"Annali online della Didattica e della Formazione Docente"
Vol. 17, n. 30/2025, pp. 156-187 – ISSN 2038-1034

Comunicare apprendimento e valutazione: l'importanza di un dialogo efficace tra insegnanti, genitori e alunni

Emilia Restiglian, Anna Chiara A. Mastropasqua, Giada Menegazzo

Abstract – *In today's educational context, there is an increasingly urgent need to build a concrete alliance between school and family, based on collaboration, sharing, and dialogue. Effective communication between the two parties is the foundation of a positive relationship, capable of fostering a calm and meaningful school experience for children. A recent mixed-method study conducted in several primary schools in the Veneto region investigated the communication and collaboration dynamics between the two educational agencies, involving through questionnaires and interviews 472 teachers, 1,885 parents, and 177 students. The aim was to explore the quality of school-family communication in order to identify effective strategies for promoting student well-being and educational success. The results highlight some critical issues, particularly regarding assessment processes and homework. The study also emphasizes the importance of constantly monitoring and evaluating the school-family relationship, responding to the needs of those involved so that families can perceive a genuine commitment from the school toward continuous and shared improvement.*

Riassunto – *Nell'attuale contesto educativo, si avverte con sempre maggiore urgenza la necessità di costruire un'alleanza concreta tra scuola e famiglia, fondata sulla collaborazione, sulla condivisione e sul confronto. Una comunicazione efficace tra le due parti è infatti alla base di una relazione positiva, capace di tradursi in un'esperienza scolastica serena e significativa per bambine e bambini. Una recente ricerca mista, condotta in alcune scuole primarie del Veneto, ha indagato le dinamiche comunicative e collaborative tra le due agenzie educative, coinvolgendo mediante questionari e interviste 472 insegnanti, 1885 genitori e 177 alunni con l'obiettivo di esplorare la qualità della comunicazione scuola-famiglia, al fine di individuare strategie efficaci per promuovere benessere e successo formativo degli alunni. I risultati evidenziano alcune criticità, in particolare riguardo ai processi di valutazione e ai compiti a casa. Lo studio sottolinea, inoltre, l'importanza di monitorare e valutare in modo costante il rapporto scuola-famiglia, ponendosi in ascolto dei bisogni degli utenti, affinché questi possano percepire un reale impegno dell'istituzione scolastica verso un miglioramento continuo e condiviso.*

Keywords – communication, assessment, learning, effective dialogue, school and family

Parole chiave – comunicazione, valutazione, apprendimento, dialogo efficace, scuola-famiglia

Emilia Restiglian è Professoressa associata di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Padova. Si occupa di valutazione e di qualità nei servizi per l'infanzia e nella scuola, di documentazione e di educazione alternativa. È presidente del Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *La valutazione tra pari nella scuola primaria. Teorie e pratiche per sviluppare apprendimenti* (a cura di, Roma, Carocci, 2025); *Assessment in homeschooling: Emerging topics* (in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 20, 1, 2025 pp. 155-169); *Scoping review sulla valutazione formativa nella scuola primaria come pratica a sostegno dell'apprendimento* (in "RicercaAzione", 16, 2, 2024, pp. 47-62).

Anna Chiara A. Mastropasqua ha conseguito la Laurea in Scienze della Formazione Primaria e il Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione presso l'Università degli Studi di Padova. Si occupa di educazione in emergenza ed è docente a contratto di *Metodologia del gioco e dell'animazione*

presso la stessa Università. Tra le sue pubblicazioni: *Disegno di Scuola. Significati di qualità scolastica per i futuri della scuola* (Contributo in "Le emergenze della formazione. L'innovazione della ricerca educativa: i drammi del presente e le sue risorse", Lecce, Pensa Multimedia, 2024); *Well-being and school climate in primary schools in Veneto: The voice of the teachers* (in "Formazione & insegnamento", 20, 3, 2022, pp. 574-587).

Giada Menegazzo è Insegnante di scuola primaria. Ha conseguito la Laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Padova.

Non sono indicate attribuzioni specifiche di paragrafi alle singole autrici poiché l'intero contributo è da considerarsi frutto di un lavoro condiviso.

