superiore come titolo di studio più elevato. Gli insegnanti italiani hanno inoltre un numero di anni di esperienza elevato: il 77% degli studenti italiani, contro il 42% a livello medio internazionale, ha insegnanti con 20 anni o più di insegnamento. Complessivamente, in media gli insegnanti italiani hanno 25 anni di esperienza; 17 gli anni di esperienza a livello medio internazionale (tabella 6.20).

⁴⁶ OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>

Tabella 6.20: Anni di esperienza degli insegnanti e risultati degli studenti in lettura

Paese	20 anni o più		Almeno 10 anni ma meno di 20		Almeno 5 anni ma meno di 10		Meno di 5 anni		Media degli anni di esperienza
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Australia	40 (3,3)	547 (4,4)	23 (2,9)	542 (4,2)	15 (2,7)	549 (7,4)	22 (2,8)	542 (7,6)	17 (0,8)
Austria	59 (3,7)	541 (3,1)	19 (2,9)	551 (5,3)	12 (2,2)	528 (6,8)	10 (2,0)	542 (6,8)	22 (0,9)
Azerbaijan	64 (3,3)	474 (5,7)	24 (2,9)	471 (9,6)	6 (1,8)	475 (17,7)	6 (1,6)	451 (10,0)	23 (0,7)
Bahrain	12 (2,5)	429 (9,9)	45 (4,8)	450 (4,8)	18 (3,9)	452 (9,0)	25 (2,6)	438 (7,8)	11 (0,5)
Belgio (Fiammingo)	37 (3,5)	529 (3,2)	37 (3,6)	529 (2,8)	10 (1,9)	516 (7,8)	17 (2,7)	514 (5,0)	17 (0,7)
Belgio (Francese)	47 (3,8)	503 (3,5)	31 (3,5)	494 (5,2)	15 (2,7)	494 (8,0)	6 (1,6)	479 (8,8)	19 (0,8)
Bulgaria	87 (2,9)	550 (4,7)	8 (2,3)	549 (13,1)	3 (1,2)	583 (8,8)	2 (0,8)	~ ~	28 (0,7)
Canada	28 (2,1)	545 (3,4)	37 (2,4)	545 (3,0)	20 (1,9)	540 (3,9)	16 (1,7)	540 (6,4)	14 (0,4)
Cile	28 (4,6)	503 (5,1)	27 (4,4)	498 (6,7)	28 (4,6)	487 (7,8)	17 (3,3)	501 (8,4)	15 (1,1)
Taipei Cinese	42 (4,0)	556 (2,6)	45 (4,1)	561 (3,0)	8 (2,3)	565 (5,8)	4 (1,6)	549 (9,9)	18 (0,6)
Rep. Ceca	54 (3,5)	545 (3,0)	24 (3,0)	545 (3,9)	11 (2,4)	537 (7,9)	11 (2,1)	538 (4,4)	20 (0,7)
Danimarca	31 (3,8)	554 (3,6)	38 (4,3)	543 (3,7)	21 (3,1)	547 (4,3)	10 (2,2)	546 (6,6)	16 (0,8)
Egitto	43 (4,4)	315 (9,3)	32 (3,9)	353 (9,5)	18 (3,6)	332 (16,9)	7 (1,9)	318 (29,5)	17 (0,9)
Inghilterra	20 (3,0)	563 (4,7)	26 (3,3)	554 (4,6)	18 (2,8)	563 (4,3)	35 (3,3)	557 (4,1)	11 (0,7)
Finlandia	38 (3,1)	567 (3,2)	25 (2,5)	565 (4,9)	18 (2,5)	563 (3,6)	18 (2,8)	571 (3,4)	16 (0,8)
Francia	30 (3,6)	521 (3,6)	41 (3,7)	510 (3,3)	18 (2,6)	509 (8,1)	12 (2,2)	495 (7,0)	16 (0,7)
Georgia	67 (3,5)	488 (3,2)	23 (3,1)	492 (6,4)	7 (1,9)	486 (11,4)	3 (1,2)	518 (16,0)	23 (0,8)
Germania	38 (3,8)	536 (6,7)	32 (3,7)	544 (4,0)	17 (2,8)	527 (8,7)	13 (2,5)	544 (8,0)	18 (0,9)
Hong Kong SAR	34 (3,9)	576 (5,0)	40 (4,3)	570 (4,8)	13 (3,0)	563 (8,6)	13 (2,4)	561 (6,6)	15 (0,6)
Ungheria	61 (4,0)	558 (4,1)	22 (3,2)	560 (6,4)	13 (2,5)	535 (11,2)	4 (1,5)	532 (20,2)	24 (1,0)
Iran, Rep. Islamica di	49 (3,6)	444 (5,6)	23 (3,4)	415 (11,0)	15 (2,2)	404 (14,6)	13 (2,6)	415 (12,0)	17 (0,7)
Irlanda	20 (3,3)	567 (5,0)	29 (3,4)	569 (4,0)	34 (4,1)	567 (4,8)	17 (2,6)	563 (5,5)	13 (0,9)
Israele	34 (3,5)	547 (6,3)	34 (4,0)	520 (8,1)	23 (3,8)	525 (9,6)	9 (2,4)	520 (16,6)	16 (0,8)
Italia	71 (3,0)	552 (2,7)	22 (2,9)	543 (5,4)	3 (0,8)	530 (12,9)	4 (1,7)	524 (13,8)	25 (0,8)
Kazakistan	50 (4,0)	540 (3,5)	30 (3,7)	536 (5,2)	9 (2,2)	535 (8,5)	10 (2,2)	521 (7,5)	20 (0,8)
Kuwait	14 (3,6)	398 (22,8)	40 (5,5)	400 (8,8)	23 (4,0)	383 (8,0)	23 (4,6)	399 (15,6)	11 (0,7)
Lettonia	81 (2,9)	557 (2,1)	12 (2,3)	565 (5,5)	4 (1,6)	556 (8,7)	3 (1,1)	548 (7,6)	27 (0,7)
Lituania	86 (2,4)	548 (2,7)	11 (2,1)	549 (13,0)	2 (1,0)	~ ~	1 (0,6)	~ ~	27 (0,6)
Macao SAR	30 (0,1)	547 (1,7)	28 (0,1)	545 (2,4)	18 (0,1)	546 (2,3)	23 (0,1)	542 (2,8)	14 (0,0)
Malta	19 (0,1)	462 (3,8)	35 (0,2)	464 (2,6)	17 (0,1)	448 (3,8)	30 (0,1)	434 (2,5)	11 (0,0)
Marocco	56 (2,8)	346 (5,0)	21 (2,8)	364 (8,8)	13 (2,5)	369 (16,9)	10 (2,4)	383 (19,2)	21 (0,6)
Paesi Bassi	39 (3,9)	548 (2,7)	29 (3,2)	545 (3,6)	15 (3,0)	545 (4,7)	17 (2,9)	540 (7,3)	17 (0,9)
Nuova Zelanda	21 (2,3)	529 (5,9)	40 (2,6)	532 (3,6)	18 (1,9)	521 (6,0)	22 (2,6)	520 (7,7)	13 (0,6)
Irlanda del Nord	45 (4,2)	558 (3,3)	29 (4,2)	570 (5,2)	15 (3,6)	577 (6,0)	11 (2,6)	554 (8,6)	18 (0,9)
Norvegia (5)	28 (3,5)	562 (4,0)	37 (4,1)	559 (2,8)	19 (3,3)	559 (4,5)	16 (2,9)	554 (5,2)	15 (0,8)
Oman	20 (2,9)	434 (8,0)	33 (3,1)	412 (4,4)	30 (3,2)	415 (7,2)	17 (2,2)	417 (5,4)	12 (0,5)
Polonia	56 (3,8)	566 (2,9)	29 (3,3)	564 (4,0)	4 (1,3)	563 (8,8)	10 (2,6)	561 (8,2)	21 (0,9)
Portogallo	46 (2,6)	529 (2,5)	48 (3,3)	527 (4,2)	4 (2,2)	538 (8,4)	2 (0,9)	~ ~	21 (0,4)
Qatar	14 (1,7)	452 (9,8)	27 (2,0)	440 (4,7)	33 (2,2)	440 (6,5)	27 (2,2)	442 (7,0)	10 (0,4)
Federazione Russa	75 (3,3)	583 (2,9)	12 (2,5)	572 (9,1)	7 (1,8)	582 (10,6)	6 (1,7)	570 (10,2)	25 (0,9)
Arabia Saudita	33 (4,0)	424 (7,9)	36 (4,0)	420 (7,7)	23 (3,8)	435 (11,0)	8 (2,2)	458 (23,0)	15 (0,6)
Singapore	19 (2,3)	580 (9,1)	36 (2,9)	578 (5,3)	22 (2,0)	579 (6,4)	22 (2,4)	567 (6,3)	13 (0,5)
Rep. Slovacca	56 (3,7)	540 (3,9)	27 (3,1)	527 (6,6)	9 (1,8)	536 (9,8)	8 (1,9)	520 (13,3)	22 (0,8)
Slovenia	66 (3,7)	543 (2,6)	25 (3,3)	539 (3,3)	6 (1,8)	543 (6,9)	3 (1,2)	562 (7,2)	24 (0,7)
Sud Africa	40 (4,0)	315 (7,8)	24 (3,3)	325 (7,6)	13 (2,5)	313 (17,9)	23 (3,1)	322 (11,4)	15 (0,7)
Spagna	47 (3,2)	527 (2,3)	26 (2,5)	531 (3,2)	18 (2,5)	526 (7,5)	8 (1,6)	525 (4,4)	19 (0,8)
Svezia	19 (3,2)	554 (4,9)	43 (4,7)	559 (3,1)	17 (3,8)	563 (6,4)	21 (3,5)	544 (4,3)	13 (0,7)
Trinidad e Tobago	44 (3,9)	478 (5,8)	36 (3,6)	472 (7,5)	9 (2,0)	510 (14,7)	11 (2,9)	482 (14,8)	18 (0,8)
Emirati Arabi Uniti	12 (1,4)	444 (11,7)	34 (2,6)	433 (5,0)	30 (2,2)	465 (7,6)	24 (2,4)	471 (6,5)	10 (0,3)
Stati Uniti	30 (3,4)	557 (4,9)	37 (3,8)	549 (5,7)	16 (3,3)	553 (6,9)	17 (2,4)	535 (8,7)	15 (0,8)
Media internazionale	42 (0,5)	513 (0,9)	30 (0,5)	511 (0,9)	15 (0,4)	510 (1,3)	13 (0,3)	505 (1,6)	17 (0,1)

