

PIRLS 2021: LA COMPRENSIONE DELLA LETTURA IN QUARTA PRIMARIA

RAPPORTO NAZIONALE



RAPPORTO A CURA DI



PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY

Roberto Ricci Presidente INVALSI, Rappresentante italiano alla IEA *General Assembly*

Laura Palmerio Responsabile Area Indagini internazionali INVALSI, *National Research Coordinator* PIRLS 2021

Margherita Emiletti *Co-national Research Coordinator* PIRLS 2021

Gruppo di lavoro Area Indagini internazionali INVALSI

Francesco Annunziata, Andrea Biggera, Elisa Caponera, Marta Catenacci, Angela De Simio, Carlo Di Chiacchio, Giulia Cicconi, Ines Di Leo, Margherita Emiletti, Chiara Ernetti, Cristina Felici, Sabrina Greco, Pierangelo Grosso, Luca Proietti, Riccardo Pietracci, Chiara Vinci, Cristiano Zicchi.

Valeria Tortora *Data Manager* PIRLS (Area Servizi statistici e informativi INVALSI).

Questo rapporto

(a cura di Laura Palmerio e Margherita Emiletti)

Prefazione

Roberto Ricci (presidente INVALSI)

Analisi dati

Valeria Tortora

Autori testi

Laura Palmerio (cap. 1)

Margherita Emiletti (cap. 2)

Elisa Caponera (cap. 3)

Riccardo Pietracci (cap. 4)

(Area Servizi statistici e informativi INVALSI)

Editing grafico e impaginazione rapporto

Cristiano Zicchi

Costruzione Appendice 1

Margherita Emiletti e Elisa Caponera

Elaborazione piano di analisi dei dati

Area Indagini Internazionali

Costruzione Appendici 2 e 3

Ines Di Leo e Luca Proietti

si ringraziano

- i dirigenti scolastici, i docenti, gli studenti e i genitori che hanno partecipato all'indagine;
- Patrizia Falzetti (Responsabile Area Servizi statistici e informativi INVALSI);
- Antonio Severoni, Federica Colli, Jana Kopecna (sviluppo e gestione piattaforma web di comunicazione con le scuole – Area Servizi statistici e informativi INVALSI);
- i codificatori delle risposte aperte;
- tutto il personale INVALSI che ha collaborato a vario titolo alla realizzazione dell'indagine IEA PIRLS 2021.

Il presente rapporto è stato redatto sulla base del rapporto internazionale:

Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). PIRLS 2021 International Results in Reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://pirls2021.org/results>



INDICE

Prefazione	6
I. PIRLS 2021: quadro di riferimento e caratteristiche dell'indagine	8
1.1 Perché PIRLS?	8
1.2 Il quadro di riferimento di PIRLS 2021	10
1.3 La realizzazione di PIRLS 2021	12
1.3.1 La transizione alla modalità digitale	12
1.3.2 La raccolta dati durante la pandemia	17
1.3.2.1 Operazioni nelle scuole	18
1.3.2.2 Percezioni dei genitori	19
1.3.2.3 Studenti campionati e partecipanti	20
1.3.2.4 Sintesi delle procedure di scaling dei dati PIRLS 2021	23
II. I risultati degli studenti in lettura	27
2.1 Risultati medi sulla scala complessiva di lettura	28
2.2 Come sono cambiati nel tempo i risultati in lettura di bambine e bambini	39
2.2.1 Tendenze dei risultati medi di lettura	39
2.2.2 Come sono cambiati i risultati in lettura degli studenti nel tempo	44
2.3 Risultati sulle scale parziali di scopo della lettura e di processo di comprensione	45
2.3.1 Risultati sulle scale parziali di scopo della lettura	47
2.3.2 Risultati sulle scale parziali di processo di comprensione	50
2.4 Risultati sui livelli di rendimento in lettura	53
2.4.1 Descrizioni dei testi PIRLS 2021	53
2.4.2 Descrizioni dei risultati in lettura rispetto ai benchmark internazionali PIRLS 2021	55
2.4.3 Percentuali di studenti che raggiungono i benchmark internazionali	59
III. Contesto familiare e caratteristiche dello studente	65
3.1 Background socioeconomico e culturale e rendimento in lettura	65
3.2 Esperienze pre-scolastiche degli studenti e attività dei genitori per favorire la lettura	67
3.3 Piacere per la lettura – Genitori	68
3.4 Abilità di pre-lettura e pre-scrittura prima di iniziare la scuola primaria	69
3.5 Atteggiamenti degli studenti	71
3.5.1 Piacere per la lettura – Studenti	71
3.5.2 Fiducia nelle proprie capacità in lettura	72
3.5.3 Uso delle tecnologie per le attività scolastiche	74
3.6 Sintesi e conclusioni	74
IV. Caratteristiche delle scuole e risultati in lettura	76
4.1 Background socioeconomico del corpo studentesco	76
4.2 Abilità di pre-lettura e pre-scrittura degli alunni in ingresso	79
4.3 Mancanza di risorse per l'insegnamento	82
4.4 Rispetto delle regole a scuola	85



Appendice 1 Sintesi del Quadro di riferimento delle prove cognitive PIRLS	88
Appendice 2 Tabelle internazionali	109
Appendice 3 Tabelle nazionali	148



PREFAZIONE

PREFAZIONE

Il 2023 è stato proclamato “anno europeo delle competenze” e l’apprendimento lungo tutta la vita è un aspetto chiave per migliorare le competenze individuali e contribuire alla comunità di appartenenza. Tuttavia, senza solide competenze di base, in particolare la capacità di lettura, diventa impossibile affrontare le sfide sempre più complesse della contemporaneità.

Il 2023 è anche l’anno in cui sono presentati i risultati dell’indagine internazionale PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) della IEA, che si concentra sulla rilevazione delle competenze in lettura degli allievi al quarto anno di scolarità.

Questo rapporto presenta i risultati italiani dell’indagine, all’interno del confronto internazionale e, grazie al fatto che il nostro Paese ha partecipato fin dal primo ciclo, è possibile valutare i progressi realizzati dagli allievi italiani nel corso di 20 anni.

L’Italia ha da sempre dimostrato un forte interesse verso le ricerche comparative internazionali promosse dalla IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), fondamentali per consentire il confronto con altri sistemi formativi, grazie alla condivisione di presupposti concettuali, metodologici e operativi. Negli ultimi trent’anni, inoltre, le rilevazioni internazionali hanno costituito uno stimolo importante per la promozione delle indagini nazionali, in particolare dopo l’introduzione dell’autonomia scolastica.

La comparazione dei dati che emergono da questi studi internazionali e la condivisione dei quadri di riferimento costituiscono un approccio metodologico e teorico di riferimento per la ricerca educativa anche a livello nazionale. La costante partecipazione dell’INVALSI, in quanto centro nazionale, alle indagini internazionali ha permesso al nostro Paese di essere attivamente coinvolto in un circuito di ricerca metodologica e applicata, che è essenziale per lo sviluppo del nostro sistema educativo in senso ampio.

Disporre di risultati attendibili sull’acquisizione della competenza chiave di lettura, trasversale a tutte le discipline, è un contributo fondamentale - che necessita di una sempre maggiore valorizzazione - per fondare le policy e gli interventi compensativi su dati certi e non opinabili. Ciò è particolarmente vero durante i periodi critici, come quello che il mondo ha attraversato recentemente. La rilevazione PIRLS del 2021 si è svolta in più di 50 Paesi nel mondo, compresa l’Italia, durante la pandemia da COVID-19. È importante notare che questa è l’unica indagine internazionale in ambito educativo in cui i dati sono stati raccolti durante la pandemia. Al momento della rilevazione, i vari Paesi hanno affrontato sfide diverse e le sospensioni delle attività scolastiche hanno costituito un fattore di notevole disturbo del normale e sereno andamento del processo di insegnamento/apprendimento. Tuttavia, i Paesi



hanno onorato l'impegno a partecipare e, soprattutto, le istituzioni scolastiche hanno sostenuto immani sforzi per assicurare la partecipazione degli allievi. In Italia, oltre 7000 bambine e bambini di quarta primaria e 442 insegnanti in 222 scuole sono stati coinvolti nella rilevazione PIRLS del 2021.

Questo rapporto può costituire uno strumento importante per comprendere il livello di competenza in lettura degli studenti della scuola primaria, anche grazie alla ricchezza delle informazioni aggiuntive raccolte dall'indagine PIRLS tramite i questionari, come il background socioeconomico e culturale dello studente e la sua attitudine verso la lettura.

Inoltre, è importante sottolineare che per la prima volta le prove sono state svolte tramite computer, grazie a un'interfaccia semplice e accattivante. Questa scelta consente di capire meglio come la competenza in lettura sta evolvendo nell'era digitale.

Il quarto anno di scolarità rappresenta un momento cardine per lo sviluppo dei nostri studenti come lettori, che in questa fase della loro vita passano dall' "imparare a leggere" al "leggere per imparare".

La competenza in lettura costituisce l'imprescindibile base per l'apprendimento di tutte le altre discipline scolastiche, ma costituisce anche il fondamento per disporre pienamente delle varie possibilità di crescita personale e favorire la partecipazione attiva alla vita delle proprie comunità di appartenenza e alla società tutta.

Il Rapporto PIRLS evidenzia un quadro generale della nostra scuola primaria come un sistema nel complesso solido e resiliente, ma con alcune criticità che richiedono attenzione e interventi specifici, come ad esempio le differenze territoriali e di genere. Inoltre, gli effetti del contesto familiare e sociale di provenienza degli studenti rappresentano ancora un ostacolo alla promozione di un'istruzione equa e inclusiva, capace di garantire a tutti le stesse opportunità di apprendimento. Tuttavia, gli esiti delle allieve e degli allievi italiani sono al di sopra della media internazionale e in linea con i migliori risultati degli altri paesi europei, costituendo un'indicazione incoraggiante per l'avvenire delle giovani generazioni.

Roberto Ricci

Presidente INVALSI



CAPITOLO 1

PIRLS 2021: QUADRO DI RIFERIMENTO E CARATTERISTICHE DELL'INDAGINE

Nel 2021, l'Italia ha partecipato per la quinta volta al Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). PIRLS è un'indagine sulla literacy in lettura degli studenti al quarto anno di scuola primaria (circa 9 anni di età) che viene condotta con un ciclo quinquennale dal 2001, fornendo così informazioni su un trend di 20 anni. La scelta di riferirsi a questa fetta della popolazione studentesca è motivata dal fatto che si tratta di un momento di transizione importante nel loro sviluppo come lettori: a questo punto della loro formazione, gli studenti hanno in genere imparato a leggere e ora leggono per imparare.

Riconosciuto come lo standard globale per la valutazione dei trend nei risultati di lettura in quarta primaria, PIRLS è uno studio internazionale diretto dal TIMSS & PIRLS International Study Center della IEA presso il Boston College, in stretta collaborazione con gli uffici IEA di Amsterdam e Amburgo. La IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) è una cooperativa internazionale indipendente di istituti di ricerca nazionali e agenzie governative che dal 1959 conduce studi sui risultati internazionali in un'ampia gamma di discipline e che ha aperto la strada alle rilevazioni internazionali sul rendimento degli studenti di vari gradi scolastici al fine di ottenere una comprensione più approfondita dei sistemi educativi nei diversi Paesi. In Italia, 5440 studenti di quarta primaria hanno partecipato a PIRLS 2021. Questi studenti hanno svolto una prova di comprensione della lettura e hanno risposto a un questionario sul loro background e sulle loro esperienze di apprendimento della lettura a scuola. Per informare le politiche educative dei Paesi partecipanti, oltre alla valutazione delle competenze di lettura, PIRLS raccoglie abitualmente anche ampie informazioni di contesto che possono aiutare a fornire risposte relative a quantità, qualità e contenuto dell'istruzione. Le informazioni di contesto vengono raccolte attraverso una serie di questionari rivolti a studenti, genitori, insegnanti, dirigenti scolastici ed esperti del curriculum scolastico.

1.1 Perché PIRLS?

La literacy in lettura è una delle abilità più importanti che gli studenti acquisiscono durante i primi anni di scuola. Essa costituisce la base per l'apprendimento futuro in tutte le materie scolastiche ("leggere per imparare") (Sticht, 1975; Stiggins, 1982), nonché per la crescita personale e lo sviluppo della creatività (che potremmo definire come "leggere per essere"). Fornisce inoltre ai giovani studenti le competenze fondamentali che saranno necessarie per partecipare pienamente alle loro comunità e alla società in generale (OECD, 2019).

PIRLS si basa su un'ampia concezione del leggere, in cui è incluso il leggere per il piacere che ci procura poter sperimentare mondi diversi, altre culture e nuove idee. Comprende inoltre



la riflessione su testi scritti e altre fonti di informazione come strumenti per raggiungere obiettivi individuali e sociali, un tipo di lettura nota anche come “leggere per fare” (Sticht, 1975; Stiggins, 1982). Questo punto di vista è sempre più rilevante nella società odierna, dove si pone enfasi via via maggiore sulla capacità degli studenti di utilizzare le informazioni acquisite con la lettura. L’attenzione si sta spostando dalla dimostrazione della fluidità e della comprensione di base a quella della capacità di applicare ciò che si è imparato o compreso a nuove situazioni o progetti (OECD, 2019; Mullis et al., 2017).

La definizione di *reading literacy* in PIRLS si basa sullo studio dell’IEA del 1991, in cui era definita come “la capacità di comprendere e utilizzare le forme di linguaggio scritto richieste dalla società e/o apprezzate dall’individuo”. Successivamente, questa definizione è stata elaborata in modo di mantenere la sua applicabilità ai lettori di tutte le età e a un’ampia gamma di forme di linguaggio scritto, facendo però esplicito riferimento agli aspetti dell’esperienza di lettura dei giovani studenti nel momento in cui diventano lettori esperti, sottolineando l’importanza diffusa della lettura nella scuola e nella vita quotidiana e riconoscendo la crescente varietà di testi nel mondo tecnologico di oggi (Mullis et al., 2019). Attualmente, la definizione di *reading literacy* proposta da PIRLS è la seguente:

La literacy in lettura è l’abilità di comprendere e utilizzare le forme di linguaggio scritto richieste dalla società e/o apprezzate dall’individuo. I lettori sono in grado di costruire significato dai testi in una varietà di forme. Leggono per imparare, per partecipare a comunità di lettori a scuola e nella vita quotidiana e per piacere personale.

Questa visione della lettura riflette numerose teorie sulla lettura come processo costruttivo e interattivo. Il significato viene costruito attraverso l’interazione tra lettore e testo nel contesto di una particolare esperienza di lettura. I lettori sono considerati in grado di costruire attivamente il significato, di ragionare con il testo, di padroneggiare efficaci strategie di lettura e di riflessione sulla lettura (Kintsch, 2013; Britt et al., 2012; Ruddell & Unrau, 2004; Rumelhart, 1985).

I lettori utilizzano un repertorio di abilità linguistiche, strategie cognitive e metacognitive e conoscenze di base per costruire il significato di ciò che leggono (Kintsch, 2013; Pressley & Gaskins, 2006). In questo processo interviene anche il contesto della situazione di lettura che, quando strutturato in modo opportuno, attraverso la promozione dell’impegno e della motivazione, può sostenere efficacemente la costruzione del significato. Il contesto, purtroppo, può anche porre vincoli specifici che potrebbero non sostenere la costruzione del significato (Taboada et al., 2009; Christianson & Luke, 2011).



I tipi di testo su cui il processo di lettura ha luogo sono molteplici. Ciascuno di essi segue forme e regole convenzionali che aiutano l'interpretazione del testo da parte del lettore. Ciascun tipo di testo può assumere diverse forme e combinazioni di forme, sia forme scritte tradizionali quali libri, riviste, documenti e giornali, sia forme digitali che comprendono i numerosi modi di comunicare via Internet e i siti web, dove il testo è spesso integrato con vari formati multimediali. La lettura online sta diventando sempre più una componente non più ignorabile dai programmi scolastici, anche nella scuola primaria, e va riconosciuta come uno dei modi principali con cui gli studenti acquisiscono informazioni. Le nuove literacy digitali sono necessarie per la lettura online, dove un lettore di successo è quello che riesce a trovare e comprendere in modo efficiente le informazioni desiderate (Alexander, 2012; Leu et al., 2013).

Cercare informazioni e apprendere da internet implica la comprensione di testi distribuiti su pagine o siti web multipli che vanno a formare un ambiente di lettura complesso. Mentre i testi tradizionali a stampa vengono solitamente letti in modo lineare, la lettura online consiste nella ricerca attraverso una rete di testi multipli in cui i lettori sono responsabili della creazione dei propri percorsi. I lettori devono prima accedere al sito web appropriato e poi utilizzare strategie di navigazione per spostarsi in modo efficiente all'interno di una pagina o un sito web o attraverso siti diversi (Singer & Alexander, 2017; Strømsø, 2017; Goldman, 2014). Leggere online non richiede in sostanza abilità e strategie diverse da quelle necessarie per leggere un testo cartaceo, ma esse devono essere utilizzate in un ambiente che contiene molte più informazioni ed è notevolmente più complesso di quello di un testo tradizionale (Goldman, 2014; Leu et al., 2013).

Infine, non va trascurato un aspetto fondamentale per la comprensione di un testo, che sia esso stampato o online, ossia quello sociale. Infatti, discutere di ciò che hanno letto con gruppi diversi di persone consente agli studenti di costruire il significato di un testo in una varietà di contesti. Gli ambienti socialmente costruiti, in classe o nella biblioteca scolastica, possono offrire ai giovani studenti opportunità formali e informali di ampliare le loro prospettive e di vedere la lettura come un'esperienza condivisa con i compagni e gli insegnanti. Ciò può essere esteso alle comunità al di fuori della scuola, quando i giovani studenti parlano con le loro famiglie e i loro amici delle idee e delle informazioni acquisite attraverso la lettura (Almasi & Garas-York, 2009; Murphy et al., 2009).

1.2 Il quadro di riferimento di PIRLS 2021

La prova di comprensione della lettura di PIRLS 2021 si basa sul relativo quadro di riferimento (Mullis & Martin, 2019; cfr. Appendice 1 per una descrizione più dettagliata del quadro di riferimento), sviluppato dal Reading Development Group, composto da rappresentanti di alcuni Paesi partecipanti e da consulenti di lettura esterni e membri del *TIMSS & PIRLS International Study Center* presso il Boston College. In ogni edizione dell'indagine si procede a



un aggiornamento del quadro di riferimento del ciclo precedente, in modo di stare al passo con la ricerca sulla lettura e gli sviluppi educativi e mantenere così la rilevanza di PIRLS per la pratica e la politica scolastica. Tuttavia, l'organizzazione di base del quadro di riferimento è rimasta coerente nei vari cicli in modo tale da salvaguardarne il carattere di studio di tendenza (trend) nel tempo.

Due scopi della lettura sono stati identificati come determinanti la maggior parte delle attività di lettura svolte dai giovani studenti, dentro e fuori la scuola:

1. leggere per esperienza letteraria;
2. leggere per acquisire e utilizzare informazioni.

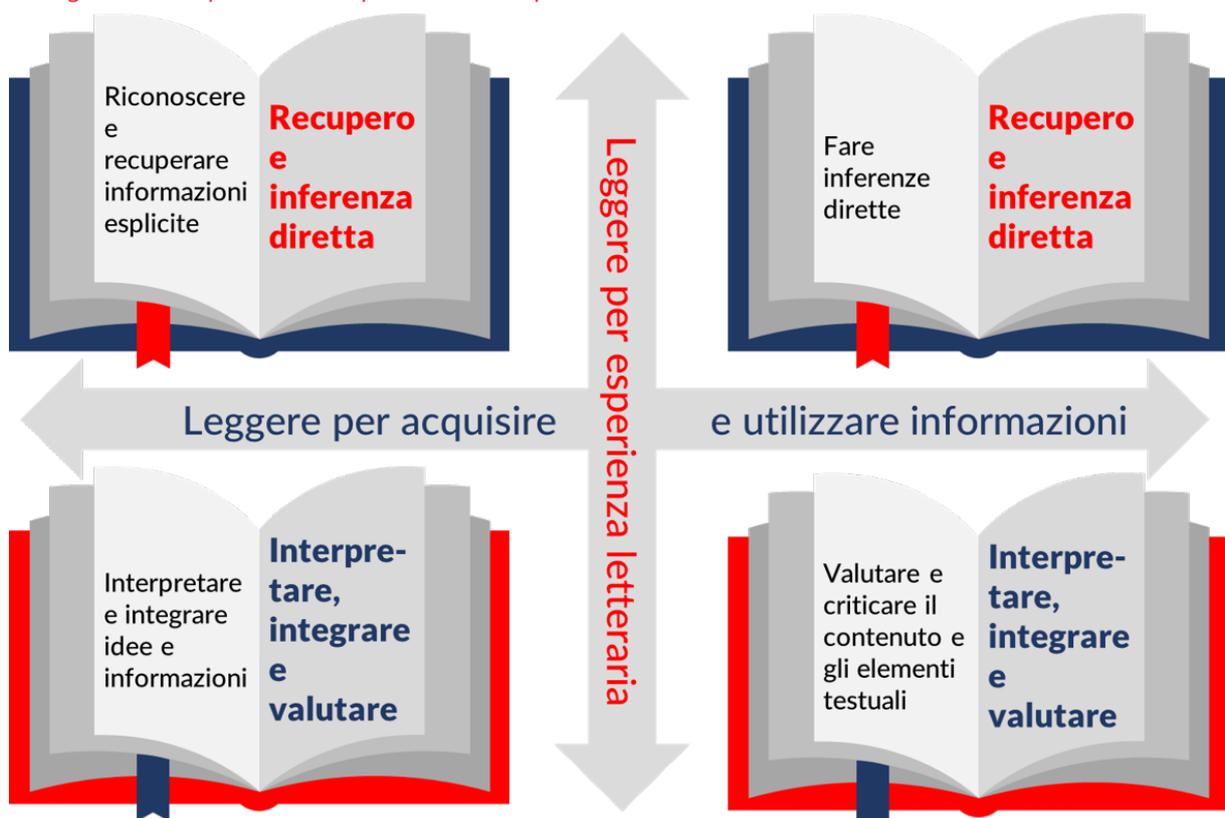
All'interno di ciascuno di questi due principali scopi della lettura, vengono valutati anche quattro processi di comprensione:

1. riconoscere e recuperare informazioni esplicite;
2. fare inferenze dirette;
3. interpretare e integrare idee e informazioni;
4. valutare e criticare il contenuto e gli elementi testuali.

Nel calcolo delle scale utilizzate per la reportistica sui dati (scaling), i quattro processi di comprensione sono sintetizzati in due processi:

- a. recupero e inferenza diretta;
- b. interpretare, integrare e valutare.

Figura 1.1. Scopi di lettura e processi di comprensione





Il quadro di riferimento di PIRLS 2021 sottolinea la crescente importanza di ePIRLS, la rilevazione pionieristica della lettura online nella scuola primaria, lanciata in 14 Paesi (inclusa l'Italia) nel ciclo 2016 (Mullis et al., 2017). Nelle prove ePIRLS, un avatar insegnante guida gli studenti attraverso diversi siti web multimodali simulati con testi multipli e funzioni interattive per completare compiti di tipo scolastico su argomenti di studi sociali o scientifici (Cfr. cap. 4 in INVALSI, 2017).

1.3 La realizzazione di PIRLS 2021

1.3.1 La transizione alla modalità digitale

Pur garantendo una solida base per i confronti dei risultati nel tempo, la rilevazione PIRLS è costantemente attenta a stare al passo con i progressi della tecnologia e della metodologia della misurazione. Va detto, anzi, che PIRLS è spesso pioniera di nuovi approcci alla valutazione della lettura, per poter rilevare dati che tengano opportunamente conto di come la natura della literacy in lettura evolve nell'era del digitale.

PIRLS 2021 ha, pertanto, introdotto due importanti novità:

- la transizione alla rilevazione digitale;
- l'implementazione di un disegno adattivo per gruppi (cfr. Box 1.1).

Sfruttando le caratteristiche della modalità digitale, la misurazione può essere migliorata attraverso prove più coinvolgenti e interattive. PIRLS 2021 ha, infatti, sviluppato un'interfaccia utente all'avanguardia in cui gli studenti possono navigare liberamente tra i testi e attivare un pannello che presenta i quesiti riferiti al testo (Figura 1.2a e 1.2b). Inoltre, sono state incluse prove ePIRLS innovative (Figura 1.3) in continuità con il lavoro iniziato nel 2016 per valutare la comprensione della lettura in un ambiente online simulato.

Figura 1.2a: Schermate tratte dalla prova "Il formidabile polpo" con due differenti tipologie di quesito



Figura 1.2b: Schermate tratte dalla prova "Il vaso vuoto" con due differenti tipologie di quesito

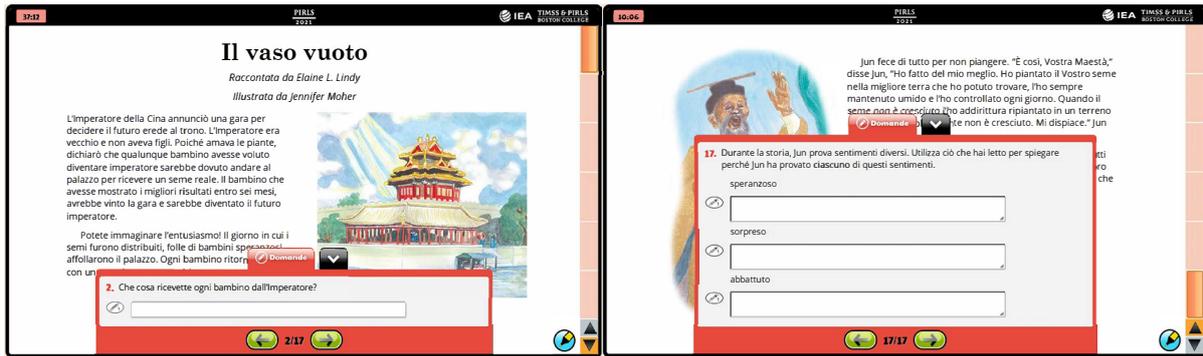
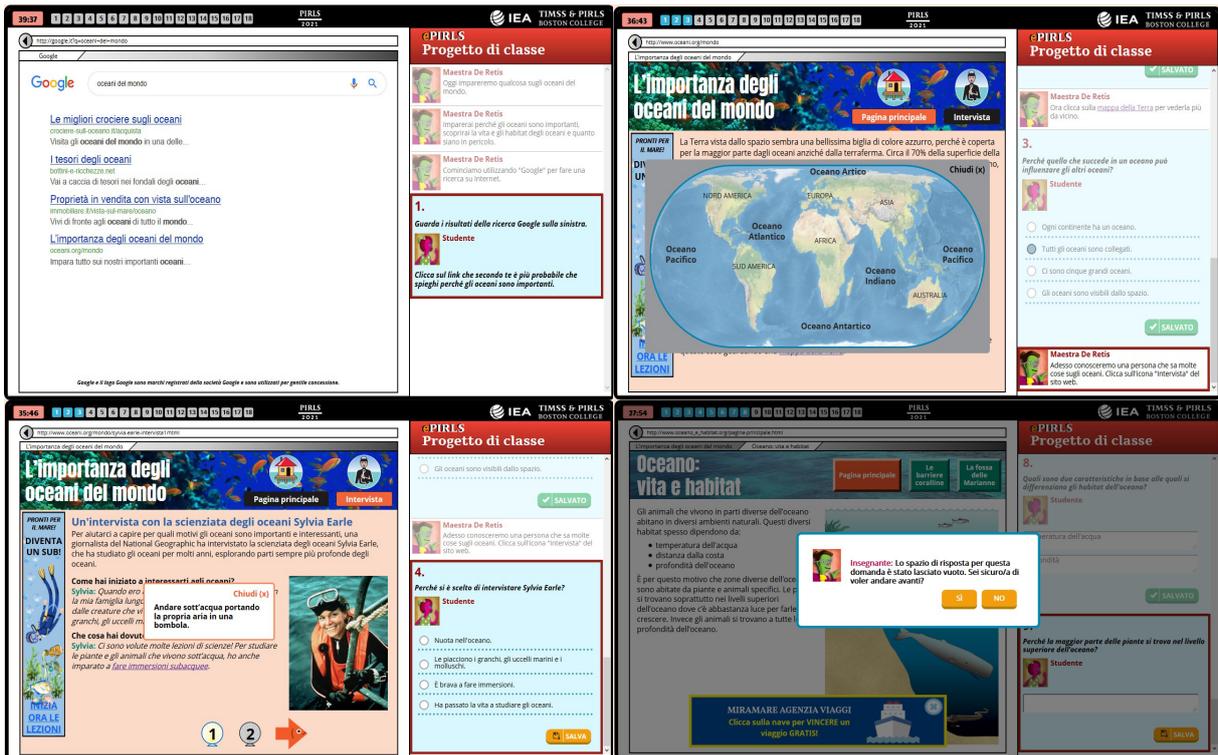


Figura 1.3: Schermate tratte dalla prova ePIRLS "Oceani"



In PIRLS 2021, dei 57 Paesi partecipanti, 26 sono passati alla modalità digitale come modalità principale di raccolta dei dati, somministrando, in aggiunta, i testi trend cartacei utilizzati in PIRLS 2016 a un campione di scuole/studenti "ponte" (*bridge sample*), al fine di esaminare in modo comparativo l'impatto del passaggio al digitale. Gli altri 31 Paesi hanno optato per continuare a proporre i fascicoli cartacei (Figura 1.4).



Figura 1.4: PIRLS 2021. Modalità di raccolta dati



FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021

**Box 1.1** Il disegno adattivo per gruppi

Il disegno adattivo per gruppi di PIRLS 2021 ha l'obiettivo di migliorare la misurazione grazie all'allineamento tra la difficoltà del test e i risultati medi in lettura degli studenti a livello di Paese. Il disegno adattivo per gruppi si basa su testi e item di tre livelli di difficoltà - difficile, medio e facile - che vengono combinati in fascicoli di due livelli di difficoltà (Cfr. Cap. 3 di Mullis & Martin, 2019).

I fascicoli più difficili includono testi e item difficili e medi, mentre quelli meno difficili includono testi e item facili e medi. Tutti i fascicoli vengono somministrati in ogni Paese, ma i Paesi i cui studenti hanno risultati medi di lettura più elevati possono somministrare i fascicoli più difficili a una percentuale maggiore di studenti (70%), mentre i Paesi i cui studenti hanno risultati medi di lettura più bassi possono somministrare i fascicoli meno difficili a una percentuale maggiore di studenti. L'Italia, avendo ottenuto nei precedenti cicli risultati non elevatissimi, sebbene sopra la media internazionale, e con considerevoli differenze territoriali, ha optato per un livello intermedio di difficoltà, senza una predominanza di item difficili o facili, in modo analogo, pertanto, a quanto avvenuto nelle rilevazioni precedenti.

Il disegno adattivo per gruppi di PIRLS 2021 ha portato in generale a una diminuzione della percentuale di omissione delle risposte agli item e a stime dei risultati più precise rispetto al disegno non adattivo in PIRLS 2016 (Cfr. Cap. 9 in Von Davier et al., 2023).

La Figura 1.5 mostra il disegno adattivo per gruppi PIRLS 2021 per i 18 insiemi di testi e item, dove 9 insiemi valutano la lettura per esperienza letteraria e 9 insiemi valutano la lettura per acquisire e utilizzare informazioni. In accordo con il disegno adattivo per gruppi, all'interno dei 9 insiemi di testi e item per ogni scopo, 3 insiemi erano difficili, 3 erano medi e 3 erano facili.

Lo sviluppo dei nuovi insiemi di testi e item ha comportato uno sforzo considerevole. Sono stati necessari sei nuovi insiemi per completare i requisiti del disegno adattivo per gruppi. Per garantire il raggiungimento di tutti i livelli target, per la prova sul campo ne sono stati sviluppati il doppio, ossia 12 nuovi insiemi di testi e item. Inoltre, due prove ePIRLS sono state rilasciate¹ e pertanto sono state sviluppate due nuove prove per sostituirle.

La preparazione della prova sul campo ha richiesto quasi due anni. In particolare, durante l'incontro dei National Research Coordinators, tenutosi a Taipei a dicembre 2018, 126 rappresentanti di 43 Paesi hanno redatto più di 600 item.

¹È possibile visionare e rispondere alle prove ePIRLS rilasciate, in lingua inglese, al seguente link:
<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/epirls/take-the-epirls-assessment/>



Figura 1.5. Disegno adattivo per gruppi di PIRLS 2021

Scopo della lettura	Livello di difficoltà	Nome della prova
Esperienza Letteraria	Difficile	Pagliuzza splendente (06)
		Oliver e il grifone (16)
		Il Bevi-Inchiostro (21)
	Medio	Il vaso vuoto (11)
		Pemba lo Sherpa (16)
		Lo struzzo e il cappello (21)
	Facile	L'estate in cui mio padre aveva dieci anni (11)
		Il topo di biblioteca (16)
		Imparare una nuova lingua (21)
Acquisire e utilizzare informazioni	Difficile	Dov'è il miele? (11)
		Il cavallo islandese (16)
		La banca mondiale dei semi (21)
	Medio	Squali (06)
		Come abbiamo imparato a volare (16)
		Marie Curie - Una scienziata da premio (21)
	Facile	Addestrare un orso polare sordo (11)
		La pianta affamata (16)
		Il formidabile polpo (21)

* Il numero tra parentesi indica il ciclo PIRLS in cui la prova è stata introdotta per la prima volta.

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021

In PIRLS 2021 è stato necessario sviluppare sei nuovi insiemi di testi e quesiti per completare i requisiti del nuovo disegno adattivo di gruppo. Per garantire il raggiungimento di tutti i livelli target, per la prova sul campo sono stati sviluppati il doppio delle prove finali (12 nuovi testi e relativi quesiti). Inoltre, essendo state rilasciate due prove ePIRLS del 2016, è stato necessario sviluppare due nuove prove per sostituirli. Ciò è stato possibile grazie a uno sforzo congiunto dei rappresentanti di tutti i Paesi partecipanti, durante due incontri internazionali.

Nonostante l'inizio dell'emergenza da COVID-19 nel 2020, proprio nel periodo previsto per la prova sul campo, più della metà dei Paesi è stata in grado di raccogliere i dati della prova sul



campo. Pertanto, dopo l'analisi dei dati raccolti, i materiali PIRLS 2021 sono stati selezionati, finalizzati e assemblati e i Paesi hanno continuato i preparativi per la raccolta principale dei dati PIRLS 2021. In Italia, dopo lo svolgimento delle prove in sole due classi, il sopraggiunto lockdown ha portato all'interruzione definitiva della prova sul campo; a livello nazionale, è stato possibile, tuttavia, controllare la bontà delle traduzioni grazie alle due classi partecipanti sopra menzionate.

1.3.2 La raccolta dati durante la pandemia

PIRLS 2021 è l'unica indagine internazionale in ambito educativo che ha raccolto dati durante la pandemia da COVID-19. Il database PIRLS 2021 fornisce, pertanto, una fonte di dati preziosa per la ricerca sull'impatto del COVID-19 sull'insegnamento e sull'apprendimento della lettura.

Nel 2020 (anno della prova sul campo) e, seppur in misura meno grave, nel 2021, molte scuole in tutto il mondo hanno dovuto affrontare pesanti interruzioni della loro attività a causa del COVID-19, e un buon numero di esse è ricorso alla didattica a distanza e/o alla riduzione delle dimensioni delle classi. Anche dopo la fase di chiusura totale, le scuole o le singole classi hanno subito interruzioni intermittenti e la vita scolastica è stata intralciata dalla necessità di adottare procedure speciali e limitazioni alle attività di gruppo all'interno della scuola.

Nei questionari di contesto PIRLS sono state, pertanto, incluse domande specificamente mirate a raccogliere informazioni sulle sfide affrontate dalle scuole e dagli studenti durante la fase pandemica².

²L'Encyclopedia PIRLS 2021 (Reynolds et al., 2022), che include un capitolo scritto da ciascun Paese che descrive le caratteristiche dell'insegnamento/apprendimento della lettura nel proprio sistema educativo, fornisce informazioni dalla maggior parte dei Paesi su quantità e caratteristiche delle interruzioni scolastiche durante la pandemia.



1.3.2.1 Operazioni nelle scuole

Al momento della raccolta dei dati, le interruzioni delle attività scolastiche dovute alla pandemia variavano notevolmente tra i Paesi.

La Figura 1.6 mostra le percentuali di studenti nei diversi Paesi in base al numero di settimane in cui i dirigenti scolastici hanno riferito che le normali attività della scuola primaria sono state influenzate dalla pandemia da COVID-19.

Figura 1.6: Settimane di funzionamento della scuola primaria compromesse dalla pandemia

Paese	Percentuale di studenti per numero di settimane compromesse				
	Attività scolastiche non compromesse	Meno di 2 settimane di istruzione	2-4 settimane di istruzione	5-8 settimane di istruzione	Più di 8 settimane di istruzione
Albania	25 (3,8)	52 (4,3)	9 (2,8)	1 ~	13 (2,9)
Australia [Ⓜ]	8 (1,5)	22 (1,8)	12 (2,1)	10 (2,0)	48 (2,4)
Austria	0 ~	1 ~	6 (2,3)	24 (3,7)	69 (3,9)
Azerbaijan	17 (3,0)	11 (2,7)	10 (2,0)	6 (1,8)	55 (3,9)
Bahrain	52 (2,9)	13 (1,8)	9 (1,1)	5 (1,0)	23 (2,4)
Belgio (Fiammingo)	3 (1,9)	21 (4,0)	29 (4,4)	12 (2,6)	34 (4,3)
Belgio (Francese)	4 (1,9)	14 (3,0)	58 (3,7)	13 (2,7)	10 (2,5)
Brasile [Ⓜ]	19 (3,3)	6 (1,8)	6 (2,4)	3 (1,5)	65 (3,7)
Bulgaria	23 (3,6)	4 (1,8)	40 (4,5)	30 (3,9)	3 (1,3)
Taipei Cinese	77 (3,0)	19 (2,8)	3 (1,4)	1 ~	1 ~
Croazia	2 ~	5 (2,0)	26 (3,9)	33 (4,4)	35 (4,4)
Cipro	2 ~	5 (1,6)	51 (3,8)	34 (4,2)	8 (2,4)
Rep. Ceca	0 ~	0 ~	0 ~	0 ~	100 (0,0)
Danimarca	0 ~	1 ~	1 ~	8 (2,3)	91 (2,5)
Egitto	9 (1,9)	5 (1,9)	9 (2,5)	22 (3,4)	55 (3,7)
Inghilterra [Ⓜ]	r 26 (4,2)	11 (2,6)	6 (2,0)	16 (2,8)	42 (4,5)
Finlandia	17 (2,7)	11 (2,5)	10 (2,4)	14 (3,4)	47 (3,6)
Francia	3 (1,4)	50 (3,9)	20 (3,2)	9 (2,5)	18 (3,1)
Georgia	14 (2,4)	17 (2,9)	15 (2,9)	16 (2,9)	38 (3,3)
Germania	r 0 ~	1 ~	0 ~	8 (2,0)	91 (2,0)
Hong Kong SAR	5 (1,9)	8 (2,3)	17 (3,3)	13 (2,7)	57 (4,0)
Ungheria	0 ~	0 ~	3 (1,5)	36 (4,1)	61 (4,1)
Iran, Rep. Islamica di [Ⓜ]	8 (2,2)	6 (1,7)	8 (1,8)	15 (3,4)	62 (4,0)
Irlanda	0 ~	0 ~	0 ~	0 ~	100 (0,0)
Israele [Ⓜ]	r 6 (2,0)	5 (1,8)	14 (2,8)	34 (3,7)	41 (4,2)
Italia	6 (1,7)	6 (2,0)	44 (3,8)	21 (3,4)	23 (3,1)
Giordania	11 (2,7)	7 (1,9)	13 (3,1)	7 (2,0)	63 (4,1)
Kazakistan	35 (3,3)	8 (2,2)	9 (2,0)	15 (2,8)	32 (3,6)
Rep. del Kosovo	9 (2,3)	39 (4,0)	38 (4,1)	4 (1,8)	10 (2,7)
Lettonia	1 ~	1 ~	3 (1,7)	1 ~	93 (2,0)
Lituania	s 2 ~	1 ~	1 ~	7 (2,3)	90 (2,7)
Macao SAR	36 (0,1)	3 (0,0)	3 (0,0)	11 (0,0)	46 (0,1)
Malta	8 (4,4)	14 (4,9)	61 (7,6)	9 (3,5)	8 (3,6)
Montenegro	2 ~	6 (0,9)	14 (0,3)	40 (0,7)	38 (0,5)
Marocco	22 (3,2)	6 (1,9)	5 (1,9)	5 (1,5)	62 (3,8)
Paesi Bassi	r 3 (1,7)	2 ~	7 (2,4)	35 (5,7)	53 (6,1)
Nuova Zelanda	r 0 ~	0 ~	0 ~	0 ~	100 (0,0)
Macedonia del Nord	34 (3,5)	9 (2,4)	28 (4,6)	3 (1,7)	26 (4,1)
Irlanda del Nord	1 ~	0 ~	0 ~	8 (2,5)	92 (2,6)
Norvegia (5)	12 (2,6)	11 (2,6)	13 (3,0)	13 (2,9)	51 (4,1)
Oman	15 (2,5)	13 (2,4)	24 (3,1)	15 (2,3)	34 (3,5)
Polonia	1 ~	1 ~	0 ~	0 ~	98 (1,2)
Portogallo	6 (1,8)	4 (1,5)	8 (2,0)	44 (3,8)	37 (3,7)
Qatar	24 (3,5)	13 (2,9)	14 (2,7)	7 (1,8)	41 (3,4)
Federazione Russa	61 (3,8)	14 (2,3)	20 (3,1)	2 ~	3 (1,1)
Arabia Saudita	22 (3,7)	13 (3,1)	12 (2,8)	12 (2,6)	40 (4,6)
Serbia	29 (3,9)	4 (1,6)	19 (3,0)	15 (2,8)	33 (4,2)
Rep. Slovacca	0 ~	3 (1,3)	12 (2,7)	37 (3,5)	48 (4,1)
Slovenia	r 3 (2,0)	4 (1,5)	2 ~	8 (2,5)	83 (3,4)
Sud Africa [Ⓜ]	16 (3,0)	15 (2,6)	28 (4,0)	14 (2,6)	28 (3,3)
Spagna	34 (2,9)	18 (2,4)	18 (2,4)	13 (2,2)	17 (2,1)
Svezia	r 34 (4,3)	12 (3,3)	10 (2,9)	10 (2,6)	34 (5,0)
Turchia	3 (1,2)	3 (1,3)	3 (1,3)	8 (2,1)	83 (2,9)
Emirati Arabi Uniti	s 45 (2,4)	15 (1,3)	8 (0,2)	6 (1,7)	26 (2,1)
Stati Uniti	3 (1,9)	4 (2,1)	13 (3,8)	8 (3,2)	72 (5,6)
Uzbekistan	14 (3,2)	23 (3,9)	28 (3,3)	10 (2,2)	25 (3,7)
Media Internazionale	14 (0,3)	10 (0,3)	15 (0,4)	13 (0,4)	47 (0,4)
* Singapore	--	--	--	--	--

Risultati basati sulle risposte dei dirigenti scolastici.
Studenti di quarta primaria valutati alla fine dell'anno scolastico.

() Tra parentesi gli errori standard.

"[Ⓜ]" indica che gli studenti sono stati valutati un anno dopo.

Ⓜ In rosa i Paesi con valutazione posticipata all'inizio della quinta primaria.

r[†] indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma meno dell'85% degli studenti.

s[†] indica che i dati sono disponibili per almeno il 50% ma meno del 70% degli studenti.

La tilde (~) indica dati insufficienti da riportare. Il trattino (-) indica che non sono disponibili dati comparabili.

* A Singapore, tutte le scuole primarie sono state chiuse per un totale di 4 settimane, durante le quali gli studenti hanno seguito le lezioni totalmente a distanza. Per ulteriori 4 settimane gli studenti hanno alternato attività in presenza e attività a distanza. Per maggiori dettagli Cfr. Encyclopedia PIRLS.

FONTI: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021



TIMSS & PIRLS
International Study Center
Lynch School of Education
BOSTON COLLEGE

In media, nei Paesi partecipanti, solo il 14% (in Italia il 6%) degli studenti di quarta primaria ha frequentato scuole in cui le normali attività non sono state disturbate dalla pandemia durante l'anno scolastico 2020-2021. Il 47% (in Italia il 23%) ha frequentato scuole in cui le normali attività sono state colpite dalla pandemia per "più di 8 settimane" di istruzione. Il 10% degli studenti ha frequentato scuole in cui la pandemia ha colpito per "meno di 2 settimane" (in Italia il 6%), il 15% per "2-4 settimane" (in Italia il 44%) e il 13% per "5-8 settimane" (in Italia il 21%).

1.3.2.2 Percezioni dei genitori

La Figura 1.7 mostra le percentuali di risposte dei genitori che hanno indicato se i loro figli sono rimasti a casa da scuola a causa della pandemia e la loro percezione dell'effetto della pandemia sui progressi di apprendimento dei figli.

Figura 1.7: Percezione dei genitori sui progressi di apprendimento dei figli durante la pandemia

Paese	Studenti rimasti a casa da scuola in qualsiasi momento a causa della pandemia		Percentuale di studenti che sono rimasti a casa per Percezione dei genitori sui progressi di apprendimento		
	No Percentuale di studenti	Sì Percentuale di studenti	Apprendimento non influenzato	Apprendimento in parte influenzato	Apprendimento molto influenzato
Albania	10 (1,0)	90 (1,0)	37 (1,7)	43 (1,7)	10 (1,2)
Austria	11 (0,5)	89 (0,5)	15 (0,9)	51 (1,0)	23 (1,0)
Azerbaijan	3 (0,6)	97 (0,6)	31 (1,3)	55 (1,3)	11 (0,7)
Bahrain	10 (0,7)	90 (0,7)	13 (0,6)	50 (1,0)	27 (1,0)
Belgio (Fiammingo)	0 -	100 (0,0)	18 (0,6)	64 (0,8)	18 (0,8)
Belgio (Francese)	r 5 (0,5)	95 (0,5)	r 20 (1,0)	52 (1,2)	24 (1,0)
Brasile [Ⓜ]	3 (0,3)	97 (0,3)	11 (1,0)	49 (1,5)	37 (2,0)
Bulgaria	14 (1,2)	86 (1,2)	11 (0,7)	50 (1,2)	25 (1,1)
Taipei Cinese	92 (0,4)	8 (0,4)	3 (0,3)	4 (0,3)	1 -
Croazia	0 -	100 (0,0)	15 (0,8)	52 (1,3)	33 (1,2)
Cipro	14 (0,7)	86 (0,7)	15 (0,7)	50 (0,8)	21 (0,7)
Rep. Ceca	0 -	100 (0,0)	r 16 (0,8)	58 (0,9)	26 (0,8)
Danimarca	3 (0,3)	97 (0,3)	46 (1,0)	45 (0,9)	5 (0,4)
Egitto	14 (1,0)	86 (1,0)	12 (0,8)	45 (1,6)	29 (1,6)
Finlandia	11 (0,5)	89 (0,5)	62 (0,8)	25 (0,8)	2 -
Francia	1 -	99 (0,2)	33 (0,9)	50 (0,7)	16 (0,8)
Georgia	12 (0,6)	88 (0,6)	4 (0,4)	44 (1,0)	40 (1,1)
Germania	s 14 (0,8)	86 (0,8)	s 12 (0,8)	47 (1,2)	27 (1,1)
Hong Kong SAR	11 (0,5)	89 (0,5)	5 (0,4)	51 (0,9)	33 (0,8)
Ungheria	r 21 (1,0)	79 (1,0)	r 14 (0,8)	41 (1,0)	25 (0,9)
Iran, Rep. Islamica di [Ⓜ]	17 (1,4)	83 (1,4)	9 (0,6)	40 (1,1)	34 (1,4)
Irlanda	0 -	100 (0,0)	25 (1,0)	58 (1,0)	17 (0,6)
Israele [Ⓜ]	s 20 (0,8)	80 (0,8)	s 13 (0,6)	38 (0,9)	30 (1,1)
Italia	7 (0,5)	93 (0,5)	26 (0,8)	53 (0,8)	13 (0,6)
Giordania	4 (0,6)	96 (0,6)	6 (0,6)	31 (1,5)	58 (1,6)
Kazakistan	26 (1,3)	74 (1,3)	10 (0,6)	46 (1,2)	17 (0,7)
Rep. del Kosovo	3 (0,4)	97 (0,4)	27 (1,1)	53 (1,1)	16 (0,9)
Lettonia	4 (0,4)	96 (0,4)	17 (0,8)	53 (1,3)	27 (1,1)
Macao SAR	22 (0,6)	78 (0,6)	9 (0,4)	57 (0,8)	13 (0,6)
Malta	r 29 (1,4)	71 (1,4)	r 17 (0,9)	43 (1,1)	10 (0,7)
Montenegro	17 (0,7)	83 (0,7)	5 (0,4)	40 (0,9)	38 (0,9)
Marocco	12 (0,9)	88 (0,9)	r 14 (1,0)	39 (1,7)	32 (1,9)
Macedonia del Nord	15 (0,9)	85 (0,9)	19 (1,0)	49 (1,3)	17 (1,1)
Irlanda del Nord	s 4 (0,5)	96 (0,5)	s 11 (0,7)	54 (1,1)	31 (1,0)
Norvegia (5)	5 (0,4)	95 (0,4)	47 (1,3)	43 (1,1)	4 (0,4)
Oman	13 (0,6)	87 (0,6)	23 (0,9)	43 (0,9)	20 (0,9)
Polonia	21 (0,7)	79 (0,7)	8 (0,6)	32 (0,9)	39 (1,2)
Portogallo	15 (0,8)	85 (0,8)	16 (0,6)	55 (0,8)	14 (0,6)
Qatar	r 14 (0,9)	86 (0,9)	r 16 (0,9)	42 (1,2)	28 (1,2)
Federazione Russa	11 (1,4)	89 (1,4)	16 (0,9)	48 (1,6)	25 (1,2)
Arabia Saudita	r 12 (0,6)	88 (0,6)	r 29 (1,0)	40 (1,1)	18 (0,9)
Serbia	17 (1,3)	83 (1,3)	12 (0,8)	49 (1,1)	22 (1,1)
Rep. Slovacca	11 (0,7)	89 (0,7)	19 (0,8)	53 (1,0)	17 (1,3)
Slovenia	0 -	100 (0,0)	r 16 (0,7)	58 (0,9)	25 (0,9)
Sud Africa [Ⓜ]	r 32 (1,1)	68 (1,1)	r 12 (0,6)	22 (0,8)	34 (1,3)
Spagna	6 (0,5)	94 (0,5)	14 (0,7)	56 (0,8)	24 (1,0)
Svezia	s 46 (1,6)	54 (1,6)	s 34 (1,1)	18 (1,1)	2 -
Turchia	25 (1,4)	75 (1,4)	14 (1,2)	29 (1,2)	33 (1,8)
Emirati Arabi Uniti	s 16 (0,4)	84 (0,4)	s 19 (0,4)	43 (0,5)	22 (0,4)
Uzbekistan	6 (0,5)	94 (0,5)	28 (1,4)	53 (1,5)	12 (0,8)
Media Internazionale	13 (0,1)	87 (0,1)	19 (0,1)	45 (0,2)	22 (0,1)
Paesi Bassi	x 7 (0,7)	93 (0,7)	x 35 (1,3)	49 (1,4)	9 (0,7)
Nuova Zelanda	x 0 -	100 (0,0)	x 49 (1,5)	40 (1,2)	10 (0,9)
Lituania	y -	-	y -	-	-
Australia [Ⓜ]	-	-	-	-	-
Inghilterra [Ⓜ]	-	-	-	-	-
Singapore	-	-	-	-	-
Stati Uniti	-	-	-	-	-

Risultati basati sulle risposte dei genitori/tutor.
 Studenti di quarta primaria valutati alla fine dell'anno scolastico.
 () Tra parentesi gli errori standard.
[Ⓜ] indica che gli studenti sono stati valutati un anno dopo.
 □ In rosa i Paesi con valutazione posticipata all'inizio della quinta primaria.
 * indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma meno dell'85% degli studenti.
 ** indica che i dati sono disponibili per almeno il 50% ma meno del 70% degli studenti.
 x* indica che i dati sono disponibili per almeno il 40% ma meno del 50% degli studenti—interpretare con cautela.
 y* indica che i dati sono disponibili per meno del 40% degli studenti.
 La tilde (-) indica dati insufficienti da riportare. Il trattino (-) indica che non sono disponibili dati comparabili.

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021



A livello internazionale, i genitori della maggior parte degli studenti (87%) hanno riferito che i loro figli sono rimasti a casa a causa della pandemia. In Italia, questa percentuale sale al 93%.

In media, nei Paesi partecipanti, i genitori di due terzi degli studenti (67%) hanno riferito che i figli sono rimasti a casa e che i loro progressi nell'apprendimento sono stati influenzati "molto" (22%) o "in parte" (45%) negativamente dalla pandemia. In Italia, su un totale del 66% che ha affermato che l'apprendimento dei propri figli è stato negativamente influenzato dalla pandemia, il 13% ha dichiarato che l'apprendimento è stato "molto" influenzato e il 53% ha dichiarato che è stato influenzato "in parte".

1.3.2.3 Studenti campionati e partecipanti

Nonostante le numerose sfide poste dalla conduzione di una indagine in ambito educativo durante la pandemia da COVID-19, i Paesi hanno mantenuto l'impegno a partecipare a PIRLS 2021. Grazie agli enormi sforzi di tutte le parti coinvolte, i Paesi PIRLS 2021 sono riusciti a superare una serie di ostacoli per garantire che gli studenti potessero partecipare alla rilevazione. In totale, circa 400.000 studenti, 380.000 genitori, 20.000 insegnanti e 13.000 scuole hanno partecipato a PIRLS 2021. In Italia, sono stati coinvolti 7419 studenti e 442 insegnanti in 222 scuole, con 5152 genitori. Nelle Figure 1.8 e 1.9 sono illustrate le composizioni dei due campioni italiani (modalità digitale e cartacea "ponte").

Figura 1.8: Distribuzione del campione italiano – modalità digitale

Prova in modalità digitale			
Area geografica	N scuole	N studenti	% femmine
NORD OVEST	44	1525	51,2%
NORD EST	33	1171	50,8%
CENTRO	32	1110	47,3%
SUD	30	872	50,7%
SUD E ISOLE	25	762	48,4%
Totale	164	5440	50,0%



Figura 1.9: Distribuzione del campione italiano – modalità cartacea

Prova in modalità cartacea			
Area geografica	N scuole	N studenti	% femmine
NORD OVEST	15	544	50,4%
NORD EST	11	392	50,5%
CENTRO	10	375	51,5%
SUD	13	392	47,4%
SUD E ISOLE	9	276	49,3%
Totale	58	1979	50,0%

La maggior parte dei Paesi è riuscita a raccogliere i dati verso la fine del quarto anno di scuola degli studenti secondo il calendario originale di PIRLS 2021³, grazie anche alla flessibilità dell'International Study Center che ha eccezionalmente consentito di prolungare il periodo di somministrazione fino all'ultimo giorno di scuola. Tuttavia, alcuni Paesi dell'emisfero settentrionale hanno dovuto ritardare la valutazione della coorte di studenti di quarta primaria fino all'inizio della quinta (da agosto a dicembre 2021) e alcuni Paesi hanno valutato i loro studenti di quarta primaria con un anno di ritardo rispetto al calendario originale (Figura 1.10).

³Il calendario PIRLS originale andava da ottobre a novembre 2020 per i Paesi dell'emisfero meridionale e da marzo a giugno 2021 per i Paesi dell'emisfero settentrionale.



Figura 1.10: Paesi PIRLS 2021 per ordine cronologico di raccolta dei dati

Secondo il piano originale			
<i>Studenti di quarta primaria valutati alla fine dell'anno scolastico</i>			
<i>Trend quinquennale da PIRLS 2016</i>			
Ottobre–Novembre 2020 Emisfero Sud	Marzo–Giugno 2021 Emisfero Nord		
Nuova Zelanda	Albania	Hong Kong SAR	Serbia
Singapore	Austria	Italia	Repubblica Slovacca
	Azerbaigian	Giordania	Slovenia
	Belgio (Fiammingo)	Kosovo	Spagna
	Belgio (Francese)	Macao SAR	Svezia
	Bulgaria	Malta	Turchia
	Taipei Cinese	Montenegro	Uzbekistan
	Cipro	Paesi Bassi	
	Repubblica Ceca	Macedonia del Nord	
	Danimarca	Norvegia	
	Egitto	Oman	
	Finlandia	Polonia	
	Francia	Portogallo	
	Germania	Federazione Russa	

Valutazione posticipata	
<i>Coorte di quarta primaria valutata all'inizio della quinta primaria</i>	
Agosto–Dicembre 2021 Emisfero Nord	
Bahrein	Lituania
Croazia	Marocco
Georgia	Irlanda del Nord
Ungheria	Qatar
Irlanda	Arabia Saudita
Kazakistan	Emirati Arabi Uniti
Lettonia	Stati Uniti

Valutazione posticipata di un anno	
<i>Studenti di quarta primaria valutati alla fine dell'anno scolastico</i>	
<i>Trend di sei anni da PIRLS 2016</i>	
Agosto–Dicembre 2021 Emisfero Sud	Marzo–Luglio 2021 Emisfero Nord
Australia	Inghilterra
Brasile	Iran
Sud Africa	Israele

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021

In sintesi, i dati PIRLS 2021 sono di elevata qualità. Una rigorosa verifica del campionamento pandemia in qualche misura ha colpito quasi tutti i Paesi e nessuna rilevazione può fornire dati su come sarebbero stati i risultati degli studenti senza i problemi causati dal COVID-19. Sebbene i dati PIRLS non consentano di determinare cause ed effetti, in generale si notano tendenze al peggioramento in PIRLS 2021 che probabilmente derivano dal fatto che la prova si è svolta durante la pandemia. Poiché la pandemia non ha precedenti nella storia delle indagini internazionali, è necessario fare attenzione nell'interpretare i risultati di PIRLS 2021.



Nelle tabelle internazionali, i risultati di trend per i Paesi che hanno svolto la prova nel periodo regolare sono riportati insieme a quelli dei Paesi che hanno svolto la prova con un anno di ritardo e chiaramente annotati come aventi un trend di 6 anni anziché di 5 tra il 2016 e il 2021. I risultati di trend per i Paesi che hanno posticipato la prova in quinta primaria devono essere interpretati con grande cautela a causa della differenza di età e del differente periodo dell'anno scolastico in cui la somministrazione ha avuto luogo (poco dopo le vacanze estive); essi sono mostrati in colore rosa o in grafici separati nel rapporto internazionale. Nel presente rapporto nazionale, i Paesi appartenenti a quest'ultimo gruppo non sono riportati o, in alcuni grafici, sono indicati in colore rosa.

PIRLS 2021, analogamente ad altre ricerche, non può essere utilizzato per misurare gli effetti della pandemia sui risultati degli studenti e per confrontare i risultati con e senza la pandemia. Tuttavia, PIRLS 2021 fornisce una fonte di dati preziosa per studiare i risultati di lettura e le esperienze di apprendimento degli studenti in tutto il mondo durante la pandemia.

1.3.2.4 Sintesi delle procedure di *scaling* dei dati PIRLS 2021

Per ottenere le distribuzioni dei risultati e costruire la scala di trend PIRLS sulla base delle diverse raccolte dati nel tempo, sono stati utilizzati approcci di *scaling* psicometrico ormai consolidati⁴.

Con il passaggio all'ambiente digitale in PIRLS 2021, è stato necessario adattare le procedure analitiche e i disegni di raccolta dei dati. Per poter consentire questo adattamento, i Paesi che hanno somministrato la valutazione digitale PIRLS hanno applicato un disegno di raccolta dati che prevedeva due campioni di studenti: il campione principale, di circa 4.500 studenti, e un secondo campione "ponte" equivalente ma più piccolo (circa 1.500 studenti). Gli studenti del campione principale hanno partecipato alla prova digitale 2021, mentre al campione ponte sono stati somministrati gli item trend⁵ nel formato cartaceo PIRLS 2016. In questo modo, campioni equivalenti di studenti di ciascun Paese hanno risposto agli item trend nel formato cartaceo e in quello digitale, consentendo di fare da ponte tra la scala di trend su carta in PIRLS 2016 e su supporto digitale in PIRLS 2021.

Per garantire che i risultati delle rilevazioni cartacea e digitale siano riportati sulla scala trend di PIRLS, lo *scaling* dei dati PIRLS 2021 ha comportato le seguenti tre fasi:

⁴ Tra questi metodi, nei precedenti cicli PIRLS sono state ampiamente utilizzate le trasformazioni lineari della scala e i disegni di linking che utilizzano campioni casualmente equivalenti.

⁵ Si tratta di item derivanti da precedenti cicli e non rilasciati al fine del calcolo dei trend.



1. in primo luogo, il consueto approccio di calibrazione concorrente (von Davier et al., 2023) è stato applicato ai dati cartacei di PIRLS 2016 e PIRLS 2021, collegando i dati cartacei di PIRLS 2021 alla scala trend di PIRLS. Questa procedura ha riguardato i dati di tutti i Paesi trend che hanno somministrato solo la prova cartacea nel 2021 e i dati “ponte” cartacei dei Paesi che hanno optato per la modalità digitale.
2. Nella seconda fase, i dati della rilevazione digitale dei Paesi digitali sono stati collegati alla scala trend PIRLS attraverso un collegamento basato sulla popolazione, sfruttando la disponibilità di campioni equivalenti (digitale e cartaceo) provenienti dalla stessa popolazione.
3. Infine, è stato effettuato lo *scaling* dei dati dei Paesi digitali includendo quelli delle prove ePIRLS, in modo di collegare i dati ePIRLS alla scala generale PIRLS.

Per informazioni dettagliate su queste procedure e su tutte le caratteristiche tecniche dell'indagine PIRLS 2021, si può consultare il rapporto tecnico *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report* (von Davier et al., 2023).

Riferimenti

Alexander, P.A., & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory. (2012). *Reading into the future: Competence for the 21st century*. Educational Psychologist

Almasi, J.F., & Garas-York, K. (2009). Comprehension and discussion of text. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 470–493). New York, NY: Routledge.

Britt, M.A., Goldman, S.R., & Rouet, J.-F. (Eds.). (2012). *Reading—From words to multiple texts*. New York, NY: Routledge.

Christianson, K., & Luke, S.G. (2011). Context strengthens initial misinterpretations of text. *Scientific Studies of Reading*, 15(2), 136–166.

Goldman, S.R. (2014). Reading and the web: Broadening the need for complex comprehension. In R.J. Spiro, M. DeSchryver, P. Morsink, M.S. Hagerman, & P. Thompson (Eds.), *Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices*. New York, NY: Routledge.



INVALSI (2017). Indagine IEA 2016 PIRLS: Rapporto nazionale, https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2016/documenti/risnaz/Rapporto_Nazionale_Pirls_2016.pdf.

Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D.E. Alvermann, N.J. Unrau, & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 807–839). Newark, DE: International Reading Association.

Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In D.E. Alvermann, N.J. Unrau, & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 1150–1181). Newark, DE: International Reading Association.

Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2019). PIRLS 2021 Assessment Frameworks. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website:

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). ePIRLS 2016 International Results in Online Informational Reading. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., & Prendergast, C. (Eds.). (2017). PIRLS 2016 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/82>, Taylor and Francis Group, London, pp. 237-247.

Murphy, P.K., Wilkinson, I.A.G., Soter, A.O., Hennessey, M.N., & Alexander, J.F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740–764.

OECD (2019), PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.

Pressley, M., & Gaskins, I.W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning*, 1(1), 99–113.



Reynolds, K.A., Wry, E., Mullis, I.V.S., & von Davier, M. (2022). PIRLS 2021 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://pirls2021.org/encyclopedia>.

Ruddell, R. & Unrau, N.J. (Eds.). (2004). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1462–1521). Newark, DE: International Reading Association.

Rumelhart, D. (1985). Toward an interactive model of reading. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3rd ed., pp. 722–750). Newark, DE: International Reading Association.

Singer, L.M., & Alexander, P.A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007–1041.

Sticht, T.G. (ed.) (1975), *Reading for Working: A Functional Literacy Anthology*, Human Resources Research Organization, Alexandria, VA.

Stiggins, R.J. (1982), "An analysis of the dimensions of job-related reading", *Reading World*, Vol.

Strømsø, H.I. (2017). Multiple models of multiple-text comprehension: A commentary. *Educational Psychologist*, 52(3), 216–224.

Taboada, A., Tonks, S.M., Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(1), 85–106.

Von Davier, M., Mullis, I. V. S., Fishbein, B., & Foy, P. (Eds.). (2023). *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/methods>.



CAPITOLO 2

I RISULTATI DEGLI STUDENTI IN LETTURA

Come sanno leggere – quanto capiscono quello che leggono – gli studenti in Italia al quarto anno di scuola primaria, a confronto con i loro pari degli altri Paesi che hanno partecipato alla rilevazione PIRLS 2021?

Per rispondere a questa domanda e poter comprendere il significato dei risultati presentati in questo capitolo, è importante tenere presente la panoramica generale del Quadro di riferimento dell'indagine, ovvero il documento che illustra l'impianto teorico concettuale sul quale si struttura la rilevazione. Conoscere i contenuti del Quadro di riferimento significa, infatti, conoscere la formalizzazione dei passaggi di costruzione delle conoscenze che si acquisiscono; quindi, comprendere in che modo è stata condotta questa indagine, quali sono i parametri considerati per rilevare i livelli degli studenti nella comprensione del testo e le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento, quali strumenti sono stati utilizzati e, in ultimo, quali informazioni è lecito ricavare dall'analisi dei dati raccolti. A questo scopo, l'Appendice 1 di questo rapporto presenta una sintesi tradotta del contenuto del Quadro di riferimento per la costruzione delle prove cognitive. In questo capitolo, infatti, sono presentati direttamente i risultati degli studenti nella scuola italiana, descrivendoli rispetto alla stratificazione geografica del campione nazionale e confrontandoli, nel contesto internazionale, con i risultati degli altri 42 Paesi che, come l'Italia, hanno raccolto i dati degli studenti alla fine della quarta primaria. Ci riferiremo a questi Paesi nominandoli in questo capitolo semplicemente "Paesi partecipanti". Si demanda al rapporto internazionale curato dal TIMSS and PIRLS International Study Center il confronto tra tutti e 57 i Paesi che hanno effettivamente partecipato a PIRLS 2021, sebbene in momenti diversi, come già descritto nel cap. 1 (par. 3.2.3).

In questo capitolo vengono pertanto presentati, nel confronto internazionale, per aree territoriali nazionali e per differenza di genere, i seguenti risultati:

- la media e la dispersione dei punteggi sulla scala complessiva di lettura in PIRLS 2021 (paragrafo 1)
- il confronto tra i risultati delle diverse rilevazioni a partire dal 2001, che permette di monitorare i cambiamenti nel tempo dei risultati degli studenti (paragrafo 2).
- la media e la dispersione dei punteggi sulle scale parziali di scopo della lettura e di processo di comprensione in PIRLS 2021 (paragrafo 3)
- la distribuzione degli studenti rispetto ai quattro livelli in cui è stata suddivisa la scala complessiva di lettura, che permette di avere informazioni descrittive sulle abilità degli studenti in PIRLS 2021 (paragrafo 4).



2.1 Risultati medi sulla scala complessiva di lettura

Per una panoramica dei risultati a livello internazionale, la Figura 2.1 riporta il punteggio medio di ciascun Paese sulla scala complessiva di lettura con un intervallo di confidenza del 95% (parte nera di ciascuna barra) e la distribuzione dei risultati, evidenziando in grigio l'intervallo interquartile nel quale si collocano i risultati della metà degli studenti (dal 25° al 75° percentile) e in rosso i punteggi agli estremi della distribuzione (5° e 95° percentile). I 43 Paesi sono presentati in base alla media del risultato ottenuto, in ordine decrescente. Si noti che i Paesi segnati con una farfalla (⌘) hanno fatto svolgere le prove agli studenti alla fine della quarta primaria, ma con un anno di calendario di ritardo rispetto a quanto inizialmente previsto (ovvero aprile-maggio 2022 anziché aprile-maggio 2021).

