

INDAGINE INTERNAZIONALE IEA PIRLS 2021

I risultati in lettura
degli studenti italiani di quarta primaria

a cura di
Laura Palmerio e Margherita Emiletti



FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



INVALSI PER LA RICERCA
RAPPORTI DI RICERCA
E SPERIMENTAZIONE



INVALSI PER LA RICERCA

La collana Open Access INVALSI PER LA RICERCA si pone come obiettivo la diffusione degli esiti delle attività di ricerca promosse dall'Istituto, favorendo lo scambio di esperienze e conoscenze con il mondo accademico e scolastico.

La collana è articolata in tre sezioni: "Studi e ricerche", i cui contributi sono sottoposti a revisione in doppio cieco, "Percorsi e strumenti", di taglio più divulgativo o di approfondimento, sottoposta a singolo referaggio, e "Rapporti di ricerca e sperimentazioni", le cui pubblicazioni riguardano le attività di ricerca e sperimentazione dell'Istituto e non sono sottoposte a revisione.

Direzione: Roberto Ricci

Comitato scientifico:

- Tommaso Agasisti (Politecnico di Milano);
- Gabriella Agrusti (Università LUMSA, sede di Roma);
- Cinzia Angelini (Università Roma Tre);
- Giorgio Asquini (Sapienza Università di Roma);
- Carlo Barone (Istituto di Studi politici di Parigi);
- Maria Giuseppina Bartolini (Università di Modena e Reggio Emilia);
- Giorgio Bolondi (Libera Università di Bolzano);
- Francesca Borgonovi (OCSE•PISA, Parigi);
- Roberta Cardarello (Università di Modena e Reggio Emilia);
- Lerida Cisotto (Università di Padova);
- Alessandra Decataldo (Università degli Studi Milano Bicocca);
- Patrizia Falzetti (INVALSI);
- Michela Freddano (INVALSI);
- Martina Irsara (Libera Università di Bolzano);
- Paolo Landri (CNR);
- Bruno Losito (Università Roma Tre);
- Annamaria Lusardi (George Washington University School of Business, USA);
- Alessia Mattei (INVALSI);
- Stefania Mignani (Università di Bologna);
- Marcella Milana (Università di Verona);
- Paola Monari (Università di Bologna);
- Maria Gabriella Ottaviani (Sapienza Università di Roma);
- Laura Palmerio (INVALSI);
- Mauro Palumbo (Università di Genova);
- Emmanuele Pavolini (Università di Macerata);
- Donatella Poliandri (INVALSI);
- Arduino Salatin (Istituto Universitario Salesiano di Venezia);
- Jaap Scheerens (Università di Twente, Paesi Bassi);
- Paolo Sestito (Banca d'Italia);
- Nicoletta Stame (Sapienza Università di Roma);
- Gabriele Tomei (Università di Pisa);
- Roberto Trincherò (Università di Torino);
- Matteo Viale (Università di Bologna);
- Assunta Viteritti (Sapienza Università di Roma);
- Alberto Zuliani (Sapienza Università di Roma).

Comitato editoriale:

Andrea Biggera; Nicola Giampietro; Simona Incerto; Francesca Leggi; Rita Marzoli (coordinatrice); Daniela Torti.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

INDAGINE INTERNAZIONALE IEA PIRLS 2021

I risultati in lettura
degli studenti italiani di quarta primaria

a cura di
Laura Palmerio e Margherita Emiletti



FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Le opinioni espresse in questi lavori sono riconducibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo l'Istituto. Nel citare i contributi contenuti nel volume non è, pertanto, corretto attribuirne le argomentazioni all'INVALSI o ai suoi vertici.

La cura redazionale ed editoriale del volume è stata realizzata da Andrea Biggera.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Prefazione

di <i>Roberto Ricci</i>	pag.	7
1. PIRLS 2021. Quadro di riferimento e caratteristiche dell'indagine di <i>Laura Palmerio</i>	»	11
2. I risultati degli studenti in lettura di <i>Margherita Emiletti</i>	»	30
3. Contesto familiare e caratteristiche dello studente di <i>Elisa Caponera</i>	»	61
4. Caratteristiche delle scuole e risultati in lettura di <i>Riccardo Pietracci</i>	»	72

Avvertenza

Il testo è corredato da tre Appendici online, l'Appendice 1, che presenta una Sintesi del Quadro di riferimento delle prove cognitive PIRLS, l'Appendice 2, che riporta le tabelle internazionali di lettura, e l'Appendice 3, che riporta le tabelle nazionali di lettura. Sono disponibili per il download e la stampa nella pagina web del volume, a cui si accede dal sito <https://series.francoangeli.it/index.php/oa>

Prefazione

di Roberto Ricci*

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 stati 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,

* Presidente INVALSI.

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 per 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.

1. PIRLS 2021. Quadro di riferimento e caratteristiche dell'indagine

di Laura Palmerio

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, circa 7.400 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. 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 capito 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 e 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 e 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 e 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 e 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 e Garas-York, 2009; Murphy *et al.*, 2009).

2. Il Quadro di riferimento di PIRLS 2021

Il test di comprensione della lettura di PIRLS 2021 si basa sul relativo Quadro di riferimento (Mullis e 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:

- leggere per esperienza letteraria;
- leggere per acquisire e utilizzare informazioni.

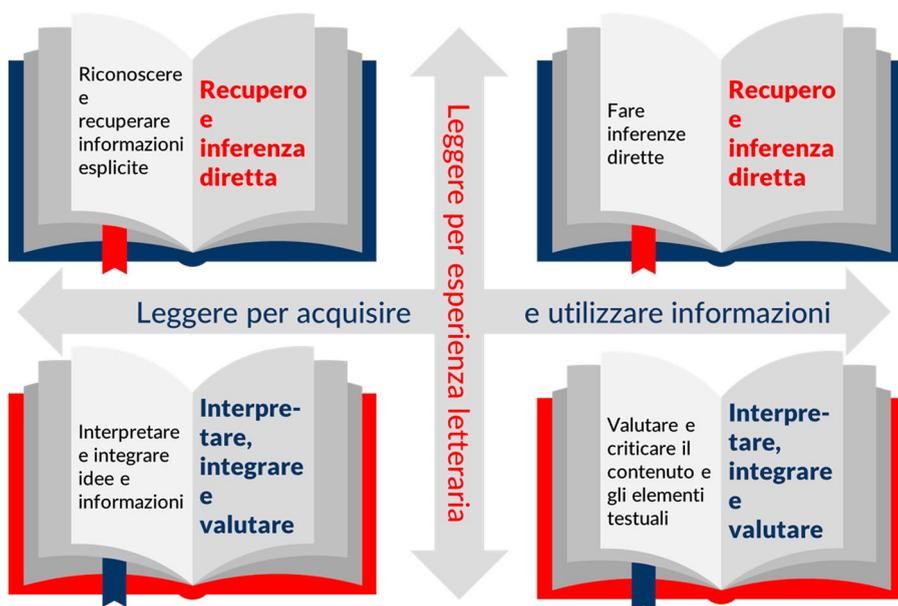
All'interno di ciascuno di questi due principali scopi della lettura, vengono valutati anche quattro processi di comprensione:

- riconoscere e recuperare informazioni esplicite;
- fare inferenze dirette;
- interpretare e integrare idee e informazioni;
- 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:

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

Fig. 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).

3. La realizzazione di PIRLS 2021

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).

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 (figg. 1.2a e 1.2b). Inoltre, sono state incluse prove ePIRLS innovative (fig. 1.3) in continuità con il lavoro iniziato nel 2016 per valutare la comprensione della lettura in un ambiente online simulato.

Fig. 1.2a – Schermate tratte dalla prova “Il formidabile polpo” con due differenti tipologie di quesito

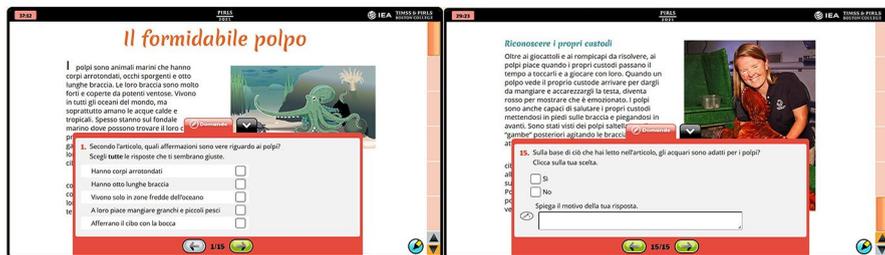
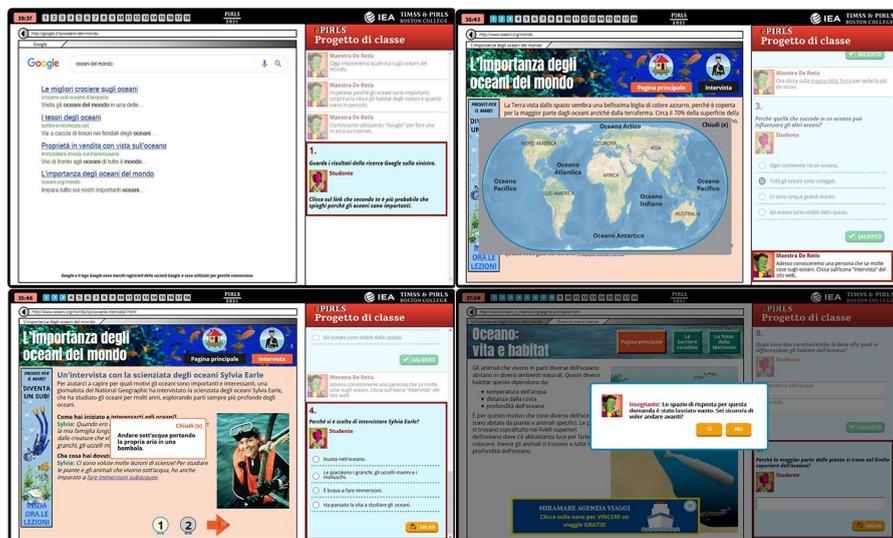


Fig. 1.2b – Schermate tratte dalla prova “Il vaso vuoto” con due differenti tipologie di quesito



Fig. 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 (fig. 1.4).

