
**Indagine sugli apprendimenti
della lingua tedesca e della lingua inglese**

Classe quinta elementare

Anni 2000 e 2002

Dario Zuccarelli

© 2004 by Provincia Autonoma di Trento – IPRASE del Trentino
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione gennaio 2004

Composizione & Grafica: TELESMA – Milano – Italia
Stampa: ROTOFFSET PAGANELLA s.n.c. - Trento

Indagine sugli apprendimenti
della lingua tedesca e della lingua inglese
Classe quinta elementare
Anni 2000 e 2002

p. 64; cm 24
ISBN 88-86602-81-2

INDICE

Introduzione	5
--------------	---

Parte prima STRUMENTI E METODI

Gli strumenti	9
Il campionamento	10
La rilevazione	12

Parte seconda L'ANALISI DEI RISULTATI

Capitolo 1 Tedesco nella classe V elementare	17
1. Risultati complessivi	17
Risultati per:	
2. Comprensorio	20
3. Genere	24
4. Fascia di forte difficoltà di apprendimento e fascia dell'eccellenza	24
5. Giudizio	25
6. Status	26
7. Anno di inizio dello studio del tedesco	27
8. Giudizio di tedesco in pagella nel primo quadrimestre	29
9. Numero di libri posseduti	30
10. Possesso di un computer e disponibilità in casa di particolari oggetti	30

11. Uso del diletto	31
12. Scolarità dei genitori	32
13. Varie	34
Capitolo 2 Inglese nella classe V elementare	39
1. Risultati complessivi	39
Risultati per:	
2. Comprensorio	42
3. Genere	45
4. Fascia di forte difficoltà di apprendimento e fascia dell'eccellenza	45
5. Giudizio	46
6. Status	47
7. Anno di inizio dello studio dell'inglese	48
8. Giudizio di inglese in pagella nel primo quadrimestre	49
9. Numero libri posseduti	50
10. Possesso di un computer	51
11. Uso del diletto	52
12. Scolarità dei genitori	52
13. Varie	53
Riassumendo	59

Introduzione

È il terzo anno di seguito che l'Iprase effettua il monitoraggio del livello delle competenze linguistico-comunicative degli alunni delle classi quinta elementare e terza media.

Per l'esattezza le rilevazioni si sono svolte:

- nel 2000, in quinta elementare e terza media
- nel 2001, in terza media
- nel 2002, in quinta elementare.

A tutte queste rilevazioni, esterne e campionarie, si è affiancata, nel 2002, una rilevazione non più esterna né campionaria, bensì interna ed a libera adesione delle scuole medie. La differenza tra somministrazione interna ed esterna, consiste nel fatto che i somministratori appartengano o non appartengano alla scuola testata. In quest'ultima occasione l'Iprase, in accordo con il Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico, nell'ambito del progetto di "Autovalutazione di Istituto", ha fornito alle scuole partecipanti, gli strumenti d'indagine, la formazione dei somministratori, il software per l'immissione dati, la consulenza on-line, nonché l'elaborazione dei dati da restituire alle scuole stesse.

I rapporti sul monitoraggio delle lingue straniere del 2000¹ e del 2001² sono stati già stampati e possono essere consultati, mentre il rapporto del 2002, riguardante la scuola elementare, appare ora.

¹ Comitato Provinciale di Valutazione del Sistema Scolastico, (2000), *Lingue straniere verso l'Europa*, Didascalie libri, pp. 87-118.

² Zuccarelli, D., (2004), *Indagine sugli apprendimenti della lingua tedesca e della lingua inglese in terza media*, Iprase del Trentino, Trento.

PARTE PRIMA

Strumenti e metodi

GLI STRUMENTI

I test standardizzati disponibili per monitorare gli apprendimenti degli studenti sono piuttosto rari in Italia. Se per Italiano e Matematica è possibile trovare alcuni strumenti adatti già pronti, non altrettanto si può dire per le Lingue straniere. Nel 1999, quando L'Iprase decise di rivolgere, per la prima volta, la sua attenzione verso questo settore della formazione scolastica, scoprì che, soprattutto per la scuola elementare, non esistevano dei test adatti alla necessità.

Furono infatti, approntate due prove oggettive di profitto, una di tedesco e una di inglese, denominate rispettivamente "Faust" e "Mark".

Esse sono il frutto del lavoro di un gruppo di maestri che insegnavano e tuttora insegnano la lingua straniera nella scuola elementare. Il gruppo del tedesco era formato da Antonella Ciaghi, Annalisa Kaisermann, Giuliana Mattivi, coordinato da Federica Ricci Garotti dell'Iprase. Il gruppo dell'inglese era formato da Sergio Amadori e Michela Chicco, coordinato, a sua volta, da Sandra Lucietto dell'Iprase.

La revisione formale delle prove, le analisi psicometriche e il coordinamento generale sono stati assicurati da Dario Zuccarelli, ricercatore Iprase.

I due test si basano su un'analisi delle competenze linguistico-comunicative che si presuppone siano in possesso degli studenti alla fine della classe quinta elementare.

La padronanza linguistico-comunicativa è analizzata in relazione alle quattro abilità di base: ascoltare, parlare, leggere e scrivere.

Il contenuto dei singoli test è ispirato sia alle indicazioni contenute nei programmi ministeriali, sia ai descrittori identificati dal Consiglio d'Europa e pubblicati nel *Common European Framework of Reference*.

I test trattano della comprensione, con le prove relative alla *lettura* e all'*ascolto* e alla produzione linguistica, con le prove relative alla *scrittura* e al *parlato*.

“Faust” e “Mark”, già usati nella rilevazione del 2000, sono stati utilizzati pure nel 2002. L’uso delle stesse prove oggettive a distanza di due anni, permette di avere una visione diacronica della situazione provinciale delle lingue straniere in quinta elementare. Infatti, come si può vedere nel presente rapporto, alcune tabelle mettono a confronto i dati del 2000 con quelli del 2002.

IL CAMPIONAMENTO

Per questa rilevazione, come già per quella precedente, si è scelto di utilizzare un campionamento casuale stratificato, con il comprensorio come variabile di stratificazione, e con un campione composto da intere scolaresche.

Si è accettato un errore di campionamento della stima del punteggio, non superiore al 2% del valore della media.

La numerosità campionaria è stata ripartita tra gli strati, tenendo conto, oltre che della numerosità, anche della variabilità di ciascun comprensorio. La variabilità per comprensorio la si è ricavata dall’analoga precedente ricerca, effettuata dall’IPRASE nel maggio 2000, sulle competenze linguistico-comunicative degli alunni di quinta elementare. Per ogni comprensorio, come vincolo, si sono testate almeno due classi di alunni.

Piano di campionamento complessivo

	Universo	Campione	Percentuale
FAUST Tedesco scuola elementare			
Alunni	3927	619	15,8
Classi	285	40	14,0
MARK Inglese scuola elementare			
Alunni	748	361	48,3
Classi	39	18	46,2

Tab. 1

Il vincolo di estrarre almeno due classi per comprensorio, unito al fatto che solo in quattro comprensori si studia l’inglese, ha determinato l’evidente di-

screpanza tra le due lingue, circa le percentuali di partecipazione all'indagine. Mentre per il tedesco (Tab. 1) il campione è formato da circa 1/7 dell'intera popolazione di alunni (15,8%) e di classi (14,0%), per l'inglese il campione è formato da circa la metà degli alunni (48,3%) e delle classi (46,2%).

Anche all'interno dei comprensori (Tabb. 2 e 3) le percentuali di partecipazione delle classi, in particolare per il tedesco, sono diversificate. Il tutto è stato poi successivamente riequilibrato applicando opportunamente dei pesi ai risultati degli studenti.

Numero classi quinte appartenenti al campione, per Comprensorio. Tedesco

	Totale classi quinte provinciali	Numero classi quinte nel campione	Percentuale classi quinte estratte
C1			
Valle di Fiemme	17	2	11,8
C2			
Primiero	8	2	25,0
C3			
Bassa Valsugana	19	3	15,8
C4			
Alta Valsugana	31	4	12,9
C5			
Valle dell' Adige	76	9	11,8
C6			
Valle di Non	29	3	10,3
C7			
Valle di Sole	14	2	14,3
C8			
Giudicarie	27	3	11,1
C9			
Alto Garda	24	5	20,8
C10			
Vallagarina	32	5	15,6
C11			
Valle di Fassa	8	2	25,0
Provincia di Trento	285	40	14,0

Tab. 2

Numero classi quinte appartenenti al campione, per Comprensorio. Inglese

	Totale classi quinte provinciali	Numero classi quinte nel campione	Percentuale classi quinte estratte
C1 Valle di Fiemme			
C2 Primiero			
C3 Bassa Valsugana			
C4 Alta Valsugana	4	2	50,0
C5 Valle dell' Adige	21	9	42,9
C6 Valle di Non			
C7 Valle di Sole			
C8 Giudicarie			
C9 Alto Garda	3	2	66,7
C10 Vallagarina	11	5	45,5
C11 Valle di Fassa			
Provincia di Trento	39	18	46,2

Tab. 3

LA RILEVAZIONE

La rilevazione degli apprendimenti di tedesco e inglese è avvenuta nei mesi di maggio e giugno 2002.

È opportuno sottolineare, ancora una volta, come le modalità di somministrazione, per le lingue straniere, siano più complesse di quanto avviene per le altre materie scolastiche in quanto è necessario scindere la rilevazione in due parti. Infatti, non è più sufficiente un solo somministratore, come di norma accade, che risolve tutto in un'unica tornata. Oltre alla fase *carta e matita* vi è

pure la fase del *parlato*, per svolgere la quale è necessario che un secondo somministratore, questa volta con competenze linguistiche adeguate, interagisca con gli studenti.

Una seconda complicazione è collegata all'*ascolto*. Questo particolare momento richiede sia l'utilizzo di un registratore e la capacità di usarlo, sia la disponibilità di un luogo adatto all'audizione.

Una terza difficoltà, infine, riguarda la *scrittura*: la produzione scritta degli studenti, deve essere verificata e successivamente codificata da chi conosce la lingua.

Per il *parlato*, l'Iprase si è avvalso di insegnanti di madre lingua, contrariamente a quanto fatto nella rilevazione del 2000 alla quale avevano collaborato insegnanti di lingua straniera, ma non di madre lingua.

Risulta chiaro come il monitoraggio delle lingue straniere sia molto più impegnativo e complesso in termini organizzativi, economici e scientifici di quanto possa essere, di norma, per le altre materie scolastiche.

PARTE SECONDA

L'analisi dei risultati

CAPITOLO 1 – TEDESCO NELLA CLASSE QUINTA ELEMENTARE

1. Risultati complessivi

Come già detto precedentemente, per monitorare gli apprendimenti del tedesco nella classe quinta elementare, è stato usato il test denominato “Faust”. Esso è articolato in tre parti: le prime due parti, *Ascolto* e *Lettura/Comprensione*, assieme formano un unico indice sintetico il *SAL*; la terza parte del test, infine, si riferisce al *parlato*.