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2016

() Gli errori standard sono in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

A livello di area geografica, nel Nord Est e nel Centro si registrano le percentuali più elevate di studenti i cui insegnanti dichiarano di avere un titolo di studio superiore al diploma di secondaria di secondo grado, al contrario nel Sud e nel Sud Isole si osservano le percentuali più elevate di studenti con insegnanti con al massimo il diploma di secondaria di secondo grado. Il dato relativo alla media degli anni di esperienza degli insegnanti delle scuole delle diverse aree geografiche (tabella 6.21) è sostanzialmente simile a quello medio nazionale, con percentuali di poco superiori al Nord nel suo complesso (28 anni), determinato dal fatto che la quasi totalità degli studenti ha insegnanti con una esperienza minima di 10 anni. Al contrario, al Centro si rileva una esperienza media degli insegnanti di poco inferiore a quella nazionale (21 anni).

Alla domanda se gli anni di esperienza degli insegnanti determinano differenze nei risultati degli studenti, possiamo rispondere in maniera affermativa per il Centro e per il Sud Isole, dove gli studenti con insegnanti con più esperienza in assoluto conseguono un punteggio in Lettura più elevato di chi ha insegnanti con una esperienza ancora non consolidata (almeno 5 anni ma meno di 10);

Tabella 6.21: Anni di esperienza degli insegnanti e risultati degli studenti in lettura – per macroarea geografica

Area geografica	20 anni o più		Almeno 10 anni ma meno di 20		Almeno 5 anni ma meno di 10		Meno di 5 anni		Media degli anni di esperienza
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Nord Ovest	79 (4,2)	560 (2,7)	21 (4,2)	568 (7,5)	~ ~	~ ~	~ ~	~ ~	28 (1,4)
Nord Est	77 (7,7)	562 (3,7)	20 (7,2)	547 (11,2)	3 (2,6)	587 (5,7)	~ ~	~ ~	28 (1,9)
Centro	52 (7,6)	556 (8,4)	32 (7,8)	543 (11,1)	8 (2,8)	525 (9,6)	8 (5,8)	540 (56,7)	21 (1,8)
Sud	70 (6,8)	546 (6,2)	21 (7,4)	530 (10,4)	~ ~	~ ~	9 (5,3)	519 (16,3)	24 (1,5)
Sud Isole	73 (10,0)	531 (8,1)	17 (6,8)	503 (23,2)	5 (3,4)	505 (8,6)	5 (5,1)	512 (6,4)	24 (2,3)
Italia	71 (3,0)	552 (2,7)	22 (2,9)	543 (5,4)	3 (0,8)	530 (12,9)	4 (1,7)	524 (13,8)	25 (0,8)

FONTE: DATI IEA PIRLS 2016 - INVALSI

() Gli errori standard sono in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

PIRLS chiede agli insegnanti se, nel proprio percorso di studio e formazione, sia stata posta attenzione ad alcuni aspetti legati alla lingua e alla lettura (tabella 8.2) e quale sia stato - negli ultimi due anni - il tempo dedicato allo sviluppo professionale in riferimento alla lettura (tabella 8.4).

