

## CAPITOLO 13 - GLI ESITI DELL' APPRENDIMENTO

*Anna Maria Benini, Umberto Chiamonte, Antonio Claser, Laura Gianferrari, Angela Martini, Luciano Rondanini<sup>1</sup>*

- 
- I**    **La valutazione dei risultati**
  - II**   **Gli esami di licenza media**
  - III**   **Gli esami di stato**
  - IV**   **Il Progetto Pilota 3: esiti regionali**
  - V**    **Il confronto con i dati internazionali**
- 

### *I - LA VALUTAZIONE DEI RISULTATI*

La conoscenza, l'analisi e la valutazione dei risultati scolastici rappresenta un passaggio ineludibile per esprimere un giudizio sulla qualità di ogni sistema educativo.

Ma questo obiettivo, oltre a sollecitare non facili questioni metodologiche ed epistemologiche (è possibile valutare gli apprendimenti? che cosa valutare? con quali strumenti? per quali finalità) si scontra ancora con i tradizionali ritardi nel nostro paese in materia di valutazione e di sistema di valutazione.

Vi sono problemi aperti che attendono soluzioni più adeguate: la configurazione della nuova scheda di valutazione, la fragilità del nostro sistema degli esami di stato e la scarsa affidabilità degli esiti delle rilevazioni sistematiche degli apprendimenti.

Tutto da scoprire poi il tema delle certificazioni delle competenze, con la connessa definizione di standard formativi di carattere nazionale, abbozzati solo per consentire il passaggio tra i sistemi di istruzione e di formazione.

Tuttavia, la questione 'valutativa' merita di essere scavata ed analizzata, proprio a partire dalle attuali modalità di svolgimento degli esami conclusivi dei cicli scolastici e dai primi tentativi di rilevazione delle conoscenze padroneggiate dagli allievi delle nostre scuole. Pur nell'incertezza dei dati, le informazioni fornite dal sistema fanno riflettere e ci stimolano ad accettare il confronto internazionale con gli altri sistemi educativi, aspetto a cui dedichiamo il paragrafo di chiusura di questo capitolo.

---

<sup>1</sup> Il paragrafo I è stato curato da Anna Maria Benini, il paragrafo II da Antonio Claser e Luciano Rondanini, il paragrafo III da Umberto Chiamonte, il paragrafo IV da Laura Gianferrari e il paragrafo V da Angela Martini.

## II - GLI ESAMI DI LICENZA MEDIA

### Risultati finali: la 'ripresina'

Nelle scuole statali gli alunni iscritti all'ultimo anno delle scuole secondarie di 1° grado (a.s. 2003-04) sono risultati 29.798. Di questi sono stati ammessi all'esame 29.443 studenti pari al 98,8%

L'insuccesso scolastico complessivo (non ammessi e respinti all'esame) ha interessato solo 389 allievi: un risultato assai positivo rispetto all'anno precedente. I non ammessi all'esame, nell'anno scolastico 2002-03, erano stati, infatti, 574 (pari al 2,0% degli iscritti), mentre lo scorso anno il dato dei non ammessi si è ridotto a 355 allievi (pari all'1,2%).

La stessa tendenza si registra anche nei respinti all'esame di licenza. Se nell'anno scolastico 2002-03 i bocciati erano stati 63, lo scorso anno questo dato è sceso a 34: lo 0,12% rispetto allo 0,23% dell'anno precedente. L'insuccesso scolastico, nelle scuole statali, si è dunque assottigliato ulteriormente a sottolineare, probabilmente, una maggiore attenzione nei confronti delle situazioni più delicate. In diverse scuole sono stati attivati, infatti, interventi finalizzati a ridurre l'insuccesso scolastico e a cercare di dare risposte 'personalizzate' agli studenti in particolare difficoltà.

Nelle scuole paritarie il dato relativo all'insuccesso scolastico è ancor più ridotto: dei 1043 iscritti, solo due studenti non sono stati ammessi all'esame di licenza. Tutti gli ammessi hanno poi sostenuto l'esame di licenza con esito positivo.

Meno confortanti i risultati nei CTP (ex 150 ore-EDA). Dei 634 iscritti, solo il 78,4% è stato ammesso all'esame. Dei 497 ammessi, il 2,0% degli studenti è stato, poi, respinto all'esame.

Tab. 140 – Scuola secondaria di 1° grado statale. Esami di licenza media: alunni iscritti, ammessi, licenziati. A.s. 2003-04

Provincia	Iscritti	Ammessi	% ammessi	Non ammessi	% Non ammessi	Licen- ziati	Non licenziati	% Non licenziati
Bologna	5.623	5.591	99.4	32	0.6	5.587	4	0.1
Ferrara	2.291	2.253	98.3	38	1.7	2.249	4	0.2
Forlì-Cesena	2.975	2.958	99.4	17	0.6	2.956	2	0.1
Modena	5.345	5.223	97.7	122	2.3	5.213	10	0.2
Parma	2.902	2.885	99.4	17	0.6	2.881	4	0.1
Piacenza	1.888	1.874	99.3	14	0.7	1.869	5	0.3
Ravenna	2.360	2.325	98.5	35	1.5	2.321	4	0.2
Reggio Emilia	4.022	3.947	98.1	75	1.9	3.946	1	0.0
Rimini	2.392	2.387	99.8	5	0.2	2.387	0	0.0
<i>Totale</i>	<i>29.798</i>	<i>29.443</i>	<i>98.8</i>	<i>355</i>	<i>1.2</i>	<i>29.409</i>	<i>34</i>	<i>1.3</i>

Fonte: Elaborazione dati CEDER-USR.

### I giudizi finali: conferme di 'genere'

Nelle scuole statali della nostra regione 29.412 alunni hanno conseguito nell'a.s. 2003-04 il diploma di licenza media: 15.068 maschi e 14.344 femmine. Il dato regionale complessivo e disaggregato tra maschi e femmine é riportato nella tavola che segue.

Si registra rispetto all'anno precedente un leggero calo dei 'sufficienti' (-2%) ed un percettibile incremento dei licenziati con ottimo (+1%). Pressoché invariati i giudizi intermedi. La distribuzione delle valutazioni, scorporata tra maschi e femmine, conferma il dato dell'a.s. 2002-03.

*Tab. 141 – Scuola media statale. Esiti degli esami di licenza media per genere. A.s. 2003-04*

	<i>Maschi</i>	<i>%</i>	<i>Femmine</i>	<i>%</i>	<i>M F</i>	<i>%</i>
Sufficiente	6.912	46	4.235	29	11.147	38
Buono	3.909	26	3.833	27	7.742	26
Distinto	2.568	17	3.267	23	5.835	20
Ottimo	1.679	11	3.008	21	4.687	16
<i>Totale</i>	<i>15.068</i>	<i>100</i>	<i>14.344</i>	<i>100</i>	<i>29.412</i>	<i>100</i>

*Fonte: Elaborazione dati CEDER-USR.*

Il giudizio conseguito dopo otto anni di scolarità obbligatoria conferma la situazione dell'anno precedente: non si è verificato alcun scostamento significativo.

Solo qualche miglioramento, invece, si può rilevare nei giudizi attribuiti alle alunne. Relativamente alle femmine diminuisce, infatti, di circa 2 punti il numero dei 'sufficienti' (dal 31% al 29%) ed aumenta sempre di 2 punti il giudizio di 'ottimo' (dal 19% al 21%). Il dato disaggregato per sesso accentua, rispetto all'anno precedente, la forbice tra maschi e femmine. Queste ultime tendono a distanziare sempre più i loro coetanei maschi: li 'doppiano' addirittura nel giudizio 'ottimo' (11% di maschi contro 21% di femmine).