Sal e *parlato* formano, a loro volta, il *Punteggio totale* che è l'indicatore complessivo del test nella sua interezza.

Distribuzione dei risultati complessivi, anni 2000/2002. Tedesco

	Medie		Dev. Std.		N		MAX*
	2000	2002	2000	2002	2000	2002	
Ascolto	11,7	12,8	2,5	2,8	948	587	16
Lettura/Comprensione	32,4	32,8	9,9	10,7	947	587	57
SAL	44,1	45,5	11,6	12,6	947	587	73
Parlato	28,4	31,3	7,8	6,9	945	575	40
Punteggio totale	73,9	76,9	16,8	16,9	888	556	113

*Punteggio massimo conseguibile nel test

Tab. T 4

La tabella T 4 presenta i risultati complessivi sia dell'anno 2000, sia dell'anno 2002, distinti per le sezioni che compongono il test. La prima cosa che si nota, in termini positivi, è un leggero aumento dei punteggi che tocca tutti i subtest. In particolare il *Punteggio totale*, passa da 73,9 a 76,9 punti, rispetto al massimo teorico possibile di 133; esso rappresenta il 68% di risposte

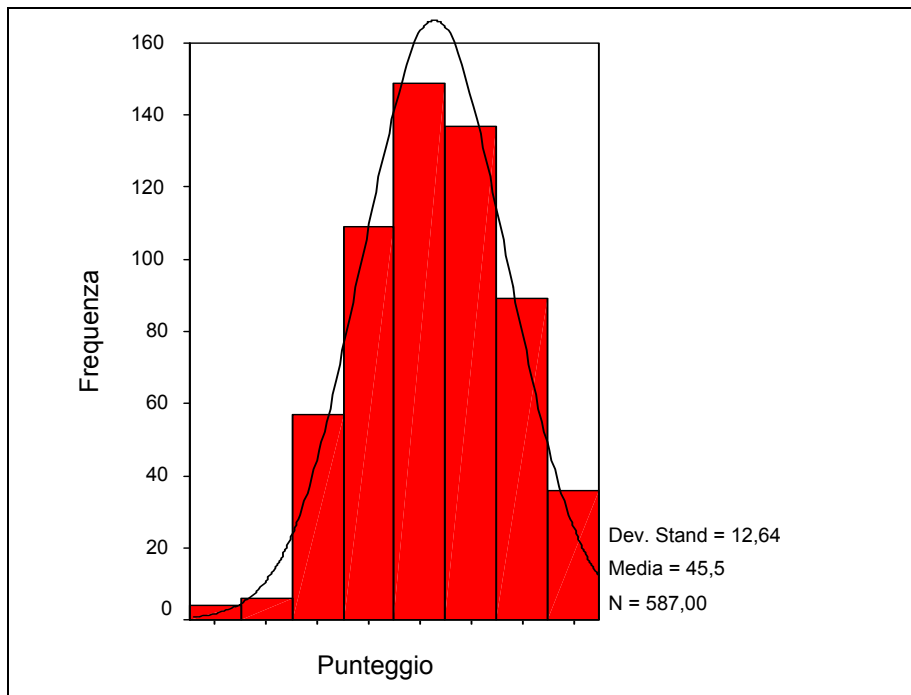
positive¹, con un incremento percentuale, rispetto al 2000, di 2,6 punti (65,4% versus 68,0%).

Vale forse la pena di confrontare tra loro i grafici delle distribuzioni dei punteggi riferiti all'indicatore *SAL*, che si riferisce alla parte *carta e matita* della prova, e all'indicatore *parlato*.

Osservando il grafico 1, si nota come i punteggi *SAL* si distribuiscono in modo sostanzialmente normale, con pochi studenti che raggiungono punteggi molto bassi, qualche alunno in più che ottiene punteggi molto alti e la gran massa dei discenti che si colloca attorno alla media aritmetica della distribuzione. Questo, più o meno, è l'andamento che si prevede di ottenere da un test. In questo modo, esso, dimostra sia di adattarsi al livello medio delle competenze degli studenti, sia a discriminare questi ultimi, in base ai risultati ottenuti.

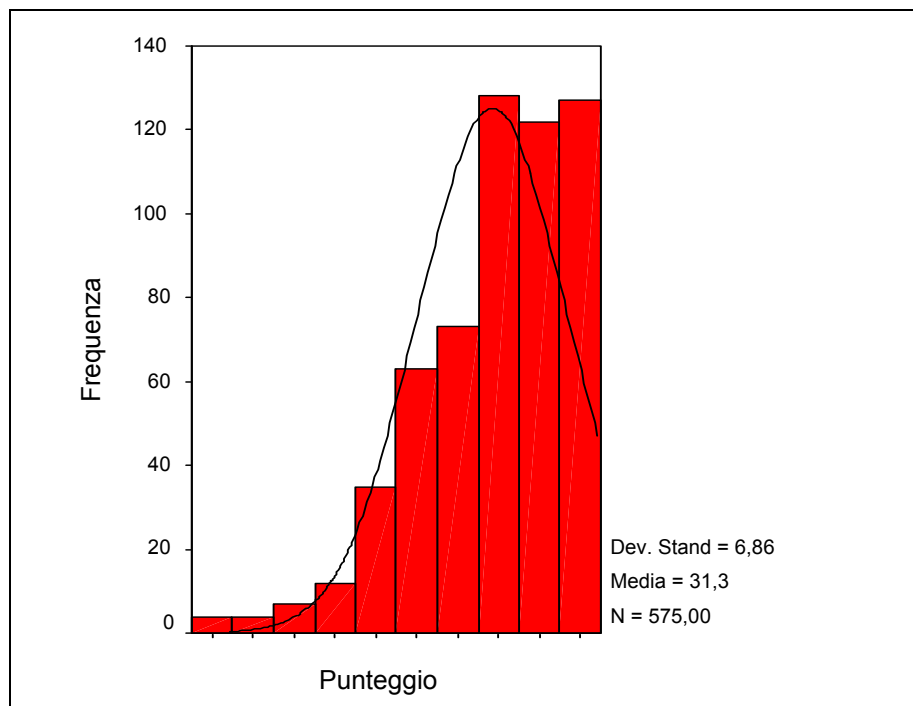
¹ $(76,9 : 113 \times 100 = 68,0)$.

Distribuzione dei punteggi indicatore *SAL*. Tedesco 2002



Graf. 1

La distribuzione dei punteggi relativi al *parlato* (Graf. 2), indica che pochissimi studenti hanno ottenuto punteggi bassi, mentre la maggior parte di essi si colloca sulla parte destra del grafico, in corrispondenza dei punteggi medi o alti. Da ciò si deduce che la parte di prova relativa al parlato si è rivelata piuttosto facile e poco discriminante.

Distribuzione dei punteggi indicatore *parlato*. Tedesco 2002

Graf. 2

2. Risultati per Comprensorio

La tabella T 5 fornisce il quadro dei risultati sia complessivi, sia relativi ai vari subtest, distribuiti tra gli 11 comprensori del Trentino.

Se consideriamo l'indicatore *Punteggio totale*, notiamo come la Valle di Fiemme precede tutti gli altri comprensori, seguita dal Ladino di Fassa e dalle Giudicarie. Le posizioni meno brillanti sono occupate dal C10 Vallagarina, C4 Alta Valsugana, C6 Valle di Non.

Risultati per Comprensorio. Tedesco 2002

	N	Ascolto	Lettr/Compr.	SAL	Parlato	Punt.Tot.
C1 Val di Fiemme	25	14,8	39,7	54,5	34,8	88,3
C2 Primiero	25	12,4	34,2	46,6	31,2	78,4
C3 Bassa Valsugana	39	14,2	38,0	52,2	26,3	78,1
C4 Alta Valsugana	74	11,2	28,0	39,1	32,5	71,8
C5 Valle dell'Adige	147	13,3	34,1	47,3	31,3	78,9
C6 Val di Non	49	13,0	33,6	46,6	30,3	76,9
C7 Val di Sole	23	14,5	34,6	49,0	31,8	80,8
C8 Giudicarie	44	12,7	33,0	45,7	35,4	82,1
C9 Alto Garda	76	12,1	33,0	45,0	34,5	79,3
C10 Vallagarina	75	11,7	26,0	37,7	25,5	62,3
C11 Ladino di Fassa	30	14,3	37,7	52,0	33,9	85,9
Totale	607					
Medie provinciali		12,8	32,8	45,5	31,3	76,9

Tab. T 5

Quali sono le differenze che si evidenziano confrontando i dati del 2000 con quelli del 2002 (Tab. T 6)?

Punteggio totale medio per comprensorio. Tedesco. Confronto 2000/2002

	N	2002		2000*	
		Media	Media	N	N
C1 Val di Fiemme	22	88,3	75,8	51	
C2 Primiero	24	78,4	77,1	56	
C3 Bassa Valsugana	35	78,1	73,5	68	
C4 Alta Valsugana	66	71,8	67,7	109	
C5 Valle dell'Adige	134	78,9	75,9	112	
C6 Val di Non	48	76,9	79,4	99	
C7 Val di Sole	22	80,8	81,5	62	
C8 Giudicarie	38	82,1	79,9	75	
C9 Alto Garda e Ledro	70	79,3	59,8	106	
C10 Vallagarina	67	62,3	67,1	168	
C11 Ladino di Fassa	30	85,9	97,5	33	

*Nel 2000 i comprensori C5 e C10 erano disaggregati in Trento città e resto del Comprensorio l'uno, e Rovereto città e resto del Comprensorio l'altro.

Tab. T 6

Il dato più eclatante riguarda il C9 Alto Garda e Ledro che ha incrementato la media complessiva dei punteggi di 19,5 punti (da 59,8 a 79,3), segue il C1 Valle di Fiemme che ha guadagnato 12,5 punti (da 75,8 a 88,3). Anche il C11 Ladino di Fassa mostra una notevole differenza, rispetto alla prima rilevazione, ma di segno negativo: perde 11,6 punti e passa da 97,5 a 85,9, ma, ciò malgrado, si mantiene ad un buon livello di prestazione.

Anche la Vallagarina ha un decremento di 4,8 punti (da 67,1 a 62,3) confermando così una prestazione alquanto deludente, simile a quella ottenuta nel 2000.

Nella figura T 1 sono elencati, in ordine decrescente di *Punteggio totale*, i comprensori. I triangolini con il vertice verso l'alto (▲) o verso il basso (▼), indicano che i risultati dei comprensori di cui si effettua la comparazione, differiscono in maniera statisticamente significativa o verso l'alto o verso il basso. Il puntino (*), invece, indica differenze non significative.²

² Livello di significatività 0,05.

Figura T 1

Comparazioni multiple tra le medie del *Punteggio totale* per Comprensorio - Tedesco 2002

Per confrontare la media di un comprensorio con la media dei comprensori elencati in colonna, effettuare una lettura incrociata.