In PIRLS 2021 è stato necessario sviluppare sei nuovi insiemi (testo più vari 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, con-

trollare la bontà delle traduzioni grazie alle due classi partecipanti sopra menzionate.

Fig. 1.4 – PIRLS 2021 – Modalità di raccolta dati



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

Box 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 e 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 fig. 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.

¹ È 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/>

Fig. 1.5 – Disegno adattivo per gruppi di PIRLS 2021

Scopo della lettura	Livello di difficoltà	Nome della prova*	Grade 4	IEA PIRLS 2021
Esperienza letteraria	Difficile	Pagliuzza Splendente (06)		
		Oliver e il grifone (16)		
	Medio	IL Bevi-inchiostro (21)		
		Il vaso vuoto (11)		
	Facile	Pemba lo Sherpa (16)		
		Lo struzzo e il cappello (21)		
Acquisire e usare informazioni	Difficile	L'estate in cui mio padre aveva dieci anni (11)		
		Il topo di biblioteca (16)		
	Medio	Imparare una nuova lingua (21)		
		Dov'è il miele? (11)		
	Facile	Il cavallo islandese (16)		
		La banca mondiale dei semi (21)		
		Gli squali (06)		
		Come abbiamo imparato a volare (16)		
		Marie Curie - Una scienziata da premio (21)		
		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

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

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

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.

² L'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.

Fig. 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 due 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 ^{ns}	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 ^{ns}	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. Cecca	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 ^{ns}	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 (2,7)	15 (2,9)	16 (2,9)	38 (3,3)
Germania	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 ^{ns}	8 (2,2)	6 (1,7)	8 (1,8)	15 (3,4)	62 (4,0)
Irlanda	0 -	0 -	0 -	0 -	100 (0,0)
Israele ^{ns}	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)
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	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)	40 (0,7)
Marocco	22 (3,2)	6 (1,9)	5 (1,9)	5 (1,5)	62 (3,8)
Paesi Bassi	3 (1,7)	2 -	7 (2,4)	35 (5,7)	53 (6,1)
Nuova Zelanda	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	3 (2,0)	4 (1,5)	2 -	8 (2,5)	83 (3,4)
Sud Africa ^{ns}	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	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	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	- -	- -	- -	- -	- -
Benchmarking Participants					
Alberta, Canada	0 -	14 (3,8)	37 (5,2)	13 (3,7)	37 (5,0)
Columbia Britannica, Canada	43 (4,7)	10 (2,8)	14 (3,3)	2 -	31 (3,9)
Terranova e Labrador, Canada	0 -	1 -	59 (7,7)	27 (5,5)	13 (6,0)
Quebec, Canada	14 (4,2)	24 (4,5)	23 (4,8)	21 (4,4)	18 (4,5)
Città di Mosca, Federazione Russa	46 (3,5)	25 (3,2)	22 (3,1)	5 (1,8)	2 -
Sud Africa (6) ^{ns}	21 (3,9)	13 (2,7)	25 (3,3)	14 (3,0)	28 (3,5)
Abu Dhabi, EAU	49 (3,0)	12 (1,1)	7 (0,3)	3 (1,0)	29 (2,6)
Dubai, EAU	38 (0,4)	15 (0,2)	13 (0,3)	6 (0,3)	28 (0,3)

() 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.

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

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

* In Singapore, tutte le scuole primarie sono state chiuse per un totale di 4 settimane, durante cui tutti gli studenti hanno svolto le lezioni interamente in DAD. Successivamente, gli studenti di quarto grado hanno alternato tra lezioni in DAD e un rientro a scuola settimanale, per 4 settimane. Fare riferimento a PIRLS 2021 Encyclopedie per maggiori dettagli.

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

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.

In media, nei Paesi partecipanti, solo il 14% (in Italia il 6%) degli studenti di quarta primaria ha frequentato scuole in cui le normali operazioni 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%).

3.2.2. Percezioni dei genitori

La fig. 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.

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”.

Fig. 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	Sì	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)	58 (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	99 (0,2)	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)
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 (1,9)	43 (1,1)	4 (0,4)
Oman	13 (0,8)	87 (0,8)	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 (0,9)	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	--	--	--	--	--
Benchmarking Participants					
Alberta, Canada	s 14 (1,2)	86 (1,2)	s 20 (1,2)	51 (2,0)	15 (1,3)
Columbia Britannica, Canada	s 18 (1,2)	82 (1,2)	s 26 (1,2)	46 (1,3)	10 (0,8)
Terranova e Labrador, Canada	s 8 (0,8)	92 (0,8)	s 32 (1,3)	51 (1,4)	9 (1,0)
Quebec, Canada	r 7 (0,6)	93 (0,6)	s 26 (1,0)	50 (1,1)	16 (0,8)
Città di Mosca, Federazione Russa	s 9 (0,6)	91 (0,6)	18 (0,6)	47 (0,7)	25 (0,7)
Sud Africa (6) ☾	27 (1,2)	73 (1,2)	r 13 (0,8)	23 (1,0)	35 (1,2)
Abu Dhabi, EAU	s 17 (0,7)	83 (0,7)	s 17 (0,7)	42 (0,8)	24 (0,8)
Dubai, EAU	x 13 (0,7)	87 (0,7)	x 20 (1,0)	47 (1,0)	19 (0,8)

* Se i genitori dello studente hanno risposto "No" alla domanda "Suoi figlio/a è rimasto/a a casa per un certo periodo a causa della pandemia da COVID-19?", la domanda sulla percezione dell'impatto sul percorso scolastico del figlio/a è stato considerato "non applicabile".

() 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

3.2.3. Studenti campionati e partecipanti

Nonostante le numerose sfide poste dalla conduzione di un'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 7.419 studenti e 442 insegnanti in 222 scuole, con 7.419 genitori. Nelle figure 1.8 e 1.9 sono illustrate le composizioni dei due campioni italiani (modalità digitale e cartacea "ponte").

Fig. 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%

Fig. 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%

Fig. 1.10 – Paesi PIRLS 2021 per ordine cronologico di raccolta dei dati

Secondo il piano originale		Grade 4		IEA PIRLS 2021
<i>Studenti di quarta primaria valutati alla fine dell'anno scolastico 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	Rep. Slovacca	
	Azerbaijan	Giordania	Slovenia	
	Belgio (Fiammingo)	Kosovo	Spagna	
	Belgio (Francese)	Macao SAR	Svezia	
	Bulgaria	Malta	Turchia	
	Taipei Cinese	Montenegro	Uzbekistan	
	Cipro	Paesi Bassi		
	Rep. Ceca	Macedonia del Nord		
	Danimarca	Norvegia (5)		
	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				
Bahrain	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 Trend di sei anni da PIRLS 2016</i>				
Agosto–Dicembre 2021 Emisfero Sud		Marzo–Luglio 2022 Emisfero Nord		
Australia		Inghilterra		
Brasile		Iran, Rep. Islamica di		
Sud Africa		Israele		

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

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

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

³ Il 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.

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 (fig. 1.10).

In sintesi, i dati PIRLS 2021 sono di alta qualità. Una rigorosa verifica del campionamento ha confermato che pressoché tutti i Paesi soddisfano gli standard di campionamento. La 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.

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.

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.

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 al test 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:

- 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).

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

Riferimenti bibliografici

- Alexander P.A., The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory (2012), “Reading into the future: Competence for the 21st century”, *Educational Psychologist*, 47 (4), pp. 1-22.
- 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*, Routledge, New York, pp. 470-493.
- Britt M.A., Goldman S.R., Rouet J.-F. (eds.) (2012), *Reading – From words to multiple texts*, Routledge, New York.
- Christianson K., Luke S.G. (2011), “Context strengthens initial misinterpretations of text”, *Scientific Studies of Reading*, 15 (2), pp. 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*, Routledge, New York.
- 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*, International Reading Association, Newark, 6th ed., pp. 807-839.
- Leu D., Kinzer C., Coiro J., Castek J., Henry L. (2013), “New literacy: 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*, International Reading Association, Newark, 6th ed., pp. 1150-1181.
- Mullis I.V.S., Martin M.O. (eds.) (2019), *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*, retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: https://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_Frameworks.pdf.
- 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*, Taylor and Francis Group, London, pp. 237-247, retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/82>.
- 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), pp. 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), pp. 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*, International Reading Association, Newark, 5th ed., pp. 1462-1521.
- Rumelhart D. (1985), “Toward an interactive model of reading”, in H. Singer, R.B. Ruddell (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, International Reading Association, Newark, 3rd ed., pp. 722-750.
- 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), pp. 1007-1041.
- Sticht T.G. (ed.) (1975), *Reading for Working: A Functional Literacy Anthology*, Human Resources Research Organization, Alexandria.
- Stiggins R.J. (1982), “An analysis of the dimensions of job-related reading”, *Reading World*, 82, pp. 237-247.
- Strømsø H.I. (2017), “Multiple models of multiple-text comprehension: A commentary”, *Educational Psychologist*, 52 (3), pp. 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), pp. 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>.