### Le prove scritte di italiano: la fantasia, fanalino di coda

Relativamente ai dati riguardanti le prove d'italiano, comprendenti sia gli alunni delle scuole statali che paritarie, la stragrande maggioranza degli studenti ha optato per l'esposizione di esperienze reali. Seguono tematiche di interesse sociale, relazioni ed argomenti di studio ed, infine, esposizioni di 'fantasia'.

L'esposizione di esperienze reali risulta gradita soprattutto dalle studentesse (ben il 63%). I maschi sembrano orientarsi in misura significativa nell'illustrazione di relazioni di studio (19%); inferiore, rispetto alle femmine, l'esposizione di esperienze reali (52%, contro il 63% registrato nelle femmine). Come già sottolineato, scarsamente graditi da entrambi i sessi i temi di fantasia, che occupano solo il 5,5% (maschi) e il 6% (femmine).

Tab. 142 – Tipologia delle tracce di italiano. Esami di licenza media. Scuola statale e non statale, CTP. A.s. 2003-04

Tipologia	Maschi	%	Femmine	%	MF	%
Esposizione di esperienze	8.170	52,0	9.629	63,0	17.999	58,3
Sviluppo di un tema di fantasia	849	5,5	863	6,0	1.712	5,5
Trattazione di un argomento di interesse culturale o sociale	3.652	23,5	2.888	19,0	6.540	21,2
Relazione di un argomento di studio	2.951	19,0	1.820	12,0	4.771	15,4
<i>Totale</i>	<i>15.622</i>	<i>100,0</i>	<i>15.200</i>	<i>100,0</i>	<i>30.882</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Elaborazione dati CEDER-USR.

### Le prove di matematica: una barriera da infrangere

La 'fotografia' delle prove di matematica, nelle scuole statali, è simile a quella degli anni precedenti a testimonianza del fatto che qui ci troviamo davanti ad una barriera dura da infrangere. Il 50% degli studenti si assesta, infatti, nella fascia medio-bassa (sufficiente-insufficiente) a conferma della presenza di un nodo che resta ancora da sciogliere. I nostri ragazzi sono 'allergici' alla matematica e sono i nostri professori ad essere un po' troppo esigenti? Il restante 50% degli studenti si distribuisce, poi, quasi pariteticamente nelle restanti tre fasce: buono, distinto e ottimo.

La tendenza è confermata anche nelle scuole medie paritarie. Qui però si registra un dato che tende leggermente verso risultati più favorevoli. Nella fascia medio-bassa si colloca il 45% degli studenti, rispetto al 50% registrato nelle scuole statali.

### Le lingue straniere: un terzo degli studenti ha scelto il bilinguismo

Per quanto riguarda le tracce, confermata, anche quest'anno, la preferenza per la relazione incentrata su un argomento di studio a scapito dello sviluppo di un tema di fantasia. Residuali le scelte verso l'argomento di interesse culturale e l'esposizione di esperienze reali.

Tab. 143 – Tipologia delle tracce di lingua straniera. Scuola statale, non statale, CTP. A.s. 2003-04

Tipologia	Inglese	Francese	Spagnolo	Tedesco
Esposizione di esperienze reali	2,4	2,4	0,0	5,3
Sviluppo di un tema di fantasia	22,0	19,0	17,3	24,1
Argomento di interesse culturale o sociale	6,1	4,0	2,0	5,6
Relazione di un argomento di studio	69,5	74,6	80,7	65,0

Fonte: Elaborazione dati CEDER-USR.

Nelle votazioni relative alle prove scritte il 47% degli studenti si colloca nella fascia medio-bassa (sufficiente-insufficiente) per quanto riguarda la prova scritta di inglese, ed il 44%, per quanto riguarda quella di francese.

Tab. 144 – Risultati in lingua straniera. Esami di licenza media. Scuole medie statali. A.s. 2003-04. Valori in percentuale

	Inglese	Francese	Spagnolo	Tedesco
Insufficiente	19	15	8	11
Sufficiente	28	29	22	24
Buono	24	25	29	26
Distinto	18	20	18	22
Ottimo	11	11	23	17

Fonte: Elaborazione dati CEDER-USR.

Il bilinguismo ha interessato un terzo degli studenti, fra le scuole statali, paritarie e i CTP. Analogamente, circa un terzo degli alunni 'licenziati' ha sostenuto l'esame di due lingue straniere. La lingua inglese fa la parte del leone, regge discretamente il francese, mentre si sta facendo strada il tedesco. Lo spagnolo è ancora ai margini della scelta o dell'offerta. Questi gli studenti che hanno sostenuto le singole prove.

Tab. 145 – Le opzioni nelle prove di lingua straniera. Esami di licenza media. A.s. 2003-04

Inglese	27.915	68,1
Francese	11.727	28,6
Tedesco	1.223	3,0
Spagnolo	98	0,2
<i>Totale</i>	<i>40.963</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Elaborazione dati CEDER-USR.

### Le prove scritte? Uguali o diverse?

Resta alta la percentuale delle scuole che ha optato, all'interno delle classi del proprio istituto, per prove diverse. Se per quanto riguarda le prove di Italiano questo dato si aggira sul 9%, il dato cresce sensibilmente quando si predispongono le prove di matematica: il 22% degli istituti ha infatti predisposto, al proprio interno, prove diverse. Circa una scuola su dieci ha diversificato le prove scritte di francese (12%) mentre, per quanto riguarda inglese il dato che si registra è del 16%.

Infine, dai dati inviati dai vari istituti emerge che il 76% degli alunni disabili ha affrontato l'esame di licenza media con prove differenziate corrispondenti. Il 16% ha utilizzato tecnologie o strumentazioni speciali.

### III - GLI ESAMI DI STATO

I dati sull'esame di Stato del 2003-04 indicano che nella regione Emilia-Romagna si è assestato il numero delle commissioni rispetto al 2003 (1327 commissioni rispetto alle 1392 dell'anno precedente). Le commissioni istituite sono state 270 a Bologna,

125 a Ferrara, 129 a Forlì-Cesena, 223 a Modena, 144 a Parma, 79 a Piacenza, 102 a Ravenna, 144 a Reggio Emilia, 111 a Rimini.

Il disagio derivante dalle sostituzioni di presidente e commissari assenti si é relativamente attenuato, tale ormai da ritenersi un problema pressoché risolto. Anche il fenomeno delle assenze dei candidati si può ritenere contenuto e riguarda quasi esclusivamente il settore dei privatisti.

Un discorso a parte va fatto per *i candidati ammessi all'esame 'per merito'*. Il fenomeno per lo più riguarda candidati delle scuole paritarie dove quest'anno si sono registrati 40 candidati per merito su 184 interni, pari al 21,7%. Le province maggiormente interessate restano Modena (con 26 candidati contro i 23 del 2002-03) e Rimini (con 21 candidati contro i 22 dell'anno precedente).

In questa sessione, la Direzione generale dell'Emilia-Romagna ha voluto dare un segnale ancora più forte degli anni passati, incaricando due dirigenti tecnici di monitorare le scuole paritarie. Dai dati rilevati e pervenuti i candidati ammessi all'esame *per merito* risultano 40 su 184 candidati delle scuole paritarie monitorate. La tabella mostra la situazione delle scuole paritarie della regione monitorate.

Tab. 146 – *Candidati ammessi 'per merito' agli esami di Stato. Scuole secondarie di 2° grado paritarie. A.s. 2003-04*

<i>Istituto</i>	<i>Allievi interni</i>	<i>Allievi esterni</i>	<i>Merito/leva</i>
Liceo classico 'Vittorio Alfieri'–Bologna	23	7	4
ITC per Geometri 'Archimede'- Imola	33	18	1
ITC 'G. Leopardi'- Bologna	18	16	0
ITC 'Zanarini'- Modena	24	13	7
Liceo scientifico 'D. Alighieri'- Modena	13	6	8
ITC 'D. Alighieri'– Modena	22	11	0
ITC 'G. Mazzini'– Reggio Emilia	22	9	0
ITC 'Michelangelo'- Rimini	14	21	11
IT Geometri 'Michelangelo'- Rimini	15	28	9
<i>Totale</i>	<i>184</i>	<i>129</i>	<i>40</i>

Fonte: Elaborazione dati Relazione Ispettori USR E-R.