COMPENSORIO	C1 Val di Fiemme	C11 Val di Fassa	C8 Giudicarie	C7 Val di Sole	C9 Alto Garda	C5 Val D'Adige	C2 Primiero	C3 Bassa Valsugana	C6 Val di Non	C4 Alta Valsugana	C10 Vallagarina
C1 Val di Fiemme		•	•	•	•	•	•	•	•	▲	▲
C11 Val di Fassa	•		•	•	•	•	•	•	•	▲	▲
C8 Giudicarie	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•
C7 Val di Sole	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•
C9 Alto Garda	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•
C5 Val D'Adige	•	•	•	•	•		•	•	•	▲	▲
C2 Primiero	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•
C3 Bassa Valsugana	•	•	•	•	•	•	•		•	▲	▲
C6 Val di Non	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•
C4 Alta Valsugana	▼	▼	•	•	•	▼	•	▼	•		•
C10 Vallagarina	▼	▼	•	•	•	▼	•	▼	•	•	

I comprensori sono elencati in ordine decrescente della media dei punteggi



Risultati medi significativamente più alti del comprensorio in colonna



Differenze statisticamente non significative



Risultati medi significativamente più bassi del comprensorio in colonna

Statisticamente significativo a livello 0.05

3. Risultati per genere

Anche nel 2002 le femmine ottengono risultati significativamente più alti³ dei maschi (78,9 versus 75,2).

Entrambi i sessi hanno migliorato la loro prestazione complessiva; l'incremento per le femmine è di 3 punti e per i maschi di 3,3 punti (Tab.T 7).

I risultati sono stati per tutti migliori, ma la differenza di genere ha, ancora una volta, premiato le femmine.

Punteggio totale medio per genere. Tedesco. Confronto 2000/2002

	2002		2000	
	N	Media	Media	N
Maschi	292	75,2	71,9	436
Femmine	262	78,9	75,9	452
Totale	554			888

Tab. T 7

4. Fascia di forte difficoltà di apprendimento e fascia dell'eccellenza

Può essere interessante andare ad analizzare, oltre ai cambiamenti rappresentati dalle varie medie dei punteggi, anche la dinamica delle fasce estreme della distribuzione.

Fascia dell'eccellenza e fascia della forte difficoltà di apprendimento. Tedesco. Confronto 2000/2002 (dati percentuali)

	2000	2002
Fascia Eccellenza	10,0	14,6
Fascia Difficoltà	10,0	7,2

Tab. T 8

³ p<0,01.

Consideriamo il 10% degli alunni che nel 2000 hanno ottenuto i punteggi medi più alti e il 10% con i punteggi medi più bassi.

Gli studenti ricadenti nel decimo decile, il più alto, avevano raggiunto un punteggio medio superiore a 95, mentre il punteggio degli studenti del primo decile, il più basso, non superava i 51 punti .

Utilizzando il punteggio 95 come soglia della fascia dell'eccellenza e il punteggio 51, come soglia della fascia della difficoltà anche nell'indagine del 2002, possiamo osservare che (Tab. T 8):

- aumenta notevolmente la percentuale degli alunni eccellenti (da 10% a 14,6%);
- contemporaneamente, diminuisce la percentuale di quelli in forte difficoltà di apprendimento (da 10% a 7,2%).

5. Risultati e giudizio

Può essere interessante presentare i risultati trasformando la variabile *Punteggio totale* in giudizi. I punti di taglio si riferiscono alla media (73,9) e Deviazione standard (16,8) del 2000 e non alla media (76,9) e Deviazione standard (16,9) del 2002. Ciò è necessario per confrontare tra loro le due rilevazioni.

I punti di taglio del punteggio si ottengono partendo dalla media, aggiungendo e togliendo prima metà Deviazione standard, e successivamente tre mezzi di Deviazione standard.

Le classi di giudizio che così si ottengono sono le seguenti:

da 0 a meno di 48,7.....	Scarso
da 48,7 a 65,5.....	Sotto la media
da più di 65,5 a 82,3.....	Nella media
da più di 82,3 a 99,1.....	Sopra la media
da più di 99,1.....	Eccellente

Distribuzione dei giudizi. Tedesco. Confronto 2000/2002

	2000		2002		%2002-%2000
	N	%	N	%	
Scarso	66	7,4	28	5,0	-2,4
Sotto la media	201	22,6	106	19,1	-3,5
Nella media	327	36,8	202	36,3	-0,5
Sopra la media	245	27,6	163	29,3	1,7
Eccellente	49	5,5	57	10,3	4,8
Totale	888	100,0	556	100,0	

Tab. T 9

Ciò che appare più evidente (Tab. T 9), confrontando la rilevazione 2000 con quella 2002, è la diminuzione delle percentuali degli studenti compresi nelle classi di giudizio più basse, e l'aumento, invece, delle percentuali relative ai giudizi più alti. Infatti, il giudizio *scarso* cala del 2,4%, il giudizio *sotto la media* del 3,5% e il giudizio *nella media* cala, a sua volta, dello 0,5%.

Tutt'altra cosa avviene per i giudizi *sopra la media* e *eccellente* che acquistano, rispettivamente, 1,7 e 4,8 punti percentuali.

6. Risultati per status

Utilizzando sia le informazioni sul titolo di studio dei genitori, sia quelle relative alla loro professione, si è costruito un indicatore di status socio – economico.

Data la giovane età degli studenti, non tutti sono in grado di fornire, rispondendo puntualmente alle domande del questionario, queste informazioni necessarie alla costruzione dell'indicatore in questione. Si giustifica in questo modo il fatto che, solo le risposte di circa 1/3 del campione risultano utilizzabili.

Il particolare algoritmo che si usa a questo scopo produce una distribuzione di punteggio che va da 5 a 30 punti come massimo. Per semplificare il quadro si sono create tre classi di status: basso, medio, alto.

Come si può notare dalla tabella T 10, tra il punteggio di coloro che appartengono allo status basso (72,2) ed il punteggio dello status medio (81,9) vi è

una differenza di circa 10 punti. Questa differenza, come pure quella tra status basso e alto, sono statisticamente significative.⁴

Non si sono verificate, in questa occasione, le consuete differenze tra i punteggi dello status medio e alto. Infatti, quest'ultimo non solo non è superiore, bensì è leggermente inferiore allo status medio.

Punteggio totale medio per status. Tedesco. Confronto 2000/2002

Status	2002			2000		
	N	%	Media	Media	N	%
Basso	109	38,9	72,2	71,4	180	47,1
Medio	111	39,6	81,9	74,7	144	37,7
Alto	60	21,4	79,7	81,7	58	15,2
Totale	280	100,0			382	100,0

Tab. T 10

7. Risultati e anno di inizio dello studio del tedesco

Nell'anno 2000 la maggioranza degli studenti delle elementari aveva iniziato lo studio del tedesco nella classe terza.

Successivamente, con l'entrata a regime della LP 11/97, la Provincia ha dato la possibilità di studiare il tedesco sin dalla classe prima.

Infatti, nell'anno 2002 (Tab.T 11) gli alunni che hanno iniziato lo studio del tedesco nella classe seconda e quelli che hanno iniziato nella classe terza, quasi si eguagliano per numerosità (245 versus 276).

È interessante confrontare i dati della rilevazione 2000 con quelli della rilevazione 2002.

⁴ Livello di significatività 0,05.

**Punteggio totale medio per classe d'inizio dello studio della lingua tedesca.
Tedesco. Confronto 2000/2002**

In che classe hai cominciato a studiare il tedesco?

	2002		2000	
	N	Media	Media	N
Prima	12	76,9	70,2	14
Seconda	245	81,1	73,1	266
Terza	276	74,3	74,7	594
Quarta	10	60,0	66,2	9
Totale	543			883

Tab. T 11

In entrambi i casi solo pochissimi studenti hanno avuto il primo incontro col tedesco nelle classi prima o quarta e questo porta ad escludere dall'analisi i gruppi corrispondenti, a causa della loro insufficiente numerosità.

Nell'anno 2000, iniziare lo studio della lingua di Goethe nella classe seconda, rispetto ad iniziare in terza, non solo non dava alcun vantaggio, ma addirittura procurava un lieve svantaggio (*Punteggio totale* 73,1 versus 74,7). Questo risultato, apparentemente contraddittorio, aveva sollecitato un ampio dibattito unito ad una serie di critiche, peraltro senza alcuna base concreta, che cercavano di disinnescare le possibili ricadute dell'indagine sia sulle scelte legislative che la Giunta Provinciale avrebbe di lì a poco adottate, sia sulle scelte delle singole scuole.

Nell'indagine del 2002, come si rileva dalla tabella T 8, la situazione è cambiata e i dati si presentano come ci si aspetterebbe. Infatti, gli alunni che hanno iniziato in seconda hanno ottenuto un punteggio medio superiore rispetto a quello conseguito in terza (81,1 versus 74,3).

Inoltre, la differenza tra le medie dei due punteggi (6,8 punti) è altamente significativa.⁵

Si conferma dunque, anche in questa situazione, ciò che l'esperienza di molti ed il buon senso già affermavano: prima si incomincia a studiare una lingua straniera, meglio la si impara.

⁵ Livello di significatività 0,01.

8. Risultati per giudizio di tedesco in pagella nel primo quadrimestre

Tra le altre cose, il questionario studenti chiedeva quale giudizio in tedesco l'alunno avesse avuto in pagella nel primo quadrimestre.

Quasi 4/5 del campione (Tab. T 12) dichiarano di aver ricevuto in pagella il giudizio *buono* (36,5%) oppure il giudizio *distinto* (42,8%).

Sia il giudizio *sufficiente*, sia il giudizio *ottimo* si attestano circa al 10% delle risposte, mentre è insignificante la percentuale degli studenti che appare *insufficiente* (0,8%).

Punteggio totale medio per giudizio ottenuto nel primo quadrimestre.

Tedesco 2002

Giudizio primo quadrimestre

	Media	N	%
Insufficiente	51,9	4	0,8
Sufficiente	61,5	51	9,6
Buono	72,6	195	36,5
Distinto	83,0	229	42,8
Ottimo	89,0	55	10,3
Totale		534	100,0

Tab. T 12

Risulta chiara la relazione esistente tra il giudizio della scuola e le prestazioni degli alunni evidenziate dalla media del *Punteggio totale*. Questo significa che tra la valutazione istituzionale e quella espressa da una prova oggettiva di profitto vi è una buona consonanza: all'aumentare del giudizio, aumenta pure il punteggio.

È opportuno segnalare, inoltre, che la differenza tra la media del *sufficiente* (61,5) e quella del *buono* (72,6) è statisticamente significativa, come pure quella tra il *buono* e il *distinto* (83,0), mentre non risulta significativa la differenza tra le medie del *distinto* e quella dell'*ottimo* (89,0).⁶

La relazione tra l'*insufficiente* e gli altri giudizi non viene considerata, data la scarsissima numerosità di alunni appartenenti a questa classe.

⁶ Livello di significatività 0,01.

9. Risultati e numero di libri posseduti

Il numero dei libri posseduti riesce a dare interessanti informazioni sull'ambiente culturale della famiglia di origine degli studenti. Quasi la metà del campione dichiara di possedere *da 101 a 200* libri o *più di 200* libri (26,0% e 20,7%) e solo circa 1/4 del campione afferma di appartenere alle categorie meno fornite di libri: da *0 a 10* e da *11 a 25* (4,4% e 20,7%).