Per quanto riguarda il primo punto, sono state analizzate aree quali la lingua, la pedagogia e la didattica della lettura, la teoria della lettura. A livello medio internazionale, le prime due aree sono quelle a cui sembrerebbe essere posta una maggiore attenzione nei percorsi di studio e formazione degli insegnanti: il 70% degli studenti ha insegnanti il cui percorso di studio e formazione ha avuto un focus sulla lingua, il 64% ha insegnanti che hanno approfondito l'aspetto pedagogico e della didattica della lettura, il 32% ha insegnanti che hanno approfondito il tema della teoria della lettura. Un andamento analogo si riscontra a livello medio nazionale, anche se le percentuali di studenti i cui insegnanti hanno posto, nel proprio percorso di istruzione e formazione, enfasi su queste aree sono dimezzate: rispettivamente il 33%, il 30% e il 13%. Sia a livello internazionale, sia a livello nazionale non si osserva una relazione tra l'enfasi posta nelle tre aree e i risultati degli studenti.

Tabella 6.22: Enfasi sugli ambiti della lingua e della lettura nell'istruzione formale degli insegnanti e risultati degli studenti in lettura – per macroarea geografica

Area geografica	Lingua			Pedagogia / Didattica della lettura			Teoria della lettura		
	Percentuale di studenti	Punteggio medio		Percentuale di studenti	Punteggio medio		Percentuale di studenti	Punteggio medio	
		Enfasi posta	Enfasi non posta		Enfasi posta	Enfasi non posta		Enfasi posta	Enfasi non posta
Nord Ovest	34 (7,6)	563 (2,5)	561 (3,9)	33 (6,1)	564 (3,4)	560 (3,7)	19 (6,5)	563 (4,6)	561 (3,2)
Nord Est	51 (8,9)	566 (4,3)	554 (6,3)	33 (9,9)	565 (5,9)	558 (4,8)	15 (5,4)	575 (7,9)	558 (4,2)
Centro	31 (8,9)	553 (8,1)	546 (8,1)	27 (8,4)	532 (14,3)	554 (5,7)	9 (4,7)	531 (27,9)	551 (6,6)
Sud	24 (8,0)	538 (7,5)	540 (6,7)	20 (7,0)	554 (10,9)	536 (5,8)	10 (6,2)	531 (5,2)	540 (5,8)
Sud Isole	31 (9,3)	533 (10,3)	523 (9,9)	39 (10,1)	515 (15,6)	533 (6,9)	10 (6,2)	542 (15,1)	524 (8,4)
Italia	33 (3,8)	554 (2,8)	546 (3,4)	30 (3,6)	548 (5,0)	549 (2,7)	13 (2,8)	553 (5,3)	548 (2,9)

FONTE: DATI IEA PIRLS 2016 - INVALSI

() Gli errori standard sono in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

In riferimento al tempo dedicato allo sviluppo professionale legato alla lettura, i dati PIRLS mettono in evidenza che complessivamente gli insegnanti non vi dedicano molto tempo: il 16% degli studenti a livello medio internazionale ha insegnanti che negli ultimi due anni non ha dedicato alcun tempo a questo tema e il 22% ha insegnanti che vi hanno dedicato meno di 6 ore, il 26% da 6 a 15 ore e il 25% almeno 16 ore. In Italia, si osserva una situazione sostanzialmente omogenea all'interno di ciascuna categoria: in media il 25% degli studenti in ciascuna categoria. Guardando all'interno del nostro paese (tabella 6.24), nel Nord Ovest si registra la percentuale più elevata di studenti (61%) i cui insegnanti - negli ultimi due anni - non ha dedicato alcun tempo o molto poco a questo tema (da zero a meno di 6 ore); nel Sud al contrario si osserva la percentuale più elevata di studenti (62%) i cui insegnanti hanno dedicato più tempo allo sviluppo professionale su questo tema: 31% da 6 a 15 ore e il 31% almeno 16 ore. Nel Nord Est si registra l'unica differenza di punteggio significativa tra chi ha insegnanti che hanno dedicato più di 16 ore e chi al contrario ha insegnanti che non hanno dedicato alcun tempo allo sviluppo professionale su questo tema (circa 40 punti).

Tabella 6.23: Tempo dedicato dagli insegnanti negli ultimi due anni all'aggiornamento professionale relativo alla lettura e risultati degli studenti in lettura