### **I diplomati: 1300 tecnici in meno ...**

In Emilia-Romagna i candidati presenti all'esame di Stato al termine dell'a.s. 2003-04 sono in aumento: 26.092 rispetto ai 24.447 dell'a.s. 2002-03; ad essi vanno aggiunti 1.094 candidati esterni, per un totale di 27.186 candidati. In netta flessione, i candidati degli istituti tecnici, stabili quelli dei licei, in ripresa quelli dei professionali. Il numero di promossi e di non promossi all'esame di Stato 2003-04, con i tassi di promozione, è illustrato nella tabella seguente.

Il dato più interessante non è il numero dei promossi, quanto quello delle fasce della votazione. Nel 2004 si è registrata una sostanziale conferma dei risultati, con un incremento sia della fascia dbole (60 punti) che passa dal 9,1% al 9,6%, ma contemporaneamente un aumento dei 'supermaturi': i 100 passano da 2489 (10,1%) a 2774 (11,4%). Com'è tradizione i risultati tendono ad addensarsi tra il 70 e il 90 (fascia che raccoglie uno stabile 40% dei candidati).

Tab. 147 – Risultati Esami di Stato; candidati interni ed esterni per provincia. A.s. 2003-04

Provincia	Interni				Esterni			
	Totale	Prom.	% Prom.	Non Pr.	Totale	Prom.	% Prom.	Non Pr.
Bologna	4.653	4.543	97,6	110	244	192	78,6	52
Ferrara	2.110	2.060	97,6	50	162	148	91,3	14
Forlì-Cesena	2.553	2.503	98,0	50	17	12	70,5	5
Modena	4.091	3.951	96,5	140	98	86	87,7	12
Parma	2.603	2.524	96,9	79	124	118	95,1	6
Piacenza	1.418	1.385	97,6	33	76	69	90,7	7
Ravenna	1.973	1.930	97,8	43	64	58	90,6	6
Reggio Emilia	2.650	2.547	96,1	103	71	65	91,5	-
Rimini	2.041	2.200	98,0	39	238	217	91,1	21
<i>Totale</i>	<i>24.092</i>	<i>23.445</i>	<i>97,3</i>	<i>647</i>	<i>1.094</i>	<i>965</i>	<i>97,3</i>	<i>129</i>

Fonte: Elaborazione dati Relazione Ispettori USR E-R.

Tab. 148 – Esami di Stato: votazioni per fasce di voto e ordine scolastico: valori assoluti e percentuali. A.s.2003-04

Voto	Istruzione classica		Istruzione tecnica		Istruzione professionale		Istruzione artistica		Totali	
		%		%		%		%		%
60	532	6,4	1.086	10,9	649	12,5	73	8,0	2.340	9,6
61-70	1.747	20,9	2.956	29,8	1.725	33,2	194	21,2	6.622	27,1
71-80	1.921	22,9	2.374	23,9	1.314	25,3	258	28,2	5.867	24,0
81-90	1.685	20,1	1.474	14,9	753	14,5	171	18,7	4.083	16,7
91-99	1.131	13,5	1.014	10,2	447	8,6	132	14,4	2.724	11,2
100	1.360	16,2	1.020	10,3	307	5,9	87	9,5	2.774	11,4
<i>Totale</i>	<i>8.376</i>	<i>100,0</i>	<i>9.924</i>	<i>100,0</i>	<i>5.195</i>	<i>100,0</i>	<i>915</i>	<i>100,0</i>	<i>24.410</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Elaborazione dati rilevazione integrativa MIUR.

## Le prove d'esame. Evviva il 'saggio breve'

### *Prima prova scritta*

Le preferenze dei candidati per la prima prova scritta sono andate alla tipologia A (*analisi del testo*) soprattutto nell'Istruzione Classica; la B (*saggio breve - articolo di giornale*) è stata quella prevalente in ogni indirizzo di studio, ma soprattutto nell'Istruzione Tecnica; la C (*tema storico*) è distribuita in tutte le province, mentre la tipologia D (*tema tradizionale*) è spalmata in tutte le province con una percentuale del 30% circa, ma con particolare apprezzamento tra gli studenti dell'Istruzione Professionale.

Sulla tipologia B, che va trovando sempre più consensi, sarebbe da verificare se essa viene scelta perché gli studenti sono stati preparati meglio in questa forma di scrittura o perché è la più simile al vecchio tema. Un'altra osservazione va avanzata sulla tipologia C (*tema storico*), la quale negli anni passati ha raccolto una percentuale bassa nelle scelte degli studenti, mentre quest'anno ha avuto una inversione di tendenza in positivo. Quanto alle tematiche proposte nelle quattro tipologie, i giudizi dei commissari sono stati generalmente positivi.

### *Seconda prova scritta*

Quasi ovunque, le seconde prove sono state valutate fattibili<sup>2</sup>, equilibrate e sufficientemente aderenti ai programmi, sia pure con qualche eccezione: nei licei scientifici la prova di Matematica è stata valutata 'fattibile'; all'Agrario di Finale Emilia i commissari hanno ritenuto non giustificato scientificamente il termine di 'essenze' riferito alle 'piante'; nella prima traccia dell'indirizzo Dirigenti di Comunità non è risultata chiara l'impostazione da dare allo svolgimento (resoconto, articolo, progetto già realizzato, progetto *in itinere*, riflessioni personali). Di difficile svolgimento è stata ritenuta la seconda traccia in lingua straniera, tanto che in alcune province è stato necessario modificare le griglie di valutazione dando maggiore peso ai contenuti piuttosto che alle competenze linguistiche.

### *Terza prova scritta*

L'orientamento prevalente è stato il seguente: la tipologia A (*Trattazione sintetica di argomenti*) ha registrato scelte diverse nelle province emiliane: dal 34,4% di Modena al 4% di Ferrara, al 2% di Ravenna. La tipologia B (*Quesiti a risposta singola*), è stata in assoluto la preferita dalle commissioni, con percentuali diverse, seguita dalla tipologia G (*B + C*); la tipologia C (*Quesiti a scelta multipla*) è stata assegnata da una percentuale ridotta; l'Artistica ha preferito la tipologia H (*Testo di riferimento*).

---

<sup>2</sup> Va riconosciuto al liceo classico 'Muratori' di Modena e al dirigente tecnico che vi si trovava all'apertura dei plichi delle tracce, il merito di aver individuato l'errore di battitura nel testo di Greco, che avrebbe cambiato il senso della traduzione. L'errore è stato confermato dalla consultazione immediata di opere critiche su Platone e comunicato alle ore 8,30 al Coordinamento nazionale del MIUR.



Le discipline coinvolte sono state per lo più quattro o, con qualche eccezione, cinque. Generalmente la lingua inglese è stata inserita, e la sua esclusione è dovuta alla mancanza di un insegnante disponibile perché già facente parte di altre commissioni.

### *Colloquio*

Il colloquio, ancora oggi, risulta la parte più debole del sistema valutativo. Occorre che anche l'USR dell'Emilia-Romagna si faccia carico del problema al fine di impedire che l'esame prenda una piega di scarsa serietà e di insufficiente rigore pedagogico.

La 'tesina' del candidato va circoscritta in uno spazio ridotto. Troppo spesso avviene che essa sia redatta su un argomento poco coerente con l'indirizzo di studio, ma sulla base di criteri di convenienza. Talora è evidente l'obiettivo dei candidati di tracciare un percorso multidisciplinare, con la presenza di tre-quattro discipline scelte da loro stessi.

