



CULTURA, EDUCAZIONE, COMUNICAZIONE;  
INNOVAZIONE E VALUTAZIONE DEI SISTEMI DI ISTRUZIONE

---

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN

XXIX ciclo

---

CICLO DEL CORSO DI DOTTORATO

LA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI A SCUOLA  
E IL RENDIMENTO SCOLASTICO

---

Titolo della tesi

Bruno Losito

Docente Guida/Tutor: Prof.

Elisa Caponera

Dottoranda

Francesco Mattei

Coordinatore: Prof.

## INDICE

INTRODUZIONE .....	5
CAPITOLO 1. La partecipazione dei genitori a scuola.....	9
1.1 Introduzione.....	9
1.2. Evoluzione del costrutto coinvolgimento dei genitori nel corso del tempo.....	11
1.3 <i>Coinvolgimento dei genitori</i> e successo scolastico: dai compiti a casa all' <i>academic socialization</i> .....	22
1.4 Il <i>parental involvement</i> dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore.....	27
1.5 L'indice socio-economico e culturale e la partecipazione a scuola.....	37
1.6 Incentivare la <i>partecipazione dei genitori</i> : il ruolo della scuola.....	47
1.7 Il ruolo dell'insegnante nel coinvolgimento dei genitori .....	53
1.8 Il coinvolgimento dei genitori e le politiche scolastiche nei diversi paesi.....	56
1.9 La situazione in Italia .....	64
1.10 Conclusioni.....	70
CAPITOLO II. Le dimensioni del <i>parental involvement</i> e il rendimento scolastico: studio empirico sui dati del <i>field trial</i> TIMSS. ....	76
2.1 Obiettivo dello studio .....	76
2.2. Metodo .....	81
Campione e Procedura.....	81
Caratteristiche e composizione delle scale .....	81
2.3. Studio 1- Validazione delle sottodimensioni del costrutto <i>coinvolgimento dei genitori</i> : .....	83
Descrizione del campione.....	83
Statistiche descrittive delle misure di parental involvement.....	85
Validità di costrutto: alpha di Cronbach e misure di invarianza metrica.....	93
Le relazione tra i diversi aspetti del parental involvement e il SES .....	96
2.4 Studio 2 - La relazione tra le misure di <i>coinvolgimento dei genitori</i> , la soddisfazione dei genitori a scuola e il rendimento scolastico.....	99
2.5 Discussione.....	107
CAPITOLO III. Il coinvolgimento dei genitori, la loro soddisfazione e il rendimento in matematica .....	112
3.1. Obiettivi dello studio. ....	112
3.2. Metodo .....	115
Campione e Procedura.....	115

Misure.....	116
3.3. Risultati .....	118
Relazioni tra le scale di coinvolgimento dei genitori, il rendimento scolastico e la soddisfazione .....	128
Modelli SEM .....	130
3.4 Discussione.....	142
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....	152

## Ringraziamenti

*Vorrei ringraziare tutti coloro che mi hanno aiutato nella stesura della tesi, fornendo suggerimenti, critiche ed osservazioni.*

*Ringrazio anzitutto il professore Bruno Losito, tutor del presente lavoro, per avermi guidato in questi tre anni e per avermi trasmesso la passione per la ricerca, senza il suo supporto teorico e metodologico durante tutto il percorso di studio non sarei riuscita a terminare questo lavoro.*

*Un ringraziamento particolare va ai miei colleghi, diventati amici, che mi hanno incoraggiato in questi tre anni.*

*Ringrazio inoltre il dirigente di ricerca INVALSI, il dott. Roberto Ricci, e la mia responsabile, la dott.ssa Laura Palmerio, per avermi dato l'opportunità di lavorare in questi tre anni a questo studio.*

*Vorrei infine ringraziare le persone a me più care: la mia famiglia e mia madre, che mi ha sempre sostenuto nelle mie scelte professionali e che con il suo insegnamento mi ha sempre spinto a fare meglio.*

*Ringrazio mio marito che pazientemente ha riletto la mia tesi e che mi ha sostenuto e incoraggiato e che ha condiviso con me i momenti di difficoltà e infine ringrazio i miei figli, che sono stati accanto a me durante la preparazione di questa tesi. A loro dedico questo lavoro.*

# INTRODUZIONE

---

*Informed parent-child conversations about school and everyday events;  
encouragement and discussion of leisure reading;  
monitoring and joint critical analysis of television viewing and peer activities;  
deferral of immediate gratifications to accomplish long-term human-capital goals;  
expressions of affection and interest in the child's academic  
and other progress as a person;  
and perhaps, among such unremitting efforts, smiles, laughter,  
caprice, and serendipity  
(Walberg, 1984)*

Il libero accesso all'istruzione, che è stata una conquista relativamente recente del nostro paese, ha comportato un'analisi dei fattori che potessero spiegare le differenze di rendimento esistenti tra studenti. Se da un lato sembra ormai consolidato che le abilità cognitive e i fattori motivazionali a livello individuale giochino un ruolo principale e fondamentale per determinare tali differenze, altri fattori "esterni" allo studente sembrano avere un impatto altrettanto rilevante sul successo scolastico. Negli ultimi decenni le esperienze delle indagini internazionali, quali l'OCSE PISA e le indagini IEA, hanno permesso ai diversi paesi partecipanti di avere un quadro più preciso dell'efficacia dei propri sistemi di istruzione. In particolare, i risultati hanno costantemente dimostrato come alcuni paesi, ad esempio la Finlandia, riescano a fornire un sistema più equo di istruzione, dove le differenze tra il *background* socio-economico e culturale di provenienza dello studente non contribuiscono, o contribuiscono solo in minima parte, a spiegare le differenze di rendimento dei singoli studenti. In altri paesi, tra cui l'Italia, invece, si riscontra un effetto dell'indice socio-economico e culturale di provenienza dello studente sul rendimento, che tende ad aumentare con il passaggio ai gradi scolastici superiori, determinando un effetto di segregazione che vede studenti dello stesso livello di *background* frequentare lo stesso tipo di scuola. Una sfida per il nostro sistema di istruzione è quindi quella di cercare di ridurre il gap nel rendimento esistente tra studenti socio-economicamente svantaggiati e studenti socio-economicamente privilegiati. Diversi studi negli ultimi anni si sono concentrati sulla comprensione dei fattori di contesto e di processo che possano contribuire a spiegare il rendimento dello studente e in vari paesi sono state attivate diverse iniziative per cercare di ridurre tale gap.

In Italia, ad esempio, sotto la spinta dei risultati delle indagini internazionali, in particolare PISA, sono stati utilizzati fondi europei per l'attivazione di progetti volti al miglioramento delle aree geografiche del Sud-Italia dove i risultati degli studenti sono stati poco incoraggianti. In altri paesi, quale ad esempio gli Stati Uniti d'America, dove l'effetto di segregazione è molto elevato, sono state attivate diverse leggi, dalla famosa *No child left behind* di George W. Bush (2001), che ha subito diverse riforme, fino alla legge *Every Student Succeeds Act* promulgata da Barack Obama (2015). Obama, in particolare, in molti suoi discorsi pubblici ha dichiarato che nessuna legge può sostituire la figura dei genitori nell'educazione dei propri figli, che è legata al tempo speso con loro fuori la scuola e alla partecipazione agli incontri con gli insegnanti. Tale condivisibile affermazione è sostenuta dalle evidenze empiriche riportate in letteratura da cui si evince che un punto chiave dell'efficacia di un sistema scolastico sia riuscire a coinvolgere i genitori nel processo educativo dei propri figli, in particolare di quelli socio-economicamente svantaggiati.

Il presente contributo nasce da una riflessione di ricerca su quali fattori modificabili possano essere efficaci nell'offrire maggiori opportunità di successo accademico agli studenti e, oltre a cercare di fornire un contributo alla comprensione del fenomeno del *coinvolgimento dei genitori*<sup>1</sup>, e alla sua utilità per migliorare il sistema scolastico nel suo complesso, è rivolto anche ai singoli genitori per cercare di spiegare quali aspetti del coinvolgimento a scuola possano essere effettivamente efficaci per i propri figli.

Obiettivo di questo contributo di ricerca è stato proprio quello di analizzare il costrutto del *coinvolgimento dei genitori* nei suoi vari aspetti e costruire uno strumento per la sua misurazione, al fine di comprendere se e in che misura tale aspetto sia positivamente associata con il rendimento degli studenti e se sia un fattore di mediazione dell'effetto dell'indice socio-economico e culturale sul rendimento degli studenti.

Il primo capitolo di questa tesi si focalizza sulla descrizione del costrutto nei suoi vari aspetti e analizza la letteratura esistente rispetto all'individuazione degli aspetti centrali per la misurazione del costrutto. In questo capitolo è stato evidenziato come la *partecipazione dei genitori* sia in realtà un "ombrello" che raccoglie differenti aspetti, da quelli più legati alla partecipazione a scuola, alle opinioni e atteggiamenti nei confronti dello studio del proprio

---

<sup>1</sup>Nel presente contributo i termini "*parental involvement*" e "*parental involvement*", "coinvolgimento dei genitori" e "partecipazione dei genitori" sono da considerarsi intercambiabili.

figlio fino alle attività svolte fuori dalla scuola con il proprio figlio e ognuno di questi aspetti può giocare un ruolo differente nel migliorare il successo scolastico degli studenti, a seconda di differenti fattori “esterni” quali il grado scolastico frequentato dallo studente, il livello socio-economico di appartenenza, ecc.

Le evidenze empiriche sottolineano che alcuni aspetti del costrutto contribuiscano a spiegare la differenza di rendimento tra gli studenti a parità dello status socio-economico e culturale, in particolare le aspettative che i genitori hanno nei confronti degli studi del proprio figlio risultano essere uno dei migliori predittori. Benché non si tratti di un elemento centrale dello studio, nel presente contributo si è proceduto ad un'analisi della letteratura rispetto all'impatto che l'indice socio-economico e culturale ha sul rendimento degli studenti. Nel primo capitolo viene anche discusso il ruolo delle istituzioni scolastiche e degli insegnanti nel favorire il *coinvolgimento dei genitori*. Inoltre, si è proceduto ad un esame della legislazione esistente negli altri paesi europei e in U.S.A. confrontandola con il contesto italiano, dove la *partecipazione dei genitori* è legata principalmente all'iniziativa della singola istituzione scolastica.

Il secondo capitolo descrive la validazione degli strumenti - che ho costruito *ad hoc*-utilizzati nello studio e rivolti a genitori degli studenti di IV primaria e di terza secondaria di I grado partecipanti all'indagine IEA TIMSS 2015. L'obiettivo dello studio è stato quello di verificare se gli strumenti fossero adeguati per la misurazione del costrutto di *partecipazione dei genitori*. Gli strumenti intendono raccogliere informazioni sul valore attribuito allo studio da parte della famiglia e sulla loro partecipazione a casa e a scuola alle attività scolastiche, ma anche informazioni sulle attività culturali svolte dalla famiglia nel tempo libero. Si è inoltre testato un primo modello di equazioni strutturali per verificare la relazione fra tali variabili, il voto auto-riferito dagli studenti in matematica e la soddisfazione dei genitori della scuola.

Il terzo capitolo presenta i risultati dello studio principale di TIMSS (che ha coinvolto ca. 8000 studenti) evidenziando, attraverso l'utilizzo di modelli di equazione strutturali, il contributo unico di ciascuna scala costruita *ad hoc* e relativa ai diversi aspetti della *partecipazione dei genitori* descritti nel capitolo precedente rispetto al rendimento degli studenti. In tale capitolo è stata confrontata la relazione fra tali variabili e il rendimento misurati in due differenti modi: attraverso il voto riportato dagli studenti e attraverso i

risultati della prova cognitiva TIMSS di matematica. Si è inoltre testato un modello per spiegare la relazione tra soddisfazione della scuola percepita dai genitori e le varie scale di partecipazione. Entrambi i modelli sono stati verificati su due differenti gruppi: genitori degli studenti frequentanti la scuola primaria e genitori degli studenti della scuola secondaria di I grado.

I risultati della rassegna bibliografica e dei due studi empirici condotti consentono di trarre diverse conclusioni sul *parental involvement* e sulla sua relazione con gli altri aspetti qui considerati. Nessuna ricerca è esente da limiti e questi saranno illustrati nella discussione generale del lavoro insieme ai possibili sviluppi delle presenti ricerche.

In conclusione a questa breve introduzione, sento come doveroso ringraziare tutti gli studenti e i genitori che hanno partecipato alle due indagini presentate in questo lavoro di tesi, esprimendo l'auspicio che quanto qui esposto possa rappresentare un contributo, seppur piccolo e parziale, alla discussione in atto in questi ultimi decenni sul ruolo che i genitori debbano avere nel percorso scolastico dei figli.



# CAPITOLO 1. La partecipazione dei genitori a scuola

---

*"As children's first teachers, family members have a profound and continuing effect on growth and development"*

(Dianda & McLaren, 1996, p. 11).

## 1.1 Introduzione

Un tema dibattuto nell'ambito della ricerca nazionale e internazionale nel settore educativo è quello relativo a quali fattori possano contribuire a migliorare il rendimento scolastico degli studenti. In letteratura sono tradizionalmente considerati fattori predittivi della *performance* scolastica degli studenti le abilità cognitive e le loro motivazioni verso lo studio, le caratteristiche degli insegnanti, i metodi educativi e le risorse della scuola. In molte ricerche il **ruolo delle famiglie** e dei genitori o non è considerato o è utilizzato esclusivamente per controllare le differenze legate alle condizioni socio-economiche di partenza dello studente. Tuttavia, l'apprendimento scolastico non è determinato esclusivamente dalle interazioni della diade docente-studente ma, come rilevato da Epstein e Salinas (2004), lo studente vive all'interno di una *learning community*, composta da docenti, studenti, genitori e membri della comunità che cooperano per arricchire l'istituzione scolastica e aumentare le opportunità di apprendimento. Far diventare i genitori e gli altri membri della comunità membri attivi della *learning community* trasmette a tutta la comunità il messaggio che ciò che gli studenti imparano e quanto hanno imparato non è una questione che riguarda solo gli insegnanti e le altre persone che lavorano nella scuola, ma è una vera e propria priorità per tutto il contesto sociale circostante (Wright & Saks, 2000). In questa prospettiva, il ruolo delle famiglie diventa centrale (Olatoye & Ogunkola, 2011; Gianzero, 2001) e il *coinvolgimento dei genitori* viene sempre più considerato un elemento chiave degli sforzi dei politici per migliorare gli standard educativi e ridurre le disuguaglianze passando dalla garanzia dei diritti all'incoraggiamento della responsabilità dei genitori nel sostenere l'istruzione scolastica (Whitty, 2002). Negli ultimi 20 anni negli Stati Uniti d'America, Australasia, Europa (in particolare nei Paesi Scandinavi e in Inghilterra), infatti, per i decisori politici sta diventando prioritario

coinvolgere attivamente i genitori nell'istruzione degli studenti (Desforges & Abouchar, 2003). Il livello di *partecipazione dei genitori* è ormai da lungo tempo considerato un indicatore importante della qualità dell'istruzione scolastica in senso ampio anche in documenti ufficiali dell'Unione Europea (Commissione Europea, 2000).

I decisori politici sembrano aver quindi recepito le indicazioni provenienti da studi empirici che hanno cercato di stimare il "valore aggiunto" rappresentato dal *coinvolgimento dei genitori* sul rendimento scolastico degli studenti. Houtenville e Conway (2008), ad esempio, utilizzando i dati del *National Education Longitudinal Study* (NELS), hanno stimato il valore aggiunto della variabile legata all'impegno dei genitori, misurata attraverso:

- a) discussione con i propri figli di attività o eventi di particolare interesse;
- b) discussione di quello che i figli hanno studiato in classe;
- c) discussione di corsi o programmi a scuola;
- d) partecipazione a incontri scolastici;
- e) attività di volontariato a scuola.

I risultati di questo studio mostrano una forte correlazione positiva tra *coinvolgimento dei genitori* e rendimento degli studenti. Analogamente, dagli studi di Boal (2004) emerge che quando i genitori sono coinvolti nell'educazione dei loro figli, i risultati scolastici, la frequenza, la salute e la disciplina dei ragazzi mostrano un netto miglioramento. Anche Coleman e colleghi (1996) confermano che esiste un forte legame fra il sostegno dei genitori e il comportamento in classe, il successo scolastico e la fiducia in sé dei figli. Il *coinvolgimento dei genitori* in una fase precoce della scuola conduce ad un impegno più positivo nei processi di apprendimento (VanderMaas-Peeler, *et al.*, 2009; González DeHass, Willems & Holbein 2005; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005; Sylva *et al.*, 2004). Inoltre, ricerche sull'effetto a lungo termine del *coinvolgimento dei genitori* hanno mostrato come l'effetto del *coinvolgimento dei genitori* è elevato anche nelle scuole superiori, fino all'ultimo anno (Keith *et al.*, 1998). Il *coinvolgimento dei genitori* durante la scuola superiore sembra essere associato a risultati migliori in inglese e matematica. Inoltre, il progetto OCSE PISA<sup>2</sup> 2009 ha evidenziato che, se da un lato genitori provenienti da un ambiente socio-economico

---

<sup>2</sup> PISA (*Programme for International Student Assessment*) è un'indagine internazionale promossa dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE)

avvantaggiato partecipano di più alla vita scolastica dei propri figli, quando si tiene sotto controllo l'indice socio-economico, gli studenti con genitori maggiormente coinvolti, che leggono più spesso libri ai propri figli, raccontano storie e discutono col loro di quanto accaduto nella giornata, ottengono risultati migliori (OECD, 2011).

Nonostante queste evidenze empiriche incoraggianti, non mancano tuttavia studi in cui il contributo del *parental involvement* sul rendimento scolastico dei figli risulta essere di modesta entità (Robinson & Harris, 2014). Le evidenze contrastanti in letteratura dipendono dalle diverse operationalizzazioni di tale costrutto impiegate nelle diverse ricerche.

Obiettivo del presente capitolo è analizzare il costrutto di *parental involvement* e le relazioni tra i diversi aspetti di tale costrutto e il rendimento scolastico. Saranno preliminarmente illustrati i principali modelli teorici del *parental involvement* (Paragrafo 1.2) e come tale costrutto sia stato modificato e ampliato nel corso degli ultimi decenni (Paragrafo 1.3). Il ruolo del *parental involvement* varia in funzione del grado scolastico (Paragrafo 1.4) e diventa centrale soprattutto per gli studenti provenienti da ambienti socio-economici svantaggiati (Paragrafo 1.5). Nella seconda parte del capitolo saranno descritte le strategie solitamente utilizzate dalle scuole per migliorare e potenziare il *parental involvement* (Paragrafo 1.6) e il ruolo degli insegnanti relativamente a questo aspetto (Paragrafo 1.7). La rassegna della letteratura permetterà, infine, di meglio comprendere le differenze esistenti tra diversi paesi, che presentano differenti normative sul ruolo dei genitori a scuola (Paragrafo 1.8), con particolare attenzione alla situazione italiana rispetto a quanto i genitori siano effettivamente coinvolti nel percorso scolastico dei propri figli (Paragrafo 1.9).

## **1.2. Evoluzione del costrutto coinvolgimento dei genitori nel corso del tempo**

In letteratura il costrutto *coinvolgimento dei genitori* comprende un'ampia varietà di aspetti (Cotton & Wiklund, 1989). I modelli teorici, descritti di seguito, evidenziano come il termine "*coinvolgimento dei genitori*" comprenda un'ampia varietà di pratiche genitoriali che spaziano da convinzioni riguardo l'educazione e aspettative di successo scolastico fino a comportamenti messi in atto dai genitori per migliorare il successo scolastico (Seginer, 2006).

Già a partire dal 1965, negli Stati Uniti d'America, progetti finanziati a livello federale riguardavano il *parental involvement*. Negli anni '70, Ira Gordon (1979) ha sviluppato un modello per descrivere il *coinvolgimento dei genitori* a scuola. In questo modello, chiamato "*Parent Impact Model*", analizzava l'impatto dei genitori identificando tre aspetti (Bauch, 1994):

1. *Parent Impact Model*: attività svolte dai genitori che influenzano la loro relazione con i figli, i ruoli, l'impegno e il tempo speso tra i membri della famiglia;
2. *School Impact Model*: attività che una scuola dovrebbe proporre ai genitori e ad altri membri familiari per coinvolgerli. Sono compresi in questa categoria la collaborazione insegnanti-genitori in diverse attività e la *partecipazione dei genitori* e negli organi di governo scolastici;
3. *Community Impact Model*: attività che coinvolgono i genitori in diversi ruoli, dall'insegnamento a casa fino ad una partecipazione attiva nella comunità locale. Le attività di *partecipazione dei genitori* possono determinare cambiamenti sia a livello individuale sia a livello delle istituzioni quando interagiscono insieme; persone e servizi possono quindi crescere e imparare da questa associazione.

Nel modello della Gordon, così come nelle teorie di Seeley (1982; 1989), secondo cui la responsabilità del ragazzo va condivisa tra famiglia, insegnanti e comunità, e di Leichter (1974), che introduce la teoria della famiglia come educatrice, è stata enfatizzata l'importanza di collocare il *parental involvement* in una prospettiva sistemica più ampia e complessa, in cui il ruolo dei genitori nel sostenere i propri figli nello studio va visto all'interno di un sistema complesso di interazioni tra soggetti diversi. Si colloca in tale prospettiva teorica anche la teoria ecologica di Bronfenbrenner (1979), secondo la quale l'ambiente in cui avviene lo sviluppo del bambino è rappresentabile da differenti cerchi concentrici, sistemi, legati tra loro da relazioni:

- Il microsistema è il livello centrale, entro il quale le unità interpersonali minime costituite da diadi (es. madre-bambino) si rapportano al loro interno e con altre diadi con significative interazioni dirette. La famiglia da un lato e la scuola dall'altro sono esempi di microsistemi.
- Il mesosistema è un sistema di microsistemi e delle loro interconnessioni.
- L'esosistema è costituito dall'interconnessione tra due o più contesti sociali, almeno uno dei quali è esterno all'azione diretta del soggetto, per gli studenti un

esempio di esosistema è rappresentato dal rapporto tra la vita familiare e i compagni di classe del fratello.

- Il macrosistema comprende le istituzioni politiche ed economiche, i valori della società, la sua cultura.

Sebbene il modello teorico di Bronfenbrenner abbia caratteristiche spiccatamente speculative e meno applicative rispetto ad altri modelli, esso ha avuto influenza nella letteratura scientifica su tali questioni ed è stato utilizzato in diversi studi per spiegare proprio la relazione tra *coinvolgimento dei genitori* e rendimento scolastico (ad esempio, Driessen *et al.*, 2005; Paulson *et al.*, 2001).

Circa dieci anni dopo, Joyce Epstein (1987), influenzata dagli studi di Seeley (1982), Leichter (1974) e dalla teoria ecologica di Bronfenbrenner (1979; 1994), ha proposto un modello più articolato del *parental involvement* provando a distinguere cinque differenti tipi di *coinvolgimento dei genitori*, diventati poi sei nelle elaborazioni successive del suo modello (Epstein, *et al.*, 1997; Epstein & Connors, 1992). Il *Model of parental involvement* di Epstein ha avuto un'importante influenza, diventando nel tempo un punto di riferimento scientifico per le scuole interessate ad aumentare il *coinvolgimento dei genitori*. Da un punto di vista applicativo, ad esempio, le proposte teoriche di Epstein hanno portato alla formazione del "*Center on families, communities, schools, and children learning*", un centro di ricerca a Baltimora su tali tematiche. Considerando, quindi, la rilevanza di tale modello, le tipologie di *coinvolgimento dei genitori* individuate in esso sono qui descritte in modo dettagliato nella Tabella 1, in cui vengono anche indicate quelle che secondo Epstein sono le *best practices* che le scuole dovrebbero implementare per aumentare il *coinvolgimento dei genitori*.

**Tabella 1.2.1 Il *Model of parental involvement* di Epstein**

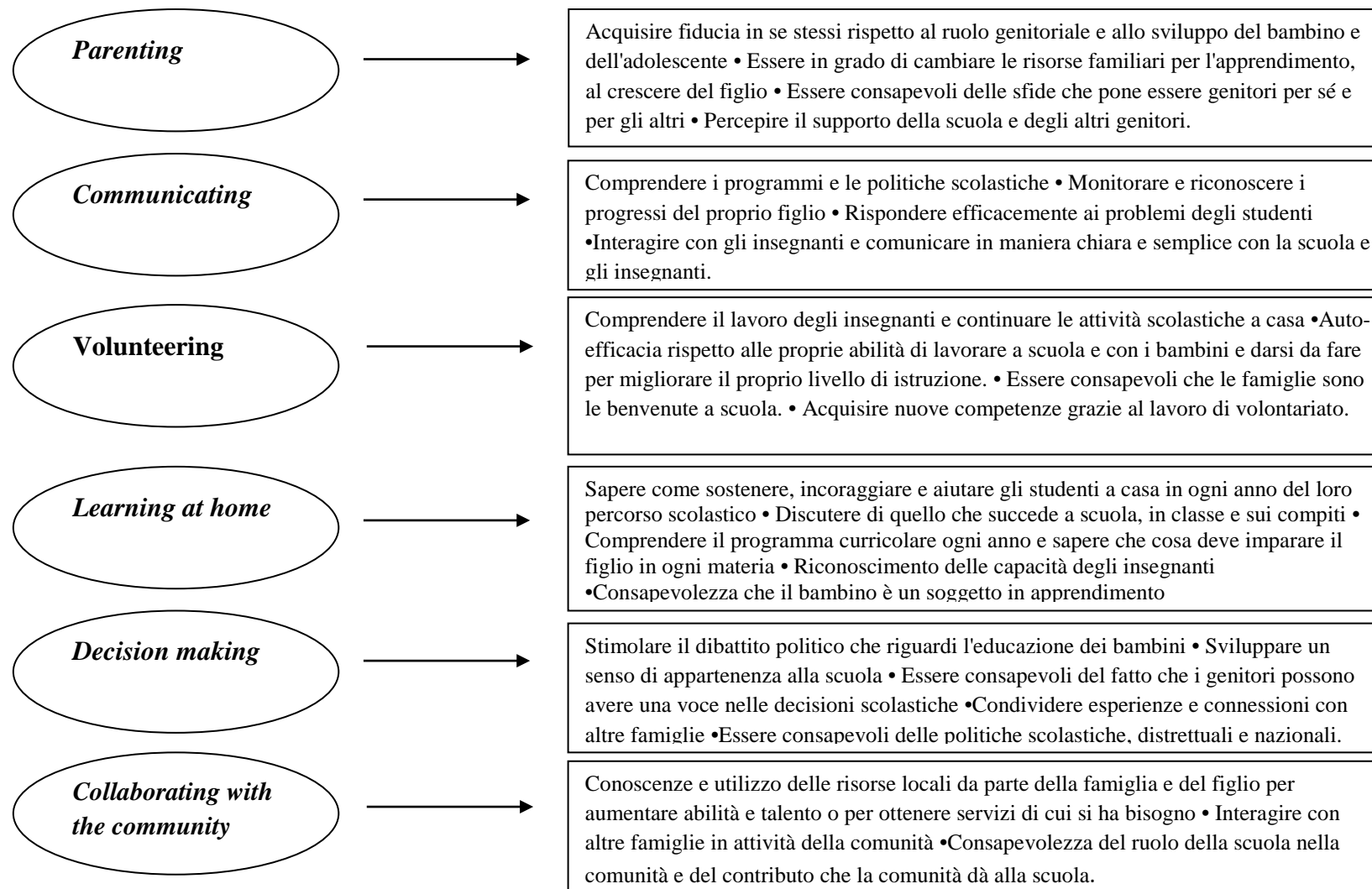
<b>TIPOLOGIA</b>	<b>DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ DEI GENITORI E <i>BEST PRACTICES</i></b>
<b><i>Parenting</i></b>	<p><u>Doveri fondamentali della famiglia nei confronti dei figli.</u> Ci si riferisce al ruolo dei genitori e le pratiche educative da loro adottate al fine di valutare quanto esse siano in grado di promuovere un ambiente familiare che possa portare ad un livello di apprendimento ottimale per gli studenti.</p> <p>Relativamente a tale aspetto le scuole di tutti i gradi avrebbero il compito di assistere le famiglie, proponendo percorsi di formazione per i genitori e programmi di sostegno familiare sulla salute, la nutrizione e altri temi centrali per l'educazione degli studenti. Attraverso progetti mirati e attività specifiche (ad es., visite a casa) le scuole dovrebbero individuare le famiglie "a rischio", fornendo supporto (attraverso seminari, materiali audiovisivi, messaggi telefonici computerizzati, ecc.) già prima della scuola primaria.</p>
<b><i>Communicating</i></b>	<p><u>Comunicazioni scuola-famiglia.</u> In questo ambito sono centrali le comunicazioni della scuola ai genitori sui programmi scolastici e sui progressi degli alunni. In questo modo viene a crearsi un canale di comunicazione bidirezionale tra la scuola e i genitori, che possono quindi confrontarsi e discutere tra loro.</p> <p>Relativamente a tale aspetto, le scuole dovrebbero programmare Conferenze con tutti i genitori. Documenti sul lavoro degli studenti dovrebbero essere inviati a casa settimanalmente o mensilmente, in modo da permettere a i genitori di seguire passo passo il percorso di apprendimento dei propri figli ed essere a conoscenza del programma scolastico svolto. Le comunicazioni dovrebbero essere frequenti e avvenire utilizzando di volta in volta le forme di comunicazione più idonee per assistere le famiglie, come ad esempio, newsletter, telefonate, promemoria.</p>
<b><i>Volunteering</i></b>	<p><u>Coinvolgimento dei genitori a scuola</u> (come volontari e/o con ruolo di ascoltatori). I genitori partecipano come volontari alle attività scolastiche tradizionali e agli eventi speciali organizzate dalla scuola.</p> <p>Le scuole dovrebbero incoraggiare il "volontariato" dei genitori nella scuola, ad esempio invitandoli a presenziare alle lezioni e a collaborare alle attività scolastiche. Fondamentale il ruolo dei docenti per coinvolgere i genitori e stimolare la loro partecipazione alle attività formative e a progetti specifici, come ad esempio gli eventi sportivi organizzati a livello scolastico. Le scuole dovrebbero facilitare il <i>coinvolgimento dei genitori</i>, ad esempio, prevedendo una "stanza per i genitori" nei plessi scolastici e favorendo la <i>partecipazione dei genitori</i> come volontari in classe e a scuola prima, durante e dopo l'orario scolastico.</p>

<b><i>Learning at home</i></b>	<p><u>Coinvolgimento nelle attività di apprendimento a casa.</u>  <u>Coinvolgimento dei genitori</u> nell'apprendimento a casa, incluso l'aiuto per i compiti a casa, le discussioni sulla scuola, il sostegno e l'incoraggiamento dei figli nello studio.</p> <p>I docenti dovrebbero dare compiti da fare a casa che permettano agli studenti di coinvolgere i loro genitori, di lavorare insieme e di discutere con loro. Compito degli insegnanti è guidare i genitori fornendo informazioni e materiale educativo in modo che essi possano aiutare in modo efficace i propri figli. Attenzione particolare dovrebbe essere data allo svolgimento dei compiti "estivi", informando e condividendo con i genitori gli obiettivi formativi.</p>
<b><i>Decision making</i></b>	<p><u>Coinvolgimento dei genitori nelle decisioni scolastiche.</u> Tale coinvolgimento consente ai genitori di essere parte attiva nelle decisioni relative alla scuola e alla sua <i>governance</i> attraverso i consigli di istituto, i consigli di classe o i gruppi di discussione e di lavoro, i comitati e le organizzazioni dei genitori.</p> <p>Per coinvolgere i genitori nel <i>decision making</i> occorre che le scuole diano importanza al ruolo dei rappresentanti dei genitori, favorendo il collegamento fra tutte le famiglie e i rappresentanti. Importante la presenza di gruppi che includano insegnanti e genitori con il ruolo di supervisionare lo sviluppo dei programmi scolastici. (Epstein, <i>et al.</i>, 1997).</p>
<b><i>Collaborating with the community</i></b>	<p><u>Collaborazione con il territorio per favorire le famiglie</u> (Epstein, 1996). I genitori sono coinvolti in attività che la scuola svolge in collaborazione con altri soggetti presenti nel territorio, quali università, associazioni culturali, aziende.</p> <p>Le scuole dovrebbero informare gli studenti e le famiglie sui servizi presenti nel territorio, quali i servizi sanitari o di sostegno alle famiglie svantaggiate, ma anche relativamente ad attività culturali più direttamente collegate agli insegnamenti scolastici. Andrebbero promossi progetti di collaborazione tra scuola e territori in cui le famiglie, gli studenti e gli insegnanti forniscono essi stessi un servizio alla comunità, quali progetti sul riciclo dei materiali inquinanti, progetti culturali di musica e teatro, iniziative di incontro tra studenti ed ex studenti della scuola.</p>

L'applicazione dei diversi tipi descritti da Epstein possono avere diverse ricadute per gli studenti (Fig. 1.3), per i genitori (Fig. 2.3), e per la scuola (Fig. 3.3)<sup>3</sup>.

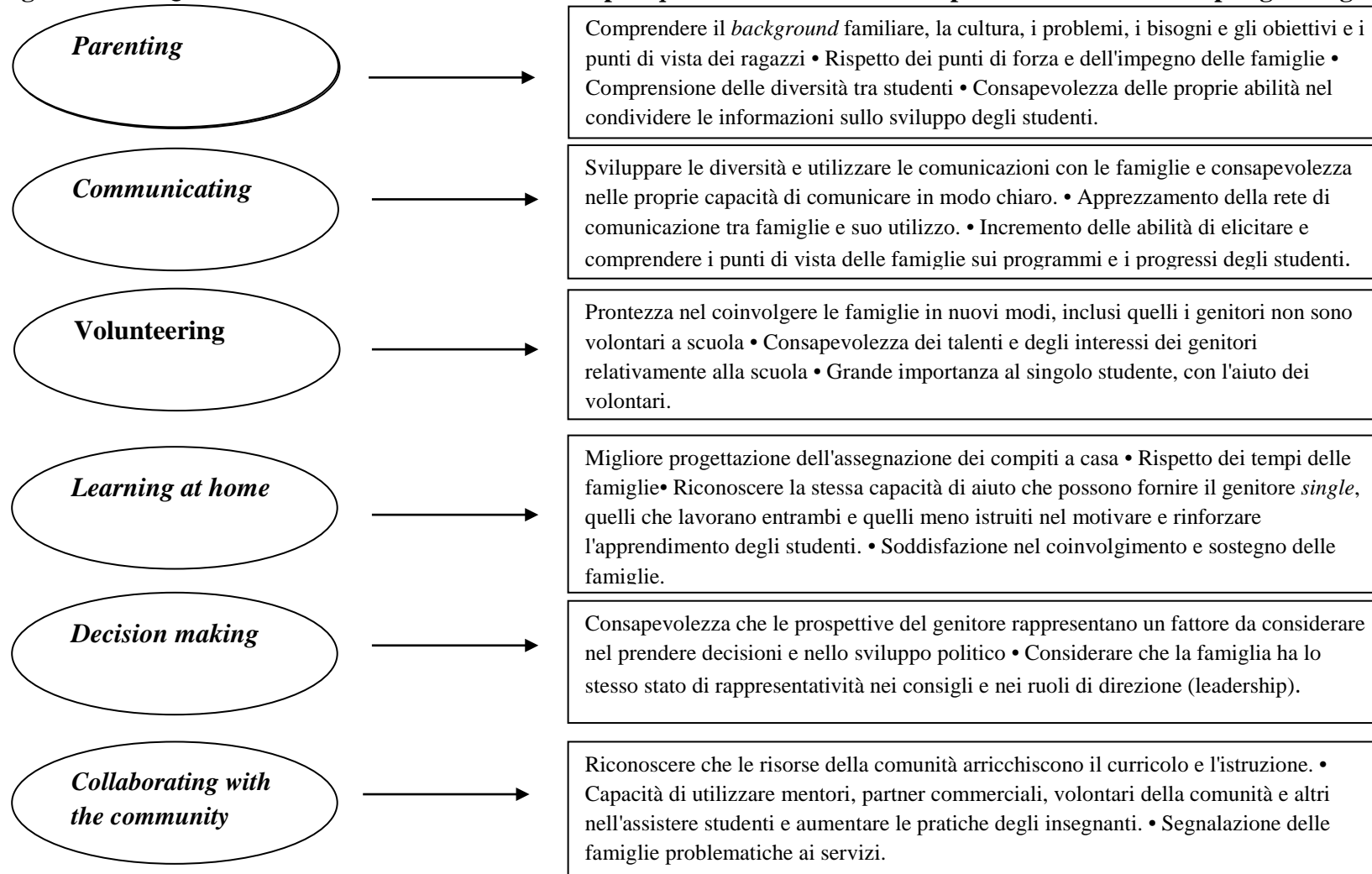
<sup>3</sup>[https://www.unicef.org/lac/Joyce\\_L.\\_Epstein\\_s\\_Framework\\_of\\_Six\\_Types\\_of\\_Involvement\(2\).pdf](https://www.unicef.org/lac/Joyce_L._Epstein_s_Framework_of_Six_Types_of_Involvement(2).pdf) 1.1.1 Risultati attesi per i genitori (ultimo accesso 11/12/2016)

**Fig. 1.2.1 Quadro di riferimento teorico dei sei tipi di *parental involvement* di Epstein - Risultati attesi per i genitori**

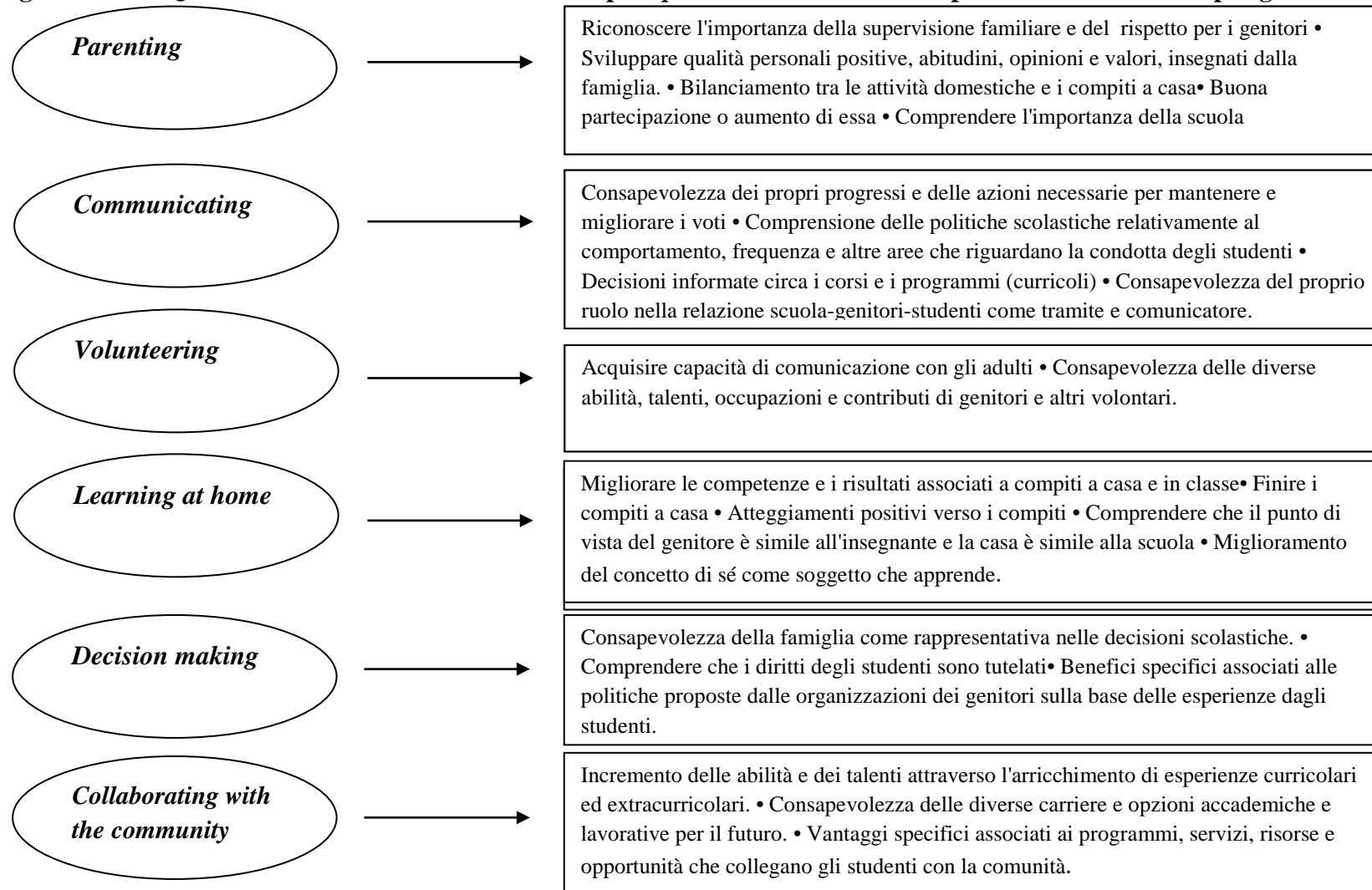




**Fig. 1.1.2 Quadro di riferimento teorico dei sei tipi di *parental involvement* di Epstein - Risultati attesi per gli insegnanti**



**Fig. 1.1.3 Quadro di riferimento teorico dei sei tipi di *parental involvement* di Epstein - Risultati attesi per gli studenti**



Il modello di Epstein rappresenta un punto di riferimento importante in questa letteratura e altri modelli successivi, come ad esempio quello elaborato da Berger (1991), hanno enfatizzato la **pluralità di ruoli** che i genitori possono svolgere nel percorso di apprendimento e di crescita dei loro figli: essere loro stessi insegnanti del proprio figlio, essere una risorsa impiegata, un volontario temporaneo, un decisore. Analogamente, il *National Parent Teacher Association Board of Directors*<sup>4</sup> sostiene tre tipi di partecipazione: genitori come primi educatori a casa, genitori come partner con la scuola, e genitori come garanti dei bambini e dei giovani (*National PTA*, 1993). Si consideri che, seguendo il modello di Epstein, nel *National PTA* (1997) vengono identificati degli standard relativi alla comunicazione, al ruolo del genitore, all'apprendimento degli studenti, alle attività di volontariato, al *decision making* a scuola e alla collaborazione con la comunità. Gli standard per la *partecipazione dei genitori* si basano, quindi, sui sei tipi di *partecipazione dei genitori* identificati da Epstein (Ramsburg, 1997).

Occorre, tuttavia, rilevare che i modelli teorici successivi si siano progressivamente focalizzati soltanto su alcuni degli aspetti individuati da Epstein. Ad esempio, Grolnick e Slowiaczek (1994) hanno classificato il *coinvolgimento dei genitori* in tre tipi:

1. coinvolgimento a scuola, che include attività che hanno luogo a scuola o che riguardano la scuola, come fornire aiuto nei compiti a casa;
2. coinvolgimento personale, fa riferimento a quanto il genitore si interessi di cosa accade al figlio a scuola.
3. coinvolgimento cognitivo-intellettuale: lo studente svolge attività intellettualmente stimolanti che coinvolgono il genitore stesso, come leggere insieme.

Grolnick e Slowiaczek (1994) hanno sottolineato l'importanza degli atteggiamenti e delle aspettative dei genitori nei confronti della scuola, del **valore da loro attribuito all'educazione**, della loro capacità di fornire a propri figli attività ed esperienze educativamente stimolanti. In questo modello, quindi, diventa centrale il ruolo dei genitori

---

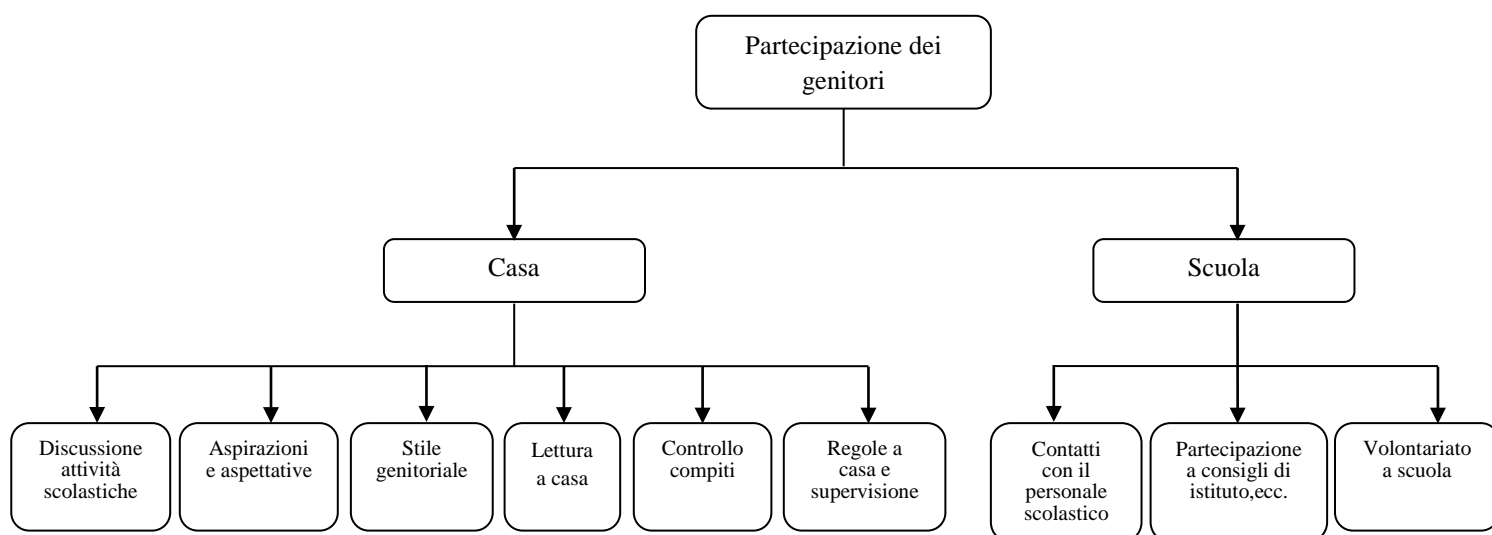
<sup>4</sup> Il *National Parent Teacher Association* (PTA), fondato circa un secolo fa, ha come scopo cercare di migliorare la vita di ciascun bambino nel settore dell'educazione, della salute e della sicurezza, cercando di far diventare le potenzialità di ciascun bambino una realtà, coinvolgendo e aumentando le competenze delle famiglie e della comunità nel proteggere tutti i bambini.

nel comunicare il piacere dell'apprendimento, trasmettendo quindi ai propri figli il valore e l'utilità dell'educazione. Inoltre, nei modelli successivi sono stati utilizzati sistemi di classificazione differenti relativamente alle diverse pratiche genitoriali. Ad esempio, Nordahl (2006) si è concentrata su tre livelli di collaborazione tra la scuola e i genitori:

1. rappresentativa (ad es., partecipare alle associazioni di genitori, votare alle elezioni scolastiche);
2. diretta (ad es., prendere parte a riunioni specifiche con gli insegnanti, condividendo con loro le informazioni in merito al percorso di apprendimento dei propri figli e stabilendo strategie comuni insieme ad essi);
3. indiretta (ad es., attività svolte a casa quotidianamente dai genitori per aiutare i loro figli a raggiungere risultati positivi a scuola).

Da questi esempi sarà evidente che il *coinvolgimento dei genitori* possa essere studiato utilizzando diverse griglie conoscitive, riferendosi a modelli differenti che, sebbene presentino delle ampie aree di sovrapposizione, pongono la loro attenzione maggiormente su alcuni aspetti rispetto ad altri. Come sottolineato da Fan e Chen (2001), il modello di Epstein analizza il *parental involvement* con una prospettiva "centrata sulla scuola" e sulle attività che essa può mettere in atto per aumentare il *coinvolgimento dei genitori*. Tuttavia, questa prospettiva potrebbe non essere la più adatta per comprendere e classificare quella pluralità di comportamenti genitoriali che hanno un potenziale impatto sull'apprendimento degli studenti. In una prospettiva più "centrata sui genitori", Comer (1995) e, più recentemente, Pomerantz, Moorman, e Litwack (2007) hanno proposto un modello più "parsimonioso" in cui il *parental involvement* viene descritto ed analizzato utilizzando soltanto due distinte categorie: *school based* e *home based*. In termini molto generali, i comportamenti di *school based involvement* riguardano quanto i genitori parlano con gli insegnanti, partecipano agli incontri previsti dalla scuola e ad attività di volontariato, mentre l'*home based involvement* riguarda quanto i genitori assistono i figli nei compiti a casa e parlano con i figli di questioni riguardanti la scuola. In un recente studio di Shute e collaboratori (2011) tali aspetti sono stati ulteriormente dettagliati e operazionalizzati (cfr. Figura 1.2).

**Figura 1.2** Suddivisione del *coinvolgimento dei genitori a casa e a scuola* (Shute *et al.*, 2011)



Tratto da Shute, V. J., Hansen, E. G., Underwood, J. S., & Razzouk, R. (2011).

Gli autori, dopo aver passato in rassegna gli studi relativi al *coinvolgimento dei genitori* e la sua relazione con il rendimento scolastico, in particolar modo nella *middle school*<sup>5</sup>, hanno evidenziato come alcune variabili, quali la comunicazione tra genitori e figli circa le attività scolastiche, le alte aspettative dei genitori per lo studio dei propri figli e l'uso di uno stile autorevole siano associate con migliori risultati (Shute *et al.*, 2011).

Da quanto fin qui esposto, risulta evidente come il costrutto del *parental involvement* abbia subito dei cambiamenti nel corso del tempo e come sia possibile classificarlo secondo diverse prospettive teoriche. Tuttavia, se da un lato è relativamente semplice descrivere quello che i genitori fanno in nome della partecipazione, è molto più difficile stabilire se queste attività siano effettivamente valide per migliorare il rendimento scolastico dei propri figli. Bempechat, (1992) ha posto l'accento su come diventi centrale individuare le pratiche dei genitori che siano associate positivamente al successo scolastico al fine di supportare un numero crescente di genitori ad aiutare i propri figli a raggiungere le proprie potenzialità. E questo tema diviene ancora più centrale se si pensa alle *performance* scolastiche delle minoranze etniche e degli studenti più poveri. Gli studi che analizzano l'impatto del *parental involvement* sul successo scolastico saranno descritti nel paragrafo successivo.