Paese	16 ore o più		Tra 6 e 15 ore		Meno di 6 ore		Nessuna ora	
	Percentuale di studenti	Punteggio medio						
Australia	49 (3,8)	542 (3,8)	27 (3,6)	544 (5,2)	21 (2,7)	556 (5,7)	3 (0,9)	536 (12,8)
Austria	28 (3,2)	542 (4,3)	49 (3,4)	539 (3,5)	16 (2,4)	547 (5,3)	7 (1,9)	544 (5,2)
Azerbaijan	67 (3,7)	477 (4,7)	22 (3,1)	468 (12,9)	6 (1,7)	455 (16,4)	5 (1,4)	455 (18,9)
Bahrain	42 (3,1)	460 (5,2)	27 (3,1)	433 (6,1)	20 (2,5)	439 (7,5)	11 (2,2)	422 (13,8)
Belgio (Fiammingo)	6 (1,5)	516 (9,7)	20 (3,2)	527 (4,8)	39 (3,5)	522 (3,5)	35 (3,6)	530 (3,4)
Belgio (Francese)	8 (1,8)	496 (7,3)	24 (3,4)	505 (6,0)	30 (3,3)	491 (4,8)	38 (3,7)	499 (4,2)
Bulgaria	33 (3,3)	556 (6,3)	35 (3,7)	552 (7,2)	18 (3,0)	550 (10,6)	13 (2,7)	540 (11,5)
Canada	34 (2,0)	537 (3,3)	30 (2,1)	545 (3,1)	29 (2,2)	546 (3,1)	8 (1,3)	556 (4,5)
Cile	49 (4,4)	496 (5,2)	28 (3,7)	495 (5,0)	15 (3,5)	490 (7,6)	9 (2,8)	518 (9,3)
Taipei Cinese	39 (4,1)	562 (2,9)	31 (3,9)	559 (4,1)	26 (3,6)	554 (2,8)	4 (1,7)	565 (11,6)
Rep. Ceca	12 (2,4)	543 (5,8)	36 (3,3)	542 (3,3)	30 (3,3)	546 (3,3)	22 (2,7)	542 (5,7)
Danimarca	26 (3,2)	549 (5,0)	17 (3,3)	552 (4,7)	14 (2,7)	548 (6,9)	43 (3,6)	545 (2,7)
Egitto	52 (4,3)	328 (7,7)	29 (3,6)	328 (13,2)	14 (3,1)	342 (14,8)	5 (1,8)	328 (13,8)
Inghilterra	20 (2,9)	551 (5,8)	29 (3,5)	560 (5,3)	34 (3,4)	556 (3,5)	18 (2,9)	566 (4,5)
Finlandia	5 (1,1)	549 (5,5)	12 (2,2)	563 (5,3)	24 (3,0)	562 (4,3)	59 (3,1)	569 (2,1)
Francia	6 (1,4)	502 (12,0)	18 (3,1)	515 (4,2)	38 (3,8)	509 (4,4)	38 (4,3)	514 (3,1)
Georgia	68 (3,9)	489 (3,5)	19 (2,9)	487 (6,9)	6 (2,1)	492 (11,9)	7 (2,0)	490 (11,0)
Germania	5 (1,8)	563 (9,4)	26 (3,3)	530 (9,4)	41 (3,8)	539 (4,3)	27 (3,4)	539 (5,4)
Hong Kong SAR	22 (3,7)	573 (7,7)	35 (4,0)	562 (4,5)	31 (4,1)	572 (4,7)	12 (2,8)	576 (9,3)
Ungheria	25 (3,4)	551 (6,6)	15 (2,5)	567 (5,8)	25 (3,6)	564 (6,9)	36 (3,4)	544 (6,8)
Iran, Rep. Islamica di	58 (3,5)	426 (6,4)	15 (2,5)	417 (11,8)	13 (2,7)	439 (11,4)	14 (2,9)	435 (8,6)
Irlanda	34 (3,3)	564 (5,9)	22 (3,3)	567 (4,8)	35 (3,6)	567 (4,2)	10 (2,2)	572 (6,2)
Israele	54 (3,5)	522 (5,0)	19 (3,4)	528 (10,8)	16 (2,9)	544 (7,5)	11 (2,5)	553 (7,2)
Italia	25 (3,7)	549 (4,1)	26 (3,2)	549 (4,7)	23 (3,3)	551 (4,9)	26 (3,4)	546 (5,4)
Kazakistan	60 (3,5)	540 (3,6)	25 (3,3)	532 (4,4)	11 (2,4)	526 (8,4)	3 (1,4)	547 (19,0)
Kuwait	24 (3,2)	388 (12,1)	34 (5,8)	395 (11,5)	29 (4,4)	396 (10,6)	13 (4,0)	395 (18,9)
Lettonia	48 (3,9)	558 (3,2)	33 (4,0)	552 (3,4)	14 (2,7)	570 (4,3)	5 (1,6)	564 (9,8)
Lituania	27 (3,7)	544 (6,0)	48 (3,5)	550 (3,5)	21 (2,8)	552 (7,6)	5 (1,7)	538 (10,7)
Macao SAR	62 (0,1)	550 (1,3)	21 (0,1)	545 (2,0)	14 (0,1)	532 (2,9)	2 (0,0)	~ ~
Malta	29 (0,1)	442 (3,1)	38 (0,1)	460 (2,2)	29 (0,1)	449 (3,1)	5 (0,1)	463 (5,5)
Marocco	7 (1,7)	393 (21,6)	6 (1,4)	396 (17,3)	21 (2,9)	359 (11,1)	66 (3,0)	350 (5,2)
Paesi Bassi	28 (3,9)	539 (4,1)	30 (4,0)	546 (3,8)	33 (4,4)	546 (4,0)	10 (2,0)	560 (4,1)
Nuova Zelanda	41 (2,7)	517 (4,0)	30 (2,5)	529 (3,8)	22 (2,2)	534 (5,5)	7 (1,4)	547 (8,3)
Irlanda del Nord	25 (4,4)	566 (5,6)	31 (4,8)	559 (5,1)	34 (4,9)	565 (4,2)	10 (2,7)	568 (8,5)
Norvegia (5)	32 (3,5)	561 (3,6)	32 (3,5)	559 (4,0)	18 (3,1)	560 (4,7)	18 (2,7)	553 (4,0)
Oman	52 (3,0)	420 (4,8)	26 (2,6)	425 (5,5)	17 (2,6)	411 (6,2)	5 (1,5)	407 (8,8)
Polonia	23 (3,7)	561 (5,2)	27 (2,9)	556 (4,6)	33 (3,5)	570 (2,9)	17 (3,4)	573 (6,4)
Portogallo	33 (2,9)	531 (4,5)	20 (2,4)	529 (4,8)	20 (2,8)	529 (5,6)	28 (2,8)	523 (3,3)
Qatar	57 (2,6)	432 (3,2)	27 (2,7)	454 (6,3)	12 (1,5)	457 (7,9)	4 (1,0)	476 (20,3)
Federazione Russa	59 (3,3)	582 (3,5)	16 (2,5)	577 (6,1)	15 (2,4)	581 (5,7)	10 (1,7)	580 (5,9)
Arabia Saudita	46 (4,0)	432 (6,5)	37 (3,9)	433 (8,2)	13 (2,2)	414 (13,9)	4 (1,5)	436 (15,8)
Singapore	46 (2,8)	584 (5,0)	31 (2,5)	571 (5,6)	16 (1,9)	573 (8,7)	7 (1,2)	562 (10,8)
Rep. Slovacca	24 (3,2)	523 (8,7)	15 (2,3)	544 (3,7)	24 (3,3)	540 (8,2)	37 (3,1)	535 (5,8)
Slovenia	13 (2,2)	542 (3,7)	39 (3,6)	542 (3,6)	32 (3,6)	541 (3,2)	15 (2,9)	544 (5,5)
Sud Africa	43 (3,8)	322 (7,6)	25 (3,0)	315 (13,7)	24 (3,3)	323 (9,1)	9 (1,9)	326 (21,2)
Spagna	48 (2,9)	527 (2,1)	21 (2,0)	526 (5,8)	15 (2,4)	528 (4,4)	17 (2,3)	535 (3,3)
Svezia	37 (3,9)	555 (3,8)	25 (3,6)	556 (5,3)	24 (3,8)	557 (4,6)	15 (2,9)	554 (5,7)
Trinidad e Tobago	49 (4,1)	471 (5,8)	26 (3,5)	473 (6,7)	16 (3,0)	494 (10,5)	9 (2,6)	519 (17,7)
Emirati Arabi Uniti	50 (2,6)	437 (4,9)	31 (2,6)	457 (7,2)	17 (2,3)	484 (8,6)	2 (0,6)	~ ~
Stati Uniti	55 (4,2)	539 (4,3)	28 (3,9)	566 (5,0)	15 (2,4)	556 (8,2)	2 (0,8)	~ ~
Media internazionale	36 (0,5)	510 (0,9)	27 (0,5)	512 (1,0)	22 (0,4)	513 (1,1)	16 (0,4)	514 (1,5)