### *Proposte migliorative degli esami*

Secondo alcuni insegnanti, ascoltati in brevi *focus groups*, l'attuale composizione della commissione appare riduttiva rispetto al diritto-dovere dell'intero consiglio di classe che, come organo perfetto, dovrebbe valutare nella sua interezza i propri alunni avviandoli al lavoro o all'università. Da parte di alcuni docenti è stata richiesta la presenza dell'intero consiglio di classe. Affinché il ruolo del presidente sia esercitato al meglio, appare opportuno equilibrare il numero delle commissioni presiedute, individuando un minimo di 3 e un massimo di 6.

È opinione diffusa che il colloquio sia diventato il momento più debole dell'intero esame, soprattutto nelle situazioni problematiche o in quelle dove si vuole dare il massimo punteggio, prescindendo persino dalla griglia deliberata dalla commissione. In sostanza, il colloquio sta avendo la valenza di uno *scrutinio*, dove cioè il punteggio si assegna in funzione del risultato finale e non dell'effettiva preparazione dimostrata.

Sarebbe opportuno rivedere le modalità di attribuzione del credito scolastico in presenza di 'debiti' non saldati nel 3° e 4° anno, ripristinando, eventualmente, l'ammissione all'esame.

Appare improcrastinabile la revisione dell'ammissione per merito, che è diventata una vera speculazione, che offende il lavoro rigoroso e paziente, graduale e faticoso della totalità degli studenti. Devono essere trovate soluzioni che scoraggino questo fenomeno diventato scandaloso; per cui si segnalano alcune proposte:

- richiedere che il candidato per essere ammesso 'per merito' abbia ottenuto una votazione minima di 8/10 in tutte le materie almeno sin dall'anno precedente l'esame di Stato;
- che il candidato non abbia mai subito bocciature nel corso della scuola secondaria superiore, sia nella scuola statale che in quella paritaria;
- che il candidato sia vincolato a sostenere nel colloquio tutte le discipline dell'ultimo anno.

#### **IV - IL PROGETTO PILOTA 3: ESITI REGIONALI**

##### **La partecipazione è alta**

Il terzo Progetto Pilota promosso dal Miur e gestito dall'INValSI, realizzato nell'a.s. 2003-04, è stata l'ultima esperienza ancora a partecipazione totalmente volontaria, prima che l'entrata in vigore della legge 53/2003 e l'approvazione del decreto 19/11/04, n. 286 (*Istituzione del servizio nazionale di valutazione*) inducessero il governo a rendere obbligatoria la rilevazione degli apprendimenti su base nazionale per tutte le scuole del primo ciclo d'istruzione. Il progetto, aperto a tutte le scuole statali e paritarie, ha coinvolto le classi di II e IV elementare; I media; I e III superiore, e ha comportato la somministrazione informatica di un questionario sulle caratteristiche organizzative e funzionali dell'istituto, nonché la somministrazione agli alunni (cartacea o informatica) di prove oggettive di apprendimento nelle discipline di italiano, matematica e scienze.

La partecipazione alla terza edizione del Progetto Pilota ha visto una forte adesione delle scuole dell'Emilia-Romagna: le istituzioni scolastiche partecipanti alla rilevazione degli apprendimenti (escluse dunque le scuole dell'infanzia, che partecipano solo per la compilazione del questionario di sistema) sono state in totale 382, di cui 315 statali (corrispondenti al 56,4% del totale) e 67 paritarie.

La scomposizione del dato per province mette in risalto una partecipazione più elevata per alcuni territori, in particolare Piacenza (72,2), Ferrara (65,1) e Modena (63,8), ma in generale ci si attesta sul 50% della partecipazione. L'analisi per tipologie di istituto evidenzia invece una partecipazione maggiore della scuola secondaria di secondo grado, che a Piacenza e Ferrara si avvicinano alla totalità dei partecipanti (rispettivamente 90% e 82%). Sensibilmente più bassa la partecipazione della scuola elementare,

##### **I risultati: per capire o per competere?**

Nell'interpretazione dei dati alcune cautele sono d'obbligo.

Occorre innanzitutto tener conto che l'intero processo risente della sovrapposizione tra le due finalità di una rilevazione nazionale: da un lato restituire alla scuola informazioni e dati in vista del suo percorso di autovalutazione, dall'altro fornire al sistema nazionale elementi utili per comprendere il livello di efficacia del sistema stesso, a partire dal riscontro sui livelli di apprendimento.

La duplice funzione, ancorché compatibile, non è ininfluente in rapporto all'atteggiamento della scuola rispetto alle procedure di somministrazione e di conseguenza rispetto all'attendibilità dei dati. Nel primo caso, infatti, è interesse della scuola stessa avere dati il più possibile affidabili sul proprio operato; nel secondo caso, invece, ipotizzandosi un uso anche esterno degli esiti delle prove, a fini comparativi (sia pure rispettando l'anonimato del singolo istituto) è interesse delle scuole raggiungere buoni risultati e posizionarsi su livelli soddisfacenti di prestazione.

Poiché il sistema non prevede l'utilizzo di somministratori esterni e l'attendibilità

dei dati è affidata esclusivamente alla deontologia professionale dei somministratori, non è ininfluente il modo in cui la scuola recepisce la funzione prevalente della rilevazione degli apprendimenti: per se stessa o a fini di comparazione-competizione? Da questa ambiguità non ancora risolta dipende in gran parte il livello di omogeneità su scala nazionale delle procedure di somministrazione e dunque l'attendibilità dei dati.

Un secondo punto di attenzione riguarda il carattere ancora sperimentale del Progetto Pilota 3, che era ad adesione totalmente volontaria: la partecipazione delle scuole è stata perciò differenziata per regione, sia in ordine alla percentuale di partecipazione, sia riguardo la tipologia di scuole aderenti. In presenza di dati non omogenei, ovviamente, la comparazioni tra regioni non è propriamente corretta e va considerata con estrema cautela.

Tab. 149 – Punteggi nella prova di Matematica. INValSI 2004

	<i>II elementare</i>	<i>IV elementare</i>	<i>I media</i>	<i>I superiore</i>	<i>III superiore</i>
Nord-Ovest	74,24	70,09	58,99	58,13	51,98
Nord-Est	77,48	69,91	58,23	57,98	53,26
Centro	77,45	71,43	56,85	55,69	47,02
Sud	81,49	74,25	53,77	52,29	48,23
Sud e Isole	82,76	75,50	54,08	51,60	46,63
<i>Italia</i>	<i>78,66</i>	<i>72,29</i>	<i>56,38</i>	<i>54,96</i>	<i>49,33</i>
<i>Emilia-Romagna</i>	<i>77,81</i>	<i>69,43</i>	<i>57,4</i>	<i>59,16</i>	<i>52,28</i>

Fonte: rielaborazione da data-base Risultati PP3.

Tab. 150 – Punteggi nella prova di Italiano. INValSI 2004

	<i>II elementare</i>	<i>IV elementare</i>	<i>I media</i>	<i>I superiore</i>	<i>III superiore</i>
Nord-Ovest	69,52	71,87	54,79	51,86	59,09
Nord-Est	71,89	72,14	52,91	50,62	57,47
Centro	72,84	70,57	54,11	51,54	57,11
Sud	73,84	74,55	49,89	47,09	52,87
Sud e Isole	77,91	76,57	52,40	46,70	54,16
<i>Italia</i>	<i>73,08</i>	<i>73,21</i>	<i>52,70</i>	<i>49,46</i>	<i>56,03</i>
<i>Emilia-Romagna</i>	<i>72,57</i>	<i>72,1</i>	<i>52,96</i>	<i>51,92</i>	<i>57,27</i>

Fonte: rielaborazione da data-base Risultati PP3.