Come si può ricavare dalla tabella T 13, all'aumentare del numero dei libri presenti in casa, aumenta pure la media dei punteggi ottenuti. In particolare, le differenze tra le medie sono significative⁷ tra le due classi più basse (fino a 25 libri) e le tre classi più alte (da 26 a più di 200 libri).

Punteggio totale medio per numero di libri posseduti. Tedesco 2002

Quanti libri ci sono a casa tua?

	Media	N	%
0-10	61,6	24	4,4
11-25	71,4	113	20,7
26-100	76,9	154	28,2
101-200	80,9	142	26,0
Più di 200	81,8	114	20,7
Totale		547	100,0

Tab. T 13

10. Risultati per possesso di un computer e disponibilità in casa di particolari oggetti

Quali dei seguenti oggetti ci sono a casa tua? A questa domanda del questionari studenti era collegato un elenco che prevedeva il possesso di calcolatrice tascabile, computer, dizionario, enciclopedia, registratore, videoregistratore.

Mettendo in relazione il punteggio totale con la presenza dei vari oggetti sopra elencati si evidenziano alcuni fenomeni.

Innanzitutto, possedere alcuni o tutti gli oggetti non incide significativamente sul punteggio medio ottenuto, con l'eccezione del computer.

⁷ Livello di significatività 0,01.

Punteggio totale medio per possesso del computer. Tedesco 2002

Hai in casa un computer?

	Media	N	%
SI	78,4	440	77,2
NO	73,1	130	22,8

Tab. T 14

Più dei 3/4 degli studenti del campione (Tab. T 14) dichiara di poter disporre di un elaboratore a casa sua (77,2%); gli appartenenti a questo gruppo raggiungono un livello di prestazioni significativamente più alto di coloro che, invece, l'elaboratore non ce lo hanno (78,4 punti versus 73,1). Anche in questo caso l'indicatore "possesso del computer" concorre sicuramente a formare un indicatore più complesso, quello che riguarda le condizioni socio economiche culturali delle famiglie di origine; nello stesso tempo, il "possesso del computer" mantiene una sua propria efficienza nel discriminare gli alunni più bravi dai meno fortunati.

11. Risultati e uso del dialetto

Il questionario studenti che accompagnava il test Faust, prevedeva sei alternative di risposta: esse spaziavano dall'uso continuo ed esclusivo del dialetto, al non uso assoluto dello stesso all'interno della comunicazione familiare. Per rendere più semplice il quadro le sei alternative sono state ridotte a due.

La tabella T 15 ci mostra come quasi 1/3 degli studenti (29%) usa *spesso* o *quasi sempre* il dialetto nella comunicazione intrafamiliare.

La media dei risultati di quest'ultimo gruppo di studenti (73,5) è di 5 punti inferiore alla media di coloro che o non parlano mai in dialetto, oppure lo utilizzano raramente (78,5).

La differenza tra le due medie è pure statisticamente significativa⁸.

⁸ Livello di significatività 0,01.

Punteggio totale medio per uso del dialetto. Tedesco 2002

Frequenza uso del dialetto in casa

	Media	N	%
Mai/qualche volta	78,5	391	71,0
Spesso/quasi sempre	73,5	160	29,0
Totale		551	100,0

Tab. T 15

L'uso del dialetto si rivela un indicatore che riesce a discriminare gli alunni migliori da quelli meno brillanti. È pur vero che questo indicatore concorre a formare il più complesso indicatore dello status, del background familiare, ma, nello stesso tempo, non si esaurisce in esso: mantiene un'autonoma validità.

12. Risultati per scolarità dei genitori

La richiesta del titolo di studio conseguito dai genitori faceva parte della batteria di domande previste dal questionario studenti. Dopo aver accorpato tra loro alcune delle possibili alternative di risposta, si è proceduto a fondere tra loro le informazioni riguardanti il padre e quelle riguardanti la madre. In pratica si è scelto di attribuire alla categoria *genitori* il titolo di studio più alto tra quelli in possesso dei due componenti. Ad esempio, se la madre era laureata e il padre diplomato, veniva associato al figlio studente la laurea come titolo di studio dei genitori. Come si può ricavare dalla tabella T 16, i figli dei genitori in possesso della laurea o della maturità della scuola superiore, conseguono risultati migliori rispetto agli studenti i cui genitori hanno conseguito la licenza elementare o media. C'è, però, da notare come in questo caso, il punteggio relativo alla scuola secondaria, superi leggermente quello relativo alla laurea o diploma universitario.

Punteggio totale medio per scolarità dei genitori. Tedesco 2002

Scolarità genitori

	Media	N	%
Elementare o media	72,1	114	25,9
Scuola secondaria superiore	79,8	248	56,2
Laurea o diploma universitario	78,6	79	17,9
Totale		441	100,0

Tab. T 16

Sembra interessante confrontare la struttura della popolazione provinciale per titolo di studio⁹, con quanto si ricava dal campione studenti dell'indagine del tedesco 2002 in quinta elementare.

Prendendo in considerazione solo la classe di età 30-49 anni relativa all'anno 2001, che dovrebbe comprendere la stragrande maggioranza dei genitori degli alunni appartenenti al campione, si possono notare, tra le due diverse fonti di dati, alcune differenze (Tab. T 17).

Se i titoli di studio campionari e provinciali meno elevati (*licenza elementare/senza titolo*: 5,7% versus 5,0%) ed i più elevati sono sostanzialmente uguali tra loro (*laurea* 9,1% versus 8,9), così non si verifica per i titoli di studio intermedi.

Le percentuali campionarie della *licenza media* e della *licenza che non permette l'accesso all'università* sono inferiori del 2,4% e del 6,5%, rispetto ai dati della popolazione provinciale, mentre per quanto riguarda la *maturità o il diploma universitario* la percentuale campionaria supera quella provinciale di 8,1 punti (34,3% versus 26,2%).

Concludendo si può affermare che i genitori degli studenti del campione hanno conseguito, mediamente, un titolo di studio superiore, rispetto all'intera popolazione provinciale della stessa classe di età.

⁹ Provincia Autonoma di Trento, Servizio Statistica, (2002), *Rapporto sulla situazione economica e sociale del Trentino*, Trento.

Struttura della popolazione provinciale 30-49 anni per titolo di studio 2001.

Confronto con i dati del test di tedesco 2002 (valori percentuali)

	Campione Faust	Popolazione Provinciale	Campione/ Provincia
Licenza elementare o senza titolo	5,7	5,0	+0,7
Licenza media	35,8	38,2	-2,4
Licenza che non permette accesso all'università	15,2	21,7	-6,5
Maturità/diploma universitario	34,3	26,2	+8,1
Laurea	9,1	8,9	+0,2
Totale	100,0	100,0	

Tab. T 17

13. Risultati vari

Il questionario studenti prevedeva numerose domande allo scopo di verificare l'influenza o meno di alcune variabili sull'esito finale del test di apprendimento. Alcune di queste variabili hanno un peso rilevante, altre invece, hanno un peso lieve, oppure nessun peso rispetto alle *performance* degli alunni. Qui di seguito si presentano alcune tabelle relative alle variabili poco influenti.

Punteggio totale medio per numero di familiari. Tedesco 2002

Numero componenti della famiglia

	Media	N
2	66,0	9
3	74,6	79
4	78,1	293
5	76,8	133
6 o più	76,7	34

Tab. T 18

Punteggio totale medio per numero di fratelli o sorelle. Tedesco 2002

Numero fratelli o sorelle

	Media	N
0	75,5	75
1	77,3	311
2	77,7	132
3	75,5	18
4 o più	72,6	11

Tab. T 19

Punteggio totale medio per assenze da scuola. Tedesco 2002

Ti capita di assentarti da scuola?

	Media	N
Quasi mai	77,5	271
Solo qualche volta	76,7	259
Abbastanza spesso	74,3	18

Tab. T 20

Punteggio totale medio per posto preferito per fare i compiti. Tedesco 2002

Dove preferisci fare i compiti?

	Media	N
In qualsiasi posto purché da solo	68,8	44
Nella mia stanza	74,8	106
In cucina	76,6	168
Sulla mia scrivania	80,7	129
Nel soggiorno	78,6	92

Tab. T 21

Punteggio totale medio per disponibilità di un tavolo o una scrivania.**Tedesco 2002**

Disponi di un tavolo o una scrivania?

	Media	N
No	75,9	60
Si, in comune	77,4	196
Si, tutta mia	77,2	293

Tab. T 22

Punteggio totale medio per modalità organizzative della scuola.**Tedesco 2002**

Organizzazione didattica

	Media	N
Moduli	77,3	397
Tempo pieno	76,4	143

Tab. T 23

Punteggio totale medio per tipo di moduli. Tedesco 2002

Tipo di moduli

	Media	N
Tre insegnanti su due classi	77,2	392
Quattro insegnanti su tre classi	76,0	78

Tab. T 24

Consideriamo le seguenti variabili e relative tabelle:

- Numero componenti della famiglia (Tab. T 18)
- Numero dei fratelli e delle sorelle (Tab. T 19)
- Assenze da scuola (Tab. T 20)
- Posto preferito per fare i compiti (Tab. T 21)
- Disponibilità di un tavolo o di una scrivania (Tab. T 22)

- Modalità organizzative della scuola (Tab. T 23)
- Tipo di moduli (Tab. T 24)

Come è facile notare, tutte le variabili elencate sopra, pur influenzando in qualche modo il *Punteggio totale*, non inducono la formazione di differenze statisticamente significative.

Un caso diverso è quello che si riferisce alle ripetenze (Tab. T 25).

Come era ovvio attendersi, chi ha subito una o più bocciature ottiene un punteggio inferiore di circa 10 punti rispetto a coloro con un percorso scolastico più regolare. Causa la modesta numerosità dei bocciati, questa differenza risulta non significativa e attribuibile, perciò, anche al caso.

Punteggio totale medio per ripetenze. Tedesco 2002

Sei mai stato bocciato?

	Media	N
Si	67,8	10
No	77,2	543

Tab. T 25

Come già detto, non tutte le variabili sono ininfluenti o poco influenti sul risultato della prova oggettiva di profitto. Infatti, l'aver frequentato o meno sempre la stessa scuola elementare, oppure l'aver frequentato una scuola con meno di 100 alunni o con 100 o più alunni, risultano essere due variabili con un certo peso.

Punteggio totale medio per continuità di frequenza nella stessa scuola.**Tedesco 2002**

Hai sempre frequentato la stessa scuola elementare?

	Media	N	%
No	70,8	61	11,1
Si	77,8	489	88,9
Totale		550	100,0

Tab. T 26

Punteggio totale medio per numero di alunni della scuola. Tedesco 2002

Numero alunni

	Media	N
Meno di 100	72,6	184
100 o più	79,1	372

Tab. T 27

Solo poco più del 10% degli alunni del campione ha cambiato scuola nel corso delle elementari (Tab. T 26); questa minoranza di studenti ha ottenuto un punteggio medio inferiore di 7 punti rispetto a coloro che hanno frequentato sempre la stessa scuola.