1. Introduzione

Nel contesto attuale cresce la necessità di instaurare un'alleanza significativa tra scuola e famiglia, volta a promuovere la corresponsabilità[1] tra queste due agenzie educative. Una relazione efficace si fonda su scambi comunicativi continui, confronti costruttivi e condivisione di obiettivi, aspettative e modalità di intervento.

Negli ultimi anni, numerose ricerche nazionali e internazionali hanno indagato il ruolo della comunicazione scuola-famiglia nei processi di apprendimento, con particolare attenzione ai temi della valutazione e dei compiti a casa. Gli studi di Dusi (2012; 2014) hanno evidenziato come la comunicazione sui processi valutativi sia spesso frammentata e centrata prevalentemente sull'esito, più che sui criteri o sugli obiettivi, generando incomprensioni e scarsa trasparenza. In ambito italiano, Ellerani e Zanchin (2013) e Grion, Aquario e Restiglian (2019) hanno approfondito l'uso delle rubriche e del feedback nella scuola primaria, mostrando come la condivisione dei criteri valutativi rimanga un nodo critico sia per gli insegnanti che per le famiglie.

I principali limiti della ricerca attuale riguardano, da un lato, il frequente coinvolgimento esclusivo di insegnanti o genitori, con una scarsa attenzione alla prospettiva degli alunni, centrale nei modelli più recenti di valutazione per l'apprendimento[2]. Dall'altro, manca un adeguato approfondimento delle pratiche comunicative quotidiane, relative a obiettivi, criteri e metodologie nella scuola primaria, soprattutto in contesti come il Veneto, caratterizzati da forte eterogeneità organizzativa e pluralità di modelli comunicativi[3].

Da una prospettiva teorica appare indispensabile, quindi, una collaborazione attiva tra le parti, basata su rispetto, riconoscimento e supporto reciproco. La prospettiva ecologica di Bronfenbrenner[4], rappresenta un riferimento fondamentale nella psicologia dello sviluppo, sottolineando l'importanza della comunicazione scuola-famiglia. Secondo questa teoria, lo sviluppo

[1] Cfr. L. Pati, *Scuola e famiglia. Una corresponsabilità educativa*, Roma, Studium, 2019

[2] Cfr. V. Grion, E. Restiglian, *La valutazione fra pari nella scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

[3] Cfr. P. Dusi, *La scuola e la famiglia. Una relazione da costruire*, Roma, Carocci, 2014.

[4] Cfr. U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development, Experiments by nature and design*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1979; U. Bronfenbrenner, *Making human beings human, Bioecological perspectives on human development*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2005.

umano dipende dalle interazioni dinamiche tra i diversi ambienti che costituiscono l'ecosistema di crescita. Da tale visione emerge chiaramente che, più forte è la connessione tra i contesti, maggiori sono le possibilità di successo scolastico per il bambino. Inoltre, se interpretata come un insieme di azioni multilivello che si sviluppano nel mesosistema e influenzano reciprocamente i percorsi di crescita dei bambini, la comunicazione scuola-famiglia-alunno viene evidenziata in tutto il suo potenziale trasformativo.

Deslandes[5] propone un modello integrato di collaborazione scuola-famiglia che considera fattori individuali, contestuali e relazionali, includendo processi dinamici che influenzano la partecipazione, come credenze genitoriali, pratiche scolastiche e supporto istituzionale. Scuola e famiglia devono quindi cooperare per rispondere ai bisogni del bambino, adottando pratiche coerenti e condivise. In questo processo la comunicazione svolge un ruolo essenziale: arricchisce la relazione educativa e le attribuisce significato. Perché i due sistemi possano lavorare in sinergia, essa deve essere costante, trasparente e funzionale, garantendo un flusso continuo di informazioni e la definizione di strategie operative comuni. Grazie alla Legge Delega n. 477 del 1973 e ai successivi Decreti Delegati (nn. 416-420 del 1974)[6], sono stati istituiti gli organi collegiali per una gestione democratica della scuola. Tuttavia, a oltre cinquant'anni di distanza, permangono ostacoli significativi a un'efficace collaborazione[7]. Dusi[8] ha infatti evidenziato, tra altri autori ed autrici, criticità profonde nel contesto italiano, dovute a fattori strutturali come la cultura istituzionale, la carenza di dialogo e i limiti formativi di attori chiave.