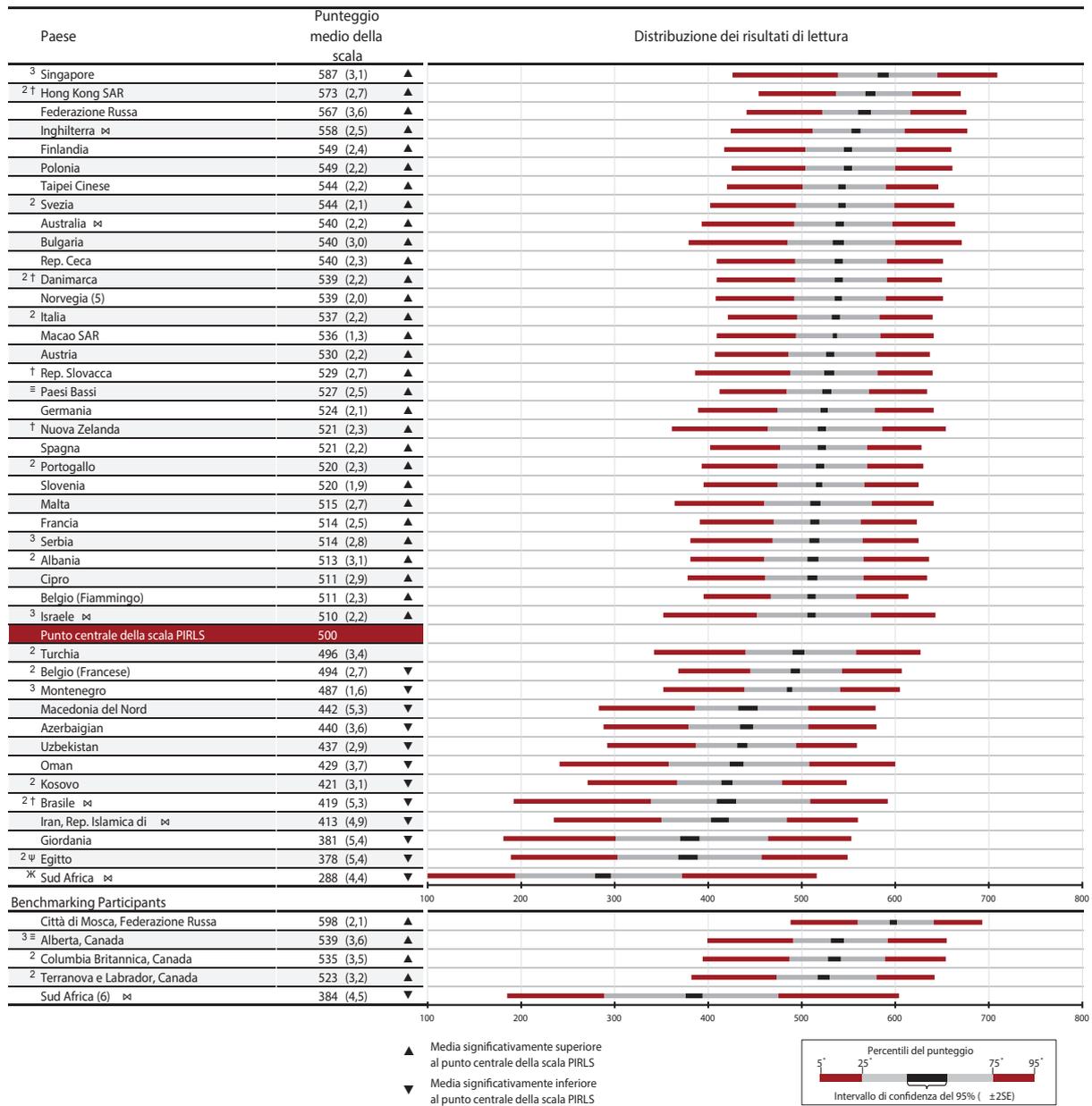
Intervallo di confidenza e significatività della differenza

L'indagine PIRLS è un'indagine campionaria; il punteggio medio ottenuto dagli studenti partecipanti all'indagine è pertanto una stima del punteggio vero, che si otterrebbe se tutti gli studenti partecipassero all'indagine. L'errore standard fornisce una misura dell'errore della misurazione e permette di stimare l'intervallo di confidenza, ovvero entro quali valori potrebbe essere compreso il punteggio medio reale con una probabilità del 95%. Una differenza è statisticamente significativa quando è improbabile che la differenza osservata tra le medie dei campioni sia frutto del caso.

La Figura 2.2 evidenzia invece le differenze statisticamente significative¹ tra la media di ogni singolo Paese e quella di ogni altro Paese partecipante. Nella figura, sono state indicate come significative le differenze che presentano una probabilità inferiore al 5% di dichiarare significative le differenze dovute al caso.

¹Significatività in senso statistico significa che la dimensione della differenza è superiore all'errore standard della differenza.

Figura 2.1 Risultati medi dei Paesi partecipanti in lettura e distribuzione dei punteggi nella scala



Fonte: IEA, PIRLS 2021



(Continua)

Paese	Punteggio medio	Paesi Benchmark													
		Azerbaigian	Uzbekistan	Oman	Rep. del Kosovo	Brasile [⊗]	Iran, Rep. Islamica di [⊗]	Giordania	Egitto	Sud Africa [⊗]	Città di Mosca, Federazione Russa	Alberta, Canada	Columbia Britannica, Canada	Terranova e Labrador, Canada	Sud Africa (6) [⊗]
Singapore	587 (3,1)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Hong Kong SAR	573 (2,7)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Federazione Russa	567 (3,6)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Inghilterra [⊗]	558 (2,5)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Finlandia	549 (2,4)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Polonia	549 (2,2)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Taipei Cinese	544 (2,2)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Svezia	544 (2,1)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Australia [⊗]	540 (2,2)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Bulgaria	540 (3,0)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Rep. Ceca	540 (2,3)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Danimarca	539 (2,2)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Norvegia (5)	539 (2,0)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Italia	537 (2,2)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Macao SAR	536 (1,3)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Austria	530 (2,2)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▲	▲	▲
Rep. Slovacca	529 (2,7)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Paesi Bassi	527 (2,5)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▲	▲	▲
Germania	524 (2,1)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▲	▲
Nuova Zelanda	521 (2,3)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▲	▲
Spagna	521 (2,2)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▲	▲
Portogallo	520 (2,3)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▲	▲
Slovenia	520 (1,9)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▲	▲
Malta	515 (2,7)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Francia	514 (2,5)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Serbia	514 (2,8)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Albania	513 (3,1)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Cipro	511 (2,9)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Belgio (Fiammingo)	511 (2,3)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Israele [⊗]	510 (2,2)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Turchia	496 (3,4)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Belgio (Francese)	494 (2,7)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Montenegro	487 (1,6)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Macedonia del Nord	442 (5,3)			▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Azerbaigian	440 (3,6)			▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Uzbekistan	437 (2,9)			▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Oman	429 (3,7)	▼					▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Rep. del Kosovo	421 (3,1)	▼	▼					▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Brasile [⊗]	419 (5,3)	▼	▼					▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Iran, Rep. Islamica di [⊗]	413 (4,9)	▼	▼	▼				▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Giordania	381 (5,4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼			▲	▼	▼	▼	▼	▲
Egitto	378 (5,4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼			▲	▼	▼	▼	▼	▲
Sud Africa [⊗]	288 (4,4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲
Benchmarking Participants															
Città di Mosca, Federazione Russa	598 (2,1)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		▲	▲	▲	▲
Alberta, Canada	539 (3,6)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼		▲	▲	▲
Columbia Britannica, Canada	535 (3,5)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼		▲	▲	▲
Terranova e Labrador, Canada	523 (3,2)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼		▲	▲	▲
Sud Africa (6) [⊗]	384 (4,5)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲

▲ Punteggio medio significativamente superiore rispetto al Paese di confronto
 ▼ Punteggio medio significativamente inferiore rispetto al Paese di confronto



I risultati indicano che, nell'insieme, questi 43 Paesi hanno ottenuto risultati relativamente elevati nella lettura in quarta primaria: gli studenti di quasi tre quarti dei Paesi (30 su 43) hanno infatti ottenuto risultati superiori al punto centrale della scala, pari a 500: un punto stabile nei vari cicli di valutazione.

Storia della scala dei risultati di lettura PIRLS

La scala dei risultati di lettura PIRLS è stata elaborata nel PIRLS 2001, sulla base dei risultati ottenuti da tutti i Paesi partecipanti, trattando ogni Paese allo stesso modo. Ad ogni successiva edizione dell'indagine, i risultati degli studenti sono quindi riportati sulla stessa scala, permettendo così di monitorare gli aumenti o le diminuzioni dei risultati nei diversi cicli di indagine. La scala ha un intervallo tipico di risultati compreso tra 300 e 700. Il punto centrale di 500 è stato fissato per corrispondere alla media dei risultati complessivi nel 2001, mentre 100 punti corrispondono alla deviazione standard. PIRLS utilizza il punto centrale della scala come punto di riferimento che rimane costante da una rilevazione all'altra.

In Figura 2.2, leggendo la riga di un Paese è possibile confrontare i risultati medi di quel Paese con i risultati medi di ciascuno degli altri Paesi PIRLS 2021 riportati nella parte superiore del grafico. Salta immediatamente all'occhio dalla prima riga del grafico che Singapore presenta un'intera fila di frecce verso l'alto (▲), a indicare che Singapore ha ottenuto il risultato medio più alto in assoluto e superiore a quello di tutti gli altri Paesi. Sostanzialmente, la Figura 2.2 mostra raggruppamenti di diversi Paesi che hanno ottenuto risultati simili tra loro, seguiti dai successivi raggruppamenti di Paesi che condividono il livello dei risultati raggiunti, a loro volta più alto di quello dei Paesi successivi, e così via.

Singapore è infatti seguita da Hong Kong, i cui studenti, sebbene abbiano ottenuto risultati medi inferiori (▲) rispetto agli studenti di Singapore, hanno ottenuto risultati che si collocano significativamente sopra il risultato di tutti i Paesi successivi. Scendendo verso il basso, esaminando ogni riga, l'Inghilterra (che ha condotto la rilevazione nel 2022) ha ottenuto risultati medi inferiori a Singapore, Hong Kong e Federazione Russa, ma superiori al resto dei Paesi.

Complessivamente, 30 Paesi (compresi quelli già citati) hanno ottenuto risultati medi superiori alla media internazionale; la Turchia è l'unico Paese che ottiene un risultato in linea con questo benchmark; 12 Paesi hanno ottenuto invece un punteggio inferiore e compreso tra 494 (Belgio francese) e 288 (Sud Africa).

In Italia, gli studenti di quarta primaria raggiungono un punteggio medio pari a 537 punti sulla scala di lettura, significativamente superiore a quello medio internazionale (500) e condiviso da quello di altri 4 Paesi europei – Danimarca, Norvegia, Repubblica Ceca e Bulgaria – oltre ad Australia e Macao Cina. Il risultato dei nostri studenti è significativamente superiore a quello internazionale anche limitando il confronto al risultato medio dei 18 Paesi dell'Unione Europea partecipanti a PIRLS 2021 (527 punti sulla scala di lettura), comprese le due entità linguistiche del Belgio. Tra i



Paesi europei, solo gli studenti di Finlandia, Polonia e Svezia ottengono un risultato medio superiore a quello dei nostri studenti.

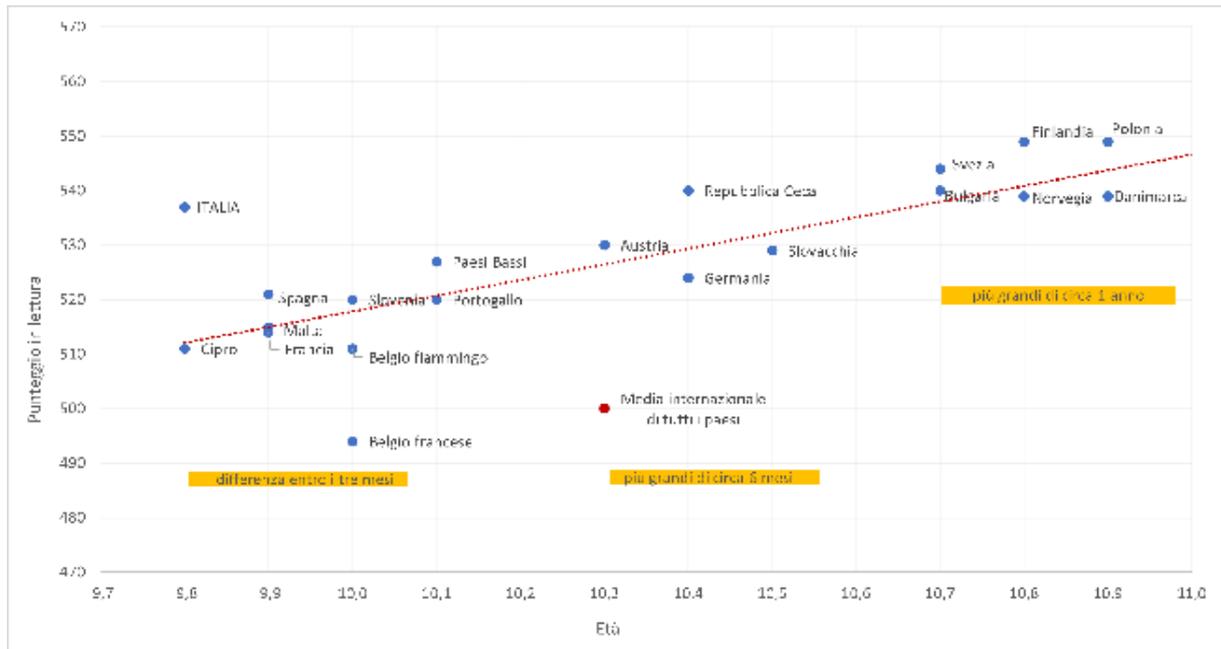
In Italia, gli studenti di quarta primaria ottengono un risultato complessivamente superiore a quello medio internazionale di tutti i Paesi partecipanti e superiore al punteggio medio dei soli Paesi europei partecipanti.

Osservando invece le distribuzioni dei risultati, nella Figura 2.1 possiamo notare un'ampia forbice tra i risultati all'interno di molti Paesi, con una differenza di 250 punti, o anche superiore, tra gli studenti con risultati più bassi e quelli con risultati più alti. Quando si considerano i risultati medi, infatti, è importante tenere a mente che in ogni Paese ci sono sia lettori molto bravi che lettori in difficoltà e che le differenze tra questi due gruppi possono essere anche molto grandi. A questo proposito, registriamo per l'Italia un altro dato positivo: i nostri studenti sono infatti caratterizzati da una differenza di punteggio tra gli estremi della distribuzione (219 punti) relativamente contenuta rispetto alla differenza che si rileva in altri Paesi la cui media non si differenzia in modo significativo da quella italiana, come Norvegia, Danimarca, Repubblica Ceca (Paesi nei quali questa differenza è superiore ai 240 punti) e Bulgaria (292 punti): i nostri studenti ottengono, infatti, punteggi più bassi al 95° percentile e punteggi più alti di almeno 10 punti al 5° percentile. Questo ultimo dato sembra caratterizzare la capacità della scuola primaria italiana di insegnare la lettura in modo inclusivo, con l'attenzione e la capacità di portare avanti tutti gli studenti, anche quelli più deboli in lettura, ovvero gli studenti che al 5°percentile hanno punteggi relativamente più alti di quelli dei loro pari in Paesi con risultati complessivi mediamente simili al nostro. In altre parole, il nostro Paese dimostra una elevata equità dei risultati nella scuola primaria.

Questo dato acquista ancora maggior valore nel confronto internazionale se consideriamo che i nostri studenti al 4° anno di scolarità sono anagraficamente più piccoli di quasi 1 anno rispetto all'età media degli studenti di altri Paesi europei che ottengono gli stessi risultati in lettura (Figura 2.3). In Bulgaria, infatti, si inizia la scuola primaria nell'anno del compimento del settimo anno di età, mentre in Danimarca e Norvegia, sebbene come in Italia la frequenza della scuola primaria inizi nell'anno in cui bambini e bambine compiono 6 anni, è lasciata ai genitori la scelta di poter richiedere di posticipare l'inizio della scuola. In Cechia, invece, l'inizio della scuola primaria avviene dopo il compimento del sesto anno di età, e questo comporta sei mesi in media di differenza nell'età della popolazione PIRLS rispetto a quella italiana (vedi PIRLS 2021 Encyclopedia – Exhibit 2, <https://pirls2021.org/exhibit-2/>).



Figura 2.3 Età media e risultati in lettura dei Paesi europei partecipanti



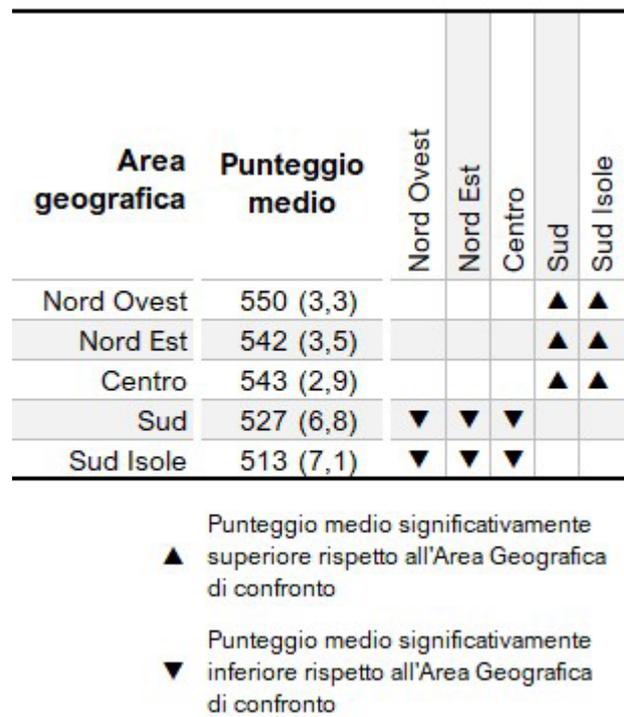
Fonte: DB IEA-PIRLS 2021 – elaborazioni INVALSI

Se osserviamo le differenze territoriali (Figura 2.4), vediamo che le aree geografiche del nostro Paese sono divise in due raggruppamenti: Nord Ovest, Nord Est e Centro ottengono punteggi medi statisticamente simili e superiori al punteggio medio delle aree del Sud e del Sud Isole, tra le quali, a loro volta, non si rilevano differenze significative nei risultati medi raggiunti.



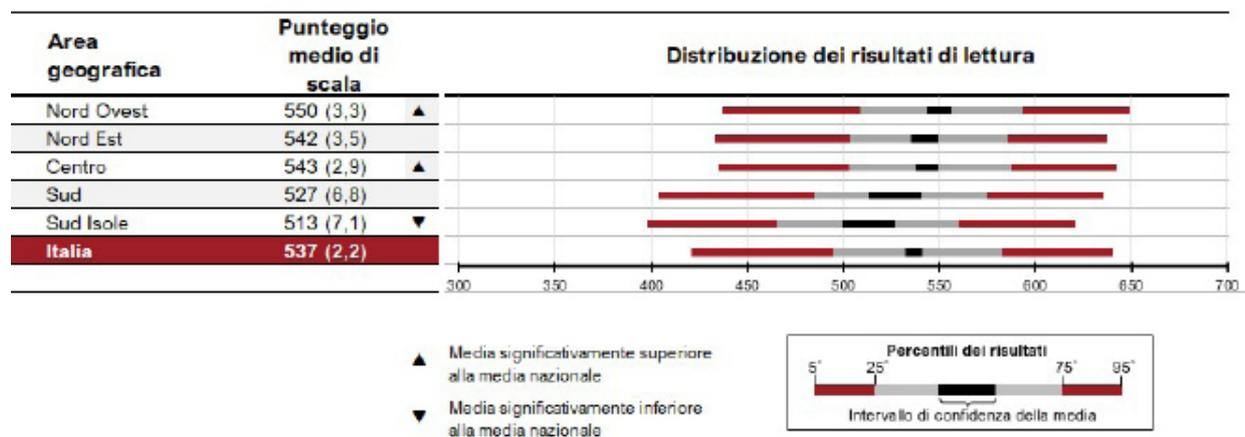
Confrontando però i punteggi medi in Lettura delle diverse aree geografiche con il dato medio nazionale, osserviamo che solo i risultati del Nord Ovest e del Centro sono significativamente più alti del dato medio dell'Italia, mentre le aree geografiche del Sud e del Nord Est hanno punteggi medi che non si discostano da questo riferimento e il Sud Isole ottiene un punteggio medio significativamente inferiore alla media nazionale in lettura.

Figura 2.4 Differenze significative nei risultati medi in lettura tra le aree territoriali



Fonte: DB IEA-PIRLS 2021 – elaborazioni INVALSI

Figura 2.5 Risultati medi e distribuzione dei punteggi per area territoriale in lettura e differenze significative rispetto alla media nazionale



Fonte: DB IEA-PIRLS 2021 – elaborazioni INVALSI

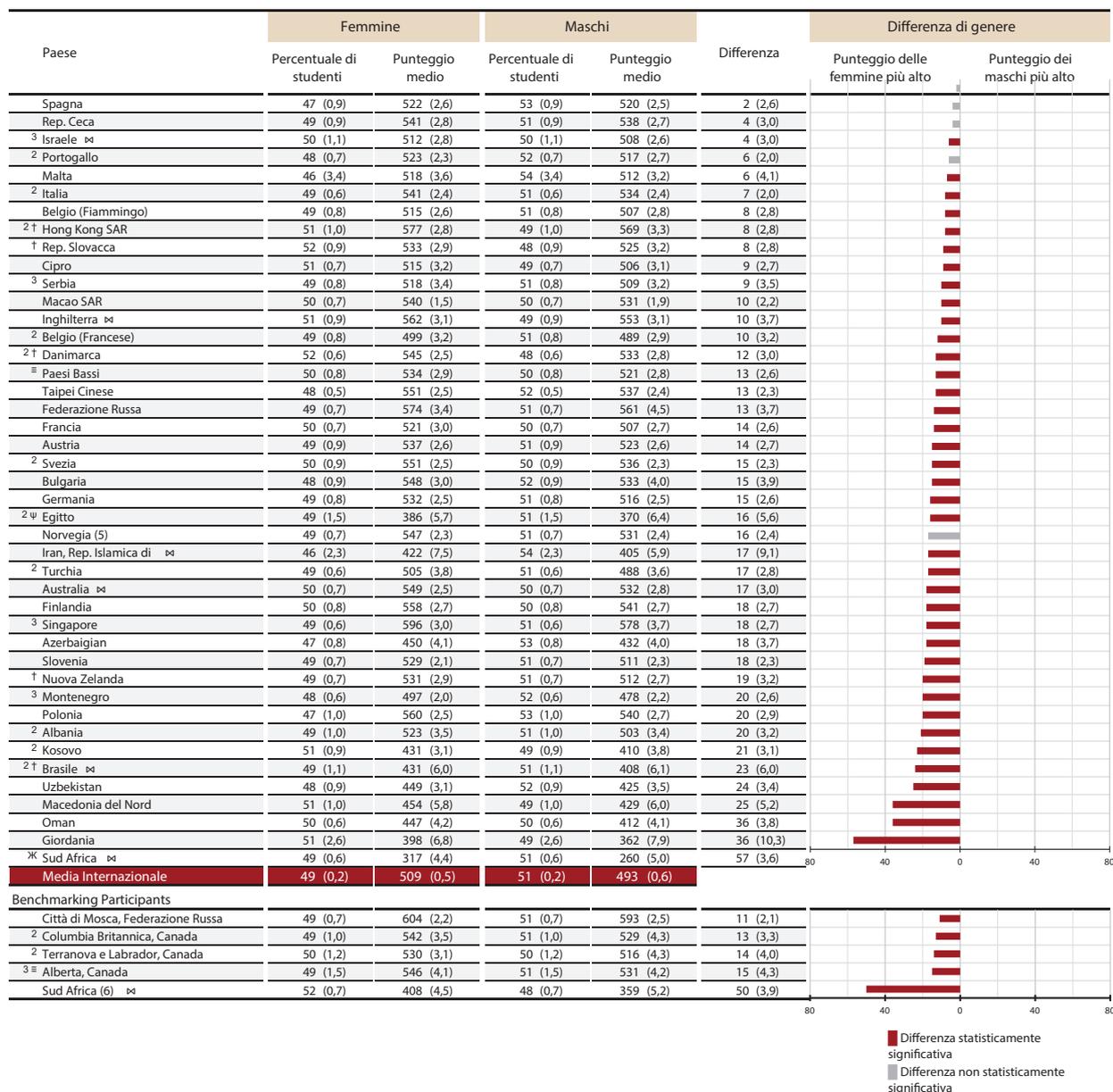


Osservando la distribuzione dei punteggi rispetto a ciascuna area geografica, in Figura 2.5, rileviamo che il Nord Est presenta la distribuzione più contenuta (204 punti separano gli studenti più capaci in lettura da quelli più deboli); il Sud presenta, al contrario, la differenza maggiore (231 punti); il Sud Isole, soprattutto nella parte bassa della distribuzione, ha il maggiore svantaggio rispetto alla media nazionale (quasi 30 punti per il quarto di studenti più deboli).

La Figura 2.6 presenta i risultati medi in lettura per genere nei 43 Paesi partecipanti. I Paesi sono presentati in base all'entità del divario di genere nei risultati: da una differenza nulla o minima tra bambine e bambini a una differenza piuttosto ampia a favore delle bambine.

I risultati mostrano un vantaggio diffuso nei risultati di lettura al quarto anno di scolarità per le bambine rispetto ai bambini. In quarta primaria, infatti, le femmine hanno ottenuto risultati medi superiori ai maschi in quasi tutti i Paesi partecipanti, con un vantaggio medio di 16 punti. Spagna, Repubblica Ceca, Israele, Malta e Iran sono gli unici Paesi nei quali non si rilevano differenze significative nei risultati tra bambine e bambini. In Italia, il vantaggio in lettura delle femmine rispetto ai maschi risulta significativo, sebbene la differenza (+ 7 punti sulla scala di lettura) sia tra le più contenute che emergono dal confronto internazionale: al pari di Portogallo, Belgio Fiammingo e Slovacchia, infatti, il divario di genere tra i nostri studenti è almeno dimezzato rispetto a quello che si registra in altri Paesi europei quali Francia, Austria, Svezia, Germania, Norvegia.

Figura 2.6 Risultati medi dei Paesi partecipanti per genere



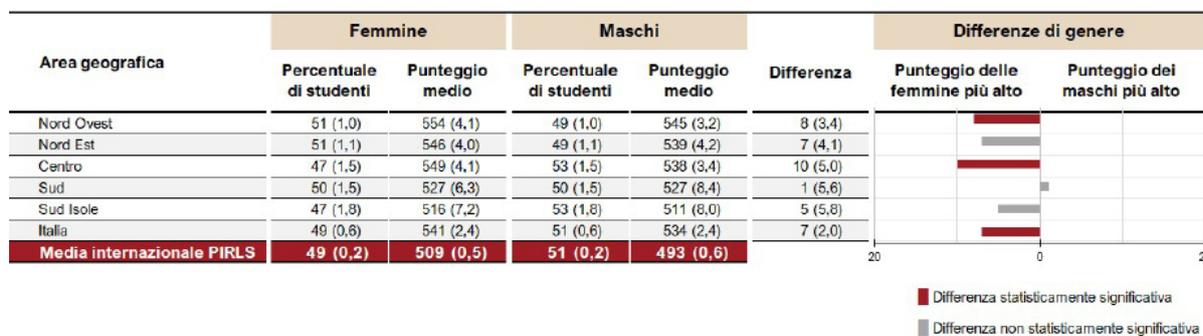
Fonte: IEA, PIRLS 2021

Nei risultati disaggregati per area geografica (Figura 2.7), lo svantaggio dei maschi si riscontra solo tra gli studenti del Nord Ovest e del Centro, mentre in tutti gli altri raggruppamenti territoriali bambine e bambini dimostrano di avere mediamente le stesse abilità di lettura.



Figura 2.7 Risultati medi delle aree territoriali per genere

Fonte: DB IEA-PIRLS 2021 – elaborazioni INVALSI



L'Italia ottiene un punteggio medio di 537 e questo punteggio:

- è significativamente superiore quello medio internazionale (500) e anche a quello medio riferito ai soli Paesi EU partecipanti a PIRLS (527);
- è significativamente più basso del punteggio ottenuto dai Paesi europei Finlandia, Polonia e Svezia;
- non si differenzia in modo significativo dal punteggio dei Paesi europei Bulgaria, Repubblica Ceca, Danimarca e Norvegia, né da quello medio di Macao Cina e Australia;
- è il risultato di un divario relativamente contenuto tra gli studenti che si collocano agli estremi della distribuzione;
- è la sintesi di differenze di punteggi medi a livello territoriale, per le quali si configurano due raggruppamenti distinti: Nord Ovest, Centro e Nord Est ottengono risultati tra loro simili e significativamente superiori a quelli di Sud e Sud Isole, a loro volta tra loro non significativamente diversi;
- è in linea con i risultati medi conseguiti dalle aree geografiche del Nord Est e del Sud, mentre i punteggi medi del Nord Ovest e del Centro sono significativamente superiori alla media nazionale e quello del Sud Isole è significativamente inferiore
- è la sintesi di una differenza nella media dei punteggi rispetto al genere (femmine 541 vs maschi 534) che risulta significativa sebbene sia tra le più contenute a livello internazionale, e sebbene, a livello di aree geografiche, ad eccezione del Nord Ovest e del Centro, maschi e femmine ottengano gli stessi risultati.

2.2 Come sono cambiati i risultati in lettura degli studenti nel tempo

Misurare le variazioni dei risultati delle popolazioni di studenti da un ciclo di indagine all'altro è sempre un'impresa estremamente complicata. PIRLS 2021 è la quinta edizione di PIRLS dalla sua nascita nel 2001, e oggi ci permette di analizzare le variazioni dei risultati in comprensione della lettura per un arco di 20 anni. Ad ogni nuovo ciclo di rilevazione, è stata posta la massima attenzione nel mantenere la massima parte del quadro di riferimento e delle prove uguali da un ciclo all'altro, a evolvere con attenzione e a documentare le eventuali differenze. Per il PIRLS 2021, tuttavia, l'insorgere della pandemia COVID-19 ha interrotto le attività scolastiche, spesso con la chiusura delle scuole, rendendo necessari aggiustamenti nei programmi di raccolta dei dati.

I dati raccolti nei Paesi PIRLS 2021 sono piuttosto limitati e insufficienti per poter esaminare l'impatto della pandemia COVID-19 sull'apprendimento degli studenti e sui loro risultati di lettura alla fine della quarta classe della scuola primaria. La situazione che ha caratterizzato il contesto di ogni singolo Paese e il modo in cui in ciascun Paese è stata gestita la pandemia sono stati monitorati e documentati per quanto possibile, garantendo al contempo che la rilevazione PIRLS rimanesse sostanzialmente invariata. Tra questi sforzi, le risposte al questionario scuola PIRLS 2021 da parte dei dirigenti scolastici sono preziose e permettono di delineare una descrizione comparata dell'incidenza delle chiusure delle scuole. Per maggiori informazioni su questo aspetto, si veda Cap. 1, par. 3.2.

2.2.1 Tendenze dei risultati medi di lettura

Osservando i risultati di tendenza PIRLS 2021, è assodato che la pandemia COVID-19, che si è verificata dopo il ciclo 2016, ha fatto una grande differenza nell'apprendimento scolastico in molti Paesi tra il 2016 e il 2021. È altresì noto che i dati di tendenza precedenti l'ultima rilevazione non sono stati influenzati da fenomeni simili; quindi, per rappresentare graficamente questa differenza importante per l'ultima rilevazione svolta, in questo rapporto le tendenze tra il 2016 e il 2021 sono rappresentate con linee tratteggiate. La linea tratteggiata intende richiamare l'attenzione sul fatto che la pandemia COVID-19 si è verificata dopo il 2016, ma l'annotazione non indica l'entità dell'impatto e nemmeno il fatto che ci sia stato sicuramente un impatto in ogni Paese. La notevole variazione nella portata e nella risposta alla pandemia all'interno di ciascun Paese e tra i diversi Paesi rende impossibile stimare l'entità di un effetto COVID-19 in modo uniforme tra i Paesi, o Paese per Paese, in questo momento. Potrebbe essere appropriato, invece, utilizzare dati nazionali o territoriali per studiare l'impatto della pandemia sui risultati degli studenti all'interno di un singolo Paese, e anche a questo scopo potrebbero essere impiegati i dati del DB internazionale PIRLS 2021 che sarà reso pubblico da giugno 2023.



I grafici delle tendenze sono mostrati solo per i Paesi che presentano dati comparabili di almeno un ciclo precedente e del ciclo attuale. Dei 43 Paesi che hanno raccolto i dati PIRLS 2021 alla fine dell'anno scolastico di quarta primaria, i dati di 11 Paesi non soddisfano i requisiti per questa comparazione (ad esempio, il 2021 è stata la prima volta che partecipavano a PIRLS, oppure hanno introdotto un cambiamento importante nella definizione della popolazione o, ancora, hanno apportato numerose modifiche alle traduzioni delle prove di ancoraggio tra un ciclo e l'altro).

Per questi motivi, e con queste accortezze, l'analisi dei dati di trend per PIRLS 2021 è stato limitato ai 35 Paesi che hanno soddisfatto tutti i requisiti per la comparabilità dei dati tra i diversi cicli di rilevazione PIRLS (Appendice 2, Tabella 2.1.1).

Poiché la pandemia COVID-19 potrebbe aver inciso sulle tendenze più recenti tra PIRLS 2021 e PIRLS 2016, tali trend vengono discussi per primi. Dei 32 Paesi che dispongono dei dati sia del 2016 che del 2021, 21 Paesi hanno registrato risultati medi di lettura inferiori nel 2021 rispetto al 2016, 8 Paesi non hanno avuto variazioni significative e solo 3 Paesi hanno registrato risultati medi superiori. Il fatto che due terzi dei Paesi PIRLS 2021 abbiano registrato un calo nei risultati medi di lettura tra il 2016 e il 2021 suggerisce almeno un impatto negativo diffuso della pandemia sui risultati di lettura in quarta elementare.

In Italia, come nella maggior parte dei Paesi partecipanti, gli studenti ottengono nel 2021 un risultato medio significativamente inferiore, in particolare, di 11 punti rispetto a quello rilevato 5 anni prima riportando (Figura 2.8) i risultati degli studenti italiani nuovamente in linea con quelli di 20 anni fa (PIRLS 2001) e 10 anni fa (PIRLS 2011).

Figura 2.8 Differenze nella media nazionale dei risultati in lettura alle diverse rilevazioni

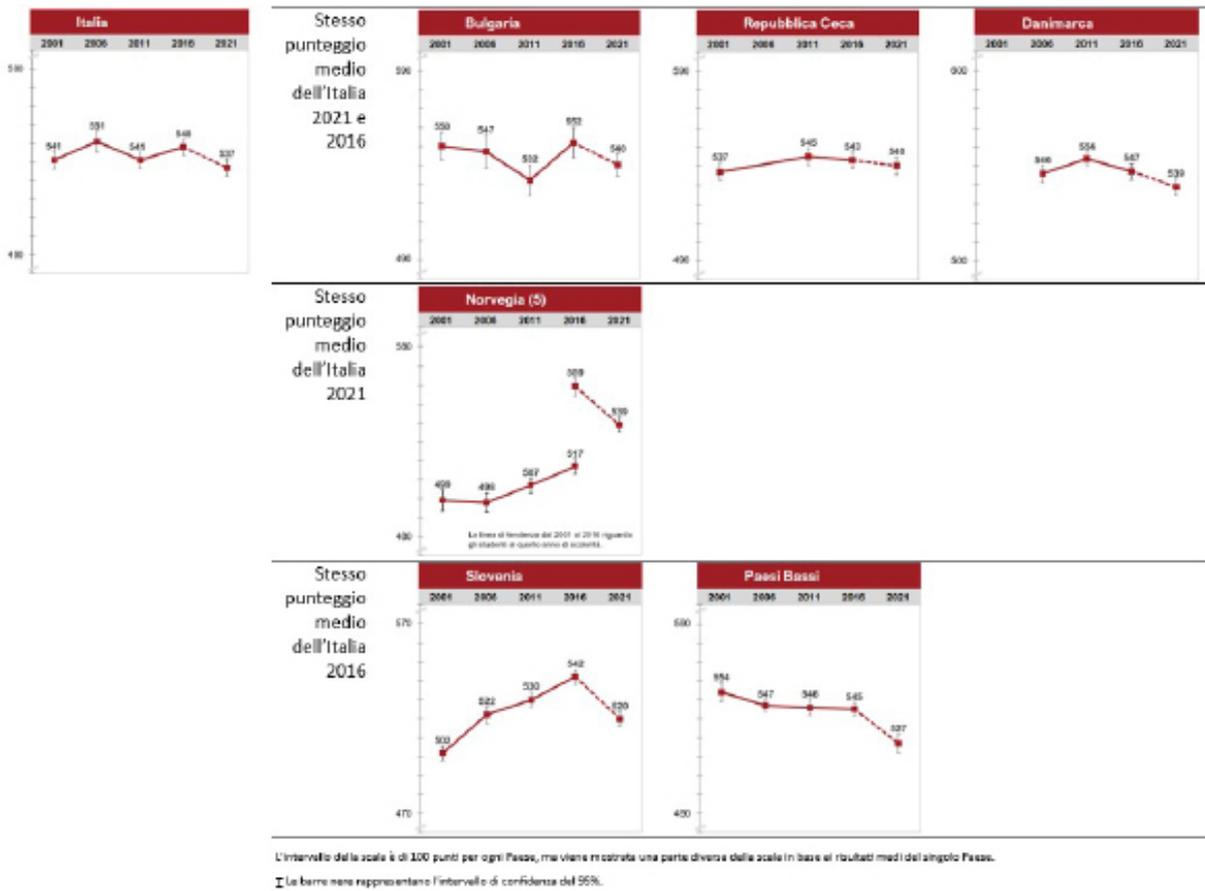


Fonte: DB IEA-PIRLS 2021 – elaborazioni INVALSI

La prevalenza di un andamento decrescente nel 2021 rispetto al 2016 ha influenzato anche i trend tra il 2021 e i cicli precedenti, rendendo più complicato delineare il quadro delle tendenze a lungo termine. Singapore è l'unico Paese che ha mostrato un miglioramento costante in ciascuna delle cinque rilevazioni PIRLS. Può essere interessante esaminare i dati nel tempo dei Paesi europei che hanno oggi il punteggio simile all'Italia (Bulgaria, Danimarca, Repubblica Ceca e Norvegia) o che lo hanno avuto nella precedente edizione di PIRLS 2016 (Bulgaria, Danimarca, Repubblica Ceca, Paesi Bassi e Slovenia) e dei quali disponiamo i dati per questo confronto (l'Ungheria, ad esempio, ha avuto lo stesso punteggio dell'Italia nel 2016 ma non dispone dei dati utili al confronto per il 2021). Possiamo vedere rappresentato in Figura 2.9 che gli studenti di questi Paesi, ad eccezione della sola Repubblica Ceca, hanno registrato la diminuzione della media del punteggio nel 2021: in alcuni casi, come Paesi Bassi e Danimarca, questo si è verificato dopo un periodo di sostanziale stabilità o di calo lieve dei risultati nel tempo; in Italia e Bulgaria, invece, il calo del punteggio nel 2021 si è verificato dopo un significativo miglioramento dei risultati nel 2016 rispetto al ciclo ancora precedente e in Slovenia questo calo ha addirittura interrotto un trend di miglioramento registrato per quattro rilevazioni consecutive.



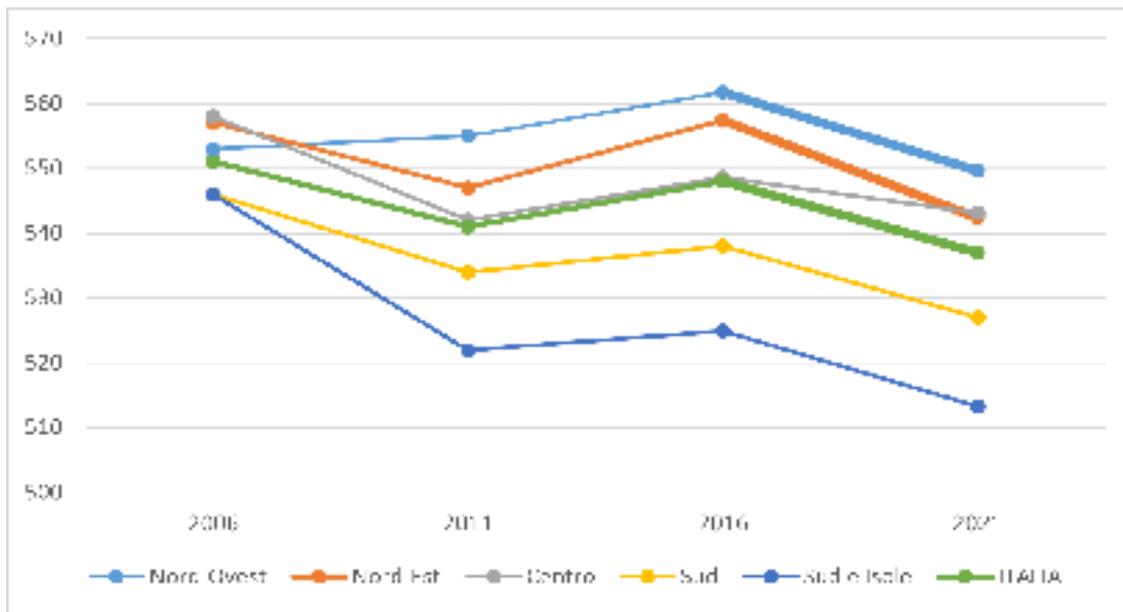
Figura 2.9 Confronto dei trend nei risultati tra Italia e Paesi europei che hanno risultati medi simili all'Italia



Fonte: IEA, PIRLS 2021

Possiamo anche analizzare il dato di tendenza per raggruppamento territoriale. In questo caso, la prima rilevazione disponibile per il confronto è quella del 2006, edizione per la quale si è iniziato a adottare l'attuale stratificazione del campione per cinque aree geografiche al posto delle tre (Nord, Centro, Sud) impiegate nella prima edizione del 2001.

Figura 2.10 Differenze nella media dei risultati in lettura alle diverse rilevazioni per area territoriale



Fonte: DB IEA-PIRLS 2021 – elaborazioni INVALSI

Dall’analisi dei risultati e dall’osservazione della loro rappresentazione grafica (Figura 2.10), emerge che le regioni del Nord Ovest e del Nord Est risultano le uniche ad aver registrato un calo statisticamente significativo del punteggio proprio medio in PIRLS 2021 rispetto al 2016, rispettivamente di -12 e -15 punti sulla scala di lettura. Allo stesso modo, è significativamente diminuita la media del dato nazionale. L’ultimo tratto delle spezzate nel grafico, tuttavia, segue quasi lo stesso andamento per tutte le aree geografiche: ad eccezione del Centro (che registra solo -5 punti in media sulla scala), le differenze di Sud e Sud Isole, seppur di poco inferiori a quelle registrate per le aree del nord, non risultano statisticamente significative a causa dei rispettivi errori standard più alti (Appendice 3, Tabella 2.1 naz).

Dalla rappresentazione della serie temporale per raggruppamenti territoriali, emergono chiaramente due aspetti:

- le sostanziali differenze dei risultati medi nelle diverse aree geografiche si sono osservate già 10 anni fa e continuano a essere confermate con andamenti quasi paralleli dei risultati;
- il gap tra le due aree geografiche che conseguono rispettivamente il risultato migliore (Nord Ovest) e quello più basso (Sud Isole) è oggi triplicato: 36 punti nel 2021 rispetto a 12 punti nel 2006.



2.2.2 Come sono cambiati nel tempo i risultati in lettura di bambine e bambini

Analizzando la diminuzione del punteggio medio per genere tra i Paesi, possiamo osservare che nella maggior parte dei 21 Paesi che hanno registrato tale diminuzione nel 2021 rispetto al 2016, il calo dei risultati è stato simile per le bambine e i bambini, tanto che il divario di genere a favore delle bambine nei singoli Paesi si è ridotto (o ampliato) di poco (Appendice 2, Tabella 2.3). In particolare, in Repubblica Ceca, Iran, Israele e Spagna il divario di genere si è ridotto, mentre la regione cinese di Macao e il Portogallo hanno registrato la comparsa di un piccolo vantaggio delle bambine nel 2021. L'Italia è tra i Paesi nei quali si registra un vantaggio significativo nella lettura per le femmine rispetto ai maschi, sebbene la differenza media dei punteggi rispetto al genere sia tra le più contenute nel contesto internazionale e non sia variata rispetto al 2016. Considerando i risultati complessivi, a livello internazionale, sembra che siano stati fatti pochi progressi nel colmare il divario di genere a favore delle femmine nei risultati di lettura.

Analizzando distintamente per i due generi il cambiamento dei risultati nel tempo, si osserva, rispetto alla precedente rilevazione del 2016, un calo significativo dei risultati medi sia per i maschi che per le femmine, a livello nazionale e nelle aree del Nord Ovest (dove sia i maschi che le femmine perdono 12 punti sulla scala di lettura) e del Nord Est, dove sono soprattutto le bambine a registrare un calo dei risultati in lettura di 18 punti. Rispetto, invece, al lungo periodo, è interessante osservare che oggi i risultati nazionali sia delle bambine che dei bambini sono al livello di quelli conseguiti nel 2011, con un peggioramento significativo rispetto ai risultati del 2006 (Figura 2.11).

Figura 2.11 Media dei risultati in lettura alle diverse rilevazioni per genere e per area territoriale



Fonte: DB IEA-PIRLS 2021 – elaborazioni INVALSI

2.3 Risultati sulle scale parziali di scopo della lettura e di processo di comprensione

Il Quadro di riferimento dell'indagine PIRLS, come abbiamo già detto, è il documento che illustra l'impianto teorico concettuale sul quale si struttura la rilevazione e definisce gli aspetti specifici della lettura presi in considerazione nella costruzione della prova¹. Sin dalla prima rilevazione PIRLS, nel 2001, il quadro di riferimento (Cfr. Cap. 1, par. 2 e Appendice 1) è stato organizzato in base a due scopi principali della lettura e a quattro processi di comprensione.

La Figura 2.12 illustra le percentuali di domande PIRLS dedicate a ciascuno scopo e processo trasversale di comprensione della lettura: le domande della prova si riferiscono in modo equi-partito ai due scopi della lettura e sono divise tra il 20% e 30% a copertura di ciascun processo di comprensione.

Da Paese a Paese, a fronte dei diversi programmi di studio o di altri fattori, gli studenti potrebbero avere specifici punti di forza o debolezza nella lettura di testi letterari rispetto a quelli informativi.

¹Per una lettura dei contenuti del Quadro di riferimento, si rimanda alla sintesi presentata in Appendice a questo rapporto o al documento integrale della IEA PIRLS 2021 Assessment Frameworks

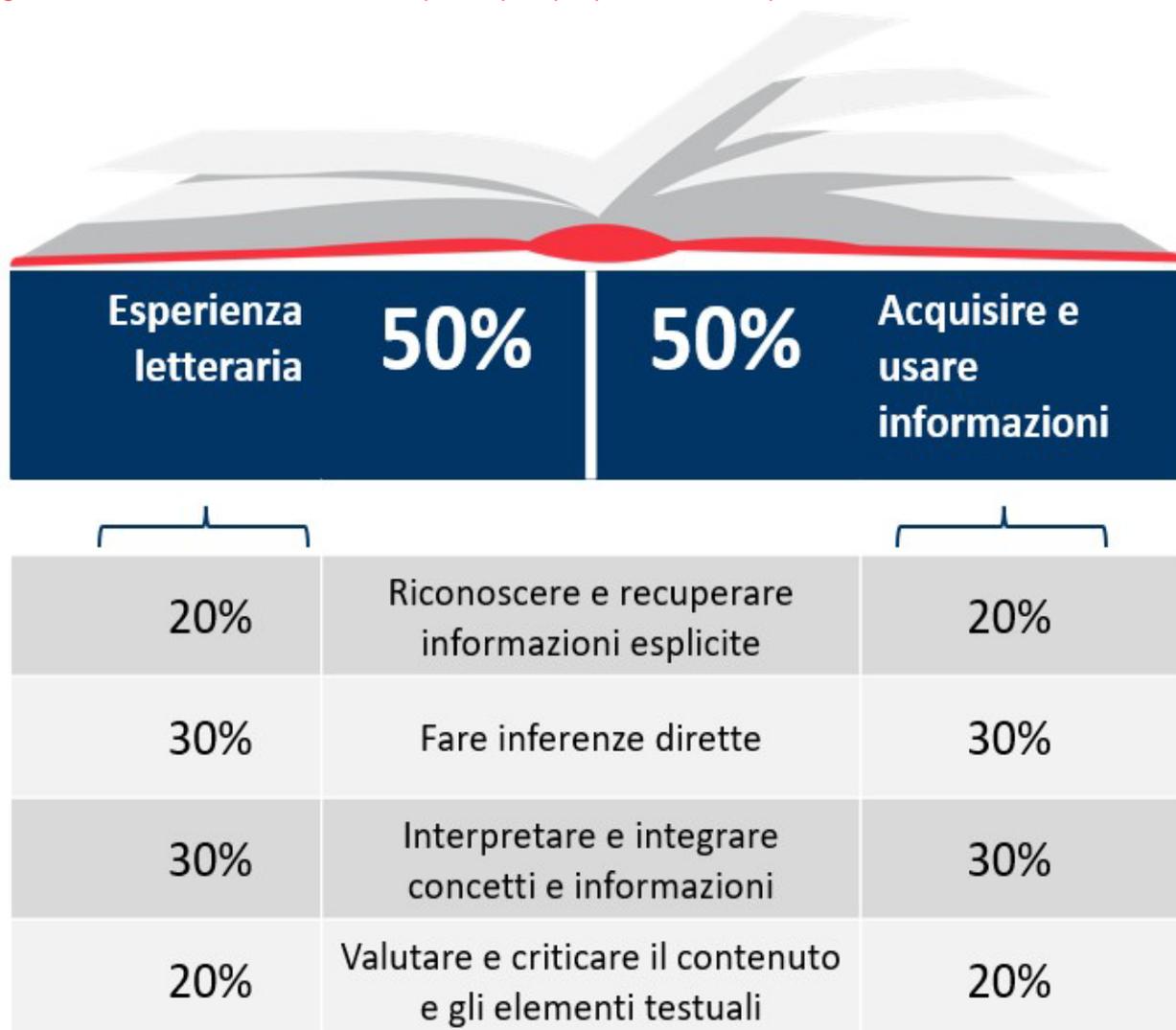


In questo paragrafo sono pertanto presentati i risultati dell'Italia nel contesto internazionale rispetto alle scale parziali che riguardano gli specifici aspetti della lettura:

- nella prima parte si considerano i risultati degli studenti in riferimento ai due scopi di lettura;
- nella seconda parte, si considerano i risultati degli studenti rispetto a due macro-processi, che sintetizzano i quattro processi di comprensione considerati nella costruzione dei quesiti delle prove.

Nella lettura di questi risultati, è necessario tenere presente che, come abbiamo visto, le scale parziali si basano solo sulla metà delle domande della prova, il che le rende meno solide rispetto alla scala complessiva di lettura, che si basa invece sul totale delle domande. Nel rapporto internazionale, come nel presente capitolo, non sono pertanto riportati i risultati dei trend riferiti alle scale parziali.

Figura 2.12 Distribuzione delle domande per scopo e per processo di comprensione della lettura





2.3.1 Risultati sulle scale parziali di scopo della lettura

I giovani studenti leggono per una grande varietà di motivi e si rapportano a una grande varietà di testi, con diversi contenuti e di diversi formati. Tuttavia, a prescindere dal fatto che leggano per interesse personale, per intrattenimento o per l'apprendimento, la maggior parte delle letture che fanno, sia a scuola che fuori, può essere generalmente descritta come lettura di storie (con una trama e dei personaggi, spesso in una struttura narrativa) o lettura di testi che forniscono informazioni. Man mano che i giovani studenti sviluppano le loro capacità di lettura e sono sempre più chiamati a leggere per imparare, la lettura per acquisire informazioni potrebbe diventare più frequente.

La figura 2.13 mostra i punteggi medi relativi alle scale parziali degli scopi letterari e informativi rispetto ai punteggi medi sulla scala complessiva di lettura. Iniziando la lettura del grafico dalla sua parte superiore, i risultati sono organizzati in base alla misura in cui i Paesi hanno ottenuto risultati relativamente più alti nello scopo informativo (e più bassi in quello letterario) rispetto ai loro risultati complessivi, seguiti dai Paesi con poche differenze nei risultati tra i due scopi (al centro del grafico) e, nella parte inferiore, dai Paesi con risultati relativamente più alti nella lettura di testi letterari (e più bassi in quelli informativi) rispetto ai loro risultati complessivi.



Figura 2.13 Risultati dei Paesi nella scala parziale di scopo della lettura

Paese	Punteggio medio nella scala complessiva di lettura	Letterario		Informativo		Differenza	
		Punteggio medio	Differenza dal punteggio medio nella scala complessiva di lettura	Punteggio medio	Differenza dal punteggio medio nella scala complessiva di lettura	Punteggio inferiore rispetto alla scala complessiva di lettura	Punteggio superiore rispetto alla scala complessiva di lettura
Macao SAR	536 (1,3)	525 (1,3)	-10 (1,2) ▼	547 (1,5)	12 (0,7) ▲		
² † Hong Kong SAR	573 (2,7)	564 (2,7)	-8 (0,9) ▼	582 (2,7)	10 (1,1) ▲		
Taipei Cinese	544 (2,2)	533 (2,1)	-11 (0,8) ▼	549 (2,2)	6 (0,8) ▲		
² ψ Egitto	378 (5,4)	372 (5,1)	-6 (1,7) ▼	382 (5,4)	4 (1,5) ▲		
Oman	429 (3,7)	425 (3,8)	-4 (1,7) ▼	432 (3,8)	3 (1,2) ▲		
Giordania	381 (5,4)	378 (5,5)	-3 (1,2) ▼	384 (5,8)	3 (1,5) ▲		
² Kosovo	421 (3,1)	418 (2,9)	-3 (1,5)	423 (3,1)	3 (1,3) ▲		
² Turchia	496 (3,4)	495 (3,6)	-2 (0,8) ▼	498 (3,4)	2 (0,8) ▲		
Finlandia	549 (2,4)	547 (2,6)	-2 (0,8) ▼	550 (2,6)	1 (0,9)		
² † Brasile ☒	419 (5,3)	418 (5,2)	-1 (1,5)	421 (5,0)	2 (1,5)		
Federazione Russa	567 (3,6)	566 (3,6)	-1 (1,0)	568 (3,8)	1 (0,9)		
Norvegia (5)	539 (2,0)	538 (2,0)	-1 (0,7)	540 (2,1)	1 (0,7) ▲		
² Italia	537 (2,2)	536 (2,5)	-1 (1,5)	538 (2,1)	1 (0,9)		
Spagna	521 (2,2)	520 (2,2)	-1 (1,0)	522 (2,4)	0 (0,7)		
Inghilterra ☒	558 (2,5)	558 (2,4)	1 (1,0)	559 (2,5)	1 (0,9)		
² Portogallo	520 (2,3)	520 (2,3)	0 (0,9)	520 (2,3)	0 (0,6)		
² Paesi Bassi	527 (2,5)	528 (2,8)	1 (1,6)	528 (2,9)	1 (1,4)		
Rep. Ceca	540 (2,3)	540 (2,5)	0 (0,7)	540 (2,5)	0 (1,0)		
† Rep. Slovacca	529 (2,7)	530 (2,6)	1 (1,6)	530 (2,6)	1 (1,4)		
Iran, Rep. Islamica di ☒	413 (4,9)	413 (5,0)	0 (1,1)	412 (4,8)	-1 (1,3)		
Belgio (Fiammingo)	511 (2,3)	511 (2,7)	1 (1,0)	510 (2,3)	-1 (0,9)		
Azerbaijan	440 (3,6)	441 (3,5)	0 (1,0)	439 (3,6)	-1 (1,4)		
² Svezia	544 (2,1)	545 (2,5)	2 (1,5)	544 (2,1)	0 (0,9)		
Malta	515 (2,7)	516 (2,8)	2 (1,3)	514 (2,8)	-1 (1,0)		
† Nuova Zelanda	521 (2,3)	523 (2,4)	2 (1,2)	521 (2,5)	-1 (1,1)		
Slovenia	520 (1,9)	522 (2,1)	2 (1,6)	519 (2,1)	-1 (0,8)		
Macedonia del Nord	442 (5,3)	442 (5,4)	0 (1,7)	439 (5,6)	-3 (1,1) ▼		
Polonia	549 (2,2)	552 (2,3)	3 (1,5)	548 (2,2)	-1 (1,2)		
Australia ☒	540 (2,2)	543 (2,4)	3 (1,2) ▲	539 (2,3)	-1 (1,0)		
Uzbekistan	437 (2,9)	438 (3,0)	1 (1,3)	434 (2,9)	-3 (0,9) ▼		
Francia	514 (2,5)	516 (2,4)	2 (1,3)	511 (2,6)	-2 (1,3)		
³ Singapore	587 (3,1)	591 (3,2)	4 (0,9) ▲	586 (3,1)	-1 (0,8)		
Austria	530 (2,2)	533 (2,1)	3 (1,6)	527 (2,6)	-2 (1,0) ▼		
Bulgaria	540 (3,0)	544 (3,3)	4 (1,3) ▲	538 (3,1)	-2 (1,1) ▼		
³ Serbia	514 (2,8)	518 (2,9)	4 (1,4) ▲	511 (2,5)	-2 (1,3)		
² Albania	513 (3,1)	516 (3,3)	3 (1,3) ▲	509 (3,2)	-4 (1,8) ▼		
³ Israele ☒	510 (2,2)	515 (2,8)	5 (1,4) ▲	508 (2,3)	-2 (0,9) ▼		
Germania	524 (2,1)	529 (2,4)	5 (1,0) ▲	522 (2,1)	-2 (1,1) ▼		
³ Montenegro	487 (1,6)	491 (1,9)	4 (1,4) ▲	483 (1,9)	-4 (1,0) ▼		
² Belgio (Francese)	494 (2,7)	499 (2,6)	5 (1,5) ▲	490 (2,4)	-4 (1,0) ▼		
² † Danimarca	539 (2,2)	546 (2,6)	7 (1,7) ▲	536 (2,1)	-3 (0,8) ▼		
Cipro	511 (2,9)	517 (2,8)	6 (0,8) ▲	505 (2,9)	-6 (0,6) ▼		
* Sud Africa ☒	288 (4,4)	293 (4,5)	5 (1,6) ▲	279 (4,6)	-10 (1,3) ▼		
Benchmarking Participants							
Città di Mosca, Federazione Russa	598 (2,1)	597 (1,9)	-1 (1,4)	600 (1,9)	2 (1,0)		
Sud Africa (6) ☒	384 (4,5)	382 (4,6)	-2 (1,2)	384 (4,7)	0 (1,1)		
² Columbia Britannica, Canada	535 (3,5)	537 (3,6)	1 (0,9)	535 (3,6)	0 (1,0)		
² Terranova e Labrador, Canada	523 (3,2)	526 (3,4)	3 (1,3)	523 (3,1)	0 (1,1)		
³ Alberta, Canada	539 (3,6)	541 (3,4)	2 (1,1) ▲	537 (3,9)	-2 (1,1)		

▲ Punteggio nella scala parziale di scopo della lettura significativamente più alto del punteggio nella scala complessiva di lettura

▼ Punteggio nella scala parziale di scopo della lettura significativamente più basso del punteggio nella scala complessiva di lettura

■ Testo Letterario

■ Testo Informativo

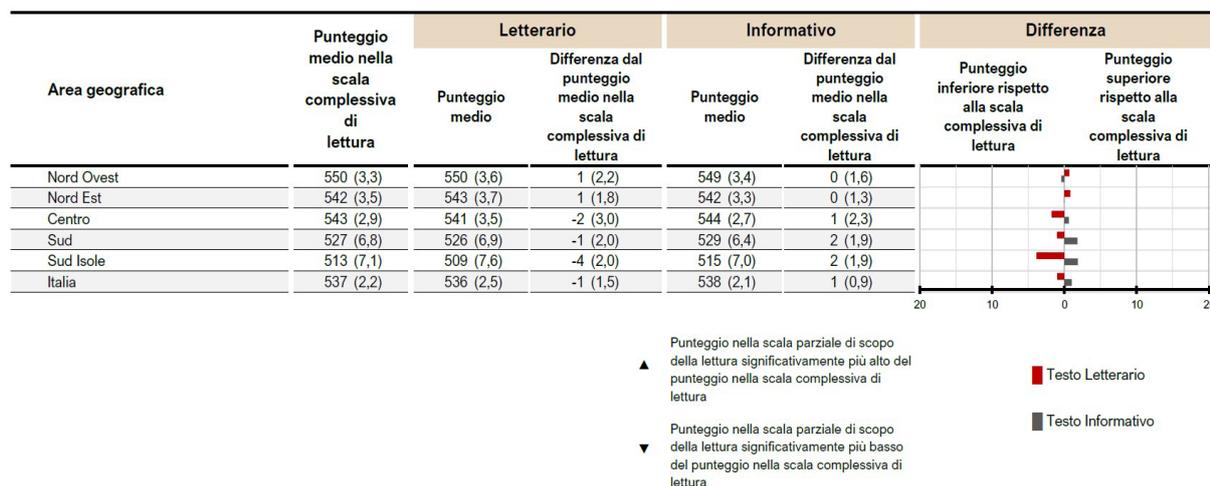
Fonte: IEA, PIRLS 2021

Osservando la parte superiore del grafico possiamo notare che 9 Paesi su 43 partecipanti hanno ottenuto risultati significativamente più alti (▲) nella lettura dei testi informativi rispetto al punteggio complessivo in lettura. A eccezione della regione cinese di Macao, Hong Kong e Taipei, che hanno registrato differenze rispetto alla lettura complessiva comprese tra i 6 e i 12 punti della scala, la maggior parte degli altri Paesi presenta differenze piuttosto ridotte (da 1 a 4 punti).

La parte inferiore della figura mostra, invece, che 12 Paesi presentano un vantaggio relativo nella lettura di testi letterari, con un vantaggio che va dai 3 punti di Australia e Albania ai 7 punti di Danimarca. La prevalenza di un vantaggio relativo nella lettura di testi letterari, rispetto al vantaggio nella lettura di testi informativi, è coerente con un programma di lettura che inizia con le storie nelle prime classi della scuola primaria e poi introduce la lettura di materiali disciplinari, come scienze, storia o geografia, quando gli studenti passano alle classi successive.

In molti Paesi (18 su 43 partecipanti) non è emersa una particolare forza o debolezza nei risultati relativi ai due scopi di lettura. L'Italia rientra in questo gruppo di Paesi: tra i nostri studenti non si riscontra alcuna differenza tra la comprensione di testi letterari e di testi informativi, né complessivamente sulle medie nazionali, né scorporando i dati per area geografica (Figura 2.14).

Figura 2.14 Risultati nella scala parziale di scopo della lettura, per area geografica



Fonte: DB IEA-PIRLS 2021 – elaborazioni INVALSI



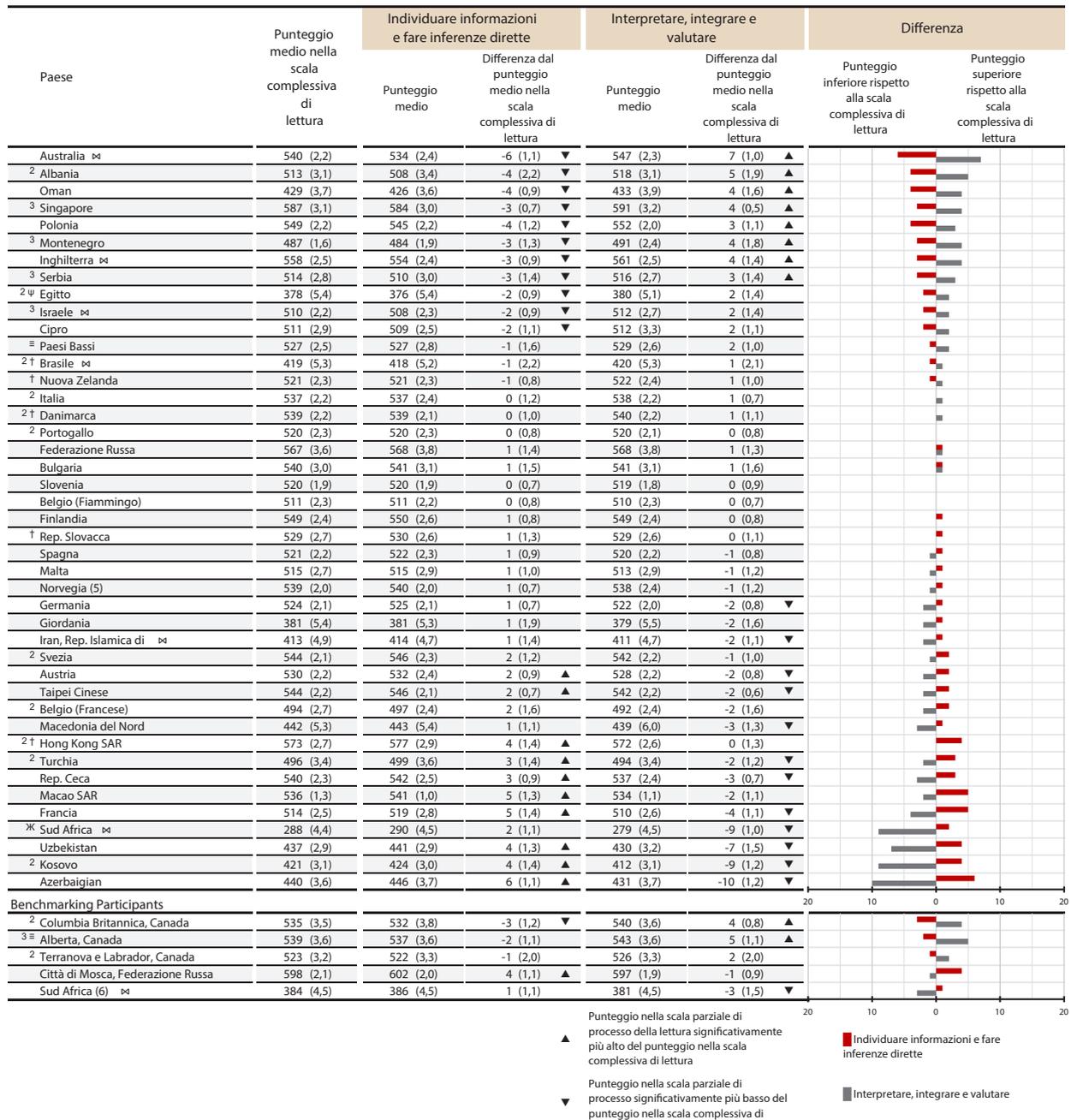
2.3.2 Risultati sulla scala parziale di processo di comprensione

La Figura 2.15 presenta i risultati relativi a due macro-processi che riassumono i quattro processi di comprensione definiti nel Quadro di riferimento PIRLS (vedi Appendice 2). Più precisamente:

- **Recupero e inferenza diretta** (solitamente in riferimento a una limitata porzione del testo) si basa sulla combinazione delle domande classificate come “riconoscere e recuperare informazioni esplicite” e “fare inferenze dirette” (in totale, il 50% delle domande che compongono le prove PIRLS).
- **Interpretare, integrare e valutare** (solitamente in relazione a porzioni più ampie di testo o all’intero testo) si basa sulla combinazione delle domande classificate come “interpretare e integrare concetti e informazioni” e “valutare e criticare il contenuto e gli elementi testuali” (in totale, il 50% delle domande che compongono le prove PIRLS).

La figura 2.15 mostra i punteggi medi relativi alle scale parziali dei due macro-processi rispetto ai punteggi medi sulla scala complessiva di lettura. I risultati sono disposti in base alla misura in cui i Paesi hanno ottenuto risultati relativamente più alti nel macro-processo “Interpretare, integrare e valutare” rispetto ai loro risultati medi complessivi in lettura (parte superiore della figura), quindi in base alla misura in cui i Paesi hanno ottenuto risultati relativamente più alti nel macro-processo “Recupero e inferenza diretta” rispetto ai loro risultati complessivi (parte inferiore della figura).

Figura 2.15 Risultati dei Paesi nella scala parziale di scopo della lettura

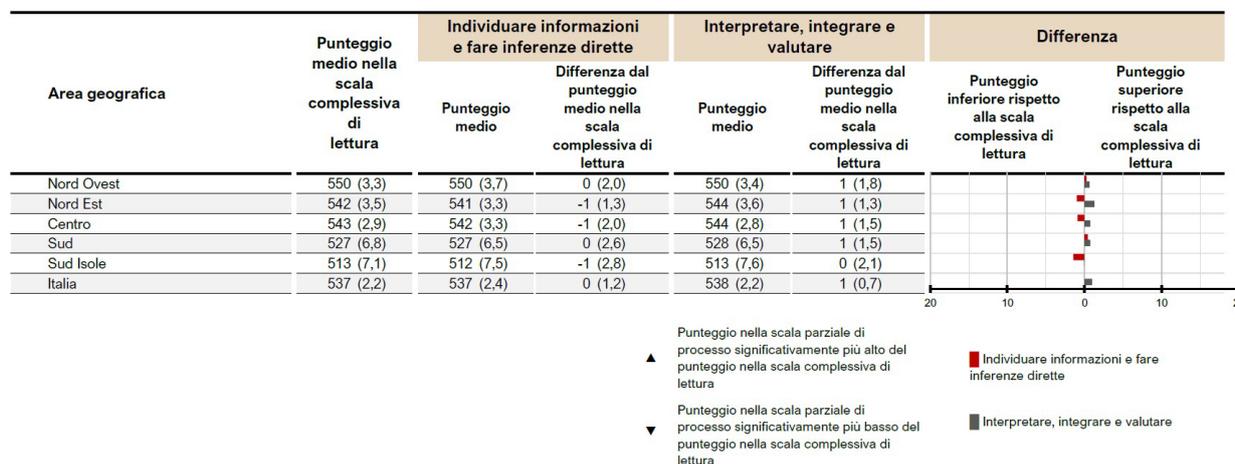




Complessivamente, un gruppo di 8 Paesi (fra i quali Australia, Albania, Singapore, Polonia) presenta, rispetto al punteggio complessivo di lettura, un relativo vantaggio nei processi di interpretazione e valutazione (dai 7 ai 3 punti sulla scala) e allo stesso tempo uno svantaggio (da 6 a 3 punti) rispetto ai processi di localizzazione e inferenziali. Specularmente, altri 8 Paesi dimostrano un'inversione dei punti di forza rispetto a questi stessi processi: gli studenti di Francia, Repubblica Ceca e Austria, ad esempio, dimostrano di essere più capaci nei processi che richiedono di gestire piccole porzioni di testo anziché in quelli che richiedono una considerazione globale del testo. Queste differenze relative possono rappresentare uno spunto interessante per analizzare le differenze curriculari che potrebbero suggerire come interpretare o spiegare questi punti di forza e di debolezza.

In Italia, invece, come in quasi la metà dei Paesi partecipanti, sia a livello nazionale sia di singola area geografica (figura 2.16), non si rilevano differenze significative tra i risultati sui singoli processi di comprensione rispetto al punteggio complessivo di comprensione della lettura: i nostri studenti dimostrano di padroneggiare con le stesse abilità il testo nel suo complesso (al fine di interpretarlo, valutarlo o metterne parti diverse in relazione) così come nell'analisi delle sue parti, per comprenderne specifiche informazioni, più o meno implicite.

Figura 2.16 Risultati nella scala parziale di processo di comprensione, per area geografica



Fonte: DB IEA-PIRLS 2021 – elaborazioni INVALSI

2.4 Risultati sui livelli di rendimento in lettura

Che cosa significa per l'Italia avere un punteggio medio di 537 punti sulla scala di lettura? Per capire il significato dei punteggi, e poterli tra loro confrontare in termini qualitativi, è importante comprendere le differenze nelle abilità di lettura degli studenti associate ai punteggi nella scala di comprensione della lettura PIRLS.