<sup>5</sup> A seconda dello Stato, la *middle school* statunitense può comprendere gli studenti del VI, VII e VIII anno di scolarità, del VII e VIII oppure del VII, VIII e IX anno di scolarità.

Ciò che sembra emergere da questa letteratura è il rifuggire da semplificazioni eccessive che considerano il *coinvolgimento dei genitori* come unico fattore determinante, che agisce "isolatamente" rispetto ad altri potenziali fattori. Il rendimento scolastico degli studenti, infatti, subisce la potenziale influenza di diversi attori, processi e istituzioni. I genitori, la famiglia allargata, i gruppi di pari, il quartiere di provenienza, gli insegnanti, la scuola e altri enti (ad esempi chiese, associazioni varie) sono implicate in diverso modo nel formare i progressi dello studente come cittadino e realizzare se stesso. Inoltre, lo studente stesso con le sue uniche caratteristiche individuali, il temperamento, le proprie abilità cognitive e motivazioni gioca un ruolo centrale nel formare e modificare il proprio comportamento, aspirazioni e risultati (Desforges, 2003). Gli studi più recenti, descritti nel prossimo paragrafo, avvalendosi di tecniche statistiche più avanzate, permettono di trarre le prime indicazioni sul "contributo unico" del *parental involvement*, concentrandosi sulla comprensione di quali fattori del *coinvolgimento dei genitori* siano rilevanti per il rendimento indipendentemente dagli altri fattori predittivi del rendimento scolastico presi in considerazione.

### **1.3 *Coinvolgimento dei genitori e successo scolastico: dai compiti a casa all'academic socialization***

Nella loro meta analisi del 2001, Fan e Chen hanno evidenziato come, se da un lato il contributo che possono dare i genitori nel sostenere l'educazione dei propri figli sembra un concetto intuitivo e che di conseguenza la rilevanza del costrutto sia aumentata nel corso del tempo, dall'altro manchino studi empirici sistematici a sostegno di questa ipotesi, che viene spesso portata avanti sulla base di studi qualitativi condotti su un numero limitato di casi. Qualora, invece, si analizzino gli studi quantitativi che contengono almeno analisi correlazionali tra successo scolastico e *coinvolgimento dei genitori*, i risultati appaiono discordanti. Fan e Chen (2001) hanno evidenziato nel complesso una correlazione media di 0,30 e, analizzando il ruolo dei potenziali moderatori, tali autori hanno sostenuto che, per prevedere il successo scolastico, l'aspetto più rilevante del *coinvolgimento dei genitori* siano le aspirazioni/aspettative dei genitori nei confronti del successo scolastico dei propri figli, mentre altri aspetti del costrutto, come ad esempio la supervisione dei genitori rispetto allo svolgimento dei compiti a casa, sembrano avere un valore predittivo meno chiaro. Inoltre,

dalla meta-analisi emerge che il *coinvolgimento dei genitori* sia associato in modo più forte con il rendimento misurato nel suo complesso, piuttosto che con le *performance* degli studenti nelle singole materie.

Studi più recenti sembrano supportare le conclusioni di Fan e Chen (2001), indicando che soltanto alcuni aspetti del costrutto siano predittivi del rendimento. Alcuni aspetti (fornire un ambiente familiare ricco di attività educative, rendere disponibile ai figli materiali educativi quali libri o supporti audiovisivi allo studio, far svolgere ai propri figli attività culturali esterne alla scuola, come visitare musei, zoo, biblioteche) del *coinvolgimento dei genitori* sembrano essere associati in modo consistente con un miglior rendimento scolastico, mentre per altri aspetti, come ad esempio l'aiuto nei compiti a casa, i risultati delle ricerche non sono del tutto chiari.

Catsambis (2001) ha utilizzato il modello della Epstein su studenti di 14-18 anni. Variabili di *background* quali lo status socio-economico e precedenti successi accademici sono stati esclusi dalle analisi. Nessuno dei sei aspetti è risultato associato con il rendimento, dato confermato da uno studio di Sacker e collaboratori (2002), su studenti adolescenti del *National Child Development Study* (NCDS<sup>6</sup>). Comunque, il *coinvolgimento dei genitori* era associato positivamente con il mantenimento di risultati soddisfacenti. Alti livelli di aspettative dei genitori, incoraggiamenti coerenti e costanti e azioni rivolte ad aumentare le opportunità di apprendimento in casa sono positivamente associate con alti livelli di aspirazioni degli studenti e con l'iscrizione all'università indipendentemente dal livello socio-economico o dall'etnia.

In un articolo del 2001 di Hoover Dempsey e collaboratori, gli autori hanno cercato di individuare i motivi che fanno sì che i genitori decidano di partecipare a casa, ad esempio aiutando i figli con i compiti. Secondo gli autori questo dipende da un lato dal fatto che i genitori ritengano una loro responsabilità partecipare a tale attività, anche perché pensano che questo possa essere effettivamente utile per i propri figli; inoltre, secondo i genitori, gli insegnanti e i figli stessi auspicano questo coinvolgimento. Un positivo impatto dei genitori è legato alla loro capacità di trasmettere rinforzo, utilizzare il modellamento e

---

<sup>6</sup> Il *National Child Development Study* (NCDS) è un progetto che ha seguito la vita di più di 17.000 persone nate in Inghilterra, Scozia e Galles in un'unica settimana del 1958. Le persone sono state seguite in vari momenti: 1965, 1969, 1974, and 1981.

l'insegnamento. Particolarmente rilevante risulta essere la motivazione genitoriale nell'aiutare i figli con i compiti. In un recente studio di Gonida e collaboratori (2014) è stato analizzato quanto l'influenza del come i genitori partecipino nello svolgimento dei compiti a casa influisca sul rendimento (in matematica e lingua) in studenti del quinto e dell'ottavo anno di scolarità. Gli autori, attraverso un modello *path*, hanno evidenziato come differenti tipi di coinvolgimento (ad esempio controllo, impegno cognitivo, supporto dell'autonomia) incidano in maniera differente sull'autoefficacia e sul senso di "padronanza" dello studente. Per quanto riguarda il rendimento, l'unica associazione statisticamente significativa che si riscontra è negativa ed è l'interferenza nell'autonomia dello studente nello svolgimento dei compiti. Silinskas e collaboratori (2013) hanno sottolineato l'impatto evocativo del rendimento dei bambini sulle pratiche legate ai compiti a casa. Già in precedenza, era emerso dalla meta-analisi di Patall, Cooper e Robinson (2008) come differenti tipi di *coinvolgimento dei genitori* siano associati in maniera diversa al rendimento; in particolare, riguardo al coinvolgimento nei compiti a casa, nei casi in cui i genitori erano stati formati precedentemente su come aiutare i figli nei compiti a casa, si riscontravano meno problemi con i compiti, un più alto tasso di compiti terminati e in alcuni casi un aumento del rendimento scolastico in studenti delle scuole primaria. Nel caso delle scuole medie tale relazione sembra invece essere negativa, mentre nella scuola superiore la relazione tra compiti a casa e rendimento torna ad essere positiva. Secondo Patall e collaboratori (2008) ciò sarebbe dovuto al fatto che le competenze dei genitori devono essere elevate per poter aiutare i propri figli nella scuola superiore. Tra le varie strategie di coinvolgimento, quella legata alla definizione di un *setting* di regole, intesa come la definizione del quando e dove fare i compiti, fornire delle linee guida e rinforzare il comportamento quando le regole vengono rispettate, sembra quella più fortemente associata con un più elevato rendimento dei figli a scuola. Gli autori inoltre hanno evidenziato come l'aiuto nei compiti a casa abbia una relazione positiva con il rendimento in matematica e nelle materie linguistiche negli studi sperimentali, mentre nelle indagini di tipo correlazionale e non longitudinali (i.e., basati su una singola rilevazione), la relazione è negativa o nulla per quanto riguarda la matematica e positiva per le materie letterarie. Secondo gli autori questo potrebbe dipendere dal fatto che le competenze in matematica sono più specifiche di quelle richieste per le materie letterarie e sono legate al curriculum in misura maggiore. Oppure gli studenti che



incontrano una maggiore difficoltà con la matematica tendono a chiedere maggiormente l'aiuto dei genitori rispetto a quanto avvenga con le materie letterarie.

Tali dati contraddittori appaiono sorprendenti considerando che la percezione comune dei genitori su questo tema è che un genitore "attento e responsabile" debba aiutare e "seguire" il proprio figlio nello svolgimento dei compiti. La maggior parte dei genitori ritengono sia una loro precisa "responsabilità" e un dovere importante aiutarli (Epstein & Van Voorhis 2012; Hoover-Dempsey *et al.* 2001). Ad esempio, studi precedenti hanno evidenziato come l'aiuto nei compiti a casa sia un aspetto controverso che è risultato essere associato in alcuni casi ad un miglior rendimento mentre in altri ad un peggior rendimento (Cooper, 2007, 1989; Driessen *et al.*, 2005). Molti sono i potenziali motivi di tali risultati contrastanti, che possono dipendere dai disegni di ricerca adottati (Patall *et al.* 2008), dalla materia scolastica considerata (Epstein & Van Voorhis 2012; Van Voorhis 2011) e dalle differenti misure di *parental involvement* adottate nelle ricerche (Karbach *et al.* 2013; Dumont *et al.* 2012).

Considerando uno studio recente (Hill e Tyson, 2009), ad esempio, si osserva una correlazione negativa tra rendimento e aiuto a casa nei compiti. Gli autori, tuttavia, pongono l'accento sul fatto che tale relazione negativa potrebbe essere dovuta ad una pluralità di fattori, quali l'interferenza genitoriale sull'autonomia di studio dello studente, un'eccessiva pressione del genitore. Inoltre spesso, l'aiuto nei compiti a casa potrebbe essere stato sollecitato dalla scuola per aiutare studenti con una scarsa *performance*. Da un punto di vista psicologico, vi sono profonde differenze nel modo in cui i genitori possono "aiutare" i propri figli nello svolgimento dei compiti, a parità del tempo impiegato per farlo. Pomerantz *et al.* (2007; 2005) hanno sottolineato una maggiore efficacia degli stili più centrati sul supporto dell'autonomia (*vs.* controllo) nello svolgimento dei compiti, meno focalizzati sull'ottenimento di voti alti, più orientati a stimolare nel proprio figlio la convinzione di essere capaci di svolgere i compiti, essendo meno critici e ostili ma piuttosto stimolando, durante lo svolgimento dei compiti, la motivazione intrinseca e il piacere di apprendere cose nuove nello studente.

Dallo studio di Robinson e Harris (2014), che analizzano i dati del NELS e *Child Development Supplement* (CDS), due data set nazionali rappresentativi degli studenti americani, emerge che il *coinvolgimento dei genitori* aumenta con il loro titolo di studio. Per quanto riguarda l'aiuto nello svolgimento dei compiti a casa, esso non sembra essere

associato al rendimento, mentre hanno un impatto positivo su di esso le aspettative nei confronti del livello di istruzione che raggiungeranno i propri figli, il discutere con i propri figli delle esperienze a scuola e il supportare i propri figli nella scelta della tipologia di scuola superiore da prendere. Si noti che, relativamente allo *school based involvement*, invece, risulta che la maggior parte degli indicatori non sia correlata significativamente con il raggiungimento del successo in matematica e lettura e in alcuni casi (quali partecipare ad eventi a scuola, osservazioni in classe, attività di volontariato a scuola) si osserva una relazione negativa, probabilmente dovuta al fatto che la scuola richiede una partecipazione maggiore a quei genitori i cui figli presentano problemi di rendimento scolastico.

Robinson e Harris (2014) hanno proposto una nuova visione del *coinvolgimento dei genitori*, che chiamano "*stage setting*" in analogia con il ruolo degli attori nel teatro: come l'attore deve interiorizzare il suo personaggio e il *setting* garantisce il rinforzo della sua *performance*, così il bambino interiorizza il ruolo di "studente" e i genitori sono responsabili nel riuscire a creare un contesto che consenta ai ragazzi di assumerne l'identità di uno studente di successo. Gli autori affermano come sia importante:

- riuscire a veicolare l'importanza dell'educazione al proprio figlio in modo da far sì che la scuola diventi centrale nel definirli;
- creare e riuscire a mantenere un ambiente che riesca a massimizzare l'apprendimento.

Robinson e Harris (2014) hanno sostenuto che lo *stage setting* sia strettamente determinato dalla classe sociale di provenienza in quanto ad esempio il contesto esterno alla casa dei genitori socio-economicamente privilegiati rinforza il messaggio dell'importanza dello studio, mentre ciò non si riscontra nell'ambiente dove vivono studenti con genitori con basso indice socio-economico. Per raggiungere i due obiettivi appena descritti non esiste un'unica strategia e le diverse forme "tradizionali" di *coinvolgimento dei genitori* si rivelano di volta in volta efficaci a seconda dei diversi contesti socio-economici e l'età degli studenti. Secondo gli autori, le differenze socio-economiche e culturali e socio demografiche di fatto impediscono che un unico modello si adatti bene a tutte le famiglie e che produca effetti positivi su studenti di età diversa. Il modello proposto dagli autori riesce a fornire una spinta per incentivare studi qualitativi che consentano uno studio in profondità per misurare le

risposte di ciascun genitore, analizzando le differenti forme di *coinvolgimento dei genitori* in funzione delle differenze socio-economiche e dell'età dei figli. Tale aspetto è particolarmente rilevante quando si considerano comportamenti specifici come il supporto nello svolgimento dei compiti a casa (Cooper & Valentine, 2001). A tal proposito, può essere utile considerare i risultati del recente studio di Núñez *et al.* (2015) che hanno analizzato il rendimento scolastico di 1683 studenti di diverse età (dal quinto al decimo anno di scolarità, quindi dalla scuola primaria fino alle scuole superiori), evidenziando come l'aiuto nello svolgimento dei compiti a casa sia correlato al successo scolastico dei propri figli esclusivamente nella scuola secondaria, mentre tale aspetto appare meno associato al rendimento nella scuola elementare. Sempre analizzando i dati NELS su studenti dell'ottavo anno di scolarità, Desimone (1999) ha analizzato l'associazione tra differenti tipi di *coinvolgimento dei genitori* e rendimento in matematica e lettura. I risultati hanno evidenziato come i differenti tipi di *coinvolgimento dei genitori* non siano associati al rendimento in maniera uguale tra i vari gruppi etnici.

Da quanto fin qui esposto dovrebbe risultare evidente che i dati contrastanti che si riscontrano in letteratura sembrano dipendere dalla non considerazione delle profonde differenze che il costrutto di *parental involvement* assume in funzione **dell'età degli studenti** e del ciclo scolastico da loro frequentato e dello **status socio-economico delle famiglie di provenienza**. Le differenze in merito a tali due importanti aspetti saranno discusse nei due paragrafi successivi.

## **1.4 Il *parental involvement* dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore<sup>7</sup>**

L'effetto della *partecipazione dei genitori* (inteso come la capacità della famiglia di fornire un ambiente di apprendimento a casa) sul rendimento e sullo sviluppo cognitivo è stato indagato in diversi studi condotti già a partire da studenti prescolari. Sylva e collaboratori (2004) hanno analizzato i risultati del progetto "*The Effective Provision of Pre School Education Project*" (EPPE), uno studio longitudinale su bambini dai 3 ai 7 anni. I risultati di

---

<sup>7</sup> Occorre sottolineare che gli studi presentati in questa sezione fanno riferimento a un sistema di istruzione (o a più sistemi di istruzione) che, per quanto simile/i al nostro, non è/sono perfettamente identico/i.

questo studio sembrano indicare che le attività "culturali" (quali lettura, visite nelle biblioteche, giochi con lettere e numeri, disegnare, insegnare attraverso il gioco le lettere dell'alfabeto, giocare con numeri e forme, insegnare canzoncine e rime, ecc.) proposte dai genitori in fase prescolare ai propri figli risultino essere associate ad un migliore rendimento scolastico in prima e seconda primaria. Sempre nel 1999, in uno studio longitudinale condotto da Izzo, sono stati monitorati più di 1200 bambini dalla scuola dell'infanzia fino al terzo anno della scuola primaria. Gli insegnanti risposero a domande riguardanti la frequenza di contatto genitore-insegnante, la qualità dell'interazione genitore-insegnante, la partecipazione in attività educative a casa e la *partecipazione dei genitori* alle attività scolastiche. I risultati dello studio hanno mostrato che tutte le varie forme di *partecipazione dei genitori* diminuiscono all'aumentare dell'età del bambino e un ambiente educativo culturalmente stimolante sia il migliore predittore del rendimento. La rilevanza di tale aspetto è confermata da un altro studio di Dubois e collaboratori (1994) che ha coinvolto ragazzi tra i 10 e i 12 anni: il sostegno della famiglia e la qualità della relazione genitore-bambino favoriscono l'adattamento scolastico di chi proviene da un ambiente socioeconomicamente svantaggiato. Un altro aspetto importante per i bambini di questa età è quanto i genitori riescano a trasmettere loro il **senso di importanza della scuola** e dell'apprendimento scolastico per la loro crescita personale. Come evidenziano le analisi svolte su un campione di studenti partecipanti al NELS (*National Longitudinal Educational Studies*), condotto dal NCES (*National Center for Education Statistics*) del *U.S. Department of Education*, tanto più i genitori saranno capaci di veicolare tali aspettative e valori nei propri figli, tanto maggiormente essi riusciranno ad iniziare con successo il loro percorso scolastico (Hong, 2005). Tali risultati sono stati confermati nello studio di Powell e collaboratori (2012) che hanno analizzato le competenze in matematica e lingua in funzione del *coinvolgimento dei genitori* nel passaggio dall'asilo nido alla scuola dell'infanzia e dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. Se da un lato diminuiscono le misure di stimolazione cognitiva messe in atto dai genitori nel passaggio alle diverse scuole, aumentano le esperienze "culturali" esterne e indipendenti dalla scuola. Queste attività, svolte al di là dei compiti a casa, sembrano essere associate ad una migliore *performance* in matematica. Risultati analoghi sono stati evidenziati anche per quanto riguarda l'apprendimento della seconda lingua in un campione di studenti della scuola primaria di Taiwan (He, Gou & Chang, 2015). In uno studio condotto da Lee e Bowen nel 2006, gli

autori hanno verificato l'influenza di cinque differenti aspetti del costrutto del *coinvolgimento dei genitori* sul rendimento scolastico in bambini statunitensi frequentanti gli ultimi tre anni della scuola primaria: visite alla scuola, tre differenti misure del coinvolgimento a casa (aiuto nei compiti, discussione con i propri figli, gestione del tempo tra attività di *literacy* e non) e, infine, le aspettative nei confronti del proprio figlio, in termini di atteggiamenti piuttosto che di comportamenti. L'obiettivo dello studio era verificare se e in che misura tali variabili fossero associate al rendimento in funzione del gruppo etnico di appartenenza, dello status socio-economico e del titolo di studio dei genitori. I risultati evidenziano da un lato una forte associazione tra il rendimento dei propri figli e le aspirazioni nei confronti dei propri figli, con un livello più basso nelle famiglie appartenenti a minoranze etniche svantaggiate, suggerendo un *fit* migliore tra l'*habitus* di tali genitori con il campo dell'educazione. La gestione del tempo da dedicare alle diverse attività non risulta significativamente associata con il rendimento. Allo stesso modo, il coinvolgimento a scuola è associato a un più alto rendimento scolastico fra tutti i campioni considerati. In generale, però, indipendentemente dai gruppi, i risultati evidenziano una associazione fra alcuni tipi di *coinvolgimento dei genitori* e rendimento nei diversi gruppi considerati. Alcuni aspetti, quali l'aiuto nei compiti o la discussione con i propri figli hanno differenti livelli di associazione (anche in direzione opposte) a seconda del gruppo demografico di appartenenza. In un recente studio (Sad, 2012), condotto su studenti turchi della primaria e i loro genitori, è stato indagato l'effetto della discussione a casa sugli argomenti appresi dai figli a scuola, uno degli aspetti del costrutto di *coinvolgimento dei genitori* maggiormente associato al rendimento dello studente. I risultati di tipo correlazionale (regressione multipla) hanno evidenziato come il supporto dei genitori allo sviluppo socio-culturale dei figli, la loro partecipazione volontaria alle attività scolastiche e la comunicazione con il figlio siano predittori significativi del rendimento scolastico in matematica, mentre l'aiuto nei compiti a casa non è associato a un miglior rendimento in matematica.

Jeynes (2003) ha esaminato l'effetto del *coinvolgimento dei genitori* durante il ciclo di istruzione obbligatoria (K-12) americano. In questa rassegna condotta su venti studi, che rispondevano ai requisiti di avere dati quantitativi, il rendimento è stato misurato sia attraverso test standardizzati che con i voti scolastici e i giudizi degli insegnanti. L'autore ha

evidenziato come le diverse caratteristiche del coinvolgimento abbiano un impatto differente sul rendimento. Un dato interessante è che le correlazioni più elevate emergono tra indicatori del *parental involvement* e i giudizi degli insegnanti, che riflettono non soltanto le valutazioni fatte dai docenti rispetto alla *performance* degli studenti ma anche le loro opinioni riguardo agli atteggiamenti dello studente nei confronti dello studio. Secondo l'autore questo potrebbe essere dovuto al fatto che la valutazione della *performance* e degli atteggiamenti degli studenti sia legata alla percezione che gli insegnanti hanno del livello di cooperazione mostrato dallo studente e dalla famiglia nel complesso. Lo stesso autore, in una recente meta-analisi condotta sul *coinvolgimento dei genitori* e il rendimento scolastico nella scuola primaria (Jeynes, 2011), conclude che nel complesso la relazione tra risultati scolastici alla scuola primaria e *coinvolgimento dei genitori* sia elevato, con differenze che variano tra sette decimi e tre quarti di una deviazione standard. Anche in questa meta-analisi sembra emergere come il fattore più associato positivamente al rendimento scolastico siano **le aspettative dei genitori sul successo dei propri figli e uno stile genitoriale caratterizzato da supporto e sostegno**. Al contrario, alcuni aspetti rilevanti nel modello di Epstein, come la partecipazione e la presenza dei genitori alle attività e alle istituzioni scolastiche, sono associate al rendimento in misura considerevolmente minore.

In linea molto generale, si evidenzia dalla rassegna della letteratura come la tipologia di *coinvolgimento dei genitori* più efficace per il raggiungimento del successo accademico cambi durante il percorso scolastico dei propri figli. Un momento chiave è il **passaggio tra scuola primaria e scuola secondaria**, in quanto in questo periodo si assiste ad un declino del rendimento degli studenti (Barber & Olsen, 2004; Eccles, 2004; Gutman & Midgley, 2000). Sono numerosi i cambiamenti che intercorrono in questa fase che riguardano principalmente la rinegoziazione delle relazioni familiari, specialmente del **rapporto genitori-figli** (Grolnick *et al.*, 2007; Lerner & Steinberg, 2004; Smetana, Campione-Barr, & Daddis, 2004; Steinberg & Silk, 2002). Anche nell'ambito scolastico, la scuola secondaria comporta delle modifiche se confrontata con la scuola primaria: un maggior numero di insegnanti e scelta di differenti curricula (Hill & Chao, 2009; Eccles & Harold, 1996). Tali cambiamenti modificano la relazione tra genitori-figli-scuola che devono essere tenuti nella debita considerazione per meglio comprendere l'impatto del *parental involvement* sul rendimento scolastico.

Durante la scuola primaria, il *coinvolgimento dei genitori* a scuola si manifesta con contatti frequenti e una maggiore interazione con l'insegnante. Questa interazione, che porta ad una maggiore conoscenza del curriculum da parte del genitore, incrementa l'efficacia del coinvolgimento a casa, per esempio nello svolgimento dei compiti (Hill & Taylor, 2004; Epstein, 2001; Comer, 1995). Inoltre, l'interazione tra genitori-insegnanti nella scuola primaria contribuisce ad aumentare il mutuo rispetto e aumenta la percezione degli insegnanti riguardo al valore attribuito all'educazione dai genitori (Epstein, 2001; Comer, 1995). Durante la scuola secondaria tuttavia, si assiste a una serie di cambiamenti: questo tipo di interazione scuola-genitore viene meno, le opportunità di creare una relazione di mutuo rispetto diminuiscono, sia per il numero maggiore di insegnanti sia perché diventa meno frequente che gli insegnanti forniscano informazioni riguardo al curriculum (Seginer, 2006). Relativamente a tale ultimo aspetto, il *coinvolgimento dei genitori* a casa contribuisce a consolidare le conoscenze e l'istruzione ricevuta a scuola dai propri figli (Comer, 1995), e una maggiore relazione tra insegnanti e genitori facilita i genitori stessi nell'assistere i propri figli nei compiti, in quanto hanno maggiore conoscenza dei contenuti del "percorso pedagogico" (Cooper, 1989). Con il passaggio alla scuola secondaria, molti genitori si sentono meno capaci di assistere i figli nei compiti a casa o fornire esperienze che possano accrescere le conoscenze o il successo accademico (Dauber & Epstein, 1993). Di conseguenza diminuiscono le possibili situazioni efficaci per il *coinvolgimento dei genitori* (Seginer, 2006). Inoltre, solitamente nella scuola secondaria non si ha lo stesso tipo di supporto scolastico che si riceve nella scuola primaria, aumenta il numero degli insegnanti e gli stessi insegnanti hanno un numero maggiore di studenti e ciò rende più difficile mantenere una relazione stretta con i genitori di ciascuno studente (Dornbusch, Glasgow & Lin, 1996; Eccles & Harold, 1996). In questo periodo **l'influenza dei genitori diventa più indiretta** e alcuni aspetti del *parental involvement* non risultano essere più cruciali per determinare un minore o maggiore rendimento scolastico. Si noti che la percezione dello studente del coinvolgimento dei propri genitori è particolarmente rilevante in quanto tale percezione influenza il comportamento dello studente stesso (ad esempio, Grolnick *et al.*, 1991; Dornbusch & Wood, 1989). Le percezioni degli studenti di quanto i genitori partecipino alla loro vita scolastica sono spesso migliori predittori dei loro risultati scolastici rispetto a quanto i genitori riportano del proprio comportamento (ad esempio, Ibañez *et al.*, 2004; Reynolds *et al.*, 1996; Steinberg *et al.*, 1992), e comportamenti di "disimpegno" o una

maggior distanza tra genitore e scuola potrebbero avere un effetto negativo sulle *performance* scolastiche. Sulla stessa linea, Marchant, Paulson e Rothlisberg (2001) hanno mostrato come, seguendo un approccio ecologico, la percezione che gli studenti hanno del valore attribuito al rendimento da parte dei loro genitori sia correlata in modo consistente con la loro motivazione allo studio e con le loro *performance*.

Su tale tema sono rilevanti le ricerche condotte sui dati NELS, Singh *et al.* (1995), ad esempio, hanno analizzato l'effetto dei diversi aspetti della *partecipazione dei genitori* sul rendimento in studenti dell'ottavo anno di scolarità. In questo studio sono state considerate quattro componenti della *partecipazione dei genitori*: aspirazione dei genitori (intesa come speranze e aspettative rispetto al proseguimento degli studi da parte del figlio); comunicazione genitori-figlio sulla scuola (si riferisce specificamente alle questioni della scuola); strutturazione familiare (si riferisce al grado di disciplina esercitato dai genitori nell'insistere sullo svolgimento dei compiti a casa e limitare potenziali fonti di distrazione, ad esempio, guardare la tv) e *partecipazione dei genitori* alle attività scolastiche (si riferisce al sostegno dei genitori alla partecipazione a scuola e funzioni di classe). I risultati evidenziano che la *partecipazione dei genitori* nelle attività a scuola non ha effetto sul rendimento scolastico, mentre un controllo rigido e sanzionatorio sui compiti a casa ha una debole associazione negativa, come indicato anche dallo studio di Sui-Chu e Willms (1996). Questa correlazione negativa potrebbe dipendere dal fatto che in adolescenza imporre la disciplina possa essere determinato dall'esistenza di un problema di comportamento del figlio e quindi un'eccessiva rigidità e severità da parte dei genitori potrebbe essere considerata come una reazione alle difficoltà scolastiche del figlio piuttosto che come una causa. Nello studio di Sui-Chu e Willms (1996) sono state analizzate le *performance* di 24.000 studenti divisi in 1500 scuole dell'ottavo anno di scolarità (circa 14 anni) partecipanti al NELS del 1988, in cui sono stati raccolti dati dei genitori e studenti tramite questionari, mentre il rendimento è stato misurato attraverso test standardizzati di matematica e lettura. Sono stati individuati quattro fattori principali che descrivono la maggior parte delle attività di *partecipazione dei genitori*. I primi due tipi di coinvolgimento sono *home based*, uno associato alle discussioni relative alle attività scolastiche (*home discussion*) e uno relativo al monitoraggio delle attività del bambino al di fuori della scuola (*home supervision*); due sono *school based*, relative ai contatti tra genitori e personale scolastico (*school communication*) e alle attività svolte a titolo volontario nonché alla partecipazione formale ai consigli di classe



e di scuola (*school participation*). Circa il 90% della variabilità dei risultati è all'interno delle scuole e solo il 10% all'esterno delle scuole. La distribuzione sembra abbastanza uniforme tra le scuole: quando i quattro fattori vengono presi in considerazione complessivamente risulta difficile identificare le scuole con un livello particolarmente alto o basso di *partecipazione dei genitori*. Secondo gli autori questo indica che solo poche scuole hanno una forte influenza sul clima di apprendimento a casa e sui livelli di *partecipazione dei genitori* in generale.

In uno studio del 2004, Park e Palardy hanno utilizzato i dati longitudinali NELS raccolti nel 1988 su studenti dell'ottavo anno di scolarità (prima rilevazione) e il successivo *follow-up* nel 1992 quando gli stessi studenti stavano terminando la scuola superiore. I risultati dello studio hanno confermato quanto riportato in precedenza da Marjoribanks (1997; 1995): genitori con più alte aspirazioni per i propri figli tendono ad essere più coinvolti in attività che riguardano l'educazione degli adolescenti. Questo investimento di tempo e risorse potrebbe sostenere le aspirazioni degli adolescenti e le pratiche messe in atto dai genitori risultano avere un effetto diretto e indiretto sul rendimento scolastico, mediato dalle aspirazioni, eventi disciplinari e l'iscrizione in corsi avanzati. Inoltre, un *decision making* democratico dei genitori, discussioni a casa di argomenti collegati con la scuola, contatti regolari con la scuola sono dei buoni predittori del rendimento scolastico. Le scuole possono migliorare il rendimento e diminuire le incidenze di comportamenti di disturbo cercando di coinvolgere i genitori in una relazione cooperativa. Questo risultato conferma l'importanza di una connessione scuola-famiglia.

Lo studio di Levpušcek e Zupancic (2008) ha coinvolto studenti sloveni dell'ottavo anno di scolarità. Lo studio intendeva indagare l'influenza del *coinvolgimento dei genitori* e del comportamento degli insegnanti di matematica sul rendimento in matematica degli studenti, in tre momenti diversi: alla fine del primo trimestre, alla fine del secondo trimestre e alla fine dell'anno scolastico. I risultati hanno evidenziato come i contesti sociali influenzino il rendimento. Inoltre, una volta tenuto sotto controllo il *coinvolgimento dei genitori*, la percezione degli studenti del comportamento degli insegnanti influenza sia il rendimento sia le convinzioni motivazionali. Ciò che sembra fondamentale in questo studio è quanto i genitori siano capaci di rafforzare, attraverso il sostegno a casa, il senso di autoefficacia dei propri figli per lo studio, che rappresenta un mediatore della relazione tra il rendimento in

matematica da un lato e la pressione dei genitori e degli insegnanti sugli studenti per l'ottenimento di un elevato rendimento scolastico dall'altro.

In un'importante meta-analisi condotta da Hill e Tyson (2009) vengono esaminati gli studi che hanno indagato l'associazione con il rendimento scolastico di tre tipi di *coinvolgimento dei genitori*:

1. *Home based involvement*: comunicazioni tra studenti e genitori circa la scuola, *coinvolgimento dei genitori* rispetto all'acquisizione delle conoscenze scolastiche (ad esempio, aiuto nel fare i compiti), il frequentare ambienti che possano favorire il successo accademico (come ad esempio musei, biblioteche), creare un ambiente favorevole all'apprendimento a casa (ad esempio mettere a disposizione libri, giochi educativi).
2. *School based involvement*: *partecipazione dei genitori* agli eventi scolastici, alla *school governance*, anche attraverso attività di volontariato, interazione tra genitori e personale scolastico relativamente alle attività progettuali promosse dalla scuola.
3. *Academic socialization*: importanza dello studio e le proprie aspettative nei confronti del successo accademico del proprio figlio, discutere strategie di apprendimento con i propri figli e iniziare a pianificare il futuro, che garantisce autonomia, indipendenza e abilità cognitive avanzate.

Nella meta-analisi di Hill e Tyson (2009) è stato evidenziato un coefficiente di correlazione medio di 0,18 considerando tutti gli aspetti del *coinvolgimento dei genitori* nel suo complesso; tuttavia, si osservano consistenti differenze rispetto ai tre aspetti sopra descritti. In particolare, l'*Academic Socialization* è il fattore più fortemente associato con il rendimento scolastico in adolescenza. Anche l'*Home based involvement* (ad eccezione dell'aiuto nei compiti a casa) è positivamente associato al rendimento, sebbene in misura minore, mentre un peso minore sembra avere lo *School based Involvement*.

In un recente studio di Kaplan Toren (2013), l'autrice ha esaminato la distinzione tra *coinvolgimento dei genitori* a casa e a scuola (Seginer, 1983; Trusty, 1999) in un gruppo di studenti israeliani frequentanti il settimo anno di scolarità attraverso l'utilizzo di un modello *path*. I risultati hanno evidenziato come il coinvolgimento a casa sia positivamente associato col rendimento in matematica in adolescenza sia nei maschi sia nelle femmine, mentre le

attività di volontariato dei genitori mostrano un andamento diverso a seconda del genere dello studente: si associano positivamente con i maschi e negativamente con le femmine. I dati sembrano quindi confermare che anche in adolescenza i genitori rimangano una figura chiave per il rendimento scolastico (si veda ad esempio, Collin & Laursen, 2004). Gli autori spiegano questo risultato rimandando allo studio di Hill e Tyson (2009), descritto in precedenza, in cui si evidenzia come la capacità dei genitori di fornire un ambiente di studio efficace (*Home based*) facilita il processo di *academic socialization*, attraverso il supporto emotivo e comportamentale del genitore al proprio figlio; per quanto riguarda lo *school-based involvement*, invece, esso rimane più focalizzato sulla relazione con la scuola e sembra più che altro riflettere il giudizio dei genitori sull'utilità che la scuola ha nell'aiutare il proprio figlio.

Più recentemente, Park e Holloway (2013) hanno analizzato proprio la rilevanza dell'*academic socialization*, da loro operazionalizzato come le aspettative dei genitori rispetto al futuro scolastico dei propri figli. Utilizzando i dati *National Household Educational Survey* del 2007, raccolti su un campione di oltre 3000 genitori, gli autori hanno evidenziato come le aspettative dei genitori nei confronti dell'università costituiscano un'importante dimensione del *coinvolgimento dei genitori* nella scuola superiore. Al contrario, la *partecipazione dei genitori* intesa come forma di discussione tra genitori e figlio su ciò che avviene a scuola ha un moderato impatto. L'aspirazione dei genitori è il fattore con il più ampio impatto sul rendimento scolastico, una volta che vengono tenuti sotto controllo le differenze socio-economiche e culturali. In questa fase, per il *coinvolgimento dei genitori* diventa cruciale la capacità di comunicare il **valore e l'importanza dello studio** e le proprie aspettative nei confronti del successo accademico del proprio figlio, discutere strategie di apprendimento con i propri figli e iniziare a pianificare la futura socializzazione accademica, che garantisce autonomia, indipendenza e l'acquisizione di abilità cognitive avanzate. A tali conclusioni giungono anche Hong e collaboratori (2010), che hanno analizzato i dati del *Longitudinal Study of American Youth* (LSAY). Gli autori hanno analizzato l'associazione tra rendimento in matematica e due tipi di *coinvolgimento dei genitori*: il valore attribuito alla matematica da parte dei genitori e il rinforzo (in termini di premi e punizioni) dato dai genitori in funzione dei successi/insuccessi scolastici dei figli. Gli autori hanno evidenziato come, se da un lato non esista una relazione statisticamente

significativa tra rinforzi e rendimento in matematica, dall'altro il valore attribuito alla matematica dai genitori è positivamente associato al rendimento in matematica in tutta la scuola superiore.

Non bisogna, inoltre, sottovalutare i cambiamenti intrinseci dello sviluppo adolescenziale che determina cambiamenti nella relazione stessa tra figli e genitori (Hill & Chao, 2009). In questa fase i genitori forniscono o scelgono di non fornire una struttura per il tempo libero e il tempo per i compiti a casa (Fan & Chen, 2001), possono prevedere o no attività "formative" aggiuntive come visite a musei o ad altre sedi educative (Reynolds & Gill, 1994), stimolanti cognitivamente (Chao, 2000; Grolnick & Slowiaczek, 1994) e tali attività possono determinare indirettamente un aumento della motivazione allo studio (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995) con conseguenti effetti positivi sul rendimento.

Sebbene diverse ricerche abbiano dimostrato l'importanza del *coinvolgimento dei genitori* nel rendimento scolastico (ad esempio, Hill *et al.*, 2004; Catsambis, 2001), altri studi hanno sottolineato come il *coinvolgimento dei genitori* non sia significativamente correlato con il rendimento (ad esempio, Bronstein, Ginsberg, & Herrera, 2005; Balli, Wedman, & Demo, 1997). Tali risultati discordanti, legati anche al tipo di analisi statistiche utilizzate, rendono difficile trarre delle conclusioni definitive. Si consideri, ad esempio, lo studio recente di Karbach *et al.* (2013). In tale studio, attraverso un modello *path*, è stato evidenziato come, tenendo sotto controllo l'abilità cognitiva generale dello studente, il supporto all'autonomia e l'attenzione dei genitori ai problemi scolastici dei propri figli non predicano il rendimento né in matematica né in lingua (tedesca). Analogamente, diversi studi hanno dimostrato come un controllo eccessivo dei genitori e un'enfasi troppo elevata rispetto all'importanza del successo accademico (i.e. prendere buoni voti a scuola) siano negativamente associati al rendimento scolastico (ad esempio, Dumont *et al.*, 2012; Levpuscek & Zupancic, 2009; Rogers *et al.*, 2009; Koutsoulis & Campbell, 2001; Pomerantz & Eaton, 2001). Questi dati possono essere interpretati in funzione dei processi motivazionali che sono innescati nello studente che apprende non per il piacere di farlo ma per l'ottenimento di un risultato o, in modo strumentale, per fare contenti i propri genitori (ad esempio, Levpuscek & Zupancic, 2009; Rogers *et al.*, 2009). Tuttavia, è anche plausibile ipotizzare che certi comportamenti dei genitori siano "reattivi", e che quindi i genitori reagiscano in modo troppo rigido e normativo, enfatizzando l'importanza dei voti e limitando l'autonomia nello studio dei figli a

causa di difficoltà di studio preesistenti (ad esempio, Silinskas *et al.* 2010; Levpusek & Zupancic, 2009; Campbell & Mandel, 1990; Grolnick *et al.*, 1991).

Recentemente, Wilder (2014) presenta una meta-sintesi di nove lavori di meta-analisi sul *coinvolgimento dei genitori* e le conclusioni a cui giunge sono analoghe a quanto fin qui esposto: alcuni aspetti del costrutto sembrano avere un impatto maggiore, quali le aspettative dei genitori sul successo scolastico dei propri figli; mentre risulta più basso e, in alcuni casi negativo, l'aiuto nei compiti a casa. Un aspetto interessante dello studio di Wilder è il tentativo di studiare la relazione in funzione delle misure di rendimento scolastico utilizzate nei diversi studi. Se a livello generale si riscontra una relazione positiva tra *parental involvement* e rendimento, indipendentemente dalla misura di *performance* utilizzata, non è ancora del tutto chiaro se la relazione sia più forte utilizzando prove standardizzate o i voti scolastici. Wilder, inoltre, riporta che in due meta-analisi il *coinvolgimento dei genitori* sembri più rilevante per il rendimento nella scuola primaria rispetto ai gradi successivi (Patall, Cooper & Robinson, 2008; Jeynes 2007).

In estrema sintesi, gli studi fin qui discussi sembrano da un lato evidenziare un declino in termini di efficacia sul successo accademico di alcuni aspetti del *coinvolgimento dei genitori*, come ad esempio il coinvolgimento a scuola (Singh *et al.*, 1995; Stevenson & Baker, 1987), mentre altri aspetti del *parental involvement* sembrano avere un'influenza positiva anche durante le scuole secondarie (Chao *et al.*, 2009). I dati tuttavia sono contrastanti e per quanto riguarda gli adolescenti non sembra ancora del tutto chiaro il ruolo delle pratiche genitoriali nel predire i risultati degli studenti, una volta tenuto sotto controllo il rendimento precedente (ad esempio, Grolnick & Slowiaczek, 1994; Paulson, 1994; Lamborn *et al.*, 1991; Dornbusch *et al.*, 1987).

## **1.5 L'indice socio-economico e culturale e la partecipazione a scuola**

*"L'istruzione è il grande motore dello sviluppo personale. È attraverso l'istruzione che la figlia di un contadino può diventare medico, che il figlio di un minatore può diventare dirigente*

*della miniera, che il figlio di un bracciante può diventare presidente di una grande nazione."*

(Nelson Mandela)

Uno degli obiettivi di un sistema scolastico equo ed efficace è quello di riuscire a ridurre il gap del successo accademico esistente tra studenti provenienti da famiglie povere rispetto a quelli provenienti da famiglie con uno status socio-economico privilegiato. Lo studio di Coleman (1966) rappresenta un punto di riferimento importante in letteratura, in quanto in questa ricerca è stato per la prima volta identificato un elevato **livello di segregazione** nelle scuole americane: gli studenti provenienti da famiglie più povere tendono a frequentare scuole diverse rispetto agli studenti delle famiglie più abbienti. Coleman (1966), inoltre, evidenzia come tale fenomeno di segregazione sia presente, anche se in misura minore, nella composizione del corpo docenti: gli insegnanti più bravi e preparati lavorano nelle scuole frequentate da studenti provenienti da famiglie più ricche. Al di là delle specificità legate al contesto sociale statunitense, lo studio di Coleman evidenzia come l'effetto di segregazione porti il sistema scolastico a perpetuare le differenze esistenti, amplificandole. Infatti, uno studente proveniente da famiglie svantaggiate si troverà in un ambiente scolastico meno favorevole all'apprendimento.

Non è un obiettivo del presente lavoro di tesi analizzare in modo sistematico l'ormai molto ampia letteratura che dimostra come le differenze socio economiche e culturali delle famiglie di provenienza influenzino il rendimento degli studenti. Tale dato empirico risulta confermato da ormai numerose ricerche che hanno dimostrato in modo chiaro come l'occupazione dei genitori e il loro titolo di studio e la quantità di risorse disponibili a casa siano importanti predittori del successo scolastico. Si considerino, a titolo di esempio, i risultati di importanti indagini internazionali (ad esempio OCSE-PISA e IEA TIMSS,<sup>8</sup>PIRLS<sup>9</sup> e ICCS<sup>10</sup>) che hanno ripetutamente, infatti, evidenziato una forte

---

<sup>8</sup> TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) è un progetto quadriennale della IEA che raccoglie informazioni sul rendimento in matematica e scienze nel IV anno della scuola primaria e nel terzo anno della scuola secondaria di I grado, promosso dalla IEA<sup>8</sup> (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). La IEA è un'associazione internazionale indipendente di enti nazionali di ricerca educativa e di enti governativi di ricerca che si occupano del miglioramento dell'istruzione.

<sup>9</sup> PIRLS (*Progress in Reading Literacy Study*) è un'indagine quinquennale della IEA che raccoglie informazioni sul rendimento in lettura degli studenti di 9-10 anni, frequentanti in Italia la classe IV primaria. anni (cfr., ad esempio, Mullis *et al.*, 2012).

correlazione tra rendimento scolastico e *background* socio-economico e culturale della famiglia di provenienza (OECD, 2016; Mullis *et al.*, 2016; Mullis *et al.*, 2012; Chiu & Xihua, 2008; Ercikan *et al.*, 2005; Sirin, 2005).

Alcuni studi sembrano indicare come sia l'aspetto più "economico" (quantità di beni posseduti, professione dei genitori, ecc.) che quello più "culturale" (titolo di studio dei genitori, numero di libri a casa) del *background* familiare dello studente siano rilevanti per la predizione della sua prestazione. A risultati analoghi è giunto uno studio di Turmo (2004) indagando la prestazione di studenti del Nord-Europa nelle prove standardizzate di scienze in PISA 2000: in molti paesi il *background* culturale influenza la *performance*. Lo studio condotto da Myrberg e Rosén (2006) su dati svedesi dell'indagine IEA PIRLS ha dimostrato che sia l'aspetto più economico (quantità di beni posseduti a casa, professione dei genitori, ecc.) sia quello più culturale (titolo di studio dei genitori, numero di libri a casa) del *background* familiare dello studente siano rilevanti per la predizione della prestazione degli studenti di nove anni in lettura. L'influenza dello status socio-economico e culturale sul successo in matematica è confermata anche in studi svolti su singoli paesi. Ad esempio in uno studio di Casanova e collaboratori del 2005, condotto su studenti spagnoli, lo status socio-economico (struttura familiare, tipo di casa, automobili, presenza di persone addette alla casa, beni posseduti) e culturale (titolo di studio dei genitori) era utile per discriminare tra soggetti con rendimento scolastico differente.

Benché esistano ormai ampie evidenze empiriche sull'associazione tra rendimento scolastico e status socio economico e culturale della famiglia, il meccanismo sottostante a tale relazione non è del tutto compreso. In che modo il diverso ambiente familiare influenza il rendimento scolastico? Si consideri che al di là delle chiare differenze in termini di risorse materiali disponibili, i genitori di famiglie privilegiate differiscono da quelli delle famiglie economicamente svantaggiate in molti aspetti. Ad esempio, i genitori più istruiti e di famiglie più benestanti mostrano una più elevata motivazione strumentale rispetto al successo scolastico, enfatizzando con i loro figli l'importanza di una buona istruzione come strumento utile per i propri figli per avere un lavoro più remunerativo e soddisfacente in

---

<sup>10</sup> Il progetto ICCS 2016 (*International Civic and Citizenship Education Study*) è il secondo ciclo d'indagine internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza e il quarto progetto promosso in questo ambito dalla IEA, con l'obiettivo di monitorare le conoscenze e la comprensione di concetti e problematiche nell'ambito

futuro (Grayson, 1999; Mulroy *et al.* 1998, Portes & Mac Leod, 1996). Ciò non sembra avvenire nella stessa misura per i genitori meno istruiti e delle famiglie più povere che possono sviluppare atteggiamenti fatalistici e sottostimare l'importanza che la scuola ha per il futuro del proprio figlio; tali atteggiamenti possono condurre a un minore livello di *parental involvement*, un minore sostegno da parte dei genitori e un conseguente peggiore rendimento scolastico. Inoltre, gli studi hanno dimostrato che i genitori più istruiti tendono a trasferire le informazioni che hanno dalla scuola e dagli insegnanti in pratiche educative in maniera più efficace rispetto ai genitori meno istruiti e in questo modo riescono ad avere un'influenza positiva sui risultati scolastici dei loro figli anche in adolescenza (Baker & Stevenson, 1986; Biblarz *et al.*, 1997). Tali evidenze empiriche sembrano indicare che un problema rilevante per i sistemi scolastici sia quello di trovare delle strategie che consentano di coinvolgere i genitori delle famiglie svantaggiate, aiutandoli a usare in modo efficace le informazioni date dalla scuola e stimolando in loro la percezione che il futuro del proprio figlio può cambiare in funzione del suo rendimento scolastico.

Appare centrale quindi interrogarsi su quali siano i fattori del *coinvolgimento dei genitori* che determinano la migliore *performance* degli studenti in funzione del diverso *background* economico e culturale di provenienza, e cioè il comprendere quanto il costrutto del *parental involvement* possa essere utile per meglio comprendere il differente successo scolastico di studenti provenienti da contesti economici e culturali differenti.