2. I risultati degli studenti in lettura

di Margherita Emiletti

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. 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).

1. Risultati medi sulla scala complessiva di lettura

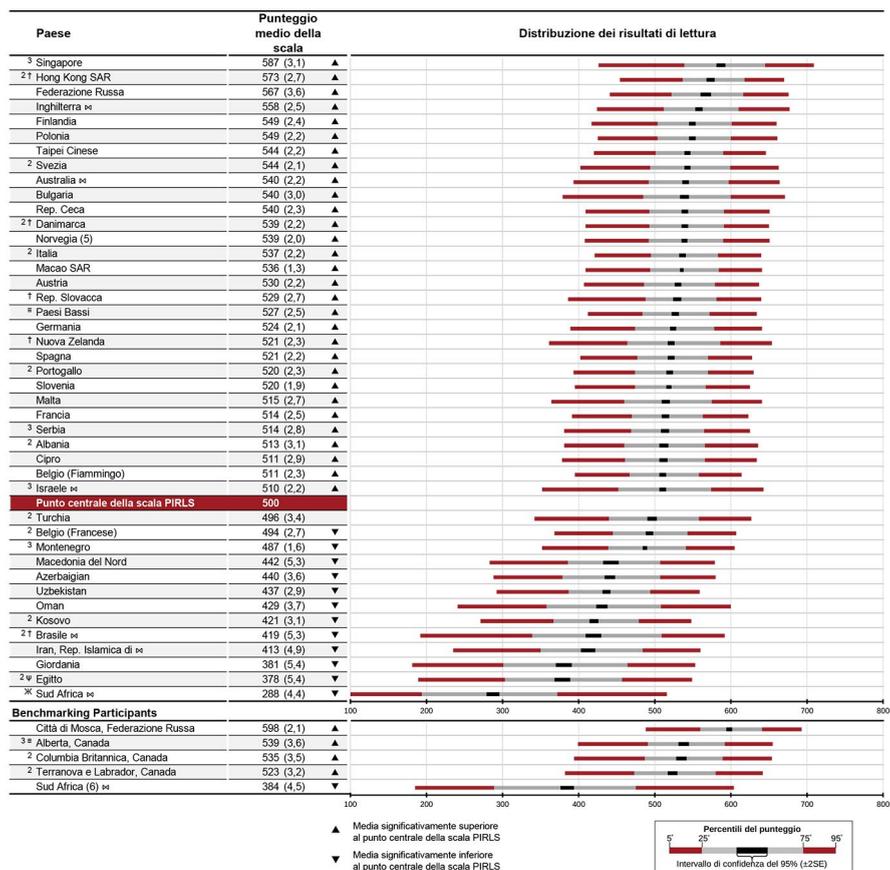
Per una panoramica dei risultati a livello internazionale, la figura 2.1 riporta il punteggio medio di ciascun Paese sulla scala complessiva di lettura con un intervallo di confidenza del 95% (parte nera di ciascuna barra) e la distribuzione dei risultati, evidenziando in grigio l'intervallo interquartile 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 di quarta primaria 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.

Fig. 2.1 – Risultati medi dei Paesi partecipanti in lettura e distribuzione dei punteggi nella scala



Fonte: IEA, PIRLS 2021

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

gruppi 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.

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 punteggi 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.

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 (Sudafrica).

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 simile a 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.

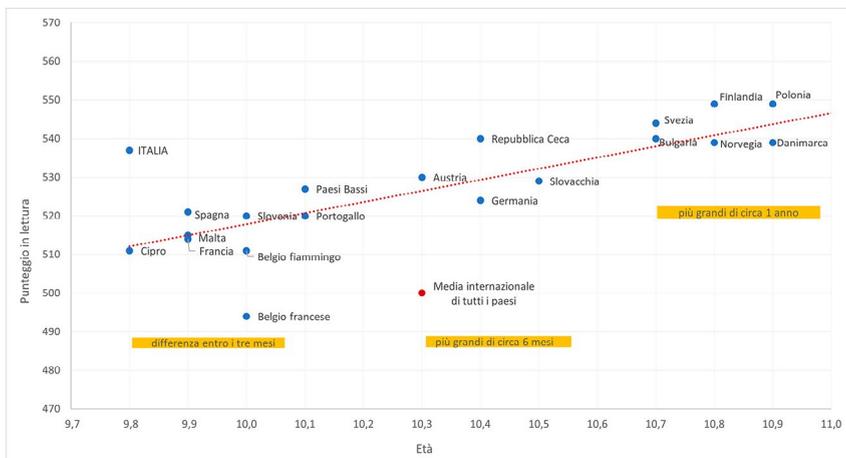
In Italia, gli studenti di quarta primaria ottengono un risultato complessivamente superiore a quello medio internazionale di tutti i Paesi partecipanti e superiore al punteggio medio dei soli Paesi europei partecipanti.

Osservando invece le distribuzioni dei risultati, nella figura 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. Quest'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 un'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 (fig. 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 Encyclopedica²).

² <https://pirls2021.org/exhibit-2/>.

Fig. 2.3 – Et  media e risultati in lettura dei Paesi europei partecipanti



Fonte: elaborazioni INVALSI su dati DB IEA-PIRLS 2021

Se osserviamo le differenze territoriali (fig. 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.

Fig. 2.4 – Differenze significative nei risultati medi in lettura tra le aree territoriali

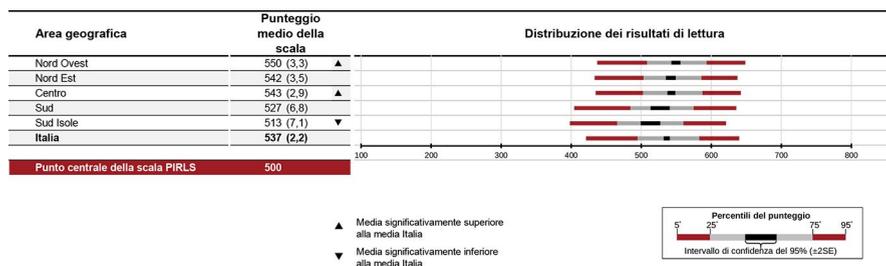
Area geografica	Punteggio medio	Area geografica di confronto					Italia
		Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	Sud Isole	
Nord Ovest	550 (3,3)				▲	▲	▲
Nord Est	542 (3,5)				▲	▲	▲
Centro	543 (2,9)				▲	▲	▲
Sud	527 (6,8)	▼	▼	▼			
Sud Isole	513 (7,1)	▼	▼	▼			▼
Italia	537 (2,2)	▼	▼	▼	▲		

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

Fonte: elaborazioni INVALSI su dati DB IEA-PIRLS 2021

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.

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



Fonte: elaborazioni INVALSI su dati DB IEA-PIRLS 2021

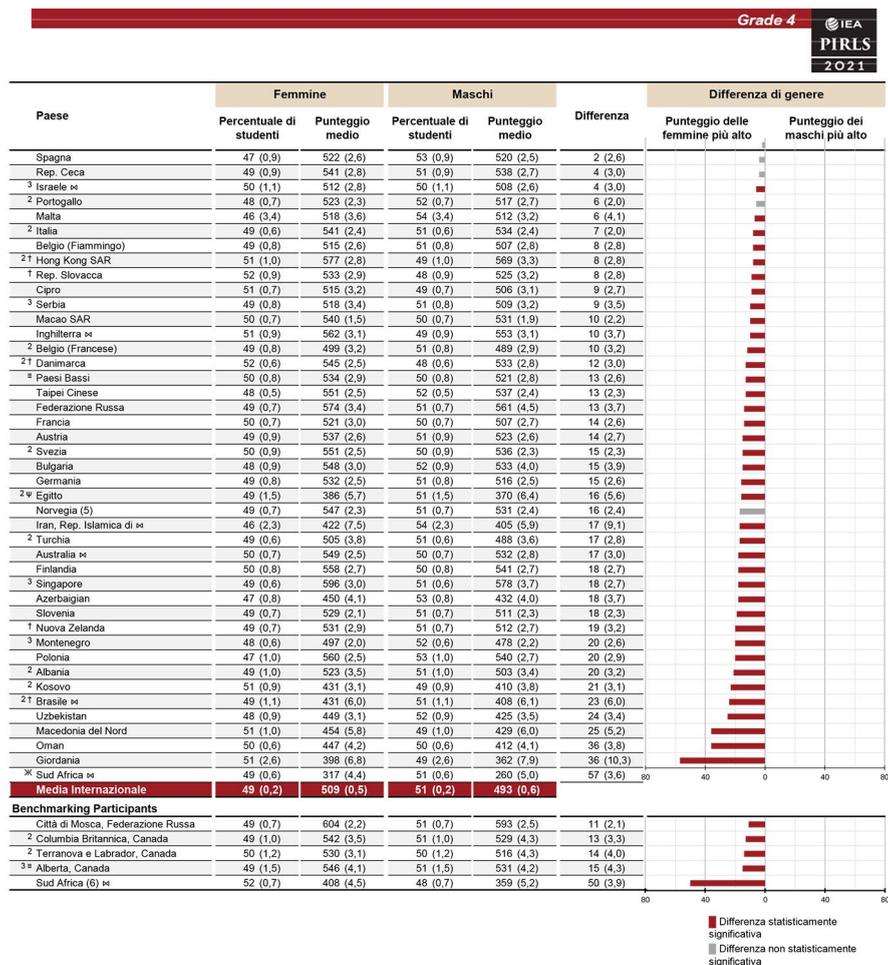
Osservando la distribuzione dei punteggi rispetto a ciascuna area geografica, in figura 2.5, rileviamo che il Nord Est presenta la distribuzione più contenuta (204 punti separano gli studenti più capaci in lettura da quelli più deboli); il Sud presenta, al contrario, la differenza maggiore (231 punti); 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 dimezza-

to rispetto a quello che si registra in altri Paesi europei quali Francia, Austria, Svezia, Germania, Norvegia.