Per permettere un'interpretazione dei punteggi in funzione delle abilità degli studenti, questo capitolo del rapporto descrive i risultati riferendosi a quattro benchmark internazionali che identificano le soglie di altrettanti intervalli, chiamati "livelli", ciascuno dei quali rappresenta un insieme di abilità e strategie che gli alunni dovrebbero aver acquisito al quarto anno di scolarità: livello avanzato (benchmark soglia di 625 punti sulla scala di lettura), livello alto (550 punti), livello intermedio (475 punti) e livello base (400 punti). La segmentazione della scala permette di esprimere la distribuzione dei risultati in termini di percentuale di studenti che raggiunge ciascun livello. Essa permette anche di tradurre in termini qualitativi i punteggi della scala, specificando quale tipo di compiti sanno affrontare con successo - cioè con una probabilità sufficientemente elevata di rispondere in modo corretto - gli studenti che si collocano in ciascun livello. Per elaborare le descrizioni di queste abilità e delle strategie di comprensione della lettura dimostrate dagli studenti che raggiungono ciascun benchmark, il TIMSS&PIRLS Study Center, insieme al Reading Development Group (RDG) PIRLS 2021, ha condotto un ancoraggio della scala basato sui dati digitali¹.

2.4.1 Descrizioni dei testi PIRLS 2021

Per riflettere il Quadro di riferimento della lettura di PIRLS 2021, le descrizioni dei livelli sono state sviluppate separatamente per i due scopi della lettura: letterario e informativo. Le descrizioni dei livelli tengono conto della difficoltà dei testi che gli studenti sono chiamati a leggere. Infatti, gli studenti utilizzano abilità e strategie di comprensione della lettura in qualche modo simili nei vari livelli, ma la complessità e la difficoltà dei testi aumenta salendo di livello. La difficoltà media di ciascun testo è stata stimata in base alla percentuale media di risposte corrette alle domande sulle prove digitali. Per tale motivo, si fornisce di seguito una breve descrizione delle caratteristiche dei testi.

¹Per una spiegazione dettagliata della metodologia di ancoraggio della scala si rimanda al Capitolo 14 del rapporto tecnico *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report* a cura del TIMSS&PIRLS Study Center.



Testi letterari

Le prove letterarie PIRLS 2021 sono costituite da nove testi narrativi presentati nel formato digitale. I testi sono racconti o storie brevi, contemporanee o tradizionali, accompagnate da illustrazioni colorate; presentano una trama compiuta, con uno o due personaggi principali, uno o due eventi centrali e un tema o un messaggio complessivo.

I testi narrativi rappresentano tre livelli di difficoltà:

- testi facili (con, in media, il 76% di risposte corrette alle domande associate) sono relativamente accessibili, composti da circa 500 parole, con una struttura lineare chiara, significati espliciti e personaggi descritti in modo semplice. Il linguaggio è caratterizzato da un vocabolario quotidiano e da strutture di frase semplici;
- testi difficili (con, in media, il 56% di risposte corrette alle domande associate) sono relativamente complessi, con una lunghezza di circa 850 parole e si prestano a far esplorare diversi livelli di significato, quali colpi di scena, sviluppo di personaggi ambivalenti e complicati e idee astratte. Includono una gamma più ampia di vocaboli e linguaggio figurato;
- testi medi (con, in media, il 66% di risposte corrette alle domande associate) sono di complessità intermedia, con una lunghezza di circa 700 parole, una struttura narrativa e un messaggio chiari.

Testi informativi

La rilevazione delle abilità di lettura per acquisire e usare informazioni si è svolta sulla base di nove testi informativi presentati nel formato digitale.

I testi informativi utilizzati da PIRLS includono testi continui e non continui, caratterizzati da elementi informativi quali diagrammi, mappe, illustrazioni, fotografie e tabelle. Dal punto di vista dei contenuti, i testi comprendono informazioni scientifiche, biografiche e storiche, strutturate in diversi modi, secondo un ordine cronologico, logico-sequenziale o per tema e spesso includono elementi organizzativi del testo quali paragrafi o riquadri di testo.

Anche i testi informativi rappresentano tre livelli di difficoltà:

- testi facili (con, in media, il 74% di risposte corrette alle domande associate) sono composti da circa 450 parole, con una struttura lineare chiara, significati espressi



esplicitamente e frasi semplici;

- testi difficili (con, in media, il 51% di risposte corrette alle domande associate) presentano una lunghezza di circa 850 parole e sono concettualmente più impegnativi, si basano su idee astratte o tecniche e contengono un numero considerevole di dettagli, alcune frasi complesse e un lessico specifico dell'argomento di cui trattano;
- testi medi (con, in media, il 60% di risposte corrette alle domande associate) sono di complessità intermedia, con una lunghezza di circa 700 parole.

La prova PIRLS 2021 include anche cinque compiti ePIRLS, di difficoltà media o alta, specificamente progettati per rilevare le abilità di lettura a scopo informativo online, che si presentano in un ambiente web simulato e trattano un argomento scientifico o storico. Ciascun compito è strutturato nella forma di una ricerca personale o un progetto di classe, con la presenza di un insegnante avatar che introduce l'argomento e guida lo studente nello svolgimento del compito. Ogni compito prevede che gli studenti lavorino su massimo tre differenti siti web diversi per un totale complessivo di 5-10 pagine web diverse e una lunghezza complessiva del materiale da leggere di circa 1000 parole. Oltre al testo, queste prove contengono diversi tipi di informazioni visive quali foto, grafici e mappe così come altri elementi dinamici e di navigazione caratteristici dell'ambiente web, quali animazioni, collegamenti ipertestuali, schede e box pop-up.

2.4.2 Descrizioni dei risultati in lettura rispetto ai benchmark internazionali

PIRLS 2021

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 un'alta probabilità di rispondere correttamente alle domande di quel livello di difficoltà, una probabilità ancora maggiore di rispondere correttamente alle domande di livello inferiore e una probabilità minore, viceversa, di rispondere alle domande di livello superiore. Gli studenti che hanno raggiunto un determinato livello hanno quindi, per definizione, raggiunto anche tutti i livelli inferiori. All'interno di ciascuno scopo della lettura, dalla descrizione dei diversi livelli è evidente la difficoltà progressiva dei processi di comprensione richiesti nella lettura.



Livello Avanzato (punteggio uguale o superiore al valore-soglia di 625)

Letterario

Quando leggono testi letterari prevalentemente difficili, gli studenti sono in grado di:

- interpretare e integrare gli eventi della storia e le azioni dei personaggi per descrivere le cause, le motivazioni, i sentimenti e lo sviluppo dei personaggi;
- valutare l'effetto che l'autore voleva suscitare nel lettore sulla base delle scelte linguistiche, stilistiche e compositive che ha operato nello scrivere.

Informativo

Quando leggono testi informativi oppure compiti online prevalentemente difficili, gli studenti sono in grado di:

- fare inferenze su informazioni complesse presentate in diverse pagine web o in diverse parti del testo per individuare le informazioni rilevanti in un elenco e utilizzare le prove nel testo a sostegno delle idee;
- fare inferenze rispetto a informazioni complesse, presentate in diverse pagine web o in diverse parti del testo, per individuare le informazioni rilevanti in un insieme di informazioni e utilizzare le prove del testo a sostegno delle proprie idee;
- valutare gli elementi testuali, visivi e interattivi per spiegare lo scopo del loro utilizzo, identificare il punto di vista dell'autore e fornire spiegazioni a riguardo.



Livello Alto (punteggio compreso tra il valore-soglia 550 a 624)

Letterario

Quando leggono testi letterari di media difficoltà o difficili, gli studenti sono in grado di:

- individuare e riconoscere azioni e particolari significativi contenuti nel testo;
- fare inferenze sulle relazioni tra intenzioni, azioni, eventi e sentimenti;
- interpretare e integrare gli avvenimenti della storia per spiegare le azioni e i sentimenti dei personaggi;
- riconoscere il significato di alcuni linguaggi figurativi (ad es. metafore, immagini).

Informativo

Quando leggono testi informativi oppure compiti online di media difficoltà o difficili, gli studenti sono in grado di:

- individuare e riconoscere le informazioni pertinenti in testi che presentano una molteplicità di elementi, come diagrammi e illustrazioni;
- fare inferenze per mettere a confronto, descrivere, spiegare, fare previsioni e scegliere un sito web pertinente;
- interpretare e integrare le informazioni testuali e visive nei testi e nelle pagine web per collegare concetti, sequenze di eventi, individuare caratteristiche e fornire spiegazioni;
- valutare il contenuto per prendere una posizione e motivarla; descrivere il modo in cui illustrazioni, diagrammi, fotografie e mappe veicolano e supportano il contenuto del testo; riconoscere il ruolo delle parole scelte dall'autore per trasmettere il proprio punto di vista.



Livello intermedio (punteggio compreso tra il valore-soglia 400 e 474)

Letterario

Quando leggono testi letterari facili o di media difficoltà, gli studenti sono in grado di:

- individuare, riconoscere e riportare azioni, eventi e sentimenti esplicitamente contenuti nel testo;
- fare inferenze dirette rispetto a eventi della storia e azioni dei personaggi;
- interpretare le cause dei sentimenti o delle azioni dei personaggi e individuare nel testo le informazioni a sostegno di queste interpretazioni

Informativo

Quando leggono testi informativi facili o di media difficoltà oppure compiti online di media difficoltà, gli studenti sono in grado di:

- individuare, riconoscere e riportare informazioni esplicitamente dichiarate nel testo;
- fare inferenze dirette per fornire paragoni, descrizioni e spiegazioni;
- interpretare e integrare informazioni per comunicare le idee centrali di un testo e le spiegazioni di azioni, eventi o risultati.

Livello Base (punteggio inferiore al valore-soglia di 400)

Letterario

Quando leggono testi letterari prevalentemente facili, gli studenti sono in grado di:

- individuare, recuperare e ripetere informazioni, azioni o concetti esplicitamente dichiarati nel testo;
- fare semplici inferenze dirette sulle azioni dei personaggi.

Informativo

Quando leggono testi informativi prevalentemente facili, gli studenti sono in grado di:

- individuare, recuperare e ripetere informazioni esplicitamente dichiarate;
- fare semplici inferenze dirette per fornire una spiegazione per un risultato.



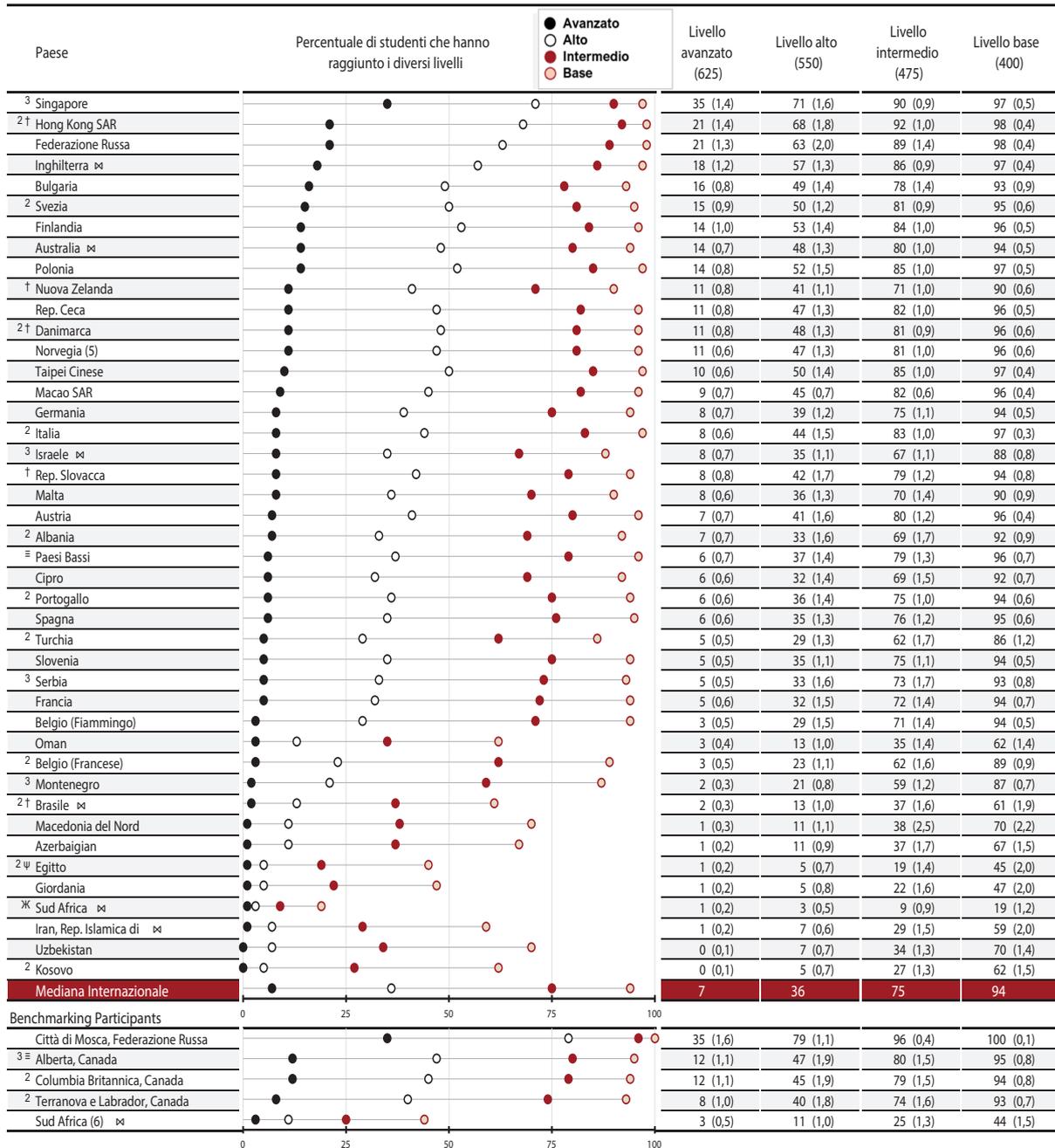
2.4.3 Percentuali di studenti che raggiungono i benchmark internazionali

La Figura 2.17 mostra la distribuzione percentuale degli studenti che raggiungono ciascuno dei quattro benchmark internazionali nei 43 Paesi partecipanti.

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 di chi raggiunge rispettivamente almeno il benchmark Alto (pallino bianco), almeno quello Intermedio (rosso scuro) e almeno quello Base (rosso chiaro). Le percentuali sono cumulate (ovvero il valore a ciascun benchmark include le percentuali dei livelli inferiori) dal momento che chi raggiunge il livello superiore ha raggiunto, per definizione, 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 cumulate corrispondenti ai quattro benchmark, con i rispettivi errori standard, dei Paesi partecipanti.



Figura 2.17 Percentuale di studenti che raggiunge ciascuno dei quattro benchmark nei Paesi partecipanti



Fonte: IEA, PIRLS 2021



Il benchmark Avanzato è un obiettivo molto alto e, come è stato rilevato anche nelle precedenti edizioni di PIRLS, solo piccole percentuali di studenti raggiungono questo livello. È sorprendente, quindi, che in Singapore più di un terzo di studenti di quarta primaria abbia raggiunto il livello avanzato (35%). Anche Hong Kong ha più di uno studente su cinque che raggiunge il livello più alto (21%), seguita da Inghilterra (18%), Bulgaria (16%) e Svezia (15%). La mediana internazionale della percentuale di studenti che raggiungono il benchmark Avanzato è pari a 7, vale a dire che la metà dei Paesi partecipanti ha il 7% o meno di studenti che raggiungono il livello avanzato.

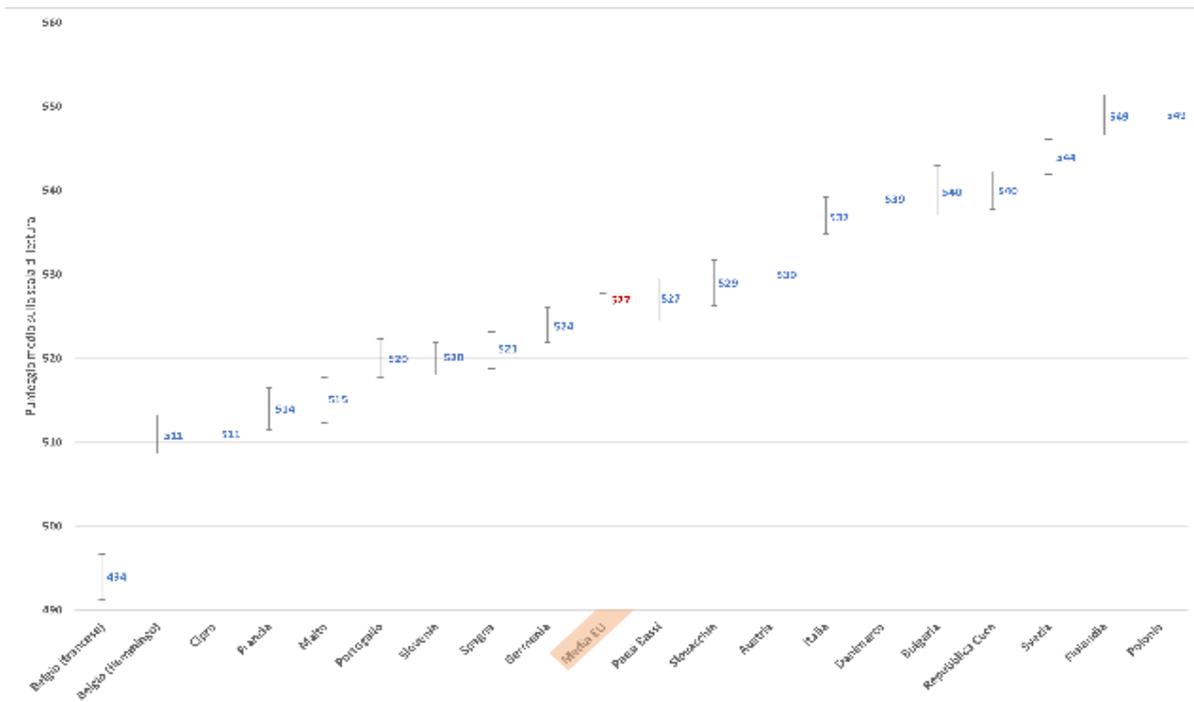
Gli studenti di quarta primaria che raggiungono il benchmark Alto sono lettori relativamente competenti, in grado di interpretare, integrare e valutare una varietà di elementi testuali e visivi in testi di media e alta difficoltà. La mediana internazionale della percentuale cumulata (compresa, cioè, la percentuale di chi raggiunge il livello avanzato) di studenti che raggiungono il benchmark Alto è del 36%. Tuttavia, l'intervallo di questo dato, tra i Paesi, è molto ampio: se, da una parte, ci sono Paesi nei quali più di 6 studenti su 10 raggiungono il livello alto (Singapore, Hong Kong), in altri 10 Paesi questa percentuale è inferiore al 20%. Allo stesso modo, sebbene nella metà dei Paesi almeno tre quarti degli studenti di quarta primaria raggiungano il benchmark Intermedio (mediana internazionale della percentuale cumulata pari a 75%), le percentuali dei singoli Paesi variano dal 92% al 9%.

Una nota molto positiva è che la mediana internazionale della percentuale di studenti di quarta primaria che hanno raggiunto il benchmark Base è del 94%, il che indica un'alfabetizzazione di base quasi universale in quarta primaria nella maggior parte dei Paesi PIRLS 2021. In tutti i Paesi, tranne 10, almeno l'85% degli studenti di quarta primaria ha raggiunto il benchmark Base.

Dove si colloca l'Italia in questo quadro? La percentuale dei nostri studenti che risponde con successo alle domande più difficili (benchmark Avanzato) è dell'8%, ossia appena superiore alla mediana internazionale. È anche la percentuale più bassa nel confronto con i Paesi europei che ottengono lo stesso punteggio medio sulla scala complessiva di lettura: l'11% degli studenti di Repubblica Ceca, Danimarca e Norvegia raggiungono infatti il livello avanzato e in Bulgaria (16%), questa percentuale è pari al doppio dei nostri studenti. Allargando questo confronto a tutti i Paesi europei partecipanti (Figura 2.18) e a tutti i benchmark internazionali, se l'Italia presenta lo stesso valore della mediana della percentuale europea al livello avanzato, per tutti gli altri livelli la percentuale di studenti italiani ha un valore superiore rispetto al benchmark europeo: in particolare, più di 8 studenti su 10 (come in Polonia, Repubblica Ceca e i quattro Paesi scandinavi) raggiungono, infatti, il livello intermedio laddove la mediana a livello europeo è pari al 78,5% e, soprattutto, presenta la percentuale più alta in assoluto (97%) di studenti che riescono a rispondere almeno ai compiti più semplici di lettura (mediana europea pari a 94,5%).

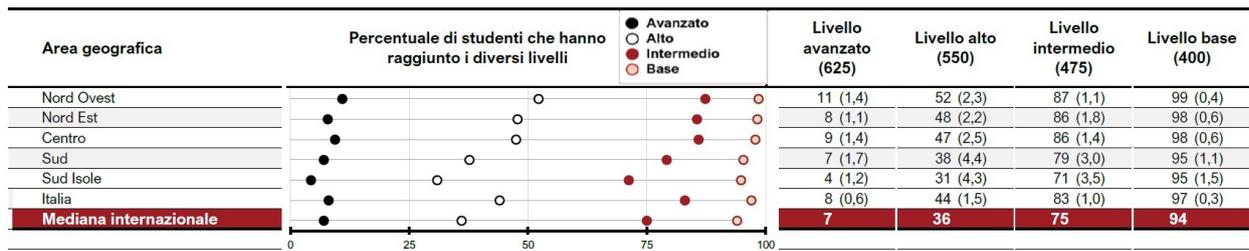


Figura 2.18 Percentuale di studenti che raggiunge ciascuno dei quattro benchmark nei Paesi europei partecipanti



Vediamo però, in figura 2.19, che, nella disaggregazione dei dati per area geografica, emergono differenze importanti: nel Sud Isole, infatti, gli studenti che dimostrano di padroneggiare con successo i testi più difficili (4%) sono la metà - o meno della metà - di quelli nelle aree del nord e del Centro e gli studenti che raggiungono il livello Alto sono 1 su 3, contro circa 1 su 2 nelle suddette aree. Accomuna, invece, tutte le aree geografiche la capacità di portare la quasi totalità degli studenti almeno al livello base di comprensione della lettura, con una percentuale mai inferiore al 95% di studenti che sanno svolgere almeno i compiti più semplici di lettura (mediana internazionale 94%).

Figura 2.19 Percentuale di studenti che raggiunge ciascuno dei quattro benchmark per area geografica



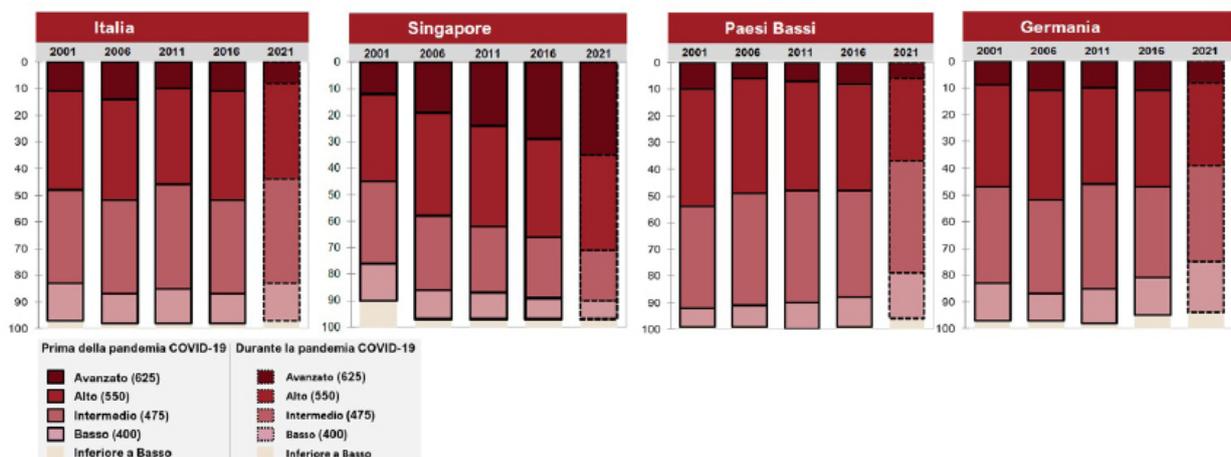
Fonte: DB IEA-PIRLS 2021 – elaborazioni INVALSI

E come è cambiata la distribuzione degli studenti sui livelli della scala di lettura attraverso i cicli PIRLS, ovvero negli ultimi 20 anni? La maggior parte dei Paesi che hanno partecipato ad almeno 4 cicli di indagine da PIRLS 2001, fra i quali l'Italia, mostrano una relativa stabilità rispetto alle percentuali sui livelli o registrano minimi cambiamenti.

La figura 2.20 riporta l'andamento delle distribuzioni sui livelli di lettura degli studenti di alcuni Paesi che possiamo confrontare con l'Italia: in particolare, si propone il confronto con tre Paesi partecipanti che nel 2001 presentavano una percentuale simile a quella dell'Italia (11%) di studenti al livello avanzato: Singapore (12%), Paesi Bassi (10%) e Germania (9%). Il grafico di ciascun Paese presenta una barra per ciascun ciclo, dal 2001 al 2021, e ciascuna barra mostra la percentuale cumulata di studenti che raggiungono i diversi benchmark per quel ciclo di indagine in quel Paese: quanto più la barra è colorata (a prescindere dalla tonalità), tanto maggiore è la percentuale di studenti che raggiungono almeno il livello base di abilità di comprensione della lettura.

Figura 2.20 Trend della distribuzione degli sui livelli della scala: confronto tra alcuni Paesi

Fonte: IEA, PIRLS 2021





Singapore, ad esempio, nel 2001 aveva il 12% degli studenti al livello avanzato (l'Italia l'11%) ma aveva anche il 10% degli studenti sotto la soglia di alfabetizzazione in lettura (la parte della barra non colorata a rappresentare la parte della popolazione che non raggiunge il benchmark Base della scala) mentre in Italia e in Germania questo gruppo era pari al 3% degli studenti e nei Paesi Bassi addirittura solo 1 su 100.

Leggendo verso destra le barre del grafico di Singapore, vediamo che, ad ogni successivo ciclo di indagine, la percentuale di studenti che hanno raggiunto ciascuno dei quattro benchmark è costantemente aumentata, tanto che nel 2021 è stato recuperato lo svantaggio degli studenti sotto il livello base e quasi tutti gli studenti (97%) hanno raggiunto almeno il benchmark base e l'86% ha raggiunto il benchmark Intermedio. Inoltre, leggendo la parte superiore e più scura delle barre dal 2001 al 2021, si nota un costante progresso nell'aumento delle percentuali di lettori più capaci che, a distanza di 20 anni, sono quasi triplicati (da 12% a 35%). Oggi, infatti, Singapore, la cui tendenza di miglioramento è comunque un caso unico tra tutti i Paesi partecipanti a PIRLS, rappresenta il sistema d'istruzione che ottiene risultati in lettura più alti in assoluto tra tutti i Paesi.

In Italia, invece, la percentuale di studenti che raggiungono il benchmark Avanzato ha subito sul lungo periodo una flessione di -3 punti percentuali e i dati di PIRLS 2021 ci restituiscono la percentuale più bassa sul livello avanzato mai rilevata in 20 anni, come avviene, riprendendo il confronto con i Paesi europei già citati, in Germania e nei Paesi Bassi. Questi due Paesi europei presentano, dal canto loro, anche un peggioramento dei risultati ai livelli più bassi della scala: nei Paesi Bassi, ad esempio, si registra un calo del 17% di studenti al livello alto e in Germania raddoppia (da 3% a 6%) la percentuale di chi non raggiunge il livello base. L'Italia dimostra, invece, di mantenere nel tempo una sostanziale stabilità delle abilità degli studenti in lettura tanto che oggi, per chiudere il confronto, i nostri studenti hanno mediamente abilità di comprensione della lettura superiori a quelle degli studenti tedeschi o olandesi che nel 2001 erano invece, rispettivamente, pari e superiori a quelle dei nostri studenti.



CAPITOLO 3

CONTESTO FAMILIARE E CARATTERISTICHE DELLO STUDENTE

3.1 Background socioeconomico e culturale e rendimento in lettura

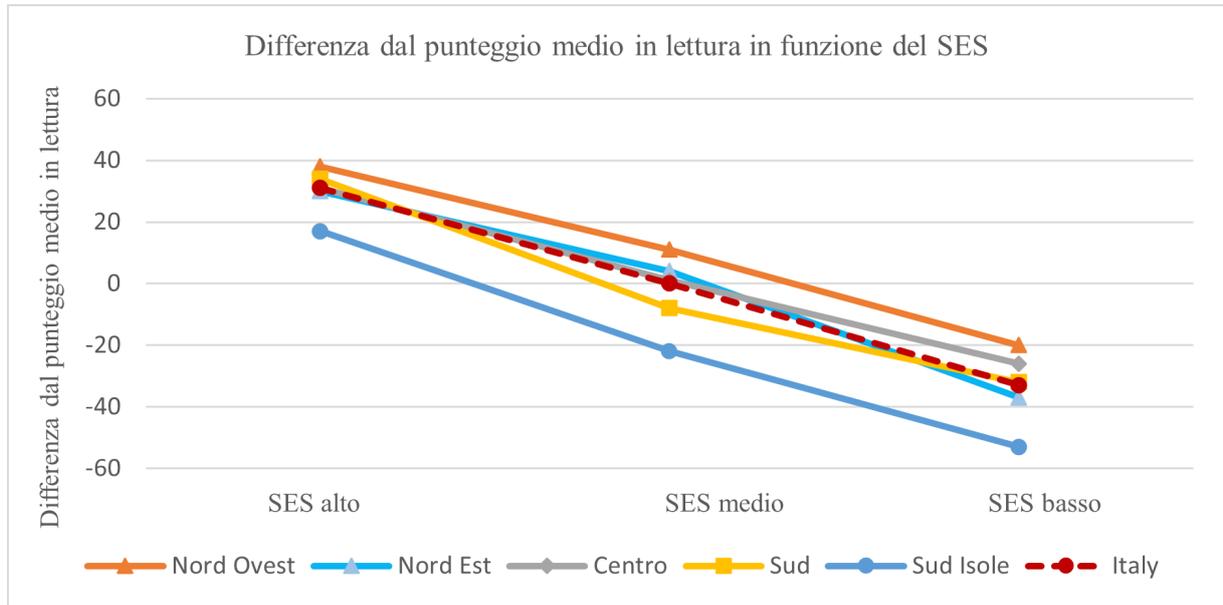
I dati raccolti dall'indagine PIRLS consentono di inquadrare i risultati relativi al rendimento degli studenti in un contesto più ampio che tenga conto del background socioeconomico e culturale di provenienza dello studente. Diversi studi, basati sui risultati degli studenti nelle indagini internazionali PIRLS, TIMSS e OCSE PISA (ad es., Chiu & Xihua, 2008; Marks, 2006; Sirin, 2005) e nazionali (cfr. INVALSI, 2022), sembrano confermare che variabili come l'occupazione dei genitori, il loro titolo di studio e la quantità di risorse disponibili a casa risultino correlate in modo significativo con la performance degli studenti. Le informazioni relative a tali aspetti sono raccolte in PIRLS tramite il Questionario Famiglia, con domande riguardanti il possesso di determinati beni che sono ritenuti indicativi del livello di benessere economico e della disponibilità di risorse educative: il numero di libri posseduti, la presenza in casa di beni significativi per lo studio, quali una connessione a Internet e una stanza tutta per sé, il titolo di studio e l'occupazione dei genitori. È a partire da tali variabili che è stato costruito un indice socio-economico e culturale o SES (per una descrizione della costruzione dell'indice si veda la Tabella 10 Internazionale in Appendice 2).

A livello internazionale, i risultati mostrano una differenza di 86 punti nei risultati in lettura tra gli studenti con SES "alto" e SES "basso" (543 contro 457). Inoltre, i risultati evidenziano un'ampia differenza di rendimento all'interno dei singoli Paesi tra gli studenti con un livello alto e gli studenti con un livello basso nell'indice socioeconomico; ad esempio, in Singapore la differenza è di oltre una deviazione standard, in Finlandia è di 81 punti e in Svezia di 90. Un paese che ottiene risultati eccellenti, garantendo al contempo una elevata equità del sistema è Hong Kong dove la differenza tra i due gruppi è di soli 47 punti, meno di mezza deviazione standard (cfr. Tabella 10 Internazionale in Appendice 2).

In Italia la differenza è di 64 punti, più contenuta rispetto a quella degli altri paesi europei che ottengono risultati simili o migliori degli studenti italiani nella scala generale di lettura. La Figura 3.1 mostra il livello di rendimento degli studenti suddivisi per tre diversi livelli di tale indice, sia per l'Italia sia per le singole aree geografiche. Per meglio focalizzare l'attenzione sulle differenze tra i vari gruppi di studenti, i dati sono espressi in termini di differenza dalla corrispondente media generale (la media generale dell'Italia o delle singole aree geografiche).



Figura 3.1 Differenze tra i punteggi medi in lettura, in funzione del background familiare in Italia e per area geografica



Fonte: DB IEA-PIRLS 2021 – elaborazioni INVALSI

Dalla Figura 3.1 è possibile evidenziare come, sia per l'Italia nel complesso, sia per le singole aree geografiche, gli studenti con un background socioeconomico e culturale più alto ottengono risultati migliori in lettura degli studenti con livello socioeconomico e culturale più basso.

La differenza di rendimento tra i due estremi è superiore a mezza deviazione standard in ciascuna delle altre aree geografiche.

Inoltre, le differenze tra aree geografiche tendono ad aumentare per gli studenti con livello socioeconomico più basso, ad esempio la differenza tra Nord Ovest e Sud e Isole è di 21 punti per gli studenti con indice socioeconomico culturale alto e arriva a 33 punti per gli studenti con indice socioeconomico e culturale alto (cfr. Tabella 10 Nazionale in Appendice 3).



3.2 Esperienze pre-scolastiche degli studenti e attività dei genitori per favorire la lettura

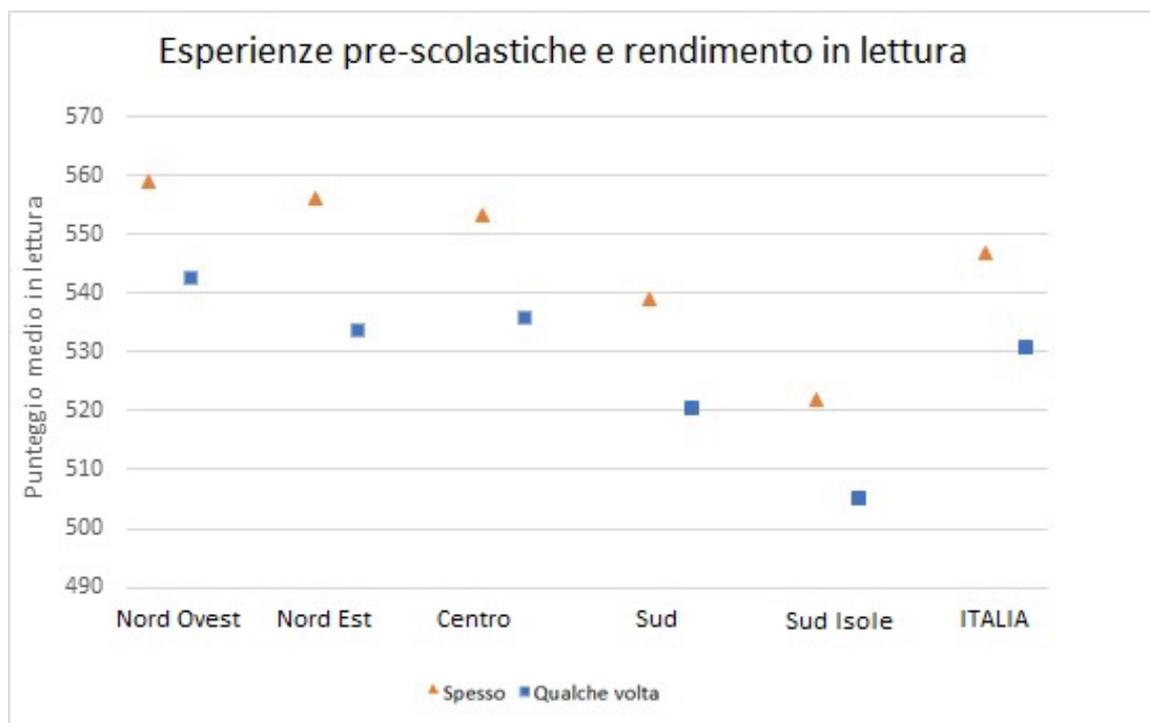
Un altro aspetto rilevante associato con il rendimento in lettura degli studenti è l'aver svolto attività legate alla lettura prima dell'inizio della scuola primaria. In PIRLS, è stata costruita una scala di Partecipazione ad attività di pre-alfabetizzazione prima di iniziare la scuola primaria, a partire dalle risposte dei genitori relative alla frequenza con cui hanno coinvolto i loro figli in nove differenti attività prima della scuola primaria, quali ad esempio, raccontare storie, giocare con le lettere dell'alfabeto, leggere loro libri, fare giochi di parole (per una descrizione della costruzione dell'indice si veda ad es. la Tabella 11 Internazionale in Appendice 2).

A livello internazionale, in media, il 42% degli studenti ha un genitore che dichiara di aver coinvolto i figli in queste attività "spesso" e il 55% "qualche volta". Solo una piccolissima percentuale di studenti (in media il 3%) non è stata "mai o quasi mai" impegnata in queste attività.

In Italia, una percentuale trascurabile (1%) di genitori dichiara di non aver svolto mai o quasi mai le diverse attività con i propri figli prima dell'inizio dell'anno scolastico.

Anche all'interno delle diverse aree geografiche si riscontra lo stesso andamento (cfr. Figura 3.2).

Figura 3.2 Attività dei genitori per favorire la lettura prima di iniziare la scuola primaria e rendimento in lettura



Fonte: DB IEA-PIRLS 2021 – elaborazioni INVALSI



I risultati evidenziano una relazione positiva tra rendimento in lettura e la frequenza con cui i genitori hanno coinvolto i propri figli in attività legate alla lettura prima dell'inizio della scuola primaria: gli studenti i cui genitori hanno coinvolto spesso i figli in attività prescolastiche ottengono risultati migliori rispetto agli studenti i cui genitori li hanno coinvolti qualche volta.

Tale risultato è statisticamente significativo per l'Italia nel complesso e per le diverse aree geografiche (cfr. Tabella 8 Nazionale in Appendice 3).

3.3 Piacere per la lettura - Genitori

Per molti bambini vedere adulti e ragazzi più grandi leggere può fornire un modello da imitare e rappresentare una buona base per imparare ad apprezzare e usare materiali stampati e digitali. Promuovere la lettura come attività preziosa e significativa può motivare i bambini a leggere e i genitori possono essere per loro una guida diretta.

In PIRLS 2021, gli studenti i cui genitori hanno dichiarato di amare la lettura hanno ottenuto risultati medi più alti rispetto agli studenti i cui genitori hanno dichiarato di non amare molto leggere.

La scala "Piacere per la lettura - Genitori" si basa sul grado di accordo dei genitori con una serie di otto affermazioni sul piacere per la lettura, come "Mi piace passare il mio tempo libero a leggere" e "Vorrei avere più tempo per leggere".

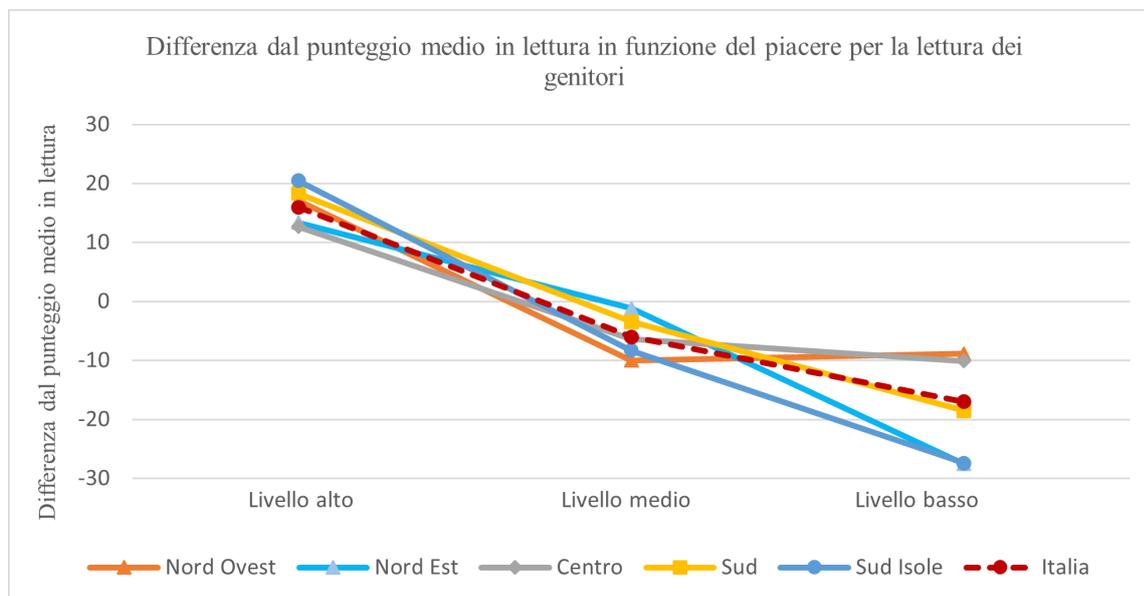
A livello internazionale, si osserva un'associazione positiva tra il piacere per la lettura da parte dei genitori e il rendimento in lettura dei loro figli. In tutti i Paesi PIRLS 2021, in media, il 31% degli studenti i cui genitori "amano molto" la lettura hanno ottenuto risultati medi più alti rispetto al 52% degli studenti i cui genitori "amano solo un po'" la lettura (526 vs 498, rispettivamente). A sua volta, il 17% degli studenti i cui genitori "non amano" la lettura hanno ottenuto i risultati medi più bassi (479).

In Italia, una percentuale più bassa di genitori rispetto alla media internazionale (13%) dichiara di non amare la lettura; la differenza di rendimento in lettura tra i due gruppi di studenti è di 33 punti (studenti i cui genitori amano la lettura 553 vs studenti i cui genitori non amano la lettura 520).

Rispetto alle diverse aree geografiche si riscontra lo stesso tipo di andamento con differenze più marcate tra i due gruppi nel Nord Est (556 vs 515) e nel Sud e Isole (534 vs 486), e differenze più contenute nel Nord Ovest (567 vs 541) e nel Centro (556 vs 533).

La Figura 3.3 illustra il livello di rendimento degli studenti suddivisi per tre diversi livelli di tale indice, sia per l'Italia sia per le singole aree geografiche).

Figura 3.3 Differenze tra i punteggi medi in lettura, in funzione del piacere per la lettura in Italia e per area geografica



Fonte: DB IEA-PIRLS 2021 – elaborazioni INVALSI

Dalla Figura 3.3 è possibile evidenziare come, sia per l'Italia nel complesso, sia per le singole aree geografiche, gli studenti con genitori che dichiarano di amare molto la lettura ottengono risultati migliori in lettura rispetto agli studenti i cui genitori dichiarano di amare poco la lettura. Tale risultato è statisticamente significativo per l'Italia nel complesso e per tutte le aree geografiche (cfr. Tabella 9 Nazionale in Appendice 3)

3.4. Abilità di pre-lettura e pre-scrittura prima di iniziare la scuola primaria

Per fornire informazioni sulla misura in cui gli studenti entrano nella scuola primaria possedendo alcune competenze di base utili per l'apprendimento della lettura, è stato chiesto ai genitori in che misura il loro bambino/la loro bambina era in grado di svolgere varie attività di alfabetizzazione all'inizio della scuola primaria.

Ad esempio, ai genitori è stato chiesto quanto i loro figli fossero in grado di leggere o scrivere parole.

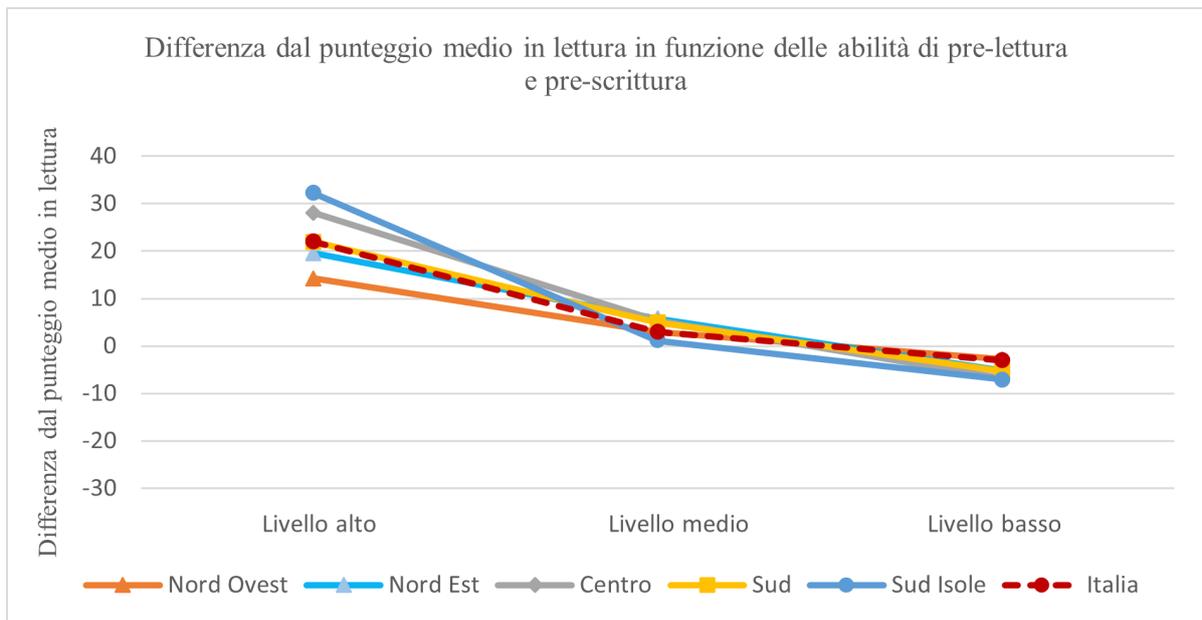
Nei vari Paesi, in media, percentuali simili di studenti erano in grado di svolgere compiti legati alla lettura "molto bene" (31%), "abbastanza bene" (35%) o "non bene" (34%) prima di iniziare la scuola primaria. Coerentemente con la letteratura esistente, i risultati mostrano che gli studenti che avevano abilità di pre-scrittura e pre-lettura prima dell'inizio della scuola primaria hanno ottenuto risultati medi più elevati nella prova PIRLS in quarta primaria: in media, gli studenti che erano in grado di svolgere i compiti di lettura "molto bene" quando hanno iniziato la scuola primaria hanno ottenuto risultati di lettura più elevati in quarta ele-



mentare (525) rispetto agli studenti che erano in grado di svolgere i compiti di alfabetizzazione precoce “moderatamente bene” (500). Gli studenti della categoria “non bene” hanno ottenuto i risultati medi più bassi (478).

In Italia, una percentuale più alta di genitori rispetto alla media internazionale (52% vs 34%) dichiara che i propri figli non sapevano svolgere molto bene i vari compiti di lettura, e la differenza di rendimento in lettura tra i due gruppi di studenti è di 25 punti, un quarto di deviazione standard (studenti che non sapevano svolgere i vari compiti molto bene 534 vs studenti che sapevano svolgere i vari compiti molto bene 559). Rispetto alle diverse aree geografiche si riscontra lo stesso tipo di andamento con differenze più marcate tra i due gruppi nel Sud e Isole (546 vs 506) e nel Centro (571 vs 536), e differenze più contenute nel Nord Ovest (564 vs 547). La Figura 4.4 illustra il livello di rendimento degli studenti suddivisi per tre diversi livelli di tale indice, sia per l'Italia sia per le singole aree geografiche (cfr. Tabella 10 Nazionale in Appendice 3).

Figura 3.4 Differenze tra i punteggi medi in lettura, in funzione delle abilità di pre-lettura e pre-scrittura in Italia e per area geografica



Fonte: DB IEA-PIRLS 2021 – elaborazioni INVALSI



Anche in questo caso, sia per l'Italia nel complesso, sia per le singole aree geografiche, gli studenti con genitori che dichiarano che i propri figli erano in grado di svolgere bene diverse attività di pre-lettura e pre-scrittura prima dell'inizio della scuola primaria ottengono risultati migliori in lettura rispetto agli studenti i cui genitori dichiarano che i propri figli non sapevano svolgere o sapevano svolgere poco tali attività. Tale risultato è statisticamente significativo per l'Italia nel complesso e per tutte le aree geografiche (cfr. tabella 10 Nazionale in Appendice 3).

3.5 Atteggiamenti degli studenti

PIRLS consente di misurare, accanto agli apprendimenti degli alunni, numerosi fattori potenzialmente influenti sugli stessi attraverso il questionario studente.

Nel presente paragrafo saranno presentati i risultati della relazione fra atteggiamenti nei confronti della lettura degli studenti e rendimento in lettura. In generale, le ricerche hanno dimostrato un'associazione positiva tra il rendimento in una disciplina e gli atteggiamenti degli studenti verso di essa (ad esempio, Petscher, 2010).

3.5.1 Piacere per la lettura - Studenti

In PIRLS è stato costruito un indice di Piacere per la lettura a partire da otto domande caratterizzate da una scala di risposta a quattro livelli che variava da "del tutto d'accordo" a "del tutto in disaccordo", più due domande sulla frequenza con cui leggono fuori dalla scuola. Agli studenti è stato chiesto ad esempio di indicare se sarebbero contenti di ricevere un libro in regalo o di parlare con qualcuno di ciò che hanno letto.

In generale, gli studenti di quarta elementare dichiarano atteggiamenti positivi nei confronti della lettura: il 42%, in media, ha dichiarato di "amare molto la lettura" e un altro 40% ha dichiarato di "amare un po' la lettura". Occorre sottolineare, come questione di preoccupazione nella società odierna guidata dall'informazione, che il 18% degli studenti ha risposto negativamente che "non amano leggere".

A livello internazionale, l'associazione positiva tra rendimento in lettura e piacere per la lettura risulta essere statisticamente significativa ma moderata: gli studenti che hanno risposto di "non amare la lettura" hanno ottenuto risultati medi più bassi (491) rispetto agli studenti che "amano molto leggere" (513).

In Italia tale differenza risulta più contenuta ma comunque statisticamente significativa (533 vs 541). Non si riscontrano invece differenze statisticamente significative nelle aree geografiche, ad eccezione del Sud e Isole (504 vs 522) dove la differenza è di quasi 20 punti (cfr. Tabella 16 Nazionale in Appendice 3).



Per quanto riguarda le differenze di genere, in tutti i Paesi le percentuali di ragazze che hanno risposto di “amare molto la lettura” sono più alte di quelle dei ragazzi: in media, a livello internazionale, il 46% delle ragazze contro il 37% dei ragazzi (cfr. Tabella 16 Internazionale in Appendice 2) e in Italia il 47% delle ragazze contro il 35% dei ragazzi.

Inoltre, le studentesse che dichiarano di amare molto la lettura ottengono risultati migliori degli studenti sia a livello internazionale (521 vs 504) sia in Italia (544 vs 536). Tale differenza, tuttavia, non è statisticamente significativa in nessuna delle aree geografiche (cfr. Tabella 16 Nazionale in Appendice 3).

3.5.2 Fiducia nelle proprie capacità in lettura

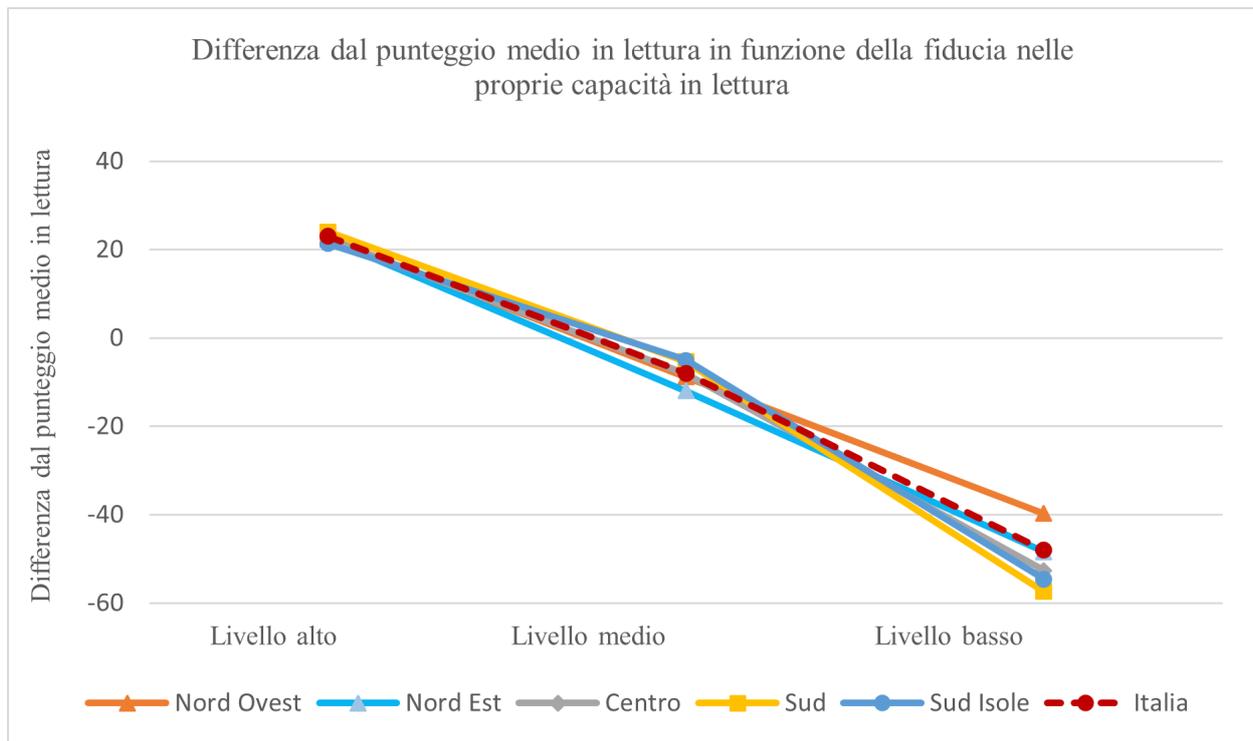
Avere fiducia o meno nelle proprie capacità di riuscire bene nell’apprendimento di un determinato ambito è un elemento importante per l’apprendimento di quella materia. Per quanto riguarda la lettura, in PIRLS è stato costruito un indice di “Fiducia nelle proprie capacità in lettura”, utilizzando sei domande, quali, ad esempio, “leggere per me è facile”, “di solito sono bravo/a nella lettura”. A livello internazionale, in media, il 43% degli studenti ha un livello alto nell’indice, il 35% un livello medio e il 22% un livello base.

In media, a livello internazionale non ci sono grandi differenze tra maschie e femmine rispetto all’indice. Tuttavia, la differenza tra la percentuale di ragazze e quella di ragazzi che si collocano a livello alto dell’indice varia notevolmente tra i vari Paesi: da una differenza minima o nulla in Belgio (Francese), Hong Kong SAR, Danimarca, Macao SAR e Brasile a una differenza di 18 punti percentuali a favore delle ragazze in Arabia Saudita. In Italia tale differenza è di 8 punti (femmine 53% vs maschi 45%).

È stato ampiamente dimostrato che avere fiducia nelle proprie capacità di riuscire in un ambito disciplinare è strettamente correlato con i risultati in quella disciplina e questo dato si riscontra anche in PIRLS: gli studenti che hanno dichiarato di avere “un’alta fiducia” hanno ottenuto risultati in media relativamente alti (541), quelli con un livello medio hanno ottenuto risultati medi (498) e quelli con un livello base hanno ottenuto risultati in media di 449. In Italia la differenza tra chi ha un livello alto e chi ha un livello base è di 71 punti (livello alto 560 vs livello base 489). La seguente figura illustra il livello di rendimento degli studenti suddivisi per tre diversi livelli di tale indice, sia per l’Italia sia per le singole aree geografiche (cfr. Tabella 18 Nazionale in Appendice 3).



Figura 3.5 Differenze tra i punteggi medi in lettura, in funzione della fiducia nelle proprie capacità in lettura in Italia e per area geografica



Fonte: DB IEA-PIRLS 2021 – elaborazioni INVALSI

Sia per l'Italia nel complesso, sia per le singole aree geografiche, gli studenti che si percepiscono molto bravi a leggere ottengono risultati migliori nella prova di rendimento in lettura rispetto agli studenti che si percepiscono poco bravi in lettura. Tale risultato è statisticamente significativo per l'Italia nel complesso e per tutte le aree geografiche.

Una differenza di genere che si riscontra nei risultati è legata all'associazione tra i punteggi all'indice e il rendimento in lettura: le femmine che dichiarano di avere un livello alto all'indice ottengono risultati migliori in lettura dei maschi con lo stesso livello dell'indice e questo vale sia per la maggior parte dei paesi partecipanti all'indagine, sia per l'Italia nel complesso (alto livello nell'indice femmine 545 vs maschi 535) (cfr. Tabella 17 Internazionale in Appendice 2).



3.5.3 Uso delle tecnologie per le attività scolastiche

Agli studenti che hanno partecipato a PIRLS 2021 è stato chiesto di indicare quanto tempo hanno trascorso utilizzando un computer, un tablet o uno smartphone per trovare e leggere informazioni per le attività scolastiche in un normale giorno di scuola.

In media, a livello internazionale, circa la metà degli studenti (52%) ha affermato di dedicare “30 minuti o meno al giorno di scuola” nell’uso di dispositivi digitali per trovare e leggere informazioni, e questi studenti hanno ottenuto i risultati medi di lettura più alti (512). Gli studenti che hanno riferito di aver trascorso più tempo, “più di 30 minuti al giorno”, hanno ottenuto risultati leggermente inferiori (502); ciò potrebbe dipendere da una serie di fattori (ad esempio, sono stati assegnati lavori di esercitazione extra, erano semplicemente lettori più lenti o hanno trascorso più tempo a distrarsi). Gli studenti che hanno dichiarato di non aver trascorso alcun tempo hanno ottenuto i risultati medi più bassi (486). Questa relazione tra rendimento e uso dei dispositivi digitali è coerente con altre ricerche (ad esempio, Bundsgaard & Gerick, 2017).

In Italia, invece, si assiste a un andamento differente, con studenti che dichiarano di non usare mai dispositivi digitali che ottengono punteggi migliori in lettura (548), mentre chi li usa per 30 minuti o meno ottiene punteggi significativamente più bassi (531) e chi li usa per più di 30 minuti ha un punteggio di 523. Tale andamento, che si riscontra anche in ciascuna area geografica (cfr. Tabella 18 Nazionale in Appendice 3), potrebbe dipendere dal fatto che in Italia i dispositivi digitali sono utilizzati principalmente come misure compensative, per studenti con difficoltà di apprendimento.

3.6 Sintesi e conclusioni

In questo capitolo sono state analizzate alcune caratteristiche degli studenti e dei genitori che rivestono un ruolo importante rispetto all’apprendimento della lettura. In particolare, per l’Italia si evidenzia che:

- un elevato indice socioeconomico e culturale è associato a un migliore rendimento degli studenti in lettura sia in Italia sia nelle singole aree geografiche;
- gli studenti i cui genitori hanno coinvolto più spesso i figli in attività prescolastiche ottengono risultati migliori rispetto agli studenti i cui genitori li hanno coinvolti qualche volta. Tale risultato è statisticamente significativo sia per l’Italia sia per le cinque aree geografiche;
- gli studenti i cui genitori dichiarano che i propri figli sapevano svolgere molto bene attività di pre-lettura e pre-scrittura prima che iniziassero la scuola primaria ottengono punteggi migliori degli studenti con livelli base in tale abilità;



- gli studenti che amano molto leggere ottengono risultati migliori nella performance in lettura rispetto agli studenti che amano poco leggere e questo risultato è statisticamente significativo sia per l'Italia sia per il Sud e Isole;
- gli studenti che sono sicuri delle proprie capacità in lettura ottengono risultati migliori nella scala di performance in lettura sia in Italia sia nelle cinque aree geografiche;
- gli studenti che non usano i dispositivi digitali per attività scolastiche ottengono risultati migliori in lettura, sia in Italia sia nelle diverse aree geografiche.

Riferimenti bibliografici

Bundsgaard, J., & Gerick, J. (2017). Patterns of students' computer use and relations to their computer and information literacy: Results of a latent class analysis and implications for teaching and learning. *Large-scale Assessments in Education*, 5, 1-15.

Chiu, M. M., & Xihua, Z. (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. *Learning and instruction*, 18(4), 321-336.

INVALSI (2022). Rapporto INVALSI 2022. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf

Marks, G. N. (2006). Family size, family type and student achievement: Cross-national differences and the role of socioeconomic and school factors. *Journal of comparative family studies*, 37(1), 1-24.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453.



CAPITOLO 4

CARATTERISTICHE DELLE SCUOLE E RISULTATI IN LETTURA

In questo capitolo sono analizzati i risultati degli studenti italiani prendendo in considerazione alcuni fattori scolastici di rilievo, con specifica attenzione all'ambiente di provenienza degli studenti iscritti, al clima scolastico e alle risorse a disposizione a scuola. I dati di questa sezione sono stati raccolti tramite il questionario rivolto al dirigente scolastico.

4.1 Background socioeconomico del corpo studentesco

PIRLS ha chiesto ai dirigenti scolastici di stimare le percentuali di studenti economicamente benestanti ed economicamente svantaggiati nella scuola. Le risposte sono state combinate in modo da dividere le scuole nelle tre categorie presentate nella figura 4.1.1¹

¹Le scuole definite "economicamente privilegiate" sono quelle in cui il dirigente scolastico riporta che più del 25% degli studenti proviene da un ambiente economicamente privilegiato e meno del 25% proviene da un ambiente economicamente svantaggiato. Viceversa, le scuole "economicamente svantaggiate" hanno meno del 25% per cento di studenti benestanti e più del 25% di studenti che proviene da famiglie economicamente svantaggiate.

Figura 4.1.1 Composizione della scuola in base al background socioeconomico 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
Kazakistan	78 (3,0)	509 (3,0)	20 (3,1)	481 (5,8)	2 ~	~
Lituania s	78 (4,0)	555 (2,7)	18 (3,5)	532 (5,6)	4 (2,0)	525 (11,1)
Uzbekistan r	73 (3,9)	442 (3,6)	24 (3,8)	430 (5,5)	3 (1,4)	426 (15,0)
Qatar	66 (3,5)	491 (5,0)	26 (3,5)	483 (7,9)	8 (1,9)	461 (12,1)
Macedonia del Nord r	64 (5,3)	453 (5,9)	27 (4,3)	436 (14,0)	9 (3,8)	402 (21,2)
Svezia r	63 (4,0)	560 (3,7)	26 (4,1)	524 (4,6)	10 (2,5)	514 (8,5)
Croazia	61 (4,1)	561 (3,0)	33 (4,0)	555 (3,9)	6 (1,9)	521 (16,8)
Spagna	61 (3,0)	530 (2,4)	28 (3,2)	515 (4,0)	11 (2,1)	483 (6,9)
Danimarca	60 (3,9)	550 (2,8)	32 (3,8)	521 (4,3)	8 (1,9)	525 (6,5)
Paesi Bassi r	58 (4,4)	536 (3,6)	24 (4,3)	518 (5,0)	19 (3,5)	506 (8,6)
Singapore	57 (0,0)	600 (3,6)	36 (0,0)	573 (5,5)	7 (0,0)	552 (16,6)
Arabia Saudita	57 (5,4)	456 (5,4)	25 (4,7)	441 (10,2)	18 (3,9)	450 (13,4)
Emirati Arabi Uniti s	56 (1,4)	519 (3,2)	27 (1,5)	510 (4,5)	17 (1,2)	479 (8,6)
Belgio (Fiammingo)	56 (4,3)	518 (3,1)	29 (4,5)	512 (3,8)	15 (3,4)	479 (5,7)
Ungheria	53 (4,0)	563 (3,6)	27 (4,3)	528 (7,0)	20 (3,3)	488 (8,1)
Slovenia r	51 (4,8)	524 (3,0)	36 (4,7)	517 (3,1)	13 (3,0)	508 (6,1)
Kosovo s	50 (5,6)	423 (5,4)	34 (5,0)	415 (7,2)	16 (4,0)	412 (5,9)
Norvegia (5)	49 (4,1)	548 (2,7)	45 (4,0)	533 (2,4)	6 (2,1)	513 (12,8)
Rep. Ceca	48 (3,5)	550 (3,4)	43 (3,5)	535 (3,7)	10 (2,1)	506 (9,0)
Montenegro	47 (0,7)	492 (2,0)	34 (0,8)	486 (3,3)	19 (0,6)	475 (3,6)
Belgio (Francese) r	47 (3,3)	511 (3,2)	26 (3,8)	484 (5,2)	28 (3,4)	475 (5,1)
Francia	46 (3,5)	530 (3,1)	26 (3,6)	516 (6,0)	27 (3,2)	485 (4,6)
Cipro	46 (4,0)	529 (4,3)	41 (3,9)	501 (3,4)	13 (2,2)	471 (5,2)
Israele M	44 (3,5)	537 (3,7)	26 (3,6)	520 (4,2)	30 (2,9)	465 (5,8)
Irlanda	42 (4,8)	595 (3,3)	33 (4,3)	582 (3,9)	25 (3,2)	550 (4,9)
Oman	41 (3,7)	435 (5,9)	36 (3,5)	440 (6,9)	24 (4,4)	403 (8,5)
Australia M	40 (3,8)	562 (3,0)	34 (3,6)	540 (3,4)	26 (3,1)	508 (5,6)
Macao SAR	39 (0,1)	546 (1,9)	35 (0,1)	526 (1,7)	26 (0,1)	532 (2,1)
Irlanda del Nord r	38 (4,5)	587 (4,1)	31 (4,8)	564 (4,1)	31 (3,5)	543 (5,2)
Nuova Zelanda r	38 (3,7)	553 (3,9)	36 (3,8)	528 (4,7)	27 (3,3)	483 (6,5)
Serbia	37 (4,1)	524 (4,2)	43 (4,0)	513 (4,7)	20 (3,5)	494 (7,0)
Albania	37 (4,2)	527 (5,6)	30 (3,6)	516 (5,6)	33 (4,3)	495 (4,6)
Finlandia	37 (4,3)	561 (3,1)	52 (3,9)	548 (2,6)	11 (2,7)	518 (9,4)
Bulgaria	37 (4,1)	572 (4,1)	45 (4,1)	550 (4,1)	18 (2,7)	483 (9,5)
Italia	35 (4,0)	548 (3,4)	44 (3,8)	540 (3,1)	22 (3,0)	517 (6,3)
Malta	33 (5,4)	538 (4,2)	61 (5,4)	506 (4,0)	6 (2,6)	458 (13,3)
Brasile M r	32 (4,7)	473 (9,6)	16 (3,9)	438 (14,5)	51 (5,0)	389 (11,5)
Georgia	32 (3,5)	502 (3,8)	36 (3,7)	490 (4,9)	32 (3,8)	489 (3,7)
Lettonia	32 (4,0)	531 (5,3)	61 (4,1)	528 (3,3)	7 (1,8)	509 (12,5)
Stati Uniti	32 (5,0)	587 (8,0)	12 (4,1)	555 (12,2)	56 (5,0)	524 (9,2)
Portogallo	32 (2,9)	537 (3,6)	37 (3,4)	517 (2,8)	32 (3,3)	506 (4,5)
Inghilterra M r	32 (4,1)	578 (5,0)	25 (4,3)	565 (3,8)	43 (4,4)	539 (3,7)
Austria	30 (3,7)	543 (3,1)	43 (4,1)	537 (3,5)	26 (3,1)	504 (5,0)
Germania r	29 (3,6)	543 (3,9)	36 (3,4)	533 (3,5)	35 (2,8)	501 (4,4)
Iran, Rep. Islamica di M	29 (3,5)	458 (8,0)	21 (2,8)	422 (6,9)	50 (3,6)	382 (6,7)
Polonia	29 (3,9)	555 (3,7)	65 (4,2)	547 (3,0)	7 (2,3)	537 (7,3)
Bahrain r	28 (2,6)	494 (8,4)	27 (2,9)	449 (8,5)	44 (3,1)	439 (5,1)
Turchia	28 (3,3)	530 (5,3)	21 (3,3)	505 (7,3)	51 (3,4)	474 (4,6)
Hong Kong SAR	28 (3,5)	588 (4,3)	28 (4,1)	572 (6,7)	45 (4,3)	564 (4,1)
Egitto	27 (3,3)	410 (7,6)	25 (3,8)	389 (10,7)	49 (3,7)	359 (8,8)
Taipei Cinese	25 (3,2)	558 (3,2)	67 (3,7)	540 (2,4)	8 (2,1)	521 (9,3)
Azerbaijan r	13 (2,8)	410 (11,6)	22 (3,3)	450 (10,4)	64 (4,1)	444 (5,2)
Giordania r	13 (3,1)	423 (13,3)	33 (4,2)	385 (10,6)	55 (4,3)	367 (9,0)
Sud Africa M r	11 (1,9)	420 (22,2)	16 (2,7)	331 (15,2)	73 (3,1)	264 (5,7)
Marocco r	7 (1,6)	452 (20,1)	7 (2,0)	402 (15,8)	86 (2,1)	363 (5,7)
Media Internazionale	43 (0,5)	521 (0,9)	32 (0,5)	502 (0,9)	25 (0,4)	479 (1,2)
Rep. Slovacca	--	--	--	--	--	--
Benchmarking Participants						
Quebec, Canada r	54 (5,6)	559 (4,1)	30 (4,7)	544 (4,9)	16 (3,7)	540 (6,2)
Columbia Britannica, Canada r	49 (4,7)	549 (5,8)	41 (4,5)	535 (5,3)	11 (2,9)	508 (11,7)
Terranova e Labrador, Canada r	35 (6,8)	536 (5,9)	54 (7,1)	522 (3,8)	11 (3,1)	496 (7,8)
Alberta, Canada	32 (4,8)	561 (5,2)	47 (5,3)	538 (5,7)	21 (3,9)	516 (8,7)
Città di Mosca, Federazione Russa	91 (2,1)	595 (2,2)	7 (2,0)	593 (6,4)	2 ~	~
Sud Africa (6) M r	11 (2,6)	465 (32,9)	15 (3,1)	447 (19,5)	74 (3,4)	360 (6,1)
Dubai, EAU s	65 (0,4)	581 (2,0)	30 (0,3)	560 (2,7)	5 (0,2)	527 (4,8)
Abu Dhabi, EAU r	57 (2,1)	478 (5,9)	27 (2,6)	467 (6,6)	16 (2,9)	470 (16,6)

() 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).
 Una (r) indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma non più del 85% degli studenti.
 Una (s) indica che i dati sono disponibili per almeno il 50% ma non più del 70% degli studenti.
 Una (-) indica che non ci sono dati sufficienti per presentare i risultati.
 Un (~) indica che non sono disponibili dati per la comparazione.