La differenza tra i due punteggi è significativa.¹⁰ Evidentemente dover cambiare scuola, insegnanti, metodi e compagni può influire negativamente sul livello di apprendimento.

E la dimensione della scuola esercita un'influenza sugli apprendimenti degli studenti? Considerando i risultati dell'indagine che si sta illustrando, la risposta sembra essere positiva.

Nelle scuole con meno di 100 alunni questi ultimi ottengono una resa inferiore rispetto ai compagni che frequentano una scuola con più di 100 alunni (72,6 versus 79,1) e, anche in questo caso, la differenza tra i punteggi è significativa (Tab. T 27).

¹⁰ Livello di significatività 0,01.

CAPITOLO 2 – INGLESE NELLA CLASSE QUINTA ELEMENTARE

1. Risultati complessivi

Per monitorare gli apprendimenti dell'inglese nella classe quinta elementare, è stato usato il test denominato "Mark".

Questo strumento è articolato in più parti: *scrittura*, *ascolto* e *lettura*, che assieme concorrono a formare l'indice sintetico *SAL*; *SAL* e *parlato*, a loro volta, contribuiscono alla messa a punto del *Punteggio totale*, che è l'indicatore che rappresenta il test "Mark" nella sua interezza.

Distribuzione dei risultati complessivi. Inglese. Confronto 2000/2002

	2000			2002			MAX*
	N	DS	Media	Media	N	DS	
Scrittura	177	3,4	7,0	6,7	332	3,2	14
Ascolto	178	3,8	24,3	24,2	334	3,9	30
Lettura	177	4,2	18,3	17,0	334	4,4	25
SAL	178	9,9	49,4	47,9	334	10,0	69
Parlato	182	7,4	19,3	19,7	318	6,0	34
Punteggio totale	176	16,0	68,6	67,5	314	14,6	103

*Punteggio massimo conseguibile nel test

Tab. I 1

La tabella I 1 mostra i risultati distribuiti tra le varie sezioni che compongono il test. Confrontando tra loro le rilevazioni, due sono le osservazioni più salienti che si possono fare:

- Tutte le medie degli indicatori del 2002 relativi alle diverse parti del test, mostrano un leggero calo rispetto al 2000. In particolare, il *Punteggio totale* perde 1,1 punti (da 68,6 a 67,5); fa eccezione il *parlato* il cui punteggio si incrementa leggermente (da 19,3 a 19,7).
- Nello stesso tempo si constata la tenuta nel tempo del test Mark ed una sostanziale ed equilibrata conferma del livello medio degli apprendi-

menti dell'inglese a distanza di due anni dalla prima rilevazione. Questo, anche in presenza dello sfiorato raddoppio del numero di alunni testati, nonché dell'allargamento delle zone geografiche interessate all'indagine.

Il punteggio totale ottenuto, 67,5, rispetto al potenziale massimo ottenibile 103, rappresenta il 65,5% di risposte corrette¹¹, con un decremento percentuale, rispetto al 2000, di 1,1 punti percentuali (65,5 versus 66,6%).

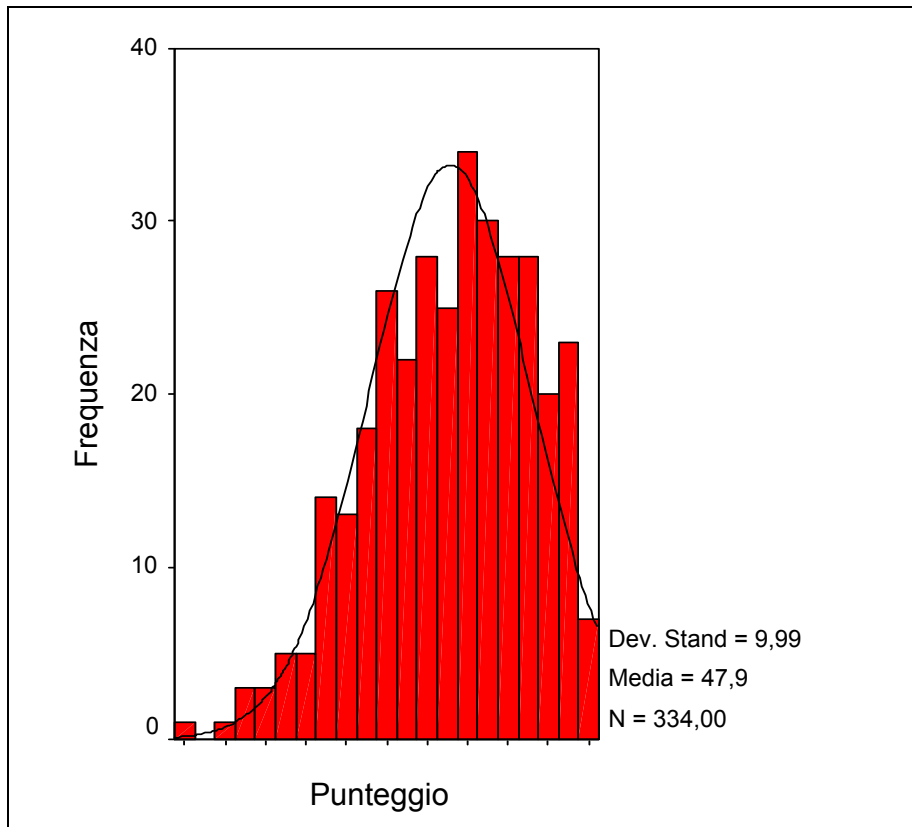
Analizziamo ora i grafici delle distribuzioni relativi agli indicatori *SAL* (Graf. I 1) e *parlato* (Graf. I 2).

Come spiegato precedentemente *SAL* è l'acronimo delle parole *Scrittura*, *Ascolto*, *Lettura* che assieme compongono le parti "carta e matita" del test.

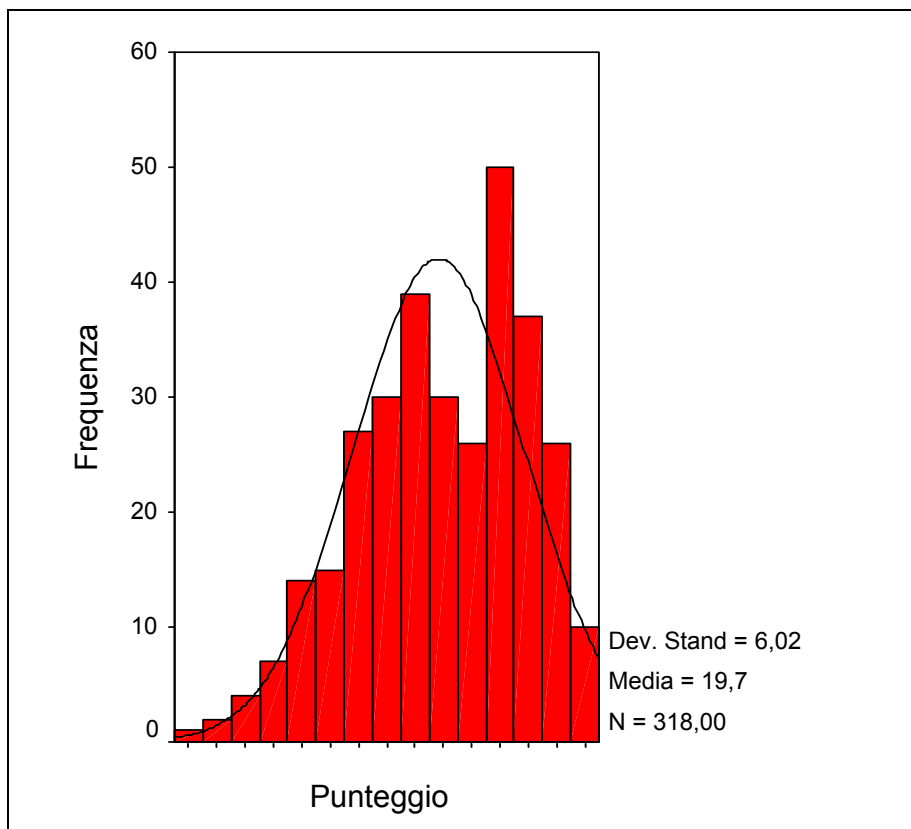
Entrambi i grafici dimostrano che relativamente pochi studenti hanno ottenuto punteggi bassi, mentre la maggioranza di essi, si colloca in una posizione di "centro-destra", raggiungendo, cioè, punteggi medio alti. L'andamento dei due grafici indica che sia la parte "carta e matita", sia il *parlato* sono risultate moderatamente facili e nel complesso abbastanza discriminanti.

¹¹ (67,5:103x100=65,5).

Distribuzione dei punteggi indicatore *SAL*. Inglese 2002



Graf. I 1

Distribuzione dei punteggi indicatore *parlato*. Inglese 2002

Graf. I 2

2. Risultati per comprensorio

Non è possibile effettuare il confronto tra la totalità dei comprensori della Provincia, in quanto, in particolare nel 2000, lo studio dell'inglese nella scuola elementare era autorizzato, sperimentalmente, solo in alcune scuole elementari, principalmente a Trento città e nelle vicinanze di Rovereto.

Punteggio totale medio per comprensorio. Inglese. Confronto 2000/2002

Comprensorio	N	2002*		2000*	
		Media	Media	N	N
C9 Alto Garda e Ledro	30	48,2			
C4 Alta Valsugana	34	63,9	--		--
C10 Vallagarina	54	69,2	77,1		50
C15 Trento città	172	70,5	65,2		126
C20 Rovereto città	24	71,0	--		--

*I comprensori C5 e C10 sono stati disaggregati in Trento città e resto del Comprensorio l'uno, e Rovereto città e resto del Comprensorio l'altro.

Tab. I 2

Nel 2002, come si può vedere dalla tabella I 2, le zone dove si studiava l'inglese si sono ampliate ed esso è presente anche nel C4 e nel C9. Sono solo due i comprensori che permettono il confronto tra le indagini: in entrambi si nota un'evidente modifica delle medie dei risultati complessivi. Infatti, la Vallagarina perde quasi 8 punti (da 77,1 a 69,2) e Trento città guadagna più di 5 punti (da 65,2 a 70,5).

Rovereto città e Trento città praticamente si equivalgono (71,0 versus 70,3), a poca distanza si trova la Vallagarina (69,2) seguita dall'Alta Valsugana (63,9), mentre l'Alto Garda e Ledro segue con un punteggio (48,2) significativamente inferiore a quello degli altri quattro comprensori (Fig. I 1).

Figura I 1

Comparazioni multiple tra le medie del *Punteggio totale* per Comprensorio*

Per confrontare la media di un comprensorio con la media dei comprensori elencati in colonna, effettuare una lettura incrociata.