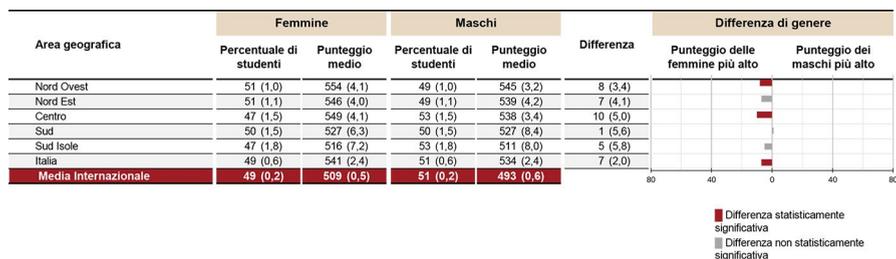
Fig. 2.6 – Risultati medi dei Paesi partecipanti per genere



Fonte: IEA, PIRLS 2021

Nei risultati disaggregati per area geografica (fig. 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.

Fig. 2.7 – Risultati medi delle aree territoriali per genere



Fonte: elaborazioni INVALSI su dati DB IEA-PIRLS 2021

- In sintesi, 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. 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. A ogni nuovo ciclo di rilevazione, è stata posta la massima attenzione per mantenere il più possibile invariati il Quadro di riferimento e le prove e per documentare le eventuali differenze. Per 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.

2.1. 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 è stato reso pubblico nel giugno 2023.

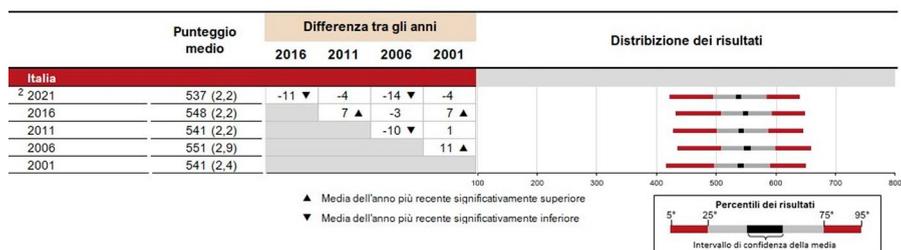
I grafici delle tendenze sono mostrati solo per i Paesi che presentano dati comparabili di almeno un ciclo precedente e del ciclo attuale. Dei 43 Paesi che hanno raccolto i dati PIRLS 2021 alla fine dell'anno scolastico di quarta primaria, i dati di 11 Paesi non soddisfano i requisiti per questa comparazione (per esempio, hanno partecipato a PIRLS per la prima volta nel 2021, 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 tendenza per PIRLS 2021 è stata limitata ai 35 Paesi che hanno soddisfatto tutti i requisiti per la comparabilità dei dati tra i diversi cicli di rilevazione PIRLS (cfr. tab. 4 in Appendice 2).

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 sia 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 i risultati degli studenti italiani nuovamente in linea con quelli di 20 anni fa (PIRLS 2001) e 10 anni fa (PIRLS 2011) (fig. 2.8).

Fig. 2.8 – Differenze nella media nazionale dei risultati in lettura alle diverse rilevazioni

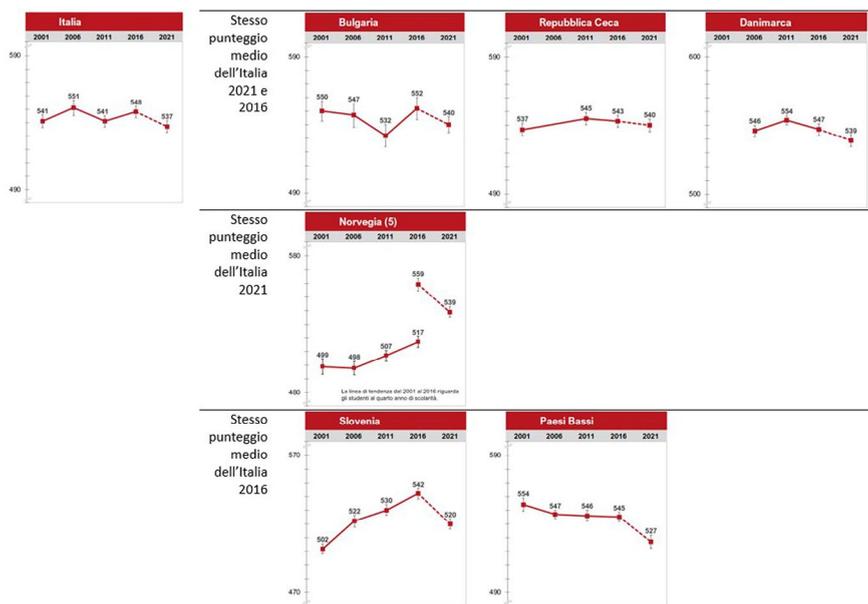


Fonte: elaborazioni INVALSI su dati DB IEA-PIRLS 2021

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 compli-

cato 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, per 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.

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

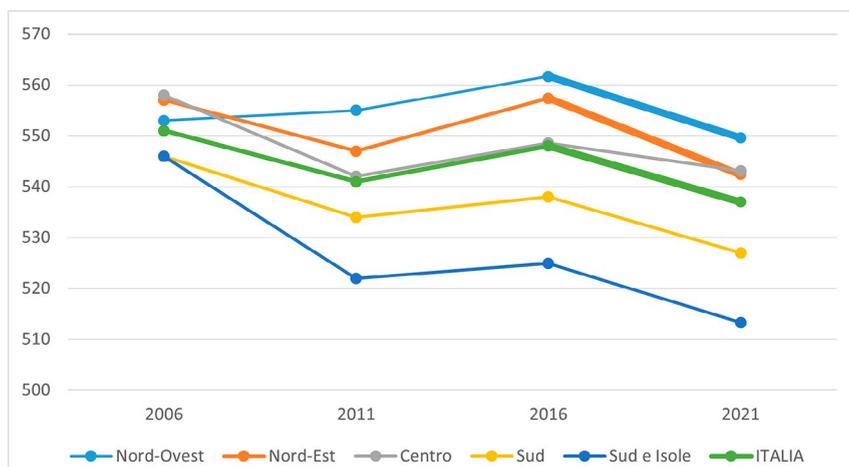


L'intervallo della scala è di 100 punti per ogni Paese, ma viene mostrata una parte diversa della scala in base ai risultati medi del singolo Paese.
 I Le barre nere rappresentano l'intervallo di confidenza del 95%.

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.

Fig. 2.10 – Differenze nella media dei risultati in lettura alle diverse rilevazioni per area territoriale



Fonte: elaborazioni INVALSI su dati DB IEA-PIRLS 2021

Dall'analisi dei risultati e dall'osservazione della loro rappresentazione grafica (fig. 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 (cfr. tab. 2 in Appendice 3).

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;

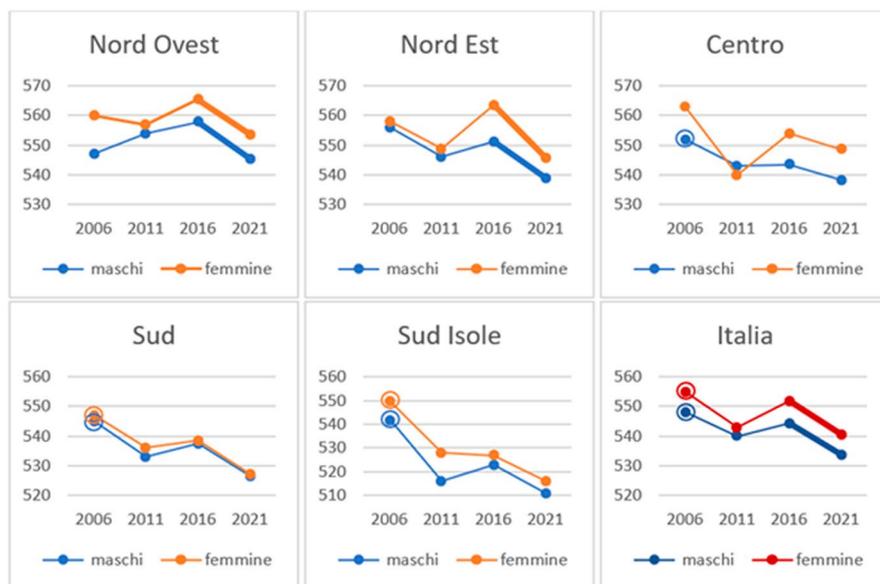
- il gap tra le due aree geografiche che conseguono rispettivamente il risultato migliore (Nord Ovest) e quello più basso (Sud Isole) è oggi triplicato: 36 punti nel 2021 rispetto a 12 punti nel 2006.