Fonte: IEA, PIRLS 2021

A livello internazionale, in media, circa il 43% degli studenti frequenta scuole dove c'è una maggioranza di studenti provenienti da famiglie benestanti, mentre il 25% frequenta scuole con una maggioranza di studenti provenienti da famiglie economicamente svantaggiate. Il restante 21% frequenta scuole considerate economicamente né privilegiate né svantaggiate.



Gli studenti che frequentano scuole dove c'è una maggioranza di studenti provenienti da famiglie benestanti hanno in media punteggi di lettura più alti rispetto a quelli che frequentano scuole dove c'è una maggioranza di studenti provenienti da famiglie economicamente svantaggiate. La differenza di rendimento in lettura tra le scuole economicamente privilegiate e quelle svantaggiate è in media di 42 punti a favore del primo gruppo.

In Italia, la differenza di punteggio tra queste due tipologie di scuole è di 31 punti ed è inferiore a quella registrata a livello internazionale: il 35% degli studenti frequenta scuole con una maggioranza di studenti provenienti da famiglie benestanti e ottiene un punteggio di lettura medio di 548 punti, mentre il 22% che frequenta scuole dove c'è una maggioranza di studenti provenienti da famiglie economicamente svantaggiate ottiene un punteggio medio di 517 punti. In media in Italia, sulla base di questo indice, il contesto socioeconomico degli studenti ha un peso meno rilevante rispetto a quanto avviene in media a livello internazionale.

Figura 4.1.2 Composizione della scuola in base al background socioeconomico degli studenti e risultati in lettura – per area geografica

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
Nord Ovest	34 (6,2)	557 (7,5)	53 (7,5)	548 (3,8)	13 (5,6)	538 (8,1)
Nord Est	47 (9,8)	544 (5,1)	38 (9,1)	542 (6,1)	15 (6,9)	540 (8,5)
Centro	28 (9,0)	551 (5,1)	46 (9,5)	549 (5,8)	26 (5,5)	526 (6,5)
Sud	36 (8,9)	546 (8,9)	31 (6,3)	530 (8,9)	32 (7,2)	502 (16,5)
Sud Isole	26 (10,7)	536 (13,7)	47 (10,5)	516 (7,3)	27 (8,8)	490 (7,6)
Italy	35 (4,0)	548 (3,4)	44 (3,8)	540 (3,1)	22 (3,0)	517 (6,3)
Media internazionale	43 (0,5)	521 (0,9)	32 (0,5)	502 (0,9)	25 (0,4)	479 (1,2)

() 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).

Fonte: DB IEA-PIRLS 2021 – elaborazioni INVALSI

In Italia, si osservano differenze significative nei punteggi di lettura tra le scuole con una maggioranza di studenti avvantaggiati e quelle con una maggioranza di studenti svantaggiati in tutte le aree geografiche. In particolare, le differenze di punteggio tra i due gruppi sono maggiori nel Sud Isole e nel Sud, con un divario rispettivamente di 46 e 44 punti sulla scala di lettura PIRLS. Al contrario, non ci sono differenze significative nei punteggi di lettura tra le scuole nel Nord Ovest e nel Nord Est. Nel Centro il divario tra le due tipologie di scuole è di 24 punti.



4.2 Abilità di pre-lettura e pre-scrittura degli alunni in ingresso

La seconda caratteristica delle scuole presa in considerazione è la percentuale di alunni che all'inizio del primo anno della scuola primaria sono già 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" e dividere le scuole nelle quattro categorie presentate nella figura 4.2.1.



Figura 4.2.1 Scuola con studenti che entrano nella scuola primaria con abilità di pre-lettura e pre-scrittura e risultati degli studenti in lettura

Paese	Più del 75% inizia con abilità di pre-scrittura e prelettura		Tra il 51-75% inizia con abilità di pre-scrittura e prelettura		Tra il 25-50% inizia con abilità di pre-scrittura e prelettura		Meno del 25% inizia con abilità di pre-scrittura e prelettura	
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio
Singapore	89 (0,0)	590 (3,2)	6 (0,0)	565 (14,4)	3 (0,0)	541 (24,9)	2 ~	~
Irlanda	73 (3,3)	587 (2,5)	18 (3,4)	554 (6,1)	4 (1,9)	533 (7,3)	5 (2,0)	564 (24,7)
Emirati Arabi Uniti	54 (1,8)	539 (3,9)	17 (1,2)	501 (3,4)	10 (0,9)	444 (8,5)	18 (1,5)	458 (5,4)
Spagna	51 (3,5)	527 (2,5)	29 (3,1)	519 (4,2)	9 (1,5)	515 (8,2)	11 (2,5)	500 (10,9)
Qatar	50 (3,8)	505 (6,1)	22 (3,0)	475 (5,6)	16 (2,6)	456 (9,4)	11 (2,4)	464 (10,8)
Danimarca	49 (3,7)	542 (3,5)	19 (2,9)	536 (4,3)	16 (2,9)	533 (7,2)	15 (2,8)	535 (5,1)
Bahrain	49 (2,5)	489 (4,9)	19 (2,5)	444 (8,8)	20 (2,3)	413 (6,3)	12 (2,1)	434 (12,4)
Stati Uniti	46 (5,8)	574 (7,3)	25 (4,0)	526 (19,8)	14 (4,2)	527 (7,8)	15 (4,8)	521 (14,4)
Taipei Cinese	46 (3,7)	549 (2,6)	22 (3,1)	542 (4,4)	20 (3,2)	534 (4,5)	12 (2,4)	545 (7,6)
Hong Kong SAR	44 (3,8)	579 (4,1)	31 (3,7)	572 (4,5)	18 (2,9)	557 (7,7)	8 (2,3)	577 (9,4)
Svezia	44 (4,6)	554 (4,9)	23 (4,0)	547 (7,2)	19 (3,9)	543 (7,9)	14 (3,0)	521 (9,1)
Inghilterra	42 (4,3)	572 (4,1)	38 (4,0)	553 (4,1)	11 (2,6)	540 (6,9)	9 (2,4)	542 (7,9)
Arabia Saudita	41 (4,7)	448 (6,3)	22 (3,7)	455 (9,7)	19 (3,9)	455 (10,7)	19 (3,7)	438 (10,4)
Oman	38 (3,6)	444 (5,9)	21 (3,1)	424 (8,5)	22 (2,9)	420 (9,2)	19 (2,8)	419 (8,4)
Kazakistan	32 (3,3)	513 (4,9)	27 (3,4)	504 (5,2)	34 (3,5)	494 (4,3)	8 (1,9)	500 (6,5)
Malta	32 (7,3)	530 (8,9)	17 (4,9)	503 (8,6)	15 (5,2)	507 (9,1)	36 (7,1)	505 (9,0)
Lettonia	31 (3,6)	534 (5,0)	33 (3,5)	532 (4,5)	26 (3,6)	519 (4,5)	10 (2,3)	515 (11,9)
Francia	30 (3,5)	525 (3,9)	28 (3,7)	520 (4,7)	16 (3,1)	501 (6,5)	26 (3,4)	508 (4,6)
Kosovo	30 (4,4)	417 (6,8)	21 (4,3)	428 (5,6)	29 (3,6)	430 (7,6)	20 (3,5)	404 (6,2)
Polonia	29 (3,6)	552 (4,5)	19 (3,4)	546 (4,6)	29 (3,4)	552 (4,3)	23 (3,3)	544 (4,7)
Iran, Rep. Islamica di	29 (3,9)	425 (8,2)	16 (2,7)	403 (11,5)	14 (3,4)	401 (17,7)	42 (3,7)	412 (8,5)
Albania	28 (3,4)	526 (6,2)	31 (4,2)	520 (5,8)	22 (3,5)	505 (6,2)	19 (3,6)	497 (7,2)
Cipro	27 (3,5)	535 (5,7)	6 (1,9)	513 (14,3)	13 (3,4)	522 (6,1)	54 (7,4)	496 (3,5)
Lituania	25 (5,4)	552 (4,8)	17 (3,5)	549 (6,6)	30 (4,3)	552 (4,4)	28 (4,8)	543 (6,0)
Finlandia	25 (3,5)	554 (3,2)	23 (3,6)	551 (4,6)	36 (3,4)	547 (4,4)	15 (2,8)	544 (6,3)
Uzbekistan	25 (3,8)	453 (5,1)	20 (3,2)	430 (5,1)	30 (3,8)	432 (5,6)	25 (3,4)	431 (5,0)
Macao SAR	25 (0,1)	537 (2,0)	22 (0,1)	532 (2,5)	15 (0,1)	525 (3,0)	38 (0,1)	540 (1,5)
Belgio (Francese)	25 (3,7)	505 (4,5)	27 (4,1)	492 (6,9)	21 (3,6)	490 (5,6)	27 (3,8)	489 (5,4)
Egitto	24 (3,2)	395 (7,6)	35 (3,9)	370 (7,8)	21 (3,4)	367 (12,4)	20 (2,9)	385 (16,1)
Paesi Bassi	22 (4,5)	530 (5,1)	28 (4,7)	525 (5,8)	17 (4,2)	532 (8,9)	32 (5,6)	520 (6,7)
Bulgaria	21 (3,1)	564 (5,6)	23 (3,3)	558 (7,0)	27 (3,9)	542 (9,3)	29 (3,6)	508 (7,1)
Georgia	20 (2,5)	507 (4,4)	14 (2,5)	492 (7,0)	22 (3,0)	497 (5,6)	43 (3,8)	489 (4,0)
Australia	20 (2,9)	556 (3,7)	21 (3,1)	542 (6,0)	19 (3,1)	541 (5,1)	40 (3,8)	532 (4,3)
Giordania	18 (2,8)	410 (11,9)	22 (3,4)	386 (12,7)	26 (4,1)	382 (14,1)	34 (3,8)	362 (8,9)
Belgio (Fiammingo)	17 (3,7)	518 (4,8)	17 (3,2)	528 (3,6)	10 (2,7)	506 (8,7)	56 (4,9)	504 (3,6)
Turchia	16 (2,7)	505 (6,8)	5 (1,7)	497 (14,0)	6 (1,8)	474 (20,6)	73 (3,4)	496 (4,1)
Brasile	16 (2,7)	475 (12,4)	17 (3,7)	442 (18,1)	32 (5,1)	383 (15,5)	35 (3,9)	415 (7,0)
Italia	16 (2,9)	542 (6,1)	11 (2,4)	538 (7,6)	22 (3,1)	542 (3,8)	52 (3,6)	534 (3,4)
Azerbaigian	16 (3,2)	421 (9,3)	32 (3,6)	437 (8,5)	36 (3,8)	451 (7,2)	16 (2,9)	439 (10,0)
Israele	15 (2,8)	503 (10,3)	14 (2,9)	529 (9,6)	27 (3,7)	523 (5,3)	44 (3,9)	500 (6,6)
Sud Africa	14 (2,5)	323 (19,9)	25 (3,5)	273 (9,9)	29 (4,1)	275 (10,8)	31 (3,1)	284 (9,1)
Portogallo	14 (2,5)	534 (4,6)	6 (1,8)	522 (9,7)	21 (3,1)	522 (4,7)	59 (3,6)	515 (3,1)
Macedonia del Nord	13 (3,1)	440 (14,0)	8 (2,1)	446 (13,0)	31 (4,4)	449 (9,0)	48 (4,6)	439 (9,0)
Montenegro	11 (0,2)	481 (3,4)	1 ~	~	20 (0,6)	470 (3,4)	67 (0,6)	494 (2,2)
Federazione Russa	11 (2,3)	601 (6,9)	28 (3,9)	574 (5,8)	32 (3,5)	567 (5,2)	29 (3,6)	548 (6,9)
Serbia	9 (2,3)	516 (12,2)	17 (3,5)	517 (8,3)	26 (3,7)	512 (5,4)	47 (4,4)	512 (4,4)
Croazia	9 (2,6)	561 (8,4)	23 (3,4)	563 (5,4)	42 (4,4)	555 (4,2)	26 (3,7)	553 (5,2)
Marocco	8 (1,9)	385 (17,9)	22 (3,3)	399 (14,8)	35 (3,5)	367 (6,7)	36 (3,3)	362 (7,0)
Rep. Slovacca	8 (2,1)	544 (8,0)	10 (2,6)	544 (5,8)	26 (3,6)	537 (4,4)	56 (3,6)	522 (4,3)
Slovenia	6 (2,3)	531 (5,8)	6 (2,1)	508 (7,6)	41 (5,0)	521 (2,9)	47 (4,5)	517 (3,1)
Ungheria	6 (2,2)	538 (24,4)	4 (1,7)	553 (21,9)	10 (3,0)	549 (11,5)	80 (3,7)	536 (3,8)
Germania	4 (1,5)	537 (8,5)	6 (1,4)	536 (8,5)	13 (2,4)	544 (6,5)	78 (3,0)	518 (2,8)
Norvegia (5)	4 (1,7)	538 (13,0)	6 (1,8)	543 (10,2)	28 (3,8)	543 (3,6)	62 (4,3)	537 (2,9)
Rep. Ceca	2 ~	~	7 (1,9)	544 (11,2)	24 (3,3)	541 (5,9)	67 (3,6)	538 (2,7)
Austria	2 ~	~	3 (1,3)	550 (10,5)	16 (3,4)	547 (7,2)	80 (3,6)	525 (2,3)
Media Internazionale	26 (0,4)	511 (1,1)	19 (0,4)	503 (1,3)	22 (0,5)	495 (1,2)	33 (0,5)	491 (1,1)
Nuova Zelanda	--	--	--	--	--	--	--	--
Irlanda del Nord	--	--	--	--	--	--	--	--
Benchmarking Participants								
Dubai, EAU	71 (0,3)	571 (1,8)	17 (0,3)	578 (4,1)	5 (0,1)	545 (7,9)	7 (0,1)	575 (3,6)
Terranova e Labrador, Canada	57 (5,2)	527 (4,8)	19 (4,2)	522 (9,2)	14 (3,9)	532 (4,8)	10 (3,0)	498 (7,3)
Columbia Britannica, Canada	50 (5,0)	552 (4,9)	26 (4,1)	528 (5,4)	16 (3,8)	531 (9,0)	8 (2,6)	497 (13,9)
Abu Dhabi, EAU	39 (2,1)	537 (5,3)	16 (1,8)	458 (5,4)	16 (1,2)	404 (10,8)	28 (1,2)	427 (5,6)
Alberta, Canada	37 (5,1)	545 (6,5)	28 (4,9)	542 (8,4)	14 (3,5)	533 (10,7)	22 (4,6)	536 (8,5)
Quebec, Canada	36 (5,3)	559 (5,5)	17 (3,6)	553 (6,5)	18 (3,8)	537 (5,9)	28 (4,7)	552 (4,6)
Città di Mosca, Federazione Russa	24 (3,4)	607 (4,9)	32 (3,3)	598 (3,3)	34 (3,8)	595 (3,2)	10 (2,2)	590 (4,0)
Sud Africa (6)	19 (3,4)	419 (16,9)	24 (3,5)	365 (12,5)	24 (3,8)	382 (12,8)	33 (3,7)	374 (9,8)

() 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).
 Una (r) indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma non più del 85% degli studenti.
 Una (s) indica che i dati sono disponibili per almeno il 50% ma non più del 70% degli studenti.
 Una (~) indica che non ci sono dati sufficienti per presentare i risultati. Un (-) indica che non sono disponibili dati per la comparazione.

Fonte: IEA, PIRLS 2021

I risultati mostrano una grande variazione tra Paesi, soprattutto per quanto riguarda le scuole in cui la maggior parte degli studenti entra con le abilità di base. Questa differenza può essere dovuta alle diverse politiche dei Paesi sulla frequenza della scuola pre-primaria o sull'età di ingresso nella scuola primaria. Ad esempio, l'89% degli alunni di Singapore e il 73% degli alunni irlandesi frequenta scuole di questo tipo, mentre in altri dieci Paesi (tra i quali l'Austria, la Germania e la Norvegia) gli studenti che frequentano queste scuole sono meno del 10%. In media il 26% degli studenti frequenta scuole dove almeno tre studenti su quattro entrano nella scuola primaria già in possesso di abilità di base in lettura. In Italia, il 16% dei bambini frequenta scuole appartenenti alla categoria più alta dell'indice, mentre il 52% degli studenti frequenta scuole nella categoria più bassa.

In media, a livello internazionale, c'è una differenza significativa nei punteggi di lettura tra le categorie dell'indice, a svantaggio degli studenti che frequentano scuole in cui meno del 25% degli studenti entra con competenze di base (differenza di 20 punti sulla scala di lettura confrontando le due categorie estreme). Tuttavia, in Italia, come in altri Paesi, non sembra esserci una relazione lineare tra la percentuale di studenti con competenze di base all'ingresso e i punteggi di lettura, poiché una diminuzione della percentuale non sempre corrisponde a una diminuzione del punteggio per le categorie intermedie. Confrontando le due categorie estreme dell'indice in Italia, non si sono riscontrate differenze significative nei punteggi di lettura sulla base delle abilità di pre-lettura e pre-scrittura degli alunni in ingresso.

Figura 4.2.2 Scuole con studenti che entrano nella scuola primaria con abilità di pre-lettura e pre-scrittura e risultati degli studenti in lettura - per area geografica

Paese	Più del 75% inizia con abilità di prescrittura e prelettura		Tra il 51-75% inizia con abilità di prescrittura e prelettura		Tra il 25-50% inizia con abilità di prescrittura e prelettura		Meno del 25% inizia con abilità di prescrittura e prelettura	
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio
Nord Ovest	6 (3,8)	560 (9,9)	7 (4,0)	562 (29,6)	28 (5,8)	550 (4,2)	59 (5,9)	547 (4,1)
Nord Est	20 (7,8)	550 (4,5)	8 (3,0)	556 (3,0)	9 (6,2)	564 (6,0)	63 (7,9)	535 (5,0)
Centro	17 (7,1)	552 (11,1)	6 (4,1)	552 (6,2)	33 (8,1)	545 (5,9)	44 (9,0)	538 (5,1)
Sud	23 (8,0)	536 (12,6)	14 (6,5)	542 (7,8)	15 (7,0)	524 (13,9)	48 (8,6)	519 (13,5)
Sud Isole	17 (4,0)	511 (22,9)	24 (10,0)	510 (11,4)	23 (8,6)	520 (9,9)	36 (9,6)	512 (10,6)
Italy	16 (2,9)	542 (6,1)	11 (2,4)	538 (7,6)	22 (3,1)	542 (3,8)	52 (3,6)	534 (3,4)
Media Internazionale	26 (0,4)	511 (1,1)	19 (0,4)	503 (1,3)	22 (0,5)	495 (1,2)	33 (0,5)	491 (1,1)

() 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).

Fonte: DB IEA-PIRLS 2021 – elaborazioni INVALSI

A livello di area geografica, il Nord Est e il Sud Isole mostrano le percentuali maggiori del dato medio italiano di studenti in scuole che si collocano nella categoria più elevata dell'indice (rispettivamente 23% e 20%). Soltanto nel Nord Est le scuole con meno del 25% di alunni che inizia la scuola con abilità di pre-scrittura e pre-lettura presenta un



punteggio medio in lettura significativamente minore (-15 punti) rispetto a quello delle scuole con percentuali maggiori di studenti che hanno abilità di base all'ingresso.

4.3 Mancanza di risorse per l'insegnamento

Il questionario rivolto ai dirigenti scolastici ha permesso di raccogliere le opinioni dei dirigenti sull'adeguatezza delle risorse disponibili per l'insegnamento all'interno delle scuole. In particolare, sono state poste domande riguardanti due tipologie di risorse: le risorse generali, come il materiale didattico, il budget per le strutture e gli arredi, gli edifici scolastici, gli impianti di illuminazione, il riscaldamento e la climatizzazione e lo spazio nelle aule; e le risorse specifiche per l'insegnamento della lettura, come i testi presenti nella biblioteca della scuola, le risorse audiovisive e i software per la didattica. È stato chiesto in che misura la carenza di ciascuna tipologia di risorse influenzasse negativamente l'insegnamento nella propria scuola. È stato quindi creato un indice relativo alla "Influenza della carenza di risorse per l'insegnamento della lettura sulla qualità dell'offerta formativa" che è stato diviso in tre livelli: da "nessuna influenza" a "molta influenza".

Nella figura seguente, i Paesi sono elencati in ordine decrescente di percentuale di studenti che frequenta scuole in cui i dirigenti scolastici affermano che la mancanza di risorse per l'insegnamento non influenza la qualità dell'offerta formativa.

Figura 4.3.1 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 della scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Bulgaria	83 (3,1)	544 (3,4)	15 (3,0)	516 (14,3)	2 ~	~	12,4 (0,15)
Paesi Bassi r	73 (4,4)	525 (4,1)	27 (4,4)	529 (4,8)	1 ~	~	11,7 (0,13)
Australia ∞	65 (3,8)	545 (3,1)	33 (3,6)	532 (4,6)	1 ~	~	11,5 (0,18)
Polonia	57 (4,2)	553 (3,0)	42 (4,2)	544 (3,4)	1 ~	~	11,3 (0,15)
Singapore	56 (0,0)	586 (4,2)	31 (0,0)	589 (5,5)	13 (0,0)	589 (8,7)	10,9 (0,00)
Danimarca	55 (4,1)	538 (3,3)	43 (4,0)	540 (3,7)	2 ~	~	11,4 (0,12)
Svezia r	55 (5,3)	547 (4,3)	43 (5,2)	545 (5,8)	2 ~	~	11,2 (0,18)
Norvegia (5)	54 (4,1)	540 (2,4)	46 (4,1)	537 (3,3)	0 ~	~	11,3 (0,14)
Emirati Arabi Uniti s	53 (2,2)	530 (3,5)	35 (2,0)	473 (4,0)	12 (1,3)	506 (5,3)	10,8 (0,13)
Qatar	53 (3,4)	496 (5,4)	25 (2,7)	474 (7,2)	22 (3,1)	474 (10,6)	10,5 (0,28)
Stati Uniti	53 (7,2)	558 (7,7)	46 (7,3)	534 (11,8)	2 ~	~	11,2 (0,29)
Nuova Zelanda r	52 (4,3)	532 (5,2)	45 (4,4)	511 (5,1)	2 ~	~	11,2 (0,14)
Rep. Ceca	51 (4,0)	542 (3,9)	49 (4,0)	537 (2,9)	0 ~	~	11,1 (0,11)
Finlandia	50 (4,1)	559 (2,5)	49 (4,2)	539 (3,5)	1 ~	~	11,2 (0,14)
Croazia	42 (4,4)	559 (3,3)	58 (4,4)	556 (3,7)	0 ~	~	10,6 (0,14)
Kazakistan	42 (3,2)	506 (3,6)	41 (3,5)	500 (5,3)	17 (2,5)	505 (4,9)	10,1 (0,19)
Inghilterra ∞	42 (4,2)	563 (4,1)	58 (4,2)	556 (3,5)	1 ~	~	10,8 (0,14)
Cipro	41 (4,5)	519 (4,6)	57 (4,5)	504 (3,4)	2 ~	~	10,7 (0,17)
Lituania s	41 (4,9)	549 (3,9)	59 (4,8)	549 (3,1)	1 ~	~	10,6 (0,15)
Bahrain	39 (2,6)	477 (6,2)	41 (2,6)	443 (4,9)	21 (2,4)	456 (8,4)	9,8 (0,15)
Spagna	38 (3,0)	531 (3,3)	61 (3,2)	515 (2,9)	2 ~	~	10,6 (0,10)
Ungheria	36 (3,9)	539 (5,8)	63 (4,0)	538 (4,7)	1 ~	~	10,6 (0,15)
Austria	36 (3,8)	535 (3,9)	64 (3,8)	527 (2,6)	0 ~	~	10,7 (0,10)
Georgia	35 (3,7)	500 (3,7)	62 (3,7)	492 (3,4)	3 (1,1)	482 (22,2)	10,6 (0,14)
Rep. Slovacca	35 (3,1)	540 (4,5)	65 (3,2)	524 (3,4)	1 ~	~	10,5 (0,09)
Slovenia r	34 (4,0)	517 (3,7)	66 (4,0)	520 (2,5)	0 ~	~	10,8 (0,10)
Federazione Russa	34 (3,2)	582 (5,0)	59 (3,8)	560 (4,4)	7 (2,0)	554 (12,3)	10,2 (0,16)
Israele ∞	33 (3,9)	526 (5,9)	58 (4,2)	510 (4,3)	9 (2,1)	462 (17,2)	10,0 (0,15)
Malta	31 (5,9)	525 (7,8)	60 (5,5)	507 (5,5)	9 (3,8)	503 (15,6)	10,0 (0,26)
Uzbekistan	30 (3,8)	441 (4,5)	49 (4,2)	433 (4,2)	21 (3,5)	439 (6,0)	9,5 (0,22)
Serbia	30 (3,7)	524 (4,4)	70 (3,8)	509 (4,1)	1 ~	~	10,3 (0,13)
Irlanda	27 (3,9)	586 (5,0)	72 (4,0)	574 (3,0)	1 ~	~	10,2 (0,14)
Brasile ∞	26 (2,7)	481 (9,3)	73 (2,9)	398 (7,4)	1 ~	~	10,1 (0,12)
Belgio (Fiammingo)	25 (3,5)	516 (5,7)	75 (3,5)	508 (2,8)	0 ~	~	10,4 (0,10)
Lettonia	24 (3,5)	526 (5,3)	75 (3,5)	528 (3,0)	1 ~	~	10,3 (0,13)
Oman	22 (2,8)	437 (9,3)	59 (3,4)	423 (5,4)	19 (3,1)	439 (6,9)	9,2 (0,18)
Montenegro	21 (1,0)	484 (4,6)	77 (1,0)	488 (1,6)	2 ~	~	9,7 (0,03)
Germania r	21 (3,0)	535 (5,5)	79 (3,0)	520 (2,8)	0 ~	~	10,3 (0,09)
Francia	19 (3,2)	527 (6,7)	79 (3,3)	513 (2,5)	2 ~	~	10,0 (0,10)
Irlanda del Nord	18 (3,4)	558 (5,7)	81 (3,4)	568 (3,4)	1 ~	~	10,0 (0,12)
Portogallo	17 (2,6)	534 (8,1)	83 (2,6)	517 (2,4)	0 ~	~	10,1 (0,09)
Iran, Rep. Islamica di ∞	14 (3,2)	432 (9,7)	73 (3,8)	406 (6,3)	13 (2,4)	431 (8,8)	9,1 (0,20)
Azerbaijan	13 (2,9)	436 (10,5)	66 (4,1)	439 (4,7)	20 (3,3)	445 (10,0)	8,6 (0,18)
Arabia Saudita	13 (3,1)	458 (10,3)	69 (4,3)	444 (4,8)	18 (3,7)	462 (12,4)	8,6 (0,19)
Albania	13 (2,3)	535 (11,4)	66 (3,9)	507 (3,6)	21 (3,4)	519 (7,4)	8,8 (0,16)
Egitto	11 (1,9)	407 (13,7)	81 (2,7)	375 (6,4)	7 (2,3)	375 (14,0)	9,2 (0,13)
Taipei Cinese	11 (2,1)	549 (4,8)	74 (3,2)	544 (2,7)	15 (2,6)	541 (5,0)	8,6 (0,13)
Belgio (Francese)	11 (2,6)	500 (9,4)	89 (2,6)	494 (3,0)	0 ~	~	9,7 (0,10)
Italia	11 (2,7)	546 (10,3)	89 (2,7)	536 (2,1)	0 ~	~	9,7 (0,09)
Sud Africa ∞	8 (1,8)	444 (24,7)	89 (2,0)	272 (5,1)	3 (1,1)	295 (30,0)	9,2 (0,09)
Macao SAR	8 (0,1)	546 (3,2)	55 (0,1)	534 (1,6)	37 (0,1)	536 (1,6)	7,6 (0,00)
Turchia	7 (1,7)	513 (8,4)	59 (3,8)	495 (4,9)	34 (3,8)	496 (6,8)	7,8 (0,15)
Kosovo	5 (1,5)	424 (15,1)	74 (3,2)	420 (3,9)	21 (3,1)	422 (5,7)	8,3 (0,14)
Hong Kong SAR	2 ~	~	66 (3,8)	573 (3,6)	31 (3,8)	572 (4,5)	7,6 (0,14)
Giordania	2 ~	~	80 (3,0)	375 (6,3)	18 (2,8)	403 (12,1)	8,2 (0,12)
Marocco	2 ~	~	91 (2,5)	367 (4,4)	7 (2,3)	449 (31,9)	8,8 (0,10)
Macedonia del Nord	0 ~	~	84 (3,6)	443 (6,3)	16 (3,6)	440 (12,7)	8,0 (0,11)
Media Internazionale	31 (0,5)	519 (1,0)	61 (0,5)	498 (0,6)	8 (0,3)	472 (2,7)	
Benchmarking Participants							
Dubai, EAU s	67 (0,3)	577 (1,8)	24 (0,3)	558 (2,9)	9 (0,2)	552 (4,8)	11,6 (0,02)
Alberta, Canada	62 (5,3)	545 (5,0)	37 (5,3)	535 (6,2)	1 ~	~	11,8 (0,23)
Città di Mosca, Federazione Russa	62 (3,7)	597 (2,4)	34 (3,5)	598 (3,5)	4 (1,5)	623 (11,9)	11,8 (0,20)
Quebec, Canada	59 (5,0)	553 (3,3)	41 (5,0)	550 (5,1)	0 ~	~	11,5 (0,18)
Terranova e Labrador, Canada r	51 (8,5)	525 (5,7)	46 (8,1)	520 (4,0)	4 (2,5)	558 (15,0)	11,2 (0,28)
Columbia Britannica, Canada r	46 (4,8)	546 (5,7)	53 (4,6)	532 (4,9)	2 ~	~	10,9 (0,17)
Abu Dhabi, EAU r	45 (3,5)	502 (6,3)	44 (2,2)	436 (5,8)	11 (2,4)	481 (19,1)	10,4 (0,26)
Sud Africa (6) ∞	8 (2,1)	512 (28,5)	86 (2,2)	368 (5,5)	6 (2,1)	399 (28,2)	9,2 (0,15)

La scala del "Questionario PIRLS" è stata creata nel 2011 sulla base della distribuzione combinata dei punteggi di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2011. 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). Una (r) indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma non più del 85% degli studenti. Una (s) indica che i dati sono disponibili per almeno il 50% ma non più del 70% degli studenti. Una (~) indica che non ci sono dati sufficienti per presentare i risultati.



In media, in tutti i Paesi, si può notare una relazione positiva tra la quantità di risorse disponibili e i risultati di lettura degli studenti di quarta primaria.

In particolare, il 31% degli studenti a livello internazionale frequenta scuole dove la qualità dell'istruzione non viene influenzata dalla carenza di risorse e raggiunge i risultati di lettura più elevati, pari a una media di 519 punti. La media dei risultati di lettura è invece più bassa per il 61% degli studenti che frequenta scuole dove la qualità dell'istruzione "risente abbastanza" della carenza di risorse, con una media di 498 punti, e ancora più bassa per l'8% degli studenti che frequenta scuole dove la qualità dell'istruzione "risente molto" della carenza di risorse, con una media di 472 punti.

Tuttavia, anche per la carenza di risorse, si possono riscontrare grandi differenze tra i vari Paesi. In Bulgaria e nei Paesi Bassi, ad esempio, rispettivamente l'83% e il 73% degli studenti frequentano scuole in cui i dirigenti scolastici affermano che la carenza di risorse non influenza la qualità dell'offerta formativa, mentre solo il 2% degli studenti di Hong Kong, Giordania, Marocco e lo 0% della Macedonia del Nord si trovano in questa situazione.

In Italia, nessun dirigente scolastico ha dichiarato che la carenza di risorse ha un impatto molto negativo sulla qualità dell'offerta formativa, pertanto non è possibile fare un confronto tra le tre categorie. L'11% degli studenti si trova in scuole dove questo aspetto non influisce sulla qualità dell'offerta formativa, mentre l'89% frequenta scuole in cui i dirigenti dichiarano che la carenza di risorse la influenza abbastanza. Tra questi due gruppi di studenti si registra una differenza significativa di punteggio di 10 punti sulla scala di lettura, una differenza inferiore a quella di 47 punti registrata a livello internazionale.

Figura 4.3.2 Influenza della carenza di risorse per l'insegnamento della lettura sulla qualità dell'offerta formativa e risultati degli studenti in lettura - per area geografica

Paese	La qualità non risente		La qualità risente abbastanza		La qualità risente molto		Punteggio medio della scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Nord Ovest	10 (4,9)	560 (22,9)	90 (4,9)	548 (3,0)	0 ~	~ ~	10,0 (0,14)
Nord Est	6 (4,0)	544 (7,9)	94 (4,0)	542 (3,7)	0 ~	~ ~	9,6 (0,17)
Centro	7 (4,7)	582 (5,9)	93 (4,7)	541 (2,7)	0 ~	~ ~	9,4 (0,24)
Sud	22 (10,0)	537 (22,5)	78 (10,0)	524 (5,3)	0 ~	~ ~	10,1 (0,26)
Sud Isole	11 (3,7)	523 (16,3)	89 (3,7)	512 (7,4)	0 ~	~ ~	9,3 (0,18)
Italy	11 (2,7)	546 (10,3)	89 (2,7)	536 (2,1)	0 ~	~ ~	9,7 (0,09)
Media Internazionale	31 (0,5)	519 (1,0)	61 (0,5)	498 (0,6)	8 (0,3)	472 (2,7)	

La scala del "Questionario PIRLS" è stata creata nel 2011 sulla base della distribuzione combinata dei punteggi di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2011. 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).

Fonte: DB IEA-PIRLS 2021 – elaborazioni INVALSI



Il Sud Italia è l'area in cui il maggior numero di dirigenti scolastici dichiara che la carenza di risorse non influisce sulla qualità dell'offerta formativa (22%). Al contrario, le percentuali più basse si registrano nel Nord Est e nel Centro Italia (rispettivamente 6% e 7%). Soltanto nel Centro Italia si registra una differenza di punteggio nella lettura basata sull'influenza della carenza di risorse (582 vs 541, ovvero +41 punti sulla scala di lettura per gli studenti che frequentano scuole in cui la qualità dell'offerta formativa non risente della carenza di risorse).

4.4 Rispetto delle regole a scuola

Infine, ai dirigenti scolastici sono stati sottoposti dieci potenziali problemi disciplinari, con l'obiettivo di valutarne l'incidenza dal punto di vista della disciplina e della sicurezza nella loro scuola. Le loro risposte sono state utilizzate per creare l'indice "Disciplina a scuola", suddiviso in tre livelli: quasi nessun problema, problemi minori e problemi moderati o seri.

Nella figura sottostante, i risultati sono presentati in base alla percentuale di studenti nelle scuole in cui i dirigenti scolastici hanno segnalato "quasi nessun problema" di disciplina, ordinati dal più alto al più basso.

Figura 4.4.1 Disciplina a scuola e risultati degli studenti in lettura

Paese	Nessun problema		Problemi minori		Problemi moderati o seri		Punteggio medio della scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Hong Kong SAR	93 (2,2)	574 (2,7)	7 (2,2)	550 (11,7)	0 ~	~ ~	12,0 (0,11)
Malta	87 (4,8)	515 (3,3)	12 (4,4)	496 (14,3)	2 ~	~ ~	11,4 (0,17)
Bahrain	85 (2,1)	462 (3,6)	9 (1,7)	445 (11,9)	6 (1,4)	426 (12,0)	11,1 (0,10)
Qatar	84 (2,3)	487 (3,9)	12 (2,5)	473 (14,8)	4 (1,5)	486 (7,8)	11,1 (0,10)
Irlanda del Nord	84 (3,3)	571 (3,1)	15 (3,2)	540 (6,6)	1 ~	~ ~	11,1 (0,11)
Montenegro	83 (0,3)	489 (1,7)	14 (0,3)	486 (4,8)	2 ~	~ ~	11,4 (0,02)
Albania	82 (3,3)	515 (3,5)	11 (2,7)	502 (7,1)	8 (1,8)	512 (15,6)	11,1 (0,16)
Rep. Ceca	81 (2,9)	542 (2,7)	17 (2,7)	526 (6,2)	1 ~	~ ~	10,8 (0,10)
Taipei Cinese	81 (3,1)	545 (2,4)	18 (3,0)	541 (3,8)	1 ~	~ ~	11,2 (0,13)
Singapore	81 (0,0)	589 (3,5)	19 (0,0)	580 (8,1)	0 ~	~ ~	11,1 (0,00)
Spagna	80 (2,8)	524 (2,6)	14 (2,6)	504 (8,3)	5 (1,1)	511 (9,3)	11,0 (0,11)
Bulgaria	80 (2,7)	549 (3,4)	15 (2,8)	515 (11,3)	4 (1,7)	458 (34,0)	11,0 (0,12)
Serbia	80 (3,2)	516 (3,1)	20 (3,2)	506 (7,8)	0 ~	~ ~	11,0 (0,13)
Emirati Arabi Uniti s	79 (1,9)	523 (2,5)	14 (1,5)	449 (8,8)	7 (1,3)	474 (10,8)	10,8 (0,10)
Irlanda	79 (3,0)	584 (2,8)	20 (3,2)	552 (6,7)	2 ~	~ ~	10,9 (0,10)
Macao SAR	77 (0,1)	539 (1,4)	13 (0,1)	531 (3,0)	9 (0,1)	515 (3,1)	10,9 (0,00)
Croazia	77 (3,8)	559 (2,7)	20 (3,7)	554 (7,0)	3 (1,4)	521 (24,7)	10,7 (0,13)
Kazakistan	77 (2,8)	504 (2,8)	9 (2,1)	512 (11,9)	13 (2,4)	496 (7,4)	10,8 (0,16)
Georgia	77 (2,8)	494 (2,7)	15 (2,4)	495 (6,3)	7 (2,0)	500 (12,5)	10,7 (0,14)
Macedonia del Nord	77 (4,0)	451 (5,2)	18 (4,1)	422 (12,4)	5 (2,2)	396 (25,4)	11,1 (0,17)
Inghilterra ☞	76 (3,2)	564 (3,0)	22 (3,1)	542 (4,8)	2 ~	~ ~	10,5 (0,11)
Lituania s	75 (4,4)	550 (2,9)	24 (4,4)	547 (5,5)	1 ~	~ ~	10,7 (0,13)
Rep. Slovacca	74 (3,5)	536 (2,9)	22 (3,3)	515 (8,4)	4 (1,6)	504 (24,5)	10,6 (0,12)
Brasile ☞	72 (4,4)	427 (5,8)	25 (4,3)	397 (16,2)	3 (1,0)	411 (26,3)	10,7 (0,16)
Stati Uniti	69 (5,6)	566 (6,7)	30 (5,5)	506 (13,8)	1 ~	~ ~	10,3 (0,17)
Australia ☞	69 (3,6)	548 (2,8)	29 (3,6)	525 (4,2)	2 ~	~ ~	10,4 (0,10)
Azerbaijan	69 (3,6)	436 (5,3)	14 (2,8)	469 (11,0)	18 (3,1)	431 (10,0)	10,1 (0,20)
Finlandia	68 (3,5)	554 (2,5)	30 (3,4)	541 (4,6)	2 ~	~ ~	10,3 (0,10)
Federazione Russa	68 (3,4)	568 (4,5)	30 (3,4)	568 (5,2)	2 ~	~ ~	10,4 (0,10)
Slovenia r	65 (4,3)	519 (2,6)	31 (3,9)	517 (3,8)	4 (2,3)	535 (6,9)	10,3 (0,14)
Iran, Rep. Islamica di ☞	65 (3,5)	421 (6,5)	28 (3,1)	395 (9,3)	7 (1,6)	410 (13,8)	10,3 (0,14)
Cipro	62 (4,5)	518 (4,0)	34 (4,6)	498 (4,2)	4 (1,6)	502 (13,1)	10,0 (0,13)
Lettonia	62 (4,1)	529 (3,2)	37 (4,0)	525 (4,5)	1 ~	~ ~	10,2 (0,10)
Danimarca	62 (3,7)	543 (3,3)	36 (3,6)	532 (3,6)	3 (1,1)	514 (20,0)	10,2 (0,10)
Polonia	61 (3,8)	551 (2,7)	37 (3,8)	546 (3,9)	2 ~	~ ~	10,1 (0,10)
Belgio (Francese)	59 (4,1)	503 (3,8)	37 (4,2)	485 (4,9)	4 (1,4)	467 (8,1)	10,2 (0,11)
Francia	59 (4,0)	523 (3,6)	37 (3,9)	505 (3,9)	4 (1,5)	466 (17,6)	10,2 (0,13)
Ungheria	58 (4,2)	554 (3,2)	36 (4,1)	522 (6,7)	7 (2,6)	492 (29,0)	10,0 (0,14)
Uzbekistan	58 (4,1)	435 (3,6)	7 (2,2)	455 (7,3)	35 (4,0)	438 (5,2)	9,3 (0,28)
Belgio (Fiammingo)	57 (4,8)	517 (3,3)	37 (4,7)	506 (3,9)	6 (2,2)	477 (9,7)	10,2 (0,14)
Portogallo	55 (3,9)	525 (3,1)	37 (3,8)	514 (3,1)	8 (2,2)	510 (12,6)	10,0 (0,15)
Oman	55 (3,5)	438 (5,1)	22 (2,8)	416 (6,6)	23 (3,0)	423 (7,6)	9,5 (0,19)
Nuova Zelanda r	54 (4,2)	540 (4,3)	40 (4,5)	503 (5,6)	6 (2,0)	470 (10,1)	10,1 (0,12)
Austria	53 (4,0)	534 (3,5)	42 (4,1)	524 (3,1)	4 (1,7)	529 (15,6)	10,0 (0,11)
Italia	53 (4,0)	543 (2,8)	31 (3,5)	535 (3,8)	16 (2,8)	522 (6,3)	9,6 (0,16)
Norvegia (5)	49 (4,2)	544 (2,9)	48 (4,3)	535 (3,1)	3 (1,4)	534 (5,8)	9,8 (0,10)
Kosovo	48 (5,2)	426 (5,2)	32 (4,7)	417 (5,3)	20 (3,2)	413 (9,8)	9,4 (0,19)
Israele ☞	46 (4,0)	519 (5,3)	43 (3,6)	506 (4,8)	11 (2,6)	489 (10,3)	9,5 (0,14)
Arabia Saudita	45 (4,7)	463 (5,7)	13 (3,1)	430 (9,5)	41 (4,9)	439 (6,8)	9,0 (0,28)
Turchia	43 (4,0)	504 (5,0)	27 (3,8)	492 (7,7)	30 (3,8)	489 (7,0)	8,9 (0,21)
Paesi Bassi r	43 (5,3)	529 (4,2)	50 (5,6)	524 (5,3)	7 (2,4)	518 (6,5)	9,5 (0,13)
Germania r	42 (3,5)	538 (3,9)	52 (3,6)	516 (3,2)	6 (1,6)	492 (9,7)	9,6 (0,09)
Svezia r	42 (5,0)	555 (4,9)	58 (5,0)	540 (3,7)	0 ~	~ ~	9,6 (0,12)
Giordania	30 (3,3)	399 (10,0)	41 (3,7)	363 (9,3)	30 (3,8)	386 (11,0)	8,6 (0,15)
Sud Africa ☞	30 (4,0)	347 (13,6)	55 (4,0)	268 (6,9)	15 (2,2)	240 (8,5)	9,0 (0,09)
Egitto	24 (3,0)	406 (10,2)	40 (3,5)	362 (7,2)	37 (3,4)	378 (9,7)	8,3 (0,17)
Marocco	16 (2,7)	367 (9,4)	23 (3,1)	378 (9,6)	61 (3,4)	373 (6,1)	7,2 (0,16)
Media Internazionale	64 (0,5)	510 (0,6)	27 (0,5)	493 (1,0)	9 (0,3)	465 (2,3)	
Benchmarking Participants							
Dubai, EAU s	89 (0,3)	575 (1,6)	9 (0,3)	542 (5,7)	2 ~	~ ~	11,7 (0,01)
Abu Dhabi, EAU r	76 (1,7)	501 (3,8)	17 (1,2)	376 (10,6)	7 (1,7)	417 (19,5)	10,7 (0,08)
Terranova e Labrador, Canada r	73 (6,1)	529 (4,3)	25 (6,0)	510 (6,5)	1 ~	~ ~	10,6 (0,18)
Quebec, Canada	71 (5,0)	555 (3,1)	27 (5,0)	546 (5,4)	2 ~	~ ~	10,4 (0,14)
Alberta, Canada	70 (5,6)	548 (4,5)	28 (5,4)	525 (7,1)	1 ~	~ ~	10,7 (0,18)
Columbia Britannica, Canada r	67 (4,9)	545 (4,5)	32 (4,8)	523 (6,8)	2 ~	~ ~	10,4 (0,15)
Città di Mosca, Federazione Russa	63 (3,8)	599 (2,5)	37 (3,8)	597 (3,5)	0 ~	~ ~	10,3 (0,08)
Sud Africa (6) ☞	29 (3,6)	425 (12,3)	53 (4,3)	377 (7,9)	19 (3,2)	340 (9,6)	8,9 (0,11)

La scala del "Questionario PIRLS" è stata creata nel 2011 sulla base della distribuzione combinata dei punteggi di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2011. 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).

Una (r) indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma non più del 85% degli studenti.

Una (-) indica che non ci sono dati sufficienti per presentare i risultati.

Una (~) indica che non ci sono dati sufficienti per presentare i risultati.

A livello internazionale, la maggioranza degli studenti (64%) frequenta scuole in cui i dirigenti scolastici non riscontrano problemi rilevanti legati al comportamento degli studenti, mentre il 27% frequenta scuole in cui si riscontrano problemi minori e il 9% si trova in scuole dove questi problemi sono di una certa rilevanza.

Inoltre, è stato registrato che un maggiore grado di sicurezza scolastica è associato a risultati migliori degli studenti. Ad esempio, gli studenti delle scuole con “quasi nessun problema” hanno ottenuto risultati medi in lettura più elevati (510 punti) rispetto a quelli delle scuole con “problemi minori” (493 punti). Al contrario, gli studenti che frequentano scuole con “problemi moderati o gravi” di disciplina scolastica hanno raggiunto un risultato medio in lettura di 465 punti, che è significativamente inferiore (-28 punti) rispetto a quello degli studenti delle scuole con “problemi minori”.

Figura 4.4.2 Disciplina a scuola e risultati degli studenti in lettura - per area geografica

Fonte: DB IEA-PIRLS 2021 – elaborazioni INVALSI

Paese	Nessun problema		Problemi minori		Problemi moderati o seri		Punteggio medio della scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Nord Ovest	56 (6,9)	553 (4,9)	35 (7,6)	547 (4,4)	9 (2,7)	542 (7,6)	9,9 (0,21)
Nord Est	51 (8,7)	542 (3,8)	34 (8,8)	541 (6,5)	15 (5,2)	546 (12,2)	9,4 (0,24)
Centro	47 (9,7)	549 (5,5)	34 (8,7)	545 (5,1)	18 (6,5)	529 (7,6)	9,2 (0,41)
Sud	59 (10,9)	542 (7,1)	22 (8,4)	509 (13,7)	20 (8,9)	502 (14,6)	9,8 (0,54)
Sud Isole	52 (9,6)	523 (8,7)	25 (5,3)	502 (13,7)	23 (8,8)	503 (14,9)	9,6 (0,45)
Italy	53 (4,0)	543 (2,8)	31 (3,5)	535 (3,8)	16 (2,8)	522 (6,3)	9,6 (0,16)
Media Internazionale	64 (0,5)	510 (0,6)	27 (0,5)	493 (1,0)	9 (0,3)	465 (2,3)	

La scala del "Questionario PIRLS" è stata creata nel 2011 sulla base della distribuzione combinata dei punteggi di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2011. 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).

In Italia, il 53% degli studenti frequenta scuole i cui dirigenti non denotano problemi rilevanti, mentre il 31% frequenta scuole con problemi minori e il 16% frequenta scuole con problemi rilevanti. Anche in Italia, si riscontrano differenze nei punteggi di lettura in base all'indice di disciplina e sicurezza scolastica. Gli studenti delle scuole in cui non si riscontrano problemi rilevanti conseguono risultati medi in lettura migliori di 20 punti rispetto a quelli delle scuole con problemi moderati o seri. Questa differenza di rendimento in lettura è particolarmente significativa nel Sud Italia, dove gli studenti delle scuole senza problemi rilevanti hanno ottenuto risultati superiori di 40 punti rispetto a quelli delle scuole con problemi moderati o seri.

Riferimenti

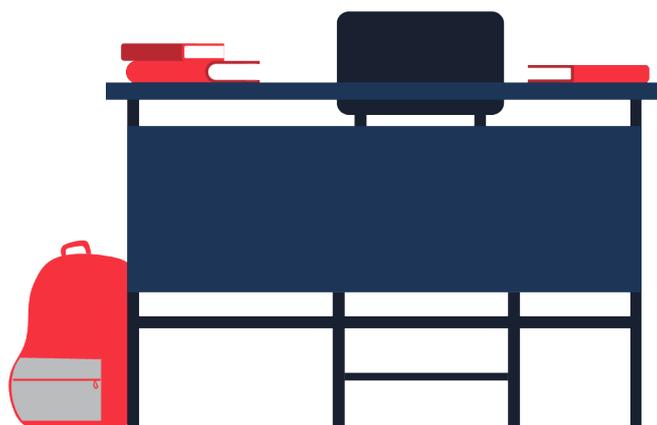
von Davier, M., Mullis, I. V. S., Fishbein, B., & Foy, P. (Eds.). (2023). Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report - <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/methods>



APPENDICE

1

Sintesi del Quadro di riferimento
delle prove cognitive PIRLS



SINTESI DEL QUADRO DI RIFERIMENTO DELLE PROVE COGNITIVE PIRLS

In questa appendice si riassume il contenuto del quadro di riferimento (framework) dell'indagine PIRLS 2021, a partire dalla definizione di reading literacy specificatamente nel passaggio dalle prove cartacee al formato digitale, e si descrivono le dimensioni che hanno guidato la scelta dei testi e la costruzione dei quesiti che costituiscono la prova.

Il Quadro di riferimento (framework) è il documento che illustra l'impianto teorico concettuale sul quale si struttura la rilevazione Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS¹), una delle indagini internazionali promosse dalla International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) sui livelli di comprensione della lettura degli studenti del quarto anno di scolarità². Conoscere i contenuti del Quadro di riferimento significa conoscere la formalizzazione dei passaggi di costruzione delle conoscenze che si acquisiscono; quindi, comprendere in che modo è stata condotta questa indagine, quali sono i parametri considerati per rilevare i livelli degli studenti nella comprensione del testo e le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento, quali strumenti sono stati utilizzati e, in ultimo, quali informazioni è lecito ricavare dall'analisi dei dati raccolti. Il Quadro di riferimento è frutto di una collaborazione tra tutti i Paesi partecipanti all'indagine, al fine di riflettere gli obiettivi curriculari dei diversi sistemi di istruzione.

1. Introduzione

L'indagine PIRLS si basa su una estensione del concetto di "lettura" dal significato più stretto della mera abilità, ovvero considera non solo la capacità di decodificare e comprendere le informazioni/idee rappresentate in forma scritta. Infatti il concetto di literacy di lettura include anche la dimensione del piacere personale che la lettura offre, nonché la possibilità che, attraverso di essa, si possano sperimentare mondi diversi, altre culture e una serie di nuove idee utili anche allo sviluppo cognitivo.

¹<https://www.neliti.com/publications/336860/pirls-progress-in-international-reading-literacy-study-is-international-assesme>

²Si tratta di una ricerca periodica (a cadenza quinquennale) che fornisce una valutazione comparativa delle abilità di lettura dei bambini di età compresa tra i nove e i dieci anni, a partire dalla considerazione che il quarto anno scolare è un momento di transizione fondamentale nello sviluppo della capacità di lettura dei bambini.

In questa accezione più ampia, la lettura, da abilità, diventa strumento di conoscenza e sperimentazione di mondi diversi e culture altre. Le società contemporanee, caratterizzate da un livello crescente di interconnessione e condivisione di dati e informazioni, necessitano sempre più di capacità di elaborazione dei metadati, ecco perché diventa importante e strategico sviluppare e valorizzare, negli studenti, la capacità di utilizzo delle informazioni acquisite attraverso la lettura ³.

Elaborato per la prima rilevazione del 2001 come base per la definizione di reading literacy e per determinare gli aspetti della comprensione della lettura da prendere in esame, a partire dall'adozione del Reading Literacy Study (IEA) del 1991⁴, il Quadro di riferimento PIRLS è stato aggiornato per ogni successivo ciclo di indagine dal Reading Development Group (RDG), composto da rappresentanti di alcuni Paesi partecipanti, consulenti esterni esperti di lettura e alcuni componenti del PIRLS International Study Center, Boston College ⁵.

Nel 2021, il PIRLS completa la transizione delle prove al formato digitale.⁶

³Saper leggere significa sempre meno fluidità di lettura e comprensione di base del testo e sempre più capacità di applicazione di quanto appreso a nuove situazioni o progetti (vedi anche l'Enciclopedia PIRLS 2021).

⁴Il più grande studio mai condotto sul raggiungimento degli obiettivi educativi rispetto ad una singola competenza.

⁵Nel maggio 2018, il gruppo di sviluppo della lettura PIRLS 2021 (RDG) ha tenuto il suo primo incontro a Rotterdam, dove ha esaminato il quadro aggiornato PIRLS 2021 e le linee guida per la scrittura degli articoli, nonché rivisto i passaggi letterari e informativi per PIRLS 2021. Per approfondimenti si veda <https://timssandpirls.bc.edu/latest-news/pirls-rotterdam.html>.

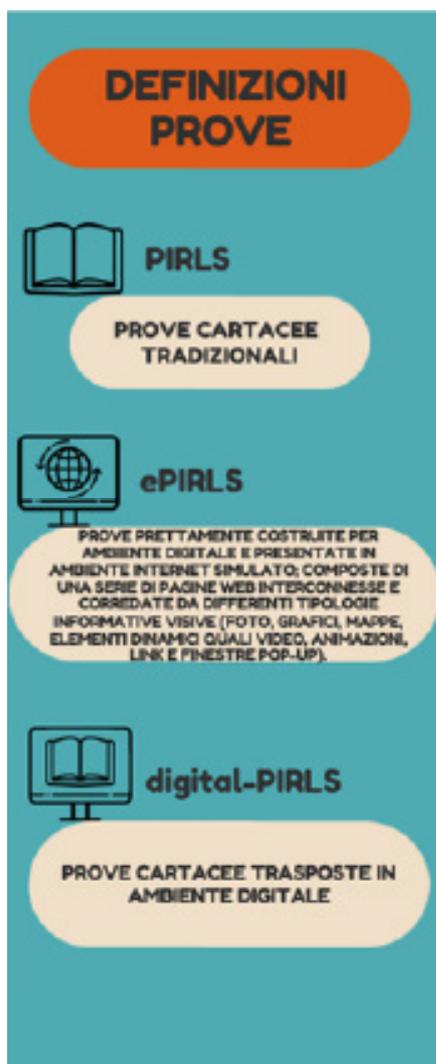
⁶Le principali modifiche al framework apportate in questo ciclo di indagine riguardano proprio l'inserimento della lettura online in ambiente Internet simulato.

2. PIRLS, ePIRLS e digital-PIRLS: transizione verso il futuro

Coerentemente con lo spirito di innovazione che caratterizza ogni edizione dell'indagine, PIRLS 2021 ha segnato il passaggio dai fascicoli cartacei (PIRLS) all'ambiente digitale (digital-PIRLS). In circa la metà dei Paesi partecipanti a PIRLS 2021, tra cui l'Italia, gli studenti hanno svolto mediante l'utilizzo di personal computer le stesse prove che nei cicli precedenti erano state svolte su supporto cartaceo. Un'interfaccia utente semplificata e facile da usare ha permesso loro di gestire la lettura dei brani e le risposte alle domande in un unico ambiente, attraverso la gestione autonoma della finestra in cui visualizzare le domande accanto al testo. Questa innovazione ha consentito a ciascun studente di attuare la propria strategia di svolgimento della prova.

La trasposizione in ambiente digitale delle prove, prima su carta, ha permesso di integrare ePIRLS con digital-PIRLS in un unico ambiente di svolgimento e in un unico giorno di impegno per gli studenti, un grosso passo avanti rispetto al 2016 che prevedeva, in giorni diversi, prove, rispettivamente, cartacee e computerizzate.

Figura 1. Le prove PIRLS



A seguire, si considera la definizione di reading literacy (paragrafo 2.1.), analizzando la sua evoluzione nel tempo, ovvero attraverso le indagini IEA dedicate, si descrivono le dimensioni alla base della valutazione e che hanno guidato la scelta dei testi e la costruzione delle domande che costituiscono la prova (paragrafo 2.2).

2.1. La definizione di reading literacy

La definizione di reading literacy data dal PIRLS è legata a quella del Reading Literacy Study (RLS), condotto dalla IEA nel 1991, in cui la reading literacy era già considerata una competenza funzionale e definita come “la capacità di comprendere e utilizzare le forme di linguaggio scritto richieste dalla società e/o ritenute importanti dall’individuo”. Questa definizione evidenzia come la valutazione volesse andare oltre la comprensione letterale del testo, per tenere conto dell’uso funzionale della lettura in vista di diversi scopi.

PIRLS riprende la definizione dell’indagine RLS, la arricchisce e la elabora in modo da mantenere la sua applicabilità a lettori di tutte le età e a un’ampia gamma di forme di linguaggio scritto, facendo però progressivo riferimento esplicito agli aspetti dell’esperienza di lettura propria dei giovani studenti nel momento in cui diventano lettrici e lettori competenti, sottolineando l’importanza diffusa della lettura nella scuola e nella vita quotidiana, e riconoscendo la crescente varietà di testi che caratterizzano il mondo tecnologicamente avanzato di oggi. Attualmente, in PIRLS 2021 la reading literacy è definita come:

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

In coerenza con la letteratura di riferimento, questa definizione rappresenta un processo costruttivo e interattivo tra lettore e testo. La differenza tra decifrare le informazioni che leggiamo e capire un testo, e quindi comprenderne il significato, è sottile eppure sostanziale perché in quest’ultimo caso ci riferiamo a un processo in cui il lettore è parte attiva, mette in campo il proprio repertorio di abilità linguistiche, strategie cognitive e metacognitive, esperienze di vita e conoscenze di base per costruire o ricostruire il significato, un processo che non inizia e non termina nel lasso di tempo specifico dell’attività di lettura, ma dura e perdura anche dopo, nella maturazione di una posizione critica rispetto a quanto letto e appreso e nello sviluppo di nuove idee in proposito. Oltre a questo aspetto “costruttivo” della lettura, PIRLS considera il contesto dell’esperienza di lettura: positivo e stimolante tale da portare il lettore a replicare, oppure negativo e ostativo verso un impegno ulteriore.

Il Quadro di Riferimento di PIRLS 2021 evidenzia, inoltre, come la diversificazione delle tipologie di testo e di supporto al testo, dalla scrittura tradizionale (libri, riviste, documenti e giornali) alle forme digitali (pagine Internet e siti web), comporti specifiche regole e riferimenti convenzionali a supporto del lettore, essendo spesso integrata da immagini/fotografie e disegni (nel caso della scrittura tradizionale) e da diversi elementi multimediali che agevolano l'interpretazione del significato. Il testo, quindi, può assumere molte forme e combinazioni. In particolare, e sempre più spesso, la lettura su Internet è una componente chiave dei programmi scolastici e uno dei modi principali con cui gli studenti acquisiscono informazioni. Per leggere su Internet sono necessarie nuove competenze digitali: un lettore competente è in grado di trovare e comprendere in modo efficace le informazioni desiderate, creando il proprio percorso di lettura all'interno di un ambiente in cui le informazioni si trovano in una rete non lineare di testi distribuiti su più siti e pagine web.

2.1. Le dimensioni della valutazione: scopi di lettura e processi di comprensione

Nella costruzione della prova di valutazione della competenza di lettura PIRLS ha considerato due dimensioni:

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

Come illustrato in Figura 2.1, le prove PIRLS si concentrano su due scopi principali della lettura, riconosciuti dal framework come gli scopi che caratterizzano la maggior parte delle letture svolte dai bambini di 9-10 anni, sia dentro che fuori la scuola: l'esperienza letteraria e l'acquisizione e l'utilizzo di informazioni.

Inoltre, PIRLS integra all'interno di ciascuno dei due scopi di lettura quattro processi di comprensione di ampio respiro: riconoscere e recuperare informazioni esplicite, fare inferenze dirette, interpretare e integrare concetti e informazioni, valutare e porsi criticamente nei confronti di contenuti e aspetti formali del testo. Occorre sottolineare che gli scopi della lettura e i processi di comprensione non agiscono in modo isolato l'uno dall'altro, né dal contesto in cui gli studenti vivono e imparano.

Figura 2.1: Scopi di lettura e processi di comprensione in PIRLS: percentuali di domande PIRLS e ePIRLS dedicate a ciascuno scopo e processo di comprensione della lettura



Scopi della lettura

PIRLS riconosce che le letture della maggior parte dei bambini di 9-10 anni riguardano principalmente testi narrativi (libri di fiabe o albi illustrati) e testi espositivi che parlano del mondo reale. Le prove PIRLS sono dunque incentrate su testi che rispondono a questi due scopi di lettura:

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

Poiché entrambi gli scopi della lettura sono importanti per i giovani studenti, PIRLS contiene

una proporzione uguale di testi e domande per la valutazione di ciascuna finalità. Tuttavia, poiché gran parte della lettura online viene svolta principalmente per acquisire informazioni, i compiti di ePIRLS sono costruiti su testi che rispondono specificamente a questo scopo di lettura.

Nel processo di costruzione della prova, sebbene – come sottolineato nel framework – non vi sia una corrispondenza univoca tra scopi di lettura e tipologia di testo, PIRLS associa i testi letterari di tipo narrativo al primo scopo di lettura e i testi espositivi/informativi al secondo. Per ogni scopo di lettura, PIRLS include un'ampia gamma di testi, a patto di essere tratti da fonti analoghe a quelle a cui accedono normalmente i bambini di 9-10 anni, a scuola e nel tempo libero, così da garantire che l'esperienza di lettura durante la valutazione sia più simile possibile alle loro esperienze di lettura quotidiane, sia scolastiche che del tempo libero.

I testi che costituiscono la prova di PIRLS sono classificati in base al loro scopo principale e le domande che li accompagnano si differenziano in base alle caratteristiche di ciascuno scopo di lettura: i testi narrativi sono accompagnati da domande sul tema della storia, sulla trama, sui personaggi e sull'ambientazione, mentre ai testi espositivi sono associate domande incentrate sulle informazioni contenute nel testo (Mullis et al., 2015). Il framework di PIRLS 2021 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”.

Figura 2.2: Tipi di testi e compiti



Leggere per fruire di un'esperienza letteraria

Nel caso della lettura finalizzata al desiderio di un'esperienza letteraria, i lettori si immergono nel testo per essere coinvolti negli eventi narrati, nelle ambientazioni descritte, nelle azioni, nei personaggi, nell'atmosfera, nei sentimenti e nelle idee, e per apprezzare il linguaggio stesso. Per comprendere e apprezzare la letteratura, ogni lettore percepisce il testo in base ai propri sentimenti ed esperienze, apprezza il linguaggio con il quale il libro è scritto in base alla propria conoscenza delle forme letterarie. Per i giovani lettori, la letteratura offre l'opportunità di esplorare situazioni e sentimenti che non hanno ancora vissuto.

Gli eventi, le azioni e le conseguenze descritte nella narrativa permettono ai lettori di vivere in modo indiretto situazioni che, pur essendo immaginarie, permettono di riflettere sul significato e la valenza di quelle reali. Il testo può essere scritto dal punto di vista del narratore o di un personaggio principale e, nel caso di un testo più complesso, può anche rappresentare più punti di vista. Le informazioni e le idee possono essere descritte direttamente o attraverso dialoghi ed eventi. Talvolta, i racconti o i romanzi narrano gli eventi in modo crono-

logico, oppure fanno un uso più complesso del tempo attraverso flashback o salti temporali.

La forma principale dei testi letterari utilizzata in PIRLS è la narrativa. I testi utilizzati sono per lo più storie brevi, contemporanee o tradizionali, accompagnate da illustrazioni colorate; presentano una trama compiuta, con uno o due eventi centrali e un tema o un messaggio complessivo. I testi più semplici sono di circa 500 parole, con una struttura chiara e lineare e significati espliciti. I testi più complessi possono arrivare a contenere 800 parole, si prestano a far esplorare diversi livelli di significato, quali colpi di scena, o il percorso evolutivo dei personaggi. Date le differenze nei programmi di studio e nelle culture dei Paesi che partecipano all'indagine, è difficile per PIRLS includere alcune forme di testi letterari. Ad esempio, la poesia è difficile da tradurre e quindi viene evitata.

Leggere per acquisire e usare informazioni

Le motivazioni e le finalità per cui i testi informativi vengono scritti e letti sono molteplici. Per quanto utili nella comprensione del mondo reale in quanto ne spiegano fenomeni e funzionamento da un punto di vista oggettivo, essi possono essere caratterizzati dal punto di vista dell'autore/degli autori. Molti testi informativi sono infatti presentazioni dirette di fatti (per es. biografie, manualistica); tuttavia, alcuni testi informativi sono soggettivi. Per esempio, gli autori possono scegliere di presentare i fatti e le spiegazioni attraverso un riassunto espositivo, un saggio persuasivo o un'argomentazione equilibrata. Il lettore deve quindi affrontare questi testi con spirito critico per farsi una propria opinione.

Le informazioni, inoltre, possono essere presentate in molti formati diversi: i testi possono essere accompagnati da tabelle, immagini, grafici, illustrazioni. In particolare, le pagine web tendono a essere multimodali e contengono caratteristiche interattive specifiche basate sull'impiego di più modalità comunicative, che il lettore deve integrare per estrarre il significato (video e clip audio, grafica animata, finestre pop-up con informazioni visualizzabili "passando sopra" col mouse o con un click). Cercare e acquisire informazioni attraverso la Rete implica la comprensione di informazioni organizzate in un ambiente di lettura complesso. Nel caso della lettura online, infatti, l'apprendimento efficace richiede l'integrazione di più testi, anche contenenti informazioni contraddittorie o incomplete. Gli elementi testuali e le relative caratteristiche (fonte, rilevanza per il compito assegnato e differenze rispetto ad altre fonti), devono essere riconosciuti e valutati per poter integrare i testi con successo.

Per il buon esito di una ricerca di informazioni in Rete è strategica la capacità di individuare efficacemente quelle che soddisfano le proprie esigenze. I lettori devono essere in grado di trovare e selezionare i siti web che forniscono le informazioni che cercano, navigare attraverso le pagine pertinenti e districarsi tra i vari collegamenti a siti ulteriori. Tutto questo richiede un ulteriore sforzo di comprensione per dedurre la potenziale utilità di testi non ancora visualizzati, ma non solo, online occorre dedurre la pertinenza dei vari tipi di informazioni e

testi presentati, ignorando al contempo una marea di pubblicità. Questo richiede la messa in atto di processi di autoregolazione per mantenere la concentrazione sul compito da svolgere, in modo da non essere distratti da altri argomenti interessanti o dalla pubblicità.

I testi informativi utilizzati da PIRLS includono testi continui e non continui, caratterizzati da elementi informativi quali diagrammi, mappe, illustrazioni, fotografie e tabelle. Dal punto di vista dei contenuti, i testi comprendono informazioni scientifiche, geografiche, biografiche, storiche e sociali, strutturate in diversi modi, secondo un ordine cronologico, logico-sequenziale, argomentativo, o per tema e possono includere caratteristiche organizzative del testo quali paragrafi o box testuali. I testi più semplici sono di 400-500 parole, con una struttura chiara, significati espressi esplicitamente e frasi semplici. I testi più complessi presentano circa 600-900 parole e sono concettualmente più difficili: alcuni sono basati su idee astratte o tecniche, e contengono un numero sostanziale di dettagli integrati nel testo. La struttura delle frasi può essere complessa e il lessico può essere non familiare.

Le prove ePIRLS si presentano in un ambiente web simulato e trattano un argomento scientifico, storico o sociale. Ciascuna prova è strutturata nella forma di una ricerca personale o un progetto di classe, con la presenza di un insegnante avatar che introduce l'argomento e guida lo studente nello svolgimento del compito. Ogni compito comprende circa tre differenti siti web per un totale complessivo di 5-10 pagine web diverse. Poiché la lettura online spesso implica la visualizzazione di un quantitativo superiore di informazioni rispetto a quelle effettivamente necessarie per raggiungere il proprio obiettivo di ricerca, i testi ePIRLS sono caratterizzati da una maggiore lunghezza complessiva del materiale da leggere e presentano in media di circa 1000 parole. Accanto al testo, queste prove includono diversi tipi di informazioni visive quali foto, grafici e mappe così come molti elementi dinamici e di navigazione caratteristici dell'ambiente web, quali animazioni, link ipertestuali, schede e box pop-up.