COMPENSORIO	C20 Rovereto città	C15 Trento città	C10 Vallagarina	C4 Alta Valsugana	C9 Alto Garda
C20 Rovereto città		•	•	•	▲
C15 Trento città	•		•	•	▲
C10 Vallagarina	•	•		•	▲
C4 Alta Valsugana	•	•	•		•
C9 Alto Garda	▼	▼	▼	▼	



Risultati medi significativamente più alti del comprensorio in colonna



Differenze statisticamente non significative



Risultati medi significativamente più bassi del comprensorio

Statisticamente significativo a livello 0.05

* I Comprensori C5 Val D'Adige e C10 Vallagarina, sono stati divisi creando due nuove entità territoriali: il C15 e il C20. Queste comprendono solo le città di Trento e Rovereto, mentre il C5 e il C10 raccolgono i dati dei due comprensori con l'esclusione delle città.

3. Risultati per genere

Sia i maschi sia le femmine hanno ottenuto risultati leggermente inferiori rispetto all'indagine del 2000 (Tab. I 3); quasi costante è rimasta, invece, la differenza tra maschi e femmine che è di circa 4 punti (65,5 versus 69,3); questa differenza, pur abbastanza piccola, è statisticamente significativa.¹²

Punteggio totale medio per genere. Inglese. Confronto 2000/2002

	2002		2000	
	N	Media	Media	N
Maschi	150	65,5	66,9	99
Femmine	164	69,3	71,1	76
Totale	314			175

Tab. I 3

4. Fascia di forte difficoltà di apprendimento e fascia dell'eccellenza

Come fatto precedentemente con il tedesco, andiamo ora ad esaminare come si sono comportate le fasce più deboli (primo decile) e quelle più forti (decimo decile) della distribuzione del *Punteggio totale*, in relazione a quanto accaduto nell'indagine 2000.

Fascia dell'eccellenza e fascia delle difficoltà di apprendimento. Inglese. Confronto 2000/2002

	2000	2002
Fascia Eccellenza	10,0	4,1
Fascia Difficoltà	10,0	6,4

Tab. I 4

Come si può facilmente ricavare dalla tabella I 4, il confronto tra i due decili estremi della distribuzione, indica un andamento omogeneo, ma un po' contraddittorio del fenomeno. Infatti, se la fascia dell'eccellenza, cioè quella

¹² Livello di significatività 0,05.

contenente gli studenti con un punteggio superiore a 88,5¹³ si contrae (da 10 a 4,1%), ciò ha valenza negativa. Se, invece, anche la fascia delle difficoltà di apprendimento, cioè quella che comprende punteggi inferiori a 45,5¹⁴, si contrae (da 10 a 6,4%), ciò ha valenza positiva.

5. Risultati e giudizio

Come fatto precedentemente per il tedesco, si trasforma il *Punteggio totale* in giudizi. I punti di taglio si ottengono dalla Media aritmetica (68,6) e dalla Deviazione Standard (16,6) della rilevazione del 2000 e non dalla rilevazione del 2002. È necessario procedere in questo modo per far sì che sia possibile il confronto tra le due rilevazioni.¹⁵

Le classi di giudizio che si ottengono sono le seguenti:

- da 0 a meno di 44,6.....Scarso
- da 44,6 a 60,6.....Sotto la media
- da più di 60,6,5 a 76,6.....Nella media
- da più di 76,6 a 92,6.....Sopra la media
- da più di 92,6.....Eccellente

Distribuzione dei giudizi. Inglese. Confronto 2000/2002

	2000		2002		%2002-%2000
	N	%	N	%	
Scarso	16	9,1	20	6,4	-2,7
Sotto la media	36	20,5	82	26,1	+5,6
Nella media	64	36,4	115	36,6	+0,2
Sopra la media	55	31,3	94	29,9	-1,4
Eccellente	5	2,8	3	1,0	-1,8
Totale	176	100,0	314	100,0	

Tab. I 5

¹³ Punteggio al di sopra del quale si trova il 10% dei ragazzi migliori dell'indagine 2000.

¹⁴ Punteggio al di sotto del quale si trova il 10% dei ragazzi meno bravi dell'indagine 2000.

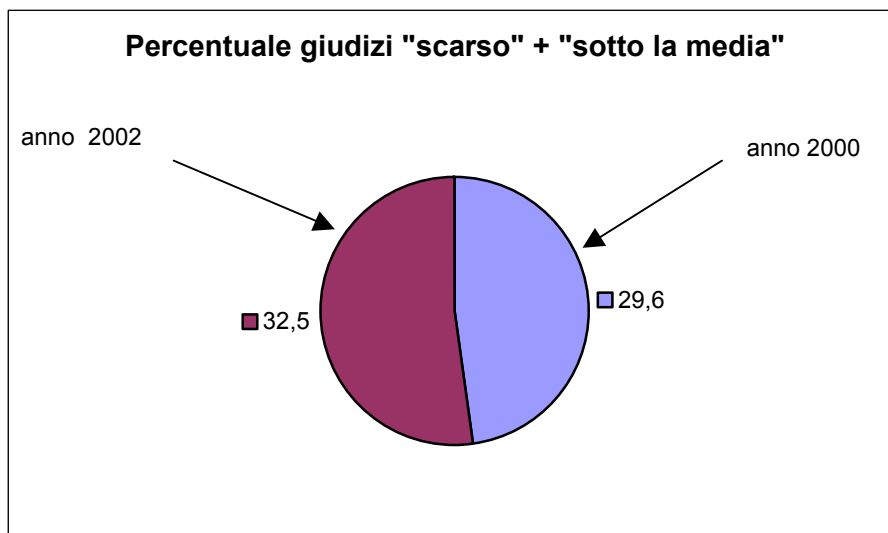
¹⁵ È doveroso precisare che i dati relativi al 2000 sono stati parzialmente modificati ed ora sono corretti, in quanto, a suo tempo, nella stesura del rapporto era stato commesso un errore.

Come si è modificata la situazione rispetto al 2000?

Si possono riassumere i cambiamenti, peraltro abbastanza modesti, con lo slogan “tutti al centro” (Tab. I 5). Infatti, sono calate le percentuali dei giudizi *scarso* (-2,7%), *eccellente* (-1,8%) e *sopra la media* (-1,4%) e sono invece cresciute le percentuali relative ai giudizi *nella media* (+0,2) e, soprattutto, *sotto la media* (+5,6).

Se nel 2000 i giudizi negativi (*scarso* + *sotto la media*) raccoglievano il 29,6% degli studenti, nel 2002, gli stessi giudizi ammontano al 32,5% con un incremento complessivo di circa 3 punti percentuali (Graf. I 2).

**Percentuale giudizi “scarso” + “sotto la media”. Inglese
Confronto 2000/2002**



Graf. I 2

6. Risultati per status

Lo status lo si ricava dalle informazioni che derivano dal questionario studenti che accompagna normalmente il test di profitto. In particolare, si combinano opportunamente le notizie riguardanti il titolo di studio e la professione dei genitori e si ottiene un indicatore sintetico chiamato “indice di status”.

Per comodità di analisi la distribuzione dello status viene divisa in tre parti, in modo da ottenere tre livelli di status: basso, medio e alto.

Non tutti gli studenti, specialmente in quinta elementare, conoscono e sono in grado di rispondere correttamente al questionario, per cui i rispondenti non coprono la totalità degli intervistati.

La tabella I 6 mostra come il punteggio totale medio risenta pesantemente dello status.

Punteggio totale medio per status. Inglese. Confronto 2000/2002

Status	2002		2000	
	N	Media	Media	N
Basso	52	61,5	65,3	13
Medio	78	67,4	68,2	16
Alto	70	75,3	73,8	28
Totale	200			57

Tab. I 6

Non è certamente una novità verificare come il *background* familiare determini il livello degli apprendimenti, ma ciò provoca, sempre e comunque, insoddisfazione ed inquietudine.

Le differenze tra lo status basso (61,5), lo status medio (67,4) e lo status alto (75,3), per l'anno 2002, sono tra loro statisticamente significative¹⁶, mentre non lo sono per l'anno 2000.

7. Risultati e anno di inizio dello studio dell'inglese

La tabella I 7 permette di fare due considerazioni.

La prima riguarda la rilevazione 2002: cominciare ad affrontare lo studio dell'inglese in prima elementare (69,2), anziché in seconda (68,1), oppure in terza (64,9) dà un leggero vantaggio.

Le differenze evidenziate tra le tre classi non sono statisticamente significative e perciò possono essere dovute anche al caso.

¹⁶ Livello di significatività 0,05.

La seconda considerazione riguarda, invece, le rilevazioni 2000: causa, probabilmente, la minore numerosità e rappresentatività del campione di studenti d'inglese, si assisteva, relativamente alla classe seconda, ad una *performance* piuttosto anomala, abbinata ad un punteggio più elevato (75,7), rispetto ai punteggi conseguiti in prima (69,5) ed in terza (66,0).

Punteggio totale medio per classe d'inizio dello studio della lingua. Inglese. Confronto 2000/2002

In che classe hai cominciato a studiare l'inglese?

	2002		2000	
	N	Media	Media	N
Prima	69	69,2	69,5	23
Seconda	196	68,1	75,7	64
Terza	40	64,9	66,0	74
Totale	305			161

Tab. I 7

8. Risultati per giudizio di inglese in pagella nel primo quadrimestre

Quale giudizio hai ricevuto di inglese sulla pagella del primo quadrimestre?

Nessuno studente ha risposto *insufficiente* (Tab. I 8); in compenso il 17,3% dichiara di avere ottenuto il giudizio *ottimo*. Il resto delle risposte si distribuisce tra *sufficiente* (6,7), *buono* (34,0) e, soprattutto, *distinto* (42,0).

Come verificato precedentemente per il tedesco, anche per l'inglese, si nota una stretta relazione tra i giudizi quadrimestrali espressi dalla scuola ed il punteggio ottenuto dagli studenti al test. Infatti, a giudizi migliori corrispondono prestazioni migliori. Le differenze tra i punteggi relativi ai vari giudizi, sono tutte altamente significative¹⁷.

¹⁷ Livello di significatività 0,01.

Punteggio totale medio per giudizio ottenuto nel primo quadrimestre**Inglese 2002**

Giudizio primo quadrimestre

	Media	N	%
Insufficiente	00	0	0,0
Sufficiente	48,5	20	6,7
Buono	60,4	102	34,0
Distinto	72,0	126	42,0
Ottimo	79,3	52	17,3
Totale		300	100,0

Tab. I 8

9. Risultati per numero di libri posseduti

Numerose ricerche hanno evidenziato come siano soprattutto il livello culturale e il clima culturale della famiglia di origine a influenzare le prestazioni ed il successo scolastico degli studenti. Meno importante, invece, si è rivelata la variabile *reddito*: anche in presenza di alti redditi abbinati ad un basso livello di cultura della famiglia è probabile che lo studente non sia in grado di raggiungere prestazioni elevate.

Il numero di libri posseduti è sicuramente un buon indicatore del clima e della cultura che permeano la famiglia e, di conseguenza, influenzano i risultati e gli atteggiamenti nei confronti della scuola e dello studio da parte degli studenti.