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2016

() Gli errori standard sono in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Tabella 6.24: Tempo dedicato dagli insegnanti negli ultimi due anni all'aggiornamento professionale relativo alla lettura e risultati degli studenti in lettura – per macroarea geografica

Area geografica	16 ore o più		Tra 6 e 15 ore		Meno di 6 ore		Nessuna ora	
	Percentuale di studenti	Punteggio medio						
Nord Ovest	19 (5,1)	569 (6,6)	20 (6,0)	563 (7,7)	25 (5,6)	556 (5,0)	36 (7,5)	561 (4,3)
Nord Est	30 (8,8)	563 (5,0)	23 (6,7)	555 (5,6)	35 (9,2)	571 (5,8)	12 (6,5)	532 (17,2)
Centro	22 (8,1)	549 (9,9)	36 (9,2)	548 (8,3)	17 (6,2)	548 (22,7)	24 (7,6)	546 (16,1)
Sud	31 (10,4)	541 (5,1)	31 (7,6)	548 (9,4)	16 (6,7)	532 (16,5)	22 (7,7)	531 (9,9)
Sud Isole	27 (10,2)	518 (17,1)	23 (3,0)	521 (20,4)	24 (9,5)	531 (13,7)	26 (7,7)	528 (7,2)
Italia	25 (3,7)	549 (4,1)	26 (3,2)	549 (4,7)	23 (3,3)	551 (4,9)	26 (3,4)	546 (5,4)

FONTE: DATI IEA PIRLS 2016 - INVALSI

() Gli errori standard sono in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

6.5 Metodologie e pratiche educative

6.5.1 Tempo dedicato all'insegnamento della lingua e della lettura

Una grande varietà di fattori influenza la relazione tra la quantità di tempo dedicato all'insegnamento e i risultati degli studenti; occorre tenere conto, in modo particolare, della qualità dell'insegnamento e lo stato di maturazione degli studenti rispetto all'apprendimento. Ciononostante, il tempo dedicato all'insegnamento rimane una componente importante quando si considerano le opportunità di apprendimento degli studenti.

La tabella 6.25 presenta le risposte di dirigenti scolastici e insegnanti in riferimento alle ore dedicate in un anno all'insegnamento della lingua e della lettura. A livello medio internazionale, gli studenti di quarta primaria ricevono 898 ore di lezione in un anno, prendendo in considerazione tutte le materie; il 27% di questo tempo è dedicato all'insegnamento della lingua nelle sue diverse forme di espressione (lettura, scrittura e altre abilità linguistiche), mentre il 18% del tempo totale è dedicato alla lettura, compreso l'insegnamento della lettura attraverso le varie aree curriculari.

In 14 paesi si registrano più di 1000 ore di lezione in un anno; l'Italia è il quinto paese con un numero così elevato di ore (1064). Il 28% di questo tempo è dedicato all'insegnamento della lingua; il 14% all'insegnamento della lettura, e questi risultati si ritrovano complessivamente anche a livello di macroarea geografica.