Quest'ultimo quesito ha rappresentato il punto di partenza del presente lavoro di tesi, nel tentativo di comprendere quanto gli interventi mirati al potenziamento del *parental involvement* possano essere utili per migliorare l'equità complessiva dei sistemi di istruzione. Diversi studi precedenti hanno evidenziato come la *partecipazione dei genitori* sia legata allo status socio-economico familiare. Genitori con un titolo di studio più elevato giudicano più importante il loro **ruolo di sostegno allo studio** dei propri figli rispetto ai genitori con un titolo di studio più basso (Legutko, 1998; Mulroy, Golda & Wales, 1998; Portes & MacLeod, 1996). Ciò che sembra differire è l'idea per cui l'istruzione dei figli spetti quasi esclusivamente o esclusivamente alla scuola: i genitori delle classi sociali più basse sostengono più frequentemente una netta divisione tra scuola e famiglia e non considerano

---

dell'educazione civica e alla cittadinanza da parte degli studenti frequentanti in Italia la III secondaria di I grado, oltre che le loro opinioni, attitudini e comportamenti (cfr., ad esempio, Schulz *et al.*, 2010).



se stessi come parte integrante del processo di istruzione (Dodge e Feldman, 1990). Kahn (1996) sostiene che molti genitori con scarso reddito considerano la scuola come un'autorità istituzionalizzata e perciò ritengono che la responsabilità dell'insegnamento sia compito dell'educatore. Al contrario, le classi medie o alte hanno livelli di interesse più alti nel parlare e interagire con i propri figli degli aspetti scolastici, così come nel partecipare ad attività di volontariato o a conferenze genitori-insegnanti (ad esempio, Revicki 1981). Tali studi si inseriscono nell'ambito del filone di ricerca stimolato dagli studi di Bourdieu a cui si deve la definizione del **capitale culturale**: uno studente che proviene da uno status socio-economico privilegiato ha rendimenti accademici migliori non per doti innate, ma perché la famiglia trasmette una serie di conoscenze e valori e atteggiamenti che favoriscono l'apprendimento scolastico (Bourdieu & Passeron, 1990; Bourdieu, 1986). Secondo l'autore inoltre il sistema scolastico tende a riprodurre proprio il modello delle classi sociali privilegiate. McNeal (1999) ha invece concettualizzato il coinvolgimento a casa e a scuola dei genitori come una forma di capitale sociale e, in uno studio del 1999, ha esaminato le differenze etniche e socio-economiche nelle *performance* scolastiche, evidenziando che famiglie statunitensi con un più basso reddito e appartenenti a minoranze etniche tendevano ad avere un minore livello di coinvolgimento nella vita scolastica dei loro figli. Inoltre, a parità di livello di *coinvolgimento dei genitori*, gli studenti di famiglie della classe media e bianchi tendevano a beneficiare di più del *coinvolgimento dei genitori* rispetto ai colleghi proveniente da classi socio-economiche svantaggiate e/o appartenenti a minoranze etniche. McNeal (1999) ha evidenziato che il *coinvolgimento dei genitori* delle classi svantaggiate e di minoranze etniche sia in grado di operare in maniera meno efficace nel facilitare il rendimento degli studenti e questo autore ha sostenuto che ciò potrebbe dipendere dalla carenza di **risorse materiali a casa**. Park e Palardy (2004) hanno evidenziato come lo status socio-economico (SES)<sup>11</sup> abbia un effetto significativo sul rendimento degli studenti, maggiore rispetto ai tradizionali fattori considerati per il *parental involvement*. Una possibile spiegazione, secondo gli autori, è che il rendimento possa essere legato alla disponibilità delle risorse a casa, che tende a essere migliore nelle famiglie con un alto indice socio-economico. Famiglie più ricche possono, ad esempio, pagare lezioni private o comprare risorse per l'istruzione, come libri e computer.

---

<sup>11</sup> Il SES è una misura che solitamente comprende il livello di occupazione, il reddito e il livello di istruzione di una determinata persona. Nel capitolo 2 sarà descritto il calcolo dell'indice SES utilizzato nel mio studio.

Se la disponibilità di risorse è indubbiamente un fattore importante da considerare, i risultati di ricerche scientifiche hanno dimostrato anche che famiglie motivate, indipendentemente dall'indice socio-economico, possono aiutare gli studenti a migliorare il rendimento scolastico attraverso varie forme di coinvolgimento. Ad esempio, dai risultati di uno studio condotto dall'OCSE e dall'Istituto Ayrton Senna su circa 25000 studenti delle scuole elementari di Rio de Janeiro, presentati durante Forum sull'istruzione per il progresso sociale, emerge come l'appoggio dei genitori agli alunni sia talmente rilevante da superare le barriere socio-economiche.

Alcuni autori hanno sostenuto che gli effetti attribuibili al SES sul successo scolastico non siano indipendenti dal *parental involvement*, e potrebbe esserci un fattore che determina entrambi, come dimostra un numero crescente di ricerche (Zakrisson & Ekehammer, 1998; Gortmaker *et al.*, 1993). Crane (1996) ha evidenziato che gli effetti del SES potrebbero essere sovrastimati, qualora non vengano prese in considerazione le caratteristiche delle famiglie. Ad esempio, Epstein (1986) ha sostenuto come, sebbene in media le famiglie più istruite partecipino di più alla vita scolastica del figlio, anche i genitori con titolo di studio più basso possono lavorare produttivamente con le scuole e desiderare un'istruzione di qualità per i propri figli. Sembra quindi che, indipendentemente dallo status socio-economico di provenienza, i genitori che stimolano e incoraggiano, trasmettono alte aspettative e parlano con i figli di ciò che fanno a scuola e dei compiti a casa hanno figli con una *performance* scolastica più elevata (Dauber & Epstein, 1993; Eagle, 1989; Leichter, 1974). Epstein (1995) e Gianzero (2001), inoltre, hanno riportato come le *best practices* di *coinvolgimento dei genitori* siano più importanti del *background* socio-economico delle famiglie nel determinare se lo studente proseguirà e avrà successo a scuola. I genitori, infatti, sono in grado di trasmettere ai propri figli il messaggio che lo studio possa fornire loro delle migliori opportunità nella vita (motivazione estrinseca e strumentale) e che studiare non sia un lavoro faticoso, ma permetta di imparare cose nuove, cercando di stimolare nei figli la motivazione intrinseca verso tale condotta. L'incoraggiare i propri figli e assisterli nei compiti a casa fornisce un esempio forte e positivo di tali *best practices* (Gianzero, 2001). In una rassegna del 1997 in cui sono stati esaminati 66 studi relativi al *coinvolgimento dei genitori*, gli autori Henderson e Berla hanno concluso che il predittore più accurato del rendimento scolastico degli studenti a scuola non sia lo status economico o

sociale ma la capacità della famiglia di creare un ambiente in grado di sostenere l'apprendimento, comunicare un'elevata e ragionevole aspettativa nei confronti del rendimento del proprio figlio e essere coinvolti nella scuola del figlio. Alle stesse conclusioni sono arrivati anche altri autori: Flouri e Buchanman (2004) e Houtenville e Conway (2008) hanno dimostrato che le differenze nel rendimento degli studenti tra la classe operaia e la classe media sono spiegabili più dalla natura della relazione tra scuola e genitore rispetto alle differenze legate al SES. Ad esempio, lo studio di Sui-Chu e Willms (1996) ha indagato la relazione tra le forme di *coinvolgimento dei genitori* e le classi sociali delle famiglie. Gli autori evidenziano una forte correlazione tra la classe sociale e la *partecipazione dei genitori*: più alta è la classe sociale, maggiori sono i livelli di *partecipazione dei genitori*. Tuttavia, indipendentemente dalla classe sociale, più i genitori e i bambini riportano di discutere tra loro della scuola più gli studenti hanno un'elevata *performance* ai test di matematica e lettura. Gli autori hanno concluso che la *partecipazione dei genitori* fornisca un contributo unico nello spiegare la variazione del rendimento scolastico degli studenti, che va al di là degli effetti associati con i fattori economici. Il fattore che sembra giocare un ruolo più significativo è in questa ricerca la *home discussion*.

Anche in uno studio di Fantuzzo e collaboratori (2004), condotto su studenti partecipanti al programma Head Start, tre aspetti della partecipazione dei genitori a scuola risultano associati con risultati migliori in studenti provenienti da famiglie con basso reddito: partecipazione a casa, partecipazione a scuola e comunicazione famiglia-scuola. Robinson e Harris (2014) evidenziano la connessione tra rendimento socio-economico e classe sociale: genitori con classe sociale più alta sono più coinvolti sia a casa sia a scuola rispetto a chi proviene da una classe sociale più bassa. Rispetto al coinvolgimento a scuola, gli autori evidenziano come il *background* socio-economico sia un fattore che spiega la differenza di punteggio in lettura e matematica tra differenti gruppi più del *coinvolgimento dei genitori* e questo dato è valido per entrambi i gruppi di studio (NELS e CDS). Le misure che sembrano più frequentemente associate con il rendimento sono le aspettative dei genitori per i loro figli, i contatti scuola-famiglia e i contatti iniziati dalla scuola per la raccolta fondi.

Gli studi in letteratura volti ad indagare il contributo dell'indice socio-economico nello spiegare le differenze di rendimento a scuola si intersecano con le evidenze empiriche riguardanti il fatto che studenti provenienti da ambienti svantaggiati conseguano ugualmente

buoni risultati accademici. Per spiegare questo fenomeno conosciuto come "**resilienza**", diversi studi hanno cercato di comprendere quali fattori, una volta tenuto sotto controllo l'indice socio-economico, potessero contribuire a spiegare il motivo di tale successo. Alcuni bambini, infatti, sembrano avere successo a scuola nonostante provengano da un ambiente familiare con condizioni poco favorevoli, mentre altri bambini fanno peggio rispetto ad un ambiente materiale privilegiato, con più risorse disponibili a casa per lo studio. In un rilevante studio di Schoon e Parsons (2002) sono stati indagati i fattori che sembrano promuovere la resilienza o la vulnerabilità. Ancora una volta, la *partecipazione dei genitori* a casa sembra essere implicata. Gli autori analizzano i dati del *National Child Development Study* (NCDS) e del *British Cohort Study* (BCS). Per ogni bambino è stato calcolato un **Indice Sociale** (SI) che prende in considerazione la classe sociale dei genitori e la carenza di risorse materiali, e un **Indice di Competenza** (CI) che prende in considerazione il successo scolastico e il comportamento adattivo dello studente. In base a tale schema, ciascun bambino è stato poi collocato in una matrice, composta da 4 quadranti, come indicato nella tabella 1.5.1.

Tabella 1.5.1 Fattori che promuovono la resilienza

	<b>Indice Sociale Basso</b>	<b>Indice Sociale alto</b>
<b>Indice di Competenza Basso</b>	Vulnerabile	Risultati al di sotto delle aspettative
<b>Indice di Competenza Alto</b>	Resiliente	Privilegiato

[Tratto da Schoon e Parsons (2002)]

I ragazzi che sono sotto la media rispetto all'Indice Sociale e sopra la media nell'Indice di Competenza sono classificati come "resilienti", mentre gli studenti al di sotto in entrambi gli indici sono classificati come "vulnerabili". Secondo gli autori, tra i fattori che sembrano promuovere la resilienza o proteggere dalla vulnerabilità gli studenti del campione NCDS ci sono avere una madre istruita, un padre collaborativo nella gestione della casa e un ambiente familiare che sostenga l'istruzione scolastica. Se si considera invece il campione di studenti inglesi del BCS, la *partecipazione dei genitori* non sembra essere un rilevante fattore di

protezione. Occorre rilevare come una comparazione tra i due campioni sia difficile poiché il NCDS si riferisce ai bambini di 7 anni mentre per BCS sono stati presi in considerazione bambini di 5 anni. In entrambi i gruppi, comunque, l'impatto della resilienza precoce è a lungo termine. Per il campione NCDS i soggetti resilienti riescono ad ottenere risultati equiparabili agli studenti privilegiati per quanto riguarda il rendimento e hanno più probabilità di ottenere una laurea. Per BCS gli individui resilienti ottengono risultati migliori dei vulnerabili, anche se non raggiungono lo stesso livello degli studenti privilegiati socialmente. Nello studio di Sacker *et al.* (2002), ad esempio, si evidenzia come la classe sociale intervenga nel rendimento attraverso quattro fattori: *partecipazione dei genitori*, deprivazioni materiali, aspirazione dei genitori e composizione della scuola. Inoltre, gli autori ipotizzano che la classe sociale influenzi il rendimento e l'adattamento in un modo che la letteratura non ha ancora sufficientemente chiarito, per cui viene anche misurato l'effetto diretto della classe sociale sul successo scolastico e sull'adattamento. All'età di 7 anni il rendimento e l'adattamento sono influenzati positivamente principalmente dalla *partecipazione dei genitori* e negativamente dalla deprivazione materiale. La *partecipazione dei genitori* è risultata essere più forte dell'effetto della classe sociale o della composizione della scuola (percentuale di studenti che raggiungono la certificazione accademica *General Certificate of Education: Ordinary Level* e che hanno un padre che svolge un lavoro di tipo non manuale) nel predire il rendimento e l'adattamento. In una rassegna del 2010 di Berger Cardoso e Thompson, è stato evidenziato come nelle famiglie immigranti latino-americane si osservino risultati scolastici migliori rispetto al previsto laddove i genitori siano altamente coinvolti nell'educazione dei propri figli nonostante le barriere legate alla lingua, al tipo di lavoro e a differenti norme culturali (Perreira *et al.*, 2006), e ciò sembra avvenire attraverso l'incoraggiamento del successo scolastico da parte dei genitori e una comunicazione aperta tra genitori e figli sulla vita scolastica (Ceballo, 2004; Chavkin & Gonzalez, 2000; Catterall, 1998). In queste famiglie il *coinvolgimento dei genitori* è associato positivamente con la motivazione accademica ma anche con voti scolastici migliori (Espinoza-Herold, 2007; Alfaro, Umaña-Taylor & Bámaca, 2006; Gonzalez & Padilla, 1997). È questo un aspetto rilevante emerso dalla letteratura: la *partecipazione dei genitori* sembra ridurre il *gap* esistente tra studenti bianchi e minoranze etniche in America (Hampton *et al.*, 1998). Tale posizione è sostenuta da educatori e sociologi (Hampton *et al.*, 1998; Offenbergh, Rodriguez-Acosta & Epstein, 1979). Le minoranze etniche e culturali negli Stati Uniti, che a volte

vivono in ambienti svantaggiati, portano i genitori a sviluppare delle aspettative differenti rispetto allo studio futuro dei propri figli. In un recente contributo di Yamamoto e Holloway (2010), gli autori hanno passato in rassegna le ricerche sulle aspettative dei genitori e il loro effetto sul rendimento degli studenti, evidenziando significative differenze tra differenti gruppi etnici. Le aspettative dei genitori sono solitamente misurate chiedendo ai genitori che titolo di studio conseguiranno o quanti anni pensano che i propri figli studieranno. Negli studi più recenti da loro esaminati né la classe sociale né fattori individuali sono in grado di fornire una spiegazione completa della formazione delle aspettative genitoriali. Gli autori hanno evidenziato tre fattori che moderano la relazione tra precedente rendimento e le aspettative genitoriali circa il futuro:

1. se i genitori ritengono che i voti (alti o bassi) ottenuti dai figli dipendano prevalentemente dalle loro abilità cognitive, svilupperanno un sistema di aspettative circa lo studio futuro del figli prevalentemente legato ai precedenti successi/insuccessi scolastici. Qualora, invece, i genitori ritengano che l'impegno sia determinante nel predire il successo accademico, tenderanno ad attribuire meno importanza ai precedenti risultati degli studenti;
2. il modo in cui i genitori ritengono di essere "trattati" dalla scuola influenza l'importanza che essi danno ai voti scolastici. Se i genitori si sentono trattati male dalla scuola, tenderanno a non fidarsi del giudizio scolastico dato dagli insegnanti;
3. il senso di auto-efficacia dei genitori è condizionato dalla disponibilità delle risorse: i genitori che vivono con carenza di risorse materiali potrebbero sottostimare il futuro successo scolastico dei propri figli anche se essi vanno particolarmente bene a scuola in quanto non si sentono capaci loro stessi di aiutare i propri figli a raggiungere le mete desiderate.

Tali considerazioni possono risultare importanti per comprendere come i genitori delle minoranze etniche e/o appartenenti a classi svantaggiate possano reagire alle eventuali difficoltà scolastiche dei figli e sviluppare sistemi di aspettative profondamente diversi rispetto ai genitori delle famiglie avvantaggiate economicamente.

## 1.6 Incentivare la *partecipazione dei genitori*: il ruolo della scuola

In uno studio degli inizi del 2000, Derrick-Lewis ha indagato l'associazione tra rendimento e coinvolgimento a scuola in studenti del quarto anno di scolarità in Tennessee (Derrick-Lewis, 2001). L'autrice sintetizza in tre grandi punti di vista che riflettono la visione dei ricercatori nei confronti del rapporto scuola-genitori:

1. la scuola e i genitori vengono considerate come due entità separate, che debbono svolgere compiti differenti;
2. la scuola e i genitori vengono in contatto in alcuni momenti cruciali dello sviluppo del proprio figlio e gli educatori rimangono detentori dell'applicazione del curriculum;
3. i genitori e la scuola condividono le sfere educative, c'è coordinazione e cooperazione delle scuole e delle famiglie, che condividono un obiettivo comune per gli studenti e in questo modo il lavoro della scuola e dei genitori diventa più efficace (modello di *partnership* del coinvolgimento).

La terza visione è quella che ha preso piede nel corso del tempo e che nello studio qui citato risulta essere significativamente associata con il rendimento dello studente.

Sanders e Epstein (2000), analizzando i dati del *National Network of Partnership School*<sup>12</sup>, giunsero alla conclusione che, laddove le scuole riescano a comunicare con i genitori in maniera adeguata, aumenta il numero di genitori coinvolti; le famiglie coinvolte in attività di lettura, grazie all'intervento della scuola, hanno figli con punteggi più alti in lettura rispetto ai figli di genitori non coinvolti. Tali dati non risultano confermati per la matematica, ma in un successivo studio, Sheldon e Epstein (2001) hanno analizzato i dati di 18 scuole (primarie e secondarie di I grado) che comprendevano informazioni relative a caratteristiche delle scuole, pratiche di coinvolgimento, voti e punteggi ai test di rendimento in matematica. Anche dopo aver controllato per il precedente livello di rendimento alcune attività della famiglia riguardanti il coinvolgimento a scuola e a casa continuavano ad essere predittivi di *performance* più elevate: compiti a casa che coinvolgono la famiglia e prendere in prestito dalla biblioteca libri riguardanti attività associate alla matematica. A queste si aggiungono le

---

<sup>12</sup> Cfr. più avanti sez. "Il coinvolgimento dei genitori e le politiche scolastiche nei diversi paesi"

informazioni fornite dalla scuola ai genitori su come mettersi in contatto con l'insegnante di matematica e seminari sull'abilità matematica.

L'evoluzione del rapporto scuola -famiglia in direzione di un lavoro di *partnership* sembra il naturale sviluppo se si pensa che gli insegnanti e i genitori, nonostante la diversità dei ruoli e la separazione dei contesti di azione, condividono sia i destinatari del loro agire, i figli/alunni, sia le finalità dell'agire stesso, ovvero l'educazione e l'istruzione in cui scuola e famiglia operano insieme per un progetto educativo comune. Nel corso del tempo i cambiamenti culturali e i conseguenti cambiamenti normativi hanno modificato il ruolo dei genitori nelle istituzioni scolastiche. In una logica di una maggiore *accountability*, presente nelle più recenti normative, la *partecipazione dei genitori* è considerata dalla scuola diversamente e si ritiene importante la partecipazione attiva e informata dei genitori nelle scuole di ogni ordine e grado. La prospettiva si è nel corso degli anni sempre di più ampliata, dai genitori alla famiglia, dalla famiglia alla comunità, al fine di arrivare a identificare le famiglie a maggior rischio di dispersione scolastica (Jeynes, 2007). Chrispeels (1996) descrive la famiglia, la scuola e la comunità come un potenziale sistema di co-sostegno, l'una delle altre, andando oltre il ruolo tradizionale della *partecipazione dei genitori* alla scuola. Da un punto di vista di chi lavora nella scuola, l'attenzione verso la *partecipazione dei genitori* è considerata uno strumento per migliorare il rendimento degli studenti, in particolare per quelli studenti che sono maggiormente a rischio di insuccesso scolastico e dispersione. Una spinta in questa direzione è stata fornita dagli studi sull'efficacia (*school effectiveness*) e il miglioramento (*school improvement*) delle scuole. Ad esempio, Scheerens e collaboratori, in uno studio del 2007, riportano 10 fattori che sono considerati alla base di una scuola efficace:

1. leadership del dirigente,
2. cooperazione tra il personale scolastico,
3. alte aspettative nei confronti degli studenti,
4. clima scolastico,
5. qualità del curriculum,
6. compiti a casa,
7. monitoraggio
8. tempo per l'apprendimento efficace,



9. insegnamento differenziato/adattivo.

10. capacità della scuola di coinvolgere i genitori,

Nel loro lavoro di meta-analisi hanno analizzato 42 studi relativi al coinvolgimento dei genitori: i risultati evidenziano un coefficiente di correlazione medio tra la partecipazione dei genitori e rendimento in matematica e/o lettura non elevato, gli autori sostengono che i *cutoff* della dimensione degli effetti identificati da Cohen siano troppo elevati e non siano adatti per valutare l'effettiva rilevanza degli effetti dovuti alle caratteristiche delle scuole.

In uno studio del 2006, Creemers e Kyriakides propongono un modello dinamico per la misurazione dell'efficacia delle scuole e vi inseriscono anche le politiche adottate dalle scuole nei confronti della partecipazione dei genitori; gli autori sottolineano come sia necessario misurare tale aspetto verificando quale approccio venga usato dalla scuola per realizzarlo per comprenderne l'efficacia.

Già in uno studio di Boberg e collaboratori (1999) è stato evidenziato come diversi studi dimostrino che i genitori coinvolti nelle attività e nei programmi scolastici hanno atteggiamenti più positivi verso il personale scolastico e sono più disposti a sostenere attivamente le iniziative scolastiche (Becher, 1984). Henderson e Berla (1997) e Gianzero (2001) hanno asserito che quando la scuola lavora insieme alle famiglie per sostenere l'apprendimento, il bambino tende ad avere successo non solo nella scuola, ma anche nella vita. Tale cambiamento di prospettiva ha portato a considerare i genitori come delle risorse, in grado di imparare nuove tecniche per sostenere l'apprendimento che possono utilizzare con i propri figli in una logica di collaborazione. Epstein e Connors (1993) hanno sottolineato come le abilità dell'essere genitore che aiuta il proprio figlio ad apprendere dovrebbero essere insegnate, e non siano innate, sostenendo che seminari, programmi di sostegno e specifici corsi per i genitori siano necessari per le famiglie. Flaxman e Inger (1992) hanno identificato tre modi con cui i genitori possono essere coinvolti dalle scuole: attraverso un diretto coinvolgimento nello *school management*, partecipando al *decision making* a scuola e attraverso la partecipazione in programmi di formazione per i genitori o partecipando a specifici progetti da sviluppare utilizzando risorse familiari e programmi di sostegno. Seguendo questa linea di pensiero, Moore (1991) ha identificato tre ruoli per i genitori: *policy makers*, facilitatori dello sviluppo del bambino e volontari. Hester (1989) ha enfatizzato l'importanza della comunicazione scuola-famiglia come elemento centrale per stimolare il *parental involvement*. Secondo Henderson (1987) non è importante che i

genitori siano ben istruiti per fornire un adeguato coinvolgimento nell'educazione dei propri figli, ma devono essere disposti ad apprendere e partecipare alla vita della scuola. Henderson e Mapp (2002) hanno evidenziato che quando le scuole lavorano insieme alle famiglie per sostenere l'apprendimento, gli studenti tendono ad avere maggiore successo accademico. Quanto più la famiglia riesce a creare un ambiente di apprendimento stimolante, ha aspettative elevate (ma non irrealistiche) sulla futura carriera del proprio figlio e partecipa all'educazione del proprio figli a scuola e nella comunità, tanto più elevato sarà il rendimento scolastico. Sebbene sia irrealistico coinvolgere tutti i genitori in tutte le attività, le scuole efficaci riescono a coinvolgere i genitori nell'educazione dei propri figli attraverso una varietà di attività (Wells, 1997). Walberg (1984), nel costruire il "curricolo per la casa", ha ritenuto importante alcuni aspetti: formare i genitori, incoraggiando la *home discussion* con i loro figli, sottolineare l'importanza che i genitori trasmettano ai figli la passione per la lettura, l'importanza del monitoraggio dei genitori dei programmi che guardano i loro figli in tv, lo stimolare la capacità dei figli di rinviare la gratificazione immediata per raggiungere obiettivi a lungo termine, il manifestare ai figli il proprio interesse per il loro successo scolastico e sviluppo personale.

Schurr (1992) suggerisce **16 strategie di partecipazione dei genitori** che la scuola dovrebbe praticare:

1. coinvolgere i genitori negli obiettivi di valutazione, nella gestione dei locali e dei contratti;
2. coinvolgere i genitori nella valutazione delle pratiche e delle politiche della scuola;
3. dedicare una stanza per i genitori a scuola;
4. creare siti per seminari dove i genitori possano avere accesso alle informazioni e inviare messaggi di servizio pubblici;
5. sviluppare un manuale per i genitori per ciascuna scuola che contenga guide, suggerimenti per la partecipazione e le regole scolastiche;
6. tenere incontri pubblici in un orario in cui i genitori possano partecipare;
7. prevedere una giornata in cui genitori e studenti si scambiano i ruoli;
8. premiare gli studenti con crediti extra per la *partecipazione dei genitori*;
9. organizzare una serata per le famiglie a scuola;
10. sviluppare un piano di comunicazioni accogliendo i suggerimenti dei genitori;

11. mantenere le comunicazioni tra insegnanti e genitori;
12. prevedere degli eventi per rendere pubblico l'impegno dei genitori nella scuola;
13. preparare per i genitori "pacchetti mensili" su come ottenere il successo scolastico a casa;
14. condurre visite a casa da parte del personale, ad esempio, per chiedere voti o candidature per le elezioni;
15. sviluppare, spiegare e sforzarsi per creare una politica sui compiti a casa;
16. programmare riunioni per ampliare la rete di conoscenza dei genitori e creare buoni rapporti tra genitori.

Williams e Chavkin (1989) hanno identificato come elementi essenziali per un'efficace *partecipazione dei genitori* il rendere pubbliche tutte le informazioni inerenti la scuola, la presenza di specifici corsi di formazione sulla collaborazione tra docenti e genitori, la costruzione di reti tra famiglie e scuola, la frequente valutazione dei programmi e il loro aggiornamento in collaborazione anche con i genitori.

Più recentemente, Hoover-Dempsey e collaboratori (Hoover-Dempsey, Ice, & Whitaker, 2009; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) hanno sviluppato il modello HDS (Hoover Dempsey Sandler) che cerca di individuare quali caratteristiche possano favorire il coinvolgimento dei genitori. Diversi studi hanno testato l'utilità del modello HDS nel predire il coinvolgimento dei genitori nella scuola primaria (Maríñez -Lora & Quintana, 2009; Anderson & Minke, 2007; Reed, Jones, Walker & Hoover-Dempsey, 2000). Secondo gli autori per ottenere un livello di partecipazione ottimale dei genitori è cruciale il ruolo della scuola: il più efficace coinvolgimento dei genitori si ha quando la relazione scuola-famiglia è efficace, caratterizzata dal mutuo rispetto, comunicazione e fiducia. Gli autori hanno individuato tre fattori che giocano un ruolo chiave nel coinvolgere i genitori:

1. la convinzione dei genitori che la partecipazione nell'apprendimento dei propri figli sia parte della propria responsabilità e che siano in grado di farlo;
2. la percezione dei genitori che scuola e gli insegnanti vogliono che i genitori siano coinvolti;

3. le difficoltà inerenti la presenza di attività dei genitori incompatibili con le attività di coinvolgimento, quali ad esempio, prendersi cura di altri figli, attività lavorative non demandabili.

Il modello HDS si è focalizzato sulla comprensione di specifici elementi della comunicazione tra genitori e scuola, tenendo in considerazione variabili quali tempo, le abilità di partenza e conoscenze della famiglia, la cultura delle famiglie, i meccanismi (incoraggiamento, modellizzazione, rinforzo, insegnamento) messi in atto dai genitori per favorire l'apprendimento dei figli. Un aspetto importante nel modello HDS è l'enfasi posta sul ruolo che le comunicazioni formali e informali inviate dalla scuola ai genitori giocano nel determinare il *parental involvement*. In questa prospettiva, i genitori che ritengono che le comunicazioni della scuola siano chiare ed efficaci sono più portati alla partecipazione. Ad esempio, Deslandes e Bertrand (2005) hanno dimostrato che la percezione dei genitori di essere invitati a partecipare e di essere tenuti in considerazione dagli insegnanti è predittivo del *coinvolgimento dei genitori* al settimo e al nono anno di scolarità. Analogamente, dallo studio di Green *et al.* (2007) è emerso che la *partecipazione dei genitori* nella scuola sia predetta da quanto i genitori si sentano invitati a partecipare dagli insegnanti.

In un seguente studio Overstreet *et al.* (2005) hanno indagato in che modo le diverse misure di *coinvolgimento dei genitori* a scuola abbiano un impatto sul rendimento, su un campione di studenti della scuola primaria e della scuola secondaria provenienti da gruppi di afro-americani socio-economicamente svantaggiati. Gli autori hanno trovato che la ricettività della scuola (ad esempio, ascoltare i genitori, prevedere attività per i genitori) sia il fattore che predice meglio il rendimento scolastico a scuola degli studenti, in riferimento a gruppi svantaggiati afro-americani. Per entrambi i gruppi considerati, inoltre, le aspirazioni dei genitori e comportamenti di impegno della comunità sono predittori statisticamente e positivamente significativi per entrambi i gruppi.

In una meta-analisi del 2012, Jeynes ha indagato l'efficacia dei programmi di *coinvolgimento dei genitori* messi in atto dalla scuola nel periodo K-12 (dall'inizio del percorso scolastico fino al dodicesimo anno di scolarità), tra cui: programmi di condivisione della lettura (incoraggiare i genitori a leggere con i propri figli), programmi per enfatizzare il partenariato tra genitori e insegnanti che dovrebbero collaborare insieme per migliorare i risultati scolastici, programmi per monitorare i compiti a casa e per comunicazioni genitori-

insegnanti, il programma *Head Start* e il programma di studio della lingua inglese come seconda lingua. Come variabile di rendimento, oltre ai risultati in test standardizzati, sono stati presi in considerazione studi che comprendevano come misure di rendimento i voti dati dagli insegnanti. In generale i risultati hanno evidenziato una relazione positiva tra i programmi di *coinvolgimento dei genitori* e il rendimento scolastico nei vari anni scolastici e tale relazione è risultata maggiore nel caso di test standardizzati. Per quanto riguarda il tipo di programma, quello di condivisione della lettura si associa positivamente con il rendimento in maniera più significativa rispetto agli altri programmi, in misura minore ma ugualmente significativa si riscontra un'associazione tra rendimento e programmi di enfasi sul partenariato, mentre il programma per monitorare i compiti a casa ha i risultati più deboli, anche se sempre significativi. *Head Start* e ESL non si associano in maniera statisticamente significativa con il rendimento.

## **1.7 Il ruolo dell'insegnante nel coinvolgimento dei genitori**

Un problema che si presenta relativamente alle modalità di *coinvolgimento dei genitori* è legato agli insegnanti, che spesso si sentono impreparati o con poche informazioni su come attuare un efficace lavoro con genitori diversi tra loro per il *background* socio-economico. Gli insegnanti possono anche essere scettici nei confronti dell'utilità di una collaborazione con i genitori. In merito a tale questione, si noti che gli insegnanti della scuola secondaria riportano più mancanza di fiducia dei genitori rispetto alle scuole primarie (Stone, 2003) e ciò può rappresentare indubbiamente un elemento che ostacola l'instaurarsi di una relazione positiva nei livelli di studio più elevati degli studenti. Bempechat, J. (1992) ha sottolineato come molti insegnanti temano che i genitori, in particolare quelli con basso reddito, non abbiano sufficiente tempo, formazione e livello di istruzione per aiutare i propri figli (Crozier, & Davies, 2007; McLaughlin & Shields, 1987; Becker & Epstein, 1982; Epstein & Becker, 1982; Moles, 1982). Diversi studi hanno però evidenziato che genitori provenienti da un basso livello economico che vogliono aiutare i propri figli, sono in grado di essere partecipanti attivi nell'apprendimento dei propri figli e implementare i suggerimenti offerti dagli insegnanti (McLaughlin & Shields, 1987; Berliner & Casanova, 1985;). Seeley (1982) ha sostenuto come il *coinvolgimento dei genitori* possa essere facilitato da una relazione tra genitori e insegnanti che sia vera e basata sulla mutua condivisione, aiuto e condivisione

delle responsabilità. In un articolo del 2011, LaRocque, Kleiman e Darling hanno presentato diverse strategie per affrontare e superare gli ostacoli al coinvolgimento a scuola dei genitori. Quello che sembra necessario è il passaggio da prospettive centrate "sul genitore" o "sulla scuola" ad una prospettiva centrata "sulla collaborazione genitore-scuola" (Keyes, 2002) e, relativamente a questo, gli insegnanti svolgono un ruolo chiave. Diversi studi si sono concentrati sul ruolo cruciale degli insegnanti nel promuovere il *parental involvement*. Ad esempio, in uno studio condotto su circa 11.000 genitori di studenti della scuola superiore partecipanti al NELS del 1988 si è evidenziato come le pratiche messe in atto dalla scuola per aumentare la *partecipazione dei genitori* (ad esempio, informare regolarmente i genitori circa i progressi degli studenti, condivisione delle regole in classe, delle aspettative e delle attività in corso) siano maggiormente correlate con esso rispetto al livello di istruzione dei genitori e alla struttura familiare di provenienza (Simon, 2004; Sanders, Epstein & Connors-Tadros, 1999). Secondo gli autori bisogna instaurare una visione condivisa tra insegnanti e genitori di cosa sia importante per una corretta relazione tra loro. Bakker, Denessen e Brus-Laven (2007) hanno indagato quanto il *coinvolgimento dei genitori* e la percezione degli insegnanti del *coinvolgimento dei genitori* siano legati al livello d'istruzione dei genitori e al rendimento dello studente, attraverso un questionario rivolto ai genitori e agli insegnanti. I dati dei due questionari risultano scarsamente associati tra loro e la percezione del *coinvolgimento dei genitori* da parte degli insegnanti influisce di più sul rendimento degli studenti rispetto al *coinvolgimento dei genitori* dichiarato dai genitori stessi. Se da un lato questo risultato può essere spiegato in funzione di stereotipi che gli insegnanti hanno verso i genitori (ad esempio, Weininger & Lareau, 2003, Weis *et al.*, 1992), diversi studi più recenti sembrano affermare come i bassi livelli di rendimento scolastico degli studenti con basso indice socio-economico possano essere spiegati con la carenza di *coinvolgimento dei genitori* nella loro educazione (Weininger & Lareau, 2003; Griffith, 1998; Lonigan & Whitehurst, 1998; Crozier, 1997). In uno studio di caso italiano condotto sulle scuole dell'infanzia milanesi, che ha coinvolto genitori italiani e stranieri, gli autori hanno evidenziato che più che agli stereotipi degli insegnanti, l'ostacolo per una buona relazione scuola-famiglia sia dovuto prevalentemente a fattori strutturali: l'assenza del sostegno di una rete familiare allargata e l'incompatibilità tra orari di lavoro e orari di apertura della scuola ai genitori assumono un forte peso nel rendere più o meno intensa ed efficace la relazione con la scuola (Granata, Mejri & Rizzi, 2015).

Diversi programmi, ispirati alle politiche locali e nazionali negli U.S.A. e in paesi europei (Epstein & Dauber, 1991; Coleman, 1987) sono stati messi in atto per aumentare il *parental involvement*. L'obiettivo sottostante di questi studi è sostenere gli studenti più a rischio, quelli con un basso indice socio-economico e provenienti da minoranze etniche (ad esempio, Mattingly *et al.*, 2002; Wong & Hughes, 2006; White, Taylor & Moss, 1992) nella convinzione che non solo il *coinvolgimento dei genitori* sia associato con il rendimento degli studenti, ma che lo influenzi (Mattingly *et al.*, 2002). Un aspetto evidenziato da Tett (2004) riguarda il fatto che i genitori con un basso SES potrebbero non essere motivati alla carriera scolastica dei propri figli, l'autrice inoltre ha sottolineato come questa mancanza di interesse possa essere interpretata dagli insegnanti come una carenza di capacità da parte dei genitori e questo permette agli insegnanti di "incolpare" i genitori per lo scarso rendimento dei propri figli. In un studio di Bakker e collaboratori (2007), è stato ipotizzato che la percezione degli insegnanti del livello di *coinvolgimento dei genitori* possa influenzare il rendimento scolastico degli studenti. In questa ricerca non si riscontra una correlazione significativa tra livello di SES e rendimento degli studenti, mentre emerge un'associazione tra livello di istruzione dei genitori e percezione del coinvolgimento da parte degli insegnanti e un'associazione tra rendimento degli studenti in alcune materie da un lato e percezione degli insegnanti e *coinvolgimento dei genitori* dall'altro. Gli autori ipotizzano una relazione indiretta del SES sul rendimento, mediata da quanto gli insegnanti ritengano partecipativi i genitori. In merito a questo, Carlisle, Stanley e Kemple (2005) e Floyd (2005) hanno evidenziato come gli insegnanti percepiscano i genitori delle famiglie svantaggiate come disinteressati. Ma vi sono ormai sufficienti evidenze empiriche che dimostrano che tale stereotipo non sia adeguato, in quanto anche questi genitori possono essere coinvolti nell'educazione dei propri figli (ad esempio a casa). Si è visto, infatti, che anche loro riescono a rispondere alle richieste dell'insegnante quando vengono espone in modo chiaro, utilizzando modalità di comunicazione adatte a favorire uno scambio efficace (Fields - Smith, 2005). Considerando che dallo studio di Epstein (1994) è emerso come il 67% dei genitori non avesse mai avuto un incontro informale con gli insegnanti, aumentare il *parental involvement* è un processo che richiede tempo e che necessita che alcuni stereotipi dell'insegnante vengano presi in considerazione e superati. In uno studio longitudinale di Van Voorhis (2011), ad esempio, si è evidenziato come insegnare ai genitori ad aiutare e

sostenere i propri figli con i compiti a casa sia associato ad un più alto rendimento un matematica.

## **1.8 Il coinvolgimento dei genitori e le politiche scolastiche nei diversi paesi**

L'acquisita centralità del costrutto di *parental involvement* nelle visioni pedagogiche più moderne viene testimoniata in modo chiaro da una serie di cambiamenti nelle politiche scolastiche di diversi paesi, mirate ad incrementare la *partecipazione dei genitori*, visti come parte attiva nel processo di istruzione dei propri figli. Se nel secolo scorso, vi era una netta divisione tra il ruolo della scuola (insegnare agli studenti il curriculum programmato) e quello dei genitori (insegnare un comportamento buono e degli standard morali), nelle ultime decadi si è assistito ad un cambiamento di prospettiva (Epstein, 1987). Già a partire dagli anni '60 negli Stati Uniti è stato sviluppato un programma, *Head Start*, nato nell'ambito del dibattito pedagogico che attribuisce all'ambiente sociale la responsabilità dello scarso rendimento scolastico dei bambini. In quegli anni è stato messo a punto un programma rivolto ai soggetti socio-economicamente svantaggiati (ad esempio, minoranze linguistiche, emarginati), che vivevano in contesto di deprivazione culturale. I sorprendenti risultati del programma hanno dimostrato che i bambini sottoposti al programma riuscivano a compensare le difficoltà iniziali. Nel 1967 Head Start ha previsto esplicitamente l'importanza di coinvolgere i genitori nel programma stesso per ottenere il massimo dei benefici. A partire dall'impatto che tali risultati ebbero negli Stati Uniti, sempre più si sono sviluppati nel corso degli anni studi volti ad individuare quali aspetti del *coinvolgimento dei genitori* fossero relativamente rilevanti. Negli **Stati Uniti**, gli studi condotti negli anni '80 e '90 portarono ad un approfondimento sistematico e programmatico dell'importanza del *coinvolgimento dei genitori* come fattore positivo per far ottenere migliori risultati agli studenti. Le evidenze empiriche portarono i decisori politici negli Stati Uniti d'America ad inserire la *partecipazione dei genitori* a scuola tra gli obiettivi fondamentali del settore educativo nel "*Educate America Act, and the reauthorized Elementary and Secondary Education Act (ESEA)*". Nel 1994, infatti, in tale dichiarazione, è stato affermato che le scuole entro il 2000 avrebbero dovuto promuovere cooperazioni che incrementassero il coinvolgimento a scuola dei genitori e la partecipazione nella crescita sociale, emotiva e scolastica dello studente. Per



i decisori politici potenziare il *parental involvement* è considerata una strategia utile per aiutare gli studenti che provengono da un *background* svantaggiato: i servizi locali e le scuole stesso hanno il compito di assistere i genitori e le organizzazioni dei genitori informandoli dei benefici del coinvolgimento e dell'esistenza di programmi di *coinvolgimento dei genitori* (U.S. Department of Education, 1994). A partire dal 2000, scuole in grado di attivare approcci innovativi che potessero coinvolgere i genitori potevano richiedere e ottenere fondi federali. L'interesse accresciuto da parte dei decisori politici su questo aspetto, ha portato all'inserimento del *coinvolgimento dei genitori* all'interno del *No Child Left Behind Act* del 2001, come una delle sei aree della riforma. Il Presidente Obama, nel 2009, ha sostenuto nuovamente con convinzione la centralità dell'importanza del costrutto di *coinvolgimento dei genitori*, affermando come la responsabilità dall'istruzione dei propri figli inizi a casa. Negli Stati Uniti diversi progetti e iniziative volte a migliorare il *coinvolgimento dei genitori* sono nate nel corso degli anni, tra cui ad esempio la *National Coalition for Parent Involvement in Education*, finanziata da Ford Foundation e Union Carbide. Già in precedenza, a livello statale erano stati attivati dei progetti; ad esempio, il *California State Department of Education* attraverso una commissione interdipartimentale forniva servizi ai distretti scolastici, scuole e famiglie per incentivare il *parental involvement* (Solomon, 1991). Analogamente, nel 2008 l'Associazione Educativa dello Utah<sup>13</sup> aveva promosso una serie di attività affermando che se i genitori sono coinvolti nell'educazione dei propri figli a casa, questi vanno meglio a scuola.

Nonostante molta attenzione sia data al *coinvolgimento dei genitori*, recenti dibattiti negli Stati Uniti d'America si soffermano sul fatto che l'impatto che il costrutto potrebbe avere sul rendimento sia stato sovrastimato. Ad esempio, già nel 1992, White, Taylor e Moss hanno analizzato 172 studi relativi all'influenza di programmi del *coinvolgimento dei genitori* in asili nido e hanno concluso che non ci siano sufficienti evidenze empiriche per sostenere che il *coinvolgimento dei genitori* sia associato con risultati migliori. Allo stesso modo nel 2002, Mattingly e collaboratori, analizzando 42 differenti studi, hanno affermato che ci siano minime evidenze empiriche sul fatto che i programmi di *coinvolgimento dei genitori* abbiano un impatto sul rendimento degli studenti o siano in grado di cambiare i comportamenti di genitori, insegnanti e studenti. Un aspetto da sottolineare è che sebbene esistano moltissimi

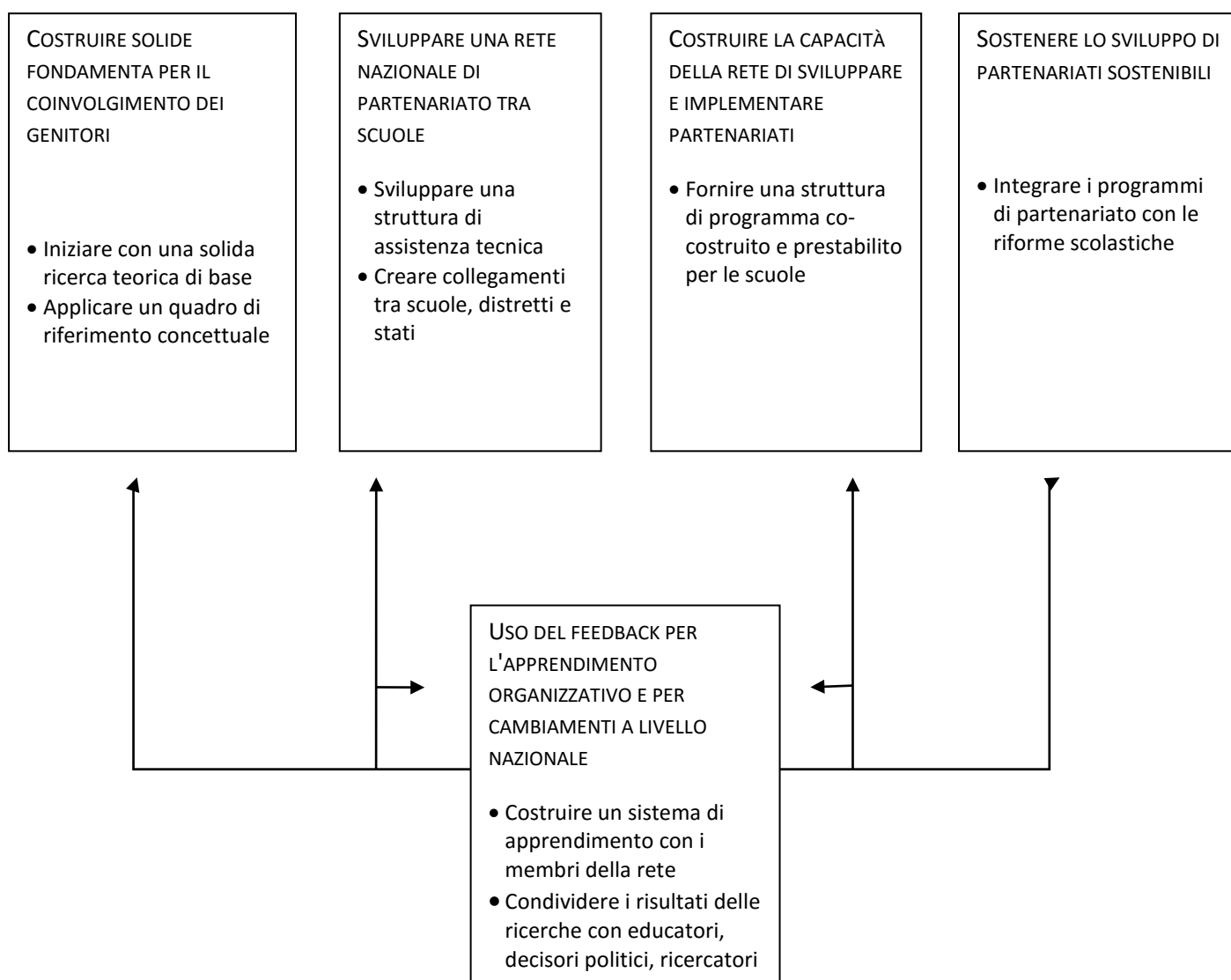
---

<sup>13</sup> Si tratta di un'associazione nata circa 100 anni fa con lo scopo di salvaguardare e migliorare l'istruzione

studi che riguardano l'implementazione di strategie per il *coinvolgimento dei genitori* negli Stati Uniti d'America, solo poche riportano in maniera sistematica i risultati degli interventi. Alla fine degli anni Novanta, Raffaele e Knoff (1999) hanno sostenuto che programmi efficaci debbano tenere in considerazione non solo strategie di programmazione ma anche cambiamenti organizzativi; in particolare gli autori si sono soffermati su alcuni importanti aspetti necessari per l'implementazione di strategie efficaci di *coinvolgimento dei genitori*, enfatizzando l'importanza di una "collaborazione proattiva" piuttosto che "reattiva" e l'importanza di riconoscere e valorizzare il contributo dei genitori nei processi educativi. Gli autori, inoltre, hanno evidenziato alcuni punti chiave per le strategie di coinvolgimento nel caso di famiglie svantaggiate, in particolare la necessità di un'analisi preliminare delle risorse umane e materiali presenti nel territorio e uno studio degli andamenti demografici. Diviene, quindi, centrale stabilire le mutue priorità, attraverso un'analisi delle aspettative di tutti i soggetti coinvolti, genitori, insegnanti e *stakeholders*, svolgendo anche un'analisi dell'organizzazione interna alla scuola per identificare le risorse e i necessari aggiustamenti. Tali attività devono il più possibile essere pubblicizzate per aumentare la consapevolezza di genitori e insegnanti circa l'importanza delle attività di *coinvolgimento dei genitori* (Desforger & Abouchaar, 2003).

Le politiche fin qui descritte sono state nel corso dei decenni sviluppate e articolate negli U.S.A. fino a giungere al *National Network of Partnership School* (Kreider, 2000; Sanders & Epstein, 2000), un progetto che ha coinvolto più di 1000 scuole di 14 Stati. Delle 1000 scuole coinvolte più del 60% erano tra le più svantaggiate in America e il *network* di scuole ha fornito formazione e supporto tecnico, sviluppando un apposito sito internet, ma anche attraverso newsletters e altri servizi di informazioni per i genitori (cfr. Figura 1.8.1).

Figura 1.8.1 Teoria dello sviluppo organizzativo del *National Network of Partnership School* (Tratto da Kreider, 2000)



Il programma nazionale di *partnership* genitori-scuola ha raggiunto un beneficio maggiore quando la pianificazione del *coinvolgimento dei genitori* sia stata integrata nella pianificazione scolastica e quando la responsabilità della pianificazione sia stata affidata agli insegnanti e ai membri della comunità.

Per molti aspetti la situazione riguardante il *parental involvement* in **Inghilterra** è simile a quella presente negli U.S.A e anche in questo paese vi sono stati investimenti pubblici per sostenere la *partecipazione dei genitori* a casa e a scuola. Desforges e Abouchaar (2003) hanno sottolineato come l'insegnamento americano abbia contribuito a comprendere che il

*coinvolgimento dei genitori* sia una questione che riguarda la scuola e la comunità nella sua interezza.