Punteggio totale medio per possesso di libri. Inglese 2002

Numero di libri presenti in casa

	Media	N	%
0-10	-	0	0,0
11-25	58,4	33	10,8
26-100	63,5	77	25,2
101-200	69,8	72	23,5
Più di 200	71,2	124	40,5
Totale		306	100,0

Tab. I 9

Poco meno dei 2/3 del campione afferma di possedere *da 101 a 200* libri (23,5%) o *più di 200* libri (40,5%). Solo il 10,8% degli studenti dichiara il possesso di un numero di libri compreso *tra 11 e 25* e nessuno afferma di averne *da 0 a 10*.

Come si può verificare dalla tabella I 9, maggiore è il numero di libri posseduti e più alte sono le prestazioni. Il *Punteggio totale* medio, relativo alla classe *da 11 e 25* libri (58,4) è significativamente inferiore ai punteggi ottenuti dalle classi *da 101 a 200* (69,8) e *più di 200* libri (71,2).

Non sono significative le differenze tra le classi *da 11 e 25* e *da 26 a 100* (63,5), come pure non sono significative risultano le differenze tra *da 101 a 200* e *più di 200* libri¹⁸.

10. Risultati per possesso di un computer

L'87% del campione degli studenti che studiano l'inglese afferma di possedere, all'interno della propria abitazione, un computer (Tab. I 10).

Rispetto al parallelo campione di studenti che ha preferito lo studio del tedesco, si notano due diversità.

Innanzitutto, la percentuale dei possessori di computer tra gli alunni che studiano inglese è di 10 punti più alta di quella degli studenti di tedesco (87% versus 77,2%).

La seconda diversità, riguarda la significatività statistica della differenza di punteggio tra le prestazioni dei non possessori e quella dei possessori di computer: per il tedesco la differenza è significativa (Tab. T 14), mentre per l'inglese non lo è (65,2 versus 68,0).

Punteggio totale medio per possesso di un computer. Inglese 2002

Hai a casa un computer?

	Media	N	%
NO	65,2	40	13,0
SI	68,0	268	87,0
Totale		308	100,0

Tab. I 10

¹⁸ Livello di significatività 0,01.

11. Risultati per uso del dialetto

Confrontando l'analoga tabella relativa al tedesco, si possono notare, nel campione degli alunni che studiano inglese, due differenze.

Prima di tutto, la percentuale di studenti che nella comunicazione familiare utilizza il dialetto *spesso o quasi sempre* è del 10,2% per l'inglese (Tab. I 11) e del 29,0% per il tedesco (Tab. T 15).

In secondo luogo, mentre le differenze tra le medie che si riferiscono al *mai qualche volta*, e *spesso/quasi sempre* del tedesco sono significative, risultano, invece, non significative per l'inglese.

È pur vero che chi non usa *mai* il dialetto o lo usa *qualche volta* (67,8) raggiunge punteggi superiori a chi lo usa *spesso/quasi sempre* (64,8), ma, in questa situazione, il tutto può essere dovuto anche al caso.

Punteggio totale medio per uso del dialetto in casa. Inglese 2002

Frequenza uso dialetto in casa

	Media	N	%
Mai/qualche volta	67,8	282	89,8
Spesso/quasi sempre	64,8	32	10,2
Totale		314	100,0

Tab. I 11

12. Risultati per scolarità dei genitori

La variabile *scolarità* si ricava assegnando ai genitori, il titolo di studio più elevato tra quelli posseduti da madre e padre.

Come oramai è consueto osservare, a titolo di studio più alto, corrispondono prestazioni degli studenti più elevate (Tab. I 12). I figli di coloro che hanno conseguito la licenza *elementare o media*, raggiungono punteggi più bassi (59,6), rispetto ai figli dei genitori dotati di licenza di *scuola secondaria superiore* (66,2), o di *laurea o diploma universitario* (73,1).

È opportuno precisare che, le differenze tra il punteggio *elementare e media* e i punteggi relativi alla *scuola superiore* e all'*università* sono significative. È significativa, inoltre, la differenza tra *scuola superiore e laurea*¹⁹.

¹⁹ Livello di significatività 0,01.

Punteggio totale medio per scolarità dei genitori. Inglese 2002

Scolarità genitori

	Media	N	%
Elementare o media	59,6	49	17,8
Scuola secondaria superiore	66,2	129	46,9
Laurea o diploma universitario	73,1	97	35,3
Totale		275	100,0o

Tab. I 12

Rispetto al campione tedesco (Tab. T 16), per il campione inglese si nota una struttura della scolarità dei genitori alquanto diversa: infatti, la scolarità *elementare e media* è meno consistente (17,8 versus 25,9%) e *laurea o diploma universitario* è più rappresentata (35,3 versus 17,9%).

13. Risultati vari

Per coerenza con quanto fatto per il tedesco nel Capitolo 1, presentiamo ora una batteria di tabelle; esse si riferiscono ad una serie di variabili che sono state incrociate con il *Punteggio totale*.

Queste variabili hanno un certo peso sui risultati degli alunni, ma la loro influenza non è così forte da determinare delle differenze significative nel punteggio.

Non essendo statisticamente significative, queste differenze possono essere causate, non solo dalla diversa composizione dei gruppi di studenti che vengono messi a confronto, ma anche dal caso.

Le variabili che vengono incrociate con il *Punteggio totale* sono:

- Numero componenti della famiglia (Tab. I 13)
- Numero dei fratelli e delle sorelle (Tab. I 14)
- Assenze da scuola (Tab. I 15)
- Posto preferito per fare i compiti (Tab. I 16)
- Disponibilità di un tavolo o di una scrivania (Tab. I 17)
- Modalità organizzative della scuola (Tab. I 18)
- Tipo di moduli (Tab. I 19)

- RipetENZE (Tab. I 20)
- Continuità di frequenza nella stessa scuola (Tab. I 21)
- Numero di alunni della scuola (Tab. I 22)

Solo nel caso dell'organizzazione della scuola (Tab. I 18) la differenza tra il punteggio relativo al *tempo pieno* (63,6) ed il punteggio dei *moduli* (72,5) risulta essere significativa²⁰.

Punteggio totale medio per numero di familiari. Inglese 2002

Numero componenti della famiglia

	Media	N
2	65,1	4
3	66,3	59
4	67,5	158
5	69,2	71
6 o più	65,0	20

Tab. I 13

Punteggio totale medio per numero di fratelli o sorelle. Inglese 2002

Numero fratelli o sorelle

	Media	N
0	67,4	59
1	66,9	168
2	69,4	68
3	69,8	13
4 o più	56,0	4

Tab. I 14

²⁰ Livello di significatività 0,01.

Punteggio totale medio per assenze da scuola. Inglese 2002

Ti capita di assentarti da scuola?

	Media	N
Quasi mai	68,9	169
Solo qualche volta	66,2	133
Abbastanza spesso	61,8	9

Tab. I 15

Punteggio totale medio per posto preferito per fare i compiti. Inglese 2002

Dove preferisci fare i compiti?

	Media	N
Nel soggiorno	64,5	62
Sulla mia scrivania	65,3	76
In cucina	68,0	69
In qualsiasi posto purché da solo	69,7	37
Nella mia stanza	70,6	65

Tab. I 16

**Punteggio totale medio per disponibilità di un tavolo o una scrivania.
 Inglese 2002**

Disponi di un tavolo o una scrivania?

	Media	N
No	64,7	29
Sì, in comune	67,4	94
Sì, tutta mia	67,9	191

Tab. I 17

Punteggio totale medio per modalità organizzativa della scuola. Inglese 2002

Organizzazione didattica

	Media	N
Tempo pieno	63,6	147
Moduli	72,5	118

Tab. I 18

Punteggio totale medio per tipo di moduli. Inglese 2002

Assetto modulare

	Media	N
Tre insegnanti su due classi	73,6	78
Quattro insegnanti su tre classi	72,4	26

Tab. I 19

Punteggio totale medio per ripetenze. Inglese 2002

Sei mai stato bocciato?

	Media	N
Sì	74,8	4
No	67,3	308

Tab. I 20

Punteggio totale medio per continuità di frequenza nella stessa scuola. Inglese 2002

Hai frequentato sempre la stessa scuola?

	Media	N
Sì	68,0	283
No	63,8	30

Tab. I 21

Punteggio totale medio per numero di alunni della scuola. Inglese 2002

Numero alunni

	Media	N
Meno di 100	68,0	43
100 o più	67,4	257

Tab. I 22

Riassumendo

L'indagine, volta a monitorare gli apprendimenti degli alunni delle classi quinte elementari relativamente alla lingua tedesca e alla lingua inglese, si è svolta nei mesi di aprile e maggio del 2002. Si tratta della seconda indagine e fa seguito a quella analoga effettuata nell'anno 2000.

Si sono costruiti campioni probabilistici distinti per le due lingue. Per il tedesco, sono stati coinvolti 619 alunni - rappresentano il 15,8% dell'intera popolazione di classe quinta che studiava la lingua di Goethe - e 40 classi (14,0%). Per l'inglese i dati sono alquanto diversi; per l'esattezza trattasi di 361 alunni (48,3% della relativa popolazione), nonché di 18 classi (46,2%).

Le ampie differenze percentuali di partecipazione tra le due lingue sono dovute al vincolo di dover estrarre almeno due classi per comprensorio, nonché al fatto che, nel 2002, l'inglese si studiava unicamente in quattro comprensori.

Come appare chiaro dalla lettura dell'indice, la struttura del rapporto di ricerca riferita al tedesco, è uguale a quella riferita all'inglese. Questo permette, in fase di analisi, di considerare e confrontare tra loro, parti omogenee del rapporto.

È, comunque, necessario tener presente che gli strumenti utilizzati per monitorare le due lingue straniere, pur andando a verificare le stesse conoscenze e competenze, sono diversi. Trattasi, infatti, del test "Faust" e del test "Mark", entrambi utilizzati anche nella rilevazione del 2000.

Per ciò che riguarda i **risultati complessivi**, nella rilevazione 2002, rispetto alla precedente, il tedesco migliora di 3 punti il *Punteggio totale*, mentre l'inglese perde un po' più di un punto, e si può dire che rimane quasi stabile.

Anche nelle parallele indagini sulle lingue straniere del 2000 e del 2002, questa volta rivolte agli studenti di terza media, si verificava, anche se in maniera più massiccia, lo stesso *trend* in cui il tedesco migliorava e l'inglese peggiorava leggermente.

Tedesco per comprensorio. Il comprensorio che ottiene il *Punteggio totale* più alto è il C1 – Valle di Fiemme, seguito dal C11 – Ladino di Fassa (nel 2000 occupava la prima posizione) e dal C8 – Giudicarie (era al terzo posto anche nel 2000).

La Vallagarina, in ultima posizione, conferma il risultato non esaltante della precedente rilevazione (era penultima). Da segnalare, in positivo, il forte miglioramento del C9 – Alto Garda e Ledro che guadagna molte posizioni e incrementa il suo punteggio di ben 19,5 punti (era ultimo nel 2000).

Inglese per comprensorio. Il risultato migliore lo ottiene Rovereto città; a 0,5 punti si trova Trento città (ha perso 5,2 punti rispetto al 2000); subito dopo si posiziona la Vallagarina (perde 7,9 punti). L'ultimo posto, piuttosto distanziato dagli altri comprensori, è occupato dall'Alto Garda e Ledro.