Interessante, in questo contesto, risulta essere anche il modello di Hoover-Dempsey e Sandler[9], secondo cui il coinvolgimento dei genitori dipende da credenze personali, competenze percepite e qualità delle pratiche comunicative messe in atto dalla scuola. Tale prospettiva consente di considerare anche la distanza tra le percezioni dei soggetti coinvolti nella ricerca, evidenziando come la comunicazione influenzi direttamente sia la partecipazione genitoriale sia il clima educativo percepito dagli alunni.

Per indagare queste dinamiche in una prospettiva che tenga conto di tre voci, è stata condotta un'indagine in alcune scuole primarie del Veneto, finalizzata ad esplorare modalità di comunicazione, condivisione e coinvolgimento tra gli attori della comunità scolastica, con l'obiettivo di individuare possibili pratiche migliorative, offrendo una lettura integrata delle percezioni e delle esperienze comunicative di insegnanti, famiglie ed alunni.

[5] Cfr. R. Deslandes, *A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes* in "Aula Abierta", 48(1), 2019, pp. 11-18.

[6] Cfr. Legge Delega n. 477/1973, Delega al Governo della Repubblica per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato, in Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 16 agosto 1973, n. 211; Decreti Delegati nn. 416-420/1974, Istituzione e funzionamento degli organi collegiali della scuola, in Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 20 luglio 1974, n. 192.

[7] Cfr. L. Pati, *Scuola e famiglia. Una corresponsabilità educativa*, Roma, Studium, 2019.

[8] Cfr. P. Dusi, *The family-school relationships in Europe: A research review*, in "Center for Educational Policy Studies Journal", 2(1), pp. 13-33, 2012.

[9] Hoover-Dempsey K. V., Sandler H. M., *Why do parents become involved in their children's education?*, in "Review of Educational Research", vol. 67, n. 1, pp. 3-42, 1997.

2. La ricerca

2.1. Disegno di ricerca

La ricerca è stata condotta nel contesto della scuola primaria e si articola in due fasi complementari: la prima, rivolta a insegnanti e genitori (novembre 2022 - febbraio 2023); la seconda, realizzata tra aprile e giugno 2023, dedicata agli alunni. L'indagine, circoscritta alla regione Veneto, è stata progettata per raccogliere e confrontare i punti di vista dei tre principali attori della comunità scolastica, al fine di individuare criticità e possibili strategie di miglioramento della comunicazione didattica.

Lo studio ha approfondito diversi ambiti dei processi di insegnamento-apprendimento: la comunicazione didattica, la documentazione delle attività, l'assegnazione dei compiti, il coinvolgimento delle famiglie, gli strumenti comunicativi utilizzati e le modalità di incontro scuola-famiglia. Particolare attenzione è stata rivolta al coinvolgimento dei genitori e alla qualità della comunicazione scuola-famiglia, con l'obiettivo di individuare strategie efficaci per favorire benessere e successo formativo. In tale quadro, l'indagine è stata guidata da tre domande di ricerca:

1) In che modo le famiglie vengono coinvolte nei processi di insegnamento-apprendimento?
2) Quale qualità viene attribuita alla comunicazione didattica da docenti, genitori e alunni?
3) Quali strategie possono rendere più efficace la comunicazione, in funzione del benessere e del successo scolastico?

Il campione complessivo comprende 472 insegnanti, 1885 genitori e 177 alunni delle classi quarte e quinte. Le scuole partecipanti, appartenenti alle sette province del Veneto, sono state selezionate tramite campionamento per convenienza sulla base della disponibilità degli istituti. Tale processo ha prodotto un campione eterogeneo per collocazione geografica, dimensioni e caratteristiche socio-territoriali (scuole urbane, periurbane e rurali).