Selwyn e collaboratori (2011) hanno affermato che un grande sforzo è stato fatto a livello nazionale e regionale da parte dei decisori politici per incoraggiare lo sviluppo di "Piattaforme per l'Apprendimento" nell'ambito scolastico volte a supportare l'impegno di scuola-famiglia. L'obiettivo di tali piattaforme era quello di fornire a tutti i membri della comunità scolastica accesso alle risorse di apprendimento, comunicare e collaborare gli uni con gli altri, monitorare, valutare e rendere pubblici i progressi degli studenti. Dalla seconda metà degli anni 2000 anche altri paesi hanno investito risorse per lo sviluppo di spazi virtuali di condivisione, progetti in cui **l'uso delle nuove tecnologie** è divenuto centrale, come nel caso del recente *'E-learning action plan for schools'* in Nuova Zelanda e del *"Digital Education Revolution"* promosso dal governo australiano. Inoltre, in tutto il Nord Europa c'è stato un impegno diffuso verso la costruzione di piattaforme digitali di apprendimento. Ad esempio, in Estonia e Svezia è stata utilizzata la piattaforma estone *"ekool"*, che fornisce un ambiente virtuale di apprendimento, un sistema condiviso di informazioni amministrative e un ambiente di comunicazione mediato dal computer per insegnanti, amministrativi della scuola, studenti e genitori. Analoghi progetti sono stati sviluppati anche in Danimarca, Finlandia e Norvegia. Grant (2011) ha rilevato come lo sforzo dei decisori politici in questa direzione non sia meramente legato all'informatizzazione delle scuole ma faccia parte di una strategia più ampia volta a stimolare e coinvolgere in genitori nel conversare con i propri figli sul loro apprendimento. In un interessante studio qualitativo di Selwyn *et al.* (2011), basato su sei scuole primarie e sei secondarie in Inghilterra, è stato analizzato in modo approfondito come le scuole implementino e utilizzino effettivamente le *Learning Platform* per relazionarsi con genitori. Le piattaforme di apprendimento sono maggiormente utilizzate in tutti quei casi in cui le scuole vogliono assicurarsi che i genitori siano informati rispetto alle questioni scolastiche, ad esempio per condividere informazioni con i genitori, *newsletter* e fornire informazioni importanti riguardo specifiche attività. Un obiettivo dello studio era anche quello di verificare in che modo la scuola sostenesse l'apprendimento al di fuori della scuola. Sebbene alcuni insegnanti abbiano usato la piattaforma per caricare blocchi di compiti a casa in modo che gli studenti potessero scegliere come organizzarsi durante la settimana, la piattaforma veniva utilizzata poco dai genitori rispetto allo staff, insegnanti e

studenti. Secondo molte scuole questo non dipendeva da un cattivo uso della piattaforma, ma rispecchiava più in generale uno scarso livello di *coinvolgimento dei genitori*. A tali conclusioni è arrivato anche uno studio di Grant (2009), quasi che la piattaforma venga utilizzata per consolidare preesistenti relazioni con i genitori piuttosto che crearne di nuove. Le conclusioni a cui sono arrivati gli autori riguardano la necessità di cambiare il modo di considerare il *coinvolgimento dei genitori* da parte della scuola, in quanto la piattaforma rispecchiava il modello esistente di relazione scuola-genitori, che è un modello prevalentemente *top-down* piuttosto che contribuire a riconfigurarlo.

In Inghilterra, le strategie governative per assicurare la *partecipazione dei genitori*, sono iniziate nel 1997 con il *White Paper 'Excellence in Schools'* che individuava tre elementi che servivano per aumentare il *coinvolgimento dei genitori*: 1) fornire ai genitori informazioni; 2) dare ai genitori una voce e 3) incoraggiarli ad avere relazioni con la scuola. In particolare, i genitori sono stati coinvolti in processi ispettivi, informati degli obiettivi formativi e dei programmi scolastici e informati tempestivamente dell'andamento del loro figlio a scuola. Nelle scuole di eccellenza l'espressione "buoni genitori" ha assunto un significato ben specifico, che prevede il loro coinvolgimento nell'istruzione dei figli attraverso le attività prescolastiche svolte a casa (che forniscono una buona base di competenze, valori e atteggiamenti e concetto di sé), attraverso frequenti visite a scuola per raccogliere informazioni rilevanti e stabilire buone relazioni con il personale scolastico, con incontri con gli insegnanti per seguire i progressi dei bambini o per discutere problemi emergenti e assistere più in generale ad attività pratiche e partecipare alla *governance* della scuola. I decisori politici ritengono che queste spontanee attività di molti genitori rappresentino un prezioso contributo al progresso educativo dei bambini e vi è un generale accordo sul fatto che sia necessario puntare sulla *partecipazione dei genitori* per ridurre il divario significativo ancora esistente relativamente alle *performance* scolastiche di bambini provenienti da classi sociali differenti. In linea con queste considerazioni, l'*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* (Ofsted), ente governativo inglese, ha più volte ribadito come il *coinvolgimento dei genitori* sia un tema centrale per il miglioramento del sistema scolastico nazionale. In Inghilterra, ogni LEA (*Local Education Authority*) ha politiche e programmi che promuovono il *coinvolgimento dei genitori*. In aggiunta, ci sono tutta una serie di associazioni di volontariato, organizzazioni di ricerca

accademiche, associazioni filantropiche e un vasto numero di progetti sviluppati dalle singole scuole che hanno come obiettivo comune il potenziamento del *parental involvement*. Per migliorare le scuole serve informare i genitori su tutto ciò che devono sapere sulla scuola, attraverso frequenti comunicazioni e occasioni di incontro definite in base anche alle esigenze dei genitori<sup>14</sup>.

Desforges e Abouchaar (2003) hanno sottolineato come esistano due filoni di ricerche inerenti il *coinvolgimento dei genitori*, quello relativo alle attività spontanee di *coinvolgimento dei genitori* e quello relativo alle attività programmate in progetti scolastici. Gli autori hanno evidenziato come gli studi di valutazione dell'efficacia dei progetti sviluppati dalle scuole siano molto più deboli rispetto a quelli relativi alle attività prodotte spontaneamente. Le ricerche sulle attività spontanee di *coinvolgimento dei genitori* includono: attività prescolastiche per stimolare intellettualmente i bambini e sviluppare un buon concetto di sé, creare un modello duraturo di costruzione sociale e aspirazioni sul livello di istruzione e valori legati all'essere un bravo cittadino e necessari per la realizzazione personale, contattare gli insegnanti per avere informazioni su regole, procedure, curricoli, compiti a casa e valutazioni, visitare la scuola per discutere eventuali dubbi, lavorare insieme agli insegnanti (ad esempio per supervisionare attività sportive e preparare materiale per le lezioni) e nel promuovere la scuola nella comunità, prendere parte alla gestione della scuola. Ovviamente, questo sembra legato al livello socio-economico della famiglia, al livello di istruzione dei genitori, in particolare della madre, a meno problemi di salute mentale o di deprivazione materiale, ed è fortemente influenzato dai risultati ottenuti dal figlio e dal figlio stesso, che, con le sue caratteristiche, opinioni e comportamenti, gioca un ruolo attivo nel mediare la relazione famiglia-scuola.

I risultati relativi alle attività programmate in progetti scolastici hanno mostrato una serie di approcci che variano da programmi di formazione per promuovere il benessere psico-sociale necessario per un buon ruolo genitoriale, ad iniziative volte ad incrementare il legame scuola-casa, fino a programmi di educazione familiare o comunitaria per aiutare l'incremento dei livelli del capitale umano e sociale. Desforges (2003), facendo riferimento

---

<sup>14</sup> Per una descrizione dettagliata si veda il sito <https://www.gov.uk/topic/schools-colleges-childrens-services> (ultimo accesso 22/12/2016).

proprio alla situazione inglese, ha affermato come, benché gli studi di valutazione dell'efficacia di tali programmi mostrino che essi siano generalmente apprezzati dai genitori, non sia ancora possibile con i dati in possesso stabilirne il reale impatto sul rendimento degli studenti. Tra i potenziali ostacoli ad un incremento del *parental involvement*, questo autore identifica: le condizioni di estrema povertà, il vivere in posti poco sicuri e caotici, problemi di salute mentale, e carenze nella consapevolezza o conoscenza circa l'essere appropriatamente coinvolti. Inoltre la soggettività delle persone fa sì che per alcuni sia necessario un supporto selettivo mentre per altri sia necessario fornire un aiuto per ciascuno di questi problemi. L'autore, inoltre, ha evidenziato come esistano differenti programmi per aiutare i genitori, che portano anche a livelli alti di soddisfazione, ma come non sia ancora stato chiarito il legame tra l'aver portato i genitori ad essere pro-scuola e il salto che si dovrebbe ottenere nel rendimento scolastico. Quello che sembra mancare è una sorta di "scienza ingegneristica" in grado di applicare queste conoscenze. In questa direzione, nel 2002, a Manchester, è stato sviluppato "*The Transition Project*", promosso da *Manchester Education Partnership* grazie al *Children's Fund*<sup>15</sup>. Il progetto si prefiggeva di formare lo staff scolastico della scuola primaria per lavorare con i genitori al fine di coinvolgere questi ultimi in due momenti di passaggio per i bambini: all'inizio del *Foundation stage* e dal *Foundation stage* al Primo Anno. Questo perché nel primo anno in cui i bambini iniziano la scuola primaria si apre per i genitori un nuovo momento di collaborazione con la scuola. L'obiettivo era quello di costruire il senso di efficacia dello staff partecipante, attraverso un investimento a breve termine che mostrasse i benefici del lavoro, e creare contatti con altre agenzie. Lo studio ha coinvolto genitori e insegnanti di sei scuole, più due scuole come gruppo di controllo. I risultati hanno evidenziato che il progetto di formazione dello staff ha contribuito a incoraggiare le scuole a sistematizzare ed estendere le attività di *coinvolgimento dei genitori*; ha funzionato da catalizzatore per lo sviluppo delle abilità dello staff. Il progetto può essere implementato a scuola a basso costo e attraverso semplici misure. Questo implica la creazione di uno spazio dove lo staff possa aumentare le proprie competenze, esplorare nuovi approcci e ricevere sostegno anche attraverso una rete con altre scuole. Il governo a livello nazionale e locale può contribuire mantenendo il profilo del

---

<sup>15</sup> Nel corso degli anni il progetto è stato rivisto inizialmente dal professore universitario Bastiani (2002) e successivamente valutato dal Centre for Equity in Education dell'Università di Manchester nel 2006-2007.

*coinvolgimento dei genitori* alto e sostenendo lo sviluppo di questo lavoro, anche se la singola scuola deve essere libera di rispondere in base alle situazioni locali.

## 1.9 La situazione in Italia

*"È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori dal matrimonio"*

*art. 30 della Costituzione*

*La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi.*

*art. 33 della Costituzione*

*I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi*

*art. 34 della Costituzione*

Alcuni articoli della Costituzione italiana sanciscono l'importanza della famiglia e della scuola nell'educazione dei ragazzi, inoltre si stabilisce che venga garantita agli studenti la possibilità di accedere ai gradi di studio più alti in funzione della capacità/merito. Nei decenni successivi alla promulgazione della nostra Carta Costituzionale, analogamente con quanto avvenuto in altri paesi, si è sempre di più andando affermando un ruolo maggiore della famiglia nell'istruzione dei propri figli verso la direzione di un rapporto più stretto tra scuole e famiglie. Nel 1974 in Italia viene sancita la *partecipazione dei genitori* nella scuola dell'obbligo attraverso una serie di decreti<sup>16</sup> che stabiliscono che i diversi attori della scuola siano impegnati nel processo educativo degli studenti, che ha luogo non solo a scuola, ma anche a casa e al di fuori. Ai genitori viene data la possibilità di partecipare ai Consigli di Istituto Scolastico, ma viene prevista anche la partecipazione ai Consigli Provinciali e a livello nazionale al Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (CNPI). Il Decreto Legislativo 297/1994 amplia ulteriormente gli spazi di rappresentanza dei genitori nella scuola con l'istituzione del "Comitato dei Genitori", costituito al suo interno dai rappresentanti di classe e del Consiglio di Istituto. Nella legge Bassanini (59/1997), che ha decretato l'autonomia scolastica, la *partecipazione dei genitori* ha trovato ancora più spazio

---

<sup>16</sup> decreto 419; 417;418;419 e 420 del 1974



anche e soprattutto attraverso un "Patto di Corresponsabilità Educativa" (DPR 24 giugno 1998, n. 249, modificato dal DPR n. 235 del 21 novembre 2007-art. 5-bis); tale documento, sottoscritto dai genitori e dirigente scolastico, dovrebbe rappresentare il risultato di una condivisione reale di obiettivi, che coinvolga tutti gli attori scolastici, genitori compresi.

Occorre sottolineare che alle intenzioni dei legislatori non sempre sono seguite applicazioni delle leggi efficaci. Infatti, se con successivi decreti si è chiarito il ruolo che i genitori dovrebbero avere per partecipare attivamente alla definizione del Piano dell'Offerta Formativa (PTOF), in molte scuole questa non può essere considerata ancora adesso una pratica consolidata. Si consideri, inoltre, che la presenza del "Comitato dei Genitori" all'interno delle singole scuole non è ancora capillarmente diffusa in tutte le scuole italiane, ed è demandata spesso all'iniziativa dei singoli genitori, non necessariamente informati in modo adeguato rispetto ai propri diritti e responsabilità. In controtendenza rispetto ad altri paesi, si è assistito in Italia nel corso degli anni a una riduzione del ruolo "istituzionale" a livello nazionale e provinciale e il tema della *partecipazione dei genitori* è stato demandato quasi esclusivamente al livello locale, delle singole scuole. Sebbene siano sorte associazioni riconosciute a livello ministeriale (come ad esempio il Forum Nazionale delle Associazione dei Genitori della Scuola), nei fatti la *partecipazione dei genitori* a livello istituzionale è venuta a diminuire, con l'estinzione dei Consigli provinciali e con le modifiche introdotte al Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, in cui il ruolo dei genitori sembra essere principalmente quello di esprimere i propri diritti di scelta solo in riferimento agli orari e alle attività didattiche. Appare evidente la necessità di una sensibilizzazione di tutti i soggetti coinvolti, e il sistema scolastico italiano dovrebbe sfruttare al meglio le risorse di cui dispone quale per esempio il **Bilancio Sociale**. Questo strumento, introdotto dalla Direttiva del Ministro della Funzione Pubblica sulla rendicontazione sociale nelle amministrazioni pubbliche del 17 febbraio 2006, rappresenta per le scuole un'opportunità di apertura verso il territorio che consente una comunicazione più incisiva con gli *stakeholder*, in particolare con le famiglie<sup>17</sup>. Nonostante a livello normativo sia riconosciuta l'importanza dei genitori nel lavorare insieme alle scuola per il benessere dei propri figli, sembra di contro mancare in

---

<sup>17</sup>Per una descrizione normativa si veda, ad esempio, Linee di Indirizzo Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa (ultimo accesso 16/12/2016).  
[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0416405a-b414-4d87-b0e9-ce0959bf6f70/linee\\_guida.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0416405a-b414-4d87-b0e9-ce0959bf6f70/linee_guida.pdf). (ultimo accesso 16/12/2016).

Italia una visione unitaria e condivisa di cosa possano fare le istituzioni per garantire che tale partecipazione sia effettiva e attiva e non solo relegata ad alcuni aspetti più istituzionali, come votare o partecipare ai consigli di classe. In Italia, infatti, si assiste ad uno sforzo fatto dalle singole istituzioni scolastiche, ma non si riscontra un modello teorico, delle linee guida a cui fare riferimento a livello nazionale. Di fatto, seppure esistano delle eccezioni, questo porta a livello di sistema ad una carenza di partecipazione attiva da parte dei genitori, in contrasto con quanto recentemente affermato dalla Commissione Europea (Rapporto Europeo sulla qualità dell'istruzione-maggio 2000<sup>18</sup>), che ha individuato nella *partecipazione dei genitori* un indicatore importante della qualità della vita scolastica. Si consideri, infatti, che il Consiglio Europeo, nel Quadro strategico sull'Educazione e la Formazione 2020, sottolinea come sia necessaria proprio un'efficace collaborazione fra tutti gli attori coinvolti nel processo educativo. Occorre inoltre sottolineare che nei paesi europei, la *governance* democratica dei sistemi educativi è divenuta normativa dal 2010, con l'adozione della "Carta sull'educazione alla cittadinanza democratica"<sup>19</sup> da parte del Consiglio d'Europa, in cui vengono esplicitamente menzionati i genitori.

La mancanza di una definizione teorica congiunta valida a livello nazionale emerge anche se si considerano i risultati di un importante progetto europeo IPPE (Indicatori della *partecipazione dei genitori* nella scuola dell'obbligo) che nasce dalla necessità di accrescere la *partecipazione dei genitori* a scuola, al fine di migliorarne la *governance*. Il progetto, oltre ai diritti "collettivi" dei genitori (il diritto di rappresentanza e *partecipazione dei genitori* nelle strutture formali organizzative del sistema scolastico), identifica alcuni diritti "individuali" quali:

1. diritto di scelta (relativo alla possibilità di poter scegliere la scuola che si ritiene più adeguata per i propri figli);
2. diritto di ricorso (possibilità per i genitori di opporsi di fronte a decisioni prese dall'autorità scolastica);
3. diritto di informazione (relativa al diritto dei genitori di avere informazioni circa i progressi dei propri figli, l'organizzazione del sistema scolastico in generale e quello della singola scuola in particolare).

---

<sup>18</sup> <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV%3Ac11063> (ultimo accesso 12/12/2016).

Nel progetto IPPE viene anche calcolato un indicatore globale di partecipazione e l'Italia si trova agli ultimi posti rispetto agli altri paesi partecipanti<sup>20</sup> in questo indicatore. Belgio, Regno Unito e Svezia ottengono punteggi più alti. I risultati dell'Italia non sono molto incoraggianti e questo sembra dipendere principalmente dalla mancanza di organismi di *partecipazione dei genitori* a livello regionale e nazionale, laddove invece essi possono essere presenti a livello di singola scuola. Oltre all'indicatore globale di partecipazione, il progetto IPPE permette anche di avere un quadro comparativo di quanto le tre tipologie di diritti individuali sopra descritte siano effettivamente garantite nei diversi paesi. Dal punto di vista del "diritto di informazione" i dati sembrano essere incoraggianti. Nei diversi paesi coinvolti il livello di informazione è sicuramente elevato. In Italia il punteggio è di 75 rispetto alla media di 80 punti su 100. Una carenza che si è riscontrata in tale ambito è quella relativa alla difficoltà di accesso ai risultati delle scuole (ad esempio, i risultati delle diverse ricerche nazionali e internazionali) o all'utilizzo di un linguaggio "specialistico-pedagogico" che può funzionare da freno e ostacolo ad un maggiore *coinvolgimento dei genitori*. Si consideri, inoltre, che la mancanza di accesso ai dati non favorisce di certo il "diritto di scelta" della scuola e tale aspetto nel nostro Paese potrebbe anche spiegare la posizione relativamente bassa rispetto a tale diritto, in quanto l'Italia si colloca 10 punti sotto la media, con un punteggio medio tra paesi di 60. Ma i dati che distinguono maggiormente il nostro Paese dagli altri sono quelli relativi all'indice di *partecipazione dei genitori* alle attività scolastiche. La maggior parte dei paesi si posiziona attorno ad un valore di 50 punti su 100. La Svezia, l'Austria e la Romania si posizionano al di sotto, ottenendo valori compresi tra 33 punti e 30 punti. L'Italia, con 17 punti, risulta ultima in questa graduatoria. Il posizionamento negativo è dovuto al fatto che in Italia non esistono più gli organismi di *partecipazione dei genitori* a livello regionale e nazionale, ma solo quelli a livello di singolo istituto, inficiandone pertanto la collocazione nella classifica europea. In generale, i risultati della ricerca evidenziano una carenza in tutti i paesi coinvolti nell'indagine di un approccio basato sui diritti, sia nell'area della *partecipazione dei genitori*, sia nel sistema educativo nel complesso. La visione che prevale attualmente è essenzialmente quella dei bisogni di scolarizzazione e di coesione sociale.

---

<sup>19</sup> [http://unipd-centrodirittumani.it/public/docs/CoE\\_edu2010\\_1.pdf](http://unipd-centrodirittumani.it/public/docs/CoE_edu2010_1.pdf) (ultimo accesso 12/12/2016).

<sup>20</sup> Austria, Belgio, Cipro, Francia, Germania, Italia, Liechtenstein, Lussemburgo, Malta, Portogallo, Regno Unito, Romania, Spagna, Svezia, Svizzera.

Al di là dei risultati italiani, la ricerca IPPE potrebbe rappresentare un primo passo per la costruzione a livello europeo di sistemi di rilevazione affidabili delle attese e delle opinioni di genitori, per esempio prevedendo uno strumento di misurazione, da sviluppare con l'Istituto Statistico Europeo, del "diritto di partecipazione" dei genitori nella scuola.

L'Italia ha partecipato inoltre ad un progetto europeo che ha coinvolto nel corso di tre anni (2005-2008) scuole di diversi paesi<sup>21</sup>: il progetto GOLDEN 5<sup>22</sup>, che aveva come obiettivo quello di formare il personale della scuola al fine di creare un ambiente scolastico più efficace per migliorare lo sviluppo sociale dei ragazzi, in particolare quelli a rischio di esclusione sociale e con basso rendimento nella scuola secondaria. Tra i cinque indicatori considerati, riveste una rilevanza particolare in questo contributo quello relativo alla relazione scuola-famiglia. Secondo gli autori (Lera, Jensen, Szymanska, Buccoliero, Timmermans), spesso i genitori di bambini che ottengono scarsi risultati tendono a percepire gli insegnanti come giudicanti e questo impedisce lo sviluppo di un clima favorevole per costruire una buona relazione scuola-famiglia. È quindi fondamentale che entrambi i genitori siano coinvolti nel creare un ambiente positivo insieme agli insegnanti, a cui spetta il compito di instaurare un clima favorevole e relazioni positive per superare questa barriera, attraverso alcune azioni concrete, quali telefonate regolari ai genitori, il sostegno affinché partecipino alle riunioni dei genitori, stimolando conversazioni sulla vita sociale dei ragazzi. I risultati hanno evidenziato un aumento delle competenze dei partecipanti e del loro senso di efficacia nell'implementare strategie differenti finalizzate al miglioramento dei risultati degli studenti e della loro inclusione sociale, compresa la capacità di instaurare una relazione di mutuo rispetto con i genitori, che consentisse di creare un clima di cooperazione tra famiglie e studenti.

Un esempio di lavoro volto a coinvolgere i genitori nella vita scolastica dei propri figli è un progetto della Toscana, avviato a partire da febbraio 2008, che aveva come obiettivo quello di informare e formare più di mille genitori della regione. Sono stati organizzati preliminarmente una serie di incontri volti a rilevare i bisogni formativi e costruire una rete dove i genitori potessero interagire tra loro; tale iniziativa è stata poi ripetuta nel 2009.

---

<sup>21</sup> Belgio, Italia, Norvegia, Polonia Spagna.

<sup>22</sup> <http://www.golden5.org/golden5/>

Anche se da tale iniziativa non ci sono state misure sulla ricaduta a livello delle singole scuole o del singolo studente, tale iniziativa è degna di nota perché inizia un percorso di condivisione della *partecipazione dei genitori* con la scuola al fine di creare una comunità.

Tra i diversi bisogni emersi dagli incontri con i genitori ci sono:

1. informazione, sia attraverso i media tradizionali, sia attraverso i nuovi media, in modo che il genitore sia tempestivamente e in maniera chiara informato sulle diverse attività;
2. coinvolgimento, anche attraverso gruppi informali, che consentano ai genitori di riunirsi e iniziare a fare gruppo;
3. ruolo della rappresentanza. Importante sembra essere istituire incontri periodici tra i membri del Consiglio di Circolo/Istituto e i rappresentanti di genitori e di classe, questi ultimi dovrebbero diventare reali portavoce dei bisogni delle famiglie;
4. formazione, in particolare rivolta ai rappresentanti di classe;
5. partecipazione. Su questo punto si sono riscontrati meno contributi rispetto al previsto. tale dato potrebbe essere dovuto al fatto che i genitori fossero più interessati all'informazione e al modo di rapportarsi con la scuola, mentre più difficile sembra essere parlare di esperienze concrete di partecipazione;
6. genitori-scuola. Se da un lato i genitori manifestano interesse alla partecipazione del percorso scolastico dei propri figli, anche attraverso aperture serali della scuola, dall'altro i genitori percepiscono i dirigenti e gli insegnanti non completamente ben disposti nei confronti degli organi collegiali e dei rappresentanti dei genitori che possono essere vissuti come invadenti.
7. documentazione. Importanza di trasmettere le conoscenze acquisite in momenti diversi anche attraverso una documentazione scritta.
8. valutazione. Molti genitori hanno dimostrato di conoscere bene l'importanza della valutazione. La valutazione è vista come momento interno a ciascun percorso e si sottolinea come sia necessario fermarsi ogni tanto ad analizzare il lavoro fatto. Una sottolineatura particolare riguarda l'aspetto relazionale: occorre ascoltarsi in modo aperto e dialogare in modo costruttivo.

9. gestione dei gruppi. In questa sezione sono emersi punti di criticità relativi alla gestione del gruppo di studio.

10. ruolo del forum dei genitori. Il Forum è apparso come una piacevole novità per i genitori impegnati nella scuola. Molti, però, non ne conoscevano l'esistenza e hanno lamentato una carenza informativa da parte delle scuole.

Nonostante questi esempi provenienti da alcune realtà italiane, in generale nel nostro paese sembrano mancare studi sistematici che consentano di verificare quale sia il livello di *coinvolgimento dei genitori* nei diversi aspetti declinati nella prima parte di questo capitolo.

## **1.10 Conclusioni**

Diversi modelli teorici sono stati proposti per spiegare il costrutto del *parental involvement*, tra questi sicuramente il più importante risulta essere quello della Epstein (Epstein, *et al.*, 1997; Epstein & Connors, 1992), Epstein, 1987; che ha individuato sei differenti aspetti del costrutto. Anche se il modello di Epstein è "centrato sulla scuola" e sulle attività che essa può mettere in atto per aumentare il *coinvolgimento dei genitori*, le sue teorizzazioni hanno influenzato autori successivi che hanno presentato modelli più "centrati sui genitori" (Shute *et al.*, 2011; Hill e Tyson, 2009; Grolnick e Slowiaczek, 1994). In generale, i risultati di questa rassegna hanno evidenziato come il costrutto di *coinvolgimento dei genitori* comprenda un'ampia varietà di aspetti (Cotton e Wikelund, 1989). I modelli teorici che sono stati descritti nel corso di questo capitolo hanno evidenziato, infatti, come il termine *coinvolgimento dei genitori* comprenda un'ampia varietà di pratiche genitoriali che spaziano da convinzioni riguardo l'educazione e le aspettative di successo scolastico fino a comportamenti messi in atto dai genitori per migliorare il successo scolastico o comunque il benessere a scuola del proprio figlio (Seginer, 2006). L'analisi qui riportata mostra come i ricercatori si siano focalizzati su diversi aspetti del costrutto:

1. Credenze e opinioni dei genitori nei confronti dello studio. Gli studi in letteratura evidenziano come la capacità dei genitori di veicolare ai propri figli il piacere per l'apprendimento e il valore che l'educazione riveste per il loro futuro personale e professionale sia associata ad un migliore rendimento scolastico. I risultati della letteratura illustrata in questo capitolo hanno evidenziato, in particolare, come le

aspirazioni e le aspettative dei genitori nei confronti del titolo di studio che conseguirà il proprio figlio siano una delle dimensioni più forti nel predire il rendimento accademico (Shute *et al.*, 2011; Fan & Chen, 2001; Singh *et al.*, 1995). Oltre alle aspettative, un altro aspetto rilevante afferente alla sfera delle credenze è l'importanza che i genitori danno allo studio (Hong *et al.*, 2010; Ceballo, 2004; Marchant, Paulson & Rothlisberg, 2001).

2. Il coinvolgimento dei genitori a casa. I genitori tendono a sostenere lo studio dei propri figli in modo diverso: le strategie seguono un *continuum* che varia da forme proattive di coinvolgimento (ad esempio, di discussione) fino a forme generalmente reattive di coinvolgimento (ad esempio, le pratiche di sostegno educativo, quale l'aiuto nei compiti a casa), passando per strategie miste di coinvolgimento (ad esempio, monitoraggio). Diversi studi hanno dimostrato che a seconda dell'approccio utilizzato, il *coinvolgimento dei genitori* ha un impatto diverso su risultati degli studenti (ad esempio, Wilder, 2014; Watson, Sanders-Lawson & McNeal, 2012). In generale comportamenti reattivi dei genitori sono correlati negativamente con il rendimento, mentre le forme proattive sono associate positivamente con il rendimento scolastico. È probabilmente per questo motivo che in letteratura si riscontrano associazioni nulle o molto più spesso negative tra l'aiuto nei compiti a casa e il rendimento degli studenti (Sad, 2012; Cooper, 2007, 1989; Driessen *et al.*, 2005; Lee & Bowen, 2006; Fan & Chen, 2001). Per quanto riguarda invece la discussione di attività scolastiche: i genitori, in particolare la madre, che discutono con il figlio delle attività scolastiche, garantiscono un rendimento scolastico migliore. Famiglie dove più alto è il livello di discussione delle attività scolastiche hanno figli con meno problemi a scuola (ad esempio, assenteismo ingiustificato) e un migliore rendimento scolastico (Park & Holloway, 2013; Sad, 2012).
3. Interazione scuola-famiglia. La letteratura fin qui analizzata ha dimostrato come un elevato livello di interazione scuola-famiglia sia positivamente associato con i risultati degli studenti. Indagini recenti ci mostrano che, anche all'interno di uno stesso *network* di ricerca, le relazioni fra “casa” e “scuola” possono venire declinate in maniera assai diversa, sia per quanto riguarda i concetti presi in considerazione, sia per quanto riguarda gli esiti auspicati e/o attesi (Castelli & Pepe, 2008). In

generale, comunque l'esame della letteratura evidenzia un'associazione positiva bassa tra partecipazione a scuola e rendimento in matematica (Hill e Tyson, 2009), anche se non mancano studi che segnalano una relazione addirittura negativa (Robinson e Harris, 2014), probabilmente dovuta al fatto che la scuola richiede una partecipazione maggiore a quei genitori i cui figli presentano problemi di rendimento scolastico.

Per comprendere meglio la relazione tra rendimento scolastico e *coinvolgimento dei genitori*, alcuni aspetti sembrano ancora da chiarire:

1. La relazione tra *coinvolgimento dei genitori* e SES. Diversi studi hanno evidenziato come il SES giochi un ruolo chiave, maggiore a quello del *parental involvement* nel determinare il successo scolastico (Park & Palardy, 2004). Gran parte della ricerca ha evidenziato l'importanza del capitale sociale, culturale e simbolico che funziona da meccanismo chiave attraverso il quale i genitori che partecipano alle attività scolastiche dei propri figli, forniscono loro un vantaggio nella vita scolastica (per esempio, Shen *et al.*, 2014; Harris & Graves 2010; Horvat, Weininger & Lareau, 2003; Lareau, 2000; Lareau & Horvat, 1999; Stanton-Salazar, 1997). Gli studi indicano che a un reddito e a un livello di istruzione dei genitori più alto corrisponde una maggiore probabilità di coinvolgimento nella scuola; al contrario, bassi livelli di istruzione e di reddito sono correlati con bassi livelli di *coinvolgimento dei genitori* (Mamedova e Redford, 2013; Moles, 1993; Muller & Kerbow 1993; Dornbusch & Wood, 1989). Se da un lato è ormai consolidato che il *background* di provenienza incida sul rendimento scolastico, diversi recenti studi hanno, però, dimostrato che l'impegno dei genitori è un fattore di mediazione dello status socio-economico e culturale (si veda, ad esempio, González & Jackson, 2013; Cooper, *et al.*, 2009). Feinstein e Sabates (2006) ad esempio, hanno trovato che la durata della formazione a tempo pieno della madre, così come i suoi atteggiamenti e comportamenti nei confronti dello studio, sono fortemente associati con prestazioni migliori dei propri figli.
2. Le differenze riscontrabili in funzione del grado scolastico frequentato dal figlio. Un importante aspetto emerso dalla letteratura è legato al fatto che i vari aspetti del



*coinvolgimento dei genitori* sembrano essere associati al rendimento in misura differente a seconda del grado scolastico in cui si trova il figlio. In particolare il passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di I grado comporta delle modifiche non solo nella relazione genitore-figlio (Grolnick, Price, Beiswenger, & Sauck, 2007; Lerner & Steinberg, 2004; Smetana, Campione-Barr, & Daddis, 2004; Steinberg & Silk, 2002) ma anche con la scuola (Hill & Chao, 2009; Eccles & Harold, 1996). In particolare nella scuola secondaria sembra che la *partecipazione dei genitori* nelle attività a scuola non abbia effetto sul rendimento scolastico, mentre un controllo rigido e sanzionatorio sui compiti a casa ha una debole associazione negativa (Sui-Chu & Willms, 1996; Singh *et al.*, 1995; Stevenson & Baker, 1987). In questo periodo di transizione alla fase dell'adolescenza, modalità più indirette di *coinvolgimento dei genitori* sembrano essere più efficaci: attività formative aggiuntive, come visite ai musei e attività più in generale stimolanti cognitivamente hanno un impatto sul rendimento (Hill & Chao, 2009; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Reynolds & Gill, 1994). Se da un lato i comportamenti di partecipazione dei genitori sembrano essere associati al rendimento in misura maggiore nella scuola primaria rispetto ai gradi successivi (Patall, Cooper & Robinson 2008; Jeynes 2007), diminuendo il loro impatto nel corso degli studi, quello che sembra avere un impatto positivo e costante nel tempo sul rendimento è l'importanza attribuita allo studio e la capacità di trasmettere questi valori ai propri figli (Robinson & Harris, 2014) e di rafforzare il senso di autoefficacia dei propri figli (Levpušcek & Zupancic; 2008).

3. Il tipo di misura di rendimento utilizzato. Un altro aspetto controverso emerso dalla letteratura è legato al tipo di strumento utilizzato per misurare il rendimento: test standardizzati vs. voto dato dagli insegnanti. Diversi studi hanno utilizzato solo i voti scolastici, dimostrando una relazione positiva tra questi e il rendimento (ad esempio, Espinoza-Herold, 2007; Alfaro, Umaña-Taylor, & Bámaca, 2006; Gonzalez & Padilla, 1997). Altri studi invece hanno confrontato il *parental involvement* con i risultati a test standardizzati (Sui-Chu & Willms; 1996), dimostrando un impatto positivo. Se a livello generale si riscontra una relazione positiva tra *parental involvement* e rendimento, indipendentemente dalla misura di *performance* utilizzata, non è ancora del tutto chiaro se la relazione sia più forte utilizzando le prove standardizzate o i voti scolastici (Wilder, 2014). In alcuni casi, infatti, sembra che

tale relazione sia più forte con i test standardizzati rispetto ai voti (ad esempio, Jeynes, 2012), mentre altri studi evidenziano una relazione più significativa tra i diversi aspetti del *parental involvement* e il rendimento, misurato come giudizio complessivo dell'insegnante (Jeynes, 2003).

La seconda parte del capitolo è stata dedicata ad un'analisi del ruolo che la scuola e gli insegnanti possono giocare nel migliorare la *partecipazione dei genitori*. L'evoluzione del rapporto scuola-famiglia in direzione di un lavoro di *partnership*, i cambiamenti culturali e i conseguenti cambiamenti normativi hanno modificato il ruolo dei genitori nelle istituzioni scolastiche. In una logica di una maggiore *accountability*, presente nelle più recenti normative, la *partecipazione dei genitori* è considerata dalla scuola diversamente e si ritiene importante la partecipazione attiva e informata dei genitori nelle scuole di ogni ordine e grado. Più la scuola riesce ad instaurare una relazione efficace con la famiglia, più efficace sarà il coinvolgimento dei genitori e più elevato sarà il mutuo rispetto, la comunicazione e la fiducia (Henderson e Mapp, 2002; Gianzero, 2001; Henderson e Berla, 1997; Chrispeels, 1996; Becher, 1984). Inoltre, la percezione che i genitori hanno di essere stimati e invitati a partecipare dagli insegnanti sembra giocare un ruolo chiave nell'instaurarsi di una relazione efficace (Green *et al.*, 2007; Deslandes e Bertrand, 2005; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Occorre sottolineare che diversi studi hanno indagato lo stereotipo dell'insegnante, che sembra ritenere i genitori di studenti con basso SES meno motivati (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005; Floyd, 2005; Tett, 2004), anche se ormai le evidenze empiriche hanno dimostrato come anche essi possano essere coinvolti in maniera efficace (Fields -Smith, 2005; Van Voorhis, 2011). Per quanto riguarda specificatamente le politiche scolastiche inerenti la partecipazione dei genitori si osservano consistenti differenze tra i paesi. In alcune nazioni, come ad esempio negli Stati Uniti d'America e in Inghilterra, il costrutto *coinvolgimento dei genitori* è stato molto approfondito, sia teoricamente sia empiricamente, e gli studi hanno portato alla progressiva implementazione di una serie di pratiche scolastiche per incentivare la *partecipazione dei genitori*. In entrambi i paesi vi sono stati investimenti pubblici per sostenere la *partecipazione dei genitori* a casa e a scuola e sono stati attuati programmi a livello nazionale: ad esempio, negli Stati Uniti d'America, il *National Network of Partnership School* (Kreider, 2000; Sanders & Epstein, 2000) e in Inghilterra, lo sviluppo di "Piattaforme per l'Apprendimento" per supportare la relazione

scuola-famiglia (Selwyn *et al.*, 2011). Per quanto riguarda il nostro paese si assiste ad un ritardo rispetto a questo percorso. Se, infatti, in Italia si riscontra un riconoscimento normativo dell'importanza dei genitori nel lavorare insieme alle scuole per il benessere dei propri figli, quello che sembra mancare è una strategia a livello nazionale per favorire la partecipazione dei genitori; esistono esempi di eccellenza rispetto a questo nel nostro paese, ma si tratta spesso di iniziative di singole scuole o istituzioni locali che andrebbero generalizzate e sistematizzate. E' necessario, quindi, uno sforzo maggiore di sistematizzazione basandosi su un *framework* teorico condiviso per comprendere il legame, nel nostro specifico contesto culturale, della *partecipazione dei genitori* con il rendimento. L'obiettivo generale di questa tesi è quello di fornire un, seppur modesto, contributo ad una discussione approfondita su tali tematiche, individuando una serie di spunti di riflessione che deriveranno dalle analisi, presentate nei capitoli successivi, condotte su campioni ampi di genitori sia della scuola primaria sia della scuola secondaria di primo grado del nostro paese.

## CAPITOLO II. Le dimensioni del *parental involvement* e il rendimento scolastico: studio empirico sui dati del *field trial* TIMSS.

---

### 2.1 Obiettivo dello studio

L'analisi della letteratura illustrata nel primo capitolo ha evidenziato come il *parental involvement* sia un costrutto multidimensionale e per comprendere adeguatamente il ruolo che esso gioca nell'influenzare la *performance* degli studenti è necessario identificare a quale aspetto del costrutto ci si riferisca.

Recenti contributi (Shute *et al.*, 2011; Pomerantz *et al.*; 2007; Comer, 1995), hanno utilizzato un modello parsimonioso di *parental involvement* che distingue tra attività *home based* e *school based*. Lo *school based involvement* è solitamente operazionalizzato in letteratura considerando il numero e la tipologia di attività promosse dalla scuola a cui partecipano, più o meno attivamente, i genitori, quali colloqui e incontri con gli insegnanti, partecipazione alle votazioni di istituto, partecipazione ai consigli, attività di volontariato dei genitori nella scuola. Occorre sottolineare che se è relativamente semplice concettualizzare le forme *school based* di partecipazione, per quanto riguarda le forme *home based* il quadro è più complesso e con tale locuzione ci si riferisce in letteratura ad aspetti che, benché correlati, sono differenti. Sono, infatti, tradizionalmente considerati come forme *home based* sia quanto i genitori partecipino alla vita scolastica dei propri figli, attraverso un sostegno nello svolgere i compiti a casa (*homework*), sia il grado di discussione tra genitori e figli su quanto avviene a scuola (*home discussion*). Inoltre, differenti ricerche (Chao, 2000; Grolnick e Slowiaczek, 1994; Reynolds e Gill, 1994) hanno evidenziato che, oltre a questi due aspetti, occorre considerare anche una serie di pratiche genitoriali che attraverso attività **esterne alla scuola** contribuiscono a creare un contesto esterno favorevole al rendimento, quale visitare musei, biblioteche, ecc (*attività culturali esterne alla scuola*). Hill e Tyson (2009), nel loro modello teorico, hanno enfatizzato l'importanza della *academic socialization*, che fa riferimento alla capacità dei genitori di trasmettere il valore e l'importanza dello studio ai propri figli. La rilevanza di tale proposta teorica sembra essere avvalorata dai risultati di alcuni studi che hanno

evidenziato che tanto più i genitori saranno capaci di veicolare ai propri figli il **senso di importanza della scuola** e dell'apprendimento scolastico per la loro crescita personale, tanto maggiormente essi riusciranno ad avere successo nel loro percorso scolastico (Powell *et al.*, 2012; Hong *et al.* 2010; Hong & Ho 2005). Dall'analisi della letteratura sul *parental involvement* emerge un elemento di ulteriore complessità che risiede, inoltre, nel fatto che tali forme di coinvolgimento si modificano in funzione del grado scolastico frequentato dai propri figli (Núñez *et al.*, 2015; Jeynes, 2011; Seginer, 2006) e del genere dei propri figli (Kaplan Toren 2013, Rogers, 2009). Inoltre, un altro elemento chiave è legato all'associazione che si riscontra oramai costantemente in letteratura tra rendimento scolastico e indice socio-economico dei genitori.

Alla luce di quanto emerso nella prima parte di questo lavoro, l'obiettivo di questo capitolo è duplice.

- 1) presentare i dati di validazione degli strumenti costruiti da me per misurare i diversi aspetti del costrutto di *parental involvement*<sup>23</sup>;
- 2) testare un set preliminare di ipotesi sull'influenza del *parental involvement* sul rendimento degli studenti, misurato come voto dichiarato dagli studenti in matematica, e valutare la relazione tra *parental involvement* e la soddisfazione dei genitori nei confronti della scuola.

Per quanto riguarda il primo obiettivo, è stato somministrato un questionario contenente le diverse misure di *parental involvement* ad un campione molto ampio di oltre 2000 genitori degli studenti partecipanti al *field trial* del progetto internazionale TIMSS, svoltosi nella primavera del 2014. L'indagine TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) ha come obiettivo la rilevazione degli apprendimenti degli studenti in matematica e scienze al quarto anno di scolarità e all'ottavo anno di scolarità. L'indagine, condotta con una periodicità quadriennale dalla IEA<sup>24</sup> (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), ha lo scopo di valutare le competenze degli studenti in matematica e scienze con l'obiettivo di ottenere dati validi e attendibili relativi alle abilità e conoscenze degli studenti e quindi, di conseguenza, sull'efficacia dei sistemi di istruzione

---

<sup>23</sup> In Appendice A sono stati riportati gli strumenti di misura costruiti e somministrati nella fase di *main study*

<sup>24</sup> La IEA è un'associazione internazionale indipendente di enti nazionali di ricerca educativa e di enti governativi di ricerca che si occupano del miglioramento dell'istruzione. L'obiettivo della IEA è fornire

dei paesi partecipanti. Vi sono molteplici diversità tra i Paesi che partecipano alle indagini IEA in termini di sviluppo economico, posizione geografica e dimensione della popolazione, nonché di organizzazione del sistema scolastico. Base concettuale di TIMSS è però un quadro teorico di riferimento condiviso da tutti i Paesi che hanno partecipato ai progetti (per una descrizione dettagliata del progetto si veda Mullis *et al.*, 2016) e che consente un confronto tra i diversi sistemi di istruzione.

Per gli obiettivi specifici del presente contributo, l'ampiezza del campione del *field trial* e la sua diversificazione permettono una valutazione delle caratteristiche psicometriche delle scale costruite *ad hoc* per valutare il *parental involvement*. Tali scale misuravano: 1) fattori *home-based*; 2) fattori *school-based*; 3) l'*academic socialization*, misurata come aspirazione dei genitori e come 4) importanza attribuita allo studio, 5) motivazioni alla base della scelta della scuola e 6) soddisfazione dei genitori nei confronti della scuola. In questo capitolo saranno illustrate le caratteristiche metriche delle scale e si presenteranno dati relativi alla loro validità di costruito e concorrente, misurate attraverso l'*alpha* di *Cornbach* e la struttura fattoriale delle scale e attraverso il confronto tra il pattern di correlazioni delle sottodimensioni del *parental involvement* tra loro. Sarà analizzata la presenza di eventuali differenze nei due diversi gradi di istruzione presi in considerazione (quarto anno scuola primaria e terzo anno scuola secondaria di I grado). Infine, sarà analizzata la presenza di eventuali differenze di *parental involvement* in funzione del genere (maschio/femmina) e dell'indice socio-economico dello studente. I dati raccolti hanno permesso quindi di "perfezionare" gli strumenti di misura proposti, eliminando gli item in funzione delle loro caratteristiche metriche e della loro correlazione con gli altri indicatori di ciascuna scala. Tali strumenti, modificati in funzione delle analisi qui riportate, sono stati somministrati agli studenti partecipanti al *main study* di TIMSS avvenuto nella primavera 2015.

Per quanto riguarda il secondo obiettivo del presente contributo, l'approccio teorico da me utilizzato si richiama in modo indiretto alle teorie socio-cognitive che vedono nei sistemi di credenze una determinante fondamentale del comportamento. Sia le note teorie sull'autoefficacia di Bandura (1997), che il popolare modello dell'azione ragionata di Ajzen

---

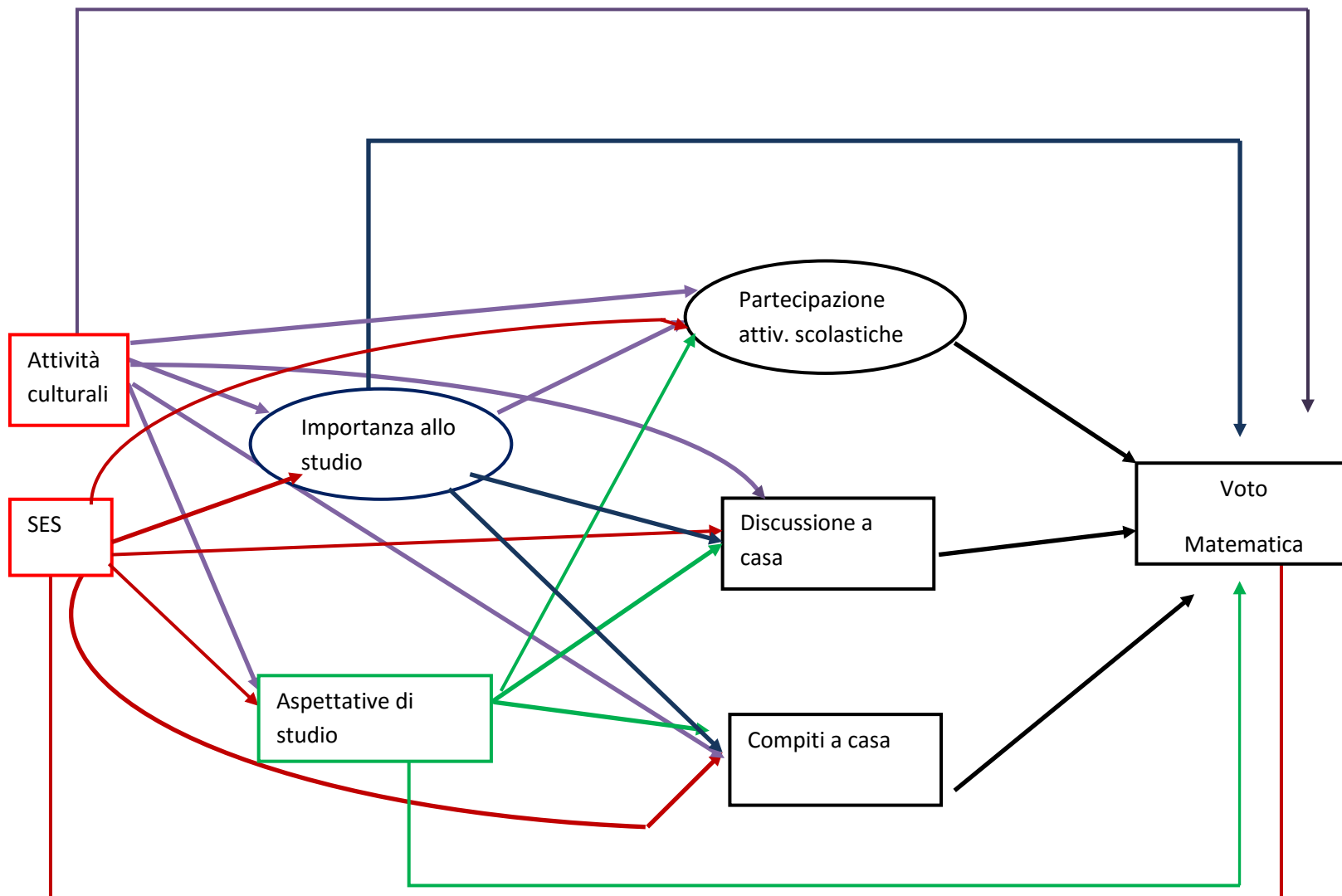
informazioni di alta qualità sui risultati del rendimento degli studenti e sui contesti educativi in cui gli stessi raggiungono tali risultati.

e Fishbein (1977; Ajzen, 1991) pongono l'accento infatti su quanto siano rilevanti i sistemi di credenze per determinare un comportamento. Per lo specifico ambito del *parental involvement*, nel presente lavoro si ipotizza che esso sia influenzato dalle credenze dei genitori rispetto all'importanza dello studio per la vita del proprio figlio e dalle loro credenze rispetto a quanto il figlio sia in grado di portare avanti con successo il percorso scolastico. (cfr. Figura 2.1.1)

Nel modello rappresentato nella figura 2.1.1 si ipotizza che le diverse forme di *parental involvement* siano influenzate direttamente dal sistema di credenze genitoriali. Il *parental involvement*, in questa prospettiva, va visto come "variabile di mediazione": i sistemi di credenze genitoriali influenzano il rendimento dello studente attraverso quei comportamenti di involvement (*school e home based*) che veicolano al proprio figlio nella esperienza concreta di tutti i giorni l'importanza che i propri genitori danno al suo successo scolastico. Tale proposta teorica sarà verificata nella parte conclusiva del presente capitolo, in cui saranno prese in considerazione anche le differenze legate al *background* socio-economico e culturale (i.e., il SES) e al grado scolastico.