2.2. 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 (cfr. tab. 4a_internaz in Appendice 2). 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 sia dei bambini sono al livello di quelli conseguiti nel 2011, con un peggioramento significativo rispetto ai risultati del 2006 (fig. 2.11).

Fig. 2.11 – Media dei risultati in lettura alle diverse rilevazioni per genere e per area territoriale



Fonte: elaborazioni INVALSI su dati DB IEA-PIRLS 2021

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 prova³. 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.

³ Per 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.

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.

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.

Fig. 2.12 – Distribuzione delle domande per scopo e per processo di comprensione della lettura

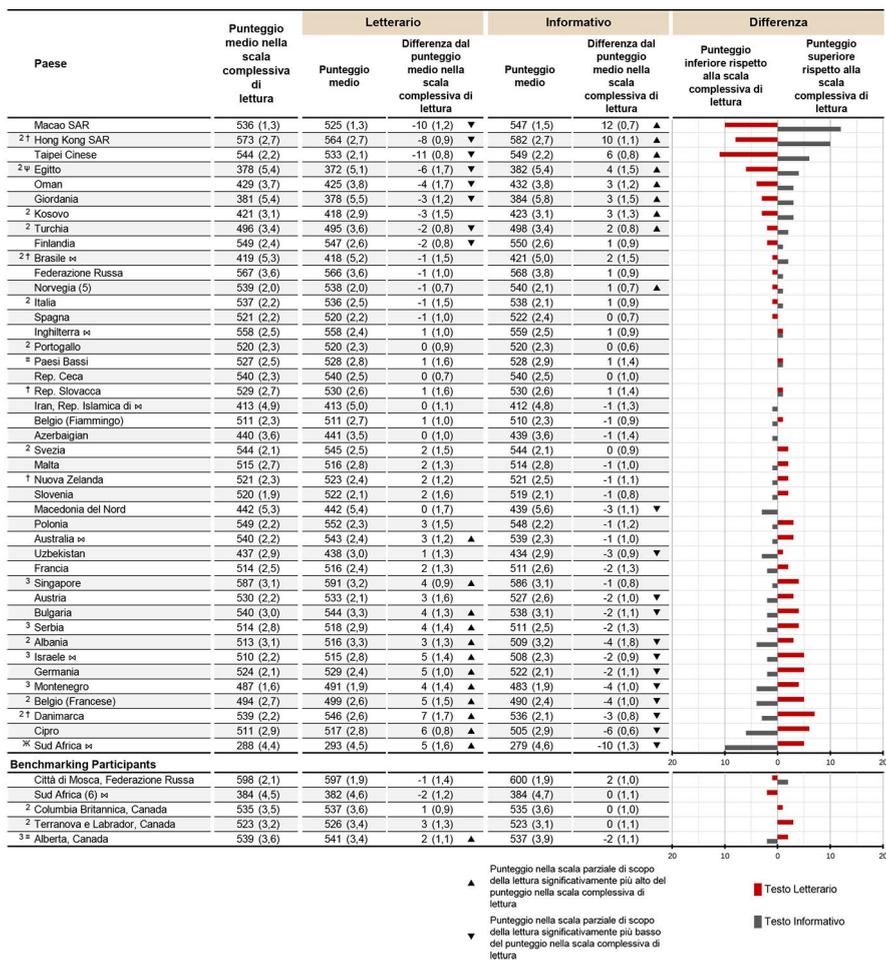


3.1. Risultati sulle scale parziali di scopo della lettura

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 e la lettura per acquisire informazioni potrebbe diventare più frequente.

Fig. 2.13 – Risultati dei Paesi nella scala parziale di scopo della lettura



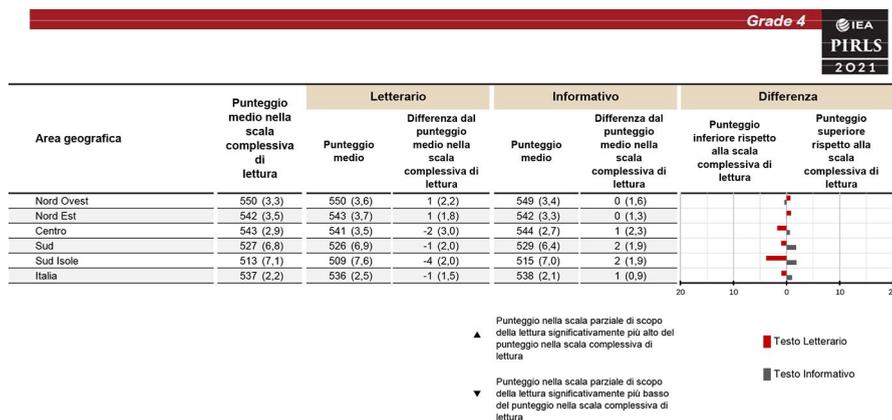
Fonte: IEA, PIRLS 2021

La figura 2.13 mostra i punteggi medi relativi alle scale parziali degli scopi letterario e informativo 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.

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.

Fig. 2.14 – Risultati nella scala parziale di scopo della lettura, per area geografica



Fonte: elaborazioni INVALSI su dati DB IEA-PIRLS 2021

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 (fig. 2.14).

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 (cfr. Appendice 2). Più precisamente:

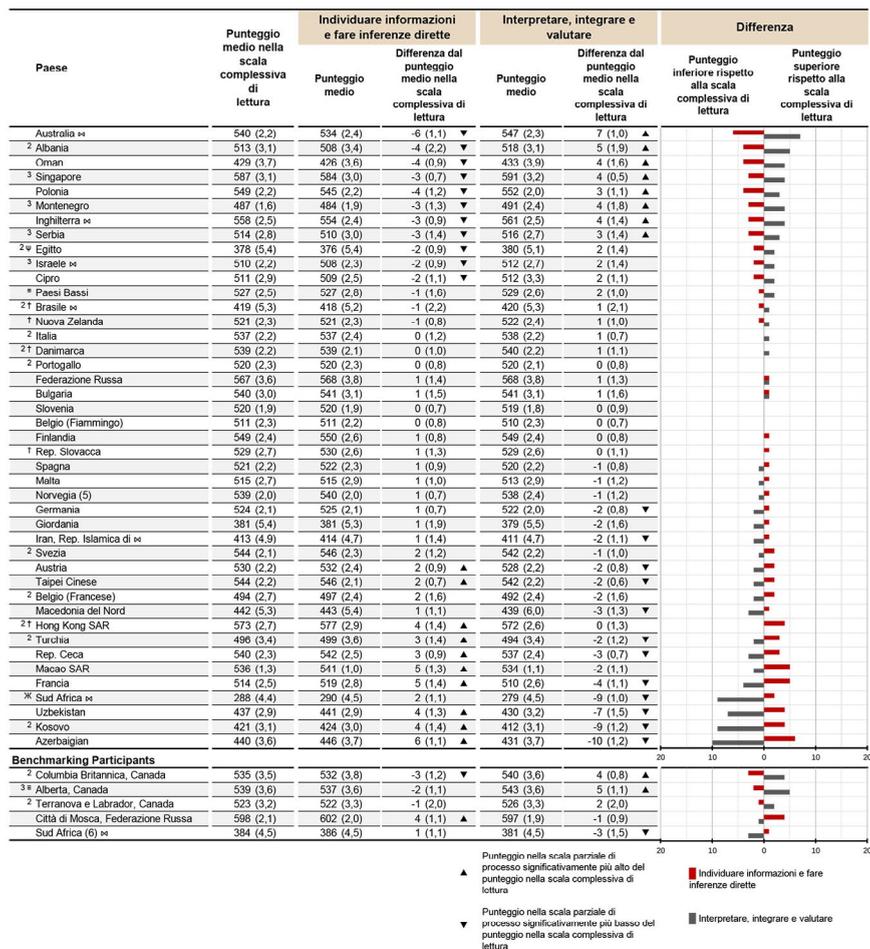
- **recupero e inferenza diretta** (solitamente in riferimento a una limitata porzione del testo) si basa sulla combinazione delle domande classificate come “riconoscere e recuperare informazioni esplicite” e “fare inferenze dirette” (in totale, il 50% delle domande che compongono le prove PIRLS);
- **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).

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 inferenziali e di localizzazione. Specularmente, altri 8 Paesi dimostrano un'inversione dei punti di forza rispetto a questi stessi processi: gli studenti di Francia, Repubblica Ceca e Austria, per 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.

Fig. 2.15 – Risultati dei Paesi nella scala parziale di scopo della lettura

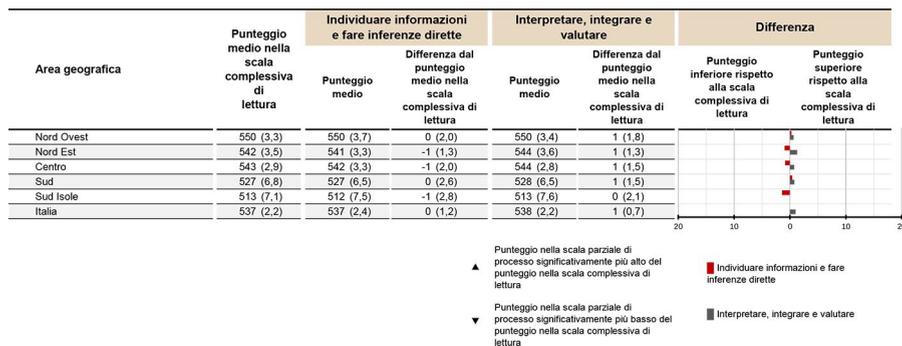


Fonte: IEA, PIRLS 2021

In Italia, invece, come in quasi la metà dei Paesi partecipanti, sia a livello nazionale sia di singola area geografica (fig. 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.