Tab. 151 – Punteggi nella prova di Scienze. INValSI 2004

	<i>II elementare</i>	<i>IV elementare</i>	<i>I media</i>	<i>I superiore</i>	<i>III superiore</i>
Nord Ovest	77,51	72,68	65,72	56,19	59,82
Nord Est	78,41	73,77	65,64	57,05	61,91
Centro	81,39	73,60	63,71	53,35	57,77
Sud	85,70	76,31	61,84	49,88	51,83
Sud e Isole	84,41	79,64	63,53	47,04	55,56
<i>Italia</i>	<i>81,59</i>	<i>75,20</i>	<i>63,97</i>	<i>52,46</i>	<i>57,10</i>
<i>Emilia-Romagna</i>	<i>79,3</i>	<i>72,86</i>	<i>64,93</i>	<i>58,01</i>	<i>60,71</i>

Fonte: rielaborazione da data-base Risultati PP3.

Un terzo elemento va tenuto presente: i *dati nazionali* restituiti dall'INValSI si riferiscono a un campione statistico-probabilistico selezionato dall'istituto medesimo (in Emilia-Romagna è stato di 31 scuole), così pure i dati riferiti alle *macro-aree geografiche*, mentre quelli *regionali* fanno riferimento all'universo delle scuole che nella regione hanno partecipato alla rilevazione. Si tratta dunque di due riferimenti diversi, il che esclude un valore assoluto alla comparazione tra il dato regionale e quello nazionale.

Tuttavia, anche tenendo conto delle cautele di cui sopra, certe linee di tendenza emergono, e delineano alcune caratteristiche della scuole della regione che meritano di essere prese in considerazione. Si sintetizzano nelle tabelle seguenti gli esiti regionali delle prove di apprendimento 2003-04. I risultati possono essere consultati anche sul sito: <http://www.invalsi.it>

Innanzitutto gli esiti dell'Emilia-Romagna sono perfettamente coerenti con quelli della macro-area geografica di riferimento, il Nord Est: la media dei punteggi nelle tre discipline si discosta da quella del Nord Est solo per variazioni scarsamente significative, contenute entro il punto percentuale in più o in meno, e in tutte le discipline oggetto d'indagine.

A questo proposito è utile evidenziare che i punteggi sono piuttosto omogenei anche in riferimento agli ambiti disciplinari: differenze significative si rilevano solo tra le classi, mentre non c'è una disciplina in cui si registrino apprendimenti particolarmente carenti o particolarmente eccellenti. Emerge tuttavia, a sorpresa rispetto alla percezione diffusa, una certa predominanza della matematica e delle scienze: i punteggi migliori in matematica e scienze sono di 5 punti superiori rispetto alla media nazionale; in italiano la differenza positiva, nel punteggio migliore, si riduce a 2 punti.

### **La positività: alla lunga ... emergono le superiori**

Esaminando poi gli esiti per ordine di scuola e per classi, è evidente che i risultati della scuola secondaria di secondo grado sono sicuramente soddisfacenti: i punteggi delle prove della classe terza sono superiori alla media nazionale in ogni disciplina. Ma è la prima superiore ad emergere come la classe con i risultati in assoluto migliori, il punto forte del sistema scolastico emiliano-romagnolo, con esiti decisamente migliori in matematica (oltre 4 punti oltre la media nazionale) e scienze (quasi 6 punti) ancora più che in italiano (2,5 punti oltre il dato nazionale)

È invece in qualche modo problematico il confronto con i dati del campione nazionale per quanto riguarda la scuola primaria: i risultati sia dell'Emilia-Romagna sia del Nord Est sono sempre inferiori alla media nazionale.

Le aree geografiche Sud-Isole e Sud sopravanzano anche di 6 punti il Nord Est, mentre le regioni Calabria e Basilicata ottengono fino a 8,52 punti in più rispetto all'Emilia-Romagna.

La situazione complessiva si modifica già nella prima media, ove i risultati della regione rientrano nella media nazionale; si ribaltano completamente nella scuola superio-

re, i cui esiti, in entrambe le classi interessate dalla rilevazione, sono significativamente superiori al dato nazionale.

Analogamente il Nord est evidenzia, in questo ordine di scuola, punteggi superiori alla media italiana, e l'area geografica con risultati migliori è rappresentata dal Nord Ovest. Il Sud, al contrario, ha risultati decisamente inferiori alla media nazionale, con uno scarto che nella terza superiore è di oltre 6 punti. Anche le regioni col massimo punteggio sono collocate nell'area del Nord: sono il Friuli Venezia Giulia, la provincia di Trento, la Val d'Aosta.

I dati riferiti alle percentuali di studenti nelle fasce di competenza confermano questo andamento.

Nella scuola elementare la percentuale di studenti che si trova nella fascia alta è sensibilmente inferiore al 25% (cioè al parametro medio nazionale): in italiano solo il 18,8% degli studenti si colloca nel quartile più alto, in matematica il 20,1% e in scienze il 17,0%. Anche allargando la prospettiva e includendo la fascia medio-alta, il quadro generale si conferma, risultando anzi ancora più significativo: nella metà più alta della fascia di competenza si colloca solo il 40% degli studenti della scuola elementare in matematica, il 43% in italiano, il 44% in scienze (mentre l'aspettativa era di trovarvi il 50%).

Nella scuola media, invece, la fascia alta e medio-alta non si discostano significativamente dal 25% del campione, mentre gli studenti che si collocano nella fascia bassa sono solo il 20% sia in italiano sia in scienze, si allineano al 25% in matematica.

Nella scuola superiore la distribuzione dei ragazzi nelle fasce di competenza è invertita rispetto alla scuola elementare: troviamo nel quartile più alto oltre il 30% dei ragazzi, con punte nella classe I del 36,3% in matematica e del 37,8% in scienze. Anche la fascia medio-alta supera sempre il 25%, cosicché complessivamente la fascia alta di competenza si avvicina e in qualche caso supera il 60% degli studenti (rispetto allo standard prefissato del 50%), e nel quartile inferiore troviamo una percentuale di ragazzi significativamente inferiore al 25%: nella prima superiore sono solo il 19,0% in italiano, il 15,9% in matematica, il 13,4% in scienze.

### **Le discipline sotto osservazione**

Per le tre tipologie di prove l'INValSI restituisce i risultati, oltre che su una scala complessiva, anche rispetto a scale specifiche, che corrispondono alle aree di contenuto su cui sono state predisposte le prove. È così possibile analizzare i risultati degli studenti anche in riferimento alle specifiche abilità e conoscenze che si è inteso testare.

#### *Italiano: pane e grammatica*

I risultati nella scuola elementare mostrano una percentuale più alta di risposte corrette nella comprensione del testo, specie la comprensione particolare, mentre quella globale rimane un punto sotto la media nazionale. Nettamente inferiore invece la prestazione nell'ambito delle conoscenze morfosintattiche e ortografiche, che mostra evi-

denti lacune, con una differenza negativa di 3,32 punti rispetto al dato nazionale. Sono elementi che vengono confermati dalle prove della scuola media: i risultati migliori sono quelli riferiti alla comprensione particolare del testo, mentre la comprensione globale presenta qualche difficoltà. Ancora più carenti i risultati nell'ambito morfosintattico e ortografico, che si allontanano di quasi due punti dal dato nazionale.

Le due tipologie di testi proposti: narrativo e argomentativo, ottengono punteggi equivalenti, con differenze non significative a favore del testo narrativo.

Anche nella prima superiore il maggior numero di risposte corrette si rileva nella comprensione particolare del testo (4,11 punti sopra la media nazionale). I risultati degli altri ambiti si equivalgono, rimanendo sui 2 punti sopra il dato nazionale. Pur in questo contesto altamente soddisfacente, il tema delle conoscenze morfosintattiche rimane quello in cui le prestazioni degli studenti risultano più basse.