Occorre infine sottolineare che si è scelto di studiare la relazione tra la partecipazione dei genitori e il rendimento in matematica, poiché negli ultimi anni lo studio delle modalità di apprendimento di tale materia ha assunto una forte rilevanza. Si sta assistendo ad un aumento d'interesse dei governi di molti Paesi per la valutazione dell'efficacia dei curricula di istruzione relativi alle materie scientifiche (OECD, 2010). Un'elevata competenza nelle materie scientifiche risulta essenziale per lo sviluppo economico e per poter competere con successo nell'economia globale di mercato (Poropat 2009; Mullis, *et al.*, 2009; *European Commission*, 2008; Wang, 2006). In tal senso, il tema di quali strategie siano più efficaci per aumentare il numero di laureati nel settore scientifico è divenuto centrale (Schoenfeld, 2002; Moreno & Muller, 1999). Per questo motivo, c'è un grande sforzo per migliorare il rendimento degli studenti in matematica e sempre maggiore attenzione viene prestata dai decisori politici agli studi internazionali che forniscono informazioni circa il rendimento e i punti di forza e di debolezza dei differenti sistemi di istruzione (OECD, 2010; Miller *et al.*, 2009).

FIGURA 2.1.1 RELAZIONE TRA CREDENZE GENITORIALI, PARENTAL INVOLVEMENT E VOTO IN MATEMATICA





## 2.2. Metodo

### *Campione e Procedura*

Il presente contributo di ricerca si inserisce all'interno degli approfondimenti relativi all'indagine internazionale TIMSS 2015: le scale di *parental involvement*, approntate da chi scrive, sono state somministrate e validate in fase di *field trial* (primavera 2014) ad un totale di **2373 genitori**, di cui 1197 genitori di classe IV primaria e 1174 della III secondaria di I grado i cui figli hanno partecipato all'indagine TIMSS 2015-*field trial*. L'indagine TIMSS prevede a livello internazionale la somministrazione di un questionario genitori per la classe IV primaria, mentre non è presente per la classe III della scuola secondaria di secondo grado. Allo scopo di raccogliere informazioni su entrambi i gradi di scolarità è stato creato un questionario genitori per entrambi i gradi che raccogliesse informazioni utili per misurare il *coinvolgimento dei genitori*. Il giorno della somministrazione a scuola delle prove internazionali a ciascun studente partecipante all'indagine è stato consegnato in busta chiusa il "Questionario Genitori" affinché fosse portato a casa per essere compilato dai genitori. I genitori avevano circa una settimana di tempo per rispondere e consegnare a scuola il questionario sempre in busta chiusa per assicurare la riservatezza dei dati.

### *Caratteristiche e composizione delle scale*

**Questionario Genitori (QG).** I QG-IV primaria e III secondaria condividono la maggior parte delle domande: i due questionari hanno in comune **9 blocchi di domande** (48 item) che indagano:

1. **Informazioni anagrafiche:** età dei genitori (o di chi ne fa le veci)
2. **Figura che si occupa principalmente dello studente** al termine della scuola
3. **Motivi che hanno spinto i genitori a scegliere la scuola** (MS, 10 item). Tali item riguardano principalmente i motivi che hanno spinto i genitori a scegliere la scuola. Il genitore poteva scegliere due motivi su dieci forniti. Gli item comprendevano sia motivazioni legate a motivi contingenti, strumentali come la vicinanza della scuola alla propria casa sia motivazioni legate alla qualità della scuola, come ad esempio la buona

reputazione della scuola o la presenza di particolari curricoli, come ad esempio apprendimento della lingua.

4. **Importanza attribuita allo studio** (VS, 6 item). La scala di risposta utilizzata era a 5 punti e variava da molto d'accordo a molto in disaccordo. L'obiettivo era misurare l'importanza che i genitori attribuivano allo studio per il futuro dei propri figli. Un esempio di domanda proposta ai genitori è quanto fossero d'accordo con la seguente affermazione: "l'acquisizione a scuola di una solida preparazione di base è indispensabile al giorno d'oggi".

5. **Aspettative di studio**. Ai genitori è stato chiesto di indicare quale titolo di studio pensano che il proprio figlio conseguirà.

6. **Partecipazione ad iniziative proposte dalla scuola** (*School-based SB*, 10 item). Tale scala è stata costruita per misurare la partecipazione a scuola dei genitori. A ogni quesito il genitore poteva scegliere tra quattro alternative di risposta: sì, no, non so se l'attività sia stata proposta dalla scuola, la scuola non ha proposto l'attività.

7. **Partecipazione a casa alle attività scolastiche** (*Home based- HB*, 5 item). Sono stati costruiti 5 item, con una scala di risposta di frequenza a 5 punti che variava da *Tutti i giorni o quasi tutti i giorni a mai o quasi mai*. Gli item riguardavano sia **l'aiuto nei compiti a casa**, sia la **discussione con i figli** di quanto avvenuto a scuola.

8. **Attività culturali svolte dalla famiglia** (CULT, 7 item). Gli item, di tipo dicotomico, intendevano indagare se i genitori avevano partecipato ad attività atte a creare un ambiente favorevole per l'apprendimento, come andare a mostre/musei, visitare città d'arte, ecc.

9. **Soddisfazione dei genitori nei confronti della scuola** (SG, 8 item). Ai genitori è stato chiesto di rispondere a domande che riguardavano la loro soddisfazione nei confronti della scuola. La scala di risposta utilizzata era caratterizzata da cinque passi e andava da molto d'accordo a molto in disaccordo. Ai genitori è stato chiesto di indicare quanto fossero d'accordo con una serie di affermazioni che riguardavano il contributo fornito dalla scuola alla crescita dei propri figli, sia da un punto di vista didattico sia relazionale e comportamentale (ad esempio: "La scuola ha fornito a mio figlio una buona preparazione di base in matematica", "La scuola ha incoraggiato la partecipazione attiva di mio figlio alla vita scolastica").

**10. Status socio-economico e culturale (SES).** Per ottenere una stima dello status socio-economico e culturale dello studente, è stato calcolato un indice derivante dalla combinazione del tipo di lavoro dei genitori, livello di studio più alto conseguito dai genitori (i punteggi variano da 1= “al di sotto della scuola secondaria di I grado” a 5= “laurea o superiore”) e risorse a casa. In particolare le risorse a casa includono il numero di libri a casa (punteggio che variava da 0= “0-10” a 7= “più di 200”) e la quantità di beni posseduti, misurata da 2 item dicotomici (una stanza tutta per il figlio, connessione ad internet). Come indice combinato, è stato usato un punteggio fattoriale ottenuto da un'analisi delle componenti principali. Tutti gli item utilizzati derivano dal questionario studente messo a punto dal gruppo di lavoro internazione di TIMSS<sup>25</sup>.

**11. Voto in matematica.** Agli studenti è stato chiesto di indicare il voto preso nell'ultima pagella in matematica <sup>26</sup>.

### **2.3. Studio 1- Validazione delle sottodimensioni del costrutto coinvolgimento dei genitori:**

#### ***Descrizione del campione***

Per quanto riguarda i **genitori della IV primaria**, 25 soggetti ( $\approx 0.02\%$ ) non hanno risposto al questionario. Il campione su cui sono state svolte le analisi è quindi di **1172 soggetti** con un *range* d'età che varia da meno di 36 anni fino a più di 51 anni. Più della metà dei genitori ha un'età compresa tra i 36 e i 45 anni. Nella maggior parte dei casi il questionario è stato compilato dalla madre o di chi ne fa le veci (75%), mentre nel 16% dei casi è stato compilato da entrambi i genitori. Nei restanti casi è stato compilato dal padre o da chi ne fa le veci. Il campione della **III secondaria di I grado** è costituito da 1174 rispondenti. Il campione utilizzato per le analisi è di 1158 genitori con un'età che varia da meno 36 a più 51 anni. Più del 70% dei rispondenti ha un'età compresa tra i 36 e i 45 anni. Anche in questo caso il questionario è stato compilato principalmente dalla madre o da chi ne fa le veci (73%), mentre nel 15 % dei casi è stato il padre a rispondere al questionario. La

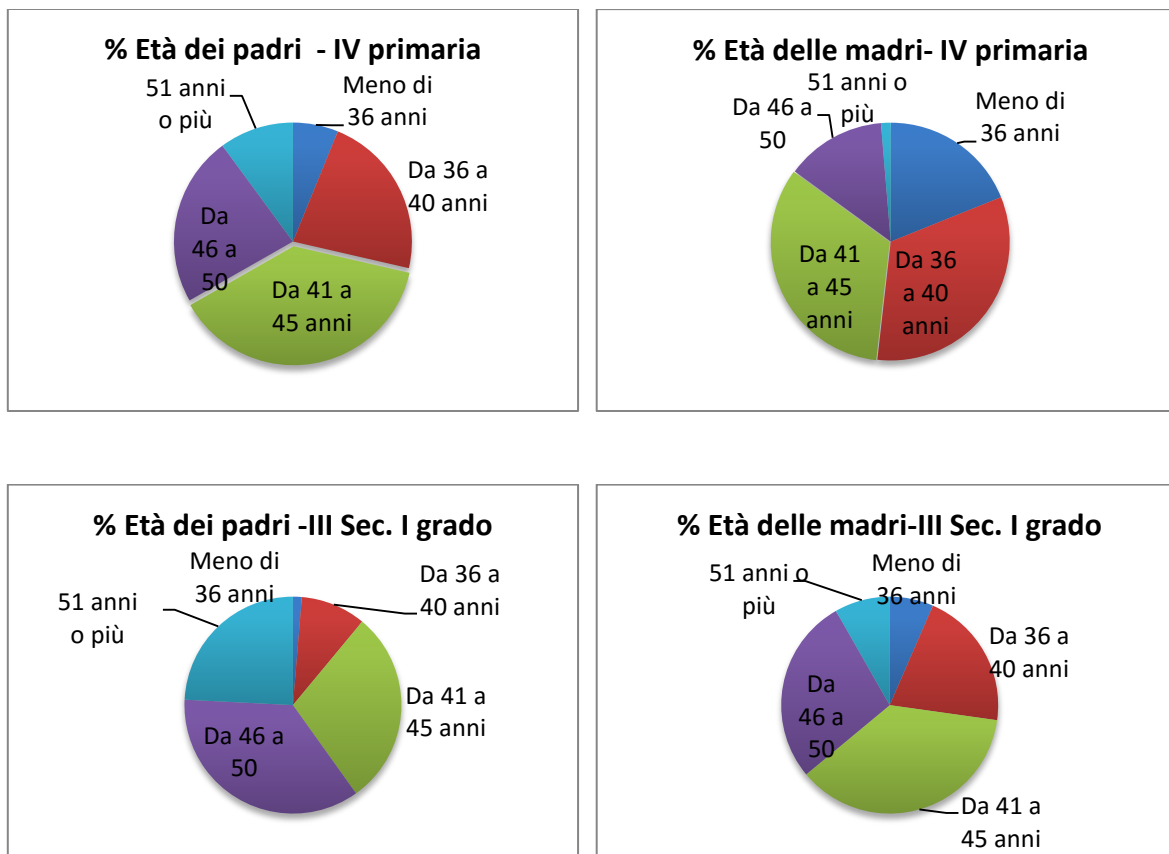
---

<sup>25</sup> Mancando un'opzione genitori per la classe terza secondaria, ho chiesto ai genitori, nell'opzione nazionale, di indicare il tipo di lavoro e il titolo di studio.

<sup>26</sup> Per non sovraccaricare gli studenti di IV primaria, nella fase di *field trial* non è stata prevista un'opzione nazionale studenti. Per questo motivo tale informazione risulta mancante per gli studenti di tale anno.

restante percentuale è dovuta alla risposta congiunta al questionario. Il grafico 2.3.1 illustra la distribuzione per età dei due campioni di rispondenti.

**GRAFICO 2.3.1 PERCENTUALI ETÀ DEI PADRI E DELLE MADRI SUDDIVISE PER ANNO SCOLASTICO**

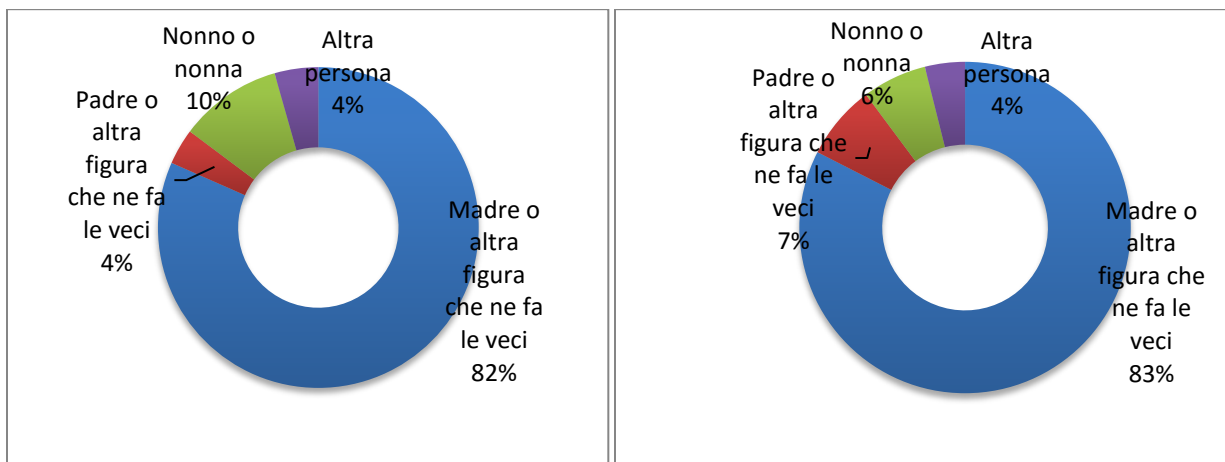


Il Grafico 2.3.2 illustra la distribuzione del campione in funzione di chi si occupa principalmente dello studente. Rispetto alla scuola primaria, nell'82% dei casi le madri si occupano del figlio/a dopo la scuola, nel 10% i nonni e solo nel 4% i padri. Se si considera il campione della scuola secondaria, non si riscontrano differenze nella composizione del campione rispetto alla scuola primaria. Nell'83% dei casi i genitori dichiarano che la madre si occupa principalmente del figlio una volta terminata la scuola, nel 7% dei casi i ragazzi sono con i nonni e nel 6% dei casi sono i padri ad occuparsene. L'esiguo numero di genitori maschi in entrambi i campioni non permette, quindi, di poter valutare, sui dati *field trial*, le differenze tra padri e madri; per tale motivo, le differenze di genere nelle risposte al questionario genitori non saranno analizzate nel presente contributo.

**GRAFICO 2.3.2 FIGURA CHE SI OCCUPA PRINCIPALMENTE DEL FIGLIO-PERCENTUALI DI RISPOSTA SUDDIVISE PER ANNO SCOLASTICO**

*IV primaria*

*III sec. I grado*



### ***Statistiche descrittive delle misure di parental involvement***

In questo paragrafo saranno presentate le statistiche descrittive delle domande somministrate ai genitori, le caratteristiche metriche di ciascuna delle scale predisposte per misurare i diversi costrutti indagati. Inoltre, per verificare se esistano delle differenze negli atteggiamenti e nei comportamenti dei genitori nei confronti della scuola in funzione dell'indice socio-economico e culturale dei genitori, del genere del proprio figlio (maschi vs. femmine) e del grado di scuola frequentato (scuola primaria vs. scuola secondaria di I grado). In questa sezione sono presentati i risultati delle analisi della varianza condotte sulle scale di *parental involvement* da me costruite. Sono state condotte cinque analisi ANCOVA, separate per ciascuna scala di *coinvolgimento dei genitori*, in cui il genere e il tipo di scuola erano le variabili indipendenti e i punteggi alle scale del *coinvolgimento dei genitori* le variabili dipendenti, mentre il SES è stato utilizzato come covariata, al fine di controllarne gli effetti di disturbo. Le ANCOVA evidenziano la presenza di differenze significative legate al grado scolastico, che saranno illustrate in questo paragrafo.

**Aspettative dei genitori sul titolo di studio futuro del figlio (AG).** Nel questionario erano rilevati due indicatori dell'*academic socialization*: l'importanza attribuita allo studio e le aspettative dei genitori sul titolo di studio futuro del figlio. Questo ultimo aspetto è stato misurato da un solo item e, in particolare, ai genitori è stato chiesto quale

titolo di studio pensavano che il figlio avrebbe conseguito. La tabella seguente illustra le percentuali di risposta per grado scolastico frequentato e per genere (maschi vs. femmine) dello studente.

**TABELLA 2.3.1 ASPETTATIVE DEI GENITORI NEI CONFRONTI DEL TITOLO DI STUDIO DEI FIGLI**

	<i>Genitori scuola primaria</i>		<i>Genitori scuola sec. di I grado</i>		<i>Campione complessivo</i>
	Genitori studenti	Genitori studentesse	Genitori studenti	Genitori studentesse	
Diploma di licenza media (scuola secondaria di 1° grado)	2,4%	2,3%	1,3%	1,1%	1,8%
Diploma di scuola superiore (scuola secondaria di 1° grado)	29,0%	24,8%	45,9%	34,0%	33,4%
Diploma di istruzione post-secondaria non universitaria	9,3%	7,4%	9,9%	8,9%	8,9%
Laurea	43,3%	45,8%	36,7%	49,4%	43,9%
Titolo post laurea	16,0%	19,7%	6,2%	6,6%	12,0%

In generale la maggioranza dei genitori ritiene che i propri figli conseguiranno almeno il diploma di scuola superiore. I dati evidenziano alcune differenze statisticamente significative sia per il genere sia per il grado scolastico. In particolare, i genitori degli studenti maschi della scuola secondaria sembrano prevedere per i loro figli un titolo di studio minore rispetto ai genitori delle studentesse della scuola secondaria ( $\chi^2=427,80$ ;  $p<0,001$ ).

**Importanza attribuita allo studio (VS).** E' stato chiesto ai genitori di indicare in che misura fossero d'accordo con alcune affermazioni riguardanti l'importanza da loro attribuita allo studio al fine di garantire ai propri figli migliori opportunità di lavoro e carriera. La tabella 2.3.2 illustra le statistiche descrittive suddivise per scuola primaria e secondaria di I grado.

**TABELLA 2.3.2. IMPORTANZA ATTRIBUITA ALLO STUDIO. PERCENTUALI DI RISPOSTA SUDDIVISE PER ANNO SCOLASTICO**

<b>IMPORTANZA ATTRIBUITA ALLO STUDIO</b>	<i>IV Primaria</i>			<i>III Sec. I grado</i>		
	Molto d'accordo/ Abbastanza d'accordo	Né in accordo né in disaccordo	Molto in disaccordo/ Abbastanza in disaccordo	Molto d'accordo/ Abbastanza d'accordo	Né in accordo né in disaccordo	Molto in disaccordo/ Abbastanza in disaccordo
VS1) Imparare cose utili per il futuro	95,2	3,8	1,0	88,2	8,6	3,2
VS2) Trovare un buon lavoro	27,0	15,8	57,3	22,7	15,3	62,0
VS3) Importanza di una solida preparazione di base	95,8	3,0	1,2	95,7	3,0	1,3
VS4) Impegno per ottenere risultati utili per il futuro	97,3	1,7	1,0	97	2,3	0,7
VS5) Studiare per trovare un buon lavoro	85,4	11,8	2,9	83,6	13,2	3,3
VS6) Studiare per avere migliori prospettive lavorative	30,1	20,4	49,5	29,9	20,6	49,5

In generale sia i genitori della scuola primaria sia quelli della scuola secondaria genitori ritengono che studiare sia importante per il futuro dei propri figli, con differenze trascurabili in funzione del grado scolastico [ $F_{(1,2324)}=2,65$ ,  $p>0,05$ ].

***School based involvement.*** Per quanto riguarda il livello di *partecipazione dei genitori* ad attività proposte dalla scuola, sono riportate nella tabella 2.3.3 le percentuali di partecipazione alle diverse attività, ordinate in modo decrescente in funzione della loro frequenza

**TABELLA 2.3.3 PARTECIPAZIONE AD ATTIVITÀ PROPOSTE DALLA SCUOLA. PERCENTUALI DI SÌ SUDDIVISE PER ANNO SCOLASTICO**

<b>PARTECIPAZIONE AD ATTIVITÀ PROMOSSE DALLA SCUOLA</b>	<i>IV primaria</i>	<i>III Sec. I grado</i>
SB2) Incontri con gli insegnanti relativi al rendimento del figlio	98,0	96,1
SB9) Assemblee dei genitori nella scuola	76,7	65,7
SB8) Votare alle elezioni del Consiglio d'istituto	69,0	62,1
SB6) incontri informativi sugli obiettivi educativi della scuola	54,0	49,1
SB10) Consultare l'area dedicata ai genitori presente sul sito della scuola	41,2	40,9
SB1) Gite scolastiche con funzione di accompagnatore	28,4	24,8
SB5) Attività di volontariato per progetti, programmi della scuola	24,3	17,4
SB7) Laboratori o seminari su temi legati all'apprendimento degli studenti e alla didattica	17,6	15,7
SB3) Tenere una lezione o fare una presentazione a scuola illustrando il suo lavoro	9,9	10,2
SB4) Attività volte a contrastare il fenomeno del bullismo	7,3	18,7

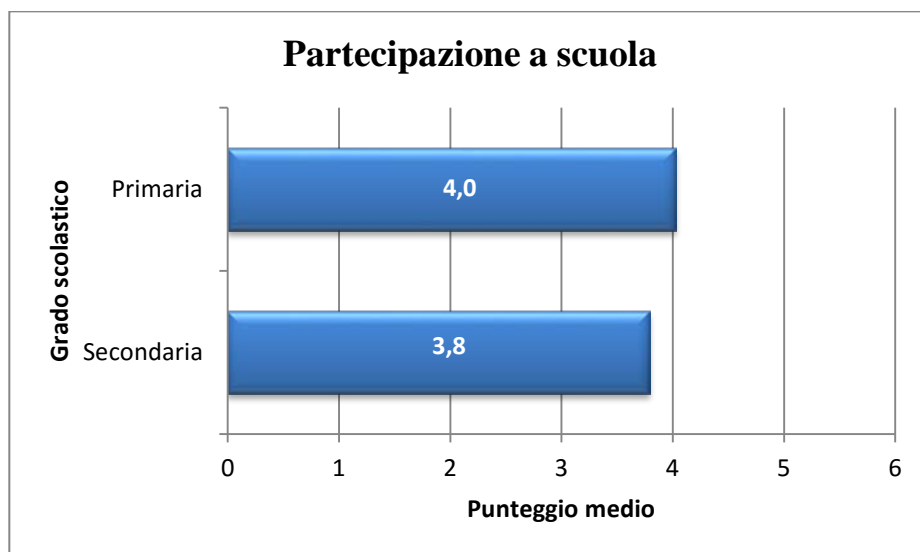
I dati evidenziano come la partecipazione a scuola dei genitori sia legata ad una modalità tradizionale: la quasi totalità dei genitori dichiara infatti di avere partecipato ad "Incontri con gli insegnanti per essere informato del rendimento di suo figlio" e circa due terzi dichiarano di "Partecipare attivamente alle assemblee dei genitori nella scuola".

Meno del 10% dei rispondenti dichiara di avere tenuto una lezione o una presentazione a scuola illustrando il suo lavoro. La partecipazione ad "Attività volte a contrastare il fenomeno del bullismo" è meno del 10% alla primaria, mentre raddoppia nella scuola secondaria di I grado, dove probabilmente essendo più frequente il fenomeno, le scuole tendono ad attivare più iniziative relative al problema. In base alle risposte fornite dai genitori è stato creato un punteggio di scala, costituito dalla somma delle risposte



affermative alle dieci domande. Per quanto riguarda la partecipazione a scuola, nel Grafico 2.3.3 viene illustrata la differenza, statisticamente significativa, in funzione del grado scolastico [ $F_{(1,2324)}=9,28$ ,  $p=0,002$ ]: i genitori degli studenti della primaria dichiarano di partecipare a più attività scolastiche rispetto ai genitori della scuola secondaria ( $4,0 \pm 1,8$  vs.  $3,8 \pm 1,9$  rispettivamente).

**GRAFICO 2.3.3 PARTECIPAZIONE A SCUOLA: DIFFERENZE DEL PUNTEGGIO MEDIO TRA GENITORI DEGLI STUDENTI DELLA PRIMARIA E DELLA SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO**



**Home based involvement.** Un'altra sezione del questionario chiedeva in che misura i genitori abbiano prestato attenzione alla vita scolastica del proprio figlio, attraverso diverse attività che riguardavano l'aiuto nei compiti, la discussione di quanto avvenuto a scuola. Di seguito sono riportate le statistiche descrittive dei rispondenti.

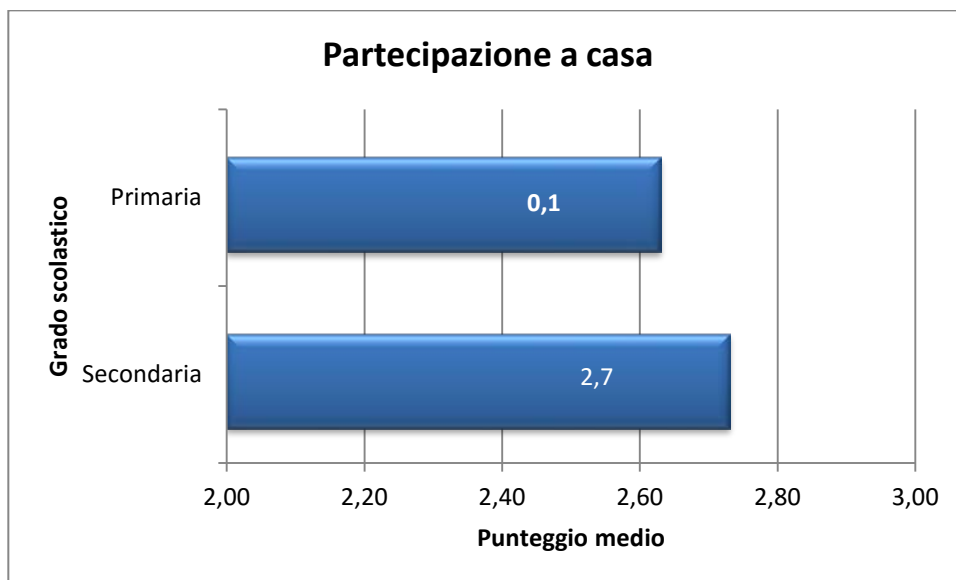
**TABELLA 2.3.4 PARTECIPAZIONE A CASA ALLE ATTIVITÀ SCOLASTICHE. PERCENTUALI DI RISPOSTA SUDDIVISE PER ANNO SCOLASTICO**

<b>ATTIVITÀ SVOLTE A CASA CON IL PROPRIO FIGLIO</b>		Tutti i giorni o quasi tutti i giorni	1 o 2 volte alla settimana	1 o 2 volte al mese	Mai o quasi mai
HB1) Parlare di quanto accaduto a scuola	IV primaria	95,8	3,5	0,3	0,4
	III sec. I grado	92,3	5,9	1,1	0,8
HB2) Discutere di quanto appreso a scuola	IV primaria	79,5	18,9	0,6	1,0
	III sec. I grado	73,0	23,3	2,5	1,2
HB3) Fare collegamenti con quanto studiato a scuola	IV primaria	58,5	31,0	5,4	5,1
	III sec. I grado	54,3	31,4	8,8	5,5
HB4) Controllo dei compiti a casa	IV primaria	91,0	8,2	0,3	0,4
	III sec. I grado	94,0	4,6	0,4	1,0
HB5) Aiutare nei compiti a casa	IV primaria	72,2	20,1	2,3	5,3
	III sec. I grado	63,2	18,1	5,3	13,4

Se da un lato i genitori dichiarano di aver dedicato del tempo quasi tutti i giorni per aiutare i propri figli con i compiti a casa, meno frequente è stata l'attività di discussione relativa agli argomenti appresi. Tale andamento è sostanzialmente costante per i due gruppi di genitori qui considerati (IV primaria vs. III sec. I grado), benché si notino percentuali sistematicamente più elevate nel campione di genitori della scuola primaria.

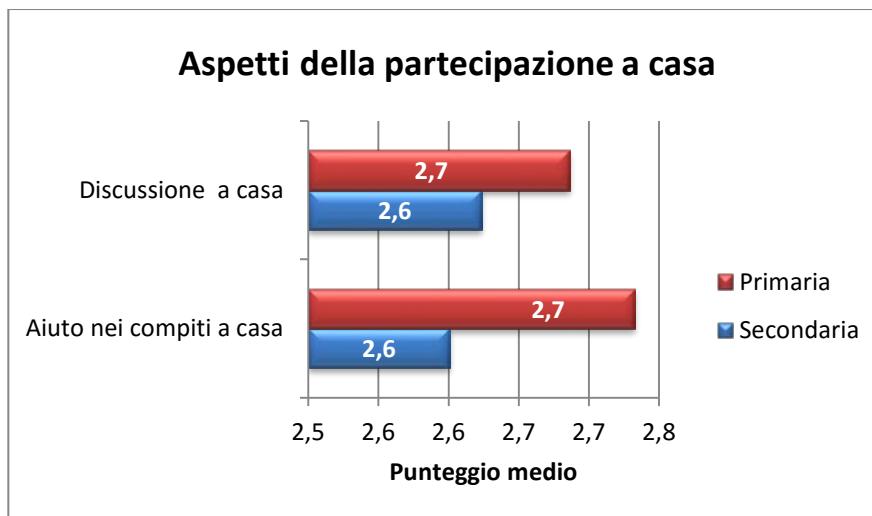
La partecipazione *Home based* è minore nella scuola secondaria rispetto alla scuola primaria [ $F_{(1,2324)}=20,54$ ,  $p<0,001$ ]: al crescere del grado di istruzione i genitori dichiarano di discutere di meno con i loro figli di ciò che avviene a scuola e di fornire meno aiuto ai compiti ( $0,09\pm 0,7$  vs.  $-0,09\pm 0,9$ ).

**GRAFICO 2.3.4 PARTECIPAZIONE A CASA: DIFFERENZE DEL PUNTEGGIO MEDIO TRA GENITORI DEGLI STUDENTI DELLA PRIMARIA E DELLA SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO**



Quando si analizzano questi due aspetti separatamente (cfr. Grafico 2.3.5) si evidenzia che genitori della scuola secondaria riportano minori livelli di partecipazione rispetto a quelli della scuola primaria sia per quanto riguarda la discussione a casa ( $8,7 \pm 1,0$  vs.  $7,9 \pm 1,2$ ;  $p < .001$ ; [ $F_{(1,2324)} = 6,43$ ,  $p = 0,01$ ]), sia per quanto riguarda l'aiuto dato per i compiti a casa ( $5,5 \pm 1,3$  vs.  $5,2 \pm 1,5$ ; [ $F_{(1,2324)} = 31,25$ ,  $p < 0,001$ ]).

**GRAFICO 2.3.5 DISCUSSIONE A CASA E AIUTO NEI COMPITI: DIFFERENZE DEL PUNTEGGIO MEDIO TRA GENITORI DEGLI STUDENTI DELLA PRIMARIA E DELLA SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO**



**Attività culturali svolte dalla famiglia (CULT).** In quest'ultima sezione del questionario ai genitori è stato chiesto di indicare se si fossero dedicati ad attività ludico-ricreative volte a creare un ambiente familiare culturalmente stimolante.

**TABELLA 2.3.5 ATTIVITÀ CULTURALI SVOLTE DALLA FAMIGLIA. PERCENTUALI DI SÌ SUDDIVISE PER ANNO SCOLASTICO**

<i>ATTIVITÀ CULTURALI</i>	<i>% Sì</i>	
	IV primaria	III sec I grado
CULT1) Teatro	61,9	50,1
CULT2) Lettura	86,2	84,6
CULT3) Mostre/musei	60,2	50,7
CULT14) Presentazione di libri	21,6	20,3
CULT5) Visitare città d'arte	60,8	63,0

Ad eccezione della partecipazione alla presentazione dei libri, a cui partecipa circa un quarto dei genitori, più della metà dei rispondenti dichiara di aver svolto nel corso dell'ultimo anno le varie attività indicate. Circa l'85% dichiara di leggere per proprio piacere personale. Mentre la più ampia differenza tra genitori della primaria e quelli della secondaria si osserva per la categoria visite a musei/mostre: il 60% dei rispondenti della scuola primaria dichiara di esserci andato nel corso dell'ultimo anno contro il 50% dei rispondenti della secondaria.

Per avere una misura che riassume le informazioni derivanti da tali domande, è stato creato un indice calcolato sommando le risposte affermative date dal singolo genitore alle diverse categorie. La tabella seguente mostra le statistiche descrittive del nuovo indice "Attività culturali".

**TABELLA 2.3.6 STATISTICHE DESCRITTIVE DELL'INDICE ATTIVITÀ CULTURALI SUDDIVISE PER ANNO DI SCOLARITÀ**

	Media	Dev.standard
IV primaria	2,8 (5)	1,4
III sec. I grado	2,5 (5)	1,5
Totale	2,6 (5)	1,4

\*Tra parentesi è riportato il massimo teorico di scala

In media, delle 5 attività proposte i genitori della scuola primaria dichiarano di averne svolte circa 3, mentre per la scuola secondaria i genitori dichiarano di averne svolte circa la metà.

### ***Validità di costrutto: alpha di Cronbach e misure di invarianza metrica***

Per le due scale del questionario, importanza attribuita allo studio e partecipazione a casa, è stata verificata l'esistenza di un costrutto monofattoriale attraverso l'*alpha* di Cronbach e attraverso un'analisi fattoriale esplorativa. Le dimensioni di seguito analizzate, infatti, sono state costruite con una scala di risposta di tipo *likert* e questo consente di verificare la monodimensionalità del costrutto e ipotizzare quindi l'esistenza di un fattore latente. Considerato che i dati della letteratura hanno dimostrato una differenza sia nel valore attribuito allo studio sia nei comportamenti messi in atto dai genitori a seconda dell'età, e di conseguenza della classe frequentata, del figlio (ad esempio, Hill e Tyson, 2009), in questo studio si è deciso di confrontare i risultati ottenuti dai genitori della quarta primaria con quelli ottenuti dai genitori della terza secondaria. Le moderne tecniche di analisi dei dati hanno dimostrato come l'interpretabilità dei risultati dipenda dall'ammissibilità dei confronti effettuati tra gruppi. Affinché due gruppi siano confrontabili è necessario che i costrutti oggetto di misurazione siano equivalenti nei diversi gruppi. Per le scale presentate di seguito è stata verificata l'invarianza fattoriale (Joreskog & Sorbom, 1979) attraverso modelli di equazioni strutturali su gruppi multipli (SEM-MG). Le analisi sono state effettuate con il software MPLUS 6.0. Per ciascuna delle tre scale è stata condotta un'analisi dell'invarianza fattoriale per verificare la possibilità di confronto tra i due gruppi di campioni: genitori-scuola primaria e genitori scuola sec. I grado. L'ipotesi alla base di queste analisi è che la relazione tra la variabile latente e gli indicatori di tale tratto siano invarianti attraverso i due

gruppi, e cioè che tale relazione non cambi al variare dei valori della variabile "grado scolastico frequentato dal figlio". Questa ipotesi è stata esaminata tramite l'inserimento di vincoli attraverso i due gruppi via via più rigorosi. Il primo tipo di invarianza verificata è stata quella configurale, dove si ipotizza che la struttura fattoriale sia uguale tra i due gruppi, in questo caso che esista un unico fattore tra i due gruppi e che le saturazioni fattoriali siano significative per entrambi i gruppi (Vandenberg, 2002). È stata poi verificata l'invarianza metrica, cioè che tra i due gruppi esista un medesimo intervallo di scala, tale ipotesi è stata verificata vincolando le saturazioni fattoriali ad essere uguali tra due gruppi. Se le relazioni tra variabili osservate e variabili latenti sono uguali attraverso i gruppi allora è possibile affermare che i fattori hanno lo stesso significato nei diversi gruppi. Infine è stata verificata l'invarianza scalare in cui si ipotizza che anche le intercette delle variabili osservate siano uguali attraverso i gruppi.

Come primo step è stata effettuata l'analisi simultanea di uno stesso modello sui due gruppi senza imporre alcun vincolo di uguaglianza, in questo caso il risultato è uguale alla somma dei modelli esaminati separatamente sui diversi campioni.

$$\chi^2 = \chi^2 (\text{GRUPPO IV PRIMARIA}) + \chi^2 (\text{GRUPPO III SEC. I GRADO})$$

GRADI DI LIBERTÀ = GDL (GRUPPO IV PRIMARIA) + GDL (GRUPPO III SEC. I GRADO).

In quest'analisi il  $\chi^2$  rappresenta un indice di bontà di adattamento del modello: valori di  $\chi^2$  non significativi indicano che non c'è differenza tra il modello stimato e i dati osservati. Il modello iniziale senza vincoli rappresenta il punto di riferimento per valutare i modelli successivamente vincolati. L'introduzione di vincoli nel modello può infatti determinare una diminuzione della bontà di adattamento del modello, e di conseguenza un aumento del  $\chi^2$ . Contemporaneamente l'inserimento di nuovi vincoli determina l'aumento di un grado di libertà nel modello e quindi un aumento della parsimonia del modello stesso (Barbaranelli & Ingoglia, 2013). Per verificare l'ipotesi nulla, e cioè che l'inserimento di vincoli non abbia determinato un peggioramento nell'indice di bontà di adattamento del modello è stata calcolata la differenza del  $\chi^2$ : se la differenza tra i due chi quadri non è significativa i vincoli non peggiorano significativamente il modello e il modello più parsimonioso, con meno parametri e più gradi di libertà, è da preferire. Inoltre, considerando che il  $\chi^2$  risulta sensibile

alla numerosità campionaria è stata calcolata anche la differenza tra gli indici CFI: differenze maggiori di 0,01 tra il modello con i vincoli e quello senza vincoli indicano che l'ipotesi nulla dell'invarianza dovrebbe essere rifiutata (Barbaranelli & Ingoglia, 2013; Cheung & Rensvold, 2002).

### **Importanza attribuita allo studio**

La scala presenta una coerenza interna accettabile ( $\alpha$  di Cronbach=0,67). Solo un item (item 1) presenta una correlazione non elevata con la scala ipotizzata a priori. Da un'analisi fattoriale esplorativa emerge una scarsa saturazione fattoriale per questo item ma anche per l'item 6 (vedi Tab. 2.3.7)<sup>27</sup> in entrambi gli anni scolastici considerati. Per questo motivo entrambi gli item sono stati eliminati dalle successive elaborazioni.

**TABELLA 2.3.7 IMPORTANZA DELLO STUDIO - SATURAZIONI FATTORIALI DELL'ANALISI ESPLORATIVA**

	<i>IV Primaria</i>	<i>III Sec. I Grado</i>
VS1	0,37	0,38
<b>VS2</b>	<b>-0,41</b>	<b>-0,48</b>
<b>VS3</b>	<b>0,49</b>	<b>0,50</b>
<b>VS4</b>	<b>0,72</b>	<b>0,61</b>
<b>VS5</b>	<b>0,67</b>	<b>0,68</b>
VS6	-0,39	-0,36

Sulla scala Importanza attribuita allo studio è stata condotta un'analisi dell'invarianza fattoriale per verificare la possibilità di confronto tra i due gruppi di campioni: genitori-scuola primaria e genitori scuola sec. I grado. I risultati confermano l'invarianza fattoriale configurale e metrica ( $\chi^2_{DIFF} = 6,4$ ;  $p > 0,01$ ;  $\Delta\_CFI < 0,001$ ). Occorre sottolineare che se si considera il valore del  $\chi^2$  non risulta confermata l'invarianza scalare ( $\chi^2_{DIFF} = 13,1$ ;  $p < 0,01$ ); mentre la differenza tra i CFI, da preferire considerata la numerosità del campione, non risulta significativa e quindi secondo questo parametro anche l'invarianza scalare risulta verificata.

<sup>27</sup> Tale dato è confermato dall'elevato coefficiente dell'indice di modificazione riscontrato per l'item.

### **Partecipazione a casa**

La scala di *Home based Involvement* presenta adeguata coerenza interna, come indicato dall'indice *alpha* di Cronbach =0,65 sul campione complessivo. Nessun item se fosse eliminato comporterebbe un miglioramento nell'attendibilità della scala. La struttura monofattoriale della scala è stata verificata attraverso un'analisi fattoriale esplorativa. Le saturazioni fattoriali di ciascun item, sia per i genitori della scuola primaria che per i genitori della scuola secondaria, sono riportate nella tabella 2.3.8. Tutti gli item utilizzati hanno una saturazione adeguata (>0,40) con il fattore.

**TABELLA 2.3.8 CARATTERISTICHE PSICOMETRICHE DELLA SCALA *HOME BASED***

	<i>IV Primaria</i>	<i>III Sec. I Grado</i>
HB1	0,551	0,521
HB2	0,461	0,491
HB3	0,651	0,803
HB4	0,495	0,580
HB5	0,411	0,456

Anche per questa scala è stata verificata l'invarianza fattoriale. I risultati confermano l'invarianza fattoriale configurale e metrica ( $\chi^2_{DIFF} = 6,5$ ;  $p > 0,01$ ;  $\Delta\_CFI < 0,01$ ). Mentre non risulta confermata l'invarianza scalare ( $\chi^2_{DIFF} = 47,03$ ;  $p = 0,16$ ;  $\Delta\_CFI = - 0,02$ ).

Relativamente a questo costrutto, è possibile calcolare quindi un punteggio complessivo di *Home Base Involvement*. Tuttavia, al fine di poter condurre un confronto tra i risultati del presente studio e le evidenze empiriche in letteratura che distinguono la componente *home discussion* da quella più specificatamente legata all'aiuto nel fare i compiti, i punteggi dei primi tre item sono stati sommati tra loro ed è stato costruito un punteggio parziale di scala riguardante la "discussione a casa", mentre le risposte agli ultimi due item sono state sommate per ottenere un punteggio parziale relativo all'"aiuto nei compiti".

### ***Le relazione tra i diversi aspetti del parental involvement e il SES***

Nelle tabella 2.3.9 sono riportate le correlazioni tra i diversi comportamenti di *Parental involvement* dei genitori, l'importanza data dai genitori allo studio e alle attività culturali, e il SES: Le correlazioni superiori a 0,20 sono segnalate in grassetto.



**TABELLA 2.3.9 COEFFICIENTI DI CORRELAZIONE TRA LE SCALE DEL PARENTAL INVOLVEMENT E IL SES**

	<i>IMPORTANZA DELLO STUDIO</i>	<i>ASPETTATIVE VERSO LO STUDIO</i>	<i>PARTECIPAZIO NE A SCUOLA</i>	<i>PARTECIPAZIO NE A CASA</i>	<i>DISCUSSIONE A CASA</i>	<i>AIUTO COMPITI</i>	<i>ATTIVITÀ CULTURALE</i>	<i>SES</i>
Importanza dello studio	1	,15**	,11**	,08**	,07**	,04*	,01	-,03
Aspettative verso lo studio	,17** (,13**)	1	,01	,07**	,09**	-,02	,31**	<b>,42**</b>
Partecipazione a scuola	,11** (,11**)	,02	-,01	1	,12**	,07**	,15**	-,06**
Partecipazione a casa	,06 (,09**)	,08*	,05	,14** (,09)**	1	<b>,91**</b>	<b>,64**</b>	,11**
Discussione a casa	,07* (,06*)	,12** (,06*)	<b>,22**</b> (,11)**	<b>,90**</b> ( <b>,92**</b> )	1	<b>,40**</b>	,12**	,11**
Aiuto compiti	,00 (,08*)	-,01 (-0,05)	,04 (,08)*	<b>,58**</b> ( <b>,66**</b> )	<b>,34**</b> ( <b>,44**</b> )	1	,03	,01
Attività culturale	,00	-,03	<b>,26**</b> ( <b>,34**</b> )	,18** (,11)**	,08* (,10)**	,12** (,11**)	-,01	-,04
SES	-,04 (-0,02)	<b>,41**</b> ( <b>,43**</b> )	-,06* (-,08)**	,03 (,11)**	,10** (,11**)	-,04 (-,03)	<b>,37**</b> ( <b>,40**</b> )	1

In **grassetto** correlazioni superiori a 0,20. \*\* $p \leq 0,01$ ; \*  $p \leq 0,05$

Nella parte superiore della tabella sono riportate le correlazioni per il campione complessivo. Nella parte inferiore, sono riportati i coefficienti di correlazione separati per grado scolastico (le correlazioni per i genitori della classe III sec. I grado sono presentate in parentesi).

Dall'analisi delle correlazioni sul campione totale (parte superiore della tabella 2.3.9) si evidenzia come le Aspettative sul titolo di studio futuro del proprio figlio siano associate ( $r=0,43$ ) al SES: i genitori delle famiglie più abbienti sembrano avere aspettative più elevate. Tali aspettative sembrano essere correlate anche con la partecipazione ad attività culturali ( $r=0,30$ ), che sono a loro volta associata positivamente ( $r=0,39$ ) al SES. Per quanto riguarda l'intercorrelazione tra le diverse misure del *parental involvement*, i coefficienti di correlazione, benché statisticamente significativi, sono tutti relativamente bassi, inferiori a 0,20.

Analizzando separatamente il campione della scuola primaria e secondaria separatamente (valori al di sotto della diagonale nella Tabella 2.3.9), emergono alcune differenze degne di nota. In particolare, vi è una correlazione maggiore tra *school based* e *home based* involvement nella scuola primaria rispetto alla scuola secondaria (0,14 vs. 0,08 rispettivamente,  $p<0,05$ ). Per quanto riguarda la correlazione tra aspettative sul titolo di studio futuro del proprio figlio e partecipazione ad eventi culturali, essa è maggiore nel campione di scuola secondaria ( $r=0,34$ ,  $p<0,01$ ) rispetto a quella osservata nel campione di scuola primaria ( $r=0,26$ ;  $p.<0,05$ ).

Al fine di comprendere meglio il pattern di correlazione osservato, è stata condotta un'analisi della regressione semplice dove la variabile "attività culturale" è stata utilizzata come variabile dipendente e i diversi indicatori utilizzati per il calcolo del SES come variabili indipendenti. L'obiettivo di tale analisi è verificare se l'elevata correlazione riscontrata tra SES e attività culturali sia dovuta principalmente agli aspetti più socio-economici o a quelli più culturali utilizzati per misurare il SES. Il modello di regressione risulta statisticamente significativo sia per la scuola primaria [ $R^2=0,20$ ;  $F_{(517,6)}=29,17$   $p<0,002$ ] sia per il campione della secondaria [ $R^2=0,17$ ;  $F_{(515,8)}=17,07$ ;  $p<0,001$ ].

La tabella 2.3.10 illustra i coefficienti beta per il campione della primaria e della secondaria.

**TABELLA 2.3.10 ANALISI DELLA REGRESSIONE PER LA VARIABILE DIPENDENTE ATTIVITÀ CULTURALI**

	Scuola primaria			Scuola secondaria di I grado		
	Beta	t	Sig.	Beta	t	Sig.
(Costante)		,27	,784		-0,2	0,862
Risorse materiali a casa	,08	2,3	,020	0,06	1,4	0,171
Lavoro del padre	,08	1,8	,065	0,07	1,4	0,158
Lavoro della madre	,07	1,6	,100	0,02	0,5	0,628
Livello di istruzione del padre	,07	1,5	,148	0,08	1,7	0,085
Livello di istruzione della madre	<b>,16</b>	<b>3,2</b>	<b>,001</b>	<b>0,20</b>	<b>4,4</b>	<b>0,00</b>
Numero di libri a casa	<b>,21</b>	<b>5,3</b>	<b>,000</b>	<b>0,22</b>	<b>5,0</b>	<b>0,00</b>

Per quanto riguarda i genitori della scuola primaria, i risultati evidenziano come tale variabile sia legata principalmente al livello d'istruzione della madre e al numero di libri a casa ( $p \leq 0,001$ ), e in misura minore alle risorse materiali a casa ( $p = 0,02$ ). Per quanto riguarda i genitori della scuola secondaria, i risultati evidenziano come tale variabile sia legata al livello di istruzione della madre e al numero di libri a casa ( $p \leq 0,001$ ), che rappresentano due aspetti più "culturali"

## **2.4 Studio 2 - La relazione tra le misure di *coinvolgimento dei genitori*, la soddisfazione dei genitori a scuola e il rendimento scolastico**

In questo paragrafo conclusivo saranno presentate le analisi sulla relazione tra *parent involvement*, soddisfazione dei genitori nei confronti della scuola e voti auto-riferiti dagli studenti che hanno partecipato al *field trial* di TIMSS. Occorre rilevare che tali analisi sono state condotte esclusivamente sul campione di studenti della scuola secondaria, in quanto non era presente un'opzione nazionale per gli studenti del quarto anno di scolarità.

## Soddisfazione dei genitori nei confronti della scuola (SG)

In una seconda sezione del questionario è stato chiesto ai genitori di indicare il loro grado di soddisfazione rispetto ad alcuni aspetti formativi che la scuola avrebbe dovuto fornire ai propri figli. In tabella 2.4.1 sono presentate le statistiche descrittive relative a questo insieme di domande divise per IV primaria e III Sec. di I grado.

**TABELLA 2.4.1 SODDISFAZIONE NEI CONFRONTI DELLA SCUOLA-PERCENTUALI DI RISPOSTA SUDDIVISE PER ANNO SCOLASTICO**

SODDISFAZIONE DEI GENITORI NEI CONFRONTI DELLA SCUOLA	PRIMARIA			SEC. I GRADO		
	<i>Molto d'accordo/Abbastanza d'accordo</i>	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	<i>Molto in disaccordo/Abbastanza in disaccordo</i>	<i>Molto d'accordo/Abbastanza d'accordo</i>	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	<i>Molto in disaccordo/Abbastanza in disaccordo</i>
SG1) Buona preparazione di base in matematica	87,2	9,3	3,5	77,4	14,2	8,3
SG2) Rispetto delle diversità.	88,5	8,9	2,6	86,6	9,9	3,5
SG3) Metodo di studio efficace	79,2	14,2	6,6	69,6	20,5	9,9
SG4) Nuove amicizie	95,8	2,7	1,5	88,3	7,7	4,0
SG5) Partecipazione attiva di mio figlio alla vita scolastica	90,4	7,2	2,3	80,0	14,2	5,8
SG6) Lavoro in gruppo	90,1	6,7	3,2	81,8	11,8	6,4
SG7) Rispetto delle idee degli altri	87,7	10,3	2,0	84,6	12,6	2,8
SG8) Rispetto delle regole	92,8	5,7	1,5	86,8	9,7	3,5

I risultati evidenziano un generale livello di soddisfazione dei genitori nei confronti della vita scolastica del proprio figlio in entrambi i gradi, con un andamento che mostra un livello più alto di soddisfazione per i genitori della scuola primaria.