Fig. 2.16 – Risultati nella scala parziale di processo di comprensione, per area geografica



Fonte: elaborazioni INVALSI su dati DB IEA-PIRLS 2021

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 basso (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 digitali⁴.

4.1. Descrizioni dei test 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.

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.

⁴ Per 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 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.

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 a 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 e 624)

Letterario

Quando leggono testi letterari prevalentemente 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 (per es. metafore, immagini).

Informativo

Quando leggono testi informativi oppure compiti online prevalentemente 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 prevalentemente difficili, 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

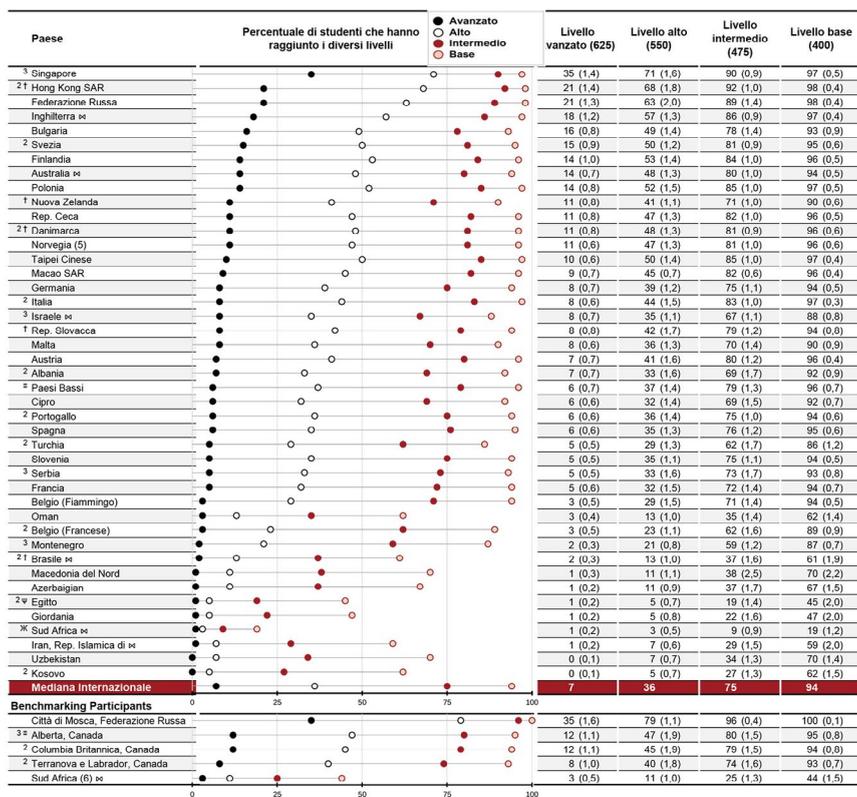
Quando leggono testi informativi oppure compiti online prevalentemente difficili, gli studenti sono in grado di:

- 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.

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.

Fig. 2.17 – Percentuale di studenti che raggiunge ciascuno dei quattro benchmark nei Paesi partecipanti



Fonte: IEA, PIRLS 2021

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 Basso (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.

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 Basso 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 Basso.

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 (fig. 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%).

Fig. 2.18 – Percentuale di studenti che raggiunge ciascuno dei quattro benchmark nei Paesi europei partecipanti

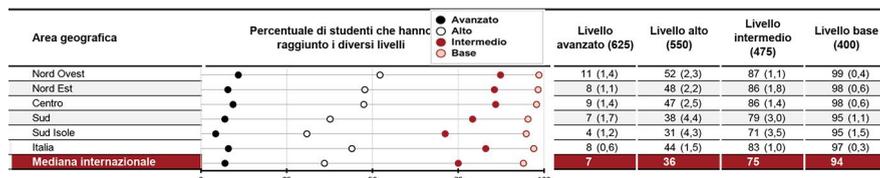
Paese	Livello avanzato (625)	Livello alto (550)	Livello intermedio (475)	Livello base (400)
Bulgaria	16 (0,8)	49 (1,4)	78 (1,4)	93 (0,9)
Svezia	15 (0,9)	50 (1,2)	81 (0,9)	95 (0,6)
Finlandia	14 (1,0)	53 (1,4)	84 (1,0)	96 (0,5)
Polonia	14 (0,8)	52 (1,5)	85 (1,0)	97 (0,5)
Rep. Ceca	11 (0,8)	47 (1,3)	82 (1,0)	96 (0,5)
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)
Germania	8 (0,7)	39 (1,2)	75 (1,1)	94 (0,5)
Italia	8 (0,6)	44 (1,5)	83 (1,0)	97 (0,3)
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)
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)
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)
Slovenia	5 (0,5)	35 (1,1)	75 (1,1)	94 (0,5)
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)
Belgio (Francese)	3 (0,5)	23 (1,1)	62 (1,6)	89 (0,9)
Mediana EU	8	38	78,5	94

Fonte: IEA, PIRLS 2021

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 stu-

denti che sanno svolgere almeno i compiti più semplici di lettura (mediana internazionale 94%).

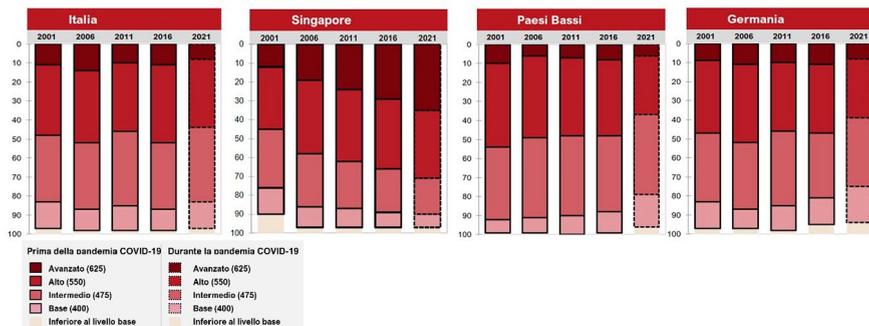
Fig. 2.19 – Percentuale di studenti che raggiunge ciascuno dei quattro benchmark per area geografica



Fonte: elaborazioni INVALSI su dati DB IEA-PIRLS 2021

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.

Fig. 2.20 – Trend della distribuzione sui livelli della scala: confronto tra alcuni Paesi



Fonte: IEA, PIRLS 2021

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 basso di abilità di comprensione della lettura.

Singapore, per 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 Basso 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, a 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 basso 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, per 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.

3. Contesto familiare e caratteristiche dello studente

di Elisa Caponera

1. Background socio-economico 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 socio-economico e culturale di provenienza dello studente. Diversi studi, basati sui risultati degli studenti nelle indagini internazionali PIRLS, TIMSS e OCSE PISA (per es. Chiu e 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 tab. 10_internaz in Appendice 2).

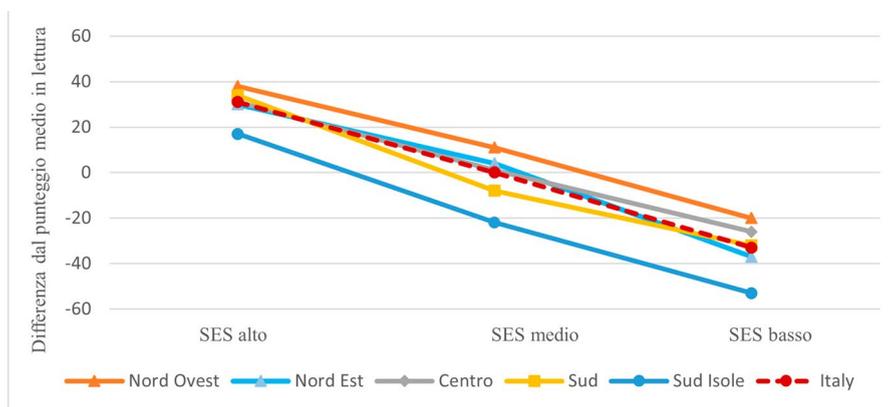
A livello internazionale, i risultati mostrano una differenza di 86 punti nei risultati in lettura tra gli studenti con SES "alto" e SES "basso" (543 contro 457). Inoltre, i risultati evidenziano un'ampia differenza di rendimento all'interno dei singoli Paesi tra gli studenti con un livello alto e gli studenti con un livello basso nell'indice socio-economico; per 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 un'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. tab. 10_internaz 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).

Fig. 3.1 – Differenze tra i punteggi medi in lettura, in funzione del background familiare (SES) in Italia e per area geografica



Fonte: elaborazioni INVALSI su dati DB IEA-PIRLS 2021

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 socio-economico e culturale più alto ottengono risultati migliori in lettura degli studenti con livello socio-economico e culturale più basso.

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

Inoltre, le differenze tra aree geografiche tendono ad aumentare per gli studenti con livello socio-economico più basso, per esempio la differenza tra Nord Ovest e Sud Isole è di 21 punti per gli studenti con indice socio-economico culturale alto e arriva a 33 punti per gli studenti con indice socio-economico e culturale basso (cfr. tab. 7_naz in Appendice 3).