Processi di comprensione

Il quadro di riferimento di PIRLS evidenzia come la costruzione del significato sia un'attività complessa, che necessita di diversi processi di comprensione e di strategie metacognitive che consentono ai lettori di esaminare la propria comprensione e di modificare il proprio approccio, nonché di quelle conoscenze ed esperienze personali e pregresse che i lettori portano con sé nella lettura e attraverso le quali filtrano la comprensione del testo.

PIRLS individua quattro processi di comprensione di ampio respiro intorno ai quali sono state costruite le domande che costituiscono la prova:

- riconoscere e recuperare informazioni esplicite;
- fare inferenze dirette;

- interpretare e integrare concetti e informazioni;
- valutare e porsi criticamente nei confronti di contenuti e aspetti formali del testo.

Questi processi non sono da intendersi in successione e ad essi non corrisponde una scala di difficoltà crescente delle domande bensì ogni processo presenta una gamma di difficoltà relativa ai rispettivi compiti e quesiti che a quel processo afferiscono. Ciò significa che la difficoltà delle domande deriva dall'interazione sostanziale tra le caratteristiche del testo e la complessità dei processi di comprensione richiesti dal compito di lettura: i testi e i compiti possono variare in termini di lunghezza, complessità sintattica, astrattezza delle idee, struttura organizzativa e richiesta cognitiva. Pertanto, la complessità del testo influisce sulla complessità delle domande poste, sia all'interno di un processo di comprensione che trasversalmente ai quattro processi.

Riconoscere e recuperare informazioni esplicite La capacità di mettere a fuoco le informazioni esplicitamente dichiarate in un testo e di recuperarle richiede che il lettore si concentri sul testo a livello di parola, frase o periodo o parte di un grafico, in modo da individuare e riconoscere la pertinenza e la rilevanza dell'informazione rispetto alla domanda che guida la propria ricerca. Talvolta, il lettore deve recuperare diverse parti dell'informazione, di cui è alla ricerca, in diversi punti pertinenti del testo.

Tra i compiti previsti in questo processo, il framework PIRLS cita:

- identificare informazioni pertinenti rispetto all'obiettivo di lettura;
- cercare concetti specifici nel testo;
- cercare la definizione di parole o espressioni;
- identificare l'ambientazione di una storia (ad esempio il tempo o il luogo);
- individuare frasi o idee salienti (quando queste sono formulate in modo esplicito nel testo);
- individuare informazioni specifiche in una rappresentazione grafica (ad esempio, un diagramma, una tabella o una mappa).

Fare inferenze dirette

Nel comprendere il significato di un testo spesso al lettore è richiesto di compiere inferenze necessarie per esplicitare concetti o informazioni che il testo lascia implicite. Compiere un'inferenza significa riempire queste lacune di significato del testo e collegare due o più informazioni, esplicite o implicite (nel testo), riconoscendo una relazione anche se questa

non è dichiarata; alcune inferenze più complesse possono richiedere il ricorso a conoscenze proprie del lettore e un maggiore livello di elaborazione testuale.

Il quadro di riferimento PIRLS prende in esame le “inferenze dirette”, definendole come inferenze che si basano principalmente su informazioni contenute esplicitamente nel testo e che richiedono al lettore semplicemente di riconoscere una relazione, anche se questa non è espressa. Nonostante questa lacuna di significato, il testo appare relativamente chiaro. In molti casi, l’autore costruisce il testo in modo da guidare il lettore a compiere un’inferenza diretta. Per esempio, le azioni di un personaggio nel corso della storia possono indicare chiaramente un determinato tratto del suo carattere; in genere, la maggior parte dei lettori giunge alla stessa conclusione circa la personalità di quel personaggio.

La lettura online in particolare richiede una notevole quantità di inferenze, a cominciare dall’identificazione dei siti e delle pagine web che più probabilmente contengono le informazioni di interesse, così come la deduzione circa la necessità o l’utilità di cliccare un link che porta ad un’altra pagina web.

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

- inferire che un evento ha causato un altro evento;
- inferire la motivazione per la quale un personaggio ha compiuto un’azione;
- descrivere la relazione tra due personaggi;
- identificare quale sezione del testo o del sito web è utile per un particolare scopo.

Interpretare e integrare concetti e informazioni

Come nel caso delle inferenze più semplici, il lettore impegnato nell’interpretazione e integrazione di concetti e informazioni presenti nel testo può concentrarsi su significati locali o globali, oppure può dover mettere in relazione i singoli elementi del testo con temi e idee generali. In questo caso, il lettore dovrà attingere alle proprie conoscenze ed esperienze in misura maggiore di quanto non debba fare per le inferenze dirette, e integrarle ai significati del testo, se vuole comprendere l’intenzione dell’autore e il significato del testo nel suo insieme.

Durante questo processo interpretativo, il lettore elabora collegamenti non solo impliciti, ma anche aperti a diverse interpretazioni, in base a diverse prospettive. È probabile, dunque, che il significato costruito attraverso l’interpretazione e l’integrazione delle informazioni vari a seconda del lettore, in relazione alle sue esperienze e conoscenze.

L’uso di Internet richiede la capacità di leggere e gestire informazioni provenienti da più fonti. Nell’ambiente online, sintetizzare e integrare le informazioni tra i testi è molto impe-

gnativo, perché i lettori devono comprendere e consolidare le informazioni di due o più testi, inclusi dati e informazioni presentate tramite animazioni e video, finestre pop-up e modifiche grafiche al passaggio del mouse (rollover).

Il framework riporta, come esemplificativi di questo processo, i seguenti compiti lettura:

- comprendere il messaggio o il tema generale di un testo;
- considerare un'alternativa possibile alle azioni dei personaggi;
- trovare somiglianze e differenze tra le informazioni riportate in un testo;
- inferire l'aspetto emotivo o il tono di un racconto;
- comprendere come l'informazione del testo possa applicarsi a una situazione reale;
- trovare somiglianze e differenze tra le informazioni riportate in testi diversi o diversi siti web.

Valutare e porsi criticamente nei confronti di contenuti e aspetti formali del testo

Nel valutare il contenuto e gli aspetti formali di un testo, il lettore sposta la propria attenzione dalla costruzione del significato alla sua valutazione critica, impegnandosi nella costruzione di un giudizio personale rispetto a quanto il testo esprime e al modo in cui l'autore ha scelto di farlo.

Il contenuto del testo, o il suo significato, può essere valutato e criticato da una prospettiva personale oppure in base a un criterio oggettivo, come ad esempio una sua confutazione facendo riferimento a informazioni che derivano da una diversa fonte. Quando il compito richiede invece al lettore di criticare un testo da una prospettiva personale, il lettore dovrà allora motivare il proprio giudizio basandosi sulle proprie interpretazioni e confrontando la propria comprensione del testo con la propria comprensione del mondo - rifiutando, accettando o rimanendo neutrali rispetto a quanto il testo afferma.

Nel valutare e criticare, invece, gli elementi della struttura e del linguaggio di un testo, i lettori attingono alla loro conoscenza dell'uso della lingua, delle caratteristiche di presentazione e delle caratteristiche generali o specifiche del genere letterario. Il testo viene considerato come un mezzo per trasmettere idee, sentimenti e informazioni. Si è già sottolineato come il contributo attivo e personale del lettore sia imprescindibile nella valutazione dell'organizzazione di un testo, visto che di norma egli attinge alla propria conoscenza del genere e della struttura del testo. L'esperienza di lettura pregressa e la familiarità con la lingua sono essenziali in ogni fase di questo processo e consentono al lettore valutazioni sulle scelte linguistiche dell'autore e sull'adeguatezza delle modalità di trasmissione del significato. La conoscenza personale delle convenzioni linguistiche può consentire, inoltre, al lettore, una valutazione sia delle caratteristiche visive che di quelle testuali (caselle di testo, immagini o

tabelle), individuando eventuali punti deboli nel modo in cui il testo è stato scritto o apprezzando lo stile dell'autore.

I compiti di lettura che possono esemplificare questo tipo di elaborazione del testo sono i seguenti:

- giudicare la completezza o la chiarezza delle informazioni contenute nel testo;
- valutare la probabilità che gli eventi descritti siano realmente accaduti;
- valutare la probabilità che l'argomentazione dell'autore cambi il modo in cui le persone pensano e fanno;
- giudicare quanto il titolo del testo rifletta il tema principale;
- descrivere l'effetto delle caratteristiche linguistiche, come le metafore o il tono;
- descrivere l'effetto degli elementi grafici del testo o del sito web;
- determinare il punto di vista o la parzialità del testo o del sito web.
- determinare la prospettiva dell'autore sull'argomento centrale.

Le competenze richieste per valutare e criticare i testi online sono molto simili a quelle richieste per i testi stampati. Tuttavia, pubblicare contenuti o commenti su Internet è un'operazione alla portata di chiunque e ai lettori è anche chiesto di esprimere un giudizio sulla credibilità della fonte dell'informazione e di saper cogliere la prospettiva, il punto di vista e lo scopo del testo pubblicato che stanno leggendo. Inoltre, le caratteristiche visive e testuali dei testi online tendono a essere più variegate rispetto agli elementi del testo stampato.

I compiti di lettura online che possono esemplificare questo tipo di elaborazione del testo sono i seguenti:

- avere un approccio critico verso la facilità con cui si trovano informazioni su un sito web; e
- giudicare la credibilità delle informazioni contenute nel sito web.

La navigazione in ePIRLS

L'ambiente Internet simulato in cui sono proposte le prove ePIRLS richiede una serie di abilità e strategie di navigazione specifiche, necessarie per individuare e utilizzare le informazioni in Rete. Tra queste vi sono le seguenti:

- saper selezionare i siti web che rispondono a una specifica ricerca di informazioni;
- saper utilizzare funzioni online per individuare le informazioni all'interno dei siti web (ad esempio, schede dei contenuti, barre di navigazione, icone grafiche e link).

Tuttavia, sebbene ePIRLS sia stato progettato per simulare un'autentica esperienza di lettura online, si trova all'interno di un ambiente digitale adatto, da una parte, ai livelli di lettura di

studenti di quarta primaria e, dall'altra, a una prova da svolgere in un determinato tempo a disposizione. Si tratta, quindi, di un ambiente limitato rispetto all'intero mondo di Internet. Pur riconoscendo che la capacità di trovare informazioni su Internet è alla base di tutti i processi di lettura, l'enfasi di ePIRLS è sulla valutazione della comprensione della lettura piuttosto che sulle abilità di navigazione. Poiché gli studenti hanno diversi livelli di esperienza di navigazione online, ePIRLS offre inizialmente a tutti una serie di indicazioni su come cliccare schede e link e su come scorrere la pagina sullo schermo, quando necessario. Inoltre, grazie al dispositivo dell'avatar dell'insegnante, gli studenti sono guidati attraverso le pagine web in modo che tutti abbiano l'opportunità di svolgere i compiti di lettura nel tempo a loro disposizione. Sebbene il processo di ricerca sia ricorrente nella vita reale, dopo un certo periodo di tempo, gli studenti che hanno difficoltà a trovare le pagine web corrette vengono automaticamente indirizzati verso quelle utili dall'avatar dell'insegnante, e questa informazione viene monitorata dalla valutazione computerizzata ePIRLS.

Bibliografia di riferimento

Afflerbach, P., & Cho, B.-Y. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 69–90). New York, NY: Routledge.

Alexander, P.A., & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory. (2012). Reading into the future: Competence for the 21st century. *Educational Psychologist*, 47(4), 259–280.

Alexander, P.A., & Jetton, T.L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 285–310). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Alexander, P.A., Kulikowich, J.M., & Jetton, T.L. (1994). The role of subject-matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear texts. *Review of Educational Research*, 64(2), 201–252.

Anderson, R.C., & 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.

Baker, L., & Beall, L.C. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 373–388). New York, NY: Routledge.

Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 17–32). New York, NY: Peter Lang Publishing, Inc.

Beach, R., & Hynds, S. (1996). Research on response to literature. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 453–489). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Britt, M.A., Goldman, S.R., & Rouet, J.-F. (Eds.). (2012). *Reading—From words to multiple texts*. New York, NY: Routledge.

Britt, M.A. & Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In J.R. Kirby & M.J. Lawson (Eds.), *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 276–314). New York, NY: Cambridge University Press.

Campbell, J.R., Kelly, D.L., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2001). *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001, second edition*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Chall, J.S. (1983). *Stages of reading development*. New York, NY: McGraw-Hill.

Christianson, K., & Luke, S.G. (2011). Context strengthens initial misinterpretations of text. *Scientific Studies of Reading*, 15(2), 136–166.

Coiro, J., & Kennedy, C. (2011). *The Online Reading Comprehension Assessment (ORCA) project: Preparing students for Common Core standards and 21st century literacies*. Unpublished manuscript. Kingston, RI: University of Rhode Island. Retrieved from <http://www.orca.uconn.edu/orca/assets/File/Research%20Reports/PROJECT%20REPORT%20%231.pdf>

Derewianka, B. (2003). Trends and issues in genre-based approaches. *RELC Journal*, 34(2), 133–154.

Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. The Hague, Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Galda, L., & Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 64–73.

Goldman, S. R., Lawless, K. A., & Manning, F. (2013). Research and development of multiple source comprehension assessment. In M.A. Britt, S.R. Goldman, and J.-F. Rouet (Eds.), *Reading—From words to multiple texts* (pp. 180– 99). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

Goldman, S.R. (2014). Reading and the web: Broadening the need for complex comprehension. In R.J. Spiro, M. DeSchryver, P. Morsink, M.S. Hagerman, & P. Thompson (Eds.), *Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices*. New York, NY: Routledge.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.

Kintsch, W. (2012). Psychological models of reading comprehension and their implications for assessment. In J.P. Sabatini, E.R. Albro, & T. O'Reilly (Eds.), *Measuring up: Advances in how to assess reading ability* (pp. 21–37). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D.E. Alvermann, N.J. Unrau, & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 807–839). Newark, DE: International Reading Association.

Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S.G. Paris & S.A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71–92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kress, G., & Jewitt, C. (2003). Introduction. In C. Jewitt & G. Kress (Eds.), *Multimodal literacy* (pp. 1–18). New York, NY: Peter Lang Publishing.



Leu, D.J., Jr., Kinzer, C.K., Coiro, J.L., & Cammack, D.W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1570–1613). Newark, DE: International Reading Association.

Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In D.E. Alvermann, N.J. Unrau, & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 1150–1181). Newark, DE: International Reading Association.

Leu, D.J., O'Byrne, W.I., Zawilinski, L., McVerry, J.G., & Everett-Cacopardo, H. (2009). Comments on Greenhow, Robelia, and Hughes: Expanding the new literacies conversation. *Educational Researcher*, 38(4), 264–269.

Lorch, R., Lemarié, J., & Grant, R. (2011). Signaling hierarchical and sequential organization in expository text. *Scientific Studies of Reading*, 15(3), 267–284.

Miller, S.D., & Faircloth, B.S. (2009). Motivation and reading comprehension. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 307–322). New York, NY: Routledge.

Paris, S.G., Wasik, B.A., & Turner, J.C. (1996). The development of strategic readers. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609–640). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Perfetti, C.A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 291–309). Newark, DE: International Reading Association.

Purcell, K., Rainie, L., Heaps, A., Buchanan, J., Friedrich, L., Jacklin, A., Chen, C., & Zickuhr, K. (2012). *How teens do research in the digital world*. Washington, DC: Author.

Rowell, J., & Pahl, K. (2011). The material and the situated: What multimodality and new literacy studies do for literacy research. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (3rd ed., pp. 175–181). Newark, DE: International Reading Association.

Ruddell, R. & Unrau, N.J. (Eds.). (2004). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1462–1521). Newark, DE: International Reading Association.

Rueda, R. (2013). 21st-century skills: Cultural, linguistic, and motivational perspectives. In D.E. Alvermann, N.J. Unrau, & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 1241–1268). Newark, DE: International Reading Association.

Rumelhart, D. (1985). Toward an interactive model of reading. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3rd ed., pp. 722–750). Newark, DE: International Reading Association.

Singer, L.M., & Alexander, P.A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007–1041.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Strømsø, H.I. (2017). Multiple models of multiple-text comprehension: A commentary. *Educational Psychologist*, 52(3), 216–224.

Taboada, A., Tonks, S.M., Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(1), 85–106.

Tondeur, J., van Braak, J., & Valcke, M. (2007). Towards a typology of computer use in primary education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(3), 197–206.

Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.



West, R.F., & Stanovich, K.E. (2000). Automatic contextual facilitation in readers of three ages. In K.E. Stanovich (Ed.), *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers* (pp. 13–20). New York, NY: Guilford.

Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*. Stanford, CA: Stanford University. Retrieved from <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>

Wolfe, M.B.W., & Goldman, S.R. (2005). Relations between adolescents' text processing and reasoning. *Cognition and Instruction*, 23(4), 467–502.

Zwaan, R.A., & Singer, M. (2003). Text comprehension. In A.C. Graesser, M.A. Gernsbacher, & S.R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 83–122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



PIRLS

2021



APPENDICE

2

Tabelle internazionali

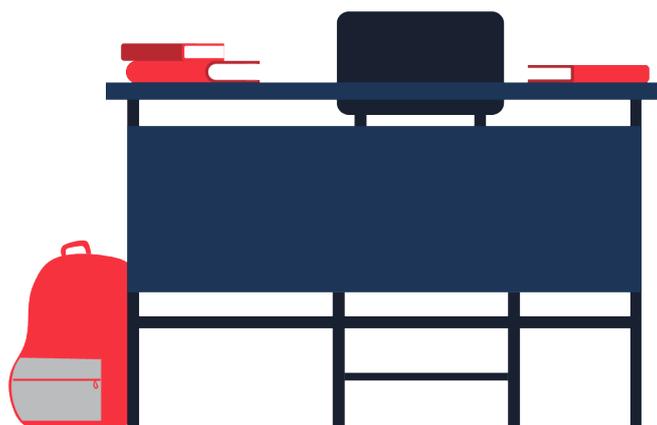
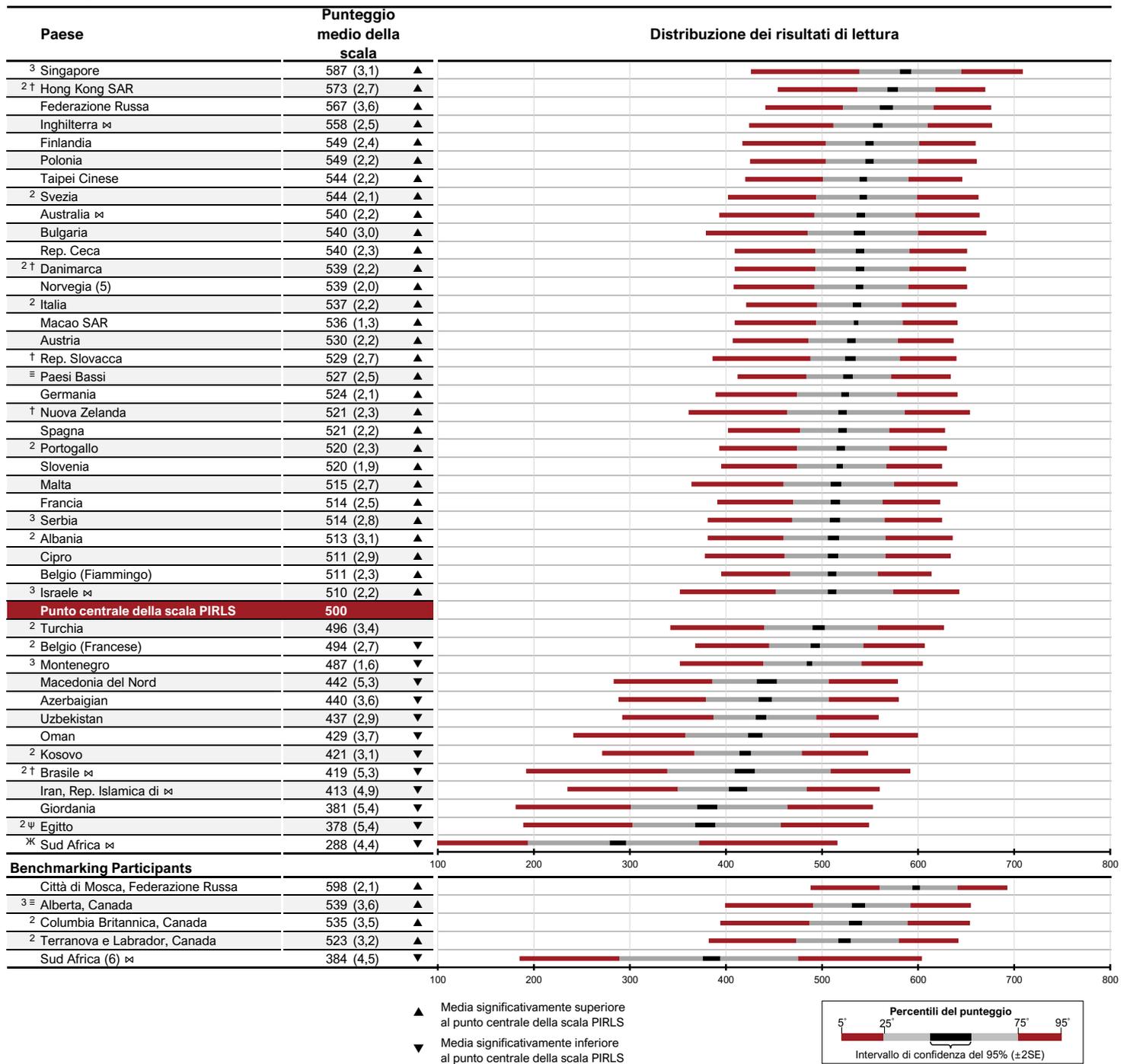


Tabella 1: Punteggio medio in lettura e distribuzione dei risultati

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

☒ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato



La scala del punteggio PIRLS è stata creata nel 2001 sulla base della distribuzione combinata dei punteggi di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2001.

Per poter effettuare una comparazione dei risultati tra i Paesi, il punteggio centrale della scala è stato fissato a 500 in corrispondenza della media della distribuzione combinata dei punteggi. L'unità di misura della scala è stata scelta in modo tale che 100 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).

Si veda la Tabella A.1 per le note 1, 2 e 3 sulla copertura della popolazione. Si veda la Tabella A.2 per le linee guida del campionamento e le note †, ‡ e ☉ sulla partecipazione del campione.

ψ Il punteggio medio potrebbe non essere una misura attendibile poiché la percentuale di studenti con punteggio al di sotto del Livello (benchmark) Base è compresa tra il 15% e il 25%.

✱ Il punteggio medio non è una misura attendibile poiché la percentuale di studenti con un punteggio al di sotto del Livello (benchmark) Base è superiore al 25%.

Alcune problematiche riscontrate nella qualità del dato per l'Albania hanno comportato una ridotta comparabilità e ad una copertura incompleta delle dimensioni teoriche previste dal quadro di riferimento dell'indagine.

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021

IEA
TIMSS & PIRLS
International Study Center
Lynch School of Education
BOSTON COLLEGE

Tabella 2: Confronti multipli dei punteggi medi degli studenti in lettura

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

⌘ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato

Istruzioni: leggere lungo la riga riferita ad un Paese per confrontarne la performance con i Paesi elencati nella parte superiore del grafico.

I simboli indicano se il punteggio medio del Paese lungo la riga è significativamente inferiore o significativamente superiore rispetto al Paese di confronto o se non vi è alcuna differenza statisticamente significativa tra i punteggi medi dei due Paesi.

Paese	Punteggio medio	Singapore	Hong Kong SAR	Federazione Russa	Inghilterra ⌘	Finlandia	Polonia	Taipei Cinese	Svezia	Australia ⌘	Bulgaria	Rep. Ceca	Danimarca	Norvegia (5)	Italia	Macao SAR	Austria	Rep. Slovacca	Paesi Bassi	Germania	Nuova Zelanda	Spagna	Portogallo	Slovenia	Malta	Francia	Serbia	Albania	Cipro	Belgio (Fiammingo)	Israele ⌘	Turchia	Belgio (Francese)	Montenegro	Macedonia del Nord			
Singapore	587 (3,1)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲			
Hong Kong SAR	573 (2,7)	▼																																				
Federazione Russa	567 (3,6)				▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Inghilterra ⌘	558 (2,5)	▼	▼	▼																																		
Finlandia	549 (2,4)	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Polonia	549 (2,2)	▼	▼	▼																																		
Taipei Cinese	544 (2,2)	▼	▼	▼																																		
Svezia	544 (2,1)	▼	▼	▼																																		
Australia ⌘	540 (2,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		
Bulgaria	540 (3,0)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		
Rep. Ceca	540 (2,3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		
Danimarca	539 (2,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		
Norvegia (5)	539 (2,0)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		
Italia	537 (2,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		
Macao SAR	536 (1,3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Austria	530 (2,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Rep. Slovacca	529 (2,7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Paesi Bassi	527 (2,5)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Germania	524 (2,1)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Nuova Zelanda	521 (2,3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Spagna	521 (2,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Portogallo	520 (2,3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Slovenia	520 (1,9)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Malta	515 (2,7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Francia	514 (2,5)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Serbia	514 (2,8)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Albania	513 (3,1)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Cipro	511 (2,9)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Belgio (Fiammingo)	511 (2,3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Israele ⌘	510 (2,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Turchia	496 (3,4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Belgio (Francese)	494 (2,7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Montenegro	487 (1,6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Macedonia del Nord	442 (5,3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Azerbaijan	440 (3,6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Uzbekistan	437 (2,9)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Oman	429 (3,7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Kosovo	421 (3,1)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Brasile ⌘	419 (5,3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Iran, Rep. Islamica di ⌘	413 (4,9)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Giordania	381 (5,4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Egitto	378 (5,4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Sud Africa ⌘	288 (4,4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Benchmarking Participants																																						
Città di Mosca, Federazione Russa	598 (2,1)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Alberta, Canada	539 (3,6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Columbia Britannica, Canada	535 (3,5)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Terranova e Labrador, Canada	523 (3,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Sud Africa (6) ⌘	384 (4,5)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼

▲ Punteggio medio significativamente superiore rispetto al Paese di confronto
▼ Punteggio medio significativamente inferiore rispetto al Paese di confronto

I test di significatività non sono stati adattati per i confronti multipli. Il cinque per cento dei confronti potrebbe risultare statisticamente significativi per caso.

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

Alcune problematiche riscontrate nella qualità del dato per l'Alban

Tabella 2: Confronti multipli dei punteggi medi degli studenti in lettura

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

☞ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato

(Continua)

Paese	Punteggio medio	Paesi Benchmark													
		Azerbaijan	Uzbekistan	Oman	Rep. del Kosovo	Brasile ☞	Iran, Rep. Islamica di ☞	Giordania	Egitto	Sud Africa ☞	Città di Mosca, Federazione Russa	Alberta, Canada	Columbia Britannica, Canada	Terranova e Labrador, Canada	Sud Africa (6) ☞
Singapore	587 (3,1)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Hong Kong SAR	573 (2,7)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Federazione Russa	567 (3,6)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Inghilterra ☞	558 (2,5)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Finlandia	549 (2,4)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Polonia	549 (2,2)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Taipei Cinese	544 (2,2)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Svezia	544 (2,1)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Australia ☞	540 (2,2)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Bulgaria	540 (3,0)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Rep. Ceca	540 (2,3)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Danimarca	539 (2,2)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Norvegia (5)	539 (2,0)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Italia	537 (2,2)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Macao SAR	536 (1,3)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Austria	530 (2,2)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▲	▲	▲
Rep. Slovacca	529 (2,7)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▲	▲	▲
Paesi Bassi	527 (2,5)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▲	▲	▲
Germania	524 (2,1)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▲	▲
Nuova Zelanda	521 (2,3)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▲	▲
Spagna	521 (2,2)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▲	▲
Portogallo	520 (2,3)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▲	▲
Slovenia	520 (1,9)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▲	▲
Malta	515 (2,7)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Francia	514 (2,5)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Serbia	514 (2,8)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Albania	513 (3,1)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Cipro	511 (2,9)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Belgio (Fiammingo)	511 (2,3)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Israele ☞	510 (2,2)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Turchia	496 (3,4)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Belgio (Francese)	494 (2,7)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Montenegro	487 (1,6)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Macedonia del Nord	442 (5,3)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Azerbaijan	440 (3,6)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Uzbekistan	437 (2,9)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Oman	429 (3,7)	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Rep. del Kosovo	421 (3,1)	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Brasile ☞	419 (5,3)	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Iran, Rep. Islamica di ☞	413 (4,9)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Giordania	381 (5,4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Egitto	378 (5,4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲
Sud Africa ☞	288 (4,4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲
Benchmarking Participants															
Città di Mosca, Federazione Russa	598 (2,1)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Alberta, Canada	539 (3,6)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Columbia Britannica, Canada	535 (3,5)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲
Terranova e Labrador, Canada	523 (3,2)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▲	▲
Sud Africa (6) ☞	384 (4,5)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲

Punteggio medio significativamente superiore rispetto al Paese di confronto
▲
Punteggio medio significativamente inferiore rispetto al Paese di confronto
▼

I test di significatività non sono stati adattati per i confronti multipli. Il cinque per cento dei confronti potrebbe risultare statisticamente significativo per caso.

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

Alcune problematiche riscontrate nella qualità del dato per l'Albania hanno comportato una ridotta comparabilità e ad una copertura incompleta delle dimensioni teoriche previste dal quadro di riferimento dell'indagine.

Tabella 3: Punteggio medio in lettura per genere

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

↗ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato

Paese	Femmine		Maschi		Differenza	Differenza di genere	
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio		Punteggio delle femmine più alto	Punteggio dei maschi più alto
Spagna	47 (0,9)	522 (2,6)	53 (0,9)	520 (2,5)	2 (2,6)		
Rep. Ceca	49 (0,9)	541 (2,8)	51 (0,9)	538 (2,7)	4 (3,0)		
³ Israele ↗	50 (1,1)	512 (2,8)	50 (1,1)	508 (2,6)	4 (3,0)		
² Portogallo	48 (0,7)	523 (2,3)	52 (0,7)	517 (2,7)	6 (2,0)		
Malta	46 (3,4)	518 (3,6)	54 (3,4)	512 (3,2)	6 (4,1)		
² Italia	49 (0,6)	541 (2,4)	51 (0,6)	534 (2,4)	7 (2,0)		
Belgio (Fiammingo)	49 (0,8)	515 (2,6)	51 (0,8)	507 (2,8)	8 (2,8)		
² † Hong Kong SAR	51 (1,0)	577 (2,8)	49 (1,0)	569 (3,3)	8 (2,8)		
¹ Rep. Slovacca	52 (0,9)	533 (2,9)	48 (0,9)	525 (3,2)	8 (2,8)		
Cipro	51 (0,7)	515 (3,2)	49 (0,7)	506 (3,1)	9 (2,7)		
³ Serbia	49 (0,8)	518 (3,4)	51 (0,8)	509 (3,2)	9 (3,5)		
Macao SAR	50 (0,7)	540 (1,5)	50 (0,7)	531 (1,9)	10 (2,2)		
Inghilterra ↗	51 (0,9)	562 (3,1)	49 (0,9)	553 (3,1)	10 (3,7)		
² Belgio (Francese)	49 (0,8)	499 (3,2)	51 (0,8)	489 (2,9)	10 (3,2)		
² † Danimarca	52 (0,6)	545 (2,5)	48 (0,6)	533 (2,8)	12 (3,0)		
[≡] Paesi Bassi	50 (0,8)	534 (2,9)	50 (0,8)	521 (2,8)	13 (2,6)		
Taipei Cinese	48 (0,5)	551 (2,5)	52 (0,5)	537 (2,4)	13 (2,3)		
Federazione Russa	49 (0,7)	574 (3,4)	51 (0,7)	561 (4,5)	13 (3,7)		
Francia	50 (0,7)	521 (3,0)	50 (0,7)	507 (2,7)	14 (2,6)		
Austria	49 (0,9)	537 (2,6)	51 (0,9)	523 (2,6)	14 (2,7)		
² Svezia	50 (0,9)	551 (2,5)	50 (0,9)	536 (2,3)	15 (2,3)		
Bulgaria	48 (0,9)	548 (3,0)	52 (0,9)	533 (4,0)	15 (3,9)		
Germania	49 (0,8)	532 (2,5)	51 (0,8)	516 (2,5)	15 (2,6)		
² ψ Egitto	49 (1,5)	386 (5,7)	51 (1,5)	370 (6,4)	16 (5,6)		
Norvegia (5)	49 (0,7)	547 (2,3)	51 (0,7)	531 (2,4)	16 (2,4)		
Iran, Rep. Islamica di ↗	46 (2,3)	422 (7,5)	54 (2,3)	405 (5,9)	17 (9,1)		
² Turchia	49 (0,6)	505 (3,8)	51 (0,6)	488 (3,6)	17 (2,8)		
Australia ↗	50 (0,7)	549 (2,5)	50 (0,7)	532 (2,8)	17 (3,0)		
Finlandia	50 (0,8)	558 (2,7)	50 (0,8)	541 (2,7)	18 (2,7)		
³ Singapore	49 (0,6)	596 (3,0)	51 (0,6)	578 (3,7)	18 (2,7)		
Azerbaigian	47 (0,8)	450 (4,1)	53 (0,8)	432 (4,0)	18 (3,7)		
Slovenia	49 (0,7)	529 (2,1)	51 (0,7)	511 (2,3)	18 (2,3)		
[†] Nuova Zelanda	49 (0,7)	531 (2,9)	51 (0,7)	512 (2,7)	19 (3,2)		
³ Montenegro	48 (0,6)	497 (2,0)	52 (0,6)	478 (2,2)	20 (2,6)		
Polonia	47 (1,0)	560 (2,5)	53 (1,0)	540 (2,7)	20 (2,9)		
² Albania	49 (1,0)	523 (3,5)	51 (1,0)	503 (3,4)	20 (3,2)		
² Kosovo	51 (0,9)	431 (3,1)	49 (0,9)	410 (3,8)	21 (3,1)		
² † Brasile ↗	49 (1,1)	431 (6,0)	51 (1,1)	408 (6,1)	23 (6,0)		
Uzbekistan	48 (0,9)	449 (3,1)	52 (0,9)	425 (3,5)	24 (3,4)		
Macedonia del Nord	51 (1,0)	454 (5,8)	49 (1,0)	429 (6,0)	25 (5,2)		
Oman	50 (0,6)	447 (4,2)	50 (0,6)	412 (4,1)	36 (3,8)		
Giordania	51 (2,6)	398 (6,8)	49 (2,6)	362 (7,9)	36 (10,3)		
✱ Sud Africa ↗	49 (0,6)	317 (4,4)	51 (0,6)	260 (5,0)	57 (3,6)		
Media Internazionale	49 (0,2)	509 (0,5)	51 (0,2)	493 (0,6)			
Benchmarking Participants							
Città di Mosca, Federazione Russa	49 (0,7)	604 (2,2)	51 (0,7)	593 (2,5)	11 (2,1)		
² Columbia Britannica, Canada	49 (1,0)	542 (3,5)	51 (1,0)	529 (4,3)	13 (3,3)		
² Terranova e Labrador, Canada	50 (1,2)	530 (3,1)	50 (1,2)	516 (4,3)	14 (4,0)		
³ ≡ Alberta, Canada	49 (1,5)	546 (4,1)	51 (1,5)	531 (4,2)	15 (4,3)		
Sud Africa (6) ↗	52 (0,7)	408 (4,5)	48 (0,7)	359 (5,2)	50 (3,9)		

() 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).

Si veda la Tabella A.1 per le note 1, 2 e 3 sulla copertura della popolazione. Si veda Tabella A.1 per le linee guida del campionamento e le note †, ‡ e ≡ sulla partecipazione del campione.

ψ Il punteggio medio potrebbe non essere una misura attendibile poiché la percentuale di studenti con punteggio al di sotto del Livello (benchmark) Basso è compresa tra il 15% e il 25%.

✱ Il punteggio medio non è una misura attendibile poiché la percentuale di studenti con un punteggio al di sotto del Livello (benchmark) Basso è superiore al 25%.

Alcune problematiche riscontrate nella qualità del dato per l'Albania hanno comportato una ridotta comparabilità e ad una copertura incompleta delle dimensioni teoriche previste dal quadro di riferimento dell'indagine.

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021

■ Differenza statisticamente significativa
 ■ Differenza non statisticamente significativa

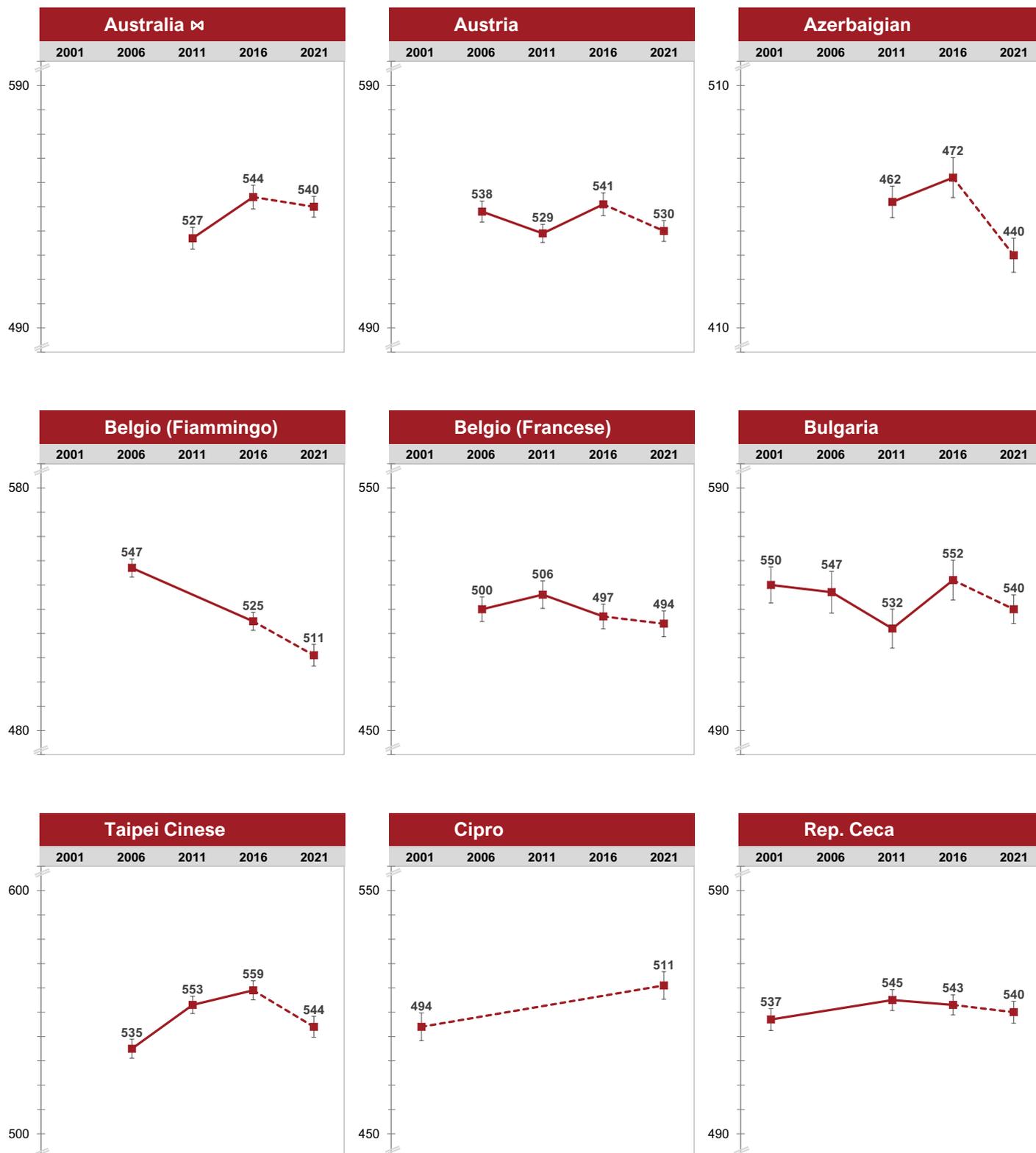
Tabella 4: Trend nei risultati medi di lettura

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

✕ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato – trend di sei anni da PIRLS 2016

La tabella mostra i cambiamenti nei risultati in lettura per ciascun Paese che ha svolto l'indagine PIRLS alla fine del quarto grado e ha a disposizione dati comparabili nelle rilevazioni precedenti.

— Prima della pandemia COVID-19 - - - Durante la pandemia COVID-19



L'intervallo di scala è di 10 punti per ciascun Paese ma la parte di scala indicata differisce in base al punteggio medio di ciascun Paese.
I Le barre mostrano l'intervallo di confidenza al 95%.

Tabella 4: Trend nei risultati medi di lettura

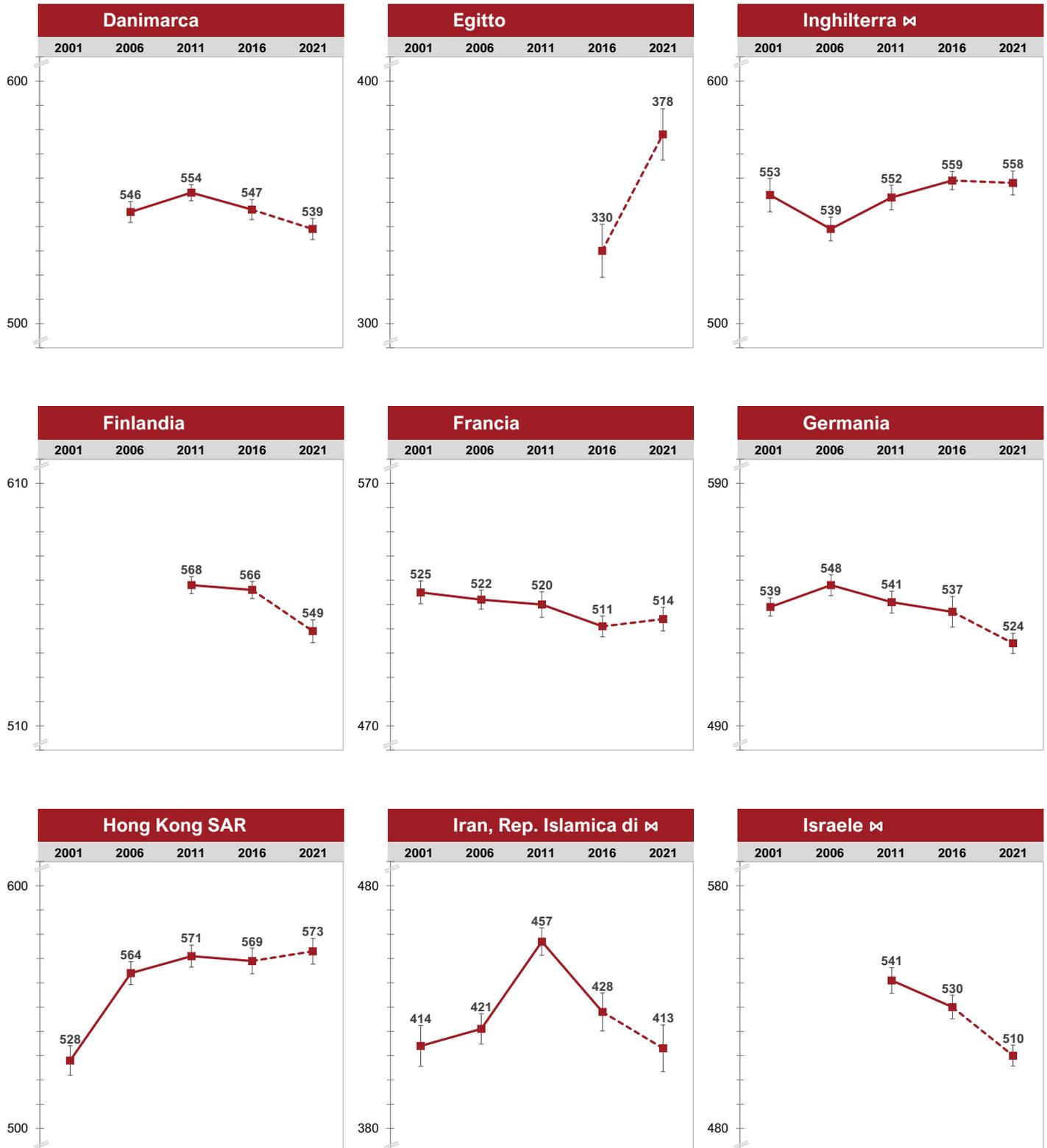
Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

✕ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato – trend di sei anni da PIRLS 2016

(Continua)

La tabella mostra i cambiamenti nei risultati in lettura per ciascun Paese che ha svolto l'indagine PIRLS alla fine del quarto grado e ha a disposizione dati comparabili nelle rilevazioni precedenti.

— Prima della pandemia COVID-19 - - - Durante la pandemia COVID-19



L'intervallo di scala è di 10 punti per ciascun Paese ma la parte di scala indicata differisce in base al punteggio medio di ciascun Paese.
I Le barre mostrano l'intervallo di confidenza al 95%.

Tabella 4: Trend nei risultati medi di lettura

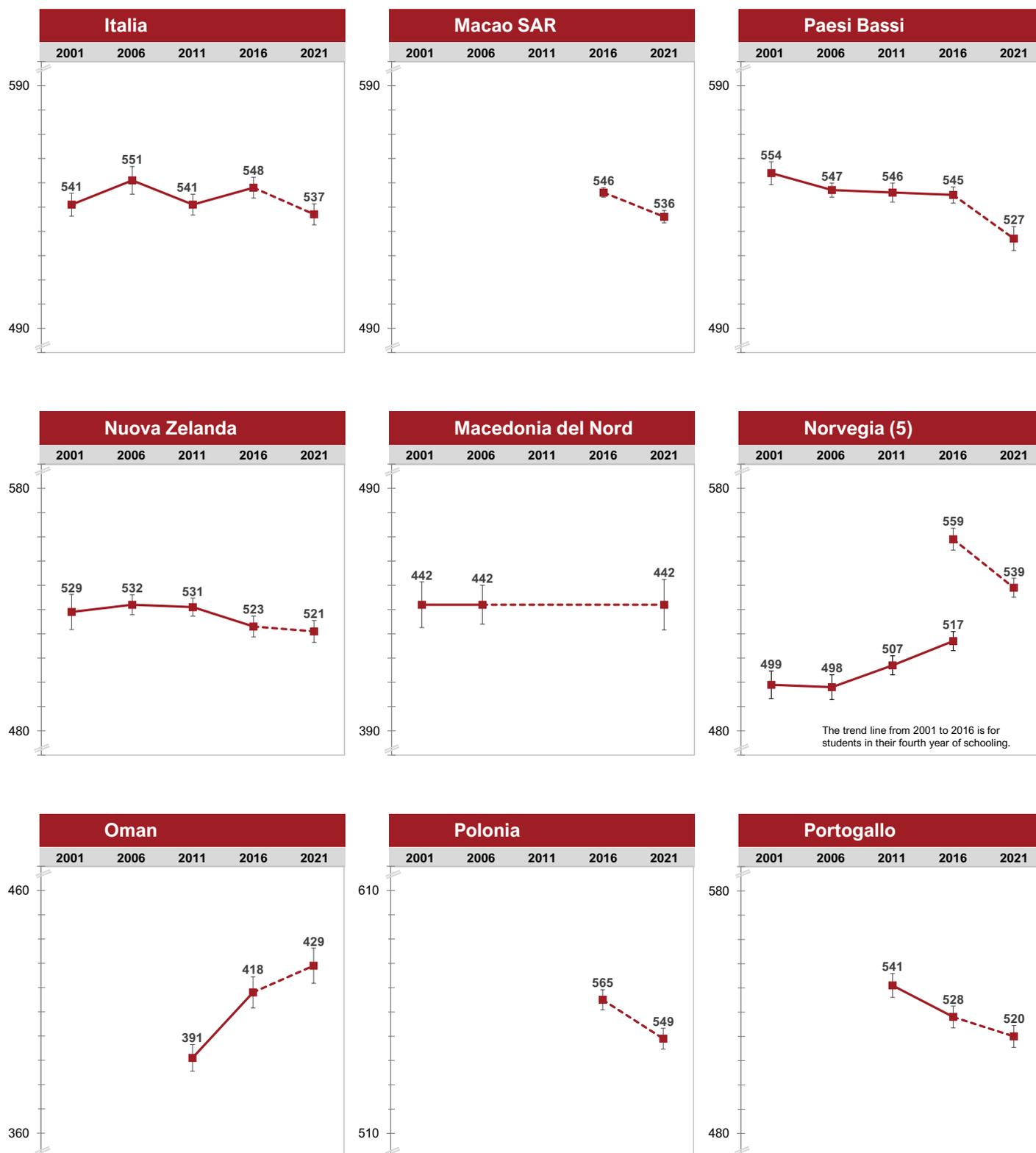
Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

✕ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato – trend di sei anni da PIRLS 2016

(Continua)

La tabella mostra i cambiamenti nei risultati in lettura per ciascun Paese che ha svolto l'indagine PIRLS alla fine del quarto grado e ha a disposizione dati comparabili nelle rilevazioni precedenti.

— Prima della pandemia COVID-19 - - - Durante la pandemia COVID-19



L'intervallo di scala è di 10 punti per ciascun Paese ma la parte di scala indicata differisce in base al punteggio medio di ciascun Paese.
I Le barre mostrano l'intervallo di confidenza al 95%.

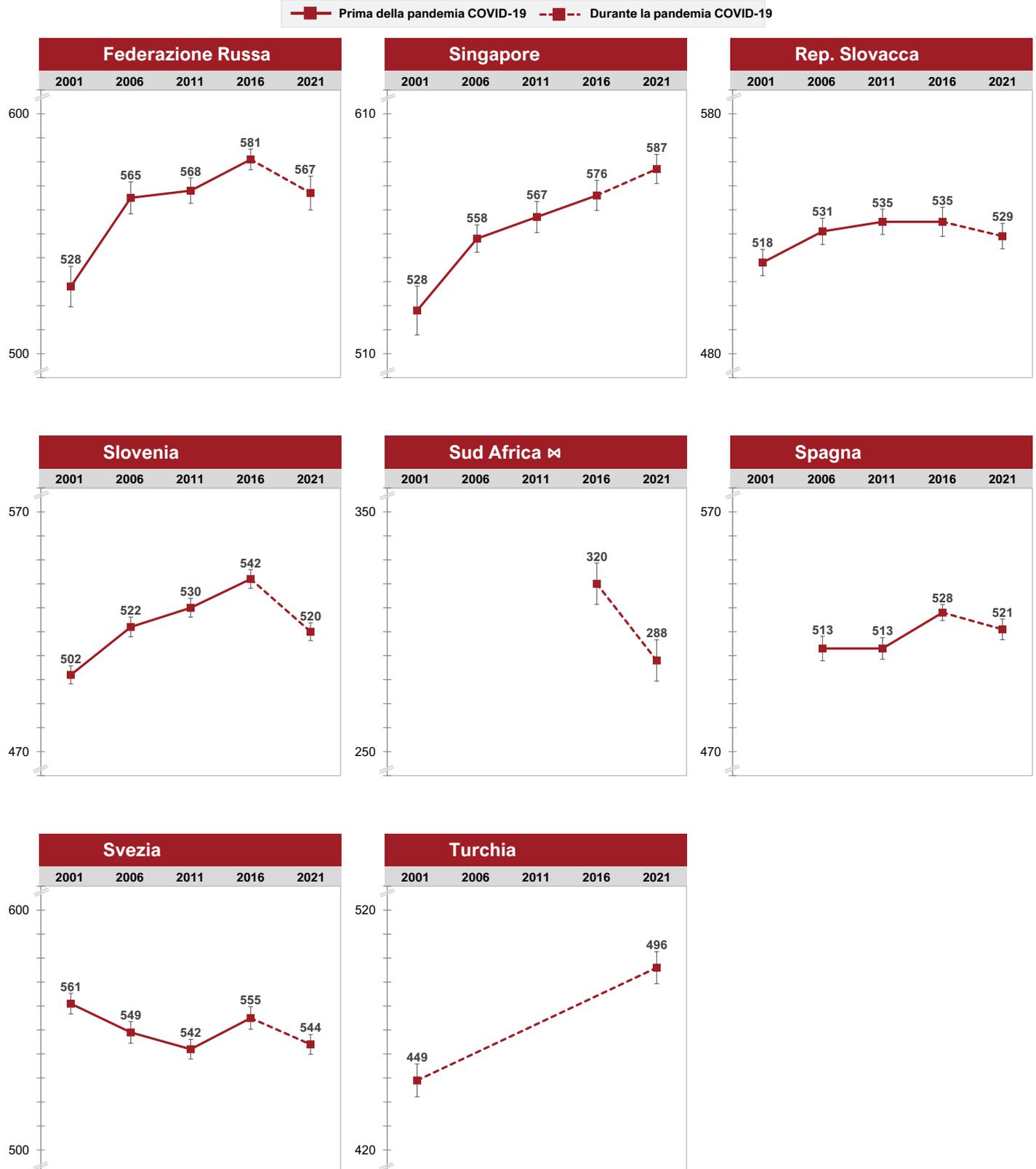
Tabella 4: Trend nei risultati medi di lettura

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

✕ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato – trend di sei anni da PIRLS 2016

(Continua)

La tabella mostra i cambiamenti nei risultati in lettura per ciascun Paese che ha svolto l'indagine PIRLS alla fine del quarto grado e ha a disposizione dati comparabili nelle rilevazioni precedenti.



L'intervallo di scala è di 10 punti per ciascun Paese ma la parte di scala indicata differisce in base al punteggio medio di ciascun Paese.
I Le barre mostrano l'intervallo di confidenza al 95%.

Tabella 4: Trend nei risultati medi di lettura

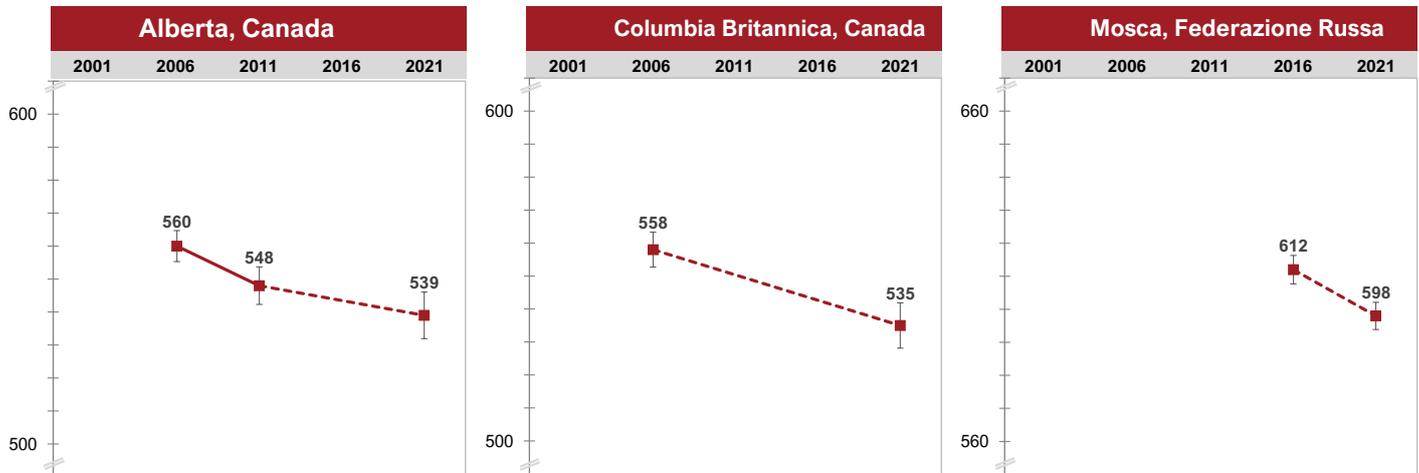
Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

✕ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato – trend di sei anni da PIRLS 2016

(Continua)

La tabella mostra i cambiamenti nei risultati in lettura per ciascun Paese che ha svolto l'indagine PIRLS alla fine del quarto grado e ha a disposizione dati comparabili nelle rilevazioni precedenti.

—■— Prima della pandemia COVID-19 - - - ■ - - - Durante la pandemia COVID-19

Benchmark Participants


L'intervallo di scala è di 10 punti per ciascun Paese ma la parte di scala indicata differisce in base al punteggio medio di ciascun Paese.
 I Le barre mostrano l'intervallo di confidenza al 95%.

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021

Tabella 5: Differenze nei risultati in lettura nelle diverse rilevazioni

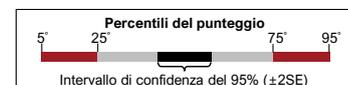
Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

✎ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato – trend di sei anni da PIRLS 2016

La tabella mostra le differenze nei risultati nelle diverse rilevazioni per i Paesi/Benchmarking Participant che hanno somministrato la prova agli studenti di quarto grado alla fine dell'anno scolastico e che hanno dati comparabili dalle precedenti rilevazioni PIRLS. Istruzioni: leggere lungo la riga riferita ad un anno per determinare se la differenza di punteggio tra le rilevazioni è statisticamente significativa. I simboli indicano se l'anno della riga ha un punteggio superiore (▲) o inferiore (▼) al punteggio di un precedente ciclo PIRLS riportato in colonna.

Paese	Punteggio medio della scala	Differenze tra anni				Distribuzione dei risultati in lettura
		2016	2011	2006	2001	
Australia ✎						
2021	540 (2,2)	-4	13 ▲			
2016	544 (2,5)		17 ▲			
2011	527 (2,3)					
Austria						
2021	530 (2,2)	-11 ▼	1	-9 ▼		
² 2016	541 (2,4)		12 ▲	2		
2011	529 (1,9)			-9 ▼		
2006	538 (2,2)					
Azerbaijan						
2021	440 (3,6)	-32 ▼	-22 ▼			
2016	472 (4,2)		10			
² 2011	462 (3,3)					
Belgio (Fiammingo)						
2021	511 (2,3)	-14 ▼		-36 ▼		
2016	525 (1,9)			-22 ▼		
² 2006	547 (1,9)					
Belgio (Francese)						
² 2021	494 (2,7)	-3	-12 ▼	-5		
² 2016	497 (2,6)		-9 ▼	-2		
² 2011	506 (2,9)			6		
2006	500 (2,6)					
Bulgaria						
2021	540 (3,0)	-12 ▼	8	-7	-11 ▼	
2016	552 (4,2)		20 ▲	5	1	
2011	532 (4,1)			-15 ▼	-19 ▼	
² 2006	547 (4,4)				-3	
2001	550 (3,8)					
Taipei Cinese						
2021	544 (2,2)	-15 ▼	-9 ▼	8 ▲		
2016	559 (2,0)		6 ▲	24 ▲		
2011	553 (1,8)			18 ▲		
2006	535 (2,0)					
Cipro						
2021	511 (2,9)				17 ▲	
2001	494 (2,9)					
Rep. Ceca						
2021	540 (2,3)	-4	-6		3	
2016	543 (2,1)		-2		6 ▲	
2011	545 (2,2)				9 ▲	
2001	537 (2,3)					
Danimarca						
² 2021	539 (2,2)	-8 ▼	-15 ▼	-7 ▼		
² 2016	547 (2,1)		-7 ▼	1		
² 2011	554 (1,7)			8 ▲		
² 2006	546 (2,2)					
Egitto						
² 2021	378 (5,4)	48 ▲				
+ 2016	330 (5,6)					
Inghilterra ✎						
2021	558 (2,5)	-1	6	18 ▲	5	
2016	559 (1,9)		7 ▲	19 ▲	6	
† 2011	552 (2,6)			12 ▲	-1	
2006	539 (2,5)				-13 ▼	
² 2001	553 (3,5)					
Finlandia						
2021	549 (2,4)	-17 ▼	-19 ▼			
2016	566 (1,8)		-2			
2011	568 (1,8)					

▲ Media dell'anno più recente significativamente superiore
▼ Media dell'anno più recente significativamente inferiore



() 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).

Si veda la Tabella A.1 per le note 1, 2 e 3 sulla copertura della popolazione. Si veda la Tabella A.2 per le linee guida del campionamento e le note †, ‡ e ≡ sulla partecipazione del campione.

Ψ Il punteggio medio potrebbe non essere una misura attendibile poiché la percentuale di studenti con punteggio al di sotto del Livello (benchmark) Base è compresa tra il 15% e il 25%.

✎ Il punteggio medio non è una misura attendibile poiché la percentuale di studenti con un punteggio al di sotto del Livello (benchmark) Base è superiore al 25%.

Tabella 5: Differenze nei risultati in lettura nelle diverse rilevazioni

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato – trend di sei anni da PIRLS 2016

(Continua)

Paese	Punteggio medio della scala	Differenze tra anni				Distribuzione dei risultati in lettura
		2016	2011	2006	2001	
Francia						
2021	514 (2,5)	2	-6	-8 ▼	-11 ▼	
2016	511 (2,2)		-9 ▼	-10 ▼	-14 ▼	
2011	520 (2,7)			-2	-5	
2006	522 (2,0)				-4	
2001	525 (2,4)					
Germania						
2021	524 (2,1)	-13 ▼	-17 ▼	-24 ▼	-15 ▼	
2016	537 (3,2)		-4	-10 ▼	-2	
2011	541 (2,3)			-7 ▼	2	
2006	548 (2,2)				9 ▲	
2001	539 (1,9)					
Hong Kong SAR						
² 2021	573 (2,7)	4	2	9 ▲	45 ▲	
² 2016	569 (2,7)		-2	5	41 ▲	
³ 2011	571 (2,3)			7 ▲	43 ▲	
2006	564 (2,4)				36 ▲	
2001	528 (3,1)					
Iran, Rep. Islamica di						
2021	413 (4,9)	-15 ▼	-45 ▼	-8	-1	
[*] 2016	428 (4,0)		-29 ▼	7	14 ▲	
2011	457 (2,9)			36 ▲	44 ▲	
2006	421 (3,2)				7	
2001	414 (4,3)					
Israele						
³ 2021	510 (2,2)	-20 ▼	-31 ▼			
³ 2016	530 (2,5)		-11 ▼			
³ 2011	541 (2,7)					
Italia						
² 2021	537 (2,2)	-11 ▼	-4	-14 ▼	-4	
2016	548 (2,2)		7 ▲	-3	7 ▲	
2011	541 (2,2)			-10 ▼	1	
2006	551 (2,9)				11 ▲	
2001	541 (2,4)					
Macao SAR						
2021	536 (1,3)	-10 ▼				
2016	546 (1,0)					
Paesi Bassi						
⁼ 2021	527 (2,5)	-18 ▼	-19 ▼	-20 ▼	-27 ▼	
[†] 2016	545 (1,7)		-1	-2	-9 ▼	
[†] 2011	546 (2,0)			-1	-8 ▼	
[†] 2006	547 (1,5)				-7 ▼	
[†] 2001	554 (2,4)					
Nuova Zelanda						
[†] 2021	521 (2,3)	-1	-10 ▼	-10 ▼	-7	
2016	523 (2,2)		-8 ▼	-9 ▼	-6	
2011	531 (1,9)			-1	2	
2006	532 (2,1)				3	
2001	529 (3,7)					
Macedonia del Nord						
2021	442 (5,3)			0	1	
2006	442 (4,1)				1	
2001	442 (4,8)					
Norvegia (5)						
2021	539 (2,0)	-20 ▼				
2016	559 (2,3)					
Oman						
2021	429 (3,7)	11 ▲	39 ▲			
2016	418 (3,3)		28 ▲			
^ψ 2011	391 (2,8)					
Polonia						
2021	549 (2,2)	-16 ▼				
2016	565 (2,1)					
Portogallo						
² 2021	520 (2,3)	-8 ▼	-21 ▼			
² 2016	528 (2,3)		-13 ▼			
2011	541 (2,5)					

▲ Media dell'anno più recente significativamente superiore
▼ Media dell'anno più recente significativamente inferiore

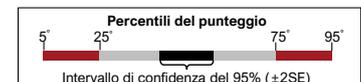


Tabella 5: Differenze nei risultati in lettura nelle diverse rilevazioni

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato – trend di sei anni da PIRLS 2016

(Continua)

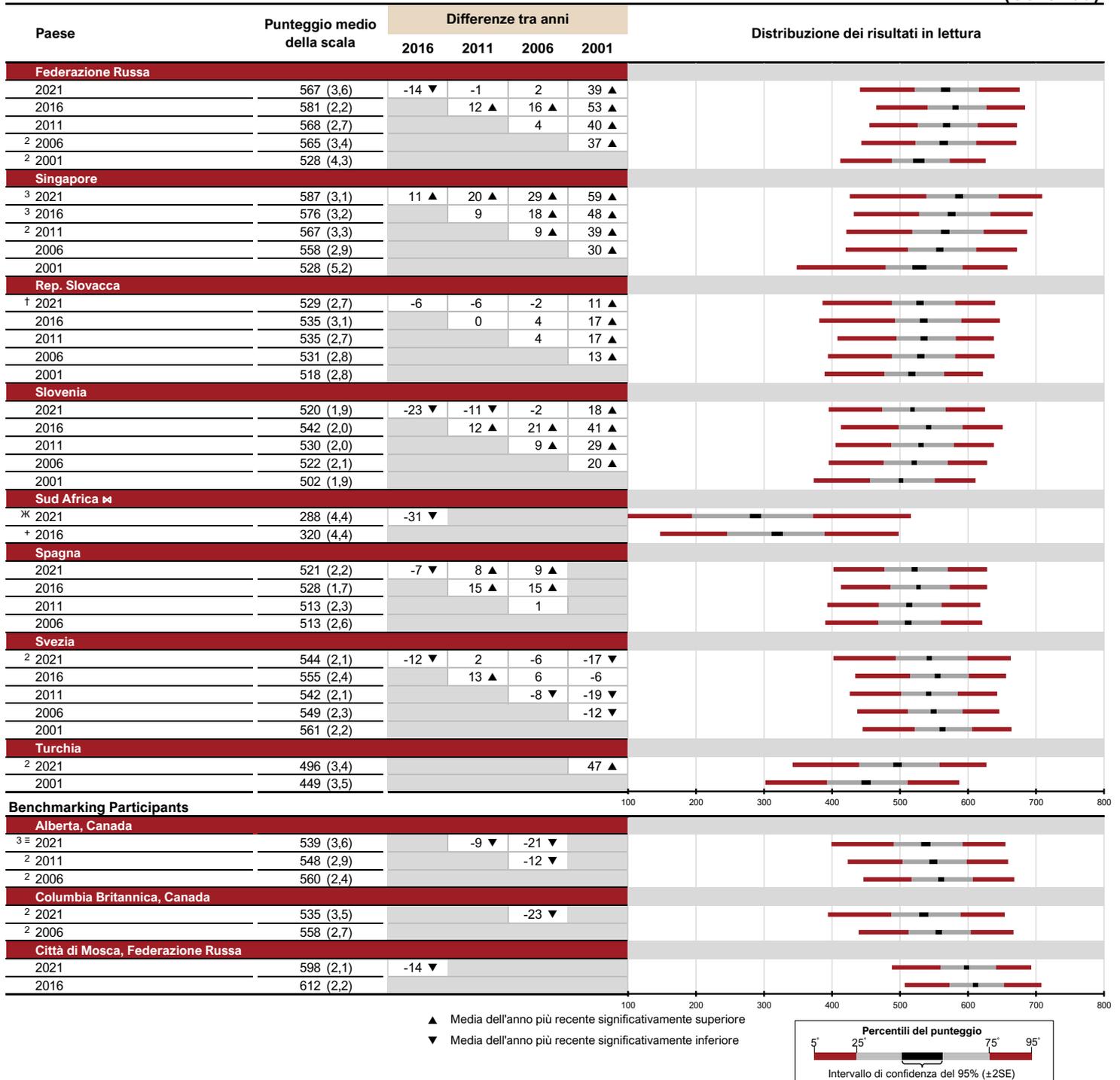


Tabella 6: Punteggio medio per scopi di lettura

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

⊞ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato

Paese	Punteggio medio nella scala complessiva di lettura	Letterario		Informativo		Differenza	
		Punteggio medio	Differenza dal punteggio medio nella scala complessiva di lettura	Punteggio medio	Differenza dal punteggio medio nella scala complessiva di lettura	Punteggio inferiore rispetto alla scala complessiva di lettura	Punteggio superiore rispetto alla scala complessiva di lettura
Macao SAR	536 (1,3)	525 (1,3)	-10 (1,2) ▼	547 (1,5)	12 (0,7) ▲		
² † Hong Kong SAR	573 (2,7)	564 (2,7)	-8 (0,9) ▼	582 (2,7)	10 (1,1) ▲		
Taipei Cinese	544 (2,2)	533 (2,1)	-11 (0,8) ▼	549 (2,2)	6 (0,8) ▲		
² ⊞ Egitto	378 (5,4)	372 (5,1)	-6 (1,7) ▼	382 (5,4)	4 (1,5) ▲		
Oman	429 (3,7)	425 (3,8)	-4 (1,7) ▼	432 (3,8)	3 (1,2) ▲		
Giordania	381 (5,4)	378 (5,5)	-3 (1,2) ▼	384 (5,8)	3 (1,5) ▲		
² Kosovo	421 (3,1)	418 (2,9)	-3 (1,5)	423 (3,1)	3 (1,3) ▲		
² Turchia	496 (3,4)	495 (3,6)	-2 (0,8) ▼	498 (3,4)	2 (0,8) ▲		
Finlandia	549 (2,4)	547 (2,6)	-2 (0,8) ▼	550 (2,6)	1 (0,9)		
² † Brasile ⊞	419 (5,3)	418 (5,2)	-1 (1,5)	421 (5,0)	2 (1,5)		
Federazione Russa	567 (3,6)	566 (3,6)	-1 (1,0)	568 (3,8)	1 (0,9)		
Norvegia (5)	539 (2,0)	538 (2,0)	-1 (0,7)	540 (2,1)	1 (0,7) ▲		
² Italia	537 (2,2)	536 (2,5)	-1 (1,5)	538 (2,1)	1 (0,9)		
Spagna	521 (2,2)	520 (2,2)	-1 (1,0)	522 (2,4)	0 (0,7)		
Inghilterra ⊞	558 (2,5)	558 (2,4)	1 (1,0)	559 (2,5)	1 (0,9)		
² Portogallo	520 (2,3)	520 (2,3)	0 (0,9)	520 (2,3)	0 (0,6)		
[≡] Paesi Bassi	527 (2,5)	528 (2,8)	1 (1,6)	528 (2,9)	1 (1,4)		
Rep. Ceca	540 (2,3)	540 (2,5)	0 (0,7)	540 (2,5)	0 (1,0)		
[†] Rep. Slovacca	529 (2,7)	530 (2,6)	1 (1,6)	530 (2,6)	1 (1,4)		
Iran, Rep. Islamica di ⊞	413 (4,9)	413 (5,0)	0 (1,1)	412 (4,8)	-1 (1,3)		
Belgio (Fiammingo)	511 (2,3)	511 (2,7)	1 (1,0)	510 (2,3)	-1 (0,9)		
Azerbaigian	440 (3,6)	441 (3,5)	0 (1,0)	439 (3,6)	-1 (1,4)		
² Svezia	544 (2,1)	545 (2,5)	2 (1,5)	544 (2,1)	0 (0,9)		
Malta	515 (2,7)	516 (2,8)	2 (1,3)	514 (2,8)	-1 (1,0)		
[†] Nuova Zelanda	521 (2,3)	523 (2,4)	2 (1,2)	521 (2,5)	-1 (1,1)		
Slovenia	520 (1,9)	522 (2,1)	2 (1,6)	519 (2,1)	-1 (0,8)		
Macedonia del Nord	442 (5,3)	442 (5,4)	0 (1,7)	439 (5,6)	-3 (1,1) ▼		
Polonia	549 (2,2)	552 (2,3)	3 (1,5)	548 (2,2)	-1 (1,2)		
Australia ⊞	540 (2,2)	543 (2,4)	3 (1,2) ▲	539 (2,3)	-1 (1,0)		
Uzbekistan	437 (2,9)	438 (3,0)	1 (1,3)	434 (2,9)	-3 (0,9) ▼		
Francia	514 (2,5)	516 (2,4)	2 (1,3)	511 (2,6)	-2 (1,3)		
³ Singapore	587 (3,1)	591 (3,2)	4 (0,9) ▲	586 (3,1)	-1 (0,8)		
Austria	530 (2,2)	533 (2,1)	3 (1,6)	527 (2,6)	-2 (1,0) ▼		
Bulgaria	540 (3,0)	544 (3,3)	4 (1,3) ▲	538 (3,1)	-2 (1,1) ▼		
³ Serbia	514 (2,8)	518 (2,9)	4 (1,4) ▲	511 (2,5)	-2 (1,3)		
² Albania	513 (3,1)	516 (3,3)	3 (1,3) ▲	509 (3,2)	-4 (1,8) ▼		
³ Israele ⊞	510 (2,2)	515 (2,8)	5 (1,4) ▲	508 (2,3)	-2 (0,9) ▼		
Germania	524 (2,1)	529 (2,4)	5 (1,0) ▲	522 (2,1)	-2 (1,1) ▼		
³ Montenegro	487 (1,6)	491 (1,9)	4 (1,4) ▲	483 (1,9)	-4 (1,0) ▼		
² Belgio (Francese)	494 (2,7)	499 (2,6)	5 (1,5) ▲	490 (2,4)	-4 (1,0) ▼		
² † Danimarca	539 (2,2)	546 (2,6)	7 (1,7) ▲	536 (2,1)	-3 (0,8) ▼		
Cipro	511 (2,9)	517 (2,8)	6 (0,8) ▲	505 (2,9)	-6 (0,6) ▼		
[⊞] Sud Africa ⊞	288 (4,4)	293 (4,5)	5 (1,6) ▲	279 (4,6)	-10 (1,3) ▼		
Benchmarking Participants							
Città di Mosca, Federazione Russa	598 (2,1)	597 (1,9)	-1 (1,4)	600 (1,9)	2 (1,0)		
Sud Africa (6) ⊞	384 (4,5)	382 (4,6)	-2 (1,2)	384 (4,7)	0 (1,1)		
² Columbia Britannica, Canada	535 (3,5)	537 (3,6)	1 (0,9)	535 (3,6)	0 (1,0)		
² Terranova e Labrador, Canada	523 (3,2)	526 (3,4)	3 (1,3)	523 (3,1)	0 (1,1)		
³ ≡ Alberta, Canada	539 (3,6)	541 (3,4)	2 (1,1) ▲	537 (3,9)	-2 (1,1)		

▲ Punteggio nella scala parziale di scopo della lettura significativamente più alto del punteggio nella scala complessiva di lettura

▼ Punteggio nella scala parziale di scopo della lettura significativamente più basso del punteggio nella scala complessiva di lettura

■ Testo Letterario

■ Testo Informativo

() 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).