Le caratteristiche metriche della scala "Soddisfazione dei genitori" sono molto buone. L'attendibilità della scala risulta elevata rispetto a quanto previsto per i questionari di opinioni e atteggiamenti, come indicato dall'indice *alpha* di Cronbach =0,86 calcolato sul campione complessivo. Nessun item se fosse eliminato comporterebbe un miglioramento nell'attendibilità della scala per la scuola primaria, mentre l'item 1 non sembra funzionare bene per la scuola secondaria. Tale item dovrà essere cancellato nella versione dello strumento da utilizzare per lo studio principale. Anche l'analisi fattoriale esplorativa conferma una scarsa saturazione fattoriale per l'item<sup>28</sup> soprattutto per l'ottavo anno di scolarità. Per questo motivo l'item 1 è stato eliminato dalle successive elaborazioni. La struttura monofattoriale della scala è stata verificata attraverso un'analisi fattoriale esplorativa, le saturazioni fattoriali di ciascun item, sia per i genitori della scuola primaria che per i genitori della scuola secondaria, sono riportate nella tabella 2.4.2.

**TABELLA 2.4.2 CARATTERISTICHE PSICOMETRICHE DELLA SCALA SODDISFAZIONE DEI GENITORI NEI CONFRONTI DELLA SCUOLA**

	IV PRIMARIA	III SEC. I GRADO
SG1	0,494	0,397
<b>SG2</b>	<b>0,652</b>	<b>0,691</b>
<b>SG3</b>	<b>0,622</b>	<b>0,660</b>
<b>SG4</b>	<b>0,520</b>	<b>0,511</b>
<b>SG5</b>	<b>0,714</b>	<b>0,711</b>
<b>SG6</b>	<b>0,754</b>	<b>0,761</b>
<b>SG7</b>	<b>0,789</b>	<b>0,791</b>
<b>SG8</b>	<b>0,738</b>	<b>0,723</b>

Anche per questa scala è stata verificata un'analisi dell'invarianza fattoriale. I risultati confermano l'invarianza fattoriale configurale e metrica ( $\chi^2_{DIFF} = 34$ ;  $p > 0,01$ ;  $\Delta\_CFI < 0,001$ ). Mentre non risulta confermata l'invarianza scalare ( $\chi^2_{DIFF} = 47,03$ ;  $p = 0,16$ ;  $\Delta\_CFI = -0,01$ ). Occorre sottolineare che se si considera il valore del  $\chi^2$  non risulta confermata l'invarianza metrica ( $\chi^2_{DIFF} = 34$ ;  $p < 0,01$ ); mentre la differenza tra i CFI, da preferire considerata la numerosità del campione, non risulta significativa e quindi, secondo questo parametro sia l'invarianza metrica sia l'invarianza scalare risultano verificate.

<sup>28</sup> Tale dato risulta confermato dall'elevato coefficiente dell'indice di modificazione riscontrato per l'item.

La tabella 2.4.3 riporta i coefficienti di correlazione tra il voto auto-riferito e le altre variabili considerate nel presente studio.

**TABELLA 2.4.3 COEFFICIENTI DI CORRELAZIONE TRA LE SCALE DEL *PARENTAL INVOLVEMENT* E IL VOTO IN MATEMATICA AUTO-RIFERITO**

	<i>Voto matematica</i>
Importanza dello studio	0,03
Aspettative verso lo studio	<b>0,46**</b>
Partecipazione a scuola	-0,01
Partecipazione a casa	0,02
Discussione a casa	0,06*
Aiuto compiti	-0,09**
Attività culturale	0,18**
SES	<b>0,38**</b>

Le analisi bivariate indicano che i voti in matematica sono correlati in modo consistente con le aspettative verso lo studio (0,46), con il SES (0,38) e, in minor misura, con la scala di attività culturali svolte dalla famiglia (0,18). Per quanto riguarda sia lo *school based* che l'*home based involvement* essi non sembrano essere associati al rendimento. Si noti, tuttavia, che per quanto riguarda *home based*, l'aiuto durante i compiti è correlato negativamente con il rendimento mentre la *home discussion* sembra essere correlata positivamente con il rendimento. Tuttavia i coefficienti di correlazione riscontrati, seppur statisticamente significativi, sono molto bassi. Le analisi correlazionali non permettono, tuttavia, di chiarire il complesso pattern di relazioni tra le variabili osservate, prendendo in considerazione soltanto due variabili per volta.

I coefficienti di correlazione bivariate presentati nella tabella 2.4.1 indicano dei pattern di associazione tra il voto in matematica e il costrutto di *parental involvement* nelle sue diverse declinazioni. Tali risultati, tuttavia, non consentono di identificare il contributo unico di ciascuna variabile sul rendimento. Per calcolare tale effetto, al netto delle altre

variabili prese in considerazione, è necessario effettuare un'analisi della regressione. In questo studio, per verificare la relazione tra i diversi aspetti del *coinvolgimento dei genitori* e il rendimento in matematica è stato utilizzato un modello SEM. Se da un lato l'approccio SEM può essere considerato un'estensione naturale della regressione multivariata, dall'altro tale approccio offre vantaggi nell'implementazione del modello stesso (Iacobucci, 2009), ad esempio:

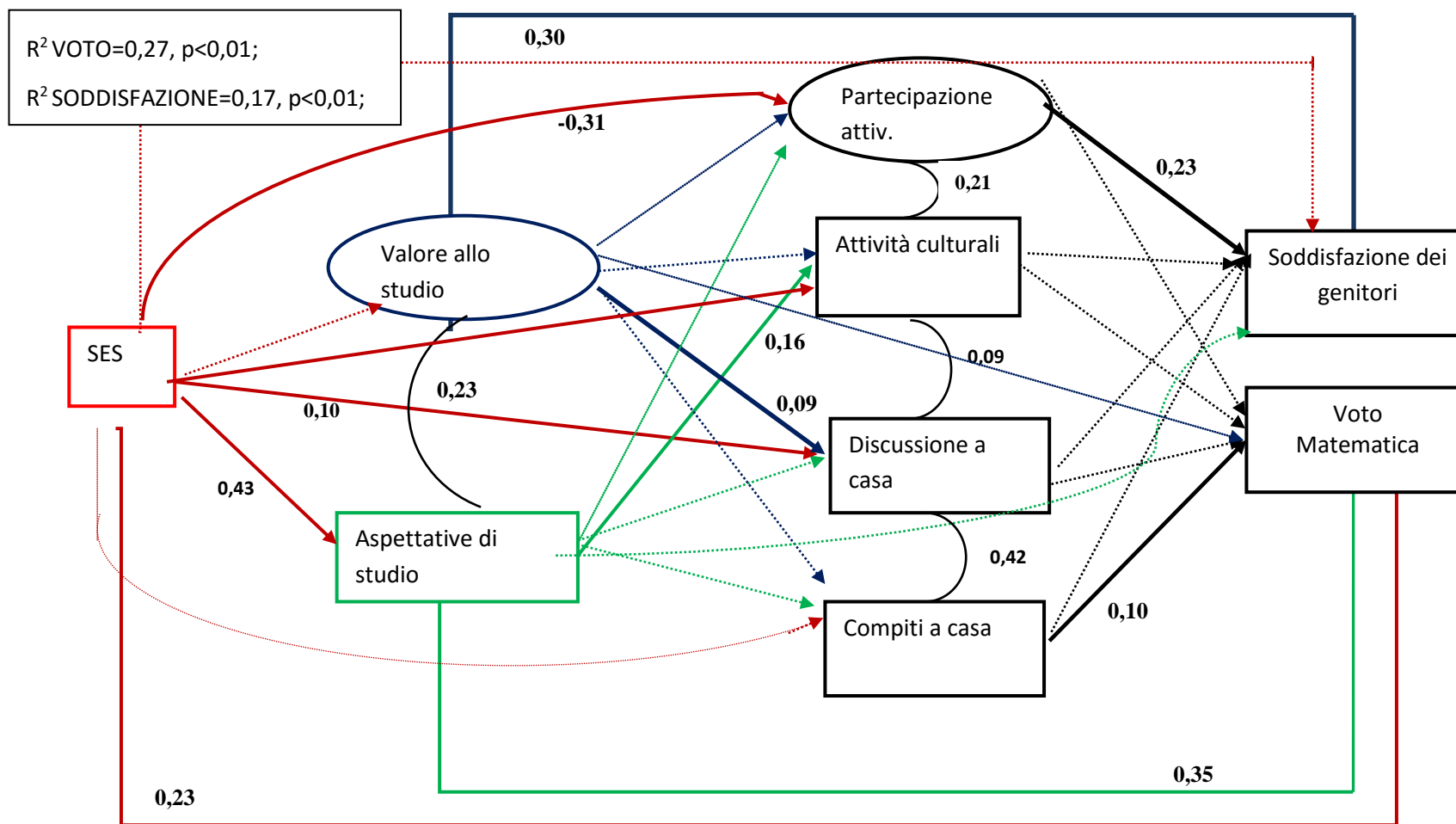
1. calcolo dell'effetto di mediazione: nel modello di regressione tradizionale per verificare l'effetto di mediazione di  $X \rightarrow M \rightarrow Y$  è necessario stimare due differenti regressioni:  $X \rightarrow M$  e  $M \rightarrow Y$ ; tale analisi, però, si approssima solo alla spiegazione della catena esistente, mentre il modello SEM consente di avere un modello più parsimonioso, più accurato nel calcolo degli errori standard e di conseguenza consente di stimare un modello più preciso;

2. calcolo delle relazioni reciproche tra variabili:  $Y1 \leftrightarrow Y2$ . Tale modello è stimabile con i modelli SEM mentre risulta di difficile realizzazione con un semplice modello di regressione.

Per questo motivo si è deciso di utilizzare un modello SEM. Nella costruzione delle variabili latenti partecipazione alle attività scolastiche, importanza attribuita allo studio, attività culturali svolte dalla famiglia è stato utilizzato il metodo del *Parceling* sulla base delle correlazioni item-totale (Little, 2002).

Per le analisi è stato utilizzato il software Mplus 6.0 che offre una serie di indici a sostegno del modello, incluso il CFI (*Comparative Fit Index*; Bentler, 1990), dove un valore maggiore di 0,90 è considerato un buon adattamento dei dati al modello (Byrne, 2001) e l'RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*; Steiger, 1990), valori dell'indice inferiori a 0,08 rappresentano un adattamento dei dati accettabile (Browne & Cudeck, 1993). Entrambi gli indici sono considerati altamente rilevanti per valutare l'adattamento del modello (Byrne, 2001). Il grafico seguente illustra il modello SEM stimato per il campione complessivo dei partecipanti all'indagine.

**FIGURA 2.4.1** RELAZIONE TRA IL *PARENTAL INVOLVEMENT*, LA SODDISFAZIONE DEI GENITORI E IL RENDIMENTO IN MATEMATICA



Al fine di rendere la Figura 2.4.1 più leggibile, i valori delle associazioni non significative, i *parcels* e gli errori di misurazione non sono rappresentati



Il modello sviluppato ha dei buoni indici di adattamento: RMSEA= 0,05 e CFI =0,96 in accordo con i cut-off raccomandati in letteratura (Byrne, 2001; Bowne e Cudeck,1993). Il modello presentato contribuisce a spiegare il 27% della varianza del voto in matematica e il 17% di varianza per la soddisfazione a scuola dei genitori degli studenti della scuola secondaria di I grado. La tabella seguente mostra il punteggio beta delle variabili indipendenti sul voto in matematica e sulle scale del *parental involvement*.

**TABELLA 2.4.4 EFFETTI DIRETTI: COEFFICIENTI BETA DELLE VARIABILI INDIPENDENTI**

<b>Dipendenti</b>	<b>Determinanti</b>	<b>Effetti diretti</b>
Importanza dello studio	SES	0,05
Aspettative di studio	SES	<b>0,43</b>
Partecipazione a scuola	SES	<b>-0,31</b>
	Aspettative di studio	0,05
	Importanza dello studio	-0,08
Discussione a casa	SES	<b>0,10</b>
	Aspettative di studio	0,04
	Importanza dello studio	<b>0,09</b>
Aiuto nei compiti	SES	0,03
	Aspettative di studio	-0,04
	Importanza dello studio	0,05
Attività culturali	SES	<b>0,33</b>
	Aspettative di studio	<b>0,16</b>
	Importanza dello studio	-0,01
SODDISFAZIONE	SES	-0,02
	Aspettative di studio	0,04
	Importanza dello studio	<b>0,30</b>
	Partecipazione a scuola	<b>0,23</b>
	Discussione a casa	0,05
	Aiuto nei compiti	0,01
	Attività culturali	0,01
VOTO IN MATEMATICA	SES	<b>0,23</b>
	Aspettative di studio	<b>0,35</b>
	Importanza dello studio	-0,01
	Partecipazione a scuola	-0,05
	Discussione a casa	0,07*
	Aiuto nei compiti	<b>-0,10</b>
	Attività culturali	0,02

In **grassetto** i coefficienti beta significativi con  $p < 0.01$ . \* Coefficienti beta significativi con  $p < 0.05$

I risultati mostrano un'influenza sia dell'indice socio-economico e culturale sia delle aspettative di studio sul rendimento in matematica, misurato con il voto dichiarato dallo studente: ad un livello socio-economico più elevato corrisponde un maggiore rendimento in matematica. Allo stesso modo gli studenti i cui genitori dichiarano di avere aspettative di studio più elevate per il proprio figlio ottengono un voto più alto in matematica. Il rendimento in matematica è positivamente associato con l'indice socio-economico e culturale ( $\beta=0,23$ ,  $p < 0,01$ ), le aspettative di studio ( $\beta=0,35$ ,  $p<0,01$ ) e, in misura minore e negativa, con l'aiuto nei compiti a casa ( $\beta=-0,10$ ,  $p<0,01$ ). Occorre sottolineare come spesso l'aiuto nei compiti sia una misura "reattiva" di coinvolgimento dei genitori al fatto che lo studente abbia problemi a scuola. Inoltre il voto in matematica sembra essere influenzato positivamente dalla discussione a casa relativamente alle attività che il figlio ha svolto a scuola ( $\beta=0,07$ ;  $p<0,05$ ).

Per quanto riguarda la soddisfazione dei genitori si riscontra un differente pattern: tale variabile sembra essere associata con l'importanza attribuita allo studio ( $\beta=0,30$ ,  $p<0,01$ ) e con la partecipazione a scuola ( $\beta=0,23$ ,  $p<0,01$ ): genitori che partecipano di più a scuola e che dichiarano di dare importanza allo studio per il futuro del proprio figlio dichiarano di essere più soddisfatti della scuola.

Per quanto riguarda le scale di *parental involvement* si evidenziano pattern differenti a seconda del tipo di coinvolgimento indagato: la partecipazione a scuola si associa in maniera statisticamente significativa e negativa solo con il SES ( $\beta=0,31$ ,  $p<0,01$ ); la discussione a casa con il SES ( $\beta=0,10$ ;  $p<0,01$ ) e con l'importanza attribuita allo studio ( $\beta=0,09$ ,  $p<0,01$ ); mentre le attività culturali si associano positivamente con il SES e le aspettative di studio (rispettivamente  $\beta=0,33$  e  $\beta=0,16$ ,  $p<0,01$ ).

La correlazione tra l'indice socio-economico e culturale e il voto in matematica da un lato, e tra le aspettative di studio, l'importanza attribuita allo studio, la partecipazione a scuola, la discussione a casa, l'aiuto nei compiti a casa e il rendimento in matematica dall'altro, costituisce una sufficiente giustificazione per studiare eventuali effetti di mediazione<sup>29</sup>. Per

---

<sup>29</sup> Secondo Baron & Kenny (1986), per verificare l'effetto di mediazione, devono essere verificate tre condizioni: 1. stabilire la relazione tra la variabile predittore e la variabile dipendente. 2. la variabile indipendente deve influenzare quella di mediazione e 3. la variabile di mediazione deve influenzare la variabile dipendente. Sono stati quindi stimati gli effetti diretti, indiretti e totali del modello.

il calcolo delle significatività è stato utilizzato il metodo *bootstrap* che consente di ottenere un intervallo di confidenza per l'effetto indiretto.

Le analisi relative agli effetti diretti e indiretti hanno evidenziato un effetto indiretto della relazione tra l'importanza attribuita allo studio e soddisfazione dei genitori: tale relazione sembra essere mediata in maniera statisticamente significativa e negativa dalla partecipazione a scuola dei genitori, anche se la relazione sembra essere trascurabile (effetto indiretto = -0,02;  $p < 0,01$ ).

Per quanto riguarda il voto in matematica, la relazione tra questo e il SES sembra essere mediata positivamente dalle aspettative di studio dei genitori (effetto indiretto 0,15,  $p < 0,01$ ) e, in misura minore, dalla discussione a casa, anche se questo effetto risulta trascurabile ( $0,01$ ;  $p < 0,05$ ).

## 2.5 Discussione

Obiettivi del presente studio erano la validazione degli strumenti costruiti per misurare i diversi aspetti del costrutto di *parental involvement* e l'analisi dell'influenza delle misure di *parental involvement* sul rendimento degli studenti.

Il Questionario Genitori, somministrato agli studenti partecipanti al *field trial* TIMSS, conteneva diverse scale relative a quei costrutti che sono stati individuati come rilevanti in letteratura per comprendere l'influenza della partecipazione dei genitori sul rendimento scolastico dei figli. Sono state predisposte delle brevi scale, costruite *ad hoc*, per la misurazione della soddisfazione dei genitori, dei loro "sistemi di credenze" rispetto all'importanza dello studio e alle aspettative riguardo al percorso scolastico futuro dei propri figli. Altre scale, invece, sono state formulate per cercare di descrivere i "comportamenti" di *involvement* dei genitori, distinguendo tra partecipazione *school and home based*. Tutte le scale mostrano adeguate caratteristiche metriche e le analisi svolte sui dati del *field trial* hanno permesso un loro perfezionamento. Le caratteristiche metriche delle scale in termini di attendibilità e coerenza interna sono accettabili, considerando il numero non elevato di item in ciascuna di esse. Ovviamente si sarebbero potuti ottenere indici *alpha* di Cronbach più elevati incrementando il numero di item di ciascuna scala. Si è scelto, tuttavia, di somministrare scale brevi al fine di evitare un'eccessiva lunghezza del questionario genitori,

che avrebbe potuto causare tassi di risposta più bassi. Relativamente ai tassi di risposta, occorre sottolineare la elevatissima partecipazione dei genitori, nella stragrande maggioranza madri, sia nella scuola primaria che secondaria. Per quanto riguarda la struttura fattoriale delle scale, sia le analisi esplorative sia confirmative hanno evidenziato l'adeguatezza degli item selezionati per misurare i costrutti. È stata verificata l'invarianza delle misure in funzione del grado scolastico frequentato dai figli. Tali sofisticate analisi statistiche sono utili perché, sui dati del *field trial* così come sui dati del *main study* TIMSS, è rilevante confrontare i risultati ottenuti dai genitori della quarta primaria con quelli ottenuti dai genitori della terza secondaria, in quanto i dati della letteratura hanno dimostrato differenze rilevanti in funzione dell'età, e di conseguenza della classe frequentata, del figlio (Hill e Tyson, 2009; Patall, Cooper & Robinson 2008; Jeynes 2007; Sui-Chu & Willms, 1996; Singh *et al.*, 1995; Stevenson & Baker, 1987). I risultati delle analisi sull'invarianza delle misure hanno dimostrato l'ammissibilità di tali confronti tra scuola primaria e secondaria, indicando come i costrutti oggetto di misurazione siano equivalenti nei diversi gruppi. Tutte le scale predisposte hanno invarianza configurale e metrica (Joreskog & Sorbom, 1979) e permettono un adeguato *testing* delle ipotesi.

Oltre che alla definizione e al perfezionamento delle misure, i dati raccolti durante il *field trial* permettono di trarre prime indicazioni relativamente al *parental involvement* e alla sua relazione con i sistemi di credenze genitoriali da un lato e con il rendimento d'altro.

Nel presente contributo è stato utilizzato un modello parsimonioso di *parental involvement* che distingue tra attività *school based* e *home based* (Shute *et al.*, 2011; Pomerantz *et al.*, 2007; Comer, 1996). Una prima considerazione è quella relativa ai livelli di partecipazione *school based* dichiarati dai genitori, che risultano particolarmente elevati in entrambi i campioni. I genitori dichiarano infatti di partecipare a diverse iniziative della scuola e relativamente a questo ambito, come era facile attendersi, gli incontri con gli insegnanti per essere informati del rendimento del proprio figlio sono le occasioni più comunemente riportate. I livelli di *school based involvement*, pur restando molto elevati, sembrano diminuire con l'aumentare del grado scolastico: i genitori degli studenti della primaria dichiarano di partecipare a più attività scolastiche nella scuola rispetto ai genitori della scuola secondaria, in accordo con quanto emerso in letteratura (Patall, Cooper & Robinson 2008; Jeynes 2007). Anche la partecipazione *home based* sembra diminuire: i genitori della scuola secondaria dichiarano di discutere di meno con i loro figli di ciò che

avviene a scuola e di fornire meno aiuto ai compiti rispetto a quelli della scuola primaria. Anche questo dato trova ampie conferme in letteratura (Desforges & Abouchaar, 2003).

La relazione tra partecipazione *school based* e *home based* risulta essere bassa. In letteratura, diversi studi hanno evidenziato correlazioni medio basse tra *home* e *school involvement* (Kaplan Toren, 2013; Lee & Bowen, 2006; Hill & Craft, 2003; Kohl, 2000; Reynolds, 1992). Come già evidenziato in conclusione del primo capitolo, i dati sperimentali acquisiti negli ultimi decenni sembrano evidenziare che il costrutto di *parental involvement* sia articolato e che al suo interno vengano considerati dei comportamenti genitoriali che potrebbero avere matrice differente ed essere, in larga parte, indipendenti. Un aspetto da evidenziare è la bassa relazione (negativa nel caso dello *school based* e positiva nel caso dell'*home based*) tra *parental involvement* e SES. Se questo dato è in contrasto con la letteratura tradizionale che sembra indicare maggiori livelli di partecipazione per le famiglie con più risorse (Mamedova & Redford, 2013; Moles, 1993; Muller & Kerbow 1993; Dornbusch & Wood, 1989), recenti evidenze empiriche sembrano indicare che tali differenze legate al SES non siano così consistenti quanto si credeva in precedenza e che elevati livelli di partecipazione si possono riscontrare anche considerando le famiglie meno avvantaggiate da un punto di vista economico (Espinoza-Herold, 2007; Perreira *et al.*, 2006; Alfaro, Umaña-Taylor & Bámaca, 2006; Fields -Smith, 2005; Ceballo, 2004; Gonzalez & Padilla, 1997). Tale ridotto peso del SES sul *parental involvement* è stato interpretato come il risultato di una progressiva separazione tra il reddito familiare e il livello di istruzione dei genitori. In termini più semplici, i genitori appartenenti alle famiglie con meno risorse economiche, adesso più che prima, hanno titoli di studio simili a quelli dei genitori delle famiglie con più risorse. È possibile ipotizzare, quindi, che i livelli di partecipazione non siano influenzati dal SES in quanto vi è adesso, più che in passato, una condivisione più ampia e generalizzata dell'importanza che l'istruzione ha per il futuro del proprio figlio. Si noti che, in linea con questa argomentazione, nel presente studio l'"importanza attribuita allo studio" non varia in funzione del SES.

Recentemente Hill e Tyson (2009) hanno proposto il costrutto di *academic socialization* che fa riferimento alla capacità dei genitori di trasmettere il valore e l'importanza dello studio ai propri figli. Nel loro modello teorico, tale capacità genitoriale è vista come predittiva del rendimento scolastico dei figli, al di là delle forme di partecipazione *home* e *school based*. L'importanza di tale dimensione per la predizione del

rendimento scolastico sembra essere confermata anche da alcune evidenze empiriche (Powell *et al.*, 2012; Hong, 2005). Nella presente ricerca sono stati considerati i due aspetti centrali del costrutto di *academic socialization*: l'importanza dello studio per la vita del proprio figlio e le aspettative dei genitori rispetto a quanto il figlio sia in grado di portare avanti con successo il percorso scolastico. Questi due aspetti attengono al sistema di credenze genitoriali ed è stato ipotizzato che entrambi potessero influenzare i comportamenti di partecipazione. In particolare, si ipotizzava che i genitori che davano un'elevata importanza allo studio e avevano aspettative più elevate rispetto al successo scolastico dei propri figli fossero anche più "coinvolti" sia nelle attività proposte dalla scuola sia nelle forme *home based* di supporto allo studio del proprio figlio. Tali ipotesi non sono state confermate dai risultati dello studio sul *field trial* TIMSS, in quanto entrambi questi aspetti non sembrano correlati al *parental involvement*. Occorre sottolineare che, nel presente studio, le aspettative sul titolo futuro di studio del proprio figlio sono invece il migliore predittore del rendimento in matematica degli studenti. Tale dato non è sorprendente in quanto le aspettative dei genitori sul successo scolastico futuro dei figli vengono influenzate dal rendimento attuale dello studente. Un dato interessante emerso nel presente studio è che la relazione tra aspettative sul titolo di studio futuro del figlio e rendimento è indipendente dal SES. Se infatti, le analisi correlazionali sembrano indicare che nelle famiglie più svantaggiate le aspettative siano più basse in accordo con dati già presenti in letteratura (Vartanian *et al.*, 2007; Hao & Bonstead-Burns, 1998; Okagaki & Frensch, 1998; Peng & Wright, 1994), la relazione tra aspettative e rendimento risulta ancora elevata anche qualora si tengano sotto controllo gli effetti del SES.

Se il concetto di *academic achievement* risulta trovare interessanti conferme circa la sua utilità dai dati qui presentati, per quanto riguarda la partecipazione a casa i dati qui presentati dimostrano che i due aspetti principali che lo contraddistinguono, discussione a casa e aiuto nei compiti, sembrano avere differenti relazioni con il rendimento, in accordo con quello che è stato evidenziato in studi precedenti (Holloway, 2013; Sad, 2012; Cooper, 2007, 1989; Lee & Bowen 2006; Driessen *et al.*, 2005; Fan & Chen, 2001). In questo studio, l'aiuto con i compiti ha una relazione negativa con il rendimento, mentre la discussione a casa ha una relazione positiva, seppur di modesta entità. La relazione negativa tra aiuto nei compiti e rendimento è stata più volte interpretata in letteratura con il fatto che sono appunto gli studenti con un rendimento più basso quelli a cui viene prestato maggiormente l'aiuto

nello svolgimento dei compiti. Al di là delle possibili interpretazioni della relazione negativa osservata, è degno di nota che l'altro aspetto della partecipazione a casa, cioè la *home discussion*, sia correlato in direzione opposta, in accordo con quanto ipotizzato sulla base della letteratura precedente (Park & Holloway, 2013; Sad, 2012). Questa differenza tra le due componenti risulta essere un elemento problematico che mette in discussione la validità complessiva del concetto stesso di partecipazione *home based* per la predizione del successo scolastico.

Per quanto riguarda la soddisfazione dei genitori, si evidenzia come essa sia associata alla partecipazione dei genitori alle iniziative proposte della scuola, in accordo con studi precedenti (Fantuzzo *et al.*, 2006; Griffith, 1996; Herman & Yeh, 1983). Si osserva inoltre che coloro che dichiarano di dare maggiore importanza allo studio per il futuro del proprio figlio dichiarano di essere più soddisfatti della scuola che frequenta. Una possibile interpretazione *post hoc* della relazione tra valore dato allo studio e soddisfazione rispetto alla scuola frequentata potrebbe dipendere dal fatto che i genitori che ritengono fondamentale per i propri figli lo studio abbiano scelto scuole migliori, di cui è più facile sentirsi soddisfatti. Il tema della scelta della scuola e della relazioni tra motivazioni di tale scelta e *involvement* successivo verrà analizzato e discusso nel prossimo capitolo.

## CAPITOLO III. Il coinvolgimento dei genitori, la loro soddisfazione e il rendimento in matematica

---

### 3.1. Obiettivi dello studio.

I risultati emersi dalle analisi del *field trial* e dall'esame della letteratura hanno evidenziato come il ruolo che gioca il *parental involvement* nel determinare il successo scolastico possa variare non solo in funzione della misura di *parental involvement*. Obiettivo del presente contributo è testare il modello teorico proposto nel capitolo precedente su un campione molto ampio e rappresentativo di studenti del IV anno della scuola primaria e del III anno della scuola secondaria di primo grado. Rispetto alle analisi condotte nel capitolo precedente, i dati raccolti sul campione del *main study* del TIMSS permettono di valutare in modo ancora più affidabile il set di ipotesi descritto precedentemente e, al tempo stesso, consentono di ampliare quanto fin qui discusso estendendo la validità del modello predittivo della *performance* in matematica. I risultati emersi dall'esame della letteratura hanno, infatti, evidenziato come il ruolo che gioca il *parental involvement* nel determinare il successo scolastico possa variare non solo in funzione della misura di *parental involvement* utilizzata ma anche in funzione della misura di *performance* utilizzata (Jeynes, 2011). A proposito di questo aspetto, nel capitolo precedente è stata analizzata la relazione tra *parental involvement* e voti auto-riferiti dagli studenti. In questo capitolo, invece, sarà possibile valutare anche la relazione tra *parental involvement* e rendimento in matematica misurato attraverso la *performance* al test standardizzato TIMSS di matematica. Il confronto tra queste due misure di *performance* permetterà una valutazione più articolata del ruolo giocato dal *parental involvement* sul rendimento in matematica. Le analisi del *field trial*, in linea con quanto riscontrato in precedenza, hanno evidenziato come il coinvolgimento a casa (*home based*) si associ al rendimento a seconda di quale aspetto del costrutto venga misurato, riscontrando un pattern di correlazione diverso in funzione del tipo di interazione tra genitori e figli a casa, un'interazione più "proattiva" di discussione a casa di quanto accaduto a scuola piuttosto che una forma di coinvolgimento genitoriale più "reattiva" (presumibilmente dovuta a precedenti difficoltà scolastiche), quale l'aiuto nei compiti a casa. L'associazione tra questi due tipi di *home involvement* con il rendimento sarà qui valutata non soltanto



considerando i voti auto-riferiti ma anche i punteggi ottenuti dagli studenti alle prove TIMSS.

Un altro aspetto che sarà oggetto specifico di valutazione nel presente capitolo è quanto la soddisfazione complessiva dei genitori rispetto alla scuola frequentata dai figli sia associata al *parental involvement* e al rendimento degli studenti; si cercherà di comprendere come il *parental involvement* (e le credenze genitoriali a esso associate) sia associato da un lato al rendimento, misurato attraverso due differenti indici, e dall'altro alla soddisfazione dei genitori rispetto alla scuola frequentata dal figlio.

Le relazioni tra *parental involvement*, rendimento e soddisfazione saranno qui analizzate utilizzando un approccio SEM, cioè utilizzando modelli di equazioni strutturali per analizzare la relazione fra costrutti indagati con un approccio multivariato. Tali complesse tecniche statistiche sono necessarie perché occorre controllare quelle differenze, legate al SES, che potrebbero influenzare il pattern di relazioni tra le variabili considerate. Come già sottolineato in precedenza, un problema centrale emerso dall'analisi della letteratura è infatti cercare di capire la relazione tra il costrutto di *coinvolgimento dei genitori* e il rendimento scolastico al netto dell'effetto del SES. Diversi studi (ad esempio, Mullis *et al.* 2016; OECD, 2016; Chiu & Xihua, 2008; Sirin, 2005) hanno infatti evidenziato l'importanza del SES nella previsione del successo scolastico. Ricerche precedenti, inoltre, hanno evidenziato come ci sia una differenza tra genitori provenienti da ambienti economicamente svantaggiati e quelli provenienti da ambienti economicamente privilegiati rispetto al concetto stesso di responsabilità educativa dei genitori: i genitori delle classi sociali più basse sostengono più frequentemente una netta divisione tra scuola e famiglia e non considerano se stessi come parte integrante del processo di istruzione ritenendo che l'istruzione dei propri figli spetti quasi esclusivamente o esclusivamente alla scuola (Dodge & Feldman, 1990; Kahn, 1996). Se da un lato non c'è un accordo chiaro in letteratura su quale componente del *coinvolgimento dei genitori* sia associata ad un migliore successo accademico, sembra ormai consolidato il ruolo che gioca, nel favorire l'apprendimento e la *performance* scolastica, la capacità dei genitori di veicolare ai propri figli il senso di importanza della scuola e dell'apprendimento scolastico per la loro crescita personale. I genitori manifestano le loro convinzioni in merito a questo sia attraverso il dialogo con i figli sia attraverso comportamenti di *partecipazione school* e *home based* che rendono evidente agli studenti quanto i propri genitori "tengano" alla loro formazione e al fatto che

vadano bene a scuola. Ricerche precedenti hanno dimostrato che tanto più i genitori saranno capaci di trasmettere l'importanza di questo aspetto, tanto maggiormente gli studenti riusciranno ad iniziare con successo il loro percorso scolastico (Powell *et al.*, 2012; Hong, 2005). I risultati della letteratura (Grayson, 1999; Mulroy *et al.* 1998, Portes & Mac Leod, 1996) dimostrano come tale associazione sia dovuta anche alla capacità dei genitori di un livello socio-economico medio o alto di trasmettere il valore dello studio coinvolgendo i figli in attività esterne alla scuola che però contribuiscono a creare un contesto esterno favorevole al rendimento, quali visitare musei, biblioteche, ecc. (Sylva *et al.*, 2004). In base alla letteratura fin qui riportata e ai risultati preliminari del *field trial*, è stato possibile avanzare una serie di ipotesi che sono state testate sui dati del *main study* TIMSS. In estrema sintesi, si ipotizza che:

H1) le credenze genitoriali e le aspettative dei genitori e il valore da loro attribuito allo studio influenzino il *parental involvement* e il rendimento. Si ipotizza che aspettative più elevate rispetto al titolo di studio futuro dei figli e una maggiore importanza attribuita allo studio siano associate ad un maggior livello di partecipazione e ad un migliore rendimento in matematica.

H2) Le attività culturali extrascolastiche svolte dalla famiglia siano correlate positivamente con il rendimento e con le altre forme di partecipazione.

H3) Un maggior *coinvolgimento dei genitori* sia associato ad un miglior rendimento scolastico, misurato sia attraverso il voto scolastico auto-riferito sia attraverso la prova TIMSS.

H4) Il *coinvolgimento dei genitori* si associ ad un migliore livello di soddisfazione dei genitori a scuola.

H5) Il *parental involvement* svolga un ruolo di mediazione dell'associazione tra SES e rendimento. Si ipotizza, nello specifico, che una parte degli effetti del SES sul rendimento dipendano dalla sua influenza sulla partecipazione.

## 3.2. Metodo

### *Campione e Procedura*

Il Questionario Genitori, validato in fase di *field trial* nella primavera del 2014, è stato somministrato ai genitori degli studenti partecipanti all'indagine TIMSS 2015-*main study* nella primavera del 2015.

Per quanto riguarda la IV primaria, il campione iniziale di studenti rispondenti era costituito da 4373 studenti. Di questi, 116 studenti sono stati eliminati perché i dati della prova cognitiva di matematica non risultavano attendibili. Il numero finale di genitori che hanno risposto al questionario è di 3998 (91% del totale), suddivisi in 164 scuole. Il campione è rappresentativo della popolazione dei genitori degli studenti italiani di quarta primaria a livello nazionale<sup>30</sup>. Il *range* d'età è compreso tra meno di 36 anni fino a più di 51anni. Più della metà dei padri ha un'età inferiore ai 45 anni, mentre l'81% delle madri ha un'età inferiore a 45. La figura che si occupa principalmente dei figli è la madre (81% dei casi), seguita dai nonni, con il 10% e dai padri, con il 5%. Per questo motivo non saranno analizzate le differenze tra padri e madri nelle scale di *parental involvement*.

Gli studenti partecipanti all'indagine di TIMSS 2015 per la III secondaria di I grado sono stati 4481, suddivisi in 161 scuole e rappresentativi della popolazione di studenti di terza secondaria di I grado italiani. Il campione è costituito da 4481 rispondenti. Di questi studenti, 225 sono stati eliminati perché il livello di attendibilità nelle risposte alla prova cognitiva non è risultato adeguato. Rispetto agli effettivi 4256 studenti rispondenti all'indagine, hanno risposto al QG il 93 % dei genitori: il campione, rappresentativo a livello nazionale utilizzato per le analisi, è quindi di 3968 genitori con un'età che varia da meno 36 a più 51 anni. Più del 39% dei padri ha un'età inferiore ai 45 anni rispetto al 59% delle madri. Nell'82% dei casi i genitori dichiarano che la madre si occupa principalmente del figlio una volta terminata la scuola, nel 7% dei casi i ragazzi sono con i nonni e nel 6% dei casi sono i padri ad occuparsene.

---

<sup>30</sup> Il campionamento TIMSS è a due stadi stratificato. Le unità di primo stadio sono le scuole, stratificate ed estratte con probabilità proporzionale alla loro dimensione. Le unità di secondo stadio sono tutti gli studenti di una o più classi, queste ultime estratte con probabilità uguale all'interno della scuola (per una descrizione dettagliata, cfr. Martin *et al.*, 2016).

Gli studenti, in un'unica giornata, hanno compilato il test con le prove cognitive di matematica e scienze e in una seconda parte della stessa giornata il questionario studenti. Agli studenti è stato consegnato in busta chiusa un questionario da portare ai genitori (o chi ne fa le veci). I genitori hanno avuto circa una settimana di tempo per rispondere e consegnarlo sempre in busta chiusa alla scuola campionata per l'indagine TIMSS.

## **Misure**

I Questionari Genitori IV primaria e III secondaria sono stati validati nella primavera del 2014 e condividono la maggior parte delle domande: i due questionari hanno in comune 9 blocchi di domande che raccolgono le seguenti informazioni: 1. Informazioni anagrafiche; 2. Figura che si occupa principalmente dello studente al termine della scuola; 3. Motivi che hanno spinto i genitori a scegliere la scuola (MS); 4. Partecipazione ad iniziative proposte dalla scuola (*school-based* SB) 5. Importanza attribuita allo studio (VS); Aspettative nei confronti del titolo di studio dei propri figli (AG); 7. Discussione a casa relativamente alle attività scolastiche (DS); 8) Aiuto nei compiti a casa (AC); 8. Attività culturali svolte dalla famiglia (CULT); 9. Soddisfazione dei genitori nei confronti della scuola (SG).

Gli item che compongono le diverse scale, così come le loro caratteristiche metriche sono state descritte analiticamente nel secondo capitolo. In questo paragrafo sarà illustrata la

Scala di *performance* in matematica TIMSS. Sviluppata dal gruppo di lavoro del TIMSS, utilizzando la Item Response Theory (IRT), la scala è composta da domande con risposta a scelta multipla e domande a risposta aperta<sup>31</sup>. Queste ultime, a loro volta, possono essere domande che prevedono una risposta univoca oppure una risposta articolata. L'indagine TIMSS 2015 utilizza un campionamento a matrice che comporta la suddivisione di tutto l'insieme dei quesiti di matematica e di scienze, per entrambi gli anni di scolarità, in una serie di 14 fascicoli cognitivi. Ogni studente compila soltanto un fascicolo. In questo modo è possibile evitare che ciascuno studente risponda a tutti i quesiti e, al tempo stesso, garantire che la durata della prova sia sostenibile per gli studenti. TIMSS utilizza le tecniche di *scaling* dell'*Item Response Theory* al fine di ottenere una rappresentazione complessiva del rendimento dell'intera popolazione studentesca, combinando le risposte dei singoli

---

<sup>31</sup> Per una descrizione dettagliata si veda Mullis & Martin, 2013.

studenti ai fascicoli loro assegnati. Il *pool* complessivo di item è composto da 169 per la scuola primaria e 212 per la scuola secondaria, ciascun studente partecipante ha risposto a una delle 14 forme ridotte e parallele del test. In base alle stime IRT, è stato calcolato un punteggio di abilità per ciascuno studente, che è stato in seguito trasformato in punteggio standardizzato. I risultati TIMSS fanno riferimento a una metrica comune: le scale di rendimento TIMSS sono state definite nel 1995 in modo tale da avere una media di scala pari a 500 e una deviazione standard pari a 100, corrispondenti alla media e alla deviazione standard internazionali calcolate su tutti i Paesi che hanno partecipato a TIMSS 1995 per il quarto e l'ottavo anno di scolarità. Alcuni quesiti della prima rilevazione non sono stati resi pubblici e sono stati impiegati nella rilevazione successiva come base per collegare i due insiemi di risultati, in questo modo i dati sono stati ricondotti alla stessa metrica, per permettere ai Paesi di misurare i cambiamenti nel rendimento degli studenti. Utilizzando procedure simili sono stati ricondotti alla stessa metrica anche i dati delle rilevazioni successive. Tutto ciò consente ai Paesi che hanno preso parte all'indagine 2011, e che hanno partecipato ai cicli di indagini sin dall'inizio, di avere dati confrontabili sul rendimento degli studenti dal primo ciclo ad oggi, e di rilevare i cambiamenti avvenuti nell'arco degli ultimi quindici anni. Per entrambi i livelli di scolarità interessati dall'indagine TIMSS, la prova cognitiva di matematica si articola in due diverse dimensioni<sup>32</sup>: i domini di contenuto e i domini cognitivi. I domini di contenuto riguardano gli aspetti contenutistici che sono affrontati nei quesiti di TIMSS e si articolano in numero, figure geometriche e visualizzazione dei dati per la IV primaria, mentre nella terza secondaria di I grado abbiamo numero, algebra, geometria e dati e probabilità. I domini cognitivi, invece, riguardano i processi di pensiero che gli studenti utilizzano nel momento in cui si trovano ad affrontare e a risolvere le prove di matematica di TIMSS, e sono conoscenza, applicazione e ragionamento. La Tabella 3.2.1 mostra i diversi domini di contenuto considerati nell'indagine, che differiscono nei due anni di rilevazione.

---

<sup>32</sup> Per una descrizione dettagliata si veda Mullis & Martin, 2013.

**TABELLA 3.2.1 DOMINI DI CONTENUTO IN TIMSS-MATEMATICA**

<i>IV anno di scolarità</i>	<i>VIII anno di scolarità</i>
Numero	Numero
Figure geometriche e misure	Geometria
Visualizzazione dei dati	Dati e probabilità
	Algebra

Alle prove cognitive si accompagnano alcuni questionari che consentono di raccogliere informazioni sulle variabili di contesto che possono essere utili per interpretare i risultati conseguiti dagli studenti nelle prove cognitive. Per il quarto anno di scolarità ulteriori informazioni sono desumibili dal questionario rivolto ai genitori (o da chi ne fa le veci) degli studenti.

### 3.3. Risultati

In questa sezione sono presentate le statistiche descrittive prima relativamente alle misure di *performance* e poi successivamente alle misure derivate dal Questionario Genitori suddivise per scuola primaria e scuola secondaria di I grado.

**Prova cognitiva TIMSS.** Nella tabella seguente sono riportate le statistiche descrittive della scala di matematica di TIMSS.

**TABELLA 3.3.1 PER LA SCALA COMPLESSIVA DI TIMSS MATEMATICA: MEDIE E DEVIAZIONI STANDARD PER IL CAMPIONE COMPLESSIVO E DIVISE PER GENERE.**

	<b>Maschi</b>	<b>Femmine</b>	<b>Totale Italia</b>
	Media (Dev.std)	Media (Dev.std)	Media (Dev.std)
Classe IV primaria	517 (3,0)	497 (2,7)	507 (2,6)
Classe III	498 (2,8)	491 (3,0)	494 (2,5)

Se si guardano i dati per la scuola primaria si evidenzia un punteggio medio del campione complessivo di 507, leggermente al di sopra della media TIMSS (507 vs. 500). Al contrario il punteggio medio degli studenti della scuola secondaria di I grado vede il nostro paese collocarsi al di sotto della media TIMSS (494 vs. 500). In Italia, inoltre, si riscontra una differenza statisticamente significativa tra il punteggio medio ottenuto dalle femmine e quello ottenuto dai maschi in entrambi i gradi scolastici: i maschi ottengono punteggi statisticamente superiori rispetto alle colleghe femmine (517 vs. 497 nella IV primaria e 497 vs. 491 nella III secondaria di I grado).

**Voto auto-riferito in matematica.** Agli studenti è stato inoltre chiesto di indicare il voto riportato nell'ultima pagella. La tabella seguente mostra le statistiche descrittive (medie e deviazioni standard) divise per maschi e femmine.

**TABELLA 3.3.2 VOTO AUTO-RIFERITO IN MATEMATICA: MEDIE E DEVIAZIONI STANDARD PER IL CAMPIONE COMPLESSIVO E DIVISE PER GENERE**

	<b>Maschi</b>		<b>Femmine</b>		<b>Totale Italia</b>	
	Media	(Dev.std)	Media	(Dev.std)	Media	(Dev.std)
Classe IV primaria	8,7	(1.3)	8,4	(1.3)	8,5	(1.3)
Classe III	6,6	(1.2)	6,7	(3,0)	6,6	(1.2)

I dati evidenziano una differenza statisticamente significativa per genere: nella scuola primaria i maschi ottengono voti più elevati delle studentesse (punteggio medio maschi 8,7 vs. femmine 8,4;  $F_{(1,7447)}=64,8$ ,  $p<0,01$ ), mentre nella scuola secondaria tale andamento si inverte (punteggio medio dei maschi 6,6 vs. punteggio medio delle femmine 6,7;  $F_{(1,7447)}=13,3$ ,  $p<0,01$ ).

**Aspettative dei genitori rispetto al titolo di studio futuro del figlio (AG).** In una domanda del questionario ai genitori è stato chiesto di indicare quale titolo di studio pensano che il figlio consegnerà. La tabella seguente illustra le percentuali di risposta per grado scolastico frequentato e per genere (maschi vs. femmine) dello studente.

**TABELLA 3.3.3 ASPETTATIVE DEI GENITORI NEI CONFRONTI DELLO STUDIO. PERCENTUALI DI RISPOSTA SUDDIVISE PER ANNO SCOLASTICO E GENERE DELLO STUDENTE**

	<i>Genitori scuola primaria</i>		<i>Genitori scuola secondaria di I grado</i>		<i>Campione complessivo</i>
	Genitori studenti	Genitori studentesse	Genitori studenti	Genitori studentesse	
Diploma di licenza media (scuola secondaria di 1° grado)	1,7	1,9	1,6	1,0	1,5
Diploma di scuola superiore (scuola secondaria di 1° grado)	19,3	16,7	37,3	24,1	24,3
Diploma di istruzione post-secondaria non universitaria	10,2	8,7	8,2	9,0	9,0
Laurea	49,6	53,4	43,4	53,4	55,1
Titolo post laurea	19,4	20,3	9,5	12,5	9,9

Per quanto riguarda le aspettative genitoriali nei confronti dello studio, la maggioranza dei genitori ritiene che i propri figli conseguiranno almeno il diploma di scuola superiore, si evidenzia un effetto di interazione significativo tra genere e grado scolastico: con l'aumentare del grado scolastico diminuiscono le aspettative dei genitori e tale diminuzione è maggiore nel gruppo dei genitori con figli maschi rispetto a quella dei genitori di figlie femmine ( $\chi^2= 1268,19$ ;  $p<0,001$ ).

**Importanza attribuita allo studio (VS).** È stato chiesto ai genitori di indicare in che misura fossero d'accordo con alcune affermazioni riguardanti l'importanza attribuita allo studio al fine di avere migliori opportunità di lavoro e carriera. La tabella 3.3.4 illustra le statistiche descrittive suddivise per scuola primaria e secondaria di I grado.



**TABELLA 3.3.4 IMPORTANZA ATTRIBUITA ALLO STUDIO. PERCENTUALI DI RISPOSTA SUDDIVISE PER ANNO SCOLASTICO**

	<i>IV Primaria</i>			<i>III Sec. I grado</i>		
	Molto in disaccordo/ Abbastanza in disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	Molto d'accordo/ Abbastanza d'accordo	Molto in disaccordo/ Abbastanza in disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	Molto d'accordo/ Abbastanza d'accordo
VS1) Importante per trovare un buon lavoro	23,8	18,8	57,4	21,0	19,3	59,6
VS2) Importanza di una solida preparazione di base	1,5	3,9	94,5	2,3	4,3	93,4
VS3) Impegno per ottenere risultati utili per il futuro	1,2	5,7	93,1	1,6	4,7	93,7
VS4) Studiare per trovare un buon lavoro	4,1	17,4	78,4	5,2	17,4	77,4

In generale sia i genitori della scuola primaria sia quelli della scuola secondaria ritengono che studiare sia importante per il futuro dei propri figli. Sul punteggio totale della scala è stata condotta un'analisi della varianza per verificare se esistessero differenze negli atteggiamenti e nei comportamenti dei genitori nei confronti della scuola in funzione dell'indice socio-economico e culturale dei genitori, del genere del proprio figlio (maschi *vs.* femmine) e del grado di scuola frequentato (scuola primaria *vs.* scuola secondaria di I grado). In questa ANCOVA, così come nelle altre cinque analisi separate per ciascuna scala di coinvolgimento dei genitori che verranno presentate di seguito, il genere e il tipo di scuola sono state incluse nelle analisi come variabili indipendenti, i punteggi alla scala come variabile dipendente, mentre il SES è stato utilizzato come covariata. Per quanto riguarda questa specifica scala, l'importanza attribuita allo studio, occorre sottolineare che non si evidenziano differenze in funzione del grado scolastico [ $F_{(1,7447)}=2,8$ ,  $p>0,05$ ]: mediamente i genitori dichiarano di attribuire la stessa importanza allo studio, indipendentemente dal grado scolastico frequentato dal figlio.