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

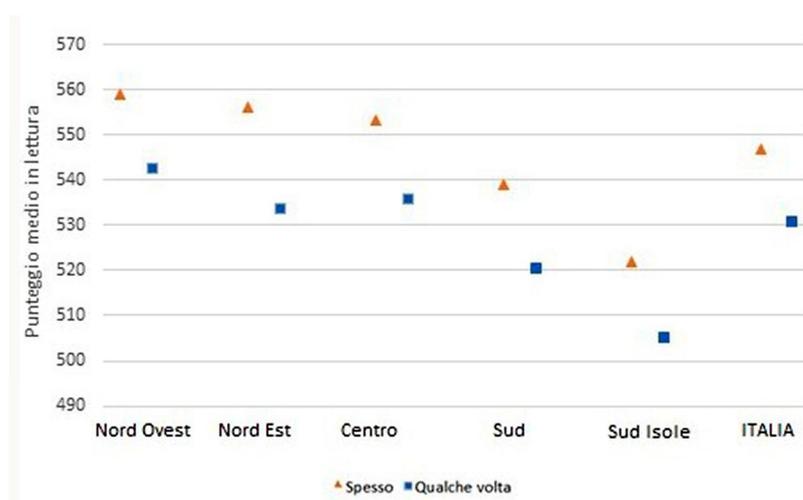
Un altro aspetto rilevante associato con il rendimento in lettura degli studenti è l'aver svolto attività legate alla lettura prima dell'inizio della scuola primaria. In PIRLS, è stata costruita una scala di Partecipazione ad attività di pre-alfabetizzazione prima di iniziare la scuola primaria, a partire dalle risposte dei genitori relative alla frequenza con cui hanno coinvolto i loro figli in nove differenti attività prima della scuola primaria, quali per 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 la tab. 11_internaz 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.

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



Fonte: elaborazioni INVALSI su dati DB IEA-PIRLS 2021

I risultati mostrati nella figura 3.2 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. tab. 8_naz in Appendice 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”.

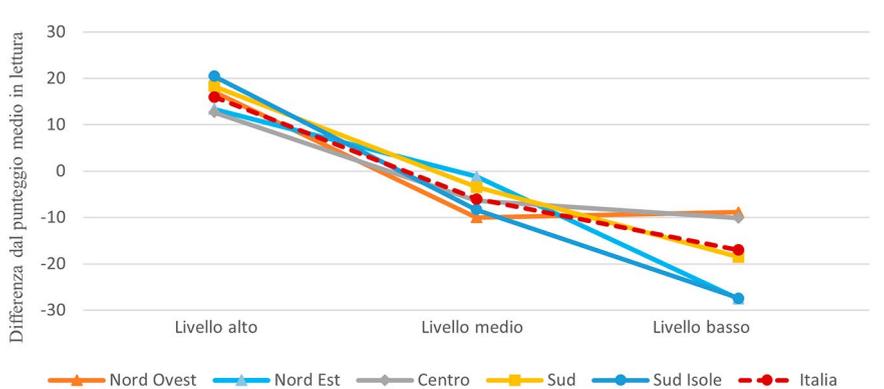
A livello internazionale (cfr. tab. 11a_internaz in Appendice 2), si osserva un'associazione positiva tra il piacere per la lettura da parte dei genitori e il rendimento in lettura dei loro figli. In tutti i Paesi PIRLS 2021, in media, il 31% degli studenti i cui genitori “amano molto la lettura” hanno 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 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.

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



Fonte: elaborazioni INVALSI su dati DB IEA-PIRLS 2021

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. tab. 9_naz in Appendice 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.

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

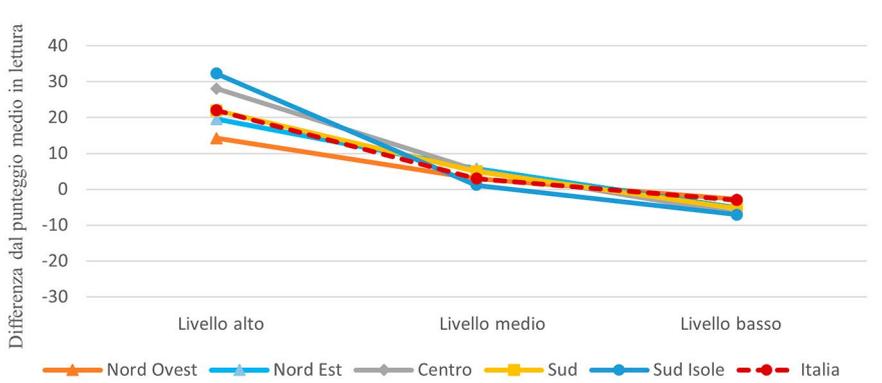
Nei vari Paesi, in media, percentuali simili di studenti erano in grado di svolgere compiti legati alla lettura “molto bene” (31%), “abbastanza bene” (35%) o “non bene” (34%) prima di iniziare la scuola primaria. Coerente-

mente 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 elementare (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) (cfr. tab. 11b_internaz in Appendice 2).

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 Isole (546 vs 506) e nel Centro (571 vs 536), e differenze più contenute nel Nord Ovest (564 vs 547). La figura 3.4 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.

Fig. 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: elaborazioni INVALSI su dati DB IEA-PIRLS 2021

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. tab. 10_naz in Appendice 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 (per esempio, Petscher, 2010).

5.1. Piacere per la lettura – Studente

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 per 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 dichiarando 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 ancora più contenuta ma comunque statisticamente significativa (533 vs 541). Non si riscontrano invece differenze stati-

sticamente significative nelle aree geografiche, ad eccezione del Sud Isole (504 vs 522) dove la differenza è di quasi 20 punti (cfr. tab. 15_naz 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. tab. 16_internaz 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. tab. 16_naz in Appendice 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, per 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 basso (cfr. tab. 17_internaz in Appendice 2).

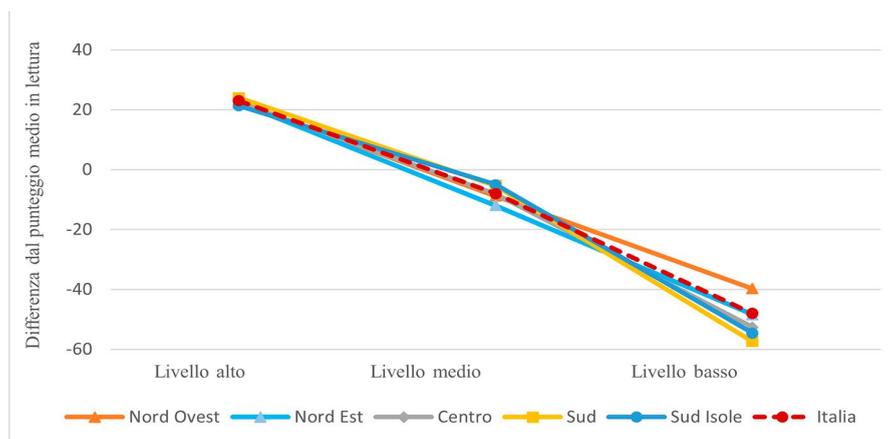
Anche se in media, a livello internazionale non ci sono grandi differenze tra maschi e femmine rispetto all'indice, la differenza tra la percentuale di ragazze e quella di ragazzi che si collocano a livello alto dell'indice varia notevolmente tra i vari Paesi: da una differenza minima o nulla in Belgio (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%) (cfr. tab. 17_internaz in Appendice 2).

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 basso hanno ottenuto risultati in media di 449 (cfr. tab. 17_internaz in Appendice 2).

In Italia la differenza tra chi ha un livello alto e chi ha un livello basso è di 71 punti (livello alto 560 vs livello basso 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. tab. 17_naz in Appendice 3).

Fig. 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: elaborazioni INVALSI su dati DB IEA-PIRLS 2021

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 nell'indice ottengono risultati migliori in lettura dei maschi che si collocano allo stesso livello nell'indice (media internazionale alto livello femmine 545 vs maschi 535) e questo vale sia per la maggior parte dei Paesi partecipanti all'indagine, sia per l'Italia nel complesso (cfr. tab. 17_internaz in Appendice 2).

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 (per 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) (cfr. tab. 18_internaz in Appendice 2). Questa relazione tra rendimento e uso dei dispositivi digitali è coerente con altre ricerche (per esempio, Bundsgaard e 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. tab. 18_naz 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.

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 socio-economico 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 bassi 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 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, pp. 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), pp. 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), pp. 1-24.
- Petscher Y. (2010), “A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading”, *Journal of Research in Reading*, 33 (4), pp. 335-355.
- Sirin S.R. (2005), “Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research”, *Review of Educational Research*, 75 (3), pp. 417-453.

4. *Caratteristiche delle scuole e risultati in lettura*

di Riccardo Pietracci

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.

1. Background socio-economico 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 4.1¹.

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

¹ Le 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.

di rendimento in lettura tra le scuole economicamente privilegiate e quelle svantaggiate è in media di 42 punti a favore del primo gruppo.