Tab. 152 – Prova di Italiano. Risultati regionali per abilità. INValSI 2004

	IV elementare		I media		I superiore		III superiore	
	ER	Italia	ER	Italia	ER	Italia	ER	Italia
Comprensione globale	81,1	82,1	64,0	64,4	50,2	47,9	67,0	65,1
Comprensione particolare	82,4	81,7	60,0	58,4	60,3	56,2	67,9	66,9
Conoscenze lessicali	60,7	61,9	43,3	43,4	45,2	43,4	60,3	57,9
Conoscenze morfosintattiche	60,4	63,8	38,6	40,4	49,2	47,2	-	-
Conoscenze logico-sintattiche	-	-	-	-	58,3	55,6	53,0	51,8
Conoscenze morfosintattiche retoriche	-	-	-	-	-	-	43,6	44,0

Fonte: rielaborazione da data base Risultati PP3- <http://www.invalsi.it>.

In terza superiore, rispetto alla prima classe, si evidenzia una leggera flessione dei risultati complessivi, ma si conferma la prevalenza di punteggi più soddisfacenti nella comprensione del testo. Non si evidenziano differenze sostanziali tra le due tipologie di brano narrativo e argomentativo, mentre qualche difficoltà si presenta in riferimento al brano poetico.

### Matematica: geometria tra alti e bassi

Tab. 153 – Prova di Matematica. Risultati regionali per contenuto. INValSI 2004

	IV elementare		I media		I superiore		III superiore	
	ER	Italia	ER	Italia	ER	Italia	ER	Italia
Numero	69,70	71,62	56,87	56,26	55,78	51,60	57,74	53,29
Geometria	69,16	73,15	58,24	56,94	55,68	50,96	48,72	46,22
Misura	67,59	71,64	55,02	54,27	66,50	62,18	-	-
Logica	80,72	79,72	61,51	60,00	63,80	59,93	54,00	51,68
Relazioni/funzioni	-	-	-	-	-	-	47,10	45,45

Fonte: rielaborazione da data base Risultati PP3.

I risultati regionali fanno emergere una situazione di debolezza nella scuola elementare soprattutto in Geometria (in quarta elementare 3,99 punti in meno sul dato nazionale) e Misura (4,05 punti).

Rispetto a questi dati, in prima media gli esiti sono ribaltati: non solo il punteggio medio dell'Emilia-Romagna supera quella nazionale in tutti gli ambiti, ma i risultati migliori si registrano proprio in Geometria, con 1,6 punti oltre la media nazionale. Buoni risultati sono stati ottenuti anche nella logica (1,5 punti oltre la media nazionale).

Le prove per la prima e terza superiore registrano risultati ampiamente superiori alla media nazionale in tutte le tematiche proposte, specie in prima superiore, ove la differenza rispetto al dato nazionale si mantiene intorno ai 4 punti in più, con esiti particolarmente rimarchevoli in Geometria (4,72 puntisopra la media nazionale) e il numero (4,18 punti). In terza superiore la differenza rispetto ai risultati nazionali si mantiene intorno ai 2 punti in più, con l'eccezione del Numero, che ha esiti particolarmente positivi (4,45).

Emerge, dal quadro generale di questi risultati, una certa problematicità e delicatezza nell'interpretare la discontinuità di risultati tra la quarta classe di scuola elementare e quelli della prima media, che fanno riferimento ai contenuti della quinta classe elementare.

*Scienze: piccoli scienziati crescono ...*

*Tab. 154 – Prova di Scienze. Risultati regionali per contenuto. INValSI 2004*

	IV elementare		I media		I superiore		III superiore	
	ER	Italia	ER	Italia	ER	Italia	ER	Italia
Viventi/non viventi	78,81	74,08	61,59	62,58	-	-	-	-
Metodo sperimentale	74,85	78,62	79,38	77,66	65,52	62,25	50,46	48,54
Trasformazioni	75,07	77,30	55,96	55,14	-	-	-	-
Uomo/ambiente	70,96	73,09	64,12	62,20	-	-	-	-
Fisica	-	-	-	-	59,37	53,23	58,82	54,17
Chimica	-	-	-	-	54,90	48,50	66,46	63,40
Biologia	-	-	-	-	58,60	53,03	70,24	66,05
Scienze della terra	-	-	-	-	51,28	45,58	56,48	51,55

*Fonte: rielaborazione da data base Risultati PP3.*

I risultati complessivi nella scuola elementare confermano anche per le scienze una situazione di debolezza rispetto alla media nazionale, con percentuali di risposte non corrette soprattutto nell'area tematica Metodo sperimentale, dove la differenza con la media nazionale è di 3,77 punti in meno.

Nella scuola media, invece, la medesima area tematica ottiene risultati lusinghieri (differenza positiva di 1,72 punti rispetto al dato nazionale) insieme a quella uo-

mo/ambiente (1.92 punti), mentre gli altri ambiti rimangono a livello della media nazionale.

Il tema Metodo sperimentale ottiene buoni risultati anche nella scuola superiore, affermandosi dunque come un ambito che nella scuola dell'Emilia-Romagna è affrontata con efficacia in continuità, dal termine della scuola elementare fino alla conclusione del percorso d'istruzione.

Ma nella scuola superiore le aree tematiche che hanno risultati migliori sono quelle relative alla fisica (differenza positiva di 6.14 punti in prima, di 4,65 in terza) e chimica (+6.4 e +3.06). In generale, le scienze sono la disciplina in cui i risultati regionali hanno punteggi più alti rispetto alla media nazionale,

### **Linee d'interpretazione plurime**

Questi risultati pongono non pochi problemi interpretativi, sia per la regione Emilia-Romagna sia per il sistema formativo nazionale. Essi delincono alcuni tratti, evidenziano alcuni nodi problematici su cui s'impone più di una riflessione.

Ne emerge innanzitutto l'immagine di un sistema formativo nazionale che soffre di forti sperequazioni. Il nostro sembra un paese diviso a metà: il Nord, che fatica nella prima parte del percorso formativo dello studente, il Sud che, dopo brillanti risultati nel primo periodo del percorso scolastico, non riesce a garantire i medesimi risultati nei successivi segmenti scolastici.

Il confronto con le indagini internazionali portano altre conferme a questa immagine. Il Progetto OCSE PISA indaga ogni tre anni le competenze dei quindicenni dei 30 paesi dell'area OCSE e di altri paesi che ad ogni edizione si aggregano, in lettura, matematica e scienze: gli esiti dell'edizione 2003 possono accostarsi a quelli della rilevazione INValSI relativa alla classe prima superiore, e ne confermano le risultanze, disegnando un'Italia che a questo punto intermedio del percorso scolastico (i quattordici/quindicenni) è divisa a metà: le regioni del Nord vicine ai livelli dei paesi europei, mentre i risultati nazionali collocano l'Italia nelle ultime posizioni della graduatoria, dunque con una forte disparità di risultati legati al fattore geografico.

Per quanto riguarda la nostra regione, emerge una scuola emiliano-romagnola che da un lato ha difficoltà a garantire risultati di apprendimento nella media nazionale nella scuola primaria, mentre dall'altro offre una preparazione complessiva, verso la conclusione del percorso formativo, decisamente superiore a tale media: sembra una scuola che si 'prende tempo' per far crescere lo studente, che raggiunge risultati su tempi distesi, che investe sul lungo periodo.

Ovviamente, gli interrogativi che si pongono sono tanti e di diversa natura, al fine di comprendere le ragioni di questo quadro.

Rispetto ad altre zone del paese, sono i ragazzi in ingresso a presentare più problematiche e ad avere bisogno di un tempo maggiore per superarle? Quanto pesano, rispetto ad altre zone geografiche, il numero degli stranieri, dei ragazzi in difficoltà, il tempo



e le energie impiegate per attività di recupero, per la socializzazione, per l'integrazione? Oppure sono le metodologie utilizzate nella scuola primaria a non essere abbastanza efficaci? Oppure sono state utilizzate procedure di somministrazione non perfettamente omogenee nel paese?