Tabella 6.25: Ore di lezione di lingua e lettura

Paese	Ore totali di lezione all'anno di tutte le materie	Lezioni di lingua comprese lettura, scrittura, parlato, letteratura ed altre competenze linguistiche		Lezioni di lettura, compresa la lettura nelle varie aree curriculari	
		Ore di lezione all'anno	Percentuale delle ore totali di lezione	Ore di lezione all'anno	Percentuale delle ore totali di lezione
Sud Africa	s 1180 (16,7)	s 240 (14,3)	20 (1,3)	x 122 (8,0)	10 (0,6)
Cile	r 1141 (17,9)	r 278 (20,1)	24 (1,7)	r 252 (22,3)	22 (1,9)
Paesi Bassi	s 1092 (16,8)	s 363 (14,6)	34 (1,3)	s 205 (19,5)	19 (1,8)
Israele	1079 (13,5)	235 (9,4)	22 (0,8)	98 (8,7)	9 (0,8)
Italia	1064 (15,4)	r 290 (7,5)	28 (0,7)	r 148 (9,2)	14 (0,9)
Stati Uniti	1061 (12,7)	r 301 (15,3)	30 (1,6)	r 327 (15,6)	32 (1,5)
Qatar	r 1045 (1,1)	r 327 (18,8)	31 (1,8)	r 182 (14,9)	18 (1,2)
Singapore	1040 (0,0)	278 (9,1)	27 (0,9)	124 (7,0)	12 (0,7)
Marocco	r 1036 (13,4)	r 224 (13,1)	21 (1,2)	r 109 (7,8)	11 (0,9)
Arabia Saudita	r 1034 (16,7)	r 179 (14,4)	18 (1,7)	r 175 (13,6)	16 (1,2)
Emirati Arabi Uniti	r 1018 (6,7)	r 234 (9,3)	23 (1,0)	r 139 (6,3)	13 (0,7)
Trinidad e Tobago	r 1008 (17,1)	r 361 (22,8)	36 (2,1)	r 299 (26,4)	30 (2,6)
Danimarca	r 1006 (13,5)	231 (5,5)	23 (0,6)	132 (7,8)	13 (0,8)
Australia	r 1001 (6,7)	r 336 (7,9)	34 (0,8)	r 199 (9,9)	19 (1,0)
Inghilterra	r 993 (10,5)	273 (9,5)	28 (0,9)	125 (11,3)	12 (1,1)
Oman	r 989 (12,1)	r 197 (7,4)	20 (0,9)	r 150 (7,5)	16 (0,9)
Hong Kong SAR	987 (10,3)	226 (14,8)	24 (1,9)	128 (7,1)	13 (0,8)
Irlanda del Nord	s 958 (10,5)	s 257 (10,7)	27 (1,3)	s 137 (7,8)	14 (0,8)
Belgio (Fiammingo)	s 956 (13,4)	r 248 (10,5)	26 (0,8)	s 84 (5,1)	9 (0,6)
Canada	952 (5,1)	r 292 (4,9)	31 (0,6)	r 206 (7,0)	22 (0,8)
Malta	942 (0,4)	178 (0,4)	19 (0,0)	83 (0,4)	9 (0,0)
Belgio (Francese)	r 940 (8,9)	r 320 (7,8)	34 (0,9)	r 247 (16,6)	27 (1,9)
Bahrain	934 (2,1)	202 (6,7)	22 (0,7)	114 (6,0)	12 (0,6)
Macao SAR	928 (0,2)	186 (0,2)	20 (0,0)	100 (0,2)	10 (0,0)
Nuova Zelanda	926 (4,0)	r 340 (8,6)	37 (1,0)	r 215 (8,9)	24 (1,0)
Egitto	924 (12,5)	297 (11,9)	34 (1,7)	r 161 (11,6)	18 (1,3)
Irlanda	915 (0,3)	206 (5,2)	23 (0,6)	150 (7,2)	16 (0,8)
Portogallo	895 (11,8)	288 (6,1)	32 (0,6)	301 (10,4)	34 (1,2)
Francia	r 883 (9,3)	r 330 (8,2)	37 (0,9)	r 165 (11,6)	19 (1,2)
Kuwait	s 860 (19,9)	s 178 (16,5)	21 (2,0)	s 139 (13,8)	17 (1,5)
Spagna	853 (7,8)	212 (7,0)	25 (0,8)	136 (6,7)	16 (0,8)
Taipei Cinese	845 (9,2)	212 (4,0)	26 (0,6)	123 (8,0)	15 (1,0)
Germania	r 841 (10,7)	r 239 (9,9)	29 (1,2)	r 87 (7,3)	11 (1,0)
Kazakistan	835 (21,8)	221 (10,7)	27 (1,1)	212 (11,0)	26 (1,3)
Norvegia (5)	827 (11,1)	186 (6,0)	23 (0,8)	134 (7,5)	17 (1,0)
Ungheria	826 (13,7)	284 (9,1)	35 (1,3)	201 (9,3)	25 (1,4)
Svezia	r 809 (6,4)	r 185 (6,9)	22 (0,8)	101 (8,0)	12 (1,0)
Rep. Slovacca	778 (9,5)	233 (5,6)	30 (0,6)	180 (9,5)	23 (1,2)
Rep. Ceca	769 (7,4)	242 (10,1)	31 (1,1)	143 (8,9)	19 (1,1)
Austria	768 (7,0)	260 (6,8)	34 (1,0)	95 (5,5)	13 (0,8)
Azerbaijan	755 (21,4)	226 (8,9)	31 (1,5)	r 141 (6,8)	19 (1,1)
Polonia	r 754 (5,4)	r 140 (1,0)	19 (0,1)	r 33 (1,7)	4 (0,2)
Slovenia	734 (7,8)	193 (8,5)	26 (1,0)	84 (5,7)	12 (0,8)
Finlandia	731 (7,5)	186 (4,9)	26 (0,7)	122 (6,3)	17 (0,9)
Georgia	r 725 (13,2)	185 (9,3)	26 (1,0)	132 (9,5)	19 (1,3)
Bulgaria	692 (20,4)	213 (10,2)	33 (1,7)	247 (14,5)	39 (2,5)
Lettonia	669 (11,9)	193 (8,2)	30 (1,3)	184 (10,3)	28 (1,6)
Federazione Russa	652 (5,4)	263 (6,4)	41 (1,0)	171 (7,0)	27 (1,1)
Lituania	627 (3,7)	183 (1,9)	29 (0,4)	144 (8,7)	23 (1,4)
Iran, Rep. Islamica di	627 (5,3)	143 (2,4)	23 (0,4)	124 (13,8)	20 (2,2)
Media internazionale	898 (1,6)	242 (1,4)	27 (0,2)	156 (1,5)	18 (0,2)

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2016

() Gli errori standard sono in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

6.5.2 Strategie e abilità di comprensione della lettura

PIRLS indaga anche le abilità e le strategie di lettura a cui gli insegnanti dedicano spazio nel corso delle proprie lezioni. A livello medio internazionale, alla quasi totalità degli studenti viene chiesto – con cadenza settimanale - di individuare le informazioni in un testo (96%), di identificare le idee principali di ciò che hanno letto (94%), di spiegare o esporre con riferimento al testo ciò che hanno capito della lettura (95%). Ai propri studenti gli insegnanti propongono inoltre di confrontare ciò che hanno letto con le proprie esperienze (83%), confrontare ciò che hanno letto con altre letture fatte (75%), fare previsioni su ciò che accadrà in seguito nel testo (77%) e fare generalizzazioni e inferenze (82%). In misura minore viene chiesto di descrivere lo stile o la struttura del testo (69%) e di definire la prospettiva o l'intento dell'autore (66%).

In Italia, le prime tre attività legate alla lettura sono quelle che riguardano sostanzialmente la totalità degli studenti, in misura percentuale maggiore di quanto si rileva a livello internazionale: individuare le informazioni in un testo, identificare le idee principali di ciò che hanno letto, spiegare o esporre con riferimento al testo ciò che hanno capito della lettura. Andamento analogo si riscontra nel suo complesso anche a livello di macroarea geografica (tabella 6.27). Così come accade a livello internazionale, le percentuali di studenti a cui viene chiesto ogni settimana di svolgere le altre attività legate alla lettura tendono a diminuire, anche se i valori registrati in Italia sono superiori a quelli medi internazionali, ad eccezione del “Fare generalizzazioni e inferenze”. Quest’ultima attività sembrerebbe riguardare una percentuale di studenti italiani di poco inferiore a quella internazionale.