Fig. 4.1 – Composizione della scuola in base al background socio-economico degli studenti e risultati in lettura

Paese	Scuole economicamente privilegiate		Scuole economicamente né privilegiate né svantaggiate		Scuole economicamente svantaggiate	
	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio	Percentuale di studenti	Punteggio medio
Kazakistan	78 (3,0)	509 (3,0)	20 (3,1)	481 (5,8)	2 ~	~
Lituania	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	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)
Macედonia del Nord	64 (5,3)	453 (5,9)	27 (4,3)	436 (14,0)	9 (3,8)	402 (21,2)
Svezia	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	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	56 (1,4)	519 (3,2)	27 (1,5)	510 (4,5)	17 (1,2)	479 (8,6)
Belgio (Fiamingo)	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	51 (4,8)	524 (3,0)	36 (4,7)	517 (3,1)	13 (3,0)	508 (6,1)
Kosovo	50 (5,6)	423 (5,4)	34 (5,0)	415 (7,2)	16 (4,0)	412 (5,9)
Norvegia (5)	49 (4,1)	545 (2,7)	45 (4,0)	533 (2,4)	6 (2,1)	515 (12,8)
Rep. Ceca	48 (3,5)	556 (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 (6,3)
Belgio (Francese)	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	38 (4,5)	587 (4,1)	31 (4,8)	564 (4,1)	31 (3,5)	543 (5,2)
Nuova Zelanda	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)	546 (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	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	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	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	28 (2,8)	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	13 (2,8)	410 (11,6)	22 (3,3)	450 (10,4)	64 (4,1)	444 (5,2)
Giordania	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	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	54 (5,6)	559 (4,1)	30 (4,7)	544 (4,9)	16 (3,7)	540 (6,2)
Columbia Britannica, Canada	49 (4,7)	549 (5,8)	41 (4,5)	535 (5,3)	11 (2,9)	508 (11,7)
Terranova e Labrador, Canada	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 (7,7)
Città di Mosca, Federazione Russa	91 (2,1)	598 (2,2)	7 (2,0)	593 (6,4)	2 ~	~
Sud Africa (6)	11 (2,6)	465 (32,9)	15 (3,1)	447 (19,5)	74 (3,4)	360 (6,1)
Dubai, EAU	65 (0,4)	581 (2,0)	30 (0,3)	560 (2,7)	5 (0,2)	527 (4,8)
Abu Dhabi, EAU	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: elaborazioni INVALSI su dati DB IEA-PIRLS 2021

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 socio-economico degli studenti ha un peso meno rilevante rispetto a quanto avviene in media a livello internazionale.

Fig. 4.2 – Composizione della scuola in base al background socio-economico degli studenti e risultati in lettura – Per area geografica

Grade 4						
PIRLS 2021						
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 (7,8)
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: elaborazioni INVALSI su dati DB IEA-PIRLS 2021

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 queste categorie di scuole nel Nord Ovest e nel Nord Est.

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 co-

struire l'indice "Abilità di pre-lettura e pre-scrittura degli alunni in ingresso" e dividere le scuole nelle quattro categorie presentate nella figura 4.3.

Fig. 4.3 – Scuole 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 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	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 (3,6)	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 (4,5)	554 (4,9)	23 (4,0)	547 (7,2)	19 (3,9)	543 (7,9)	14 (3,9)	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)	547 (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 (6,4)	
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)	432 (8,5)	
Albania	29 (3,4)	526 (6,2)	31 (4,2)	520 (5,8)	22 (3,5)	505 (8,2)	18 (3,8)	497 (7,2)	
Cipro	27 (3,5)	535 (5,7)	6 (1,9)	513 (14,3)	13 (3,4)	522 (6,1)	54 (7,1)	495 (5,5)	
Lituania	25 (5,4)	552 (4,8)	17 (3,5)	549 (6,8)	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)	
Ciudadina	18 (2,8)	410 (11,9)	22 (3,4)	386 (12,7)	26 (4,1)	382 (14,1)	34 (3,8)	362 (9,9)	
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 **	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 (8,1)	
Portogallo	14 (2,5)	534 (4,6)	6 (1,8)	522 (9,7)	21 (3,1)	522 (4,7)	59 (3,8)	515 (3,1)	
Miscodonia del Nord	13 (3,1)	440 (14,0)	8 (2,1)	446 (13,0)	31 (4,4)	449 (9,0)	48 (4,8)	439 (9,0)	
Montenegro	11 (0,2)	481 (3,4)	1 --	--	20 (0,6)	470 (3,4)	67 (0,8)	494 (2,2)	
Federazione Russa	11 (2,3)	601 (6,9)	28 (3,9)	574 (5,8)	32 (3,5)	567 (5,2)	29 (3,8)	548 (6,9)	
Serbia	9 (2,3)	516 (12,2)	17 (3,5)	517 (8,3)	26 (3,7)	512 (4,4)	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 (3,8)	538 (2,7)	
Austria	2 --	--	3 (1,3)	650 (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	r	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	r	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	r	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) **	r	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. Per 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.

Fig. 4.4 – 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

Grade 4								
PIRLS 2021								
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: elaborazioni INVALSI su dati DB IEA-PIRLS 2021

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.

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.

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.

Fig. 4.5 – Influenza della carenza di risorse per l'insegnamento della lettura sulla qualità dell'offerta formativa e risultati degli studenti in lettura

Paese	La qualità non risente		La qualità risente abbastanza		La qualità risente molto		Punteggio medio 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	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	55 (5,3)	547 (4,3)	43 (5,2)	545 (6,8)	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	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	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	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	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	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 (1,8)	7,6 (0,00)
Turchia	7 (1,7)	513 (8,4)	59 (3,8)	495 (4,9)	34 (3,8)	496 (8,9)	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 (3,8)	31 (3,8)	572 (4,5)	7,6 (0,14)
Giordania	2 ~	~	80 (3,0)	375 (6,3)	19 (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	67 (0,3)	577 (1,8)	24 (0,3)	558 (2,9)	9 (0,2)	552 (4,8)	11,6 (0,22)
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	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	46 (4,8)	546 (5,7)	53 (4,6)	532 (4,9)	2 ~	~	10,9 (0,17)
Abu Dhabi, EAU	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).

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

(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.

Fonte: IEA, PIRLS 2021

Tuttavia, anche per la carenza di risorse, si possono riscontrare grandi differenze tra i vari Paesi. In Bulgaria e nei Paesi Bassi, per 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.

Fig. 4.6 – Influenza della carenza di risorse per l'insegnamento della lettura sulla qualità dell'offerta formativa e risultati degli studenti in lettura – Per area geografica

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)	580 (22,9)	90 (4,9)	548 (3,0)	0 –	
Nord Est	6 (4,0)	544 (7,9)	94 (4,0)	542 (3,7)	0 –	– –	9,8 (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)	

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

Fonte: elaborazioni INVALSI su dati DB IEA-PIRLS 2021

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. 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 del clima scolastico 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.

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. Per 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".

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.

Fig. 4.7 – 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 (6,3)	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)	
Marocco 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 (6,4)	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	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 (6,3)	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 (3,9)	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 (3,4)	25 (6,0)	510 (6,5)	1 -	--	10,6 (0,10)
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 (6,5)	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.

Fonte: IEA, PIRLS 2021

Fig. 4.8 – Disciplina a scuola e risultati degli studenti in lettura – Per area geografica

Grade 4								IEA PIRLS 2021
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 (14,8)	9,8 (0,54)	
Sud Isole	52 (8,6)	523 (8,7)	25 (5,3)	502 (13,7)	23 (8,8)	505 (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)		

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

Fonte: elaborazioni INVALSI su dati DB IEA-PIRLS 2021

Riferimenti bibliografici

Mullis I.V.S., Martin M.O. (eds.) (2019), *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*, https://pirls2021.org/frameworks/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_FW_Ch1_Assessment.pdf.

Mullis I.V.S., Martin M.O., Foy P., Hooper M. (2017), *PIRLS 2016 International Results in Reading*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580353.pdf>.

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>.

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835158486

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



torrossa
Online Digital Library

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.

L'indagine IEA PIRLS nel 2021 è giunta al quinto ciclo di realizzazione e ha coinvolto più di 50 Paesi in tutto il mondo. Le precedenti edizioni si sono svolte nel 2001, 2006, 2011 e 2016. L'INVALSI realizza l'indagine per l'Italia fin dal 2001. PIRLS è uno studio basato su un solido quadro di riferimento e fornisce dati comparabili a livello internazionale sulle abilità di lettura di bambine/i al quarto anno di scuola primaria.

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 possibilità di crescita personale e favorire la partecipazione attiva alla vita delle proprie comunità di appartenenza e alla società tutta. Per informare le politiche educative dei Paesi partecipanti, oltre alla valutazione delle competenze di lettura, PIRLS raccoglie abitualmente 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. Nel 2021, per la prima volta, le prove si sono svolte completamente al computer. A tal fine, PIRLS 2021 ha sviluppato un'interfaccia utente all'avanguardia in cui gli studenti possono navigare liberamente tra i testi; inoltre, sono state incluse prove ePIRLS innovative, in continuità con il lavoro iniziato nel 2016, per valutare la comprensione della lettura in un ambiente online simulato.

Laura Palmerio, PhD, primo ricercatore presso l'INVALSI, è responsabile dell'area Indagini internazionali. Coordina per l'Italia i progetti OCSE PISA, TALIS, IEA TIMSS, PIRLS e ICCS. È attualmente membro del Consiglio Scientifico dell'INVALSI e del *Questionnaire Item Review Committee* di TIMSS. Tra i suoi principali interessi di ricerca: equità in educazione, relazioni tra *literacy* in lettura e in matematica, educazione civica e alla cittadinanza.

Margherita Emiletti, ricercatrice presso l'INVALSI nell'area Indagini internazionali, è attualmente responsabile per l'Italia del progetto IEA PIRLS. Si occupa della costruzione delle prove di comprensione del testo per PIRLS e si è specializzata negli ambiti di competenze trasversali in PISA. Tra i suoi principali interessi di ricerca: ruolo del contesto scolastico sull'apprendimento, problem solving, creative thinking.