Oppure, più probabilmente, è un insieme di queste variabili a determinare tali risultati?

Sono interrogativi complessi e delicati, che implicano riflessioni e cautela, ma che comunque impongono considerazioni intorno allo stato della scuola regionale. inducono ad una riflessione su tutti i fattori che hanno contribuito a determinare uno squilibrio così marcato

Si tratta di un'indagine che richiede ulteriori livelli di approfondimento, ipotesi più raffinate da verificare: sarà necessario, per avere qualche risposta attendibile, reperire dati di altra natura da correlare alle prove di apprendimento e utilizzare strumenti di indagine diversificati.

## V - IL CONFRONTO CON I DATI INTERNAZIONALI

### Le comparazioni internazionali sull'apprendimento scolastico

Il ruolo crescente svolto dal livello di sviluppo scientifico e tecnologico di un paese nel determinarne il progresso complessivo e la dimensione internazionale assunta dallo scambio di prodotti e servizi e dal mercato del lavoro in un mondo e in un'economia sempre più 'globalizzati' fanno sì che, anche per ciò che concerne la misura dell'efficacia e dell'efficienza del sistema educativo, non sia più possibile limitare la valutazione allo spazio circoscritto dai propri confini nazionali, ma occorra spingere lo sguardo al di là di essi per stabilire confronti ad una scala più ampia.

Da questo punto di vista, gli esiti delle indagini internazionali sulle acquisizioni degli alunni in diversi sistemi d'istruzione offrono uno specchio in cui riflettersi che risponde a questa nuova esigenza e possono utilmente integrare il quadro delle informazioni raccolte attraverso le rilevazioni nazionali.

La comparazione dei risultati di apprendimento raggiunti dagli studenti di vari paesi ha ormai dietro di sé una storia relativamente lunga che, iniziata alla metà del XX secolo, giunge fino ai nostri giorni. Dopo una fase di preparazione durata circa una decina d'anni e svoltasi nel quadro degli incontri e delle discussioni fra esponenti del mondo della ricerca all'interno dell'Istituto internazionale per l'educazione di Amburgo, nel 1961 la IEA<sup>3</sup> (*International Association for the Evaluation of Education Achievement*) lanciò la prima indagine a larga scala sull'apprendimento matematico. Lo studio, de-

<sup>3</sup> La IEA, nata nel 1958, è un'organizzazione indipendente, non profit, che raccoglie attualmente studiosi di scienze dell'educazione di 58 paesi del mondo, con lo scopo di condurre indagini comparative sul rendimento scolastico.

nominato FIMS (*First International Mathematic Study*), si svolse dal 1962 al 1964 e coinvolse gli alunni dell'età di tredici anni, dell'ottavo e dell'ultimo anno di scuola di 12 paesi, dagli Stati Uniti al Giappone.

Dall'epoca di quella prima inchiesta, la IEA ha progettato e condotto varie altre indagini, il più delle volte centrate sull'apprendimento della matematica e delle scienze, ma in alcuni casi anche su altre discipline (ad es. l'indagine *Six Subjects Study* del 1970-71, o quelle sulla scrittura di testi del 1984-85 o sulla competenza nella lettura del 1990-91), che hanno via via coinvolto un numero crescente di paesi di tutte le parti del mondo.

Accenniamo brevemente alle indagini più recenti in ordine di tempo: nel 1994-95 si è svolto il terzo studio internazionale sulla matematica e le scienze (TIMSS), che ha riguardato tre popolazioni di studenti in circa quaranta paesi (gli alunni della quarta classe, dell'ottava classe e dell'ultimo anno di scuola secondaria) ed ha assunto un carattere ciclico, finalizzato allo studio di *trend*, venendo ripetuto nel 1999 e nel 2003; nel 1999 ha invece preso avvio l'inchiesta PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) sul progresso nella lettura degli alunni di quarta elementare, che si è estesa a 35 paesi ed è anch'essa destinata a ripetersi a cicli quinquennali.

Sebbene la IEA ponga fra gli scopi delle indagini che conduce anche quello di fornire ai decisori politici indicazioni utili per la progettazione e la verifica delle politiche scolastiche e delle riforme nel campo dell'istruzione, essa, conformemente alla propria natura di associazione fra centri di ricerca indipendenti da ipoteche governative, ha sempre avuto come obiettivo principale quello di giungere a gettar luce, in un'ottica comparativa, sul funzionamento dei sistemi d'istruzione e sui fattori associati ad una loro maggiore o minore produttività in termini di acquisizioni da parte degli alunni.

La speranza di riuscire a superare i limiti intrinseci alla ricerca sull'educazione in condizioni sperimentali strettamente controllate, limiti che rendevano spesso problematica l'estensibilità delle conclusioni così raggiunte alla scuola reale, e di far divenire in certo qual modo il mondo stesso un immenso laboratorio, ha fin dalle origini animato i progetti intrapresi dalla IEA.

### **Gli indicatori di qualità dell'istruzione**

Una svolta nel campo delle indagini internazionali è stata, nell'ultimo decennio del secolo scorso, segnata da due eventi: il primo di questi, che non ha per altro avuto seguito, è consistito nella rottura, alla fine degli anni '80, del monopolio pressoché esclusivo esercitato fino a quel momento dalla IEA sulla ricerca comparativa in ambito educativo ad opera dell'*Educational Testing Service*<sup>4</sup> degli Stati Uniti. Il Centro di Princeton, forte dell'esperienza maturata nella valutazione del sistema scolastico americano

---

<sup>4</sup>L'ETS è un'organizzazione non profit attiva nel campo della misurazione degli apprendimenti e della ricerca educativa, con sede a Princeton nel New Jersey.

(NAEP), ha lanciato, in diretta concorrenza con la IEA, lo IAEP - *International Assessment of Educational Progress* - svolgendo per due volte, nel 1998 e nel 1991, uno studio internazionale sull'apprendimento matematico e scientifico e pubblicandone i risultati in tempi più rapidi di quelli generalmente necessari alla IEA per completare le proprie indagini e comunicarne gli esiti.

Ma è il secondo avvenimento, di cui ci accingiamo a render brevemente conto, quello destinato ad avere probabilmente più profonde e durature ripercussioni: per la prima volta alle soglie del 2000, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico<sup>5</sup> ha deciso di entrare direttamente nel campo delle inchieste comparative internazionali sull'apprendimento, promuovendo l'indagine denominata PISA (*Programme for International Student Assessment*).

Questa, che trova una collocazione, nel quadro del progetto INES sugli indicatori di qualità dell'istruzione<sup>6</sup> e ne costituisce un'integrazione e uno sviluppo, mira a verificare le competenze maturate dagli alunni di quindici anni - età che in diversi paesi coincide con la fine dell'istruzione obbligatoria - nei campi della comprensione di testi scritti di vario genere, della matematica, delle scienze e delle abilità cosiddette trasversali (es. la capacità di *problem-solving*).

Va sottolineato che mentre le indagini IEA hanno come obiettivo di valutare in che misura il curriculum stabilito per le discipline di volta in volta oggetto d'indagine trovi riscontro nelle conoscenze e capacità effettivamente sviluppate dagli alunni che frequentano la scuola, PISA intende invece misurare le competenze, vale a dire la capacità degli studenti quindicenni di utilizzare le conoscenze e abilità acquisite attraverso la frequenza scolastica ma anche dall'insieme delle esperienze fino a quel momento vissute, alla soluzione di problemi della vita reale e quotidiana; le prove elaborate nell'ambito del programma prescindono dunque - almeno in teoria - da ogni particolare curriculum, come pure dall'individuazione di un nucleo comune ai curricula dei vari paesi che aderiscono al progetto.