Si veda la Tabella A.1 per le note 1, 2 e 3 sulla copertura della popolazione. Si veda la Tabella A.2 per le linee guida del campionamento e le note †, ‡ e ≡ sulla partecipazione del campione.

⊞ Il punteggio medio potrebbe non essere una misura attendibile poiché la percentuale di studenti con punteggio al di sotto del Livello (benchmark) Basso è compresa tra il 15% e il 25%.

⊞ Il punteggio medio non è una misura attendibile poiché la percentuale di studenti con un punteggio al di sotto del Livello (benchmark) Basso è superiore al 25%.

Alcune problematiche riscontrate nella qualità del dato per l'Albania hanno comportato una ridotta comparabilità e ad una copertura incompleta delle dimensioni teoriche previste dal quadro di riferimento dell'indagine.

Fonte: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021



Tabella 7: Punteggio medio per processi di comprensione in lettura

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

☒ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato

Paese	Punteggio medio nella scala complessiva di lettura	Individuare informazioni e fare inferenze dirette		Interpretare, integrare e valutare		Differenza	
		Punteggio medio	Differenza dal punteggio medio nella scala complessiva di lettura	Punteggio medio	Differenza dal punteggio medio nella scala complessiva di lettura	Punteggio inferiore rispetto alla scala complessiva di lettura	Punteggio superiore rispetto alla scala complessiva di lettura
Australia ☒	540 (2,2)	534 (2,4)	-6 (1,1) ▼	547 (2,3)	7 (1,0) ▲		
² Albania	513 (3,1)	508 (3,4)	-4 (2,2) ▼	518 (3,1)	5 (1,9) ▲		
Oman	429 (3,7)	426 (3,6)	-4 (0,9) ▼	433 (3,9)	4 (1,6) ▲		
³ Singapore	587 (3,1)	584 (3,0)	-3 (0,7) ▼	591 (3,2)	4 (0,5) ▲		
Polonia	549 (2,2)	545 (2,2)	-4 (1,2) ▼	552 (2,0)	3 (1,1) ▲		
³ Montenegro	487 (1,6)	484 (1,9)	-3 (1,3) ▼	491 (2,4)	4 (1,8) ▲		
Inghilterra ☒	558 (2,5)	554 (2,4)	-3 (0,9) ▼	561 (2,5)	4 (1,4) ▲		
³ Serbia	514 (2,8)	510 (3,0)	-3 (1,4) ▼	516 (2,7)	3 (1,4) ▲		
² ☐ Egitto	378 (5,4)	376 (5,4)	-2 (0,9) ▼	380 (5,1)	2 (1,4)		
³ Israele ☒	510 (2,2)	508 (2,3)	-2 (0,9) ▼	512 (2,7)	2 (1,4)		
Cipro	511 (2,9)	509 (2,5)	-2 (1,1) ▼	512 (3,3)	2 (1,1)		
[≡] Paesi Bassi	527 (2,5)	527 (2,8)	-1 (1,6)	529 (2,6)	2 (1,0)		
² † Brasile ☒	419 (5,3)	418 (5,2)	-1 (2,2)	420 (5,3)	1 (2,1)		
† Nuova Zelanda	521 (2,3)	521 (2,3)	-1 (0,8)	522 (2,4)	1 (1,0)		
² Italia	537 (2,2)	537 (2,4)	0 (1,2)	538 (2,2)	1 (0,7)		
² † Danimarca	539 (2,2)	539 (2,1)	0 (1,0)	540 (2,2)	1 (1,1)		
² Portogallo	520 (2,3)	520 (2,3)	0 (0,8)	520 (2,1)	0 (0,8)		
Federazione Russa	567 (3,6)	568 (3,8)	1 (1,4)	568 (3,8)	1 (1,3)		
Bulgaria	540 (3,0)	541 (3,1)	1 (1,5)	541 (3,1)	1 (1,6)		
Slovenia	520 (1,9)	520 (1,9)	0 (0,7)	519 (1,8)	0 (0,9)		
Belgio (Fiammingo)	511 (2,3)	511 (2,2)	0 (0,8)	510 (2,3)	0 (0,7)		
Finlandia	549 (2,4)	550 (2,6)	1 (0,8)	549 (2,4)	0 (0,8)		
¹ Rep. Slovacca	529 (2,7)	530 (2,6)	1 (1,3)	529 (2,6)	0 (1,1)		
Spagna	521 (2,2)	522 (2,3)	1 (0,9)	520 (2,2)	-1 (0,8)		
Malta	515 (2,7)	515 (2,9)	1 (1,0)	513 (2,9)	-1 (1,2)		
Norvegia (5)	539 (2,0)	540 (2,0)	1 (0,7)	538 (2,4)	-1 (1,2)		
Germania	524 (2,1)	525 (2,1)	1 (0,7)	522 (2,0)	-2 (0,8) ▼		
Giordania	381 (5,4)	381 (5,3)	1 (1,9)	379 (5,5)	-2 (1,6)		
Iran, Rep. Islamica di ☒	413 (4,9)	414 (4,7)	1 (1,4)	411 (4,7)	-2 (1,1) ▼		
² Svezia	544 (2,1)	546 (2,3)	2 (1,2)	542 (2,2)	-1 (1,0)		
Austria	530 (2,2)	532 (2,4)	2 (0,9) ▲	528 (2,2)	-2 (0,8) ▼		
Taipei Cinese	544 (2,2)	546 (2,1)	2 (0,7) ▲	542 (2,2)	-2 (0,6) ▼		
² Belgio (Francese)	494 (2,7)	497 (2,4)	2 (1,6)	492 (2,4)	-2 (1,6)		
Macedonia del Nord	442 (5,3)	443 (5,4)	1 (1,1)	439 (6,0)	-3 (1,3) ▼		
² † Hong Kong SAR	573 (2,7)	577 (2,9)	4 (1,4) ▲	572 (2,6)	0 (1,3)		
² Turchia	496 (3,4)	499 (3,6)	3 (1,4) ▲	494 (3,4)	-2 (1,2) ▼		
Rep. Ceca	540 (2,3)	542 (2,5)	3 (0,9) ▲	537 (2,4)	-3 (0,7) ▼		
Macao SAR	536 (1,3)	541 (1,0)	5 (1,3) ▲	534 (1,1)	-2 (1,1)		
Francia	514 (2,5)	519 (2,8)	5 (1,4) ▲	510 (2,6)	-4 (1,1) ▼		
☒ Sud Africa ☒	288 (4,4)	290 (4,5)	2 (1,1)	279 (4,5)	-9 (1,0) ▼		
Uzbekistan	437 (2,9)	441 (2,9)	4 (1,3) ▲	430 (3,2)	-7 (1,5) ▼		
² Kosovo	421 (3,1)	424 (3,0)	4 (1,4) ▲	412 (3,1)	-9 (1,2) ▼		
Azerbaigian	440 (3,6)	446 (3,7)	6 (1,1) ▲	431 (3,7)	-10 (1,2) ▼		
Benchmarking Participants							
² Columbia Britannica, Canada	535 (3,5)	532 (3,8)	-3 (1,2) ▼	540 (3,6)	4 (0,8) ▲		
³ ≡ Alberta, Canada	539 (3,6)	537 (3,6)	-2 (1,1)	543 (3,6)	5 (1,1) ▲		
² Terranova e Labrador, Canada	523 (3,2)	522 (3,3)	-1 (2,0)	526 (3,3)	2 (2,0)		
Città di Mosca, Federazione Russa	598 (2,1)	602 (2,0)	4 (1,1) ▲	597 (1,9)	-1 (0,9)		
Sud Africa (6) ☒	384 (4,5)	386 (4,5)	1 (1,1)	381 (4,5)	-3 (1,5) ▼		

▲ Punteggio nella scala parziale di processo della lettura significativamente più alto del punteggio nella scala complessiva di lettura

▼ Punteggio nella scala parziale di processo significativamente più basso del punteggio nella scala complessiva di lettura

■ Individuare informazioni e fare inferenze dirette

■ Interpretare, integrare e valutare

() 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).

Si veda la Tabella A.1 per le note 1, 2 e 3 sulla copertura della popolazione. Si veda la Tabella A.2 per le linee guida del campionamento e le note †, ‡ e ≡ sulla partecipazione del campione.

☐ Il punteggio medio potrebbe non essere una misura attendibile poiché la percentuale di studenti con punteggio al di sotto del Livello (benchmark) Basso è compresa tra il 15% e il 25%.

☒ Il punteggio medio non è una misura attendibile poiché la percentuale di studenti con un punteggio al di sotto del Livello (benchmark) Basso è superiore al 25%.

Alcune problematiche riscontrate nella qualità del dato per l'Albania hanno comportato una ridotta comparabilità e ad una copertura incompleta delle dimensioni teoriche previste dal quadro di riferimento dell'indagine.

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021



IEA

TIMSS & PIRLS
International Study Center
Lynch School of Education
BOSTON COLLEGE

Tabella 8: Risultati in lettura rispetto ai benchmark internazionali

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

☞ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato

Paese	Percentuale di studenti che hanno raggiunto i diversi livelli	Livello			
		avanzato (625)	alto (550)	intermedio (475)	base (400)
³ Singapore		35 (1,4)	71 (1,6)	90 (0,9)	97 (0,5)
^{2†} Hong Kong SAR		21 (1,4)	68 (1,8)	92 (1,0)	98 (0,4)
Federazione Russa		21 (1,3)	63 (2,0)	89 (1,4)	98 (0,4)
Inghilterra ☞		18 (1,2)	57 (1,3)	86 (0,9)	97 (0,4)
Bulgaria		16 (0,8)	49 (1,4)	78 (1,4)	93 (0,9)
² Svezia		15 (0,9)	50 (1,2)	81 (0,9)	95 (0,6)
Finlandia		14 (1,0)	53 (1,4)	84 (1,0)	96 (0,5)
Australia ☞		14 (0,7)	48 (1,3)	80 (1,0)	94 (0,5)
Polonia		14 (0,8)	52 (1,5)	85 (1,0)	97 (0,5)
[†] Nuova Zelanda		11 (0,8)	41 (1,1)	71 (1,0)	90 (0,6)
Rep. Ceca		11 (0,8)	47 (1,3)	82 (1,0)	96 (0,5)
^{2†} Danimarca		11 (0,8)	48 (1,3)	81 (0,9)	96 (0,6)
Norvegia (5)		11 (0,6)	47 (1,3)	81 (1,0)	96 (0,6)
Taipei Cinese		10 (0,6)	50 (1,4)	85 (1,0)	97 (0,4)
Macao SAR		9 (0,7)	45 (0,7)	82 (0,6)	96 (0,4)
Germania		8 (0,7)	39 (1,2)	75 (1,1)	94 (0,5)
² Italia		8 (0,6)	44 (1,5)	83 (1,0)	97 (0,3)
³ Israele ☞		8 (0,7)	35 (1,1)	67 (1,1)	88 (0,8)
[†] Rep. Slovacca		8 (0,8)	42 (1,7)	79 (1,2)	94 (0,8)
Malta		8 (0,6)	36 (1,3)	70 (1,4)	90 (0,9)
Austria		7 (0,7)	41 (1,6)	80 (1,2)	96 (0,4)
² Albania		7 (0,7)	33 (1,6)	69 (1,7)	92 (0,9)
[≡] Paesi Bassi		6 (0,7)	37 (1,4)	79 (1,3)	96 (0,7)
Cipro		6 (0,6)	32 (1,4)	69 (1,5)	92 (0,7)
² Portogallo		6 (0,6)	36 (1,4)	75 (1,0)	94 (0,6)
Spagna		6 (0,6)	35 (1,3)	76 (1,2)	95 (0,6)
² Turchia		5 (0,5)	29 (1,3)	62 (1,7)	86 (1,2)
Slovenia		5 (0,5)	35 (1,1)	75 (1,1)	94 (0,5)
³ Serbia		5 (0,5)	33 (1,6)	73 (1,7)	93 (0,8)
Francia		5 (0,6)	32 (1,5)	72 (1,4)	94 (0,7)
Belgio (Fiammingo)		3 (0,5)	29 (1,5)	71 (1,4)	94 (0,5)
Oman		3 (0,4)	13 (1,0)	35 (1,4)	62 (1,4)
² Belgio (Francese)		3 (0,5)	23 (1,1)	62 (1,6)	89 (0,9)
³ Montenegro		2 (0,3)	21 (0,8)	59 (1,2)	87 (0,7)
^{2†} Brasile ☞		2 (0,3)	13 (1,0)	37 (1,6)	61 (1,9)
Macedonia del Nord		1 (0,3)	11 (1,1)	38 (2,5)	70 (2,2)
Azerbaigian		1 (0,2)	11 (0,9)	37 (1,7)	67 (1,5)
^{2ψ} Egitto		1 (0,2)	5 (0,7)	19 (1,4)	45 (2,0)
Giordania		1 (0,2)	5 (0,8)	22 (1,6)	47 (2,0)
[✕] Sud Africa ☞		1 (0,2)	3 (0,5)	9 (0,9)	19 (1,2)
Iran, Rep. Islamica di ☞		1 (0,2)	7 (0,6)	29 (1,5)	59 (2,0)
Uzbekistan		0 (0,1)	7 (0,7)	34 (1,3)	70 (1,4)
² Kosovo		0 (0,1)	5 (0,7)	27 (1,3)	62 (1,5)
Mediana Internazionale		7	36	75	94
Benchmarking Participants					
Città di Mosca, Federazione Russa		35 (1,6)	79 (1,1)	96 (0,4)	100 (0,1)
^{3≡} Alberta, Canada		12 (1,1)	47 (1,9)	80 (1,5)	95 (0,8)
² Columbia Britannica, Canada		12 (1,1)	45 (1,9)	79 (1,5)	94 (0,8)
² Terranova e Labrador, Canada		8 (1,0)	40 (1,8)	74 (1,6)	93 (0,7)
Sud Africa (6) ☞		3 (0,5)	11 (1,0)	25 (1,3)	44 (1,5)

() 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).

Si veda la Tabella A.1 per le note 1, 2 e 3 sulla copertura della popolazione. Si veda la Tabella A.2 per le linee guida del campionamento e le note †, ‡ e ≡ sulla partecipazione del campione.

ψ Il punteggio medio potrebbe non essere una misura attendibile poiché la percentuale di studenti con punteggio al di sotto del Livello (benchmark) Basso è compresa tra il 15% e il 25%.

✕ Il punteggio medio non è una misura attendibile poiché la percentuale di studenti con un punteggio al di sotto del Livello (benchmark) Basso è superiore al 25%.

Alcune problematiche riscontrate nella qualità del dato per l'Albania hanno comportato una ridotta comparabilità e ad una copertura incompleta delle dimensioni teoriche previste dal quadro di riferimento dell'indagine.

Tabella 9: Trends relativi alle percentuali di studenti che raggiungono i benchmark internazionali in lettura

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

⌘ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato – trend di sei anni da PIRLS 2016

La tabella mostra i cambiamenti nelle percentuali di studenti che raggiungono i benchmark internazionali per ciascun Paese che ha svolto l'indagine PIRLS alla fine del quarto grado e ha a disposizione dati comparabili nelle rilevazioni precedenti.

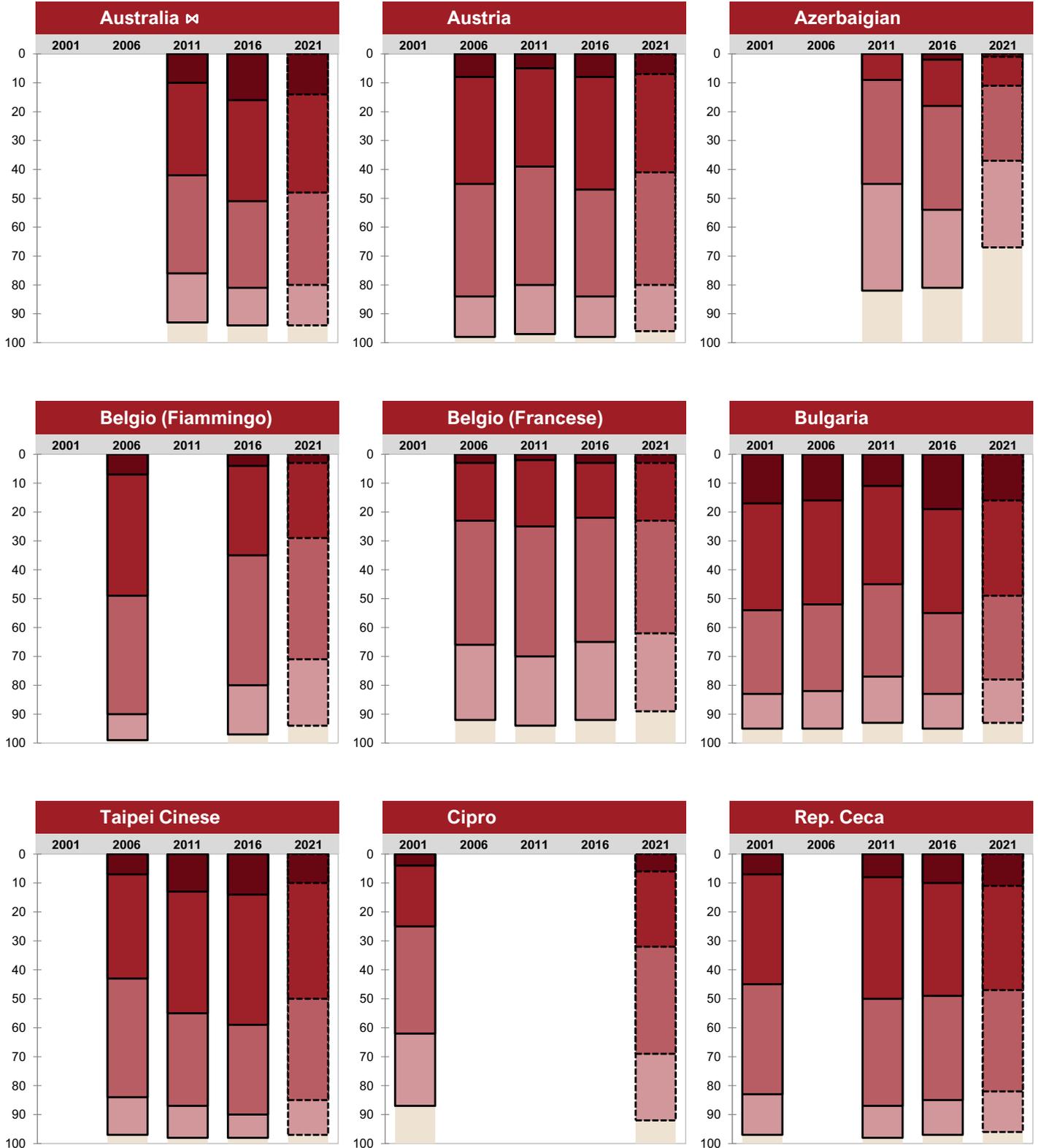
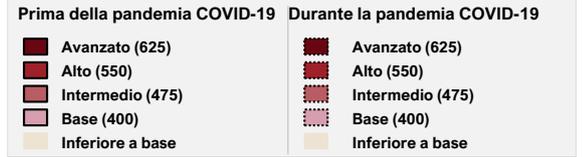


Tabella 9: Trends relativi alle percentuali di studenti che raggiungono i benchmark internazionali in lettura

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

⌘ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato – trend di sei anni da PIRLS 2016

(Continua)

La tabella mostra i cambiamenti nelle percentuali di studenti che raggiungono i benchmark internazionali per ciascun Paese che ha svolto l'indagine PIRLS alla fine del quarto grado e ha a disposizione dati comparabili nelle rilevazioni precedenti.

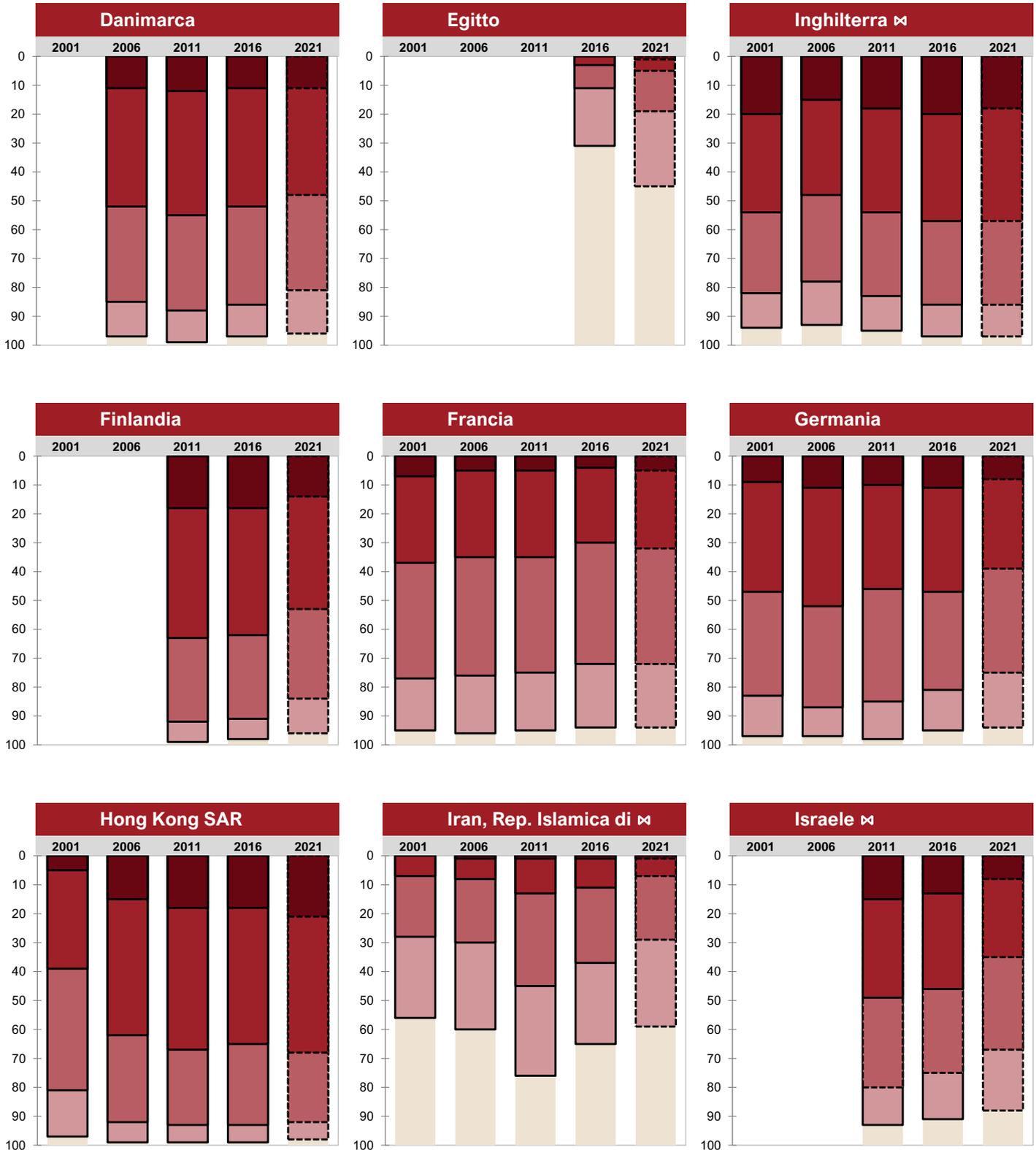
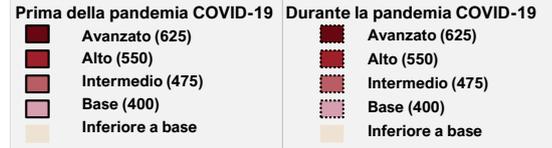


Tabella 9: Trends relativi alle percentuali di studenti che raggiungono i benchmark internazionali in lettura

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

☞ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato – trend di sei anni da PIRLS 2016

(Continua)

La tabella mostra i cambiamenti nelle percentuali di studenti che raggiungono i benchmark internazionali per ciascun Paese che ha svolto l'indagine PIRLS alla fine del quarto grado e ha a disposizione dati comparabili nelle rilevazioni precedenti.

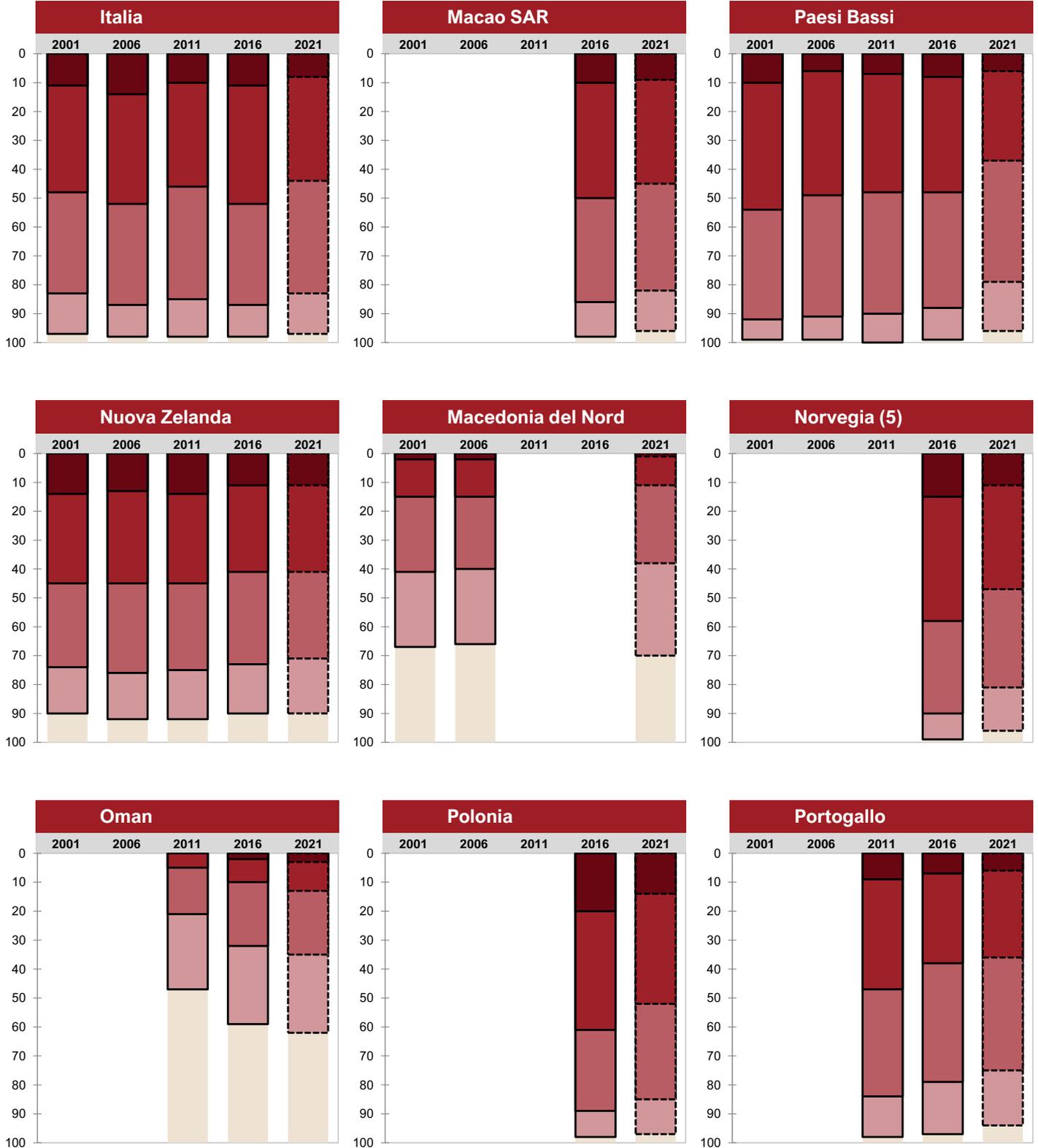
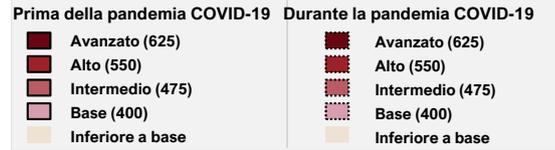


Tabella 9: Trends relativi alle percentuali di studenti che raggiungono i benchmark internazionali in lettura

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

⌘ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato – trend di sei anni da PIRLS 2016

(Continua)

La tabella mostra i cambiamenti nelle percentuali di studenti che raggiungono i benchmark internazionali per ciascun Paese che ha svolto l'indagine PIRLS alla fine del quarto grado e ha a disposizione dati comparabili nelle rilevazioni precedenti.

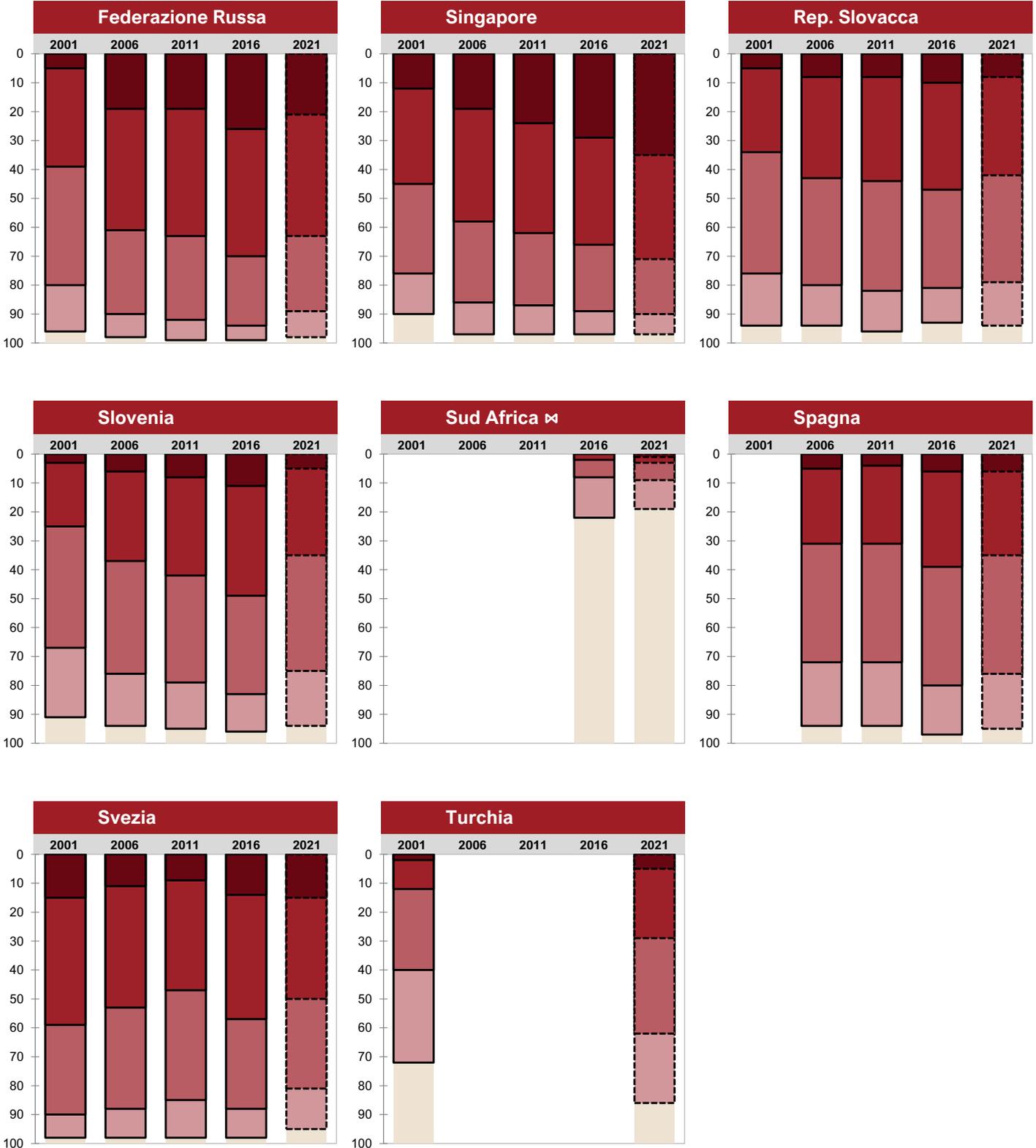
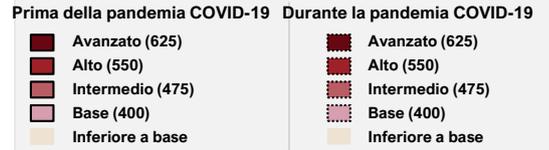


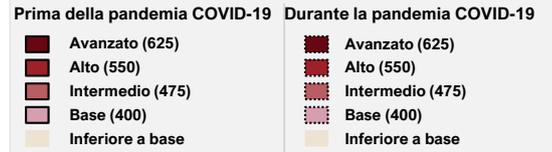
Tabella 9: Trends relativi alle percentuali di studenti che raggiungono i benchmark internazionali in lettura

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

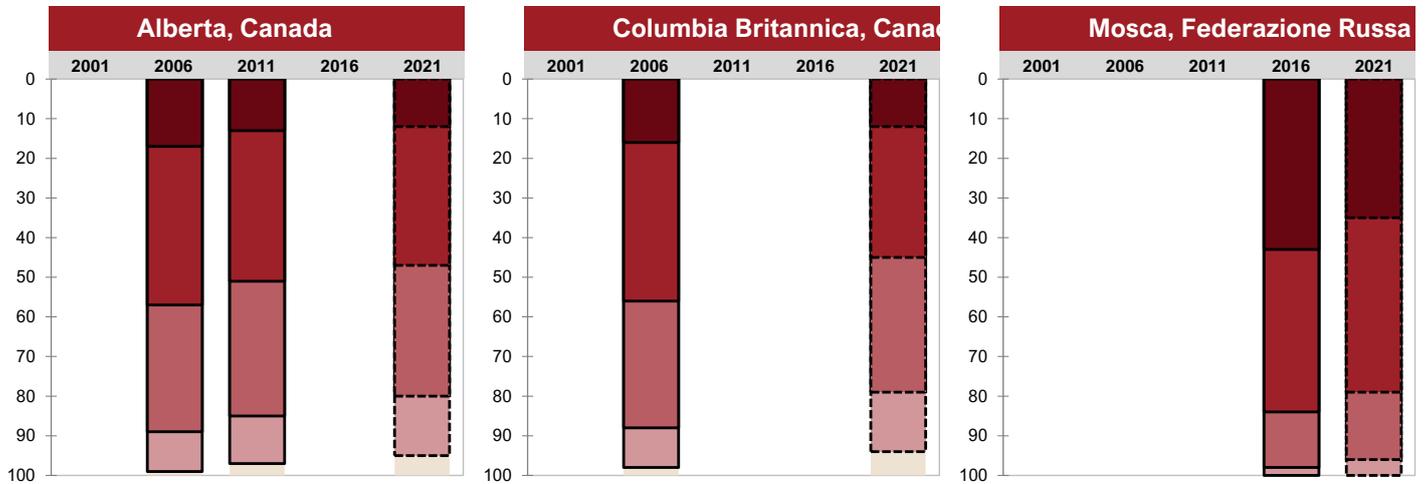
Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato – trend di sei anni da PIRLS 2016

(Continua)

La tabella mostra i cambiamenti nelle percentuali di studenti che raggiungono i benchmark internazionali per ciascun Paese che ha svolto l'indagine PIRLS alla fine del quarto grado e ha a disposizione dati comparabili nelle rilevazioni precedenti.



Benchmarking Participants



FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021

Tabella 10: Status socio-economico della famiglia e risultati degli studenti in lettura

Dati basati sulle risposte dei genitori

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova all'inizio del quinto anno

Paese	Status socio-economico alto		Status socio-economico medio		Status socio-economico basso		Punteggio medio della scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Norvegia (5)	57 (1,5)	561 (1,9)	37 (1,2)	522 (2,7)	6 (0,5)	492 (4,2)	11,3 (0,06)
Svezia s	56 (1,2)	580 (3,0)	38 (1,2)	535 (3,1)	6 (0,8)	490 (7,2)	11,3 (0,06)
Danimarca	54 (1,2)	562 (2,5)	41 (1,0)	520 (2,7)	5 (0,5)	485 (5,6)	11,2 (0,05)
Finlandia	50 (1,2)	571 (2,4)	45 (1,1)	538 (2,2)	5 (0,4)	490 (6,9)	11,1 (0,04)
Irlanda**	49 (1,9)	608 (2,2)	42 (1,6)	564 (2,4)	9 (0,8)	520 (5,5)	11,0 (0,08)
Irlanda del Nord s	47 (1,4)	604 (3,4)	41 (1,1)	560 (3,3)	11 (0,8)	521 (5,7)	10,9 (0,06)
Israele s	46 (1,7)	549 (2,6)	46 (1,4)	493 (3,6)	9 (0,8)	444 (8,4)	10,8 (0,06)
Germania s	45 (1,7)	569 (2,9)	45 (1,5)	523 (3,2)	10 (0,8)	478 (5,6)	10,9 (0,07)
Malta r	45 (1,6)	549 (3,1)	47 (1,2)	509 (3,0)	8 (0,8)	464 (8,1)	10,8 (0,06)
Singapore	45 (0,9)	624 (2,7)	49 (0,9)	572 (3,3)	6 (0,4)	515 (8,2)	10,9 (0,03)
Cipro	44 (1,3)	545 (3,1)	48 (1,1)	497 (2,8)	8 (0,5)	450 (4,9)	10,8 (0,05)
Slovenia	43 (1,0)	548 (2,0)	49 (0,8)	510 (2,1)	8 (0,5)	470 (4,6)	10,7 (0,04)
Polonia	43 (1,5)	576 (2,5)	49 (1,2)	536 (2,5)	9 (0,8)	505 (5,3)	10,8 (0,06)
Belgio (Francese) r	42 (1,4)	531 (3,0)	45 (1,2)	482 (3,2)	13 (0,8)	451 (3,6)	10,7 (0,07)
Ungheria r	42 (1,6)	582 (3,4)	42 (1,2)	537 (3,2)	17 (1,3)	462 (6,4)	10,6 (0,08)
Rep. Ceca	41 (1,3)	574 (2,4)	51 (1,2)	531 (2,3)	8 (0,8)	485 (5,0)	10,8 (0,05)
Austria	41 (1,5)	568 (2,6)	48 (1,3)	517 (2,0)	11 (0,6)	470 (4,2)	10,8 (0,06)
Lettonia	39 (1,5)	553 (4,1)	51 (1,4)	521 (3,5)	11 (1,1)	487 (5,9)	10,6 (0,06)
Belgio (Fiammingo)	38 (1,4)	541 (2,7)	48 (1,0)	504 (2,5)	13 (0,8)	475 (3,8)	10,5 (0,06)
Taipei Cinese	38 (1,3)	569 (1,9)	48 (0,9)	537 (2,4)	14 (0,9)	502 (4,4)	10,5 (0,06)
Spagna	38 (1,4)	550 (3,0)	46 (1,1)	514 (2,1)	16 (0,8)	488 (3,9)	10,4 (0,06)
Francia	37 (1,4)	553 (2,6)	51 (1,2)	505 (2,5)	12 (0,7)	462 (4,9)	10,5 (0,06)
Hong Kong SAR	36 (1,8)	592 (2,5)	46 (1,2)	572 (2,9)	18 (1,2)	545 (4,3)	10,4 (0,08)
Bulgaria	34 (1,3)	589 (2,7)	40 (1,3)	545 (3,1)	25 (1,2)	469 (6,7)	9,9 (0,07)
Georgia	34 (1,2)	521 (3,0)	54 (1,1)	489 (3,0)	12 (0,9)	451 (7,0)	10,5 (0,05)
Rep. Slovacca	32 (1,4)	566 (2,4)	48 (1,5)	532 (2,7)	20 (1,8)	474 (9,0)	10,1 (0,08)
Federazione Russa	31 (1,6)	596 (2,7)	58 (1,6)	561 (4,0)	11 (1,2)	521 (6,8)	10,4 (0,06)
Italia	29 (1,4)	568 (2,8)	50 (1,1)	537 (1,9)	21 (1,2)	504 (3,1)	10,1 (0,06)
Portogallo	29 (1,1)	555 (2,8)	47 (0,8)	518 (1,9)	25 (0,9)	488 (3,0)	9,9 (0,05)
Serbia	29 (1,4)	553 (2,7)	49 (1,2)	512 (3,1)	22 (1,6)	469 (5,7)	10,0 (0,07)
Macao SAR	27 (0,6)	557 (2,3)	52 (0,8)	532 (1,5)	21 (0,6)	518 (2,6)	10,0 (0,02)
Croazia	27 (1,3)	590 (2,5)	56 (1,0)	555 (2,6)	17 (1,0)	515 (4,7)	10,1 (0,06)
Montenegro	23 (0,7)	521 (2,6)	56 (0,7)	489 (2,0)	21 (0,6)	448 (2,9)	9,9 (0,03)
Emirati Arabi Uniti s	23 (0,7)	563 (2,9)	64 (0,7)	496 (2,4)	13 (0,5)	408 (4,5)	10,1 (0,03)
Qatar r	20 (1,5)	539 (5,4)	65 (1,7)	495 (4,6)	15 (1,2)	434 (6,6)	10,0 (0,06)
Bahrain	19 (1,0)	524 (5,4)	57 (1,0)	464 (3,4)	24 (0,8)	408 (5,1)	9,6 (0,04)
Macedonia del Nord	19 (1,5)	491 (5,3)	48 (1,5)	456 (4,3)	33 (2,2)	399 (6,4)	9,4 (0,10)
Kosovo	16 (1,7)	472 (5,6)	48 (1,4)	427 (3,2)	36 (1,7)	392 (3,5)	9,2 (0,09)
Turchia	15 (1,0)	564 (3,8)	46 (1,3)	516 (2,8)	40 (1,8)	454 (4,7)	9,1 (0,09)
Kazakistan	11 (0,7)	532 (4,6)	71 (1,0)	505 (2,8)	18 (0,9)	482 (3,9)	9,7 (0,03)
Oman	11 (0,6)	480 (6,1)	61 (1,1)	441 (3,9)	28 (1,1)	387 (5,1)	9,4 (0,04)
Albania	10 (0,8)	574 (4,5)	35 (1,2)	531 (3,4)	56 (1,5)	492 (3,6)	8,4 (0,07)
Arabia Saudita** r	8 (0,6)	489 (6,6)	62 (1,6)	460 (3,3)	30 (1,7)	435 (6,2)	9,2 (0,05)
Azerbaigian	8 (0,7)	486 (6,9)	48 (1,1)	452 (4,1)	44 (1,3)	419 (4,3)	8,9 (0,05)
Iran, Rep. Islamica di**	7 (0,9)	493 (6,2)	37 (1,4)	445 (3,8)	55 (1,8)	381 (5,8)	8,4 (0,08)
Uzbekistan**	6 (0,6)	474 (5,9)	55 (1,2)	445 (2,9)	39 (1,5)	421 (3,3)	8,9 (0,05)
Brasile	5 (0,6)	546 (10,1)	31 (1,2)	474 (5,0)	64 (1,4)	390 (6,5)	8,1 (0,07)
Sud Africa r	5 (0,6)	445 (16,0)	34 (1,0)	334 (6,8)	61 (1,1)	265 (4,2)	8,2 (0,05)
Giordania	4 (0,6)	457 (12,8)	48 (1,4)	403 (5,7)	47 (1,5)	352 (6,3)	8,6 (0,05)
Egitto	4 (0,4)	415 (13,2)	42 (1,4)	398 (5,0)	54 (1,5)	365 (7,0)	8,4 (0,05)
Marocco	3 (0,3)	426 (18,4)	22 (1,0)	401 (5,6)	76 (1,0)	364 (5,1)	7,1 (0,06)
Media Internazionale	30 (0,2)	543 (0,8)	48 (0,2)	501 (0,5)	22 (0,2)	457 (0,8)	
Nuova Zelanda x	55 (1,5)	566 (3,2)	38 (1,4)	516 (4,5)	7 (0,7)	482 (7,5)	11,3 (0,06)
Paesi Bassi x	49 (1,5)	559 (3,0)	43 (1,4)	530 (3,5)	7 (0,8)	497 (6,8)	11,0 (0,06)
Lituania** y	--	--	--	--	--	--	--
Australia**	--	--	--	--	--	--	--
Inghilterra	--	--	--	--	--	--	--
Stati Uniti	--	--	--	--	--	--	--
Benchmarking Participants							
Città di Mosca, Federazione Russa	63 (1,3)	609 (2,1)	35 (1,2)	581 (2,4)	2 ~	~ ~	11,6 (0,05)
Terranova e Labrador, Canada s	58 (2,1)	548 (4,5)	40 (2,1)	514 (4,0)	2 ~	~ ~	11,4 (0,06)
Columbia Britannica, Canada s	56 (2,5)	569 (4,2)	40 (2,0)	540 (4,0)	4 (1,0)	507 (11,0)	11,4 (0,10)
Alberta, Canada s	52 (2,0)	575 (3,0)	45 (1,8)	543 (3,9)	3 (0,5)	500 (17,3)	11,2 (0,08)
Quebec, Canada r	50 (1,9)	574 (3,5)	46 (1,6)	548 (3,5)	4 (0,5)	526 (7,5)	11,1 (0,06)
Abu Dhabi, EAU s	22 (0,9)	542 (5,2)	63 (0,9)	467 (4,1)	15 (0,7)	357 (7,3)	10,0 (0,03)
Sud Africa (6)	5 (0,6)	488 (17,3)	37 (1,0)	425 (5,9)	58 (1,2)	359 (4,8)	8,3 (0,05)
Dubai, EAU x	38 (1,1)	607 (2,7)	55 (1,1)	551 (3,0)	7 (0,4)	456 (5,8)	10,7 (0,03)

La scala del "Questionario PIRLS" è stata creata nel 2021 sulla base della distribuzione combinata dei punteggi di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2021. 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).

Una (r) indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma non più del 85% degli studenti.

Una (s) indica che i dati sono disponibili per almeno il 50% ma non più del 70% degli studenti.

Una (x) indica che i dati sono disponibili per almeno il 40% ma non più del 50% degli studenti.

Una (y) indica che i dati sono disponibili meno del 40% degli studenti.

Un (-) indica che non sono disponibili dati per la comparazione.

Una (~) indica che non ci sono dati sufficienti per presentare i risultati.

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021

Tabella 10: Status socio-economico della famiglia e risultati degli studenti in lettura

Dati basati sulle risposte dei genitori

(Continua)

Informazioni sulla scala

L'indice socio-economico e culturale della famiglia dello studente è stato calcolato a partire dalle risposte fornite dai genitori a **quattro indicatori** della Scala di Status Socio-economico. La scala è divisa in intervalli di punteggio che identificano tre categorie. Per identificare uno status **socio-economico alto** dello studente, i genitori devono aver risposto nel seguente modo ai quattro indicatori: 1) in casa sono presenti 25 o più libri e 25 o più libri per bambini; 2) almeno un genitore ha concluso l'università e almeno un genitore lavora come professionista. Per identificare uno **status socio-economico basso**, i genitori devono aver risposto nel seguente modo ai quattro indicatori: 1) in casa sono presenti meno di 25 libri e meno di 25 libri per bambini; 2) nessuno dei genitori ha proseguito gli studi dopo aver concluso la scuola secondaria di secondo grado, e nessuno dei genitori è un piccolo imprenditore o lavora come impiegato o professionista. A tutti gli altri studenti è stato attribuito uno **status socio-economico medio**.

Numero di libri in casa:

- 1) 0–10
- 2) 11–25
- 3) 26–100
- 4) 101–200
- 5) Più di 200

Numero di libri per bambini in casa:

- 1) 0–10
- 2) 11–25
- 3) 26–50
- 4) 51–100
- 5) Più di 100

Livello di istruzione più elevato raggiunto tra i genitori:

- 1) Non ha concluso la scuola primaria o la scuola secondaria di primo grado oppure non ha frequentato la scuola
- 2) Ha concluso la scuola secondaria di primo grado
- 3) Ha concluso la scuola secondaria di secondo grado
- 4) Ha concluso un percorso d'istruzione post-secondaria
- 5) Ha concluso il percorso universitario o ha conseguito un grado successivo

Livello professionale più elevato raggiunto tra i genitori:

- 1) Non ha mai lavorato al di fuori del contesto casalingo per una retribuzione; lavoratore non qualificato; lavoratore a qualifica intermedia (lavoro qualificato in agricoltura e zootecnia, artigiano o operaio, conduttore di impianti e macchine)
- 2) Professioni esecutive e qualificate (impiegato o lavoratore nei servizi o nel commercio)
- 3) Imprenditore di una piccola azienda
- 4) Professionista (manager o alto funzionario, professionista ad alta specializzazione, professionista tecnico)

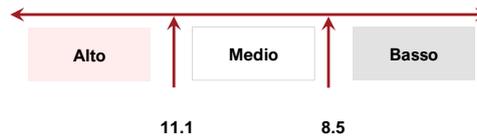


Tabella 11: Attività di pre-alfabetizzazione in casa prima di iniziare la scuola primaria e risultati degli studenti in lettura

Dati basati sulle risposte dei genitori

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

☒ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato

☐ **Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova all'inizio del quinto anno**

Paese	Spesso		Qualche volta		Mai o quasi mai		Punteggio medio della scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Kazakistan	66 (0,9)	510 (2,7)	34 (0,9)	496 (3,6)	0 ~	~ ~	11,3 (0,04)
Federazione Russa	64 (1,3)	573 (3,1)	35 (1,2)	558 (4,9)	1 ~	~ ~	11,3 (0,07)
Irlanda del Nord s	64 (0,9)	584 (3,2)	35 (0,9)	565 (3,9)	1 ~	~ ~	11,5 (0,04)
Georgia	59 (1,1)	501 (2,8)	40 (1,1)	489 (3,1)	1 ~	~ ~	11,0 (0,05)
Croazia	58 (1,1)	569 (2,8)	42 (1,1)	543 (3,0)	0 ~	~ ~	11,0 (0,05)
Malta r	57 (1,2)	532 (3,5)	42 (1,2)	512 (2,9)	0 ~	~ ~	11,1 (0,05)
Albania	57 (1,5)	528 (3,5)	41 (1,4)	498 (4,0)	2 ~	~ ~	10,9 (0,08)
Uzbekistan	57 (1,7)	445 (3,1)	43 (1,7)	427 (3,4)	0 ~	~ ~	10,8 (0,06)
Irlanda	56 (1,1)	592 (2,6)	43 (1,0)	569 (2,8)	1 ~	~ ~	11,0 (0,05)
Kosovo	55 (1,3)	434 (3,8)	44 (1,3)	410 (3,4)	1 ~	~ ~	10,8 (0,04)
Montenegro	55 (0,9)	499 (2,0)	45 (0,9)	474 (2,0)	0 ~	~ ~	10,9 (0,03)
Macedonia del Nord	55 (1,2)	455 (5,1)	43 (1,2)	435 (6,0)	2 ~	~ ~	10,9 (0,09)
Serbia	54 (1,2)	525 (3,5)	46 (1,2)	503 (3,2)	0 ~	~ ~	10,8 (0,05)
Polonia	53 (0,9)	559 (2,5)	47 (1,0)	541 (2,8)	0 ~	~ ~	10,8 (0,04)
Spagna	52 (0,8)	535 (2,1)	47 (0,8)	510 (2,8)	1 ~	~ ~	10,7 (0,03)
Italia	52 (0,9)	547 (2,5)	47 (0,9)	531 (2,4)	1 ~	~ ~	10,7 (0,03)
Cipro	51 (0,6)	527 (3,1)	48 (0,7)	501 (3,2)	1 ~	~ ~	10,7 (0,03)
Rep. Slovacca	49 (1,1)	541 (2,9)	49 (1,2)	527 (3,4)	2 ~	~ ~	10,5 (0,07)
Slovenia	49 (1,0)	531 (2,4)	51 (1,0)	516 (2,2)	1 ~	~ ~	10,6 (0,04)
Lettonia	48 (1,1)	538 (3,2)	51 (1,1)	522 (3,4)	1 ~	~ ~	10,5 (0,04)
Israele ☒ s	47 (1,0)	527 (2,8)	52 (1,0)	504 (3,5)	1 ~	~ ~	10,6 (0,04)
Ungheria r	47 (1,0)	551 (4,1)	52 (1,0)	538 (4,2)	1 ~	~ ~	10,5 (0,03)
Rep. Ceca	46 (0,8)	550 (2,7)	54 (0,8)	541 (2,3)	0 ~	~ ~	10,5 (0,03)
Emirati Arabi Uniti s	42 (0,7)	522 (2,8)	56 (0,7)	483 (2,4)	2 ~	~ ~	10,3 (0,03)
Bulgaria	41 (1,1)	569 (2,8)	50 (1,1)	531 (3,8)	9 (1,2)	457 (9,3)	9,9 (0,09)
Francia	41 (0,9)	531 (2,7)	57 (0,9)	510 (2,8)	2 ~	~ ~	10,2 (0,04)
Danimarca	41 (0,9)	551 (2,6)	58 (0,9)	534 (2,5)	1 ~	~ ~	10,3 (0,04)
Germania s	40 (1,1)	548 (3,5)	59 (1,1)	535 (3,1)	1 ~	~ ~	10,3 (0,04)
Norvegia (5)	39 (0,7)	556 (2,5)	59 (0,7)	535 (2,1)	1 ~	~ ~	10,2 (0,03)
Arabia Saudita r	39 (1,0)	463 (4,5)	58 (1,1)	448 (3,8)	3 (0,4)	462 (12,1)	10,2 (0,05)
Sud Africa ☒ r	38 (0,9)	319 (5,8)	58 (0,8)	284 (5,3)	4 (0,5)	233 (11,1)	10,1 (0,05)
Bahrain	38 (0,7)	489 (3,6)	60 (0,7)	447 (3,3)	2 ~	~ ~	10,1 (0,03)
Svezia s	38 (1,1)	569 (3,3)	61 (1,1)	551 (3,0)	1 ~	~ ~	10,2 (0,04)
Austria	37 (0,9)	547 (2,7)	61 (0,9)	525 (2,4)	1 ~	~ ~	10,1 (0,04)
Portogallo	37 (0,9)	536 (2,4)	62 (0,9)	514 (2,2)	1 ~	~ ~	10,1 (0,03)
Azerbaigian	36 (1,0)	459 (4,4)	62 (1,0)	431 (4,0)	2 ~	~ ~	10,1 (0,05)
Singapore	35 (0,8)	613 (2,8)	62 (0,8)	582 (3,5)	4 (0,3)	553 (7,3)	10,0 (0,04)
Oman	34 (1,0)	456 (4,7)	65 (1,0)	420 (3,8)	2 ~	~ ~	10,0 (0,04)
Qatar r	33 (1,0)	513 (5,3)	65 (1,0)	488 (4,4)	2 ~	~ ~	9,9 (0,04)
Finlandia	33 (0,7)	565 (2,4)	66 (0,7)	547 (2,5)	1 ~	~ ~	10,0 (0,02)
Turchia	31 (1,1)	532 (3,7)	57 (1,2)	497 (3,1)	13 (1,6)	422 (6,7)	9,3 (0,12)
Belgio (Francese) r	30 (1,0)	514 (3,2)	67 (1,0)	494 (3,2)	2 ~	~ ~	9,8 (0,04)
Brasile ☒	30 (1,0)	456 (5,2)	63 (1,2)	417 (5,2)	7 (0,9)	361 (23,4)	9,6 (0,06)
Giordania	29 (1,0)	406 (5,5)	66 (0,9)	375 (6,3)	5 (0,6)	331 (11,4)	9,6 (0,06)
Belgio (Fiammingo)	27 (0,8)	525 (2,8)	71 (0,9)	511 (2,5)	2 ~	~ ~	9,6 (0,04)
Egitto	27 (1,3)	400 (7,0)	67 (1,3)	377 (5,3)	7 (0,7)	348 (13,0)	9,4 (0,07)
Iran, Rep. Islamica di ☒	24 (1,1)	434 (5,2)	71 (1,2)	412 (4,9)	5 (0,9)	338 (21,3)	9,4 (0,07)
Taipei Cinese	18 (0,5)	567 (3,0)	76 (0,6)	541 (2,2)	6 (0,4)	514 (5,8)	9,1 (0,03)
Hong Kong SAR	16 (0,8)	591 (3,4)	81 (0,8)	571 (2,8)	3 (0,3)	560 (7,3)	9,2 (0,04)
Marocco	13 (0,7)	410 (5,6)	67 (1,4)	377 (5,3)	19 (1,6)	333 (7,3)	8,2 (0,10)
Macao SAR	10 (0,4)	547 (3,1)	85 (0,4)	535 (1,4)	5 (0,3)	523 (6,1)	8,7 (0,02)
Media Internazionale	42 (0,1)	518 (0,5)	55 (0,1)	495 (0,5)	3 (0,1)	418 (3,4)	
Nuova Zelanda x	59 (1,1)	556 (3,7)	40 (1,1)	523 (4,2)	1 ~	~ ~	11,2 (0,05)
Paesi Bassi x	39 (1,3)	549 (3,3)	60 (1,4)	539 (3,3)	1 ~	~ ~	10,2 (0,05)
Lituania y	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Australia ☒	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Inghilterra ☒	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Stati Uniti	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Benchmarking Participants							
Città di Mosca, Federazione Russa	71 (0,7)	602 (2,1)	28 (0,7)	591 (2,6)	0 ~	~ ~	11,6 (0,03)
Terranova e Labrador, Canada s	69 (1,3)	542 (3,8)	30 (1,3)	517 (5,5)	0 ~	~ ~	11,8 (0,07)
Alberta, Canada s	57 (1,7)	564 (3,6)	43 (1,6)	550 (4,3)	1 ~	~ ~	11,0 (0,07)
Columbia Britannica, Canada s	55 (1,5)	563 (4,1)	44 (1,4)	545 (4,1)	1 ~	~ ~	11,0 (0,07)
Quebec, Canada r	47 (0,9)	566 (3,2)	53 (0,9)	554 (3,4)	1 ~	~ ~	10,5 (0,04)
Abu Dhabi, EAU s	38 (0,9)	494 (4,1)	60 (0,9)	452 (3,9)	3 (0,3)	371 (18,2)	10,1 (0,04)
Sud Africa (6) ☒ r	32 (1,3)	419 (6,5)	63 (1,3)	379 (5,3)	4 (0,5)	359 (17,5)	9,8 (0,07)
Dubai, EAU x	47 (1,0)	583 (2,6)	52 (1,0)	550 (2,7)	1 ~	~ ~	10,5 (0,04)

La scala del "Questionario PIRLS" è stata creata nel 2011 sulla base della distribuzione combinata dei punteggi di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2011.

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).

Una (r) indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma non più del 85% degli studenti.

Una (s) indica che i dati sono disponibili per almeno il 50% ma non più del 70% degli studenti.

Una (x) indica che i dati sono disponibili per almeno il 40% ma non più del 50% degli studenti.

Una (y) indica che i dati sono disponibili meno del 40% degli studenti.

Un (-) indica che non sono disponibili dati per la comparazione.

Una (~) indica che non ci sono dati sufficienti per presentare i risultati.

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021

Tabella 11: Attività di pre-alfabetizzazione in casa prima di iniziare la scuola primaria e risultati degli studenti in lettura

Dati basati sulle risposte dei genitori

(Continua)

Informazioni sulla scala

I punteggi degli studenti sono stati attribuiti a partire dalle risposte dei loro genitori riguardo alla frequenza con cui loro, o altre persone in casa, hanno coinvolto i bambini in nove attività della scala *Attività di pre-alfabetizzazione*. La scala è divisa in intervalli di punteggio che identificano tre categorie. Per gli studenti che hanno partecipato **Spesso** ad attività di pre-alfabetizzazione prima della scuola primaria, i genitori hanno risposto che hanno coinvolto "spesso" il/la loro figlio/a in cinque delle nove attività e "qualche volta" nelle restanti quattro. Per gli studenti che **Mai o quasi mai** hanno partecipato ad attività di pre-alfabetizzazione prima della scuola primaria, i genitori hanno risposto che "mai o quasi mai" hanno coinvolto il/la loro figlio/a in cinque delle nove attività e "qualche volta" nelle restanti quattro. Tutti gli altri studenti sono stati coinvolti **Qualche volta** in attività di pre-alfabetizzazione prima della scuola primaria.

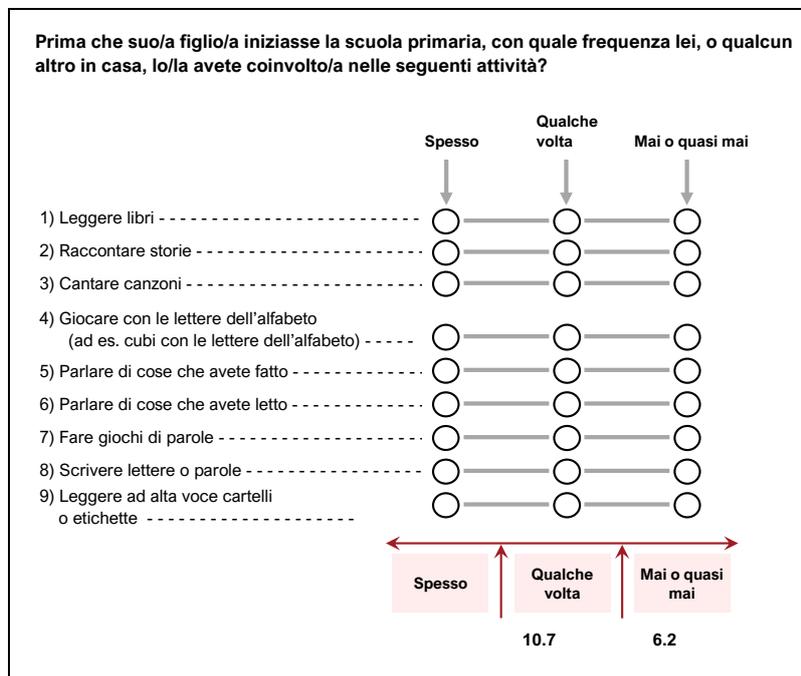


Tabella 12: Composizione della scuola in base al background economico degli studenti e risultati in lettura degli studenti

Dati basati sulle risposte del dirigente scolastico

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

☒ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato

☐ **Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova all'inizio del quinto anno**

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
Kazakistan	78 (3,0)	509 (3,0)	20 (3,1)	481 (5,8)	2 ~	~ ~
Lituania s	78 (4,0)	555 (2,7)	18 (3,5)	532 (5,6)	4 (2,0)	525 (11,1)
Federazione Russa	77 (2,8)	576 (3,7)	19 (2,8)	538 (7,1)	5 (1,7)	547 (17,8)
Uzbekistan r	73 (3,9)	442 (3,6)	24 (3,8)	430 (5,5)	3 (1,4)	426 (15,0)
Qatar	66 (3,5)	491 (5,0)	26 (3,5)	483 (7,9)	8 (1,9)	461 (12,1)
Macedonia del Nord r	64 (5,3)	453 (5,9)	27 (4,3)	436 (14,0)	9 (3,8)	402 (21,2)
Svezia r	63 (4,0)	560 (3,7)	26 (4,1)	524 (4,6)	10 (2,5)	514 (8,5)
Croazia	61 (4,1)	561 (3,0)	33 (4,0)	555 (3,9)	6 (1,9)	521 (16,8)
Spagna	61 (3,0)	530 (2,4)	28 (3,2)	515 (4,0)	11 (2,1)	483 (6,9)
Danimarca	60 (3,9)	550 (2,8)	32 (3,8)	521 (4,3)	8 (1,9)	525 (6,5)
Paesi Bassi r	58 (4,4)	536 (3,6)	24 (4,3)	518 (5,0)	19 (3,5)	506 (8,6)
Singapore	57 (0,0)	600 (3,6)	36 (0,0)	573 (5,5)	7 (0,0)	552 (16,6)
Arabia Saudita	57 (5,4)	456 (5,4)	25 (4,7)	441 (10,2)	18 (3,9)	450 (13,4)
Emirati Arabi Uniti s	56 (1,4)	519 (3,2)	27 (1,5)	510 (4,5)	17 (1,2)	479 (8,6)
Belgio (Fiammingo)	56 (4,3)	518 (3,1)	29 (4,5)	512 (3,8)	15 (3,4)	479 (5,7)
Ungheria	53 (4,0)	563 (3,6)	27 (4,3)	528 (7,0)	20 (3,3)	488 (8,1)
Slovenia r	51 (4,8)	524 (3,0)	36 (4,7)	517 (3,1)	13 (3,0)	508 (6,1)
Kosovo s	50 (5,6)	423 (5,4)	34 (5,0)	415 (7,2)	16 (4,0)	412 (5,9)
Norvegia (5)	49 (4,1)	548 (2,7)	45 (4,0)	533 (2,4)	6 (2,1)	513 (12,8)
Rep. Ceca	48 (3,5)	550 (3,4)	43 (3,5)	535 (3,7)	10 (2,1)	506 (9,0)
Montenegro	47 (0,7)	492 (2,0)	34 (0,8)	486 (3,3)	19 (0,6)	475 (3,6)
Belgio (Francese) r	47 (3,3)	511 (3,7)	26 (3,8)	484 (5,2)	28 (3,4)	475 (5,1)
Francia	46 (3,5)	530 (3,1)	26 (3,6)	516 (6,0)	27 (3,2)	485 (4,6)
Cipro	46 (4,0)	529 (4,3)	41 (3,9)	501 (3,4)	13 (2,2)	471 (5,2)
Israele ☒	44 (3,5)	537 (3,7)	26 (3,6)	520 (4,2)	30 (2,9)	465 (5,8)
Irlanda	42 (4,8)	595 (3,3)	33 (4,3)	582 (3,9)	25 (3,2)	550 (4,9)
Oman	41 (3,7)	435 (5,9)	36 (3,5)	440 (6,9)	24 (3,4)	403 (8,5)
Australia ☒	40 (3,8)	562 (3,0)	34 (3,6)	540 (3,4)	26 (3,1)	508 (5,6)
Macao SAR	39 (0,1)	546 (1,9)	35 (0,1)	526 (1,7)	26 (0,1)	532 (2,1)
Irlanda del Nord r	38 (4,5)	587 (4,1)	31 (4,8)	564 (4,1)	31 (3,5)	543 (5,2)
Nuova Zelanda r	38 (3,7)	553 (3,9)	36 (3,8)	528 (4,7)	27 (3,3)	483 (6,5)
Serbia	37 (4,1)	524 (4,2)	43 (4,0)	513 (4,7)	20 (3,5)	494 (7,0)
Albania	37 (4,2)	527 (5,6)	30 (3,6)	516 (5,6)	33 (4,3)	495 (4,6)
Finlandia	37 (4,3)	561 (3,1)	52 (3,9)	548 (2,6)	11 (2,7)	518 (9,4)
Bulgaria	37 (4,1)	572 (4,1)	45 (4,1)	550 (4,1)	18 (2,7)	483 (9,5)
Italia	35 (4,0)	548 (3,4)	44 (3,8)	540 (3,1)	22 (3,0)	517 (6,3)
Malta	33 (5,4)	538 (4,2)	61 (5,4)	506 (4,0)	6 (2,6)	458 (13,3)
Brasile ☒ r	32 (4,7)	473 (9,6)	16 (3,9)	438 (14,5)	51 (5,0)	389 (11,5)
Georgia	32 (3,5)	502 (3,8)	36 (3,7)	490 (4,9)	32 (3,8)	489 (3,7)
Lettonia	32 (4,0)	531 (5,3)	61 (4,1)	528 (3,3)	7 (1,8)	509 (12,5)
Stati Uniti	32 (5,0)	587 (8,0)	12 (4,1)	555 (12,2)	56 (5,0)	524 (9,2)
Portogallo	32 (2,9)	537 (3,6)	37 (3,4)	517 (2,8)	32 (3,3)	506 (4,5)
Inghilterra ☒ r	32 (4,1)	578 (5,0)	25 (4,3)	565 (3,8)	43 (4,4)	539 (3,7)
Austria	30 (3,7)	543 (3,1)	43 (4,1)	537 (3,5)	26 (3,1)	504 (5,0)
Germania r	29 (3,6)	543 (3,9)	36 (3,4)	533 (3,5)	35 (2,8)	501 (4,4)
Iran, Rep. Islamica di ☒	29 (3,5)	458 (8,0)	21 (2,8)	422 (6,9)	50 (3,6)	382 (6,7)
Polonia	29 (3,9)	555 (3,7)	65 (4,2)	547 (3,0)	7 (2,3)	537 (7,3)
Bahrain r	28 (2,6)	494 (8,4)	27 (2,9)	449 (8,5)	44 (3,1)	439 (5,1)
Turchia	28 (3,3)	530 (5,3)	21 (3,3)	505 (7,3)	51 (3,4)	474 (4,6)
Hong Kong SAR	28 (3,5)	588 (4,3)	28 (4,1)	572 (6,7)	45 (4,3)	564 (4,1)
Egitto	27 (3,3)	410 (7,6)	25 (3,8)	389 (10,7)	49 (3,7)	359 (8,8)
Taipei Cinese	25 (3,2)	558 (3,2)	67 (3,7)	540 (2,4)	8 (2,1)	521 (9,3)
Azerbaigian r	13 (2,8)	410 (11,6)	22 (3,3)	450 (10,4)	64 (4,1)	444 (5,2)
Giordania r	13 (3,1)	423 (13,3)	33 (4,2)	385 (10,6)	55 (4,3)	367 (9,0)
Sud Africa ☒	11 (1,9)	420 (22,2)	16 (2,7)	331 (15,2)	73 (3,1)	264 (5,7)
Marocco r	7 (1,6)	452 (20,1)	7 (2,0)	402 (15,8)	86 (2,1)	363 (5,7)
Media Internazionale	43 (0,5)	521 (0,9)	32 (0,5)	502 (0,9)	25 (0,4)	479 (1,2)
Rep. Slovacca	--	--	--	--	--	--
Benchmarking Participants						
Quebec, Canada r	54 (5,6)	559 (4,1)	30 (4,7)	544 (4,9)	16 (3,7)	540 (6,2)
Columbia Britannica, Canada r	49 (4,7)	549 (5,8)	41 (4,5)	535 (5,3)	11 (2,9)	508 (11,7)
Terranova e Labrador, Canada r	35 (6,8)	536 (5,9)	54 (7,1)	522 (3,8)	11 (3,1)	496 (7,8)
Alberta, Canada	32 (4,8)	561 (5,2)	47 (5,3)	538 (5,7)	21 (3,9)	516 (8,7)
Città di Mosca, Federazione Russa	91 (2,1)	598 (2,2)	7 (2,0)	593 (6,4)	2 ~	~ ~
Sud Africa (6) ☒ r	11 (2,6)	465 (32,9)	15 (3,1)	447 (19,5)	74 (3,4)	360 (6,1)
Dubai, EAU s	65 (0,4)	581 (2,0)	30 (0,3)	560 (2,7)	5 (0,2)	527 (4,8)
Abu Dhabi, EAU r	57 (2,1)	478 (5,9)	27 (2,6)	467 (6,6)	16 (2,9)	470 (16,6)

() 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).