**Partecipazione a iniziative proposte dalla scuola (SB).** Un blocco di domande del questionario era volto ad indagare il livello di partecipazione dei genitori ad attività proposte dalla scuola, come misura del coinvolgimento dei genitori-*school based*. La tabella 3.3.5 illustra le percentuali di risposte affermative da parte dei genitori.

**TABELLA 3.3.5 PARTECIPAZIONE AD ATTIVITÀ PROPOSTE DALLA SCUOLA. PERCENTUALI DI SÌ SUDDIVISE PER ANNO SCOLASTICO**

	<i>IV primaria</i>	<i>III sec. I grado</i>
SB1) Gite scolastiche con funzione di accompagnatore	28,2	21,0
SB2) Incontri con gli insegnanti relativi al rendimento del figlio	90,4	91%
SB3) Tenere una lezione o fare una presentazione a scuola illustrando il suo lavoro	10,0	8,6
SB4) Attività volte a contrastare il fenomeno del bullismo	8,8	16,7
SB5) Attività di volontariato per progetti, programmi della scuola	22,5	15,2
SB6) Incontri informativi sugli obiettivi educativi della scuola	47,6	42,0
SB7) Partecipare a laboratori o seminari su temi legati all'apprendimento degli studenti e alla didattica	16,4	15,3
SB8) Votare alle elezioni del Consiglio d'istituto	53,6	51,0
SB9) Assemblee dei genitori nella scuola	69,8	62,7
SB10) Consultare l'area dedicata ai genitori presente sul sito della scuola	39,9	51,0

I dati evidenziano come la quasi totalità dei genitori partecipi agli incontri periodici con gli insegnanti per essere informato del rendimento del figlio, mentre per quanto riguarda le altre attività si evidenzia una non elevata partecipazione dei genitori: meno di un genitore su tre dichiara di aver partecipato a diverse delle attività indicate. Ad esempio, meno del 10% dei rispondenti dichiara di avere tenuto una lezione o una presentazione a scuola illustrando il suo lavoro. La partecipazione ad Attività volte a contrastare il fenomeno del bullismo è meno del 10% alla primaria, mentre raddoppia nella scuola secondaria di I grado, dove probabilmente essendo più frequente il fenomeno, le scuole tendono ad avviare più attività relative al problema. In base alle risposte fornite dai genitori è stato creato un punteggio di scala, costituito dalla somma delle risposte Sì alle dieci domande. Per quanto riguarda i risultati dell'analisi della varianza si registra una diminuzione statisticamente significativa [ $F_{(1,7447)}=18,1$ ;  $p=0,001$ ] della partecipazione all'aumentare del grado scolastico

frequentato dai figli (punteggio medio in IV primaria 1,4 vs. punteggio medio in III sec. di I grado 1,2).

**Partecipazione a casa alle attività scolastiche (*home based- HB*).** Un'altra sezione del questionario chiedeva in che misura i genitori durante i primi due anni della scuola primaria abbiano prestato attenzione alla vita scolastica del proprio figlio, attraverso diverse attività che riguardavano l'aiuto nei compiti e la discussione di quanto avvenuto a scuola. I risultati del *field trial* hanno evidenziato come le due sottodimensioni siano associate al rendimento e alle altre scale di coinvolgimento dei genitori in maniera differente, per questo motivo in questo capitolo sono presentate le statistiche descrittive relative alle due sottodimensioni separatamente. La tabella 3.3.6 illustra le statistiche descrittive per le due scale discussione a casa e aiuto nei compiti a casa.

**TABELLA 3.3.6 PARTECIPAZIONE A CASA ALLE ATTIVITÀ SCOLASTICHE. PERCENTUALI DI RISPOSTA SUDDIVISE PER ANNO SCOLASTICO**

		<i>Mai o quasi mai</i>	<i>1 o 2 volte al mese</i>	<i>1 o 2 volte alla settimana</i>	<i>Tutti i giorni o quasi tutti i giorni</i>
HB1) Parlare di quanto accaduto a scuola	IV primaria	0,4	0,5	3,6	95,5
	III sec. I grado	0,8	1,2	6,3	91,8
HB2) Discutere di quanto appreso a scuola	IV primaria	1,2	1,4	19,0	78,5
	III sec. I grado	1,8	2,7	26,5	69,1
HB3) Fare collegamenti con quanto studiato a scuola	IV primaria	4,8	6,5	33,5	55,1
	III sec. I grado	7,4	10,0	35,6	47,0
HB4) Controllo dei compiti a casa	IV primaria	0,8	0,2	8,3	90,7
	III sec. I grado	1,2	0,8	8,2	89,7
HB5) Aiutare nei compiti a casa	IV primaria	5,9	2,3	21,8	70,0
	III sec. I grado	13,4	5,0	21,5	60,1

I genitori hanno dichiarato di aver dedicato del tempo quasi tutti i giorni per aiutare i propri figli con i compiti a casa e per discutere con loro degli argomenti appresi. Tale

andamento è sostanzialmente costante per i due gruppi di genitori qui considerati (IV primaria vs. III sec. I grado). Quando si analizzano le risposte ai singoli item, emerge che i genitori dichiarano in misura minore di collegare quello che il figlio studia a scuola con la vita di tutti i giorni. In generale, i risultati evidenziano un effetto significativo del grado scolastico frequentato dai figli sia rispetto alla discussione a casa [ $F_{(1,7447)}=133,19$ ,  $p<0,001$ ] sia rispetto all'aiuto nei compiti [ $F_{(1,7447)}=101,81$ ,  $p<0,001$ ]: si evidenzia una diminuzione statisticamente significativa del tipo di coinvolgimento all'aumentare del grado scolastico frequentato dai figli, con un punteggio medio che per la discussione passa da 7,0 nella IV classe della scuola primaria a 6,7 nella III classe della scuola secondaria; mentre per l'aiuto nei compiti a casa passa da 8,5 a 6,6.

**Attività culturali svolte dalla famiglia.** Anche ai genitori degli studenti partecipanti al *main study* è stato chiesto di indicare se si fossero dedicati ad attività ludico-ricreative volte a creare un ambiente familiare culturalmente stimolante. La tabella seguente illustra le percentuali di risposte affermative per i singoli item.

**TABELLA 3.3.7 ATTIVITÀ CULTURALI SVOLTE DALLA FAMIGLIA. PERCENTUALI DI SÌ SUDDIVISE PER ANNO SCOLASTICO**

	% Sì	
	IV primaria	III sec I grado
CULT1) Teatro	59,2	52,5
CULT2) Lettura	79,1	76,5
CULT3) Mostre/musei	64,8	62,1
CULT4) Presentazione di libri	18,3	20,3
CULT5) Visitare città d'arte	67,9	69,3

Ad eccezione della partecipazione alla presentazione dei libri- a cui partecipa circa un quinto dei genitori- più della metà dei rispondenti dichiara di aver svolto nel corso dell'ultimo anno le varie attività indicate. Per quanto riguarda le differenze tra i due anni scolastici qui considerati, si evidenzia una differenza statisticamente significativa

[ $F_{(1,7447)}=18,47$ ,  $p<0,001$ ]: i genitori della scuola primaria dichiarano di svolgere più attività culturali extra-scolastiche rispetto ai genitori della scuola secondaria di I grado (punteggio medio 2,8 vs. 2,6).

**Soddisfazione dei genitori nei confronti della scuola (SG).** Per quanto riguarda il grado di soddisfazione rispetto ad alcuni aspetti formativi che la scuola avrebbe dovuto fornire ai propri figli, le risposte dei genitori indicano livelli abbastanza elevati di soddisfazione. In tabella 3.3.8 sono presentate le statistiche descrittive relative a questo insieme di domande divise per IV primaria e III Sec. di I grado.

**TABELLA 3.3.8 SODDISFAZIONE NEI CONFRONTI DELLA SCUOLA-PERCENTUALI DI RISPOSTA SUDDIVISE PER ANNO SCOLASTICO**

	<i>Primaria</i>			<i>Sec. I Grado</i>		
	Molto in disaccordo/Abbastanza in disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	Molto d'accordo/Abbastanza d'accordo	Molto in disaccordo/Abbastanza in disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	Molto d'accordo/Abbastanza d'accordo
SG1) Rispetto delle diversità.	2,6	11,1	86,3	3,8	13,7	82,5
SG2) Metodo di studio efficace	7,8	16,4	75,8	12,9	20,9	66,1
SG3) Nuove amicizie	2,0	4,7	93,3	4,2	8,6	87,2
SG4) Partecipazione attiva di mio figlio alla vita scolastica	3,5	10,0	86,5	6,6	15,5	77,8
SG5) Lavoro in gruppo	3,8	9,1	87,1	6,7	15,5	77,8
SG6) Rispetto delle idee degli altri	2,6	11,4	86,0	3,2	15,4	81,4
SG7) Rispetto delle regole	1,9	6,3	91,8	4,1	10,1	85,8

Come si evince dalle distribuzioni di frequenza delle risposte, vi è un elevato livello di soddisfazione dei genitori nei confronti della vita scolastica del proprio figlio in entrambi i gradi, con un andamento che mostra un livello più alto di soddisfazione per i genitori delle studentesse. Nella scuola primaria il punteggio medio dei genitori dei figli maschi è di 3,2 vs. un punteggio medio dei genitori delle figlie femmine di 3,3 [ $F_{(1,7447)}=8,19$ ,  $p<0,001$ ]. Per

quanto riguarda i genitori della scuola secondaria di I grado, il punteggio medio dei genitori degli studenti è di 3,1 contro una media dei genitori delle studentesse di 3,3 [ $F_{(1,7447)}=180,52$ ,  $p<0,001$ ].

**Scelta della scuola (MS).** Una domanda del questionario era volta ad indagare le motivazioni che avessero spinto i genitori a scegliere la scuola per il proprio figlio. Le percentuali di risposte affermative dei genitori sono riportate nella tabella 3.3.9.

**TABELLA 3.3.9 SCELTA DELLA SCUOLA. PERCENTUALI DI RISPOSTA SUDDIVISE PER ANNO SCOLASTICO**

	<i>IV primaria</i>	<i>III sec. I grado</i>
MS1) Vicinanza della scuola a casa	51,6	29,5
MS2) Amici nella scuola	13,6	10,9
MS3) Fratelli/sorelle nella scuola	20,9	17,4
MS4) Istituto comprensivo	24,2	17,1
MS5) Sicurezza della scuola	23,3	23,5
MS6) Buona reputazione	37,4	43,3
MS7) Elevato rendimento scolastico	9,1	13,0
MS8) Il dirigente/gli insegnanti hanno consigliato la scuola	7,2	11,5
MS9) Curricoli particolari (ad es., lingue straniere, musica)	13,2	20,1

Relativamente a questa domanda è stato chiesto ai genitori di rispondere scegliendo solo due dei dieci motivi tra quelli indicati<sup>33</sup>. I dati evidenziano come il principale motivo di scelta della scuola per i genitori della scuola secondaria di I grado sia la buona reputazione della scuola (43%), mentre per quanto riguarda i genitori della primaria pare che la scelta sia legata principalmente a fattori contingenti, di cui il più importante è indubbiamente la vicinanza della scuola a casa. Sulla base delle risposte fornite dai genitori sono stati creati due gruppi:

a. Scelta della scuola per motivi strumentali e contingenti (legati al contesto circostante la scuola e/o motivi organizzativi). I genitori sono stati classificati come appartenenti a tale categoria se hanno scelto due dei quattro motivi (a, b, c, d) che si riferiscono a motivazioni indipendenti dalla qualità percepita della scuola, legate a fattori contingenti come la vicinanza della scuola.

a. Scelta della scuola in funzione della qualità della scuola . L'indice è stato costruito a partire dalle risposte fornite dai genitori a cinque domande (e, f, g, h, i) che si riferiscono tutte, più o meno direttamente, a scelte fatte per garantire che il proprio figlio frequenti una scuola che fornisca una buona preparazione. Anche in questo caso, i genitori sono stati classificati come appartenenti a questo gruppo esclusivamente se hanno dichiarato di aver scelto la scuola per due dei quattro motivi considerati.

Su questi due gruppi di genitori, costruiti in base alle risposte date rispetto ai motivi per cui si è scelta una determinata scuola, è stata condotta un'analisi della varianza per verificare se esistessero delle differenze negli atteggiamenti e nei comportamenti dei genitori. Sono state condotte cinque analisi ANCOVA, separate per ciascuna scala di *coinvolgimento dei genitori*, in cui la variabile scelta della scuola e il grado scolastico sono state incluse come le variabili indipendenti e i punteggi nelle scale di *involvement* e di soddisfazione sono state incluse come le variabili dipendenti, mentre il SES è stato utilizzato come covariata. I risultati di tali analisi sono riportati sinteticamente nella tabella 3.3.10.

---

<sup>33</sup> Per questo motivo il totale delle percentuali non corrisponde a 100.

**TABELLA 3.3.10 SCELTA DELLA SCUOLA, SCALE DI PARENTAL INVOLVEMENT E SODDISFAZIONE DEI GENITORI**

		<i>Scelta basata su fattori esterni alla scuola</i>	<i>Scelta basata su fattori interni alla scuola</i>
Importanza attribuita allo studio $F_{[1,3527]}=37,37; p=0.01$	IV primaria	3,41	3,57
	III sec. I grado	3,16	3,26
Partecipazione a scuola $F_{[1,3527]}=92,88; p< 0.01$	IV primaria	1,18	0,09
	III sec. I grado	1,17	1,53
Discussione a casa $F_{[1,3527]}=1,6; p> 0.05$	IV primaria	7,05	1,30
	III sec. I grado	6,67	6,81
Aiuto nei compiti a casa $F_{[1,3527]}=0,01; p> 0.05$	IV primaria	5,48	5,40
	III sec. I grado	5,11	5,17
Attività culturali $F_{[1,3527]}=13,85; p< 0.01$	IV primaria	2,68	3,03
	III sec. I grado	2,62	2,75
Soddisfazione dei genitori $F_{[1,3527]}=153,12; p< 0.01$	IV primaria	3,21	3,48
	III sec. I grado	2,96	3,21

I risultati evidenziano un effetto significativo della motivazione alla base della scelta della scuola e la partecipazione dei genitori. In particolare i genitori che hanno scelto la scuola in base alla qualità dichiarano di dare più importanza allo studio, e di svolgere più attività culturali. Inoltre si dichiarano più soddisfatti della scuola e, solo per i genitori degli studenti che frequentano la III secondaria di I grado, dichiarano di partecipare di più alle attività scolastiche. Allo stesso modo affermano di avere aspettative di studio per i propri figli più elevate ( $\chi^2=90,46; p<0.01$ ).

### ***Relazioni tra le scale di coinvolgimento dei genitori, il rendimento scolastico e la soddisfazione***

**Analisi correlazionali bivariate.** In questa parte dello studio sono presentate le correlazioni tra le scale di *parental involvement* utilizzate nello studio e l'indice socio-economico. Nella tabella 3.3.11 sono riportati i coefficienti di correlazione tra le scale di *parental involvement* considerate. Nella parte superiore della diagonale sono presentate le correlazioni per il campione complessivo, nella parte inferiore della diagonale sono invece presentate le correlazioni separatamente per grado scolastico frequentato (tra parentesi la scuola secondaria di I grado).



**TABELLA 3.3.11 CORRELAZIONI TRA SCALE DI PARENTAL INVOLVEMENT, VOTO IN MATEMATICA, PUNTEGGIO PROVA TIMSS E SES PER GRADO SCOLASTICO**

	Soddisfazione	Partecipazione a scuola	Valore studio	Discussione a casa	Aiuto compiti a casa	Aspettative genitori	Voto matematica	Prova TIMSS	SES	Attività culturali
Soddisfazione	1	,20*	<b>,31*</b>	,11*	,04*	,04	,07	,05*	-,06*	,01
Partecipazione a scuola	<b>,21*</b> ( <b>,20</b> )*	1	,07*	-0,02	0,01	-,04	-,09*	-,16*	-,16*	,04*
Valore studio	<b>,29*</b> ( <b>,32</b> )*	,10* -0,05*	1	,11*	,08*	,11*	,04*	,04*	-0,01	-,01
Discussione a casa	,08* ( <b>,14</b> )*	-,10* -0,03	,07* ( <b>,14</b> )*	1	<b>,39*</b>	,10*	,11*	,06*	,05*	,13*
Aiuto compiti a casa	0,03 ( <b>,06</b> )*	0 -0,01	,09* ( <b>,08</b> )*	<b>,30*</b> ( <b>,44</b> )*	1	-0,01	0,01	-,10*	-,06*	,01
Aspettative genitori	0,03 ( <b>,06</b> )*	-,04* (-,05)*	,12* ( <b>,13</b> )*	,04* ( <b>,10</b> )*	-,06* (-,03)	1	<b>,43*</b>	<b>,31*</b>	<b>,26*</b>	<b>,23*</b>
Voto matematica	,06* ( <b>,10</b> )*	-,16* (-,08)*	0,04* ( <b>,06</b> )*	,08* ( <b>,06</b> )*	-,11* (-,05)*	,32* ( <b>,36</b> )*	1	,46*	,08*	,14*
Prova TIMSS	,04* ( <b>,05</b> )*	-,15* (-,17)*	0 ( <b>,08</b> )*	0,05* ( <b>,06</b> )*	-,13* (-,09)*	,25* ( <b>,38</b> )*	,51* ( <b>,50</b> )*	1	,31*	,19*
SES	-,09* (-,04)*	-,18* (-,16)*	-,07* (-,02)	,07* ( <b>,09</b> )*	-,10* (-,02)	,35* ( <b>,35</b> )*	<b>,30*</b> ( <b>,24</b> )*	<b>,32*</b> ( <b>,36</b> )*	1	<b>,40*</b>
Attività culturali	0,00 (-0,02)	0,01 ( <b>,05</b> )*	-,05* (-0,02)	,10* ( <b>,15</b> )*	-0,04* ( <b>,05</b> )*	<b>,21*</b> ( <b>,28</b> )*	,13** ( <b>,17</b> )*	,15* ( <b>,22</b> )*	( <b>,41</b> )* ( <b>,42</b> )*	1

Nota. Nella parte superiore della tabella sono riportate le correlazioni per il campione complessivo. Nella parte inferiore, sono riportati i coefficienti di correlazione separati per grado scolastico (le correlazioni per i genitori della classe III sec. I grado sono presentate in parentesi). In grassetto le correlazioni  $\geq 0,20$ . \*  $p < .01$

I dati evidenziano una relazione positiva e statisticamente significativa tra la soddisfazione nei confronti della scuola percepita dai genitori e il valore attribuito allo studio da un lato e la partecipazione ad attività scolastiche dall'altro: quanto più i genitori si dichiarano soddisfatti tanto più dichiarano di partecipare ad attività scolastiche e di dare importanza allo studio. Tale dato è equivalente tra i due gruppi di studio. Si riscontra inoltre un'associazione positiva tra l'aiuto nei compiti a casa e la discussione a casa, che è maggiore nel gruppo di genitori con studenti frequentanti la scuola secondaria di I grado.

Le aspettative genitoriali nei confronti dello studio correlano positivamente con il voto in matematica, il punteggio alla prova TIMSS, con il SES e con la frequenza di attività culturali extrascolastiche svolte in famiglia. Se si guardano ai risultati relativi ai punteggi cognitivi (voto e prova TIMSS) si riscontrano associazioni statisticamente significative e differenti per i due gruppi: studenti con voti più alti in matematica hanno genitori che dichiarano di essere più soddisfatti della scuola, di partecipare meno ad attività scolastiche, di aiutarli meno a fare i compiti e di discutere con loro più spesso di quello che avviene a scuola. Lo stesso pattern si riscontra per il punteggio alle prove TIMSS, ad eccezione della partecipazione a scuola: tale variabile si associa negativamente in misura maggiore al voto in matematica negli studenti della scuola primaria e in misura minore per gli studenti della secondaria.

### ***Modelli SEM***

- Il SES della famiglia è stato utilizzato come variabile indipendente;
- le Aspettative nei confronti dello studio e Valore attribuito allo studio sono state utilizzate come variabili dipendenti del SES e indipendenti verso le varie misure di *coinvolgimento dei genitori* e il rendimento in matematica (Modello 1.1 e 1.2) e la soddisfazione (Modello 2)
- la partecipazione alle attività scolastiche, la discussione a casa, l'aiuto nei compiti, le attività culturali svolte dalla famiglia sono state considerate come variabili mediatrici,
- il punteggio alle prove TIMSS e il voto degli studenti auto-riferito in matematica sono stati considerati come variabili dipendenti (rispettivamente

Modello 1.1 e Modello 1.2). Nel Modello 2, invece, la soddisfazione dei genitori è stata inclusa come variabile dipendente.

- il grado di scuola frequentato dagli studenti è stato considerato come una variabile di interazione (moderatrice) di tipo categoriale a due livelli.

Si consideri che nei modelli sono state considerate sia variabili osservate, rappresentate nel grafico dai riquadri, che variabili latenti, rappresentate con degli ovali, secondo le convenzioni standard in questo ambito. Per la costruzione delle variabili latenti è stato utilizzato il metodo del *Parceling* sulla base delle correlazioni item-totale (Little, 2002). Per la stima del modello sono stati utilizzati il CFI (*Comparative Fit Index*; Bentler, 1990), dove un valore maggiore di 0,90 è considerato un buon adattamento dei dati al modello (Byrne, 2001) e l'RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*; Steiger, 1990), dove valori dell'indice inferiori a 0,08 rappresentano un adattamento dei dati accettabile (Browne & Cudeck, 1993).

### **Modello 1 Parental involvement e rendimento in matematica**

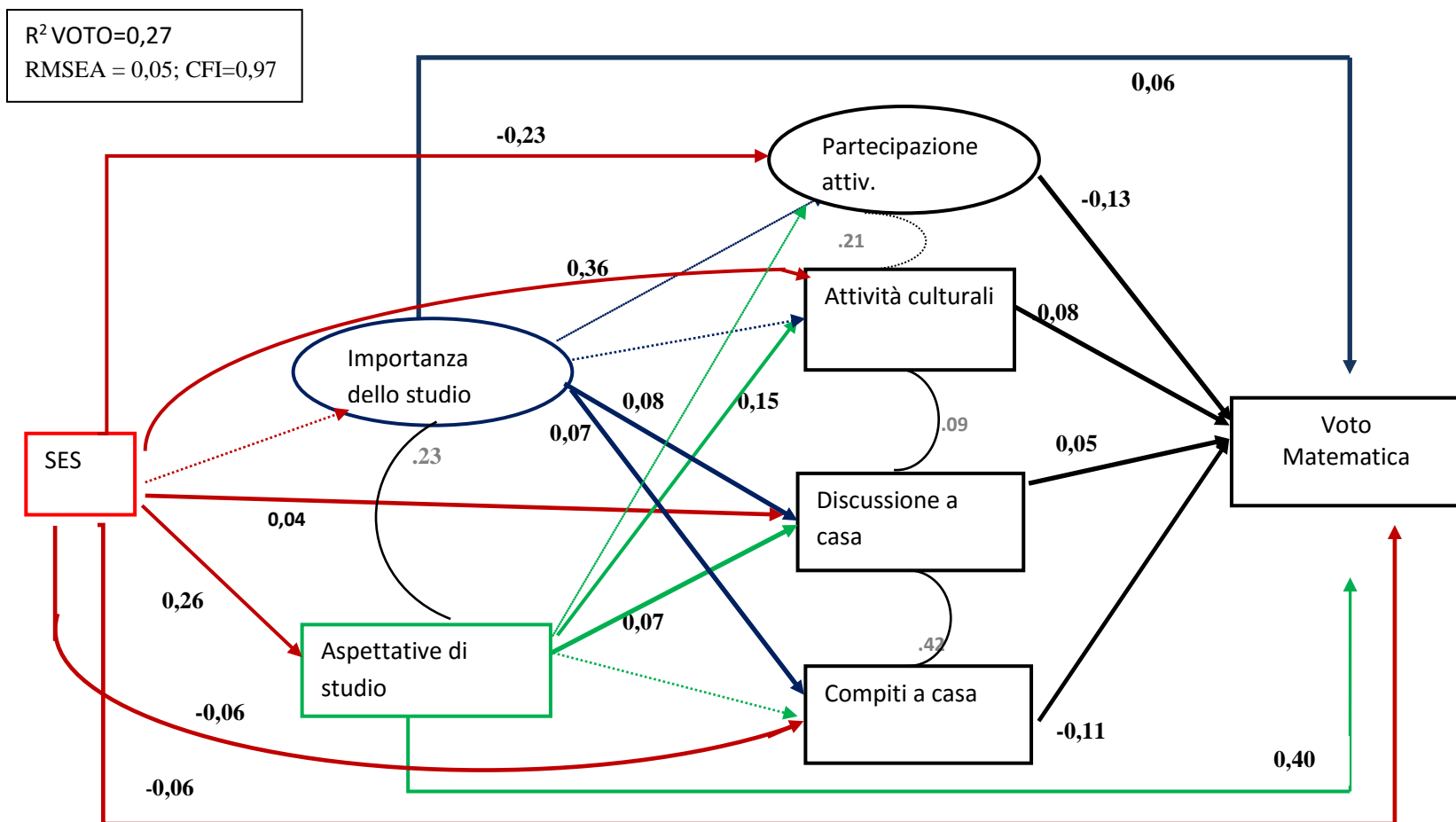
I grafici seguenti illustrano il modello SEM stimato per verificare l'associazione tra il rendimento in matematica e il *parental involvement*:

Modello 1.1. *Parental involvement* e prova cognitiva TIMSS;

Modello 1.2 *Parental involvement* e voto auto-riferito.

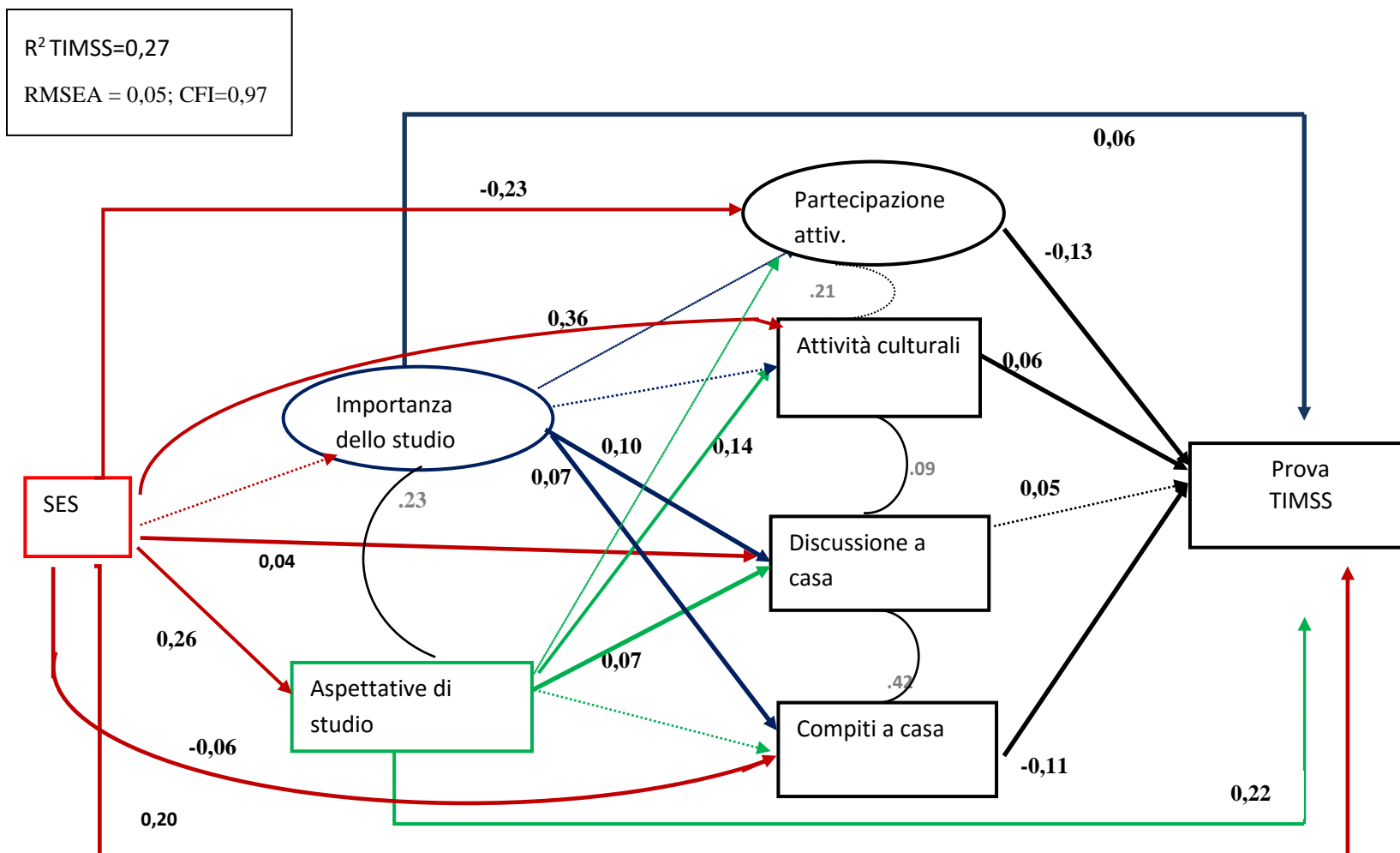
Come primo passo si è proceduto alla stima del modello per il campione nel suo complesso. I parametri ottenuti sono stati soddisfacenti (CFI= 0,97; RMSEA = 0,04), il modello quindi mostra un fit adeguato. L' r quadrato complessivo del modello è di 0,27 per la prova cognitiva TIMSS e sempre di 0,27 per il modello con i voti scolastici, che indica come i predittori considerati spieghino una percentuale non trascurabile di varianza della *performance* degli studenti, misurata sia attraverso voti auto-riferiti sia con la prova standardizzata TIMSS. Nel grafico e nella tabella successiva sono riportati gli effetti "diretti" delle variabili. Per motivi di chiarezza espositiva non vengono riportati nel grafico i coefficienti legati agli errori di misurazione delle variabili latenti, ma si sottolinea qui che tali parametri sono del tutto congruenti con quanto ipotizzato in fase di costruzione delle scale.

**FIGURA 3.1 MODELLO 1.1 RELAZIONE TRA IL PARENTAL INVOLVEMENT E IL RENDIMENTO IN MATEMATICA- VOTO AUTO-RIFERITO**



Al fine di rendere la Figura 3.1 più leggibile, i valori delle associazioni non significative, i *parcels* e gli errori di misurazione non sono rappresentati.

**FIGURA 3.2 MODELLO 1.2 RELAZIONE TRA IL PARENTAL INVOLVEMENT E IL RENDIMENTO IN MATEMATICA-PROVA COGNITIVA TIMSS**



Al fine di rendere la Figura 3.2 più leggibile, i valori delle associazioni non significative, i *parcels* e gli errori di misurazione non sono rappresentati

**TABELLA 3.3.12 EFFETTI DIRETTI: COEFFICIENTI BETA DELLE VARIABILI INDIPENDENTI SU VOTO IN MATEMATICA E PROVA COGNITIVA TIMSS**

		<b>Effetti diretti</b>	
		<b>VOTO</b>	<b>TIMSS</b>
<b>Determinanti</b>			
Importanza dello studio	SES	-,04	-,04
Aspettative di studio	SES	<b>,26</b>	<b>,26</b>
	SES	<b>-,23</b>	<b>-,23</b>
Partecipazione a scuola	Aspettative di studio	,01	,01
	Importanza dello studio	-,04	-,04
	SES	,04	,04
Discussione a casa	Aspettative di studio	<b>,07</b>	<b>,07</b>
	Importanza dello studio	<b>,08</b>	<b>,10</b>
	SES	<b>-,06</b>	<b>-,06</b>
Aiuto nei compiti	Aspettative di studio	,00	,01
	Importanza dello studio	<b>,07</b>	<b>,07</b>
	SES	<b>,36</b>	<b>,36</b>
Attività culturali	Aspettative di studio	<b>,15</b>	<b>,14</b>
	Importanza dello studio	,02	,02
	SES	<b>-,06</b>	<b>,20</b>
RENDIMENTO	Aspettative di studio	<b>,40</b>	<b>,22</b>
	Importanza dello studio	<b>,14</b>	<b>,06</b>
	Partecipazione a scuola	<b>-,08</b>	<b>-,13</b>
	Discussione a casa	<b>,05</b>	,03
	Aiuto nei compiti	-,02	<b>-,11</b>
	Attività culturali	<b>,06</b>	<b>,06</b>

I risultati riportati nella tabella 3.3.12 evidenziano dei pattern solo parzialmente sovrapponibili tra le scale di *parental involvement* e il voto in matematica da un alto e le scale di *parental involvement* e prova TIMSS dall'altro: per quanto riguarda il voto auto-riferito dagli studenti si evidenziano associazioni significative con tutte le scale di *coinvolgimento dei genitori* qui considerate, ad eccezione dell'aiuto nei compiti a casa. Nel

modello con la prova cognitiva TIMSS tutte le variabili risultano associate con il rendimento ad eccezione della discussione a casa. Occorre sottolineare che l'associazione tra rendimento e partecipazione a scuola risulta statisticamente significativa ma negativa per entrambi i modelli.

Delle variabili di coinvolgimento a scuola, la variabile di discussione a casa risulta essere positivamente associata con le aspettative di studio e l'importanza dello studio; mentre le attività culturali risultano positivamente associate con le aspettative di studio dei genitori verso i figli. Inoltre l'aiuto nei compiti risulta essere positivamente associato con l'importanza attribuita allo studio. Tali relazioni si riscontrano in entrambi i modelli.

Se da un lato le aspettative di studio per i propri figli risultano positivamente associate al rendimento misurato in entrambi i modi, la situazione sembra essere differente se si considera il SES: la relazione tra quest'ultimo e il rendimento risulta più elevata nel caso della prova TIMSS rispetto ai voti auto-riferiti. Si evidenzia, infatti, un'associazione diretta tra SES e rendimento alle prove TIMSS di 0,20 mentre l'associazione tra il SES e il voto è relativamente bassa e negativa ( $\beta = -0,06$ ,  $p < 0,01$ ). Poiché i risultati delle analisi della varianza discusse sopra hanno evidenziato un andamento differente tra i due gruppi genitori della scuola primaria e genitori della scuola secondaria, è stato testato un modello multigruppo per verificare l'effetto della variabile moderatrice del grado scolastico frequentato dal figlio sui risultati. Essendo la variabile di moderazione di tipo categoriale, è stato utilizzato un modello SEM multigruppo (Byrne, 1998), in modo da verificare se gli effetti evidenziati siano significativamente diversi tra i due gruppi. La tabella seguente evidenzia gli effetti diretti divisi per i due gruppi.

**TABELLA 3.3.13 EFFETTI DIRETTI: COEFFICIENTI BETA DELLE VARIABILI INDIPENDENTI**

Dipendenti	Determinanti	IV primaria		III secondaria di I grado	
		VOTO	TIMSS	VOTO	TIMSS
Importanza dello studio	dello SES	<b>,04</b>	<b>,04</b>	,00	-,01
Aspettative di studio	di SES	<b>,35</b>	<b>,35</b>	<b>,35</b>	<b>,35</b>
Partecipazione a scuola	SES	<b>-,25</b>	<b>-,26</b>	<b>-,20</b>	<b>-,20</b>
	Aspettative di studio	,03	,03	,00	-,01
	Importanza dello studio	<b>-,07</b>	<b>-,07</b>	-,02	-,02
Discussione a casa	SES	<b>,06</b>	<b>,06</b>	,04	,05
	Aspettative di studio	,03	,03	<b>,08</b>	<b>,09</b>
	Importanza dello studio	,04	,04	,04	,04
Aiuto nei compiti	SES	<b>-,09</b>	<b>-,09</b>	-,03	-,03
	Aspettative di studio	-,04	-,04	-,04	-,04
	Importanza dello studio	<b>,05</b>	<b>,05</b>	<b>,08</b>	<b>,08</b>
Attività culturali	SES	<b>,38</b>	<b>,38</b>	<b>,36</b>	<b>,36</b>
	Aspettative di studio	<b>,08</b>	<b>,08</b>	<b>,16</b>	<b>,16</b>
	Importanza dello studio	-,04	-,04	-,01	-,01
RENDIMENTO	SES	<b>,16</b>	<b>,21</b>	<b>,11</b>	<b>,21</b>
	Aspettative di studio	<b>,23</b>	<b>,15</b>	<b>,29</b>	<b>,26</b>
	Importanza dello studio	<b>,04</b>	,03	,01	,03
	Partecipazione a scuola	<b>-,14</b>	<b>-,10</b>	<b>-,07</b>	<b>-,15</b>
	Discussione a casa	<b>,06</b>	<b>,04</b>	<b>,06</b>	<b>,05</b>
	Aiuto nei compiti	<b>-,11</b>	<b>-,12</b>	<b>-,08</b>	<b>-,11</b>
	Attività culturali	,01	,03	<b>,04</b>	<b>,07</b>



I dati riportati in tabella evidenziano come le aspettative nei confronti dello studio siano associate in misura minore con la discussione a casa nella scuola primaria: questo dato sembra indicare come la discussione a casa con l'aumentare degli anni scolastici sia associata a migliori aspettative nei confronti del titolo di studio che potrebbe conseguire il figlio. Allo stesso modo aspettative di studio più alte sono associate ad un maggior numero di attività culturali svolte dalla famiglia. Per quanto riguarda la relazione tra SES con il voto in matematica e tra SES e i punteggi alla prova TIMSS, tenendo conto dell'effetto "moderatore" del grado scolastico, l'associazione meno consistente si evidenzia con il voto auto-riferito alla scuola secondaria di I grado.

I modelli SEM permettono di stimare oltre agli effetti diretti anche gli effetti "indiretti" delle variabili indipendenti sulle variabili dipendenti. La stima degli effetti indiretti del modello permette quindi di chiarire quanto il SES influenzi il rendimento attraverso il suo effetto sulle variabili mediatrici considerate, cioè i livelli di *partecipazione dei genitori*. La tabella seguente illustra gli effetti diretti e indiretti statisticamente significativi del SES sul rendimento in matematica.

**TABELLA 3.3.14 EFFETTI DIRETTI, INDIRETTI E TOTALI**

		IV primaria		III sec. I grado		
		Dipendenti	Voto in matematica	Prova TIMSS	Voto in matematica	Prova TIMSS
Determinanti		SES				
Effetti causali	Diretti		0,16	0,21	0,11	0,21
		Aspettative studio	0,08	0,05	0,11	0,09
		Importanza studio	-	-	-	-
		Partecipazione a scuola	0,04	0,03	0,02	0,03
	Indiretti	Discussione a casa	-	-	-	-
		Aiuto nei compiti	0,02	0,01	-	-
		Attività culturali	-	-	0,02	0,03
		Totali indiretti	0,14	0,09	0,15	0,15
		Totali		0,29	0,30	0,26

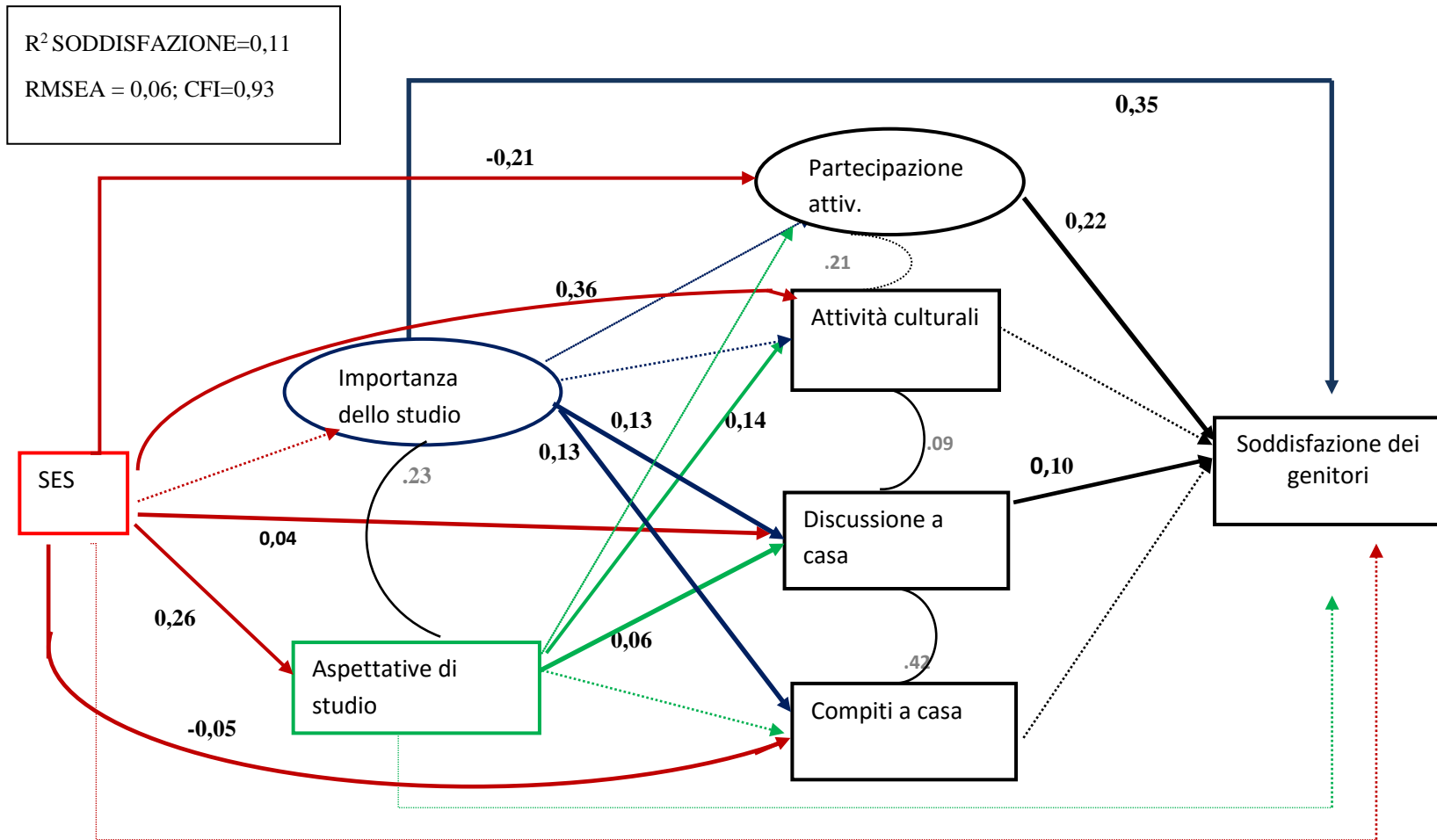
Si noti che l'effetto indiretto del SES sul voto è di 0.14 per la scuola primaria ed è dovuto all'effetto di mediazione sia dalle variabili relative alle credenze, relativamente alle aspettative di studio, sia alle variabili di *coinvolgimento dei genitori*, quali la partecipazione a scuola e l'aiuto nei compiti. È importante sottolineare che la partecipazione a scuola e le aspettative genitoriali siano tutte e due significativamente mediatrici della relazione tra SES e rendimento, misurato sia con i voti che con i punteggi TIMSS. Anche se l'effetto di ciascuna variabile risulta essere piccolo, l'associazione indiretta tra SES e rendimento a TIMSS è di 0,09 per la primaria e di 0,15 per la secondaria ed è dovuta all'effetto di mediazione positivo delle diverse variabili di *coinvolgimento dei genitori* qui considerate.

Si osservi, inoltre, che solo nella scuola secondaria l'effetto indiretto del SES sembra legato anche alle attività culturali, anche se in misura minore rispetto alle aspettative di studio

### **Modello 2. Parental involvement e soddisfazione dei genitori**

Il grafico seguente illustra il modello SEM che si è voluto stimare per verificare l'associazione tra soddisfazione dei genitori e il *parental involvement*.

**FIGURA 3.3 MODELLO 2 RELAZIONE TRA IL PARENTAL INVOLVEMENT E LA SODDISFAZIONE DEI GENITORI**



Al fine di rendere la Figura 3.3 più leggibile, i valori delle associazioni non significative, i *parcels* e gli errori di misurazione non sono rappresentati

Come primo passo si è proceduto alla stima del modello per il campione nel suo complesso. I parametri ottenuti sono stati soddisfacenti (CFI= 0,93; RMSEA = 0,06). L'r quadrato spiegato dal modello è di 0,11.

**TABELLA 3.3.15 EFFETTI DIRETTI: COEFFICIENTI BETA DELLE VARIABILI INDIPENDENTI**

<b>Dipendenti</b>	<b>Determinanti</b>	<b>Effetti diretti</b>
Importanza dello studio	SES	-0,04
Aspettative di studio	SES	<b>0,26</b>
	SES	<b>-0,21</b>
Partecipazione a scuola	Aspettative di studio	0,01
	Importanza dello studio	0,04
	SES	0,04
Discussione a casa	Aspettative di studio	<b>0,06</b>
	Importanza dello studio	<b>0,13</b>
	SES	<b>-0,05</b>
Aiuto nei compiti	Aspettative di studio	-0,03
	Importanza dello studio	<b>0,13</b>
	SES	<b>0,36</b>
Attività culturali	Aspettative di studio	<b>0,14</b>
	Importanza dello studio	-0,02
	SES	0,03
	Aspettative di studio	0,02
	Importanza dello studio	<b>0,35</b>
	Partecipazione a scuola	<b>0,22</b>
	Discussione a casa	<b>0,10</b>
soddisfazione verso la scuola	Aiuto nei compiti	0,01
	Attività culturali	0,01

Per quanto riguarda la soddisfazione dei genitori, si evidenziano associazioni significative con l'importanza attribuita allo studio, la partecipazione a scuola e la discussione a casa, mentre le variabili quali il SES e le aspettative nei confronti del titolo di studio non sono associate in maniera statisticamente significativa con la soddisfazione. Anche in questo caso è stata condotta un'analisi multigruppo per verificare se e in che misura il grado scolastico frequentato dai figli funzionasse da moderatore della relazione tra soddisfazione e le variabili di *coinvolgimento dei*

*genitori*. I dati evidenziano come il modello spieghi l'11% della varianza per i genitori della primaria e il 13% della varianza per i genitori della terza secondaria di I grado. La soddisfazione dei genitori sembra associata positivamente in entrambi i gruppi all'importanza data allo studio, alla partecipazione a scuola e alla discussione a casa.

La tabella seguente mostra i coefficienti beta di tali relazioni divisi per grado scolastico frequentato dallo studente.

**TABELLA 3.3.16 EFFETTI DIRETTI: COEFFICIENTI BETA DELLE VARIABILI INDIPENDENTI**

Dipendenti	Determinanti	IV primaria	III secondaria di I grado
Importanza dello studio	SES	0,03	0,02
Aspettative di studio	SES	<b>0,35</b>	<b>0,35</b>
Partecipazione a scuola	SES	<b>-0,25</b>	<b>-0,19</b>
	Aspettative di studio	0,02	0,00
	Importanza dello studio	-0,04	0,00
Discussione a casa	SES	<b>0,06</b>	<b>0,06</b>
	Aspettative di studio	0,02	<b>0,07</b>
	Importanza dello studio	<b>0,07</b>	<b>0,10</b>
Aiuto nei compiti	SES	<b>-0,09</b>	0,03
	Aspettative di studio	<b>-0,05</b>	<b>-0,05</b>
	Importanza dello studio	<b>0,10</b>	<b>0,05</b>
Attività culturali	SES	<b>0,38</b>	<b>0,36</b>
	Aspettative di studio	<b>0,08</b>	<b>0,16</b>
	Importanza dello studio	<b>-0,06</b>	-0,02
SODDISFAZIONE dei genitori	SES	<b>-0,05</b>	-0,01
	Aspettative di studio	0,01	0,03
	Importanza dello studio	<b>0,18</b>	<b>0,22</b>
	Partecipazione a scuola	<b>0,26</b>	<b>0,24</b>
	Discussione a casa	<b>0,11</b>	<b>0,11</b>
	Aiuto nei compiti	-0,02	0,02
	Attività culturali	0,01	-0,02

Per quanto riguarda gli effetti indiretti, non sono stati calcolati gli effetti mediazione del *parental involvement* sulla relazione tra SES e soddisfazione in quanto tale relazione è bassa o, nel caso della scuola secondaria, nulla.

### 3.4 Discussione

Obiettivo del presente contributo era testare il modello teorico proposto nel capitolo precedente su un campione molto ampio e rappresentativo di studenti del IV anno della scuola primaria e del III anno della scuola secondaria di primo grado. Si intendeva qui comprendere in che modo i diversi aspetti del *parental involvement* fossero legati al rendimento dello studente, misurato attraverso sia voti auto-riferiti sia con i punteggi alla prova TIMSS. Sono state formulate diverse ipotesi in merito alle relazioni tra le variabili considerate e, per chiarezza espositiva, la presente discussione è stata organizzata in funzione di esse.