Tabella 6.26: Attività proposte dagli insegnanti per lo sviluppo delle abilità e delle strategie di comprensione della lettura degli studenti

Paese	Percentuale di studenti ai quali gli insegnanti propongono di fare le seguenti attività almeno ogni settimana								
	Individuare le informazioni nel testo	Riconoscere le idee principali di ciò che hanno letto	Spiegare o esporre con riferimento al testo ciò che hanno capito dalla lettura	Confrontare ciò che hanno letto con le proprie esperienze	Confrontare ciò che hanno letto con altre letture fatte	Fare previsioni su ciò che accadrà in seguito nel testo	Fare generalizzazioni e inferenze	Descrivere lo stile o la struttura del testo	Definire la prospettiva o l'intento dell'autore
Australia	98 (0,7)	96 (1,3)	98 (0,8)	89 (1,7)	87 (2,0)	94 (1,5)	93 (1,4)	83 (2,4)	82 (2,1)
Austria	93 (1,3)	91 (1,9)	87 (2,7)	66 (3,3)	48 (3,5)	38 (3,1)	50 (3,3)	25 (3,0)	20 (2,6)
Azerbaijan	94 (1,7)	98 (0,9)	98 (1,0)	95 (1,5)	95 (1,6)	92 (1,8)	90 (1,8)	90 (2,2)	95 (1,5)
Bahrain	96 (1,3)	96 (1,1)	97 (1,2)	88 (1,7)	85 (2,5)	83 (2,1)	78 (2,4)	80 (2,3)	77 (2,5)
Belgio (Fiammingo)	87 (2,6)	76 (3,3)	90 (2,1)	65 (3,5)	45 (3,9)	61 (3,5)	59 (3,7)	48 (3,6)	48 (3,6)
Belgio (Francese)	92 (1,8)	86 (3,1)	87 (2,7)	42 (4,0)	35 (3,7)	53 (3,7)	56 (4,0)	45 (3,8)	41 (4,1)
Bulgaria	100 (0,0)	100 (0,0)	100 (0,0)	95 (1,8)	90 (2,5)	84 (2,7)	99 (0,8)	95 (1,9)	92 (2,3)
Canada	96 (0,8)	91 (1,3)	92 (1,2)	82 (1,9)	72 (1,9)	88 (1,5)	86 (1,6)	61 (2,5)	59 (2,5)
Cile	99 (1,2)	99 (1,0)	100 (0,0)	99 (1,2)	98 (1,0)	97 (1,5)	94 (2,2)	96 (1,9)	89 (3,0)
Taipei Cinese	91 (2,3)	87 (2,5)	82 (3,0)	76 (3,5)	63 (4,1)	52 (4,0)	67 (3,9)	74 (2,9)	76 (3,2)
Rep. Ceca	99 (0,5)	97 (1,0)	99 (0,8)	83 (2,7)	55 (3,0)	59 (3,1)	72 (2,8)	41 (2,8)	39 (3,1)
Danimarca	90 (2,1)	92 (1,6)	88 (2,5)	68 (3,6)	66 (3,5)	61 (3,8)	64 (4,2)	49 (4,1)	46 (4,2)
Egitto	96 (1,7)	98 (1,2)	97 (1,3)	86 (3,1)	72 (3,8)	87 (3,0)	79 (3,5)	82 (3,5)	78 (3,6)
Inghilterra	98 (1,3)	99 (1,0)	99 (0,2)	76 (3,3)	72 (3,6)	94 (2,3)	94 (2,2)	83 (3,4)	74 (4,0)
Finlandia	85 (2,6)	86 (2,2)	79 (3,2)	72 (3,0)	45 (3,2)	44 (3,7)	51 (3,3)	20 (2,7)	15 (1,9)
Francia	99 (0,7)	89 (2,2)	91 (1,8)	41 (4,0)	50 (4,4)	59 (3,4)	64 (3,0)	41 (3,7)	36 (4,2)
Georgia	99 (0,6)	100 (0,4)	100 (0,4)	98 (1,0)	97 (1,2)	96 (1,5)	99 (0,4)	94 (1,6)	98 (1,1)
Germania	96 (1,7)	89 (2,0)	95 (1,3)	69 (3,1)	45 (3,8)	52 (3,7)	63 (3,6)	24 (2,9)	32 (3,0)
Hong Kong SAR	97 (1,4)	94 (2,4)	91 (2,3)	78 (3,6)	66 (4,1)	75 (3,7)	80 (2,8)	71 (3,9)	79 (3,6)
Ungheria	99 (1,0)	97 (1,5)	100 (0,0)	95 (1,4)	91 (2,5)	86 (2,5)	94 (1,9)	75 (3,4)	70 (3,5)
Iran, Rep. Islamica di	91 (2,0)	93 (1,7)	88 (2,4)	79 (2,8)	74 (3,2)	71 (3,3)	82 (2,7)	77 (3,1)	70 (3,4)
Irlanda	98 (0,9)	99 (0,8)	97 (1,3)	90 (2,1)	82 (2,5)	96 (1,7)	88 (2,3)	66 (4,0)	62 (3,9)
Israele	99 (0,8)	99 (0,9)	99 (0,9)	91 (2,4)	89 (2,2)	89 (2,8)	95 (1,8)	92 (2,0)	88 (2,1)
Italia	100 (0,0)	99 (1,0)	98 (1,1)	91 (2,2)	82 (2,9)	84 (2,5)	78 (2,9)	83 (2,8)	78 (2,9)
Kazakistan	100 (0,2)	100 (0,0)	100 (0,0)	97 (1,3)	99 (0,8)	93 (1,9)	100 (0,1)	98 (1,1)	100 (0,0)
Kuwait	95 (1,9)	90 (4,1)	98 (1,2)	95 (2,0)	85 (2,9)	74 (5,0)	79 (3,6)	75 (3,1)	68 (4,9)
Lettonia	100 (0,0)	100 (0,4)	97 (1,3)	92 (2,1)	72 (3,6)	79 (2,9)	94 (1,8)	55 (3,7)	67 (3,6)
Lituania	98 (1,2)	99 (0,5)	100 (0,0)	94 (1,9)	96 (1,5)	86 (2,2)	97 (1,2)	90 (2,1)	78 (3,0)
Macao SAR	89 (0,1)	90 (0,1)	85 (0,1)	68 (0,1)	52 (0,1)	68 (0,1)	74 (0,1)	62 (0,1)	63 (0,1)
Malta	96 (0,1)	97 (0,1)	96 (0,1)	89 (0,1)	78 (0,1)	87 (0,1)	75 (0,1)	69 (0,1)	57 (0,1)
Marocco	99 (0,3)	97 (0,9)	96 (1,1)	77 (3,0)	72 (2,8)	62 (2,8)	79 (2,7)	66 (3,3)	56 (3,7)
Paesi Bassi	96 (1,6)	78 (3,3)	87 (2,8)	64 (3,6)	45 (4,1)	78 (3,4)	73 (3,5)	37 (4,4)	32 (4,2)
Nuova Zelanda	98 (0,6)	96 (1,1)	95 (1,2)	87 (2,0)	76 (2,6)	94 (1,1)	90 (2,1)	70 (2,5)	66 (2,7)
Irlanda del Nord	99 (0,7)	96 (2,1)	98 (1,1)	78 (3,7)	78 (3,3)	93 (2,2)	86 (3,2)	73 (4,3)	67 (4,2)
Norvegia (5)	98 (1,0)	89 (2,6)	87 (2,4)	72 (3,2)	61 (3,3)	42 (3,7)	54 (3,8)	29 (3,3)	21 (3,2)
Oman	97 (1,0)	99 (0,8)	100 (0,2)	95 (1,2)	92 (1,4)	94 (1,3)	96 (1,1)	92 (1,8)	90 (2,1)
Polonia	100 (0,0)	100 (0,3)	99 (0,5)	97 (1,1)	87 (2,4)	65 (3,5)	98 (0,9)	86 (2,2)	87 (2,3)
Portogallo	100 (0,0)	99 (0,9)	99 (0,9)	92 (2,0)	85 (2,5)	92 (2,1)	92 (1,9)	98 (1,1)	89 (2,1)
Qatar	99 (0,7)	99 (0,6)	99 (0,6)	89 (1,7)	84 (1,8)	87 (1,5)	89 (2,4)	87 (1,8)	80 (2,8)
Federazione Russa	100 (0,0)	100 (0,0)	100 (0,0)	97 (1,2)	93 (1,7)	90 (2,2)	100 (0,0)	90 (2,2)	99 (0,9)
Arabia Saudita	91 (2,0)	92 (2,0)	94 (1,9)	81 (3,0)	72 (3,2)	74 (3,1)	82 (2,6)	78 (2,9)	63 (3,0)
Singapore	93 (1,4)	89 (1,4)	91 (1,4)	81 (2,1)	79 (2,0)	90 (1,5)	87 (1,6)	66 (2,6)	62 (2,7)
Rep. Slovacca	99 (0,4)	98 (0,8)	99 (0,7)	94 (1,4)	85 (2,2)	75 (3,0)	85 (2,5)	62 (3,5)	72 (3,2)
Slovenia	94 (1,8)	90 (2,1)	93 (1,9)	82 (3,6)	57 (3,8)	57 (3,5)	71 (4,1)	47 (3,9)	33 (3,8)
Sud Africa	r 93 (1,8)	r 96 (1,4)	r 95 (1,6)	r 91 (2,0)	r 89 (2,1)	r 91 (2,1)	r 87 (2,3)	r 87 (2,3)	r 79 (3,1)
Spagna	97 (1,0)	96 (1,5)	99 (0,3)	83 (2,4)	72 (2,9)	68 (2,8)	71 (2,4)	61 (2,8)	51 (2,8)
Svezia	89 (2,2)	79 (3,3)	79 (3,6)	67 (3,8)	53 (4,1)	68 (4,3)	71 (3,8)	36 (3,9)	28 (3,8)
Trinidad e Tobago	99 (0,7)	95 (2,0)	98 (1,3)	92 (2,0)	86 (2,9)	95 (1,8)	92 (1,9)	64 (4,0)	69 (3,9)
Emirati Arabi Uniti	97 (1,2)	98 (0,5)	99 (0,5)	92 (1,2)	89 (1,4)	90 (1,7)	87 (1,6)	83 (1,8)	81 (2,0)
Stati Uniti	100 (0,0)	98 (1,3)	99 (0,9)	91 (2,1)	89 (2,5)	91 (2,5)	96 (1,8)	82 (3,0)	85 (2,9)
Media internazionale	96 (0,2)	94 (0,2)	95 (0,2)	83 (0,4)	75 (0,4)	77 (0,4)	82 (0,4)	69 (0,4)	66 (0,4)