Una (r) indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma non più del 85% degli studenti.

Una (s) indica che i dati sono disponibili per almeno il 50% ma non più del 70% degli studenti.

Una (-) indica che non ci sono dati sufficienti per presentare i risultati.

Un (-) indica che non sono disponibili dati per la comparazione.

Tabella 12: Composizione della scuola in base al background economico degli studenti e risultati in lettura degli studenti

Dati basati sulle risposte del dirigente scolastico

(Continua)

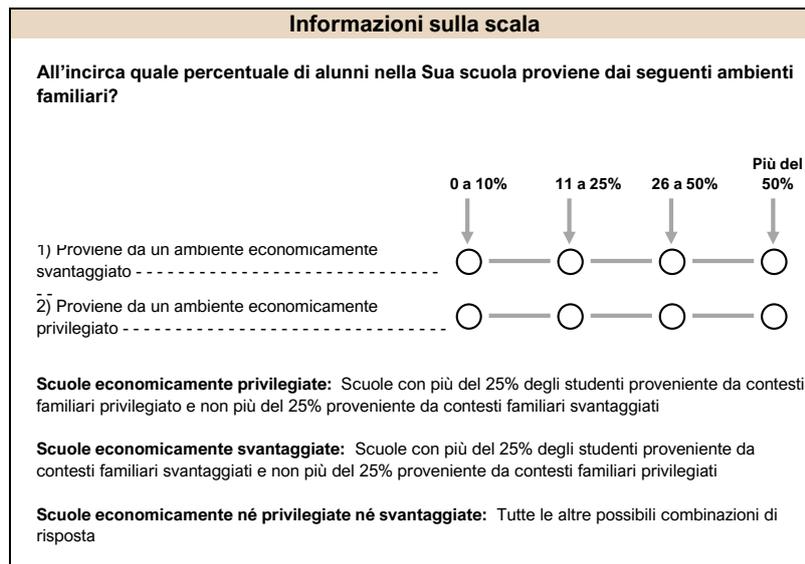


Tabella 13: Studenti che entrano nella scuola primaria con abilità di pre-scrittura e pre-lettura e risultati degli studenti in lettura

Dati basati sulle risposte del dirigente scolastico

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

☒ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato

☐ **Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova all'inizio del quinto anno**

Paese	Più del 75% inizia con abilità di pre-scrittura e pre-lettura		Tra il 51-75% inizia con abilità di pre-scrittura e pre-lettura		Tra il 25-50% inizia con abilità di pre-scrittura e pre-lettura		Meno del 25% inizia con abilità di pre-scrittura e pre-lettura	
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio
Singapore	89 (0,0)	590 (3,2)	6 (0,0)	565 (14,4)	3 (0,0)	541 (24,9)	2 ~	~ ~
Irlanda	73 (3,3)	587 (2,5)	18 (3,4)	554 (6,1)	4 (1,9)	533 (7,3)	5 (2,0)	564 (24,7)
Emirati Arabi Uniti s	54 (1,8)	539 (3,9)	17 (1,2)	501 (3,4)	10 (0,9)	444 (8,5)	18 (1,5)	458 (5,4)
Spagna	51 (3,5)	527 (2,5)	29 (3,1)	519 (4,2)	9 (1,5)	515 (8,2)	11 (2,5)	500 (10,9)
Qatar	50 (3,8)	505 (6,1)	22 (3,0)	475 (5,6)	16 (2,6)	456 (9,4)	11 (2,4)	464 (10,8)
Danimarca	49 (3,7)	542 (3,5)	19 (2,9)	536 (4,3)	16 (2,9)	533 (7,2)	15 (2,8)	535 (5,1)
Bahrain	49 (2,5)	489 (4,9)	19 (2,5)	444 (8,8)	20 (2,3)	413 (6,3)	12 (2,1)	434 (12,4)
Stati Uniti	46 (5,8)	574 (7,3)	25 (4,0)	526 (19,8)	14 (4,2)	527 (7,8)	15 (4,8)	521 (14,4)
Taipei Cinese	46 (3,7)	549 (2,6)	22 (3,1)	542 (4,4)	20 (3,2)	534 (4,5)	12 (2,4)	545 (7,6)
Hong Kong SAR	44 (3,8)	579 (4,1)	31 (3,7)	572 (4,5)	18 (2,9)	557 (7,7)	8 (2,3)	577 (9,4)
Svezia r	44 (4,6)	554 (4,9)	23 (4,0)	547 (7,2)	19 (3,9)	543 (7,9)	14 (3,0)	521 (9,1)
Inghilterra ☒	42 (4,3)	572 (4,1)	38 (4,0)	553 (4,1)	11 (2,6)	540 (6,9)	9 (2,4)	542 (7,9)
Arabia Saudita	41 (4,7)	448 (6,3)	22 (3,7)	455 (9,7)	19 (3,9)	455 (10,7)	19 (3,7)	438 (10,4)
Oman	38 (3,6)	444 (5,9)	21 (3,1)	424 (8,5)	22 (2,9)	420 (9,2)	19 (2,8)	419 (8,4)
Kazakistan	32 (3,3)	513 (4,9)	27 (3,4)	504 (5,2)	34 (3,5)	494 (4,3)	8 (1,9)	500 (6,5)
Malta	32 (7,3)	530 (8,9)	17 (4,9)	503 (8,6)	15 (5,2)	507 (9,1)	36 (7,1)	505 (9,0)
Lettonia	31 (3,6)	534 (5,0)	33 (3,5)	532 (4,5)	26 (3,6)	519 (4,5)	10 (2,3)	515 (11,9)
Francia	30 (3,5)	525 (3,9)	28 (3,7)	520 (4,7)	16 (3,1)	501 (6,5)	26 (3,4)	508 (4,6)
Kosovo	30 (4,4)	417 (6,8)	21 (4,3)	428 (5,6)	29 (3,6)	430 (7,6)	20 (3,5)	404 (6,2)
Polonia	29 (3,6)	552 (4,5)	19 (3,4)	546 (4,6)	29 (3,4)	552 (4,3)	23 (3,3)	544 (4,7)
Iran, Rep. Islamica di ☒	29 (3,9)	425 (8,2)	16 (2,7)	403 (11,5)	14 (3,4)	401 (17,7)	42 (3,7)	412 (8,5)
Albania	28 (3,4)	526 (6,2)	31 (4,2)	520 (5,8)	22 (3,5)	505 (6,2)	19 (3,6)	497 (7,2)
Cipro	27 (3,5)	535 (5,7)	6 (1,9)	513 (14,3)	13 (3,4)	522 (6,1)	54 (4,7)	496 (3,5)
Lituania s	25 (5,4)	552 (4,8)	17 (3,5)	549 (6,6)	30 (4,3)	552 (4,4)	28 (4,8)	543 (6,0)
Finlandia	25 (3,5)	554 (3,2)	23 (3,6)	551 (4,6)	36 (3,4)	547 (4,4)	15 (2,8)	544 (6,3)
Uzbekistan	25 (3,8)	453 (5,1)	20 (3,2)	430 (5,1)	30 (3,8)	432 (5,6)	25 (3,4)	431 (5,0)
Macao SAR	25 (0,1)	537 (2,0)	22 (0,1)	532 (2,5)	15 (0,1)	525 (3,0)	38 (0,1)	540 (1,5)
Belgio (Francese)	25 (3,7)	505 (4,5)	27 (4,1)	492 (6,9)	21 (3,6)	490 (5,6)	27 (3,8)	489 (5,4)
Egitto	24 (3,2)	395 (7,6)	35 (3,9)	370 (7,8)	21 (3,4)	367 (12,4)	20 (2,9)	385 (16,1)
Paesi Bassi r	22 (4,5)	530 (5,1)	28 (4,7)	525 (5,8)	17 (4,2)	532 (8,9)	32 (5,6)	520 (6,7)
Bulgaria	21 (3,1)	564 (5,6)	23 (3,3)	558 (7,0)	27 (3,9)	542 (9,3)	29 (3,6)	508 (7,1)
Georgia	20 (2,5)	507 (4,4)	14 (2,5)	492 (7,0)	22 (3,0)	497 (5,6)	43 (3,8)	489 (4,0)
Australia ☒	20 (2,9)	556 (3,7)	21 (3,1)	542 (6,0)	19 (3,1)	541 (5,1)	40 (3,8)	532 (4,3)
Giordania	18 (2,8)	410 (11,9)	22 (3,4)	386 (12,7)	26 (4,1)	382 (14,1)	34 (3,8)	362 (8,9)
Belgio (Fiammingo)	17 (3,7)	518 (4,8)	17 (3,2)	528 (3,6)	10 (2,7)	506 (8,7)	56 (4,9)	504 (3,6)
Turchia	16 (2,7)	505 (6,8)	5 (1,7)	497 (14,0)	6 (1,8)	474 (20,6)	73 (3,4)	496 (4,1)
Brasile ☒	16 (2,7)	475 (12,4)	17 (3,7)	442 (18,1)	32 (5,1)	383 (15,5)	35 (3,9)	415 (7,0)
Italia	16 (2,9)	542 (6,1)	11 (2,4)	538 (7,6)	22 (3,1)	542 (3,8)	52 (3,6)	534 (3,4)
Azerbaijan	16 (3,2)	421 (9,3)	32 (3,6)	437 (8,5)	36 (3,8)	451 (7,2)	16 (2,9)	439 (10,0)
Israele ☒ r	15 (2,8)	503 (10,3)	14 (2,9)	529 (9,6)	27 (3,7)	523 (5,3)	44 (3,9)	500 (6,6)
Sud Africa ☒	14 (2,5)	323 (19,9)	25 (3,5)	273 (9,9)	29 (4,1)	275 (10,8)	31 (3,1)	284 (9,1)
Portogallo	14 (2,5)	534 (4,6)	6 (1,8)	522 (9,7)	21 (3,1)	522 (4,7)	59 (3,6)	515 (3,1)
Macedonia del Nord	13 (3,1)	440 (14,0)	8 (2,1)	446 (13,0)	31 (4,4)	449 (9,0)	48 (4,6)	439 (9,0)
Montenegro	11 (0,2)	481 (3,4)	1 ~	~ ~	20 (0,6)	470 (3,4)	67 (0,6)	494 (2,2)
Federazione Russa	11 (2,3)	601 (6,9)	28 (3,9)	574 (5,8)	32 (3,5)	567 (5,2)	29 (3,6)	548 (6,9)
Serbia	9 (2,3)	516 (12,2)	17 (3,5)	517 (8,3)	26 (3,7)	512 (5,4)	47 (4,4)	512 (4,4)
Croazia	9 (2,6)	561 (8,4)	23 (3,4)	563 (5,4)	42 (4,4)	555 (4,2)	26 (3,7)	553 (5,2)
Marocco	8 (1,9)	385 (17,9)	22 (3,3)	399 (14,8)	35 (3,5)	367 (6,7)	36 (3,3)	362 (7,0)
Rep. Slovacca	8 (2,1)	544 (8,0)	10 (2,6)	544 (5,8)	26 (3,6)	537 (4,4)	56 (3,6)	522 (4,3)
Slovenia r	6 (2,3)	531 (5,8)	6 (2,1)	508 (7,6)	41 (5,0)	521 (2,9)	47 (4,5)	517 (3,1)
Ungheria	6 (2,2)	538 (24,4)	4 (1,7)	553 (21,9)	10 (3,0)	549 (11,5)	80 (3,7)	536 (3,8)
Germania r	4 (1,5)	537 (8,5)	6 (1,4)	536 (8,5)	13 (2,4)	544 (6,5)	78 (3,0)	518 (2,8)
Norvegia (5)	4 (1,7)	538 (13,0)	6 (1,8)	543 (10,2)	28 (3,8)	543 (3,6)	62 (4,3)	537 (2,9)
Rep. Ceca	2 ~	~ ~	7 (1,9)	544 (11,2)	24 (3,3)	541 (5,9)	67 (3,6)	538 (2,7)
Austria	2 ~	~ ~	3 (1,3)	550 (10,5)	16 (3,4)	547 (7,2)	80 (3,6)	525 (2,3)
Media Internazionale	26 (0,4)	511 (1,1)	19 (0,4)	503 (1,3)	22 (0,5)	495 (1,2)	33 (0,5)	491 (1,1)
Nuova Zelanda	--	--	--	--	--	--	--	--
Irlanda del Nord	--	--	--	--	--	--	--	--
Benchmarking Participants								
Dubai, EAU s	71 (0,3)	571 (1,8)	17 (0,3)	578 (4,1)	5 (0,1)	545 (7,9)	7 (0,1)	575 (3,6)
Terranova e Labrador, Canada r	57 (5,2)	527 (4,8)	19 (4,2)	522 (9,2)	14 (3,9)	532 (4,8)	10 (3,0)	498 (7,3)
Columbia Britannica, Canada r	50 (5,0)	552 (4,9)	26 (4,1)	528 (5,4)	16 (3,8)	531 (9,0)	8 (2,6)	497 (13,9)
Abu Dhabi, EAU r	39 (2,1)	537 (5,3)	16 (1,8)	458 (5,4)	16 (1,2)	404 (10,8)	28 (1,2)	427 (5,6)
Alberta, Canada	37 (5,1)	545 (6,5)	28 (4,9)	542 (8,4)	14 (3,5)	533 (10,7)	22 (4,6)	536 (8,5)
Quebec, Canada	36 (5,3)	559 (5,5)	17 (3,6)	553 (6,5)	18 (3,8)	537 (5,9)	28 (4,7)	552 (4,6)
Città di Mosca, Federazione Russa	24 (3,4)	607 (4,9)	32 (3,3)	598 (3,3)	34 (3,8)	595 (3,2)	10 (2,2)	590 (4,0)
Sud Africa (6) ☒	19 (3,4)	419 (16,9)	24 (3,5)	365 (12,5)	24 (3,8)	382 (12,8)	33 (3,7)	374 (9,8)

() 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).

Una (r) indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma non più del 85% degli studenti.

Una (s) indica che i dati sono disponibili per almeno il 50% ma non più del 70% degli studenti.

Una (~) indica che non ci sono dati sufficienti per presentare i risultati. Un (-) indica che non sono disponibili dati per la comparazione.

Tabella 13: Studenti che entrano nella scuola primaria con abilità di pre-scrittura e pre-lettura e risultati degli studenti in lettura*Dati basati sulle risposte del dirigente scolastico*

(Continua)

Informazioni sulla scala	
All'incirca quanti alunni della Sua scuola possiedono abilità di lettura di base (ad es., sanno scrivere lettere dell'alfabeto, frasi) all'inizio della prima classe della scuola primaria?	
Meno del 25% ----	<input type="radio"/>
25-50% ----	<input type="radio"/>
51-75% ----	<input type="radio"/>
Più del 75% ----	<input type="radio"/>

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021



IEA

TIMSS & PIRLS
International Study Center
Lynch School of Education
BOSTON COLLEGE

Tabella 14: Influenza della carenza di risorse per l'insegnamento della lettura sulla qualità dell'offerta formativa e risultati degli studenti in lettura

Dati basati sulle risposte del dirigente scolastico

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

☒ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato

☐ **Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova all'inizio del quinto anno**

Paese	La qualità non risente		La qualità risente abbastanza		La qualità risente molto		Punteggio medio della scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Bulgaria	83 (3,1)	544 (3,4)	15 (3,0)	516 (14,3)	2 ~	~ ~	12,4 (0,15)
Paesi Bassi r	73 (4,4)	525 (4,1)	27 (4,4)	529 (4,8)	1 ~	~ ~	11,7 (0,13)
Australia ☒	65 (3,8)	545 (3,1)	33 (3,6)	532 (4,6)	1 ~	~ ~	11,5 (0,18)
Polonia	57 (4,2)	553 (3,0)	42 (4,2)	544 (3,4)	1 ~	~ ~	11,3 (0,15)
Singapore	56 (0,0)	586 (4,2)	31 (0,0)	589 (5,5)	13 (0,0)	589 (8,7)	10,9 (0,00)
Danimarca	55 (4,1)	538 (3,3)	43 (4,0)	540 (3,7)	2 ~	~ ~	11,4 (0,12)
Svezia r	55 (5,3)	547 (4,3)	43 (5,2)	545 (5,8)	2 ~	~ ~	11,2 (0,18)
Norvegia (5)	54 (4,1)	540 (2,4)	46 (4,1)	537 (3,3)	0 ~	~ ~	11,3 (0,14)
Emirati Arabi Uniti s	53 (2,2)	530 (3,5)	35 (2,0)	473 (4,0)	12 (1,3)	506 (5,3)	10,8 (0,13)
Qatar	53 (3,4)	496 (5,4)	25 (2,7)	474 (7,2)	22 (3,1)	474 (10,6)	10,5 (0,28)
Stati Uniti	53 (7,2)	558 (7,7)	46 (7,3)	534 (11,8)	2 ~	~ ~	11,2 (0,29)
Nuova Zelanda r	52 (4,3)	532 (5,2)	45 (4,4)	511 (5,1)	2 ~	~ ~	11,2 (0,14)
Rep. Ceca	51 (4,0)	542 (3,9)	49 (4,0)	537 (2,9)	0 ~	~ ~	11,1 (0,11)
Finlandia	50 (4,1)	559 (2,5)	49 (4,2)	539 (3,5)	1 ~	~ ~	11,2 (0,14)
Croazia	42 (4,4)	559 (3,3)	58 (4,4)	556 (3,7)	0 ~	~ ~	10,6 (0,14)
Kazakistan	42 (3,2)	506 (3,6)	41 (3,5)	500 (5,3)	17 (2,5)	505 (4,9)	10,1 (0,19)
Inghilterra ☒	42 (4,2)	563 (4,1)	58 (4,2)	556 (3,5)	1 ~	~ ~	10,8 (0,14)
Cipro	41 (4,5)	519 (4,6)	57 (4,5)	504 (3,4)	2 ~	~ ~	10,7 (0,17)
Lituania s	41 (4,9)	549 (3,9)	59 (4,8)	549 (3,1)	1 ~	~ ~	10,6 (0,15)
Bahrain	39 (2,6)	477 (6,2)	41 (2,6)	443 (4,9)	21 (2,4)	456 (8,4)	9,8 (0,15)
Spagna	38 (3,0)	531 (3,3)	61 (3,2)	515 (2,9)	2 ~	~ ~	10,6 (0,10)
Ungheria	36 (3,9)	539 (5,8)	63 (4,0)	538 (4,7)	1 ~	~ ~	10,6 (0,15)
Austria	36 (3,8)	535 (3,9)	64 (3,8)	527 (2,6)	0 ~	~ ~	10,7 (0,10)
Georgia	35 (3,7)	500 (3,7)	62 (3,7)	492 (3,4)	3 (1,1)	482 (22,2)	10,6 (0,14)
Rep. Slovacca	35 (3,1)	540 (4,5)	65 (3,2)	524 (3,4)	1 ~	~ ~	10,5 (0,09)
Slovenia r	34 (4,0)	517 (3,7)	66 (4,0)	520 (2,5)	0 ~	~ ~	10,8 (0,10)
Federazione Russa	34 (3,2)	582 (5,0)	59 (3,8)	560 (4,4)	7 (2,0)	554 (12,3)	10,2 (0,16)
Israele ☒	33 (3,9)	526 (5,9)	58 (4,2)	510 (4,3)	9 (2,1)	462 (17,2)	10,0 (0,15)
Malta	31 (5,9)	525 (7,8)	60 (5,5)	507 (5,5)	9 (3,8)	503 (15,6)	10,0 (0,26)
Uzbekistan	30 (3,8)	441 (4,5)	49 (4,2)	433 (4,2)	21 (3,5)	439 (6,0)	9,5 (0,22)
Serbia	30 (3,7)	524 (4,4)	70 (3,8)	509 (4,1)	1 ~	~ ~	10,3 (0,13)
Irlanda	27 (3,9)	586 (5,0)	72 (4,0)	574 (3,0)	1 ~	~ ~	10,2 (0,14)
Brasile ☒	26 (2,7)	481 (9,3)	73 (2,9)	398 (7,4)	1 ~	~ ~	10,1 (0,12)
Belgio (Fiammingo)	25 (3,5)	516 (5,7)	75 (3,5)	508 (2,8)	0 ~	~ ~	10,4 (0,10)
Lettonia	24 (3,5)	526 (5,3)	75 (3,5)	528 (3,0)	1 ~	~ ~	10,3 (0,13)
Oman	22 (2,8)	437 (9,3)	59 (3,4)	423 (5,4)	19 (3,1)	439 (6,9)	9,2 (0,18)
Montenegro	21 (1,0)	484 (4,6)	77 (1,0)	488 (1,6)	2 ~	~ ~	9,7 (0,03)
Germania r	21 (3,0)	535 (5,5)	79 (3,0)	520 (2,8)	0 ~	~ ~	10,3 (0,09)
Francia	19 (3,2)	527 (6,7)	79 (3,3)	513 (2,5)	2 ~	~ ~	10,0 (0,10)
Irlanda del Nord	18 (3,4)	558 (5,7)	81 (3,4)	568 (3,4)	1 ~	~ ~	10,0 (0,12)
Portogallo	17 (2,6)	534 (8,1)	83 (2,6)	517 (2,4)	0 ~	~ ~	10,1 (0,09)
Iran, Rep. Islamica di ☒	14 (3,2)	432 (9,7)	73 (3,8)	406 (6,3)	13 (2,4)	431 (8,8)	9,1 (0,20)
Azerbaijano	13 (2,9)	436 (10,5)	66 (4,1)	439 (4,7)	20 (3,3)	445 (10,0)	8,6 (0,18)
Arabia Saudita	13 (3,1)	458 (10,3)	69 (4,3)	444 (4,8)	18 (3,7)	462 (12,4)	8,6 (0,19)
Albania	13 (2,3)	535 (11,4)	66 (3,9)	507 (3,6)	21 (3,4)	519 (7,4)	8,8 (0,16)
Egitto	11 (1,9)	407 (13,7)	81 (2,7)	375 (6,4)	7 (2,3)	375 (14,0)	9,2 (0,13)
Taipei Cinese	11 (2,1)	549 (4,8)	74 (3,2)	544 (2,7)	15 (2,6)	541 (5,0)	8,6 (0,13)
Belgio (Francese)	11 (2,6)	500 (9,4)	89 (2,6)	494 (3,0)	0 ~	~ ~	9,7 (0,10)
Italia	11 (2,7)	546 (10,3)	89 (2,7)	536 (2,1)	0 ~	~ ~	9,7 (0,09)
Sud Africa ☒	8 (1,8)	444 (24,7)	89 (2,0)	272 (5,1)	3 (1,1)	295 (30,0)	9,2 (0,09)
Macao SAR	8 (0,1)	546 (3,2)	55 (0,1)	534 (1,6)	37 (0,1)	536 (1,6)	7,6 (0,00)
Turchia	7 (1,7)	513 (8,4)	59 (3,8)	495 (4,9)	34 (3,8)	496 (6,8)	7,8 (0,15)
Kosovo	5 (1,5)	424 (15,1)	74 (3,2)	420 (3,9)	21 (3,1)	422 (5,7)	8,3 (0,14)
Hong Kong SAR	2 ~	~ ~	66 (3,8)	573 (3,6)	31 (3,8)	572 (4,5)	7,6 (0,14)
Giordania	2 ~	~ ~	80 (3,0)	375 (6,3)	18 (2,8)	403 (12,1)	8,2 (0,12)
Marocco	2 ~	~ ~	91 (2,5)	367 (4,4)	7 (2,3)	449 (31,9)	8,8 (0,10)
Macedonia del Nord	0 ~	~ ~	84 (3,6)	443 (6,3)	16 (3,6)	440 (12,7)	8,0 (0,11)
Media Internazionale	31 (0,5)	519 (1,0)	61 (0,5)	498 (0,6)	8 (0,3)	472 (2,7)	
Benchmarking Participants							
Dubai, EAU s	67 (0,3)	577 (1,8)	24 (0,3)	558 (2,9)	9 (0,2)	552 (4,8)	11,6 (0,02)
Alberta, Canada	62 (5,3)	545 (5,0)	37 (5,3)	535 (6,2)	1 ~	~ ~	11,8 (0,23)
Città di Mosca, Federazione Russa	62 (3,7)	597 (2,4)	34 (3,5)	598 (3,5)	4 (1,5)	623 (11,9)	11,8 (0,20)
Quebec, Canada	59 (5,0)	553 (3,3)	41 (5,0)	550 (5,1)	0 ~	~ ~	11,5 (0,18)
Terranova e Labrador, Canada r	51 (8,5)	525 (5,7)	46 (8,1)	520 (4,0)	4 (2,5)	558 (15,0)	11,2 (0,28)
Columbia Britannica, Canada r	46 (4,8)	546 (5,7)	53 (4,6)	532 (4,9)	2 ~	~ ~	10,9 (0,17)
Abu Dhabi, EAU r	45 (3,5)	502 (6,3)	44 (2,2)	436 (5,8)	11 (2,4)	481 (19,1)	10,4 (0,26)
Sud Africa (6) ☒	8 (2,1)	512 (28,5)	86 (2,2)	368 (5,5)	6 (2,1)	399 (28,2)	9,2 (0,15)

La scala del "Questionario PIRLS" è stata creata nel 2011 sulla base della distribuzione combinata dei punteggi di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2011.

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).

Una (r) indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma non più del 85% degli studenti.

Una (s) indica che i dati sono disponibili per almeno il 50% ma non più del 70% degli studenti.

Una (~) indica che non ci sono dati sufficienti per presentare i risultati.

Tabella 14: Influenza della carenza di risorse per l'insegnamento della lettura sulla qualità dell'offerta formativa e risultati degli studenti in lettura

Dati basati sulle risposte del dirigente scolastico

(Continua)

Informazioni sulla scala

I punteggi degli studenti sono stati attribuiti a partire dalle risposte del Dirigente Scolastico riguardo alle tredici risorse della scuola e della classe elencate nella scala *Influenza della carenza di risorse per l'insegnamento della lettura sulla qualità dell'offerta formativa*. La scala è divisa in intervalli di punteggio che identificano tre categorie. Per gli studenti iscritti ad Istituti in cui l'insegnamento **Non risente** della carenza di risorse, il Dirigente Scolastico ha dichiarato che la carenza di risorse ha influenzato "per niente" l'insegnamento per *sette* delle tredici risorse e ha influenzato "poco" per le restanti *sei*. Per gli studenti iscritti ad Istituti in cui la qualità dell'insegnamento **Ha risentito molto**, il Dirigente Scolastico ha risposto che la carenza di risorse ha influito "molto" sull'insegnamento per *sette* delle tredici risorse e ha influito "abbastanza" per le restanti *sei*. Tutti gli altri studenti sono iscritti ad Istituti in cui la qualità dell'insegnamento ha **Risentito abbastanza** della carenza di risorse.

Quanto la qualità dell'offerta formativa della Sua scuola risente della mancanza o dell'inadeguatezza dei seguenti elementi?

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
A. Risorse scolastiche in generale				
1) Materiali didattici (ad es. libri di testo) -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Materiali di consumo (ad es., carta, matite, materiali vari) -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Edifici scolastici e spazi esterni -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Impianti di riscaldamento/condizionamento e illuminazione -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Spazio per l'attività didattica (ad es., aule) -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) Personale con competenze tecnologiche -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) Risorse tecnologiche e multimediali a supporto dell'insegnamento -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) Risorse tecnologiche e multimediali a supporto dell'apprendimento e delle abilità di comunicazione degli alunni -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) Connessione internet -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B. Risorse per l'insegnamento della lettura				
10) Insegnanti con una formazione specifica nell'ambito della lettura -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) Software e applicazioni per l'insegnamento della lettura -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12) Dotazioni della biblioteca (libri, ebook, riviste, ecc.) -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13) Materiali per l'insegnamento della lettura (rassegne o incontri di lettura, libri di testo) -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tabella 15: Disciplina a scuola e risultati degli studenti

Dati basati sulle risposte del dirigente scolastico

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

☒ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato

☐ Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova all'inizio del quinto anno

Paese	Nessun problema		Problemi minori		Problemi moderati o seri		Punteggio medio della scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Hong Kong SAR	93 (2,2)	574 (2,7)	7 (2,2)	550 (11,7)	0 ~	~ ~	12,0 (0,11)
Malta	87 (4,8)	515 (3,3)	12 (4,4)	496 (14,3)	2 ~	~ ~	11,4 (0,17)
Bahrain	85 (2,1)	462 (3,6)	9 (1,7)	445 (11,9)	6 (1,4)	426 (12,0)	11,1 (0,10)
Qatar	84 (2,3)	487 (3,9)	12 (2,5)	473 (14,8)	4 (1,5)	486 (7,8)	11,1 (0,10)
Irlanda del Nord	84 (3,3)	571 (3,1)	15 (3,2)	540 (6,6)	1 ~	~ ~	11,1 (0,11)
Montenegro	83 (0,3)	489 (1,7)	14 (0,3)	486 (4,8)	2 ~	~ ~	11,4 (0,02)
Albania	82 (3,3)	515 (3,5)	11 (2,7)	502 (7,1)	8 (1,8)	512 (15,6)	11,1 (0,16)
Rep. Ceca	81 (2,9)	542 (2,7)	17 (2,7)	526 (6,2)	1 ~	~ ~	10,8 (0,10)
Taipei Cinese	81 (3,1)	545 (2,4)	18 (3,0)	541 (3,8)	1 ~	~ ~	11,2 (0,13)
Singapore	81 (0,0)	589 (3,5)	19 (0,0)	580 (8,1)	0 ~	~ ~	11,1 (0,00)
Spagna	80 (2,8)	524 (2,6)	14 (2,6)	504 (8,3)	5 (1,1)	511 (9,3)	11,0 (0,11)
Bulgaria	80 (2,7)	549 (3,4)	15 (2,8)	515 (11,3)	4 (1,7)	458 (34,0)	11,0 (0,12)
Serbia	80 (3,2)	516 (3,1)	20 (3,2)	506 (7,8)	0 ~	~ ~	11,0 (0,13)
Emirati Arabi Uniti s	79 (1,9)	523 (2,5)	14 (1,5)	449 (8,8)	7 (1,3)	474 (10,8)	10,8 (0,10)
Irlanda	79 (3,0)	584 (2,8)	20 (3,2)	552 (6,7)	2 ~	~ ~	10,9 (0,10)
Macao SAR	77 (0,1)	539 (1,4)	13 (0,1)	531 (3,0)	9 (0,1)	515 (3,1)	10,9 (0,00)
Croazia	77 (3,8)	559 (2,7)	20 (3,7)	554 (7,0)	3 (1,4)	521 (24,7)	10,7 (0,13)
Kazakistan	77 (2,8)	504 (2,8)	9 (2,1)	512 (11,9)	13 (2,4)	496 (7,4)	10,8 (0,16)
Georgia	77 (2,8)	494 (2,7)	15 (2,4)	495 (6,3)	7 (2,0)	500 (12,5)	10,7 (0,14)
Macedonia del Nord	77 (4,0)	451 (5,2)	18 (4,1)	422 (12,4)	5 (2,2)	396 (25,4)	11,1 (0,17)
Inghilterra ☒	76 (3,2)	564 (3,0)	22 (3,1)	542 (4,8)	2 ~	~ ~	10,5 (0,11)
Lituania s	75 (4,4)	550 (2,9)	24 (4,4)	547 (5,5)	1 ~	~ ~	10,7 (0,13)
Rep. Slovacca	74 (3,5)	536 (2,9)	22 (3,3)	515 (8,4)	4 (1,6)	504 (24,5)	10,6 (0,12)
Brasile ☒	72 (4,4)	427 (5,8)	25 (4,3)	397 (16,2)	3 (1,0)	411 (26,3)	10,7 (0,16)
Stati Uniti	69 (5,6)	566 (6,7)	30 (5,5)	506 (13,8)	1 ~	~ ~	10,3 (0,17)
Australia ☒	69 (3,6)	548 (2,8)	29 (3,6)	525 (4,2)	2 ~	~ ~	10,4 (0,10)
Azerbaijani	69 (3,6)	436 (5,3)	14 (2,8)	469 (11,0)	18 (3,1)	431 (10,0)	10,1 (0,20)
Finlandia	68 (3,5)	554 (2,5)	30 (3,4)	541 (4,6)	2 ~	~ ~	10,3 (0,10)
Federazione Russa	68 (3,4)	568 (4,5)	30 (3,4)	568 (5,2)	2 ~	~ ~	10,4 (0,10)
Slovenia r	65 (4,3)	519 (2,6)	31 (3,9)	517 (3,8)	4 (2,3)	535 (6,9)	10,3 (0,14)
Iran, Rep. Islamica di ☒	65 (3,5)	421 (6,5)	28 (3,1)	395 (9,3)	7 (1,6)	410 (13,8)	10,3 (0,14)
Cipro	62 (4,5)	518 (4,0)	34 (4,6)	498 (4,2)	4 (1,6)	502 (13,1)	10,0 (0,13)
Lettonia	62 (4,1)	529 (3,2)	37 (4,0)	525 (4,5)	1 ~	~ ~	10,2 (0,10)
Danimarca	62 (3,7)	543 (3,3)	36 (3,6)	532 (3,6)	3 (1,1)	514 (20,0)	10,2 (0,10)
Polonia	61 (3,8)	551 (2,7)	37 (3,8)	546 (3,9)	2 ~	~ ~	10,1 (0,10)
Belgio (Francese)	59 (4,1)	503 (3,8)	37 (4,2)	485 (4,9)	4 (1,4)	467 (8,1)	10,2 (0,11)
Francia	59 (4,0)	523 (3,6)	37 (3,9)	505 (3,9)	4 (1,5)	466 (17,6)	10,2 (0,13)
Ungheria	58 (4,2)	554 (3,2)	36 (4,1)	522 (6,7)	7 (2,6)	492 (29,0)	10,0 (0,14)
Uzbekistan	58 (4,1)	435 (3,6)	7 (2,2)	455 (7,3)	35 (4,0)	438 (5,2)	9,3 (0,28)
Belgio (Fiammingo)	57 (4,8)	517 (3,3)	37 (4,7)	506 (3,9)	6 (2,2)	477 (9,7)	10,2 (0,14)
Portogallo	55 (3,9)	525 (3,1)	37 (3,8)	514 (3,1)	8 (2,2)	510 (12,6)	10,0 (0,15)
Oman	55 (3,5)	438 (5,1)	22 (2,8)	416 (6,6)	23 (3,0)	423 (7,6)	9,5 (0,19)
Nuova Zelanda r	54 (4,2)	540 (4,3)	40 (4,5)	503 (5,6)	6 (2,0)	470 (10,1)	10,1 (0,12)
Austria	53 (4,0)	534 (3,5)	42 (4,1)	524 (3,1)	4 (1,7)	529 (15,6)	10,0 (0,11)
Italia	53 (4,0)	543 (2,8)	31 (3,5)	535 (3,8)	16 (2,8)	522 (6,3)	9,6 (0,16)
Norvegia (5)	49 (4,2)	544 (2,9)	48 (4,3)	535 (3,1)	3 (1,4)	534 (5,8)	9,8 (0,10)
Kosovo	48 (5,2)	426 (5,2)	32 (4,7)	417 (5,3)	20 (3,2)	413 (9,8)	9,4 (0,19)
Israele ☒	46 (4,0)	519 (5,3)	43 (3,6)	506 (4,8)	11 (2,6)	489 (10,3)	9,5 (0,14)
Arabia Saudita	45 (4,7)	463 (5,7)	13 (3,1)	430 (9,5)	41 (4,9)	439 (6,8)	9,0 (0,28)
Turchia	43 (4,0)	504 (5,0)	27 (3,8)	492 (7,7)	30 (3,8)	489 (7,0)	8,9 (0,21)
Paesi Bassi r	43 (5,3)	529 (4,2)	50 (5,6)	524 (5,3)	7 (2,4)	518 (6,5)	9,5 (0,13)
Germania r	42 (3,5)	538 (3,9)	52 (3,6)	516 (3,2)	6 (1,6)	492 (9,7)	9,6 (0,09)
Svezia r	42 (5,0)	555 (4,9)	58 (5,0)	540 (3,7)	0 ~	~ ~	9,6 (0,12)
Giordania	30 (3,3)	399 (10,0)	41 (3,7)	363 (9,3)	30 (3,8)	386 (11,0)	8,6 (0,15)
Sud Africa ☒	30 (4,0)	347 (13,6)	55 (4,0)	268 (6,9)	15 (2,2)	240 (8,5)	9,0 (0,09)
Egitto	24 (3,0)	406 (10,2)	40 (3,5)	362 (7,2)	37 (3,4)	378 (9,7)	8,3 (0,17)
Marocco	16 (2,7)	367 (9,4)	23 (3,1)	378 (9,6)	61 (3,4)	373 (6,1)	7,2 (0,16)
Media Internazionale	64 (0,5)	510 (0,6)	27 (0,5)	493 (1,0)	9 (0,3)	465 (2,3)	
Benchmarking Participants							
Dubai, EAU s	89 (0,3)	575 (1,6)	9 (0,3)	542 (5,7)	2 ~	~ ~	11,7 (0,01)
Abu Dhabi, EAU r	76 (1,7)	501 (3,8)	17 (1,2)	376 (10,6)	7 (1,7)	417 (19,5)	10,7 (0,08)
Terranova e Labrador, Canada r	73 (6,1)	529 (4,3)	25 (6,0)	510 (6,5)	1 ~	~ ~	10,6 (0,18)
Quebec, Canada	71 (5,0)	555 (3,1)	27 (5,0)	546 (5,4)	2 ~	~ ~	10,4 (0,14)
Alberta, Canada	70 (5,6)	548 (4,5)	28 (5,4)	525 (7,1)	1 ~	~ ~	10,7 (0,18)
Columbia Britannica, Canada r	67 (4,9)	545 (4,5)	32 (4,8)	523 (6,8)	2 ~	~ ~	10,4 (0,15)
Città di Mosca, Federazione Russa	63 (3,8)	599 (2,5)	37 (3,8)	597 (3,5)	0 ~	~ ~	10,3 (0,08)
Sud Africa (6) ☒	29 (3,6)	425 (12,3)	53 (4,3)	377 (7,9)	19 (3,2)	340 (9,6)	8,9 (0,11)

La scala del "Questionario PIRLS" è stata creata nel 2011 sulla base della distribuzione combinata dei punteggi di tutti i Paesi che hanno partecipato a PIRLS 2011. 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).

Una (r) indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma non più del 85% degli studenti.

Una (-) indica che non ci sono dati sufficienti per presentare i risultati.

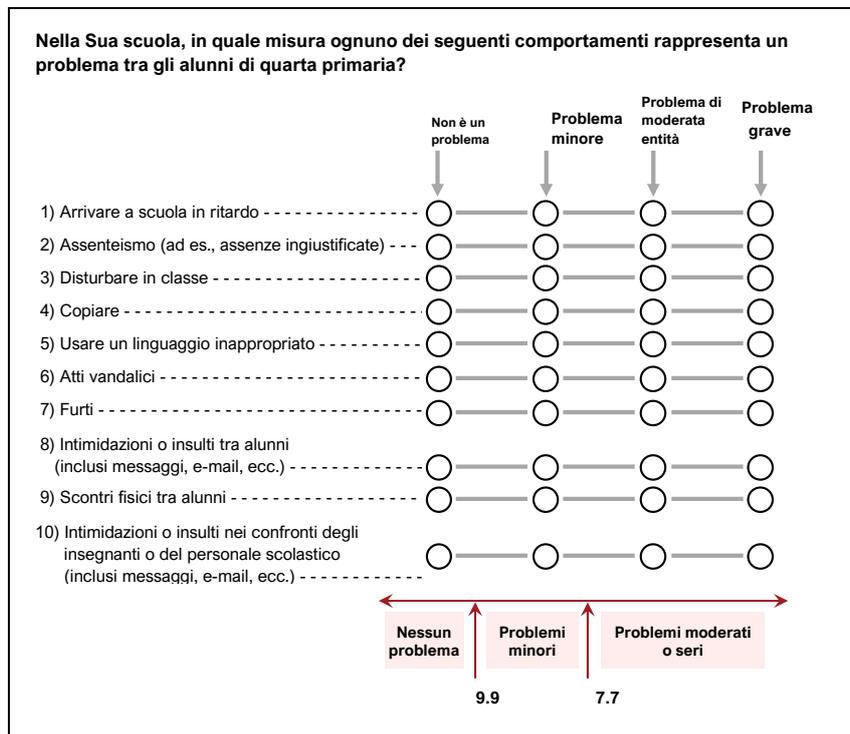
Tabella 15: Disciplina a scuola e risultati degli studenti

Dati basati sulle risposte del dirigente scolastico

(Continua)

Informazioni sulla scala

I punteggi degli studenti sono stati attribuiti a partire dalle risposte del Dirigente Scolastico ai dieci potenziali eventi della scala *Disciplina a scuola*. La scala è divisa in intervalli di punteggio che identificano tre categorie. Per gli studenti in Istituti con **Nessun problema** il Dirigente Scolastico ha risposto per *cinque* dei dieci eventi "Non è un problema" e per i restanti *cinque* è un "Problema minore". Per gli studenti in Istituti con **Problemi moderati o seri** il Dirigente Scolastico ha risposto per cinque dei dieci eventi è un "Problema moderato" e per i restanti cinque è un "Problema minore". Tutti gli altri studenti appartengono ad Istituti con **Problemi minori**.



FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021

Tabella 16: Piacere per la lettura e risultati degli studenti

Dati basati sulle risposte degli studenti

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

☒ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato

☐ Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova all'inizio del quinto anno

Paese	Livello alto		Livello medio		Livello basso		Punteggio medio di scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Kosovo	85 (0,9)	426 (3,0)	13 (0,8)	407 (5,9)	2 ~	~ ~	12,4 (0,05)
Uzbekistan	83 (0,9)	446 (2,8)	15 (0,8)	403 (5,2)	2 ~	~ ~	12,5 (0,07)
Albania	81 (0,7)	517 (3,2)	17 (0,6)	503 (5,0)	2 ~	~ ~	12,1 (0,05)
Macedonia del Nord	70 (1,3)	446 (6,4)	24 (1,0)	443 (5,2)	6 (0,6)	435 (10,2)	11,5 (0,07)
Iran, Rep. Islamica di ☒	66 (1,2)	424 (4,2)	29 (1,0)	400 (7,7)	5 (0,6)	356 (15,1)	11,2 (0,06)
Azerbaigian	63 (1,1)	446 (3,8)	32 (0,9)	439 (4,5)	5 (0,5)	421 (10,3)	11,2 (0,05)
Turchia	62 (1,2)	503 (3,3)	32 (1,0)	486 (4,9)	6 (0,4)	487 (6,4)	11,2 (0,06)
Marocco	62 (1,7)	388 (4,4)	33 (1,6)	353 (6,8)	5 (0,9)	318 (10,6)	11,1 (0,08)
Arabia Saudita	61 (1,2)	462 (3,6)	32 (1,1)	432 (5,2)	7 (0,5)	438 (6,7)	11,1 (0,06)
Portogallo	60 (1,0)	520 (2,6)	34 (0,8)	518 (3,0)	6 (0,4)	525 (4,9)	11,0 (0,04)
Montenegro	59 (0,8)	495 (2,1)	33 (0,7)	483 (2,3)	8 (0,6)	472 (4,4)	11,0 (0,04)
Georgia	59 (1,2)	498 (2,9)	34 (0,9)	493 (2,9)	7 (0,7)	504 (8,6)	10,9 (0,05)
Oman	58 (1,1)	447 (4,0)	36 (1,0)	415 (4,6)	6 (0,4)	387 (8,5)	10,9 (0,06)
Giordania	55 (1,5)	394 (5,7)	34 (1,1)	369 (6,7)	10 (1,1)	356 (13,3)	10,7 (0,07)
Spagna	54 (1,0)	527 (2,6)	35 (0,8)	517 (2,7)	11 (0,5)	509 (3,8)	10,7 (0,05)
Kazakistan	53 (1,0)	501 (2,6)	39 (0,8)	504 (3,4)	7 (0,4)	518 (5,8)	10,6 (0,04)
Emirati Arabi Uniti	53 (0,5)	501 (1,9)	37 (0,4)	469 (2,5)	10 (0,2)	464 (3,8)	10,6 (0,02)
Bahrain	51 (1,0)	474 (3,7)	39 (0,9)	452 (3,9)	10 (0,5)	437 (6,9)	10,6 (0,04)
Bulgaria	51 (1,4)	548 (3,4)	37 (1,3)	541 (4,2)	12 (0,7)	511 (5,5)	10,6 (0,06)
Sud Africa ☒	50 (1,6)	312 (4,6)	40 (1,3)	275 (5,5)	11 (0,6)	262 (10,5)	10,6 (0,09)
Qatar	49 (1,1)	500 (4,0)	40 (0,9)	477 (4,6)	11 (0,6)	467 (5,5)	10,5 (0,05)
Brasile ☒	47 (1,6)	425 (6,0)	39 (1,3)	426 (6,2)	14 (0,8)	436 (7,9)	10,4 (0,07)
Malta	46 (1,2)	516 (3,6)	39 (0,9)	517 (3,5)	15 (0,9)	510 (4,1)	10,3 (0,06)
Serbia	45 (1,5)	516 (4,3)	40 (1,5)	514 (3,4)	16 (1,1)	508 (4,6)	10,2 (0,06)
Egitto	44 (1,6)	406 (5,8)	45 (1,5)	370 (6,2)	12 (0,7)	346 (8,1)	10,3 (0,06)
Italia	41 (0,9)	541 (2,6)	42 (0,8)	536 (2,6)	17 (0,7)	533 (3,0)	10,0 (0,04)
Israele ☒	40 (1,0)	519 (2,6)	41 (0,8)	507 (2,9)	19 (0,8)	507 (3,1)	9,9 (0,05)
Taipei Cinese	39 (1,0)	560 (2,3)	43 (0,9)	537 (2,5)	19 (0,8)	526 (3,2)	9,9 (0,05)
Nuova Zelanda	38 (0,8)	532 (3,2)	44 (0,7)	521 (3,0)	18 (0,7)	511 (2,8)	9,9 (0,04)
Cipro	37 (1,0)	517 (3,2)	41 (0,7)	511 (3,8)	21 (0,9)	501 (3,7)	9,8 (0,05)
Francia	36 (1,1)	526 (2,8)	47 (0,9)	514 (2,8)	17 (0,7)	490 (3,7)	9,9 (0,05)
Federazione Russa	35 (1,4)	564 (5,6)	47 (1,0)	570 (3,5)	18 (0,9)	567 (3,4)	9,8 (0,06)
Germania r	34 (0,9)	544 (3,2)	44 (0,9)	530 (2,5)	22 (0,7)	509 (3,1)	9,6 (0,04)
Singapore	33 (0,8)	607 (4,1)	47 (0,8)	586 (3,3)	20 (0,6)	560 (3,8)	9,6 (0,03)
Austria	32 (1,1)	539 (2,6)	46 (1,0)	530 (2,9)	22 (1,1)	517 (3,1)	9,6 (0,05)
Belgio (Francese)	31 (1,1)	498 (3,9)	45 (0,9)	498 (3,2)	24 (1,0)	484 (3,2)	9,6 (0,06)
Irlanda	31 (1,0)	593 (3,6)	45 (0,9)	578 (2,9)	23 (0,9)	556 (3,1)	9,5 (0,04)
Macao SAR	31 (0,6)	553 (1,9)	48 (0,6)	535 (1,6)	21 (0,5)	512 (2,7)	9,6 (0,02)
Hong Kong SAR	30 (0,9)	590 (2,9)	47 (0,8)	573 (3,0)	23 (0,8)	550 (4,0)	9,6 (0,05)
Rep. Slovacca	29 (1,0)	530 (3,4)	45 (1,1)	534 (3,5)	26 (1,0)	523 (3,7)	9,4 (0,04)
Australia ☒	29 (0,9)	562 (3,8)	45 (1,0)	542 (2,8)	26 (0,9)	517 (3,2)	9,4 (0,05)
Inghilterra ☒	29 (0,8)	570 (3,7)	48 (0,9)	562 (2,8)	24 (1,1)	536 (3,4)	9,4 (0,05)
Irlanda del Nord	28 (1,0)	585 (3,7)	47 (0,9)	570 (2,8)	25 (1,0)	542 (3,2)	9,4 (0,05)
Slovenia	28 (0,7)	530 (2,8)	50 (0,9)	521 (2,3)	23 (1,0)	507 (2,8)	9,4 (0,04)
Rep. Ceca	27 (1,0)	540 (4,1)	49 (1,1)	545 (2,3)	23 (0,8)	530 (3,0)	9,4 (0,04)
Belgio (Fiammingo)	27 (0,9)	516 (3,3)	43 (0,7)	512 (2,8)	29 (1,0)	505 (2,6)	9,3 (0,05)
Ungheria	27 (1,0)	555 (4,7)	46 (0,9)	539 (4,0)	28 (0,9)	527 (3,7)	9,3 (0,04)
Stati Uniti	25 (1,4)	559 (8,6)	50 (1,4)	557 (6,3)	24 (1,4)	530 (6,7)	9,4 (0,06)
Finlandia	23 (0,8)	563 (3,9)	46 (0,8)	555 (2,6)	30 (0,9)	533 (2,5)	9,1 (0,04)
Polonia	23 (1,1)	555 (4,0)	49 (1,2)	556 (2,5)	28 (1,0)	536 (3,3)	9,2 (0,05)
Croazia	23 (0,9)	560 (4,5)	52 (1,1)	557 (2,7)	25 (1,1)	554 (3,5)	9,3 (0,05)
Lituania	22 (0,8)	555 (3,6)	48 (0,9)	555 (2,8)	30 (1,0)	548 (2,5)	9,1 (0,04)
Svezia	18 (0,6)	544 (4,1)	47 (0,9)	550 (2,6)	35 (0,9)	539 (2,5)	8,8 (0,04)
Paesi Bassi	17 (0,9)	543 (3,9)	46 (1,0)	535 (2,7)	37 (1,1)	511 (3,4)	8,8 (0,04)
Lettonia	16 (0,8)	538 (5,3)	47 (1,2)	533 (2,7)	37 (1,0)	520 (2,8)	8,8 (0,03)
Danimarca	14 (0,7)	566 (4,2)	50 (0,9)	545 (2,5)	36 (1,1)	524 (3,0)	8,7 (0,04)
Norvegia (5)	13 (0,6)	556 (4,2)	46 (0,8)	547 (2,4)	41 (1,1)	528 (2,4)	8,6 (0,04)
Media Internazionale	42 (0,1)	513 (0,5)	40 (0,1)	501 (0,5)	18 (0,1)	491 (0,8)	
Benchmarking Participants							
Dubai, EAU	50 (0,9)	555 (2,2)	39 (0,7)	552 (2,4)	11 (0,4)	552 (4,1)	10,5 (0,04)
Sud Africa (6) ☒	47 (1,2)	413 (3,7)	42 (0,9)	362 (5,6)	11 (0,8)	360 (11,3)	10,4 (0,05)
Abu Dhabi, EAU	46 (0,9)	474 (3,9)	41 (0,7)	416 (4,3)	13 (0,4)	414 (5,8)	10,3 (0,04)
Alberta, Canada	40 (1,4)	548 (4,2)	43 (1,3)	542 (4,1)	17 (0,8)	523 (4,7)	10,0 (0,06)
Columbia Britannica, Canada	37 (1,1)	547 (3,7)	45 (1,1)	536 (4,4)	18 (1,0)	515 (4,7)	9,9 (0,05)
Terranova e Labrador, Canada	36 (1,4)	532 (4,4)	43 (1,1)	528 (3,4)	20 (1,0)	507 (5,3)	9,8 (0,08)
Quebec, Canada	36 (1,1)	559 (3,1)	45 (1,0)	552 (3,1)	19 (1,0)	536 (3,7)	9,8 (0,05)
Città di Mosca, Federazione Russa	30 (1,0)	605 (2,5)	47 (0,7)	598 (2,6)	23 (0,9)	590 (2,6)	9,6 (0,05)

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).

Una (r) indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma non più del 85% degli studenti.

Una (~) indica che non ci sono dati sufficienti per presentare i risultati.

Tabella 16: Piacere per la lettura e risultati degli studenti

Dati basati sulle risposte degli studenti

(Continua)

Informazioni sulla scala

I punteggi degli studenti sulla scala *Piacere per la lettura* sono stati attribuiti a partire dal loro livello di accordo rispetto a otto affermazioni e a quanto spesso riportano di leggere al di fuori del contesto scolastico. Gli studenti con un **Livello alto** hanno, in media, risposto "Molto d'accordo" a *quattro* delle otto affermazioni e "Abbastanza d'accordo" alle restanti *quattro*, oltre che riportato di svolgere le due attività di lettura dopo scuola "Tutti i giorni o quasi tutti i giorni". Gli studenti con un **Livello basso** hanno, in media, risposto "Poco d'accordo" a *quattro* delle otto affermazioni e "Abbastanza d'accordo" alle restanti *quattro*, oltre che riportato di svolgere una delle due attività di lettura dopo scuola "una o due volte al mese". Tutti gli altri studenti hanno un **Livello medio**.

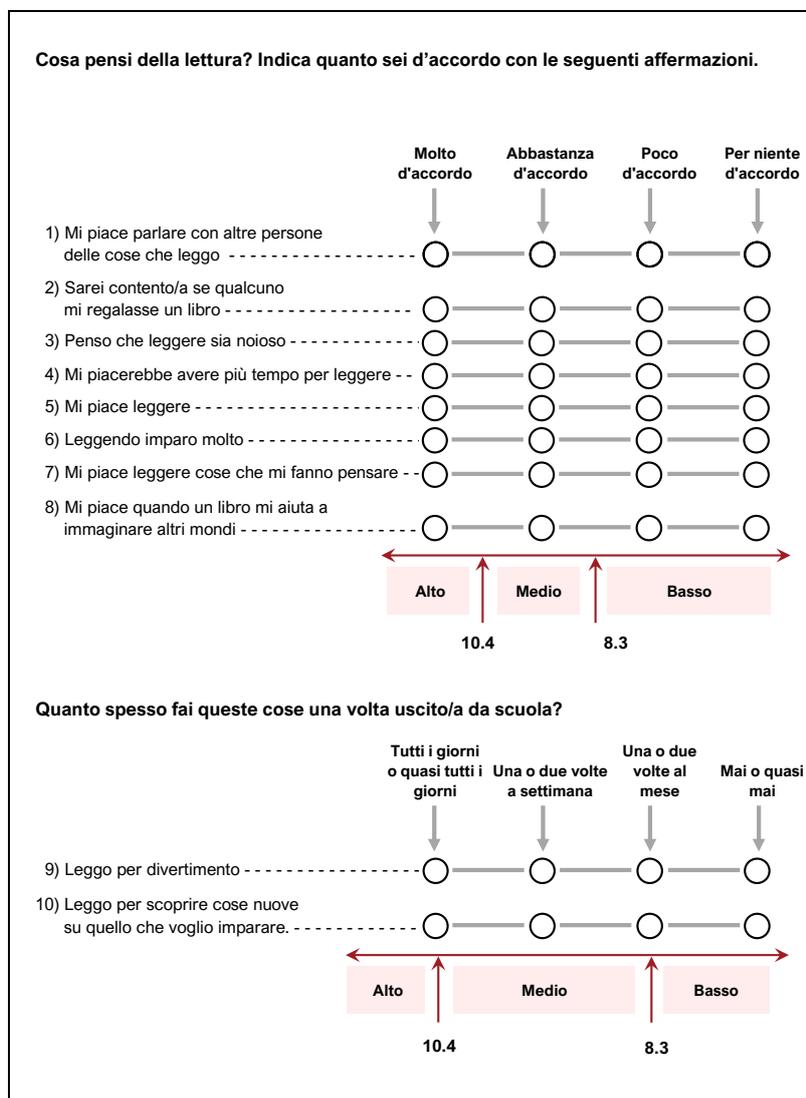


Tabella 17: Fiducia che gli studenti hanno nelle proprie capacità in lettura per genere

Dati basati sulle risposte degli studenti

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

☒ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato

☐ Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova all'inizio del quinto anno

Paese		Livello alto		Livello medio		Livello basso		Differenza di genere nella percentuale di studenti a livello alto della scala	
		Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Più le femmine che i maschi	Più i maschi che le femmine
Belgio (Francese)	Femmine	43 (1,3)	534 (3,3)	38 (1,2)	489 (4,4)	18 (1,0)	443 (4,7)		
	Maschi	44 (1,3)	527 (2,9)	34 (1,2)	477 (3,8)	22 (1,2)	436 (4,8)		
Hong Kong SAR	Femmine	32 (1,3)	607 (3,9)	41 (1,1)	577 (3,2)	28 (1,2)	543 (3,7)		
	Maschi	32 (1,4)	603 (3,5)	37 (1,3)	569 (4,0)	31 (1,3)	535 (4,9)		
Danimarca	Femmine	45 (1,2)	581 (3,0)	36 (1,1)	536 (3,1)	19 (1,1)	487 (3,8)		
	Maschi	45 (1,3)	570 (2,6)	37 (1,3)	523 (3,6)	18 (1,1)	471 (5,8)		
Macao SAR	Femmine	23 (0,9)	578 (2,5)	44 (1,1)	547 (2,2)	33 (1,0)	507 (2,3)		
	Maschi	22 (0,8)	572 (2,8)	42 (1,1)	536 (3,0)	36 (1,0)	500 (2,6)		
Brasile ☒	Femmine	30 (1,4)	503 (6,3)	38 (1,4)	447 (6,4)	32 (1,6)	375 (8,7)		
	Maschi	28 (1,4)	489 (5,7)	37 (1,6)	443 (6,7)	35 (1,5)	339 (6,9)		
Irlanda	Femmine	50 (1,6)	615 (3,4)	32 (1,3)	568 (4,2)	18 (1,1)	523 (4,7)		
	Maschi	48 (1,6)	603 (2,9)	36 (1,4)	561 (3,8)	16 (0,9)	508 (5,1)		
Belgio (Fiammingo)	Femmine	43 (1,2)	540 (3,3)	35 (1,1)	512 (2,8)	22 (1,1)	470 (3,6)		
	Maschi	42 (1,4)	540 (3,0)	34 (1,1)	501 (3,3)	25 (1,2)	462 (3,3)		
Paesi Bassi	Femmine	47 (1,3)	560 (3,1)	33 (1,3)	521 (3,3)	20 (0,9)	490 (4,4)		
	Maschi	46 (1,4)	551 (3,2)	32 (1,5)	511 (3,6)	23 (1,1)	476 (4,1)		
Stati Uniti	Femmine	45 (3,3)	598 (7,0)	36 (2,9)	545 (4,2)	19 (2,0)	488 (9,2)		
	Maschi	43 (2,5)	589 (5,4)	35 (2,1)	539 (6,9)	22 (1,8)	485 (13,3)		
Inghilterra ☒	Femmine	46 (1,4)	598 (3,6)	34 (1,3)	546 (3,5)	20 (1,0)	513 (4,5)		
	Maschi	44 (1,6)	589 (3,4)	34 (1,4)	543 (4,3)	22 (1,1)	496 (5,0)		
Francia	Femmine	44 (1,2)	548 (3,5)	39 (1,1)	517 (3,2)	17 (1,0)	465 (5,3)		
	Maschi	42 (1,0)	538 (3,3)	40 (1,0)	501 (3,0)	18 (1,0)	452 (5,0)		
Rep. Ceca	Femmine	41 (1,2)	570 (3,2)	39 (1,2)	543 (2,9)	21 (1,0)	492 (5,4)		
	Maschi	38 (1,2)	572 (3,1)	39 (1,1)	535 (3,0)	22 (1,1)	496 (5,0)		
Taipei Cinese	Femmine	32 (1,0)	586 (2,2)	40 (1,0)	551 (3,0)	28 (1,0)	509 (4,4)		
	Maschi	30 (1,2)	574 (2,5)	37 (1,0)	540 (2,9)	33 (1,1)	504 (2,9)		
Portogallo	Femmine	44 (1,2)	555 (2,5)	37 (1,0)	511 (2,7)	19 (1,0)	472 (3,7)		
	Maschi	41 (1,0)	554 (2,5)	37 (0,9)	515 (3,1)	22 (1,0)	460 (3,7)		
Polonia	Femmine	57 (1,6)	582 (2,9)	34 (1,5)	545 (3,4)	9 (0,8)	488 (7,4)		
	Maschi	54 (1,5)	563 (2,7)	34 (1,5)	533 (3,5)	12 (0,9)	479 (6,6)		
Nuova Zelanda	Femmine	35 (1,2)	585 (3,4)	39 (1,0)	531 (3,3)	25 (1,1)	469 (4,5)		
	Maschi	32 (1,1)	569 (3,2)	38 (1,1)	522 (3,9)	30 (1,0)	464 (3,3)		
Egitto	Femmine	24 (1,6)	438 (6,1)	37 (1,3)	392 (6,3)	39 (1,6)	370 (7,9)		
	Maschi	20 (1,3)	430 (6,4)	36 (1,5)	378 (7,7)	44 (1,7)	349 (8,2)		
Malta	Femmine	42 (1,6)	558 (3,7)	36 (1,3)	510 (4,2)	22 (1,2)	463 (4,7)		
	Maschi	39 (1,3)	556 (2,6)	37 (1,0)	506 (3,9)	24 (1,1)	464 (5,2)		
Federazione Russa	Femmine	40 (1,3)	602 (4,0)	41 (1,0)	572 (3,7)	19 (1,2)	527 (5,1)		
	Maschi	37 (1,5)	590 (3,5)	39 (1,2)	566 (4,5)	24 (1,4)	514 (5,7)		
Spagna	Femmine	41 (1,2)	553 (2,9)	40 (1,1)	518 (3,4)	19 (1,1)	474 (4,1)		
	Maschi	38 (1,1)	555 (2,5)	42 (1,2)	516 (3,1)	20 (0,8)	474 (4,1)		
Irlanda del Nord	Femmine	48 (1,2)	610 (3,4)	38 (1,1)	561 (3,0)	14 (0,9)	514 (5,9)		
	Maschi	45 (1,6)	595 (3,8)	36 (1,5)	538 (3,9)	19 (0,9)	491 (5,8)		
Germania	Femmine r	55 (1,3)	568 (2,8)	31 (1,1)	515 (3,6)	14 (0,8)	473 (5,2)		
	Maschi r	51 (1,3)	554 (2,9)	31 (1,1)	511 (3,8)	18 (1,0)	466 (4,6)		
Rep. Slovacca	Femmine	45 (1,5)	561 (3,1)	32 (1,5)	533 (3,5)	23 (1,6)	489 (6,3)		
	Maschi	41 (1,4)	557 (3,0)	35 (1,4)	526 (3,9)	25 (1,3)	481 (5,0)		
Cipro	Femmine	57 (1,2)	540 (3,0)	29 (1,0)	496 (3,9)	14 (0,8)	454 (5,6)		
	Maschi	53 (1,2)	534 (3,6)	31 (1,0)	495 (3,9)	17 (1,0)	446 (4,9)		
Slovenia	Femmine	49 (1,2)	556 (2,3)	37 (1,2)	519 (2,7)	15 (0,8)	472 (4,0)		
	Maschi	44 (1,1)	544 (2,8)	36 (1,1)	506 (3,1)	20 (0,8)	454 (3,7)		
Israele ☒	Femmine	48 (1,2)	557 (2,8)	29 (1,1)	502 (2,9)	23 (1,1)	449 (4,4)		
	Maschi	42 (1,2)	565 (2,6)	31 (1,0)	500 (3,6)	27 (1,1)	448 (4,1)		
Singapore	Femmine	54 (1,1)	626 (2,6)	32 (1,0)	579 (3,7)	14 (0,7)	526 (5,3)		
	Maschi	48 (1,1)	617 (3,3)	33 (0,9)	569 (3,4)	18 (0,9)	506 (6,1)		
Serbia	Femmine	60 (2,1)	536 (4,1)	27 (1,7)	509 (4,5)	12 (1,1)	457 (9,3)		
	Maschi	55 (1,5)	537 (3,3)	30 (1,5)	493 (5,1)	15 (1,5)	448 (5,9)		
Australia ☒	Femmine	46 (1,3)	585 (3,1)	38 (1,2)	535 (3,4)	16 (1,2)	489 (4,9)		
	Maschi	40 (1,3)	578 (3,5)	38 (1,1)	522 (3,4)	22 (1,1)	468 (6,0)		
Norvegia (5)	Femmine	47 (1,2)	580 (2,6)	35 (1,0)	535 (2,6)	17 (0,8)	494 (4,0)		
	Maschi	42 (1,1)	569 (2,7)	37 (0,9)	525 (3,0)	21 (1,0)	476 (3,9)		
Svezia	Femmine	59 (1,2)	578 (2,7)	31 (1,1)	531 (3,2)	10 (0,8)	486 (5,5)		
	Maschi	53 (0,9)	567 (2,5)	33 (0,9)	521 (3,4)	14 (0,8)	472 (4,8)		
Emirati Arabi Uniti	Femmine	47 (0,7)	552 (2,4)	30 (0,5)	490 (3,5)	23 (0,5)	413 (2,9)		
	Maschi	41 (0,9)	552 (3,0)	29 (0,5)	475 (4,0)	30 (0,9)	396 (4,3)		
Qatar	Femmine	48 (1,2)	533 (3,8)	32 (0,9)	484 (4,8)	20 (0,9)	429 (6,1)		
	Maschi	43 (1,7)	532 (4,5)	31 (1,5)	474 (5,8)	26 (1,5)	419 (5,0)		

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).