Si confermano, ancora una volta, le differenze di **genere**, già rilevate nell'indagine del 2000, sia per il tedesco, sia per l'inglese. Le femmine ottengono, in entrambe le lingue, punteggi migliori dei maschi e li precedono di 3 o 4 punti. Le differenze, pur non essendo eclatanti, sono statisticamente significative.

Nella rilevazione del 2000 si erano considerate le fasce estreme della distribuzione del *Punteggio totale*.

Per la fascia alta: il 10% degli studenti il cui punteggio medio era superiore a 95 punti, per il tedesco, e a 88,5 per l'inglese;

Per la fascia bassa: il 10% degli studenti la cui prestazione, relativamente alle due lingue, era inferiore, rispettivamente, a 51 e a 45,5 punti. Utilizzando anche nel 2002 gli stessi punti di taglio per individuare la **fascia dell'eccellenza** e la **fascia della forte difficoltà** di apprendimento, è possibile individuare l'andamento di questi indicatori nell'ambito del biennio di osservazione. Per il tedesco gli alunni eccellenti passano dal 10 al 14,4% e gli alunni in difficoltà diminuiscono dal 10 al 7,2%. Per l'inglese, invece, si contrae sia la fascia dell'eccellenza (dal 10 al 4,1%), sia la fascia della forte difficoltà (dal 10 al 6,4%).

Utilizzando opportunamente la media aritmetica e la deviazione standard delle distribuzioni riguardanti il *Punteggio totale* delle due lingue straniere, si

sono individuati dei punti di taglio a cui far corrispondere i **giudizi** che variano dallo “scarso” allo “eccellente”. Gli stessi punti di taglio sono stati utilizzati in entrambe le rilevazioni. È possibile, così, confrontare le percentuali di studenti che ottengono i diversi giudizi nell’arco del biennio considerato.

Per il tedesco si assiste ad un omogeneo spostamento verso i giudizi migliori. Infatti, calano i giudizi “scarso” (-2,4%), “sotto la media” (-3,5%) e “nella media” (-0,5%); crescono, invece, “sopra la media” (+1,7%) e “eccellente” (+4,8%). Diverso, invece, l’andamento dell’inglese. Calano i giudizi estremi: “scarso” (-2,7%), “sopra la media” (-1,4%) e “eccellente” (-1,8%), mentre crescono i giudizi centrali “sotto la media” (+5,6%) e “nella media” (+0,2%). Potremmo sintetizzare il *trend* delle due lingue con i seguenti *slogan*: “tutti verso l’alto” per il tedesco e “tutti al centro” per l’inglese.

Assieme al *Punteggio totale* ed alle fasce dell’eccellenza e della difficoltà di apprendimento, anche i giudizi stanno ad evidenziare il diverso andamento delle due lingue straniere: in miglioramento per il tedesco ed in leggero peggioramento per l’inglese.

L’indice di **status** è stato costruito utilizzando in modo opportuno le informazioni, ricavate dal questionario studenti, sulla professione e sul titolo di studio dei genitori. Si sono creati tre livelli di status: basso, medio e alto.

Come è normale rilevare, e questo vale per entrambe le lingue, più elevato è l’indice di status migliore è il livello delle prestazioni degli studenti. Inoltre, le differenze di punteggio collegate alle tre classi di status sono pure statisticamente significative. Questo fenomeno, che normalmente è costante, fa una eccezione, ma solo nel raffronto tra status medio e status alto per il tedesco, in cui il livello degli apprendimenti collegato al primo, è leggermente superiore al secondo.

Anche in relazione alle leggi che la Provincia di Trento ha emanato sullo studio delle lingue straniere nella scuola, è interessante verificare che relazione c’è tra **l’anno di inizio dello studio** delle lingue straniere e il livello degli apprendimenti degli studenti.

I dati del 2000 per il tedesco, avevano evidenziato che un inizio precoce, non necessariamente portava dei concreti vantaggi in termini di prestazione degli alunni. Infatti, riuscivano meglio i bambini che avevano iniziato a stu-

diare tedesco in terza elementare, piuttosto che quelli che avevano iniziato in seconda. Nella rilevazione 2002 la situazione si è ribaltata, e gli alunni che avevano iniziato a studiare tedesco in seconda, ottengono punteggi migliori, rispetto a coloro che avevano iniziato in terza.

Anche per l'inglese si afferma lo stesso fenomeno, peraltro già evidenziato nella precedente indagine, per cui si può affermare, ormai senza entrare in contraddizione con i dati empirici, che prima si affronta lo studio di una lingua straniera meglio è.

Ma come spiegare questo brusco e positivo mutamento per il tedesco? Fra le numerose cause che possono aver influenzato il fenomeno che stiamo analizzando, c'è sicuramente da annoverare un certo cambiamento nel modo d'insegnare la lingua straniera, da parte dei docenti di tedesco alle elementari.

Se questo è vero, si confermano i molteplici vantaggi che si ottengono effettuando simili indagini sugli apprendimenti dei discenti. Il *testing* linguistico consente di individuare eventuali realtà critiche rispetto alle quali si può successivamente decidere di intervenire con correttivi di vario genere e a diversi livelli (quello della prassi didattica ma anche dei comportamenti e degli atteggiamenti) per modificare uno status quo insoddisfacente.

Inoltre, se il *testing* linguistico diventa una prassi consolidata, può esercitare un positivo effetto *backwash* (ricaduta) sulla classe di lingua straniera e sullo studio stesso, poiché gli obiettivi risultano chiari a tutti, ai docenti e agli studenti. Ciò non significa incorrere nell'errore di finalizzare insegnamento e studio della lingua straniera al superamento del test, bensì di considerare questa pratica come parte integrante della didattica ed elemento di ulteriore motivazione per gli studenti.

Come già verificato in precedenti indagini, vi è un'ottima consonanza tra i **giudizi espressi dalle scuole sulla pagella nel primo quadrimestre** ed i punteggi ottenuti nel test oggettivo dagli studenti.

Fatta eccezione per il giudizio "insufficiente" che, o non viene assegnato (inglese), o viene assegnato solo a quattro alunni (tedesco), le differenze tra il *Punteggio totale* relative ai giudizi "buono", "distinto" e "ottimo" sono tutte altamente significative.

Ciò vuol dire che il giudizio ottenuto nel primo quadrimestre è un ottimo predittore del livello della prestazione che lo studente otterrebbe, rispondendo a un test oggettivo di profitto, alla fine dell'anno scolastico.

Il numero di libri disponibili in casa è ritenuta una risorsa ai fini dello sviluppo delle abilità linguistiche. Essa è una variabile che assieme ad altre va a comporre il *background* socio familiare dello studente.

Quasi metà degli studenti del campione “tedesco” dichiara di possedere da “101 a 200”, oppure “più di 200 libri”, mentre per l’inglese, questo dato interessa quasi 2/3 degli appartenenti al campione. Questa differenza si spiega, anche, confrontando le percentuali di alunni appartenenti alle tre classi di status viste prima. Per il tedesco risultano di status alto il 21,4% del campione; per l’inglese, invece, appartiene a questa classe il 35,0% degli studenti. È abbastanza ovvio che le famiglie di status più elevato, tra tante altre differenze, abbiano anche a disposizione un maggior numero di libri in casa.

La percentuale di ragazzi che dichiara la **disponibilità casalinga di un computer** varia dal 71% per il tedesco, all’87% dell’inglese.

Il possesso o meno di un elaboratore ha un’influenza positiva sul rendimento scolastico, più accentuata per il tedesco e meno per l’inglese.

Una analogia, e per certi versi simile domanda (“Usi il computer?”), era stata posta all’interno dell’indagine internazionale Pirls (*Progress in International Reading Literacy Study*), promossa dall’IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), relativa alla comprensione della lettura in quarta elementare. Dal rapporto internazionale di ricerca, presentato a Boston nell’aprile del 2003, risulta che a questa domanda ha risposto affermativamente il 75% degli studenti italiani presi a campione. Non è possibile, però, associare all’uso del computer un alto livello di rendimento. Infatti, *performance* alte si sono verificate, non solo nei paesi con percentuali d’uso del computer superiori al 90%, bensì anche in paesi in cui la percentuale d’uso dell’elaboratore, come la Bulgaria, la Lettonia e la Lituania, era di poco superiore al 20%.

Anche per la variabile **uso del dialetto** si coglie una certa diversità tra il campione “tedesco” ed il campione “inglese”. Infatti, se la percentuale di utilizzanti “spesso o quasi sempre” il dialetto nella comunicazione familiare, ammonta al 29% per il tedesco, l’analogo dato, per l’inglese, si ferma al 10,2%. Questa difformità si presenta anche per quanto concerne la significatività statistica delle differenze tra i punteggi. Ora, chi non parla “mai o solo qualche

volta” dialetto in casa, raggiunge risultati migliori, rispetto a chi, invece, parla dialetto “spesso o quasi sempre”. Vi è una ulteriore diversità tra le due lingue: la differenza di punteggio è significativa per il tedesco, mentre non lo è per l’inglese.

Il livello di scolarità dei genitori ha sempre dimostrato una forte influenza sul rendimento scolastico dei figli. Anche in questa indagine, l’indicatore in questione, è risultato avere un peso decisivo. Esso riesce a discriminare maggiormente il gruppo degli studenti i cui genitori sono dotati di licenza elementare o media, dagli studenti con i genitori diplomati o laureati. Risulta meno efficiente la funzione discriminante dell’indicatore, quando deve distinguere le prestazioni tra il gruppo “diplomati” e il gruppo “laureati”.

Il questionario studenti che, come al solito, accompagna tutte le indagini sugli apprendimenti, formulava numerose domande tali da ottenere una serie di informazioni che permettessero di capire, almeno in parte, quali e quante variabili influiscono sulla *performance* degli studenti. Abbiamo già analizzato alcune di queste variabili ritenute più influenti; ora ne considereremo delle altre, tra cui: **il numero dei componenti la famiglia, il numero dei fratelli e delle sorelle, le assenze da scuola, il posto preferito per fare i compiti, la disponibilità di un tavolo o di una scrivania, il tipo di moduli adottato dalla scuola**. Nessuna di queste variabili sembra esercitare un qualche peso sul livello degli apprendimenti degli studenti.

Vi sono, però, tre variabili che, solo per il tedesco, hanno prodotto differenze significative nel *Punteggio totale*. Esse sono: la **ripetenza**, la **frequenza continuativa nella stessa scuola** e il **numero di alunni della scuola**. Infatti, aver ripetuto una classe, aver cambiato scuola nel corso delle elementari o aver frequentato una scuola con meno di 100 alunni, ha comportato una resa significativamente inferiore rispetto a coloro che non sono stati mai bocciati, non hanno cambiato scuola ed hanno frequentato una scuola con un numero elevato di alunni.

Quanto detto vale per il tedesco; per l’inglese, invece, differenze significative di punteggio si sono rivelate in relazione alle **modalità organizzative della scuola**. Ciò significa che gli studenti frequentanti il tempo pieno hanno conseguito risultati di poco inferiori a quelli ottenuti dagli studenti frequentanti i moduli.