Rispetto alla prima ipotesi (H1), i dati relativi al *main study* TIMSS sembrano confermare solo parzialmente l'ipotesi iniziale. Per quanto riguarda il valore attribuito allo studio, esso non risulta essere associato con le due misure di rendimento. Il valore attribuito allo studio, inoltre, risulta essere correlato con la partecipazione *school based*, ma in direzione opposta rispetto a quanto previsto. Una possibile interpretazione *post hoc* di tale risultato è che i genitori degli studenti con difficoltà nel rendimento cerchino di essere maggiormente presenti alle iniziative proposte dalle scuole al fine di dimostrare agli insegnanti il loro interesse per il percorso scolastico del figlio, nonostante le difficoltà che quest'ultimo incontra. Congruente con tale interpretazione è il dato, qui riscontrato, dell'associazione tra importanza attribuita allo studio e aiuto nei compiti a casa. Per quanto riguarda le aspettative genitoriali rispetto al titolo di studio futuro del proprio figlio, è, invece, confermata l'ipotesi iniziale: avere elevate aspettative nei confronti del titolo di studio che conseguirà il proprio figlio sembra essere associato al rendimento e in questo studio è uno dei costrutti più correlati sia con i voti che con la *performance* alla prova TIMSS, in accordo con precedenti studi (Shute *et al.*, 2011; Fan & Chen, 2001; Singh *et al.*, 1995). Occorre considerare che aspettative di studio più alte sono associate positivamente sia con la *home discussion* sia, in misura maggiore, con le attività culturali svolte dalla famiglia al di fuori della scuola, e questo è maggiormente evidente nella scuola media. Da questi dati sembra emergere che l'importanza data allo studio e le aspettative, seppur correlate tra di loro, siano associate

in maniera significativa con diversi aspetti della partecipazione: l'aiuto nei compiti a casa e la bassa partecipazione a scuola con l'importanza data allo studio e la *home discussion* (solo nella scuola secondaria) e le attività culturali con le aspettative. Tuttavia, entrambi questi aspetti (aspettative sul titolo di studio futuro e importanza dello studio) sembrano giocare un ruolo significativo sulle motivazioni alla base della scelta della scuola dei propri figli: i genitori che dichiarano di aver scelto la scuola per la qualità della formazione che garantisce hanno aspettative più elevate e ritengono lo studio più importante rispetto ai genitori che dichiarano di aver scelto la scuola per motivi contingenti di convenienza, come la vicinanza dell'istituto al proprio domicilio.

Per quanto riguarda la seconda ipotesi (H2), le attività culturali extrascolastiche svolte dalla famiglia sembrano essere associate al rendimento misurato in entrambi i modi, come evidenziato nelle analisi correlazionali bivariate. Tale dato, che conferma l'ipotesi iniziale, è in linea con la letteratura che dimostra come uno dei modi con cui i genitori possono influenzare il rendimento dei loro figli è quello di fornire loro un ambiente ricco di stimoli culturali, favorendo apprendimento, per esempio mettendo a disposizione libri, giochi educativi, facendoli assistere a spettacoli teatrali e visitare musei e mostre (Hill e Chao, 2009; Grolnick e Slowiaczek, 1994; Reynolds e Gill, 1994). Si noti che, tuttavia, nelle analisi SEM la relazione fra attività culturali e rendimento diminuisce, in particolare per la scuola primaria. Tale dato è dovuto alla correlazione elevata tra SES e attività culturali, che indica che queste attività sono legate, come era facile attendersi, alle risorse materiali e al livello culturale delle famiglie.

In questo lavoro è stato valutato quanto i diversi aspetti del *parental involvement* (*school based*, *home based* e attività culturali) fossero associati al rendimento (H3). Il quadro che sembra emergere è quello di un *parental involvement* di tipo tradizionale, in cui i genitori percepiscono come loro "dovere" irrinunciabile l'andare ai colloqui con gli insegnanti per avere informazioni sul rendimento del figlio mentre i livelli di partecipazione alle altre attività della scuola risultano essere sensibilmente più bassi. Si noti, inoltre, che anche in questo studio, così come evidenziato nelle analisi del *field trial*, le forme di partecipazione *home based* e *school based* risultano in larga parte indipendenti, parzialmente in accordo con precedenti evidenze empiriche (Kaplan Toren, 2013; Lee & Bowen, 2006; Hill & Craft, 2003; Kohl, 2000; Reynolds, 1992). È chiaro che la scarsa associazione qui riscontrata va tenuta nella debita considerazione per un'analisi

della validità del costrutto in esame e i risultati sembrano supportare la visione del *parental involvement* come un costrutto non coeso al suo interno, che comprende un'ampia varietà di pratiche genitoriali differenti (Seginer, 2006). Sia i dati del *field trial* che quelli del *main study* sembrano infatti indicare, in modo molto consistente, che questi diversi comportamenti genitoriali sono correlati in modo differente con alcune delle variabili considerate in questa ricerca, come riportato nel paragrafo precedente. Al di là di tali differenze, tuttavia, occorre sottolineare che entrambe le forme di partecipazione, comunque, sembrano diminuire nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria, in linea con la letteratura che dimostra come con l'aumento dell'età dello studente le forme di *parental involvement* cambino considerevolmente (cfr. ad esempio, Hill e Tyson, 2009).

Andando adesso più specificatamente sulla terza ipotesi (H3), i risultati del presente studio sembrano confermare quanto emerso nelle analisi del *field trial*: sia le forme *school based* che *home based* di partecipazione presentano una modesta, e in molti casi non significativa, relazione con il rendimento, sia esso misurato con i voti auto-riferiti sia esso misurato con i punteggi TIMSS. Tale dato è in accordo con le evidenze empiriche riportate in letteratura in cui si riscontrano associazioni nulle o in alcuni casi negative tra alcune forme di partecipazione e il rendimento. Ad esempio, per quanto riguarda l'aiuto nei compiti a casa esso è risultato essere correlato negativamente con la *performance* degli studenti, in linea con quanto riscontrato in studi precedenti (Sad, 2012; Cooper, 2007, 1989; Lee & Bowen, 2006; Fan & Chen, 2001; Driessen *et al.*, 2005). Analogamente, anche la partecipazione a scuola sembra essere correlata al rendimento ma in modo negativo. Una possibile interpretazione di tale effetto richiama quanto ipotizzato in precedenza, e cioè che i genitori degli studenti con rendimento basso partecipino maggiormente alle attività proposte dalla scuola per manifestare il loro interesse e mantenere buoni rapporti con gli insegnanti. Per quanto riguarda la discussione a casa, essa è invece correlata positivamente con il rendimento, in accordo con precedenti studi (Park & Holloway, 2013; Sad, 2012) e con l'ipotesi iniziale, anche se bisogna sottolineare che l'entità di tale associazione è modesta.

Un'ulteriore ipotesi del presente studio ha riguardato il tema della soddisfazione dei genitori (H4). Tale ipotesi è confermata dai risultati qui presentati. In particolare, l'importanza data allo studio, la partecipazione *school based*, la discussione a casa (ma non l'aiuto ai compiti) sono associate con la soddisfazione dei genitori rispetto alla



scuola. Tale dato, confermato sia nelle analisi correlazionali che dai risultati del modello SEM, è in linea con le evidenze empiriche in letteratura che evidenziano un legame tra soddisfazione e partecipazione (Fantuzzo et al., 2006; Griffith, 1996; Herman & Yeh, 1983). Si noti che la soddisfazione è indipendente dal SES ed è minore nelle scuola secondaria di primo grado. I livelli più bassi di soddisfazione nella scuola secondaria di primo grado potrebbero dipendere dal fatto che rispetto alla scuola primaria, nella scuola secondaria il rapporto con gli insegnanti diventa meno frequente e sempre più legato ad eventuali problematiche relative al rendimento o al comportamento dei figli (Seginer, 2006; Dornbusch, Glasgow & Lin, 1996; Eccles & Harold, 1996).

Una parziale conferma invece sembra esserci per quanto riguarda l'ipotesi H5 sul ruolo di mediazione del *parental involvement* rispetto alla relazione tra rendimento e SES. Si tenga presente che in questo studio si osserva un'associazione significativa del SES sia con il rendimento alle prove TIMSS che con i voti auto-riferiti. Gli effetti del SES sembrano mediati almeno in parte dal *parental involvement*, in particolare dall'aiuto nei compiti, dalla partecipazione a scuola e dalle aspettative di studio. L'effetto indiretto del SES sul voto è dovuto dall'effetto di mediazione sia delle variabili relative alle credenze, quali le aspettative sul titolo di studio futuro sia dalle variabili di *coinvolgimento dei genitori*, in particolare dalla partecipazione *school based*. Se studi precedenti hanno dimostrato che un reddito e un livello di istruzione dei genitori più alto siano associati ad un maggiore coinvolgimento (Mamedova & Redford, 2013; Moles, 1993; Muller & Kerbow 1993; Dornbusch & Wood, 1989), gli effetti di mediazione qui evidenziati sembrano confermare l'importanza di utilizzare la *partecipazione dei genitori* come strumento per ridurre le consistenti differenze di rendimento tra studenti proveniente da contesti economicamente svantaggiati e/o appartenenti a minoranze etniche. Tale conclusione è in linea con alcune evidenze empiriche recenti che sembrano dimostrare che il *parental involvement* sia un fattore di mediazione degli effetti dello status socio-economico e culturale sul rendimento (si veda, ad esempio, González & Jackson, 2013; Cooper et al., 2009).

Al di là delle specifiche ipotesi qui testate, un dato che pare importante sottolineare è che in questo studio i modelli predittivi del rendimento non sembrano cambiare considerevolmente qualora si considerino i voti auto-riferiti in matematica piuttosto che i punteggi alle prove TIMSS, che sono tra loro correlate. TIMSS utilizza il “curricolo”, nel senso più ampio del termine, come principale concetto organizzatore

per comprendere le strategie didattiche utilizzate e individuare i fattori che possono influenzarne l'efficacia. Nell'indagine vengono utilizzate tre distinte nozioni di curriculum: curriculum previsto, curriculum realizzato e curriculum appreso. Partendo da questo modello, TIMSS utilizza le prove cognitive per rilevare i livelli di rendimento degli studenti nei vari Paesi (curriculum appreso) in matematica. Analogamente a quanto più volte riscontrato in letteratura, i punteggi alle prove TIMSS sono associati al rendimento in matematica a scuola degli studenti, in quanto entrambe queste misure riflettono il livello di abilità matematica degli studenti. I risultati del presente studio sembrano indicare, quindi, che il *parental involvement* agisca sul rendimento in matematica indipendentemente dalla misura utilizzata. Un'altra considerazione di carattere generale riguarda il cambiamento della partecipazione in funzione del grado scolastico. Differenze tra scuola primaria e secondaria di primo grado sono emerse su molte delle variabili indagate, indicando come il grado scolastico sia un fattore centrale per comprendere il *parental involvement* e la sua relazione con gli altri costrutti qui indagati.

In conclusione, è doveroso discutere le limitazioni del presente studio. Un primo limite è il disegno di ricerca "trasversale" e la natura correlazionale dello studio, che preclude ogni valutazione dei nessi causali sottostanti alle associazioni qui evidenziati. I dati derivati da indagini internazionali, come quelli qui presentati, forniscono una fotografia dei sistemi di istruzione, ma non riescono a cogliere i processi sottostanti. Studi longitudinali che consentano di monitorare lo stesso gruppo di soggetti nel corso degli anni potrebbero aiutare a chiarire meglio il ruolo che gioca il *parental involvement* sul rendimento degli studenti. Ad esempio, questo studio ha evidenziato l'impatto negativo che ha l'aiutare i propri figli nei compiti a casa, le analisi correlazionali ci consentono di dire che studenti con performance peggiori in matematica vengono aiutati di più a casa nello svolgimento dei compiti, ma non è possibile trarre alcuna conclusione in merito al nesso di causa-effetto sottostante a tale relazione. Uno studio longitudinale, invece, consentirebbe di vedere se tra gli studenti che avevano più difficoltà a scuola in un determinato momento, quelli che hanno avuto genitori che li hanno aiutati nei compiti a casa, siano riusciti a recuperare almeno in parte questo svantaggio rispetto a studenti che invece non hanno ricevuto questo tipo di aiuto nel corso del loro percorso scolastico. Inoltre per cercare di comprendere meglio la relazione insegnanti-genitori studi qualitativi che coinvolgano solo alcune scuole e che

consentano di indagare il fenomeno più in profondità sarebbero necessari. Occorre sottolineare che per comprendere meglio la relazione tra atteggiamenti e comportamenti dei genitori e degli insegnanti, durante il *main study* dell'indagine TIMSS 2015 è stata da me progettata e realizzata un'opzione nazionale in cui venivano somministrate domande inerenti il *parental involvement* sia agli insegnanti e che ai dirigenti<sup>34</sup>. Per motivi di tempo non è stato possibile analizzare i dati in questo studio, in quanto il rapporto internazionale TIMSS è stato rilasciato nel dicembre 2016 e i file dati dei singoli paesi sono stati messi a disposizione dell'INVALSI a fine settembre 2016, ma ancora non sono stati resi pubblici. Non è stato possibile quindi analizzare in questa tesi le risposte date da insegnanti e dirigenti. Uno degli sviluppi del presente lavoro di tesi sarà proprio quello di analizzare tali risposte al fine di chiarire meglio alcuni aspetti del ruolo che svolgono la scuola e gli insegnanti nel riuscire a coinvolgere i genitori.

Al di là di tali limitazioni, si ritiene che il presente contributo di ricerca fornisca spunti utili per valutare la validità del costrutto di *parental involvement*, di come esso cambi in funzione dell'età degli studenti e di come esso influenzi il rendimento degli studenti mediando l'effetto del SES. Ulteriori studi dovranno confermare e ampliare le evidenze empiriche qui presentate, al fine di giungere a una maggiore comprensione del ruolo che i genitori possono svolgere per favorire il percorso scolastico dei propri figli.

---

<sup>34</sup> Per una descrizione degli strumenti cfr. la sezione Procedura del presente capitolo

## Conclusioni

---

Il tema del *parental involvement* è diventato sempre più rilevante nell'ambito delle scienze dell'educazione nel corso degli ultimi decenni. Dall'analisi della letteratura emerge che tale costrutto è composto da aspetti diversi e in parte indipendenti. La locuzione *partecipazione dei genitori* assume significati profondamente diversi. Un genitore "partecipe" aiuta il proprio figlio nei compiti, discute con lui di quello che avviene a scuola, lo stimola fornendogli gli strumenti e le esperienze che possano arricchire la sua cultura, migliora i suoi apprendimenti scolastici e partecipa alle attività proposte dalla scuola. Questi comportamenti del genitore "partecipe", tuttavia, da un punto di vista del pensiero comune dovrebbero essere correlati con il rendimento dello studente più di quanto poi in effetti la ricerca scientifica dimostra. I risultati del presente lavoro sembrano indicare come sia necessaria una profonda riflessione sul costrutto, separando nella sua misurazione gli aspetti più legati alle credenze e aspettative dei genitori da quegli aspetti invece più legati a comportamenti specifici dei genitori a casa e a scuola. Questa distinzione era già presente in letteratura, da cui emerge che con la locuzione di partecipazione ci si riferisca sia alle opinioni e agli atteggiamenti dei genitori sia alle pratiche educative messe in atto dai genitori stessi. Un risultato che è emerso chiaramente da questo lavoro è che questi aspetti sono collegati in modo differente al rendimento benché vengano a volte non distinti in letteratura. La natura composita del costrutto può spiegare i risultati contrastanti degli studi precedenti sulla sua efficacia nel contribuire a spiegare il rendimento degli studenti. Infatti, se da un lato è relativamente semplice descrivere quello che i genitori fanno in nome della partecipazione è molto più difficile dimostrare che queste attività fanno la differenza in termini di risultati scolastici. Il rendimento scolastico è infatti influenzato da molte persone, processi e istituzioni. I genitori, la famiglia allargata, i gruppi di pari, il quartiere di provenienza, la scuola e altri enti sono implicati in diverso modo nel formare i progressi dello studente come cittadino e nel realizzare se stesso. Inoltre, lo studente stesso con le sue uniche abilità, il temperamento e inclinazioni gioca un ruolo centrale nel formare e "ri-formare" il suo comportamento, le aspirazioni e i risultati. È chiaro che non è realistico attendersi che il *parental involvement* sia il migliore predittore del rendimento e nonostante sia stato affermato da parte di molti teorici e

ricercatori, corroborando il senso comune, che genitori più partecipi alla vita scolastica dei propri figli possano garantire loro un migliore rendimento scolastico, negli ultimi anni si è aperta una profonda discussione sulla sua effettiva utilità per predire il rendimento. Diversi articoli scientifici, ma anche articoli divulgativi<sup>35</sup> hanno infatti evidenziato come la rilevanza del costrutto possa essere stata sovrastimata nel corso degli anni, dove un grande sforzo è stato fatto a livello istituzionale e teorico che però spesso non ha coinciso con le evidenze empiriche.

Un problema centrale in questo ambito di studio sono le profonde differenze delle *performance* degli studenti che provengono da ambienti svantaggiati. Tale tema si ricollega all'ampia letteratura sull'equità dei sistemi di istruzione. Un sistema di istruzione equo è quello che garantisce pari opportunità di apprendimento agli studenti, indipendentemente dal *background* di provenienza. Lo studio dell'influenza sul successo scolastico del *background* socio-economico di provenienza dello studente è un tema centrale, quindi, sia da un punto di vista teorico che strettamente applicativo. Al fine di ridurre le disuguaglianze e offrire a tutti le maggiori opportunità di crescita culturale ed economica, in una società democratica le differenze socio-economiche dovrebbero influenzare il meno possibile i risultati degli studenti. Tuttavia, nonostante in molte nazioni sia stato formalizzato come compito rilevante del sistema educativo la riduzione della disparità tra cittadini che provengono da differenti classi sociali o gruppi etnici, tale obiettivo è lungi dall'essere raggiunto. Ciò viene dimostrato ampiamente e ripetutamente ad ogni rilevazione OCSE-PISA e IEA-TIMSS, PIRLS, ICCS e anche negli studi qui presentati: permangono forti differenze di rendimento legate al SES della famiglia di provenienza.

In che modo ridurre tali differenze? I dati che emergono da questo lavoro di tesi sembrano indicare che la *partecipazione dei genitori*, declinata nelle sue diverse componenti, abbia un ruolo di mediazione degli effetti del SES sul rendimento. Infatti, la seppur non elevata influenza del *parental involvement* sul rendimento è indiretta, dovuta al fatto che diverse variabili del costrutto possono mediare e rafforzare la relazione tra SES e rendimento. Da ciò ne deriva che aumentare la partecipazione possa essere un intervento utile, benché non risolutivo, per ridurre le differenze nel

---

<sup>35</sup> Si veda ad esempio [https://opinionator.blogs.nytimes.com/2014/04/12/parental-involvement-is-overrated/?\\_r=0](https://opinionator.blogs.nytimes.com/2014/04/12/parental-involvement-is-overrated/?_r=0) (ultimo accesso 22/12/2016), che ha portato ad un lungo dibattito con risposte arrivate anche dal modo scientifico, ad esempio <http://edition.cnn.com/2014/05/05/opinion/rogers-coffman-bergman-education-kids/> (ultimo accesso 22/12/2016).

rendimento legate al SES. Per raggiungere tale obiettivo, occorre che il coinvolgimento dei genitori sia visto, da tutti gli attori coinvolti, come uno strumento che permette di meglio affrontare le eventuali difficoltà scolastiche dei bambini provenienti dai contesti svantaggiati. Purtroppo, invece, occorre constatare insieme a Hornby (2011), che riprende il pensiero di Christenson e Sheridan (2001), come esista a tutt'oggi un *gap* tra la retorica del *coinvolgimento dei genitori* da un lato e il concreto coinvolgimento a scuola da parte dei genitori dall'altro. Spesso infatti il ruolo dei genitori a scuola è quello di supportare gli insegnanti e rispondere alle loro richieste, partecipando come volontari ad iniziative quali raccogliere fondi, o contribuire ad aiutare l'insegnante con la classe, ad esempio recuperando materiale, mentre è meno frequente vedere insegnanti e genitori che lavorano insieme da pari attraverso un mutuo rispetto, ad esempio attraverso riunioni produttive genitori-insegnanti (Grant e Ray, 2010) per migliorare la qualità dell'offerta formativa, tenendo nella debita considerazione le differenze tra famiglie provenienti da contesti socio-economici differenti. Altrimenti, sempre secondo Hornby, nella situazione attuale sono più gli insegnanti e di conseguenza la scuola, a beneficiare di questa relazione, piuttosto che i genitori e gli studenti. Si noti che nello studio qui presentato, infatti, il *parental involvement* non è correlato (direttamente) con il rendimento ma lo è con la soddisfazione. Se stimolare la partecipazione è considerato come uno strumento per acquisire il "consenso" dei genitori rispetto alle politiche scolastiche, non è possibile attendersi che una simile interazione possa avere ricadute sul rendimento degli studenti. Quella che sembra necessaria, quindi, è una profonda riflessione sui processi che sono attivati quando si chiede ai genitori di partecipare, riflettendo su quanto alcune iniziative delle scuole sia effettivamente funzionali a costruire un rapporto di vera collaborazione con i genitori.

Occorre infine sottolineare come, per quanto riguarda l'Italia, la situazione sembra essere ancora più complessa, mancando di fatto anche una definizione teorica condivisa da ricercatori, decisori politici e componenti della scuola, relativamente a quali pratiche debba mettere in atto la scuola per raggiungere tutti i genitori, in particolare quelli degli studenti socio-economicamente svantaggiati. Sembra quindi necessario, una volta individuati i punti essenziali per garantire un elevato *coinvolgimento dei genitori*, rivedere i criteri che definiscono la relazione scuola-insegnanti-genitori al fine di garantire una partecipazione autentica che coinvolga più genitori possibili. Un tentativo di garantire ai genitori una maggiore voce nel processo decisionale scolastico si

riscontra, ad esempio, nella legge 107/2015, dove è stata prevista una modifica nella composizione del comitato di valutazione dei docenti, introducendo anche la figura del genitore, che quindi ha la possibilità di esprimere pareri sulla valutazione del servizio del personale docente, individuare i criteri per la valorizzazione dei docenti, esprime il proprio parere sul superamento del periodo di formazione e di prova. Inoltre nella legge è stata prevista la *partecipazione dei genitori* all'elaborazione del Piano dell'offerta formativa della scuola. Tali sforzi istituzionali nella direzione di una maggiore *partecipazione dei genitori* nei processi scolastici, si scontrano spesso con la scuola "reale" dove ancora l'ottica della corresponsabilità famiglia-genitori non sembra stata appieno assimilata.

Ad esempio, l'Associazione Italiana Genitori (A.GE.) ha condotto nel 2015 un'indagine esplorativa sulle linee guida La Buona Scuola<sup>36</sup> e ha evidenziato come la componente genitori sia ancora sottovalutata e poco valorizzata: la maggior parte dei genitori infatti vorrebbe che fossero riformati gli organi collegiali in modo da garantire ad essi un ruolo di indirizzo e di controllo. Inoltre, in una sezione finale del questionario è stato chiesto di scrivere, tramite domanda a risposta aperta, eventuali proposte ed osservazioni. Ebbene in questa sezione la maggior parte dei genitori ha indicato proprio la necessità di una maggiore *partecipazione dei genitori* a scuola.

I genitori chiedono partecipazione, le scuole attivano molti progetti per coinvolgere i genitori, le normative più recenti assegnano funzioni importanti ai genitori nelle scuole: questi sono certamente elementi positivi che fanno ben sperare per un progressivo sempre maggiore coinvolgimento dei genitori. Tuttavia, al di là delle buone intenzioni di tutti gli attori, quello che sembra necessario è un cambiamento di prospettiva, una visione diversa dell'interazione scuola-famiglia-studente che nessuna normativa potrà mai garantire ma che implica un cambiamento culturale e un processo di riflessione e analisi sul tema del coinvolgimento dei genitori. Spero che il presente lavoro di tesi, seppur con i suoi limiti, possa dare un piccolo contributo in questa direzione.

---

<sup>36</sup> <http://www.age.it/wp-content/uploads/2015/02/Report-La-Buona-Scuola.pdf> (ultimo accesso 22/12/2016)

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

---

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.

Ajzen, I., Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological bulletin*, 84(5), 888.

Alfaro, E. C., Umaña-Taylor, A. J., Bámaca, M. Y. (2006). The influence of academic support on Latino adolescents' academic motivation. *Family Relations*, 55(3), 279-291.

Anderson, K. J., Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.

Baker, D. P., Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of education*, 156-166.

Bakker, J., Denessen, E., Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, *parental involvement* and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177-192.

Balli, S. J., Wedman, J. F., Demo, D. H. (1997). Family involvement with middle-grades homework: Effects of differential prompting. *The Journal of Experimental Education*, 66(1), 31-48.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.

Barbaranelli, C., Ingoglia, S. (2013). *Modelli di Equazioni Strutturali: Temi e Prospettive*. Milano: Led.

Barber, B. K., Olsen, J. A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 3-30.

Bauch, J.P. (1994). Categories of parent involvement. *The School Community Journal*, 4, 53- 60.

Becher, R. M. (1984). *Parent involvement: A review of research and principles of successful practice*. Washington, DC: National Institute of Education.



Becker, H. J., Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal*, 83(2), 85-102.

Bempechat, J. (1992). The role of parent involvement in children's academic achievement. *The School Community Journal*, 2(2), 31-41.

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological bulletin*, 107(2), 238.

Berger, E. H. (1991). Parent involvement: Yesterday and today. *The Elementary School Journal*, 91(3), 209-219.

Berger Cardoso, J. Thompson, S. (2010). Common themes of resilience among Latino immigrant families: A systematic review of the literature. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 91(3), 257-265.

Berliner, D., Casanova, U. (1985). Is Parent Involvement Worth the Effort? *Instructor*, 95(3), 20-21.

Biblarz, T. J., Raftery, A. E., Bucur, A. (1997). Family structure and social mobility. *Social Forces*, 75(4), 1319-1341.

Boberg, T., Carpenter, K., Haiges, S., Lundsgaard, B. (1999). Increased Student Achievement through *Parental involvement* and Increased Student Responsibility. Chicago, IL: St. Xavier University.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital *Cultural theory: An anthology*, 81-93.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (4). Sage.

Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2, 37-43.

Bronstein, P., Ginsburg, G. S., Herrera, I. S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 559-575.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage focus editions*, 154, 136-136.

Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling: basic concepts, application, and programming*. Lawrence Earlbaum Associated. Inc., Mahwah, NJ.

Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International journal of testing*, 1(1), 55-86.

Campbell, J. R., Mandel, F. (1990). Connecting math achievement to parental influences. *Contemporary Educational Psychology*, 15(1), 64-74.

Carlisle, E., Stanley, L., Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.

Castelli, S., Pepe, A. (2008). School-parents relationships: a bibliometric study on 40 years of scientific publications. *International Journal About Parents in Education*, 2(1), 1-12.

Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: connections with high schools seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5, 149-177.

Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American journal of Education*, 302-333.

Ceballo, R. (2004). From barrios to Yale: The role of parenting strategies in Latino families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26(2), 171-186.

Chao, R. K. (2000). The parenting of immigrant Chinese and European American mothers: Relations between parenting styles, socialization goals, and parental practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(2), 233-248.

Chao, R. K., Kanatsu, A., Stanoff, N., Padmawidjaja, I., Aque, C. (2009). Diversities in meaning and practice: The parental involvement of Asian immigrants. *Families, schools, and the adolescent: Connecting research, policy, and practice*, 110-125.

Chavkin, N. F., & Gonzalez, J. (2000). *Mexican immigrant youth and resiliency: Research and promising programs*. Charleston, WV: Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, AEL.

Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural equation modeling*, 9(2), 233-255.

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

Chrispeels, J. (1996). Effective Schools and Home-School-Community Partnership Roles: A Framework for Parent Involvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(4), 297-323.

Christenson, S., & Sheridan, S. M. (Eds.). (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.

Coleman, J.S. (1966), *Equality and Educational Opportunity*, Washington DC: US Government Printing Office.

Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational researcher*, 16(6), 32-38.

Comer J.P. (1995). *School power: Implications of an intervention project*. New York: Free Press.

Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational leadership*, 47(3), 85-91.

Cooper, H. (2007). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Cooper, C. E., Crosnoe, R., Suizzo, M. A., Pituch, K. A. (2009). Poverty, race, and parental involvement during the transition to elementary school. *Journal of family issues*. 31 (7), 859-883.

Cooper, H., Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.

Cotton, K., Wikeland, K. R. (1989). Parent involvement in education. *School Improvement Research Series*, 6(3).

Crane, J. (1996). Effects of home environment, SES, and maternal test scores on mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 305-314.

Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.

Crozier, G. (1997). Empowering the powerful: a discussion of the interrelation of government policies and consumerism with social class factors and the impact of this upon parent interventions in their children's schooling. *British Journal of sociology of Education*, 18(2), 187-200.

Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.

Dauber, S. L., Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. *Families and schools in a pluralistic society*, 53-71.

Derrick-Lewis, S. M. (2001). Parental involvement Typologies as Related to Student Achievement. *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 71. <http://dc.etsu.edu/etd/71> (ultimo accesso 16/12/2016).

Desforges, C., Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433). Nottingham: DfES Publications.

Desimone, L (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter?, *The Journal of Educational Research*, 93 (1), 11-30.

Deslandes, R., Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.

Dianda, M. R., & McLaren, A. (1996). *A Pocket Guide to Building Partnerships for Student Learning*. National Educational Association.

Dodge, K. A., Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. *Peer rejection in childhood*, 119-155.

Dornbusch, S. M., Glasgow, K. L., Lin, I. C. (1996). The social structure of schooling. *Annual review of psychology*, 47(1), 401-429.

Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child development*, 1244-1257.

Dornbusch, S. M., Wood, K. D. (1989). Family processes and educational achievement. In Weston, W. J. (ed.), *Education and the American Family: A Research Synthesis*. New York: New York University Press.

Driessen, G., Smit, F., Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British educational research journal*, 31(4), 509-532.

DuBois, D. L., Eitel, S. K., Felner, R. D. (1994). Effects of family environment and parent-child relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of Marriage and the Family*, 405-414.

Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes?. *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 55-69.

Dyson, A., Beresford, E., & Splawnyk, E. (2007). *The Manchester Transition Project: Implications for the Development of Parental involvement in Primary Schools*. London: DfES Publications.

Eagle, E. (1989). Socioeconomic Status, Family Structure, and Parental involvement: The Correlates of Achievement. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED307332.pdf>.

Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. *Handbook of adolescent psychology*, 2, 125-153.

Eccles, J. S., Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. *Family-school links: How do they affect educational outcomes*, 3-34.

Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 278-294.

Epstein, J. L. (1987). Teacher practices of parent involvement: What research says to teachers and administrators. *Education in Urban Society*, 19, 119-136.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.

Epstein, J.L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In (Booth A., Dunn J.F., ed.). *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Erlbaum; Mahwah, NJ: 209–246.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press, 5500 Central Avenue, Boulder, CO 80301.

Epstein, J. L., Becker, H. J. (1982). Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. *The elementary school journal*, 83(2), 103-113.

Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K., Sanders, M., Simon, B. (1997). A comprehensive framework for school, family, and community partnerships. *School, family, and community partnerships*, 1-25.

Epstein, J. L., Connors, L. J. (1992). School and family partnerships (Report No. ISSN- 0912-6160). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Epstein, J. L., Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 289-303.

Epstein, J. L., Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational leadership*, 61(8), 12-19.

Epstein, J. L., Van Voorhis, F. L. (2012). The changing debate: From assigning homework to designing homework. *Contemporary debates in child development and education*, 263-273.

Ercikan, K., McCreith, T., Lapointe, V. (2005). Factors associated with mathematics achievement and participation in advanced mathematics courses: An examination of gender differences from an international perspective. *School Science and Mathematics*, 105(1), 5-14.

Espinoza-Herold, M. (2007). Stepping beyond si se puede: Dichos as a cultural resource in mother-daughter interaction in a Latino Family. *Anthropology and Education Quarterly*, 38(3), 260–277.

European Commission (2000). European report of May 2000 on the quality of school education  
[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11063\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11063_es.htm) (ultimo accesso 07/01/2017).

European Commission (2008). Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools.  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:EN:PDF>  
ultimo accesso 22/12/2016.

Fan, X., Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22.

Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467.

Fantuzzo, J., Perry, M. A., & Childs, S. (2006). Parent satisfaction with educational experiences scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 142-152.

Fields-Smith, C. (2005). African American Parents before and after Brown. *Journal of Curriculum & Supervision*, 20(2), 129-135.

Flaxman, E., Inger, M. (1992). Parents and Schooling in the 1990s. *Principal*, 72(2), 16-18.

Flouri, E., Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 141-153.

Gianzero G (2001). Promoting Parental involvement, Improving Student Outcomes. Working paper, San Diego Dialogue.  
<https://edadm821.files.wordpress.com/2011/02/parental-involvement-doc.pdf> (ultimo accesso 22/12/2016).

Gonida, E. N., Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376-396.

Gonzalez, R., Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(3), 301-317.

Gordon, Ira (1979). The Effects of Parent Involvement on Schooling. In R.S. Brandt (ed.) *Partners: Parents and Schools*. Alexandria , VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 4-25

Gortmaker, S. L., Must, A., Perrin, J. M., Sobol, A. M., Dietz, W. H. (1993). Social and economic consequences of overweight in adolescence and young adulthood. *New England journal of medicine*, 329(14), 1008-1012.

Granata, A., Mejri, O., Rizzi, F. (2015). Non è solo questione di cultura. Fattori di ostacolo e risorsa nella relazione famiglia-scuola dell'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 10(1), 77-91.

Grant L. (2009) *Children's Role in Home-School Relationships and the Role of Digital Technologies*. Bristol: Futurelab.

Grant, K. B., & Ray, J. A. (2010). *Home, school, and community collaboration: Culturally responsive family involvement*. Sage.

Grayson, J. P. (1999). Who Goes to University and Why?. *Education Canada*, 39(2), 37-39.

Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3), 532.

Griffith, J. (1996). Test of a model of the organizational antecedents of parent involvement and satisfaction with public education. *Human Relations*, 49(12), 1549-1571.

Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 53-80.



Grolnick, W. S., Price, C. E., Beiswenger, K. L., Sauck, C. C. (2007). Evaluative pressure in mothers: effects of situation, maternal, and child characteristics on autonomy supportive versus controlling behavior. *Developmental psychology*, 43(4), 991.

Grolnick, W. S., Ryan, R. M., Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of educational psychology*, 83(4), 508.

Grolnick, W. S., Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.

Gutman, L. M., Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of youth and adolescence*, 29(2), 223-249.

Hampton, F. M., Mumford, D. A., & Bond, L. (1998). Parent involvement in inner-city schools the project FAST extended family approach to success. *Urban Education*, 33(3), 410-427.

Hao, L., & Bonstead-Burns, M. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education*, 71, 175–198.

Harris, T. S., Graves Jr, S. L. (2010). The influence of cultural capital transmission on reading achievement in African American fifth grade boys. *The Journal of Negro Education*, 447-457.

He, T. H., Gou, W. J., & Chang, S. M. (2015). Parental involvement and elementary school students' goals, maladaptive behaviors, and achievement in learning English as a foreign language. *Learning and Individual Differences*, 39, 205-210.

Henderson, A. T. (1987). The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement. An Annotated Bibliography. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.

Henderson, A.T., Mapp, K.L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*. National Center

for Family and Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory.

Henderson, A. T., Berla, N. (1994). A new generation of evidence: The family is critical to student achievement. Washington, D.C: National Committee for Citizens in Education.

Herman, J. L., & Yeh, J. P. (1983). Some effects of parent involvement in schools. *The Urban Review*, 15(1), 11-17.

Hester, H. (1989). Start at home to improve home-school relations. *NASSP Bulletin*, 73, 23-27.

Hill, N. E., Chao, R. K. (Eds.). (2009). *Families, schools, and the adolescent: Connecting research, policy, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.

Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 74.

Hill, N. E., Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161-164.

Hill, N. E., Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740-763.

Hong, S., Ho, H. Z. (2005). Direct and Indirect Longitudinal Effects of *Parental involvement* on Student Achievement: Second-Order Latent Growth Modeling Across Ethnic Groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32.

Hong, S., Yoo, S. K., You, S., Wu, C. C. (2010). The reciprocal relationship between *parental involvement* and mathematics achievement: Autoregressive cross-lagged modeling. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 419-439.

Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M., Reed, R.P., DeJong, J.M., and Jones, K.P. (2001). *Parental involvement* in homework. *Educational Psychologist*, 36, 3, 195-209.

Hoover-Dempsey, K., Ice, C., & Whitaker, M. (2009). We're way past reading together": Why and how parental involvement in adolescence makes sense. *Families, schools, and the adolescents: Connecting research, policy, and practice*, 19-36.

Hoover-Dempsey, K.V., Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 1, 3-42.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.

Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. New York, NY: Springer Science & Business Media.

Horvat, E. M., Weininger, E. B., Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American educational research Journal*, 40(2), 319-351.

Houtenville, A. J., Conway, K. S. (2008). Parental effort, school resources, and student achievement. *Journal of Human resources*, 43(2), 437-453.

Iacobucci, D. (2009). Everything you always wanted to know about SEM (structural equations modeling) but were afraid to ask. *Journal of Consumer Psychology*, 19, 673-680.

Ibañez, G. E., Kuperminc, G. P., Jurkovic, G., Perilla, J. (2004). Cultural attributes and adaptations linked to achievement motivation among Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6), 559-568.

Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis the effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and urban society*, 35(2), 202-218.

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement a meta-analysis. *Urban education*, 42(1), 82-110.

Jeynes, W. H. (2011). *Parental involvement and academic success*. New York: Taylor & Francis/ Routledge.

Jeynes, W. H.(2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of *parental involvement* programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.

Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (1979). *Advances in factor analysis and structural equation models*. Cambridge, Ma: Abt, Books.

Kaplan Toren, N. (2013). Multiple dimensions of parental involvement and its links to young adolescent self-evaluation and academic achievement. *Psychology in the Schools*, 50(6), 634-649.

Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K., Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction*, 23, 43-51.

Keith, T.Z., Keith, P.B., Quirk, K.J., Sperduto, J., Santillo, S., Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 36 (3), 335-63.

Keyes, C. R. (2002). A Way of Thinking about Parent/Teacher Partnerships for Teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10(3), 177-191.

Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of school psychology*, 38(6), 501-523.

Koutsoulis, M. K., Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students' motivation, and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling*, 8(1), 108-127.

Kreider, H. (2000). *The National Network for Partnership Schools: A model for family-school-community partnerships*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child development*, 62(5), 1049-1065.

Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

Lareau, A., Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of education*, 37-53.

LaRocque, M., Kleiman, I., Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.

Lee, J. S., Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.

Leichter, H. J. (1974). Some perspectives on the family as educator. *Teachers College Record*, 76, 175-217.

Levpušcek, M. P., Zupancic, M. (2008). Math achievement in early adolescence: The role of parental involvement, teachers' behavior, and students' motivational beliefs about math. *The Journal of Early Adolescence*, 29, 541-570.

Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural equation modeling*, 9(2), 151-173.

Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.

Mamedova, S., Redford, J. (2013). Early Childhood Program Participation, from the National Household Education Surveys Program of 2012. First Look. (NCES 2013-029). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC. <http://nces.ed.gov/pubsearch> (ultimo accesso 22/12/2016).

Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.

Maríñez-Lora, A. M., Quintana, S. M. (2009). Low-income urban African American and Latino parents' school involvement: Testing a theoretical model. *School Mental Health*, 1(4), 212-228.

Marjoribanks, K. (1995). Educational and occupational aspirations of “common man” boys: Kahl's study revisited. *The Journal of genetic psychology*, 156(2), 205-216.

Marjoribanks, K. (1997). Family contexts, immediate settings, and adolescents' aspirations. *Journal of applied developmental psychology*, 18(1), 119-132.

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., and Hooper, M. (Eds.). (2016). *Methods and Procedures in TIMSS 2015*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mattingly, D. J., Prislin, R., McKenzie, T. L., Rodriguez, J. L., Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parental involvement programs. *Review of Educational Research*, 72(4), 549-576.

McLaughlin, M. W., Shields, P. M. (1987). Involving Low-Income Parents in the Schools: A Role for Policy?. *Phi Delta Kappan*, 69(2), 156-60.

McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78 (1), 117-144.

Moles, O. C. (1982). Synthesis of Recent Research on Parent Participation in Children's Education. *Educational Leadership*, 40(2), 44-47.

Moles, O. C. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. *Families and schools in a pluralistic society*, 168, 21-49.

Moore, E. K. (1991). Improving Schools through Parental involvement. *Principal*, 71(1), 17-19.

Moreno, S. E., & Muller, C. (1999). Success and diversity: The transition through first-year calculus in the university. *American Journal of Education*, 108(1), 30-57.

Muller, C., Kerbow, D. (1993). Parent involvement in the home, school, and community. *Parents, their children, and schools*, 13-42.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O. (Eds.). (2013). *TIMSS 2015 Assessment Frameworks*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mulroy, M. T., Goldman, J., Wales, C. (1998). Affluent parents of young children: Neglected parent education audience. *Journal of Extension*, 36(1), 15-30.

Myrberg, E., Rosén, M. (2006). Reading achievement and social selection in independent schools in Sweden: Results from IEA PIRLS 2001. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 185-205.

Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and learning*, 10(3), 375-406.

OECD (2011). *What can parents do to help their children succeed in school?* (Che cosa possono fare i genitori per contribuire alla riuscita scolastica dei figli?) <http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisainfocus/it/PISA%20in%20Focus%2010.pdf> (ultimo accesso 12/12/2016).

OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.

Offenberg, R. M., Rodriguez-Acosta, C., Epstein, B. (1979). Project PACT (Parents and Children Together): Evaluation for the second year, 1978-79. Philadelphia: Philadelphia School District, Office of Research and Evaluation.

Okagaki, L., & Frensch, P. A. (1998). Parenting and children's school achievement: A multiethnic perspective. *American Educational Research Journal*, 35(1), 123-144.

Olatoye, R. A., Ogunkola, B. J. (2011). Parental involvement, interest in schooling and science achievement of junior secondary school students in Ogun State, Nigeria. *College Teaching Methods & Styles Journal (CTMS)*, 4(8), 33-40.

Overstreet, S., Devine, J., Bevans, K., Efreom, Y. (2005). Predicting parental involvement in children's schooling within an economically disadvantaged African American sample. *Psychology in the Schools*, 42(1), 101-111.

Park, S., & Holloway, S. D. (2013). No Parent Left Behind: Predicting parental involvement in adolescents' education within a socio-demographically diverse population. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 105-119.

Park, E., & Palardy, G. J. (2004). The impact of parental involvement and authoritativeness on academic achievement: A cross ethnic comparison. In S. J. Paik & H. Walberg (Eds.), *Advancing educational productivity: Policy implications from national databases* (pp. 95–122). Greenwich, CT: Information Age.

Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of educational research*, 78(4), 1039-1101.

Paulson, S. E. (1994). Parenting Style and Parental involvement: Relations with Adolescent Achievement. *Mid-Western Educational Researcher*, 7(1), 6-11.

Perreira, K. M., Chapman, M. V., & Stein, G. L. (2006). Becoming an American parent: Overcoming challenges and finding strength in a new immigrant Latino community. *Journal of Family Issues*, 27(10), 1383–1414.

Pomerantz, E. M., Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: transactional socialization processes. *Developmental psychology*, 37(2), 174.

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of educational research*, 77(3), 373-410.

Pomerantz, E. M., Wang, Q., Ng, F. F. Y. (2005). Mothers' affect in the homework context: the importance of staying positive. *Developmental Psychology*, 41(2), 414.

Portes, A., MacLeod, D. (1996). Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context. *Sociology of education*, 255-275.

Powell, D. R., Son, S. H., File, N., Froiland, J. M. (2012). Changes in parent involvement across the transition from public school prekindergarten to first grade and children's academic outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(2), 276-300.



Raffaele, L. M., Knoff, H. M. (1999). Improving home-school collaboration with disadvantaged families: Organizational principles, perspectives, and approaches. *School Psychology Review*, 28(3), 448.

Reed, R. P., Jones, K. P., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V. (2000). Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: Testing a Theoretical Model. Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Revicki, D. A. (1981). The Relationship Among Socioeconomic Status, Home Environment, Parent Involvement, Child Self Concept and Child Achievement. (Doctoral dissertation, University of North Carolina-Chapel Hill). *Dissertation Abstracts International*, 42/6, 2484.

Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(3), 441-462.

Reynolds, A. J., Gill, S. (1994). The role of parental perspectives in the school adjustment of innercity black children. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(6), 671-694.

Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 133-158.

Robinson, K., Harris, A.L. (2014). *The broken compass*. Harvard University Press.

Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology*.

Sacker, A., Schoon, I., Bartley, M. (2002). Social inequality in educational achievement and psychological adjustment throughout childhood: magnitude and mechanisms. *Social Science and Medicine*, 55, 863-880.

Sad, S. N. (2012). Investigation of Parental involvement Tasks as Predictors of Primary Students' Turkish, Math, and Science & Technology Achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 135-154.

Sanders, M. G., Epstein, J. L. (2000). The national network of partnership schools: How research influences educational practice. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 5(1-2), 61-76.

Sanders, M. G., Epstein, J. L., Connors-Tadros, L. (1999). Family Partnerships with High Schools: The Parents' Perspective. Report No. 32.

Scheerens, J., Luyten, H., Steen, R., & Luyten-de Thouars, Y. (2007). Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness. *Enschede: Department of Educational Organisation and Management, University of Twente*.

Schoon, I., Parsons, S. (2002). Competence in the face of adversity: the influence of early family environment and long – term consequences, *Children & Society*, 16, 260-272.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., Losito, B. (2010). ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schurr, S. L. (1992). Fine Tuning Your Parent Power. *Schools in the Middle*, 2(2), 3-9.

Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 1-48.

Seginer, R. (1983). Parents' educational expectations and children's academic achievements: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 1-23.

Seeley, D. S. (1982). Education through Partnership. *Educational Leadership*, 40(2), 42-43.

Seeley, D. S. (1989). A new paradigm for parent involvement. *Educational Leadership*, 47(2), 46-48.

Selwyn, N., Banaji, S., Hadjithoma-Garstka, C., Clark, W. (2011). Providing a platform for parents? Exploring the nature of parental engagement with school Learning Platforms. *Journal of computer assisted learning*, 27(4), 314-323.

Shen, J., Washington, A. L., Bierlein Palmer, L., Xia, J. (2014). Effects of Traditional and Nontraditional Forms of Parental involvement on School-Level

Achievement Outcome: An HLM Study Using SASS 2007–2008. *The Journal of Educational Research*, 107(4), 326-337.

Shute, V. J., Hansen, E. G., Underwood, J. S., Razzouk, R. (2011). A review of the relationship between parental involvement and secondary school students' academic achievement. *Education Research International*.

Silinskas, G., Leppänen, U., Aunola, K., Parrila, R., & Nurmi, J. E. (2010). Predictors of mothers' and fathers' teaching of reading and mathematics during kindergarten and Grade 1. *Learning and Instruction*, 20(1), 61-71.

Silinskas, G., Niemi, P., Lerkkanen, M. K., Nurmi, J. E. (2013). Children's poor academic performance evokes parental homework assistance—but does it help? *International Journal of Behavioral Development*, 37(1), 44-56.

Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7(2), 185-209.

Singh, K., Bickley, P.G., Keith, T.Z., Keith, P.B., Trivette, P., Anderson, E. (1995). The effects of four components of *parental involvement* on eighth grade student achievement: structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review*, 24, 2, 299-317.

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

Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Daddis, C. (2004). Longitudinal development of family decision making: Defining healthy behavioral autonomy for middle-class African American adolescents. *Child development*, 75(5), 1418-1434.

Solomon, Z. P. (1991). California's Policy on Parent Involvement: State Leadership for Local Initiatives. *Phi Delta Kappan*, 72(5), 359-62.

Sui-Chu, E.H., Willms, J.D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement, *Sociology of Education*, 69 (2), 126-141.

Stanton-Salazar, R. (1997). A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths. *Harvard educational review*, 67(1), 1-41.

Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate behavioral research*, 25(2), 173-180.

Steinberg, L., Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. *Handbook of parenting*, 1, 103-133.

Steinberg, L., Dornbusch, S. M., Brown, B. B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American psychologist*, 47(6), 723.

Stevenson, D. L., Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child development*, 1348-1357.

Stone, S. (2003). The transition to high school: Teacher perspectives in a large, urban, predominantly minority school system. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 12(1), 47-67.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Smees, R., Sadler, S. (2004). The effective provision of pre-school education (EPPE) project.

Tett, L. 2004. Parents and school communities in Japan and Scotland: contrasts in policy and practice in primary schools. *International Journal of Lifelong Education*, 23: 259–273.

Trusty, J. (1999). Effects of eighth-grade parental involvement on late adolescents' educational expectations. *Journal of Research & Development in Education*.

Turmo, A. (2004). Scientific literacy and socio-economic background among 15-year-olds—a Nordic perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), 287-305.

Vandenberg, R. J. (2002). Toward a further understanding of and improvement in measurement invariance methods and procedures. *Organizational Research Methods*, 5(2), 139-158.

Vandermaas-Peeler, M., Nelson, J., Bumpass, C., & Sassine, B. (2009). Social contexts of development: Parent-child interactions during reading and play. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(3), 295-317.

Van Voorhis, F.L. (2011). Adding families to the homework equation: A longitudinal study of mathematics equation. *Education and Urban Society*, 43, 313-338.

Yamamoto, Y., Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in socio-cultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189-214.

Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational leadership*, 41(8), 19-27.

Watson, G. L., Sanders-Lawson, E. R., & McNeal, L. (2012). Understanding parental involvement in American public education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(19), 41-50.

Weininger, E. B., Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American context: the question of social class and family-school relations. *Poetics*, 31(5), 375-402.

Weis, L., Fine, M. & Lareau, A. (1992). *Schooling and the silenced 'others', race and class in schools*. Buffalo, NY: Graduate School of Education Publications.

White, K. R., Taylor, M. J., & Moss, V. D. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs?. *Review of Educational Research*, 62(1), 91-125.

Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy: Studies in the sociology and politics of education*. Sage.

Wilder S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66:3, 377-397

Williams, D., Chavkin, N. F. (1989). Essential elements of strong parent involvement programs. *Center for Early Adolescence*, 304, 347-0400.

Wong, S. W., & Hughes, J. N. (2006). Ethnicity and language contributions to dimensions of parent involvement. *School Psychology Review*, 35(4), 645.

Zakrisson, I., Ekehammar, B. (1998). Social attitudes and education: Self-selection or socialization?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 39(2), 117-122.