Una (r) indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma non più del 85% degli studenti.

Tabella 17: Fiducia che gli studenti hanno nelle proprie capacità in lettura per genere

Dati basati sulle risposte degli studenti

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

☒ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato

☐ Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova all'inizio del quinto anno

(Continua)

Paese		Livello alto		Livello medio		Livello basso		Differenza di genere nella percentuale di studenti a livello alto della scala	
		Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Più le femmine che i maschi	Più i maschi che le femmine
Iran, Rep. Islamica di ☒	Femmine	53 (2,1)	461 (6,0)	30 (1,4)	397 (8,8)	17 (1,7)	349 (9,6)		
	Maschi	47 (1,7)	447 (5,3)	33 (1,4)	387 (7,7)	20 (1,7)	343 (8,9)		
Montenegro	Femmine	60 (1,1)	521 (2,2)	28 (1,0)	483 (3,3)	13 (0,9)	445 (5,0)		
	Maschi	53 (1,0)	508 (2,8)	28 (0,9)	471 (3,5)	19 (0,9)	420 (4,5)		
Sud Africa ☒	Femmine	22 (1,0)	414 (6,2)	36 (0,8)	329 (5,6)	43 (1,1)	270 (4,6)		
	Maschi	15 (1,1)	385 (10,2)	34 (1,0)	270 (5,4)	51 (1,3)	228 (5,3)		
Lettonia	Femmine	28 (1,3)	575 (4,0)	43 (1,3)	551 (3,1)	29 (1,2)	499 (4,3)		
	Maschi	21 (1,0)	557 (4,0)	44 (1,2)	527 (2,7)	35 (1,4)	481 (4,6)		
Finlandia	Femmine	60 (1,0)	579 (2,5)	27 (0,9)	542 (3,6)	12 (0,8)	498 (4,9)		
	Maschi	53 (1,0)	568 (2,8)	33 (0,8)	527 (2,9)	13 (0,8)	478 (6,6)		
Lituania	Femmine	41 (1,3)	594 (3,1)	38 (1,4)	561 (2,8)	21 (1,2)	512 (4,0)		
	Maschi	34 (1,2)	584 (3,2)	38 (1,0)	543 (3,1)	28 (0,9)	496 (3,3)		
Ungheria	Femmine	46 (1,2)	583 (3,2)	35 (1,0)	535 (4,2)	18 (0,9)	483 (5,7)		
	Maschi	39 (1,4)	574 (3,5)	34 (1,1)	531 (4,5)	27 (1,2)	481 (5,4)		
Kosovo	Femmine	63 (1,3)	450 (2,7)	24 (1,1)	423 (5,7)	13 (0,9)	368 (7,4)		
	Maschi	56 (1,2)	438 (3,8)	25 (1,3)	401 (6,2)	19 (1,0)	355 (6,1)		
Austria	Femmine	55 (1,4)	565 (2,5)	32 (1,3)	519 (3,1)	13 (0,9)	471 (4,9)		
	Maschi	48 (1,2)	554 (3,0)	35 (1,0)	510 (2,9)	17 (1,0)	468 (3,3)		
Turchia	Femmine	52 (1,1)	535 (3,5)	35 (1,2)	487 (4,7)	14 (0,8)	442 (5,9)		
	Maschi	44 (1,2)	521 (4,1)	37 (1,1)	482 (4,1)	19 (1,0)	431 (4,9)		
Italia	Femmine	53 (1,2)	562 (2,4)	34 (1,0)	529 (3,1)	13 (0,7)	486 (4,0)		
	Maschi	45 (1,2)	556 (2,7)	37 (1,0)	529 (2,9)	17 (0,9)	491 (3,6)		
Croazia	Femmine	50 (1,4)	586 (3,5)	36 (1,4)	556 (3,4)	14 (1,2)	506 (6,3)		
	Maschi	42 (1,4)	581 (3,5)	40 (1,4)	548 (2,9)	18 (1,2)	501 (4,7)		
Marocco	Femmine	36 (1,6)	431 (5,1)	42 (1,7)	391 (6,8)	22 (1,6)	324 (6,9)		
	Maschi	27 (1,5)	406 (5,7)	42 (1,9)	366 (7,8)	31 (1,6)	305 (6,2)		
Macedonia del Nord	Femmine	60 (2,2)	481 (5,2)	25 (1,4)	445 (6,5)	14 (1,5)	391 (9,2)		
	Maschi	51 (2,3)	462 (5,3)	26 (1,8)	428 (7,9)	23 (1,8)	376 (12,3)		
Bahrain	Femmine	46 (1,6)	523 (3,9)	35 (1,2)	475 (5,4)	19 (1,0)	409 (7,0)		
	Maschi	37 (1,1)	494 (4,8)	35 (1,1)	434 (4,8)	28 (1,0)	370 (4,8)		
Oman	Femmine	41 (1,4)	486 (5,1)	36 (1,3)	438 (4,8)	23 (1,2)	401 (5,9)		
	Maschi	31 (1,3)	468 (5,8)	37 (1,1)	416 (4,8)	32 (1,2)	368 (5,8)		
Bulgaria	Femmine	66 (1,2)	571 (2,8)	23 (1,2)	528 (5,1)	11 (1,0)	455 (9,0)		
	Maschi	56 (1,3)	562 (4,1)	29 (1,2)	516 (4,3)	16 (1,2)	463 (9,5)		
Giordania	Femmine	32 (1,8)	429 (8,0)	39 (1,6)	406 (8,0)	29 (1,8)	360 (8,0)		
	Maschi	22 (1,7)	417 (8,5)	41 (2,3)	373 (10,8)	38 (2,4)	326 (11,4)		
Uzbekistan	Femmine	53 (1,6)	470 (3,2)	31 (1,3)	449 (4,1)	16 (1,0)	394 (5,1)		
	Maschi	42 (1,6)	450 (4,2)	34 (1,3)	432 (4,1)	25 (1,2)	378 (5,0)		
Kazakistan	Femmine	48 (1,1)	530 (2,9)	34 (1,0)	515 (3,0)	18 (0,9)	471 (4,7)		
	Maschi	37 (1,3)	522 (3,5)	33 (1,2)	502 (3,8)	29 (1,1)	461 (3,9)		
Georgia	Femmine	49 (1,3)	535 (2,9)	31 (1,1)	494 (3,6)	20 (1,0)	470 (5,6)		
	Maschi	37 (1,0)	526 (4,2)	35 (1,1)	481 (3,8)	28 (1,2)	446 (4,9)		
Albania	Femmine	63 (1,8)	542 (3,2)	22 (1,4)	512 (6,1)	15 (1,1)	474 (7,3)		
	Maschi	50 (1,7)	526 (3,5)	30 (1,6)	495 (6,6)	20 (1,3)	463 (5,7)		
Azerbaijan	Femmine	46 (1,4)	480 (4,4)	33 (1,2)	448 (5,6)	21 (1,2)	413 (6,1)		
	Maschi	33 (1,7)	468 (5,1)	37 (1,3)	439 (5,6)	30 (1,4)	402 (4,9)		
Arabia Saudita	Femmine r	45 (2,0)	501 (4,5)	32 (1,0)	465 (5,7)	23 (1,6)	436 (7,3)		
	Maschi r	27 (1,8)	490 (5,4)	30 (1,2)	445 (5,8)	43 (1,6)	416 (6,6)		
Media Internazionale	Femmine	46 (0,2)	545 (0,5)	34 (0,2)	504 (0,6)	19 (0,1)	457 (0,8)		
	Maschi	40 (0,2)	535 (0,5)	35 (0,2)	492 (0,6)	25 (0,2)	444 (0,8)		
Benchmarking Participants									
Città di Mosca, Federazione Russa	Femmine	45 (1,2)	627 (2,5)	40 (1,0)	598 (2,4)	15 (0,8)	556 (3,0)		
	Maschi	43 (1,2)	621 (2,6)	37 (1,1)	588 (2,6)	19 (1,0)	541 (3,5)		
Columbia Britannica, Canada	Femmine	53 (1,5)	574 (3,5)	32 (1,2)	528 (4,5)	15 (1,2)	479 (6,4)		
	Maschi	50 (1,5)	562 (4,0)	31 (1,4)	523 (5,4)	18 (1,2)	472 (8,0)		
Quebec, Canada	Femmine	44 (1,7)	584 (3,9)	35 (1,1)	548 (3,8)	21 (1,1)	515 (5,1)		
	Maschi	42 (1,3)	574 (3,0)	35 (1,1)	542 (3,7)	23 (1,1)	505 (4,7)		
Dubai, EAU	Femmine	53 (1,0)	594 (2,6)	32 (0,8)	543 (3,6)	16 (0,7)	477 (4,3)		
	Maschi	50 (1,0)	588 (2,7)	31 (0,8)	545 (3,0)	20 (0,9)	479 (5,3)		
Alberta, Canada	Femmine	52 (1,6)	583 (4,0)	31 (1,6)	529 (4,6)	17 (1,2)	479 (7,0)		
	Maschi	48 (1,8)	566 (3,5)	34 (1,5)	525 (5,0)	18 (1,4)	477 (7,4)		
Abu Dhabi, EAU	Femmine	38 (1,0)	542 (4,2)	32 (0,9)	453 (5,2)	29 (0,9)	376 (4,6)		
	Maschi	34 (1,3)	542 (5,7)	29 (0,9)	433 (5,7)	36 (1,2)	355 (6,3)		
Sud Africa (6) ☒	Femmine	29 (1,3)	496 (6,5)	38 (0,9)	404 (5,3)	33 (1,2)	343 (5,0)		
	Maschi	21 (1,1)	481 (6,7)	38 (1,1)	366 (6,2)	41 (1,3)	303 (5,4)		
Terranova e Labrador, Canada	Femmine	53 (1,4)	565 (3,6)	32 (1,1)	516 (3,9)	15 (1,0)	464 (6,8)		
	Maschi	44 (1,4)	557 (4,7)	36 (1,5)	510 (5,0)	20 (1,2)	460 (6,9)		

Tabella A.1: Tassi di copertura della popolazione target di PIRLS 2021

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

☒ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato

☐ *Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova all'inizio del quinto anno*

Paese	Popolazione target internazionale		Esclusioni dalla popolazione target nazionale		
	Copertura	Note	Esclusioni a livello di Istituto	Esclusioni interne al campione	Esclusioni complessive
² Albania	100%		2,6%	6,7%	9,2%
Australia ☒	100%		1,6%	2,8%	4,4%
Austria	100%		1,2%	3,6%	4,8%
Azerbaijan	100%		1,8%	0,7%	2,5%
Bahrain	100%		0,6%	0,4%	1,0%
Belgio (Fiammingo)	100%		0,5%	2,4%	2,9%
² Belgio (Francese)	100%		5,4%	2,0%	7,4%
² Brasile ☒	100%		3,8%	2,5%	6,3%
Bulgaria	100%		0,6%	2,8%	3,4%
Taipei Cinese	100%		0,0%	1,1%	1,1%
Croazia	100%		1,3%	3,1%	4,4%
Cipro	100%		1,2%	4,3%	5,5%
Rep. Ceca	100%		2,6%	2,9%	5,5%
² Danimarca	100%		2,1%	7,0%	9,1%
² Egitto	100%		8,0%	0,0%	8,0%
Inghilterra ☒	100%		2,1%	3,3%	5,4%
Finlandia	100%		1,0%	1,3%	2,3%
Francia	100%		2,7%	2,4%	5,0%
¹ Georgia	92%	Insegnamento in lingua Georgiana	1,2%	1,5%	2,7%
Germania	100%		1,9%	2,0%	4,0%
² Hong Kong SAR	100%		6,9%	0,8%	7,7%
Ungheria	100%		2,8%	2,1%	4,9%
Iran, Rep. Islamica di ☒	100%		1,7%	0,1%	1,8%
Irlanda	100%		1,9%	1,7%	3,6%
³ Israele ☒	100%		22,5%	3,2%	25,7%
² Italia	100%		0,8%	4,9%	5,7%
Giordania	100%		0,0%	1,9%	1,9%
Kazakistan	100%		1,0%	2,8%	3,9%
² RKosovo	100%		5,5%	4,1%	9,5%
Lettonia	100%		4,3%	0,5%	4,8%
Lituania	100%		1,9%	2,6%	4,5%
Macao SAR	100%		1,0%	2,5%	3,5%
Malta	100%		0,3%	2,2%	2,5%
³ Montenegro	100%		1,4%	12,0%	13,5%
Marocco	100%		1,6%	0,0%	1,6%
Paesi Bassi	100%		4,1%	1,1%	5,1%
Nuova Zelanda	100%		1,1%	2,4%	3,5%
Macedonia del Nord	100%		1,6%	3,7%	5,3%
² Irlanda del Nord	100%		2,2%	3,4%	5,5%
Norvegia (5)	100%		2,2%	2,1%	4,2%
Oman	100%		2,2%	1,4%	3,6%
Polonia	100%		1,9%	2,9%	4,8%
² Portogallo	100%		1,3%	5,1%	6,4%
Qatar	100%		1,9%	1,2%	3,1%
Federazione Russa	100%		1,7%	3,7%	5,4%
³ Arabia Saudita	100%		10,4%	0,4%	10,8%
³ Serbia	100%		4,6%	7,4%	12,0%
³ Singapore	100%		14,1%	0,4%	14,5%
Rep. Slovacca	100%		1,5%	0,9%	2,4%
Slovenia	100%		1,8%	1,0%	2,8%
Sud Africa ☒	100%		1,6%	0,1%	1,7%
Spagna	100%		1,8%	2,8%	4,6%
² Svezia	100%		1,2%	4,3%	5,5%
² Turchia	100%		2,3%	6,7%	8,9%
Emirati Arabi Uniti	100%		1,1%	3,0%	4,1%
² Stati Uniti	100%		0,0%	5,8%	5,8%
Uzbekistan	100%		1,8%	1,1%	2,9%
Benchmarking Participants					
³ Alberta, Canada	100%		5,7%	4,9%	10,6%
² Columbia Britannica, Canada	100%		0,9%	5,9%	6,7%
² Terranova e Labrador, Canada	100%		4,2%	5,6%	9,8%
Quebec, Canada	100%		3,1%	1,6%	4,7%
Città di Mosca, Federazione Russa	100%		0,5%	3,3%	3,9%
Sud Africa (6) ☒	100%		1,2%	0,0%	1,2%
Abu Dhabi, EAU	100%		0,8%	1,8%	2,7%
² Dubai, EAU	100%		2,5%	7,4%	10,0%

1 La popolazione target nazionale non include tutta la popolazione target internazionale.

2 La popolazione definita a livello nazionale copre tra il 90% e il 95% della popolazione target nazionale.

3 La popolazione definita a livello nazionale copre meno del 90% della popolazione target nazionale (ma almeno il 77%).

Tabella A.2: Tassi di partecipazione (risultati pesati)

Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova alla fine dell'anno scolastico

☒ Indagine svolta un anno dopo rispetto a quanto programmato

☐ Gli studenti di quarto grado hanno svolto la prova all'inizio del quinto anno

Paese	Partecipazione a livello Istituto		Partecipazione a livello Classe	Partecipazione a livello Studenti	Partecipazione complessiva	
	Prima delle sostituzioni	Dopo le sostituzioni			Prima delle sostituzioni	Dopo le sostituzioni
Albania	99%	99%	100%	95%	94%	94%
Australia ☒	98%	98%	100%	92%	90%	90%
Austria	98%	100%	100%	96%	95%	96%
Azerbaijan	92%	92%	100%	92%	84%	84%
Bahrain	100%	100%	100%	91%	91%	91%
Belgio (Fiammingo)	80%	84%	100%	96%	77%	81%
Belgio (Francese)	92%	100%	100%	95%	87%	95%
† Brasile ☒	67%	85%	100%	86%	58%	73%
Bulgaria	100%	100%	100%	92%	92%	92%
Taipei Cinese	99%	100%	100%	98%	97%	98%
† Croazia	92%	95%	97%	84%	74%	77%
Cipro	99%	99%	100%	95%	94%	94%
Rep. Ceca	99%	99%	100%	91%	91%	91%
† Danimarca	76%	90%	100%	94%	72%	85%
Egitto	100%	100%	100%	94%	94%	94%
Inghilterra ☒	88%	96%	100%	92%	81%	88%
Finlandia	100%	100%	100%	97%	97%	97%
Francia	97%	97%	99%	94%	91%	91%
Georgia	97%	98%	99%	94%	91%	91%
Germania	95%	97%	100%	88%	84%	85%
† Hong Kong SAR	79%	96%	100%	91%	72%	87%
Ungheria	90%	96%	100%	95%	86%	91%
Iran, Rep. Islamica di ☒	100%	100%	100%	97%	97%	97%
Irlanda	100%	100%	100%	94%	94%	94%
Israele ☒	99%	99%	100%	89%	88%	88%
Italia	93%	99%	99%	94%	87%	92%
Giordania	99%	99%	100%	96%	96%	96%
Kazakistan	100%	100%	100%	97%	97%	97%
RKosovo	100%	100%	100%	97%	97%	97%
Lettonia	97%	99%	100%	91%	88%	90%
Lituania	95%	95%	99%	87%	82%	82%
Macao SAR	98%	98%	100%	92%	91%	91%
Malta	100%	100%	100%	90%	89%	89%
Montenegro	100%	100%	99%	95%	94%	94%
Marocco	100%	100%	100%	96%	96%	96%
≡ Paesi Bassi	44%	79%	100%	95%	41%	75%
† Nuova Zelanda	78%	92%	100%	91%	71%	83%
Macedonia del Nord	98%	99%	96%	89%	84%	85%
† Irlanda del Nord	74%	90%	100%	90%	67%	81%
Norvegia (5)	98%	99%	100%	95%	93%	94%
Oman	97%	97%	100%	89%	86%	86%
Polonia	93%	100%	99%	87%	81%	87%
Portogallo	82%	100%	100%	96%	78%	96%
Qatar	99%	99%	100%	89%	88%	88%
Federazione Russa	99%	100%	100%	97%	96%	97%
Arabia Saudita	95%	100%	100%	93%	89%	93%
Serbia	100%	100%	99%	87%	86%	86%
Singapore	100%	100%	100%	97%	97%	97%
† Rep. Slovacca	80%	94%	100%	92%	73%	87%
Slovenia	95%	97%	100%	95%	90%	92%
Sud Africa ☒	97%	98%	98%	87%	83%	84%
Spagna	100%	100%	100%	92%	92%	92%
Svezia	95%	97%	100%	93%	88%	90%
Turchia	100%	100%	100%	90%	90%	90%
Emirati Arabi Uniti	100%	100%	100%	91%	90%	90%
≡ Stati Uniti	54%	67%	100%	95%	51%	64%
Uzbekistan	99%	100%	100%	99%	97%	99%
Benchmarking Participants						
≡ Alberta, Canada	55%	68%	91%	91%	46%	57%
Columbia Britannica, Canada	97%	99%	97%	91%	86%	88%
Terranova e Labrador, Canada	99%	99%	100%	93%	92%	92%
≡ Quebec, Canada	62%	69%	99%	95%	57%	64%
Città di Mosca, Federazione Russa	100%	100%	100%	98%	97%	98%
Sud Africa (6) ☒	98%	99%	99%	90%	88%	89%
Abu Dhabi, EAU	100%	100%	99%	89%	88%	88%
Dubai, EAU	99%	99%	100%	92%	92%	92%

Indicazioni di riferimento per la partecipazione al campionamento di PIRLS: Il tasso di partecipazione minimo è dell'85% a livello di Istituto, del 95% a livello di Classe, dell'85% al livello di Studenti, o un tasso complessivo (il prodotto dei tassi di partecipazione a livello di Istituto, Classe, Studenti) del 75%.

I Paesi partecipanti che non rispettano queste linee guida sono state evidenziati come segue:

† Rispetta le linee guida per la partecipazione al campionamento solo considerando gli Istituti di rimpiazzo

‡ Linee guida quasi rispettate dopo aver incluso gli Istituti di rimpiazzo

≡ Non rispetta le linee guida per i tassi di partecipazione al campionamento



APPENDICE

3

Tabelle nazionali

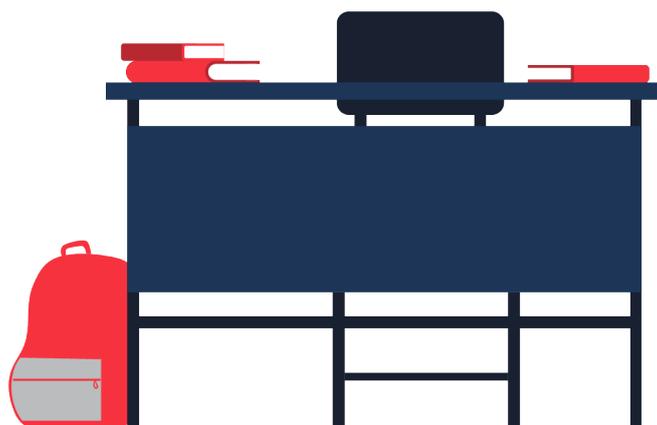
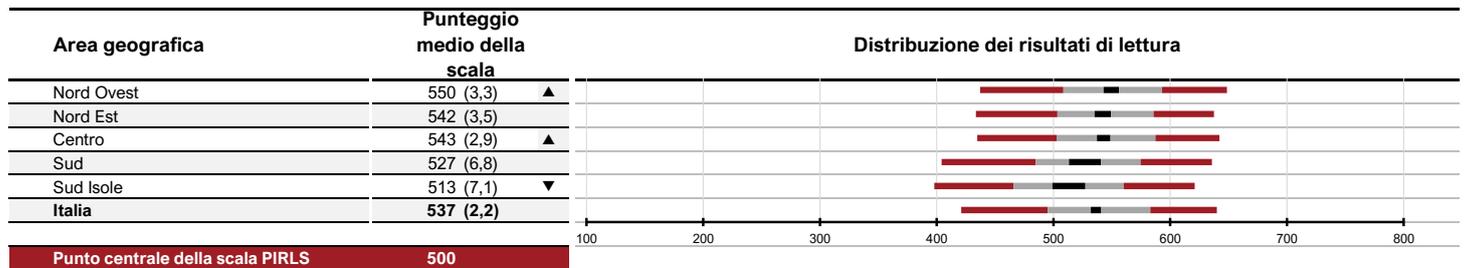


Tabella 1: Punteggio medio in lettura e distribuzione dei risultati



- ▲ Media significativamente superiore alla media Italia
- ▼ Media significativamente inferiore alla media Italia



() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).
 FONTE: elaborazione INVALSI su Database IEA - PIRLS 2021

Tabella 2: Confronti multipli dei punteggi medi degli studenti in lettura

Istruzioni: leggere lungo la riga riferita ad un'area geografica o all' Italia per confrontarne la performance con l'area geografica (o Italia) elencata nella parte superiore del grafico.

I simboli indicano se il punteggio medio di un area geografica (o Italia) lungo la riga è significativamente inferiore o significativamente superiore rispetto all'area geografica (o Italia) di confronto o se non vi è alcuna differenza statisticamente significativa tra i due punteggi medi.

Area geografica	Punteggio medio	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	Sud Isole	Italia
Nord Ovest	550 (3,3)				▲	▲	▲
Nord Est	542 (3,5)				▲	▲	▲
Centro	543 (2,9)				▲	▲	▲
Sud	527 (6,8)	▼	▼	▼			
Sud Isole	513 (7,1)	▼	▼	▼			▼
Italia	537 (2,2)	▼	▼		▲		

▲ Punteggio medio significativamente superiore rispetto all' Area Geografica di confronto

▼ Punteggio medio significativamente inferiore rispetto all' Area Geografica di confronto

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

FONTE: elaborazione INVALSI su Database IEA - PIRLS 2021

Tabella 3: Punteggio medio in lettura per genere

Area geografica	Femmine		Maschi		Differenza	Differenza di genere	
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio		Punteggio delle femmine più alto	Punteggio dei maschi più alto
Nord Ovest	51 (1,0)	554 (4,1)	49 (1,0)	545 (3,2)	8 (3,4)		
Nord Est	51 (1,1)	546 (4,0)	49 (1,1)	539 (4,2)	7 (4,1)		
Centro	47 (1,5)	549 (4,1)	53 (1,5)	538 (3,4)	10 (5,0)		
Sud	50 (1,5)	527 (6,3)	50 (1,5)	527 (8,4)	1 (5,6)		
Sud Isole	47 (1,8)	516 (7,2)	53 (1,8)	511 (8,0)	5 (5,8)		
Italia	49 (0,6)	541 (2,4)	51 (0,6)	534 (2,4)	7 (2,0)		
Media Internazionale	49 (0,2)	509 (0,5)	51 (0,2)	493 (0,6)			

80 40 0 40 80

■ Differenza statisticamente significativa
 ■ Differenza non statisticamente significativa

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

FONTE: elaborazione INVALSI su Database IEA - PIRLS 2021

Tabella 4: Punteggio medio per scopi di lettura

Area geografica	Punteggio medio nella scala complessiva di lettura	Letterario		Informativo		Differenza	
		Punteggio medio	Differenza dal punteggio medio nella scala complessiva di lettura	Punteggio medio	Differenza dal punteggio medio nella scala complessiva di lettura	Punteggio inferiore rispetto alla scala complessiva di lettura	Punteggio superiore rispetto alla scala complessiva di lettura
Nord Ovest	550 (3,3)	550 (3,6)	1 (2,2)	549 (3,4)	0 (1,6)		
Nord Est	542 (3,5)	543 (3,7)	1 (1,8)	542 (3,3)	0 (1,3)		
Centro	543 (2,9)	541 (3,5)	-2 (3,0)	544 (2,7)	1 (2,3)		
Sud	527 (6,8)	526 (6,9)	-1 (2,0)	529 (6,4)	2 (1,9)		
Sud Isole	513 (7,1)	509 (7,6)	-4 (2,0)	515 (7,0)	2 (1,9)		
Italia	537 (2,2)	536 (2,5)	-1 (1,5)	538 (2,1)	1 (0,9)		

20 10 0 10 20

▲ Punteggio nella scala parziale di scopo della lettura significativamente più alto del punteggio nella scala complessiva di lettura

■ Testo Letterario

▼ Punteggio nella scala parziale di scopo della lettura significativamente più basso del punteggio nella scala complessiva di lettura

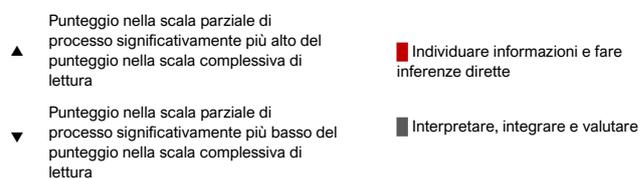
■ Testo Informativo

() 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).

FONTE: elaborazione INVALSI su Database IEA - PIRLS 2021

Tabella 5: Punteggi in lettura per processi di comprensione

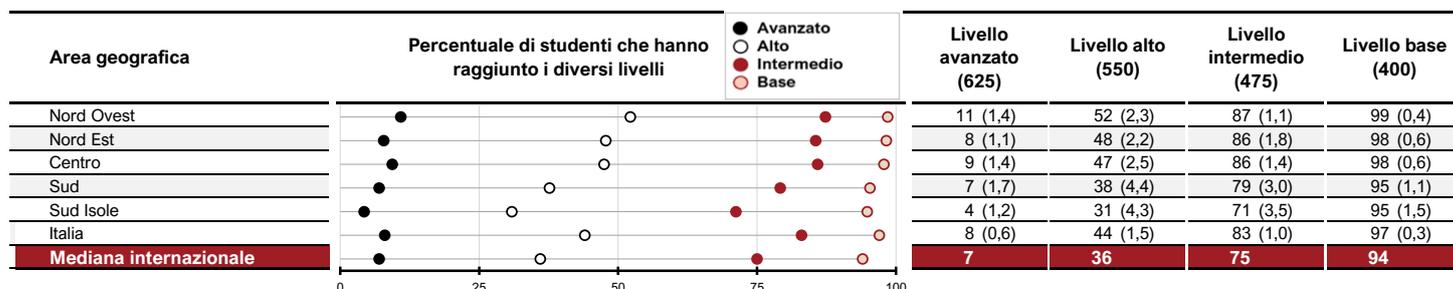
Area geografica	Punteggio medio nella scala complessiva di lettura	Individuare informazioni e fare inferenze dirette		Interpretare, integrare e valutare		Differenza	
		Punteggio medio	Differenza dal punteggio medio nella scala complessiva di lettura	Punteggio medio	Differenza dal punteggio medio nella scala complessiva di lettura	Punteggio inferiore rispetto alla scala complessiva di lettura	Punteggio superiore rispetto alla scala complessiva di lettura
Nord Ovest	550 (3,3)	550 (3,7)	0 (2,0)	550 (3,4)	1 (1,8)		
Nord Est	542 (3,5)	541 (3,3)	-1 (1,3)	544 (3,6)	1 (1,3)		
Centro	543 (2,9)	542 (3,3)	-1 (2,0)	544 (2,8)	1 (1,5)		
Sud	527 (6,8)	527 (6,5)	0 (2,6)	528 (6,5)	1 (1,5)		
Sud Isole	513 (7,1)	512 (7,5)	-1 (2,8)	513 (7,6)	0 (2,1)		
Italia	537 (2,2)	537 (2,4)	0 (1,2)	538 (2,2)	1 (0,7)		



() 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).

FONTE: elaborazione INVALSI su Database IEA - PIRLS 2021

Tabella 6: Risultati in lettura rispetto ai benchmark internazionali



() 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).

FONTE: elaborazione INVALSI su Database IEA - PIRLS 2021

Tabella 7: Status socio-economico della famiglia e risultati degli studenti in lettura*Dati basati sulle risposte dei genitori*

Area geografica	Status socio-economico alto		Status socio-economico medio		Status socio-economico basso		Punteggio medio della scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Nord Ovest	31 (3,1)	575 (4,5)	50 (2,5)	548 (2,9)	19 (1,9)	517 (5,3)	10,2 (0,13)
Nord Est	32 (3,0)	567 (4,3)	52 (2,0)	541 (3,2)	15 (1,8)	500 (6,9)	10,3 (0,14)
Centro	34 (3,4)	568 (5,0)	52 (2,3)	538 (2,8)	14 (1,5)	511 (5,8)	10,4 (0,14)
Sud	20 (2,9)	571 (8,1)	50 (2,6)	529 (5,5)	30 (4,3)	505 (7,8)	9,6 (0,16)
Sud Isole	23 (3,8)	554 (7,2)	47 (2,8)	515 (5,9)	29 (4,1)	484 (5,9)	9,7 (0,20)
Italia	29 (1,4)	568 (2,8)	50 (1,1)	537 (1,9)	21 (1,2)	504 (3,1)	10,1 (0,06)
Media internazionale	30 (0,2)	543 (0,8)	48 (0,2)	501 (0,5)	22 (0,2)	457 (0,8)	

() 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).

Fonte: elaborazione INVALSI su Database IEA - PIRLS 2021

Tabella 7: Status socio-economico della famiglia e risultati degli studenti in lettura

Dati basati sulle risposte dei genitori

(Continua)

Informazioni sulla scala

L'indice socio-economico e culturale della famiglia dello studente è stato calcolato a partire dalle risposte fornite dai genitori a **quattro indicatori** della Scala di Status Socio-economico. La scala è divisa in intervalli di punteggio che identificano tre categorie. Per identificare uno status **socio-economico alto** dello studente, i genitori devono aver risposto nel seguente modo ai quattro indicatori: 1) in casa sono presenti 25 o più libri e 25 o più libri per bambini; 2) almeno un genitore ha concluso l'università e almeno un genitore lavora come professionista. Per identificare uno **status socio-economico basso**, i genitori devono aver risposto nel seguente modo ai quattro indicatori: 1) in casa sono presenti meno di 25 libri e meno di 25 libri per bambini; 2) nessuno dei genitori ha proseguito gli studi dopo aver concluso la scuola secondaria di secondo grado, e nessuno dei genitori è un piccolo imprenditore o lavora come impiegato o professionista. A tutti gli altri studenti è stato attribuito uno **status socio-economico medio**.

Numero di libri in casa:

- 1) 0–10
- 2) 11–25
- 3) 26–100
- 4) 101–200
- 5) Più di 200

Numero di libri per bambini in casa:

- 1) 0–10
- 2) 11–25
- 3) 26–50
- 4) 51–100
- 5) Più di 100

Livello di istruzione più elevato raggiunto tra i genitori:

- 1) Non ha concluso la scuola primaria o la scuola secondaria di primo grado oppure non ha frequentato la scuola
- 2) Ha concluso la scuola secondaria di primo grado
- 3) Ha concluso la scuola secondaria di secondo grado
- 4) Ha concluso un percorso d'istruzione post-secondaria
- 5) Ha concluso il percorso universitario o ha conseguito un grado successivo

Livello professionale più elevato raggiunto tra i genitori:

- 1) Non ha mai lavorato al di fuori del contesto casalingo per una retribuzione; lavoratore non qualificato; lavoratore a qualifica intermedia (lavoro qualificato in agricoltura e zootecnia, artigiano o operaio, conduttore di impianti e macchine)
- 2) Professioni esecutive e qualificate (impiegato o lavoratore nei servizi o nel commercio)
- 3) Imprenditore di una piccola azienda
- 4) Professionista (manager o alto funzionario, professionista ad alta specializzazione, professionista tecnico)

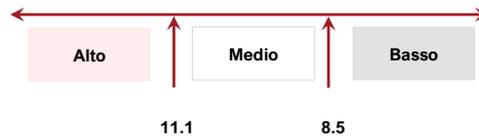


Tabella 8: Attività di pre-alfabetizzazione in casa prima di iniziare la scuola primaria e risultati degli studenti in lettura
Dati basati sulle risposte dei genitori

Area geografica	Spesso		Qualche volta		Mai o quasi mai		Punteggio medio della scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Nord Ovest	48 (1,6)	559 (3,6)	50 (1,6)	542 (3,6)	2 (0,4)	544 (12,5)	10,5 (0,06)
Nord Est	46 (1,9)	556 (3,6)	53 (1,8)	534 (4,6)	1 (0,4)	500 (16,9)	10,5 (0,08)
Centro	52 (2,2)	553 (4,3)	47 (2,1)	536 (3,0)	1 (0,3)	510 (29,1)	10,6 (0,08)
Sud	58 (2,1)	539 (6,5)	41 (1,9)	520 (7,7)	1 (0,4)	460 (49,1)	11,0 (0,09)
Sud Isole	59 (2,3)	522 (7,7)	41 (2,3)	505 (7,4)	1 (0,4)	498 (35,6)	11,0 (0,07)
Italia	52 (0,9)	547 (2,5)	47 (0,9)	531 (2,4)	1 ~	~ ~	10,7 (0,03)
Media Internazionale	42 (0,1)	518 (0,5)	55 (0,1)	495 (0,5)	3 (0,1)	418 (3,4)	

() 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).

FONTE: elaborazione INVALSI su Database IEA - PIRLS 2021

Tabella 8: Attività di pre-alfabetizzazione in casa prima di iniziare la scuola primaria e risultati degli studenti in lettura

Dati basati sulle risposte dei genitori

(Continua)

Informazioni sulla scala

I punteggi degli studenti sono stati attribuiti a partire dalle risposte dei loro genitori riguardo alla frequenza con cui loro, o altre persone in casa, hanno coinvolto i bambini in nove attività della scala *Attività di pre-alfabetizzazione*. La scala è divisa in intervalli di punteggio che identificano tre categorie. Per gli studenti che hanno partecipato **Spesso** ad attività di pre-alfabetizzazione prima della scuola primaria, i genitori hanno risposto che hanno coinvolto "spesso" il/la loro figlio/a in cinque delle nove attività e "qualche volta" nelle restanti quattro. Per gli studenti che **Mai o quasi mai** hanno partecipato ad attività di pre-alfabetizzazione prima della scuola primaria, i genitori hanno risposto che "mai o quasi mai" hanno coinvolto il/la loro figlio/a in cinque delle nove attività e "qualche volta" nelle restanti quattro. Tutti gli altri studenti sono stati coinvolti **Qualche volta** in attività di pre-alfabetizzazione prima della scuola primaria.

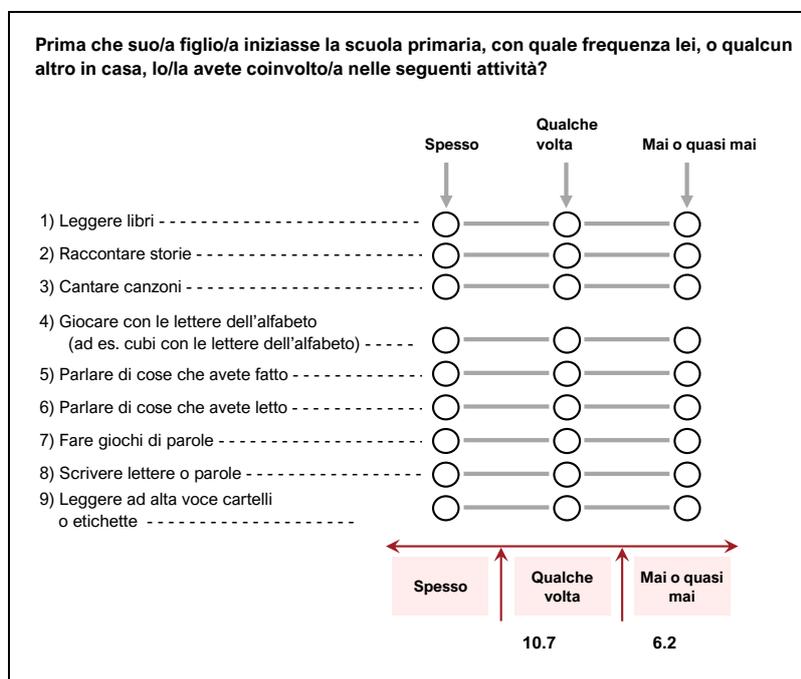


Tabella 9: Piacere per la lettura da parte dei genitori e risultati degli studenti in lettura

Dati basati sulle risposte dei genitori

Area geografica	Livello alto		Livello medio		Livello basso		Punteggio medio della scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Nord Ovest	40 (2,1)	567 (3,9)	46 (1,5)	540 (3,7)	15 (1,3)	541 (5,6)	10,0 (0,08)
Nord Est	42 (1,7)	556 (4,6)	44 (1,2)	541 (3,7)	14 (1,0)	515 (6,5)	10,1 (0,07)
Centro	44 (2,2)	556 (3,5)	45 (1,7)	537 (4,0)	11 (1,2)	533 (6,0)	10,2 (0,09)
Sud	39 (2,6)	545 (7,8)	48 (2,3)	524 (7,0)	13 (1,4)	508 (7,8)	9,9 (0,09)
Sud Isole	42 (2,7)	534 (7,3)	46 (2,2)	505 (8,0)	12 (1,2)	486 (7,4)	10,1 (0,11)
Italia	41 (1,0)	553 (2,6)	45 (0,8)	531 (2,4)	13 (0,6)	520 (3,2)	10,1 (0,04)
Media internazionale	31 (0,1)	526 (0,5)	52 (0,1)	498 (0,5)	17 (0,1)	479 (0,8)	

() Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto)
 FONTE: elaborazione INVALSI su Database IEA - PIRLS 2021

Tabella 9: Piacere per la lettura da parte dei genitori e risultati degli studenti in lettura

Dati basati sulle risposte dei genitori

(Continua)

Informazioni sulla scala

I punteggi degli studenti sulla scala sono stati attribuiti a partire dalle risposte dei loro genitori rispetto a otto affermazioni circa la lettura e la frequenza con cui leggono per piacere. La scala è divisa in intervalli di punteggio che identificano tre categorie. Per gli studenti con genitori con un *livello alto* di piacere per la lettura, i genitori hanno risposto "del tutto d'accordo" a quattro delle otto affermazioni e "in parte d'accordo" per le rimanenti quattro, oltre ad aver risposto "tutti i giorni o quasi tutti i giorni" alla domanda sulla lettura come piacere personale. Per gli studenti con genitori con un *livello basso* di piacere per la lettura, i genitori hanno risposto "in parte in disaccordo" a quattro delle otto affermazioni e "in parte d'accordo" per le rimanenti quattro, oltre ad aver risposto "una o due volte al mese" alla domanda sulla lettura come piacere personale. Per tutti gli altri studenti i genitori hanno un *livello medio* di piacere per lettura.

Indichi in quale misura è d'accordo con le seguenti affermazioni sulla lettura.

	Del tutto d'accordo	In parte d'accordo	In parte in disaccordo	Del tutto in disaccordo
1) Leggo solo se devo -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Mi piace parlare con le altre persone delle cose che leggo -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Mi piace passare il mio tempo libero leggendo -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Leggo solo se devo informarmi -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) A casa mia la lettura è un'attività importante -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) Mi piacerebbe avere più tempo per leggere --	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) Mi piace leggere -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) Leggere è uno dei miei hobby preferiti -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Alto	Medio	Basso
A casa, con quale frequenza legge per Suo piacere personale? -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tutti i giorni o quasi tutti i giorni Una o due volte la settimana Una o due volte al mese Mai o quasi mai

10.4 8.1

Tabella 10 : Abilità di pre-scrittura e pre-lettura all'inizio della scuola primaria e risultati degli studenti in lettura
Dati basati sulle risposte dei genitori

Area geografica	Molto bene		Abbastanza bene		Non molto bene		Punteggio medio della scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Nord Ovest	12 (0,9)	564 (7,1)	31 (1,4)	552 (4,0)	57 (1,6)	547 (3,6)	9,3 (0,05)
Nord Est	11 (1,1)	562 (5,8)	32 (1,4)	548 (5,0)	57 (2,0)	537 (4,8)	9,2 (0,08)
Centro	13 (0,9)	571 (6,1)	34 (2,0)	548 (4,5)	53 (1,8)	536 (3,3)	9,4 (0,07)
Sud	15 (1,2)	549 (6,4)	42 (1,7)	532 (8,6)	42 (2,1)	522 (7,5)	9,9 (0,07)
Sud Isole	15 (1,4)	546 (8,0)	39 (2,7)	514 (6,5)	46 (2,2)	506 (8,3)	9,7 (0,09)
Italia	13 (0,5)	559 (3,2)	35 (0,8)	540 (2,7)	52 (0,9)	534 (2,5)	9,5 (0,03)
Media Internazionale	31 (0,1)	525 (0,6)	35 (0,1)	500 (0,5)	34 (0,1)	478 (0,7)	

() 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).

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021



TIMSS & PIRLS
 International Study Center
 Lynch School of Education
 BOSTON COLLEGE

Tabella 10 : Abilità di pre-scrittura e pre-lettura all'inizio della scuola primaria e risultati degli studenti in lettura

Dati basati sulle risposte dei genitori

(Continua)

Informazioni sulla scala

I punteggi degli studenti sulla scala sono stati attribuiti a partire dalle risposte dei loro genitori rispetto alla capacità dei loro figli di svolgere le sei attività della scala Attività di prealfabetizzazione. La scala è divisa in intervalli di punteggio che identificano tre categorie. Per gli studenti in grado di svolgere **Molto bene** le attività, i genitori hanno risposto che i/le loro figli/e erano in grado di svolgere "molto bene" tre delle sei attività e "abbastanza bene" le restanti tre. Per gli studenti in grado di svolgere **Per niente bene** le attività, i genitori hanno risposto che i/le loro figli/e erano in grado di svolgere "non molto bene" tre delle sei attività e "abbastanza bene" le restanti tre. Tutti gli altri studenti erano in grado di svolgere queste attività **Abbastanza bene** all'inizio della scuola primaria.

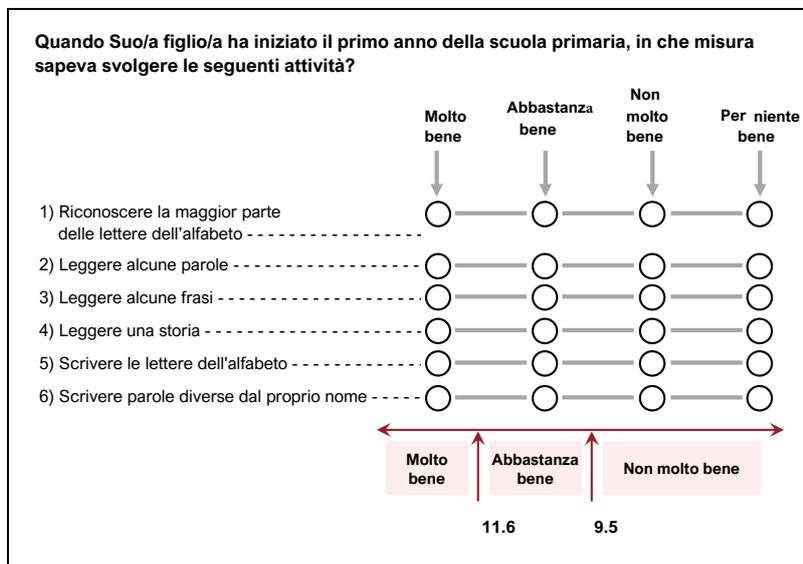


Tabella11: Composizione della scuola in base al background economico degli studenti e risultati in lettura

Dati basati sulle risposte del dirigente scolastico

Area geografica	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
Nord Ovest	34 (6,2)	557 (7,5)	53 (7,5)	548 (3,8)	13 (5,6)	538 (8,1)
Nord Est	47 (9,8)	544 (5,1)	38 (9,1)	542 (6,1)	15 (6,9)	540 (8,5)
Centro	28 (9,0)	551 (5,1)	46 (9,5)	549 (5,8)	26 (5,5)	526 (6,5)
Sud	36 (8,9)	546 (8,9)	31 (6,3)	530 (8,9)	32 (7,2)	502 (16,5)
Sud Isole	26 (10,7)	536 (13,7)	47 (10,5)	516 (7,3)	27 (8,8)	490 (7,6)
Italia	35 (4,0)	548 (3,4)	44 (3,8)	540 (3,1)	22 (3,0)	517 (6,3)
Media internazionale	43 (0,5)	521 (0,9)	32 (0,5)	502 (0,9)	25 (0,4)	479 (1,2)

() 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).

FONTE: elaborazione INVALSI su Database IEA - PIRLS 2021

Tabella 11: Composizione della scuola in base al background economico degli studenti e risultati in lettura degli studenti

Dati basati sulle risposte del dirigente scolastico

(Continua)

Informazioni sulla scala				
All'incirca quale percentuale di alunni nella Sua scuola proviene dai seguenti ambienti familiari?				
	0 a 10%	11 a 25%	26 a 50%	Più del 50%
	↓	↓	↓	↓
1) Proviene da un ambiente economicamente svantaggiato -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Proviene da un ambiente economicamente privilegiato -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Scuole economicamente privilegiate: Scuole con più del 25% degli studenti proveniente da contesti familiari privilegiato e non più del 25% proveniente da contesti familiari svantaggiati</p> <p>Scuole economicamente svantaggiate: Scuole con più del 25% degli studenti proveniente da contesti familiari svantaggiati e non più del 25% proveniente da contesti familiari privilegiati</p> <p>Scuole economicamente né privilegiate né svantaggiate: Tutte le altre possibili combinazioni di risposta</p>				



Tabella 12: Studenti che entrano nella scuola primaria con abilità di pre-scrittura e pre-lettura e risultati degli studenti in lettura

Dati basati sulle risposte del dirigente scolastico

Area geografica	Più del 75% inizia con abilità di pre-scrittura e pre-lettura		Tra il 51–75% inizia con abilità di pre-scrittura e pre-lettura		Tra il 25–50% inizia con abilità di pre-scrittura e pre-lettura		Meno del 25% inizia con abilità di pre-scrittura e pre-lettura	
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio
Nord Ovest	6 (3,8)	560 (9,9)	7 (4,0)	562 (29,6)	28 (5,8)	550 (4,2)	59 (5,9)	547 (4,1)
Nord Est	20 (7,8)	550 (4,5)	8 (3,0)	556 (3,0)	9 (6,2)	564 (6,0)	63 (7,9)	535 (5,0)
Centro	17 (7,1)	552 (11,1)	6 (4,1)	552 (6,2)	33 (8,1)	545 (5,9)	44 (9,0)	538 (5,1)
Sud	23 (8,0)	536 (12,6)	14 (6,5)	542 (7,8)	15 (7,0)	524 (13,9)	48 (8,6)	519 (13,5)
Sud Isole	17 (4,0)	511 (22,9)	24 (10,0)	510 (11,4)	23 (8,6)	520 (9,9)	36 (9,6)	512 (10,6)
Italia	16 (2,9)	542 (6,1)	11 (2,4)	538 (7,6)	22 (3,1)	542 (3,8)	52 (3,6)	534 (3,4)
Media Internazionale	26 (0,4)	511 (1,1)	19 (0,4)	503 (1,3)	22 (0,5)	495 (1,2)	33 (0,5)	491 (1,1)

() 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).

FONTE: elaborazione INVALSI su Database IEA - PIRLS 2021

Tabella 12: Studenti che entrano nella scuola primaria con abilità di pre-scrittura e pre-lettura e risultati degli studenti in lettura*Dati basati sulle risposte del dirigente scolastico***(Continua)**

Informazioni sulla scala	
All'incirca quanti alunni della Sua scuola possiedono abilità di lettura di base (ad es., sanno scrivere lettere dell'alfabeto, frasi) all'inizio della prima classe della scuola primaria?	
Meno del 25% ----	<input type="radio"/>
25-50% ----	<input type="radio"/>
51-75% ----	<input type="radio"/>
Più del 75% ----	<input type="radio"/>

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021

Tabella 13: Influenza della carenza di risorse per l'insegnamento della lettura sulla qualità dell'offerta formativa e risultati degli
Dati basati sulle risposte del dirigente scolastico

Area geografica	La qualità non risente		La qualità risente abbastanza		La qualità risente molto		Punteggio medio della scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Nord Ovest	10 (4,9)	560 (22,9)	90 (4,9)	548 (3,0)	0 ~	~ ~	10,0 (0,14)
Nord Est	6 (4,0)	544 (7,9)	94 (4,0)	542 (3,7)	0 ~	~ ~	9,6 (0,17)
Centro	7 (4,7)	582 (5,9)	93 (4,7)	541 (2,7)	0 ~	~ ~	9,4 (0,24)
Sud	22 (10,0)	537 (22,5)	78 (10,0)	524 (5,3)	0 ~	~ ~	10,1 (0,26)
Sud Isole	11 (3,7)	523 (16,3)	89 (3,7)	512 (7,4)	0 ~	~ ~	9,3 (0,18)
Italia	11 (2,7)	546 (10,3)	89 (2,7)	536 (2,1)	0 ~	~ ~	9,7 (0,09)
Media Internazionale	31 (0,5)	519 (1,0)	61 (0,5)	498 (0,6)	8 (0,3)	472 (2,7)	

() 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).

FONTE: elaborazione INVALSI su Database IEA - PIRLS 2021

Tabella 13: Influenza della carenza di risorse per l'insegnamento della lettura sulla qualità dell'offerta formativa e risultati degli

Dati basati sulle risposte del dirigente scolastico

(Continua)

Informazioni sulla scala

I punteggi degli studenti sono stati attribuiti a partire dalle risposte del Dirigente Scolastico riguardo alle tredici risorse della scuola e della classe elencate nella scala *Influenza della carenza di risorse per l'insegnamento della lettura sulla qualità dell'offerta formativa*. La scala è divisa in intervalli di punteggio che identificano tre categorie. Per gli studenti iscritti ad Istituti in cui l'insegnamento **Non risente** della carenza di risorse, il Dirigente Scolastico ha dichiarato che la carenza di risorse ha influenzato "per niente" l'insegnamento per *sette* delle tredici risorse e ha influenzato "poco" per le restanti *sei*. Per gli studenti iscritti ad Istituti in cui la qualità dell'insegnamento **Ha risentito molto**, il Dirigente Scolastico ha risposto che la carenza di risorse ha influito "molto" sull'insegnamento per *sette* delle tredici risorse e ha influito "abbastanza" per le restanti *sei*. Tutti gli altri studenti sono iscritti ad Istituti in cui la qualità dell'insegnamento ha **Risentito abbastanza** della carenza di risorse.

Quanto la qualità dell'offerta formativa della Sua scuola risente della mancanza o dell'inadeguatezza dei seguenti elementi?

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
A. Risorse scolastiche in generale				
1) Materiali didattici (ad es. libri di testo) -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Materiali di consumo (ad es., carta, matite, materiali vari) -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Edifici scolastici e spazi esterni -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Impianti di riscaldamento/condizionamento e illuminazione -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Spazio per l'attività didattica (ad es., aule) -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) Personale con competenze tecnologiche -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) Risorse tecnologiche e multimediali a supporto dell'insegnamento -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) Risorse tecnologiche e multimediali supporto dell'apprendimento e delle abilità di comunicazione degli alunni -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) Connessione internet -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B. Risorse per l'insegnamento della lettura				
10) Insegnanti con una formazione specifica nell'ambito della lettura -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) Software e applicazioni per l'insegnamento della lettura -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12) Dotazioni della biblioteca (libri, ebook, riviste, ecc.) -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13) Materiali per l'insegnamento della lettura (rassegne o incontri di lettura, libri di testo) -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La qualità non risente (11.0) La qualità risente abbastanza La qualità risente molto (7.0)

Tabella 14: Disciplina a scuola e risultati degli studenti

Dati basati sulle risposte del dirigente scolastico

Area geografica	Nessun problema		Problemi minori		Problemi moderati o seri		Punteggio medio della scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Nord Ovest	56 (6,9)	553 (4,9)	35 (7,6)	547 (4,4)	9 (2,7)	542 (7,6)	9,9 (0,21)
Nord Est	51 (8,7)	542 (3,8)	34 (8,8)	541 (6,5)	15 (5,2)	546 (12,2)	9,4 (0,24)
Centro	47 (9,7)	549 (5,5)	34 (8,7)	545 (5,1)	18 (6,5)	529 (7,6)	9,2 (0,41)
Sud	59 (10,9)	542 (7,1)	22 (8,4)	509 (13,7)	20 (8,9)	502 (14,6)	9,8 (0,54)
Sud Isole	52 (9,6)	523 (8,7)	25 (5,3)	502 (13,7)	23 (8,8)	503 (14,9)	9,6 (0,45)
Italia	53 (4,0)	543 (2,8)	31 (3,5)	535 (3,8)	16 (2,8)	522 (6,3)	9,6 (0,16)
Media Internazionale	64 (0,5)	510 (0,6)	27 (0,5)	493 (1,0)	9 (0,3)	465 (2,3)	

() 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).

FONTE: elaborazione INVALSI su Database IEA - PIRLS 2021

Tabella 14: Disciplina a scuola e risultati degli studenti

Dati basati sulle risposte del dirigente scolastico

(Continua)

Informazioni sulla scala

I punteggi degli studenti sono stati attribuiti a partire dalle risposte del Dirigente Scolastico ai dieci potenziali eventi della scala *Disciplina a scuola*. La scala è divisa in intervalli di punteggio che identificano tre categorie. Per gli studenti in Istituti con **Nessun problema** il Dirigente Scolastico ha risposto per *cinque* dei dieci eventi "Non è un problema" e per i restanti *cinque* è un "Problema minore". Per gli studenti in Istituti con **Problemi moderati o seri** il Dirigente Scolastico ha risposto per cinque dei dieci eventi è un "Problema moderato" e per i restanti cinque è un "Problema minore". Tutti gli altri studenti appartengono ad Istituti con **Problemi minori**.

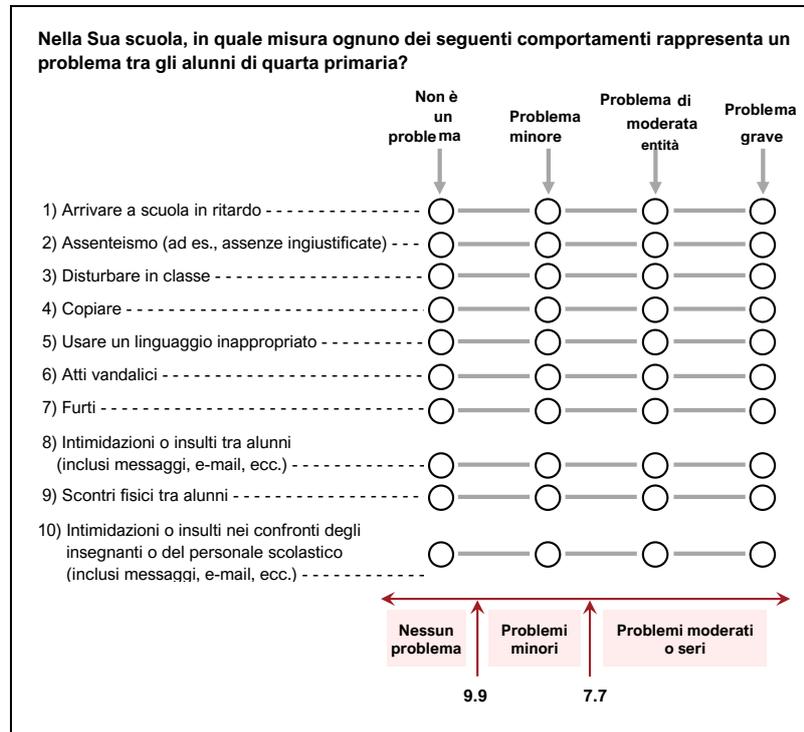


Tabella 15: Piacere per la lettura e risultati degli studenti

Dati basati sulle risposte degli studenti

Area geografica	Livello alto		Livello medio		Livello basso		Punteggio medio di scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Nord Ovest	38 (1,8)	551 (4,9)	44 (1,7)	551 (3,4)	18 (1,4)	543 (4,2)	9,9 (0,08)
Nord Est	40 (1,5)	547 (4,9)	40 (1,4)	540 (4,1)	20 (1,5)	539 (4,4)	9,9 (0,07)
Centro	42 (1,9)	545 (4,5)	41 (1,7)	543 (3,7)	17 (1,5)	539 (4,3)	10,1 (0,10)
Sud	40 (2,1)	533 (6,6)	44 (2,2)	524 (8,4)	16 (1,2)	521 (10,0)	10,1 (0,09)
Sud Isole	46 (2,5)	522 (7,1)	40 (2,2)	507 (8,7)	14 (2,5)	504 (9,5)	10,2 (0,13)
Italia	41 (0,9)	541 (2,6)	42 (0,8)	536 (2,6)	17 (0,7)	533 (3,0)	10,0 (0,04)
Media Internazionale	42 (0,1)	513 (0,5)	40 (0,1)	501 (0,5)	18 (0,1)	491 (0,8)	

() 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).

FONTE: elaborazione INVALSI su Database IEA - PIRLS 2021

Tabella 15: Piacere per la lettura e risultati degli studenti

Dati basati sulle risposte degli studenti

(Continua)

Informazioni sulla scala

I punteggi degli studenti sulla scala *Piacere per la lettura* sono stati attribuiti a partire dal loro livello di accordo rispetto a otto affermazioni e a quanto spesso riportano di leggere al di fuori del contesto scolastico. Gli studenti con un **Livello alto** hanno, in media, risposto "Molto d'accordo" a *quattro* delle otto affermazioni e "Abbastanza d'accordo" alle restanti *quattro*, oltre che riportato di svolgere le due attività di lettura dopo scuola "Tutti i giorni o quasi tutti i giorni". Gli studenti con un **Livello basso** hanno, in media, risposto "Poco d'accordo" a *quattro* delle otto affermazioni e "Abbastanza d'accordo" alle restanti *quattro*, oltre che riportato di svolgere una delle due attività di lettura dopo scuola "una o due volte al mese". Tutti gli altri studenti hanno un **Livello medio**.

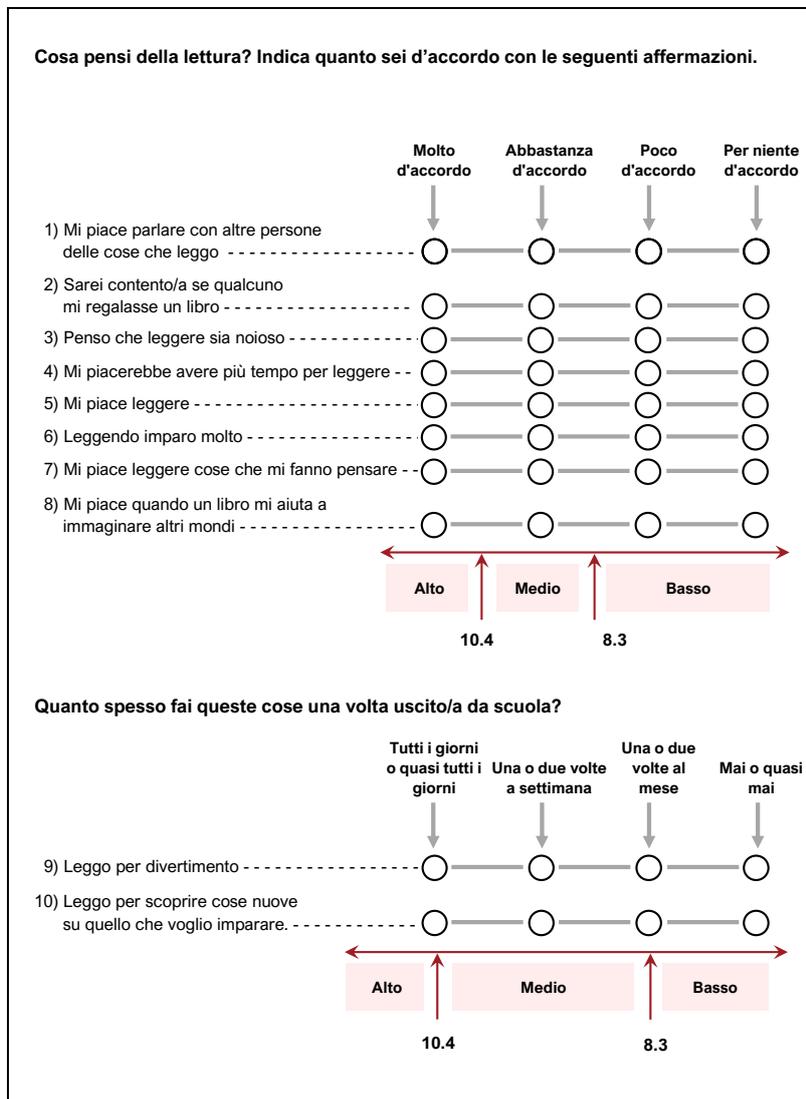


Tabella 16: Piacere per la lettura e risultati degli studenti per genere

Dati basati sulle risposte degli studenti

Paese		Livello alto		Livello medio		Livello basso		Differenza di genere nella percentuale di studenti cui piace molto leggere	
		Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Più le femmine che i maschi	Più i maschi che le femmine
Nord Ovest	Femmine	43 (2,2)	555 (4,7)	42 (2,1)	557 (5,6)	15 (1,7)	539 (7,1)		
	Maschi	32 (2,7)	545 (6,8)	46 (2,6)	545 (3,5)	22 (1,6)	547 (4,8)		
Nord Est	Femmine	47 (2,1)	551 (5,5)	37 (2,4)	542 (6,0)	16 (2,0)	539 (6,0)		
	Maschi	32 (2,3)	541 (5,8)	43 (2,1)	538 (5,0)	25 (1,7)	540 (5,4)		
Centro	Femmine	49 (2,7)	548 (5,5)	38 (2,3)	551 (5,9)	12 (1,2)	543 (8,0)		
	Maschi	36 (2,6)	542 (5,5)	43 (2,3)	536 (4,9)	21 (2,0)	537 (5,6)		
Sud	Femmine	44 (2,8)	535 (6,0)	42 (2,2)	524 (9,3)	14 (1,7)	517 (10,8)		
	Maschi	37 (2,8)	532 (9,4)	46 (3,2)	524 (9,4)	18 (1,4)	524 (11,8)		
Sud Isole	Femmine	53 (2,3)	525 (7,9)	33 (2,7)	506 (11,2)	14 (3,3)	506 (12,7)		
	Maschi	40 (3,2)	518 (8,6)	46 (2,9)	508 (9,5)	14 (2,1)	502 (10,9)		
Italia	Femmine	47 (1,1)	544 (2,7)	39 (1,0)	540 (3,6)	14 (0,9)	531 (4,2)		
	Maschi	35 (1,2)	536 (3,3)	45 (1,2)	532 (2,8)	20 (0,8)	534 (3,3)		
Media internazionale	Femmine	46 (0,2)	521 (0,6)	39 (0,2)	508 (0,7)	15 (0,1)	496 (1,1)		
	Maschi	37 (0,2)	504 (0,7)	42 (0,2)	494 (0,6)	21 (0,1)	484 (1,0)		

() 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).

FONTE: elaborazione INVALSI su Database IEA - PIRLS 2021

Tabella 17: Fiducia che gli studenti hanno nelle proprie capacità in lettura
Dati basati sulle risposte degli studenti

Area geografica	Livello alto		Livello medio		Livello basso		Punteggio medio di scala
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	
Nord Ovest	46 (1,9)	572 (4,1)	37 (1,7)	541 (3,2)	17 (1,0)	510 (4,5)	10,0 (0,07)
Nord Est	51 (2,0)	565 (3,1)	34 (1,3)	530 (4,1)	14 (1,5)	494 (5,4)	10,2 (0,06)
Centro	51 (2,5)	566 (3,6)	34 (2,1)	535 (4,4)	16 (1,3)	490 (5,3)	10,2 (0,08)
Sud	48 (1,8)	551 (6,5)	38 (1,7)	522 (7,6)	14 (1,7)	470 (6,4)	10,2 (0,08)
Sud Isole	51 (2,8)	535 (6,6)	35 (1,8)	508 (7,6)	13 (1,9)	459 (8,7)	10,3 (0,11)
Italia	49 (1,0)	560 (2,2)	36 (0,8)	529 (2,6)	15 (0,7)	489 (2,8)	10,2 (0,04)
Media Internazionale	43 (0,1)	541 (0,4)	35 (0,1)	498 (0,5)	22 (0,1)	449 (0,6)	

() 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).

FONTE: elaborazione INVALSI su Database IEA - PIRLS 2021

Tabella 17: Fiducia che gli studenti hanno nelle proprie capacità in lettura

Dati basati sulle risposte degli studenti

(Continua)

Informazioni sulla scala

I punteggi sono stati attribuiti a partire dalle risposte degli studenti alle sei affermazioni della scala *Fiducia nelle proprie capacità in lettura*. La scala è divisa in intervalli di punteggio che identificano tre categorie. Gli studenti che si collocano nel livello "Alto" hanno risposto, in media, "Molto d'accordo" a tre delle sei affermazioni e "Abbastanza d'accordo" alle restanti tre. Gli studenti che si collocano nel livello "Basso" hanno, in media, risposto "Poco d'accordo" a tre delle sei affermazioni e "Abbastanza d'accordo" alle restanti tre. Tutti gli altri studenti si collocano nel livello "Medio".

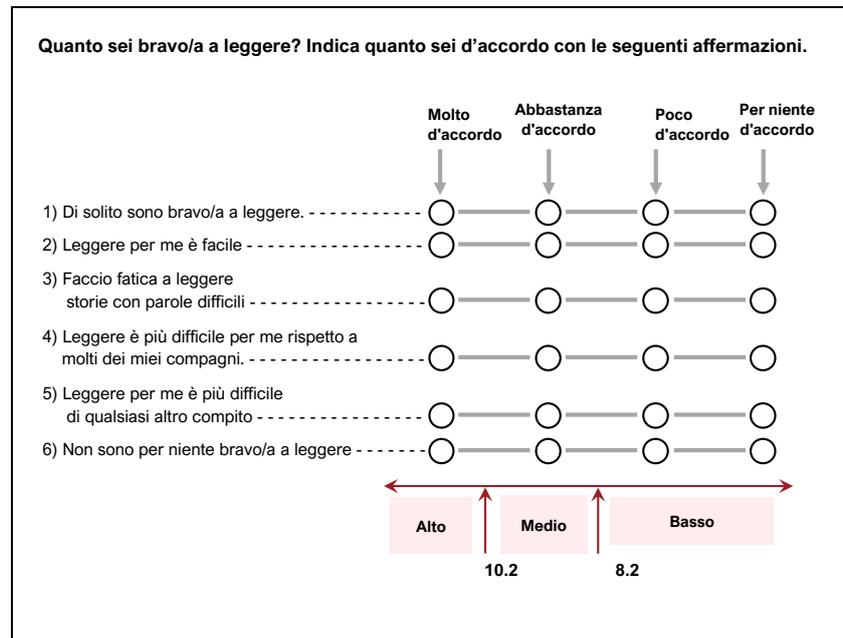


Tabella 18: Studenti che utilizzano dispositivi digitali per trovare e leggere informazioni e risultati in lettura
Dati basati sulle risposte degli studenti

Area geografica	Più di 30 minuti per giorno scolastico		30 minuti o meno per giorno scolastico		Nessun utilizzo per giorno scolastico	
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio
Nord Ovest	16 (1,2)	532 (5,7)	33 (1,9)	546 (5,0)	51 (1,9)	559 (3,2)
Nord Est	15 (1,3)	524 (7,6)	35 (2,6)	532 (3,6)	50 (2,6)	557 (3,7)
Centro	17 (1,4)	530 (5,6)	30 (2,1)	537 (4,9)	53 (2,5)	551 (4,0)
Sud	20 (2,3)	519 (6,9)	29 (2,1)	519 (7,5)	51 (3,8)	538 (7,3)
Sud Isole	19 (1,9)	504 (7,1)	32 (2,5)	507 (8,3)	49 (3,2)	525 (7,0)
Italia	17 (0,7)	523 (3,1)	32 (1,0)	531 (2,7)	51 (1,2)	548 (2,3)
Media Internazionale	25 (0,1)	502 (0,5)	52 (0,1)	512 (0,5)	23 (0,1)	486 (0,7)

() 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).

FONTE: elaborazione INVALSI su Database IEA - PIRLS 2021

Tabella 18: Studenti che utilizzano dispositivi digitali per trovare e leggere informazioni e risultati in lettura*Dati basati sulle risposte degli studenti*

Informazioni sulla scala	
In un normale giorno di scuola, per quanto tempo utilizzi un computer, un tablet o un cellulare per trovare e leggere informazioni?	
Nessun utilizzo - - - -	<input type="radio"/>
30 minuti o meno - - - -	<input type="radio"/>
Più di 30 minuti - - - -	<input type="radio"/>

FONTE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021