Le prime due fasi dell'indagine, che si svolge a cadenza triennale, si sono già concluse. Da notare che, in ciascuna fase sono testate tutte e tre le aree di competenza, ma una di esse in particolare viene particolarmente approfondita. Nel 2000 il focus dell'indagine era rappresentato dalla comprensione della lettura, nel 2003 dalla competenza matematica e nel 2006 sarà il turno della competenza scientifica. Inoltre, nella seconda fase ha costituito oggetto di valutazione anche la capacità di *problem-solving*<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup>Mentre la IEA è, come già detto, un'associazione di centri di ricerca, l'OCSE è un'organizzazione intergovernativa di cui fanno parte rappresentanti dei governi dei vari paesi membri

<sup>6</sup> Il progetto INES ha portato alla pubblicazione, con cadenza pressoché annuale a partire dal 1992, di una raccolta di statistiche sull'istruzione dal titolo: *Uno sguardo sull'educazione. Gli indicatori dell'OCSE* (edito in Italia da Armando). Il volume più recente è del 2004.

<sup>7</sup> La capacità di risolvere problemi è intesa in senso ampio e non riferita solo a contenuti matematici.

## E l'Emilia-Romagna?

Una novità introdotta nel 2003 è stata la possibilità, accordata alle regioni, o alle comunità linguistiche, nell'ambito degli stati nazionali partecipanti, di prender parte all'indagine anche in maniera autonoma, con un proprio campione specifico. Di tale opzione hanno usufruito in Italia quattro regioni, Lombardia, Piemonte, Veneto, Toscana e le province autonome di Trento e Bolzano, i cui risultati compaiono separatamente, accanto a quelli a livello nazionale, nel rapporto internazionale<sup>8</sup> testè pubblicato. L'Emilia-Romagna non ha fatto parte del gruppetto di regioni e province che hanno colto l'opportunità offerta da PISA 2003 e dunque non è possibile, propriamente, fornire dati riferiti ad un campione rappresentativo delle scuole emiliano-romagnole, come poteva esser auspicabile essendo quello degli esiti dell'apprendimento l'oggetto di questo capitolo del presente rapporto. Tuttavia, pur con i limiti del caso, crediamo che sia giustificato presentare i risultati delle più recenti comparazioni internazionali, TIMSS e PISA.

Tab. 155 – Risultati, nella TIMSS 2003, dell'Italia in Matematica e Scienze al 4° e all'8° anno di scolarità disaggregati per area geografica

Area	Quarto Anno				Ottavo Anno			
	Matematica		Scienze		Matematica		Scienze	
	Media	Er.St.	Media	Er.St.	Media	Er.St.	Media	Er.St.
Nord-Ovest	516	5,5	530	5,9	502	5,4	512	5,2
Nord-Est	512	4,2	525	4,6	509	5,6	513	4,9
Centro	494	4,5	505	4,8	487	4,9	492	5,6
Sud	503	10,4	516	10,1	468	6,1	474	6,0
Sud e Isole	485	11,2	498	12,6	460	10,4	470	9,8
<i>Italia</i>	<i>503</i>	<i>3,7</i>	<i>516</i>	<i>3,8</i>	<i>484</i>	<i>3,2</i>	<i>491</i>	<i>3,1</i>
Media Internazionale	495	0,8	489	0,9	467	0,5	474	0,6
Top performer	594	0,8	565	5,5	605	3,6	578	4,3
	Singapore		Singapore		Singapore		Singapore	

Fonte: Elaborazione su dati IEA-TIMSS 2003: <http://www.cede.it>.

Nota: Er. St. – Errore standard

<sup>8</sup> Il rapporto internazionale è pubblicato dall'OECD con il titolo: *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003*. Il testo del rapporto è disponibile on-line sia in inglese che in francese.

Tab. 156 – Risultati, in PISA 2003, dei quindicenni delle regioni e province che hanno partecipato in forma autonoma e dell'Italia disaggregati per macro-area geografica

Area	Letture		Matematica		Scienze		Problem-Solving	
	Media	Er.St.	Media	Er.St.	Media	Er.St.	Media	Er.St.
Regione Piemonte	501	4,0	494	4,9	522	5,2	-	-
Regione Lombardia	515	6,9	519	7,3	540	7,5	-	-
Nord-Ovest	511	4,4	511	7,7	533	7,7	516	7,3
Provincia di Bolzano	544	5,4	536	4,8	533	5,5	-	-
Provincia di Trento	542	2,2	547	3,0	566	2,9	-	-
Regione Veneto	514	6,3	511	5,5	533	6,0	-	-
Nord-Est	519	5,7	510	5,1	533	5,2	510	5,0
Regione Toscana	492	6,7	492	4,3	513	5,7	-	-
Centro	486	6,2	472	5,6	497	5,3	476	6,7
Sud	445	7,9	428	8,2	447	8,7	434	8,3
Sud e Isole	434	6,0	423	6,1	440	6,0	428	5,8
<i>Italia</i>	476	3,0	466	3,1	486	3,1	469	3,1
Media paesi OCSE	494	0,6	500	0,6	500	0,6	500	0,6
Top performer	543	1,6	550	4,5	548	4,1	548	1,9
	Finlandia		Hong-Kong		Giappone		Finlandia	

Fonte: Elaborazione su dati Rapporto Internazionale PISA 2003-Annesso B2 e dati Tabelle OCSE PISA 2003: <http://www.cede.it>.

I risultati sono presentati sotto forma di punteggi medi disaggregati per macro-area geografica. Le macro-aree sono: Nord-Ovest (Piemonte, Lombardia, Liguria); Nord-Est (Trentino-Alto Adige, Veneto, Friuli-Venezia G., Emilia-Romagna); Centro (Toscana, Umbria, Marche, Lazio); Sud (Abruzzo, Molise, Campania, Puglia); Sud e Isole (Basilicata, Calabria, Sicilia, Sardegna). Nel caso di PISA 2003, i dati sono presentati anche per regione e provincia, là dove sono disponibili. Essi possono infatti non soltanto fornire complessivamente una cornice di riferimento ma esser con plausibilità considerati, in particolare quelli del Veneto del 2003 e quelli della macro-area Nord-Est, cui l'Emilia-Romagna appartiene, molto vicini ai punteggi che probabilmente le scuole emiliane avrebbero ottenuto se fossero state valutate in forma a sé stante.

Ciò detto, non ci addentriamo nell'analisi e nel commento dei dati riportati, cosa che richiederebbe ben altro spazio di quello consentitoci in questo paragrafo. La sola osservazione che ci limitiamo a fare è che i risultati medi italiani desunti dalle comparazioni internazionali, una volta disaggregati, rivelano da un lato forti disparità tra una zona e l'altra del territorio nazionale e dall'altro, pur provenendo da indagini diverse e prescindendo dai punteggi assoluti, un andamento congruente, che vede sistematicamente in testa le regioni del Nord, seguite dal Centro e quindi - con un'eccezione a livello di

scuola elementare - dal Sud e dalle isole; dato questo che dovrebbe non soltanto indurre una riflessione sulle cause di squilibri così profondi, ma anche esser tenuto presente nell'impostazione delle politiche scolastiche ai vari livelli decisionali.

### **Bibliografia**

N. Bottani, *Les évaluations internationales des acquis des élèves et leur impact sur les politiques de l'éducation*, POLITIQUES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION, n. 11, 2004/2, pp. 9-20.

OECD, *PISA 2003: Valutazione dei quindicenni. Quadro di riferimento: conoscenze e abilità in matematica, lettura, scienze e problem-solving*, Roma, Armando, 2004.

A. Tiana, *Le monde comme laboratoire éducatif*, POLITIQUES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION, n. 3, 2001/3, pp. 47-58.