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2016

() Gli errori standard sono in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Tabella 6.27: Attività proposte dagli insegnanti per lo sviluppo delle abilità e delle strategie di comprensione della lettura degli studenti – per macroarea geografica

Area geografica	Percentuale di studenti ai quali gli insegnanti propongono di fare le seguenti attività almeno ogni settimana								
	Individuare le informazioni nel testo	Riconoscere le idee principali di ciò che hanno letto	Spiegare o esporre con riferimento al testo ciò che hanno capito dalla lettura	Confrontare ciò che hanno letto con le proprie esperienze	Confrontare ciò che hanno letto con altre letture fatte	Fare previsioni su ciò che accadrà in seguito nel testo	Fare generalizzazioni e inferenze	Descrivere lo stile o la struttura del testo	Definire la prospettiva o l'intento dell'autore
Nord Ovest	100 (0,0)	100 (0,0)	98 (2,1)	91 (4,5)	74 (6,2)	80 (4,1)	71 (4,4)	80 (4,6)	66 (5,4)
Nord Est	100 (0,0)	100 (0,0)	92 (5,7)	82 (7,5)	82 (6,9)	79 (6,5)	72 (7,7)	77 (7,0)	80 (6,1)
Centro	100 (0,0)	100 (0,0)	100 (0,0)	90 (4,8)	78 (7,1)	78 (7,7)	81 (5,6)	88 (3,8)	88 (1,1)
Sud	100 (0,0)	95 (4,5)	100 (0,0)	97 (2,3)	90 (5,8)	90 (6,1)	90 (6,1)	83 (7,4)	80 (8,2)
Sud Isole	100 (0,0)	100 (0,0)	100 (0,0)	96 (3,7)	91 (5,4)	94 (4,4)	79 (10,1)	87 (7,5)	86 (6,7)
Italia	100 (0,0)	99 (1,0)	98 (1,1)	91 (2,2)	82 (2,9)	84 (2,5)	78 (2,9)	83 (2,8)	78 (2,9)

FONTE: DATI IEA PIRLS 2016 - INVALSI

() Gli errori standard sono in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).