È stato adottato un approccio metodologico misto[10]. Nella prima fase sono stati somministrati due questionari costruiti ad hoc tramite Google Moduli. Pur non essendo strumenti standardizzati, essi sono stati sottoposti a revisione interna per verificarne coerenza e chiarezza. Il questionario rivolto agli insegnanti comprendeva 38 domande (26 chiuse e 12 aperte), strutturate mediante scale Likert a quattro punti, domande a scelta multipla e sezioni dedicate a obiettivi didattici, criteri valutativi, modalità comunicative e gestione delle regole di classe. Il questionario rivolto ai genitori ricalcava la medesima struttura, consentendo confronti diretti sulle dimensioni indagate, tra cui comunicazione, partecipazione, gestione dei compiti e qualità percepita della relazione educativa.

La seconda fase ha coinvolto gli alunni mediante focus group, condotti in cinque istituti comprensivi. Complessivamente sono state coinvolte trenta classi; da ciascuna sono stati selezionati casualmente sei alunni (tre bambine e tre bambini), per un totale di 177 partecipanti di età compresa tra 9 e 11 anni. I focus group, guidati da una traccia semi-strutturata, hanno esplorato

[10] Cfr. R. Trinchero, D. Robasto, *I mixed methods nella ricerca educativa*, Milano, Mondadori, 2019.

quattro aree: preferenze metodologiche e caratteristiche apprezzate negli insegnanti; percezioni sui compiti a casa; comprensione delle logiche valutative; modalità di comunicazione e partecipazione tra scuola, famiglia e studenti.

L'approccio metodologico misto consente di integrare differenti prospettive su un medesimo oggetto di studio, fornendo risposte più complete a fenomeni educativi complessi[11]. Sul piano quantitativo, i dati sono stati analizzati mediante Excel, calcolando statistiche descrittive (media, moda, deviazione standard) e inferenziali (t-test per campioni indipendenti), oltre a tabelle di frequenza e rappresentazioni grafiche per una lettura immediata delle tendenze. Per quanto riguarda i dati qualitativi, ovvero le risposte aperte e le trascrizioni verbatim dei focus group, l'analisi è stata condotta con Atlas.ti attraverso una codifica preliminare delle ricorrenze, seguita da una codifica tematica induttiva volta alla costruzione progressiva di categorie interpretative. Tale procedura, iterativa e sistematica, ha consentito di delineare i nuclei semantici relativi ai processi di insegnamento-apprendimento, ai compiti, alla valutazione e alla comunicazione scuola-famiglia.

Il presente contributo riporta in forma sintetica i risultati relativi al coinvolgimento delle famiglie e ai processi di condivisione valutativa e formativa, con l'obiettivo di offrire elementi utili alla comprensione e al miglioramento delle pratiche comunicative nella scuola primaria.

2.2. Analisi dei dati

Nell'analisi dei due questionari proposti ad insegnanti e genitori sono state elaborate statistiche descrittive ed inferenziali che si ritiene utile riportare per completezza di dati. Nell'economia del presente articolo non è possibile entrare nel dettaglio di ciascuna variabile, pertanto si riporta di seguito una tabella riassuntiva di media, ds e p-value (Tabella 1), per i differenti quesiti dei questionari, come specificato dalla Tabella 2.

[11] Cfr. P. Picci, *Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti*, in **"**Studi sulla formazione", 15 (2), 2012, pp. 191-201; G. Benvenuto, *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2015.

Quesito	Media INS	DS INS	Media GEN	DS GEN	Test t (p-value)
1	3,050847458	0,80619905	2,95596817	0,888280716	2,175764618
2	2,671610169	0,890271783	2,697612732	0,95179274	0,548514602
3	2,936440678	0,783967015	2,611140584	0,955777087	7,265670482
4	3,330508475	0,742819693	2,954907161	0,893586671	8,918931374
5	3,580508475	0,639353284	2,657824937	0,943017641	22,65798891
6	3,470338983	0,682071784	2,508222812	0,997908302	22,25359918
7	3,006355932	0,844951272	3,312466843	0,665543406	7,874744857
8	2,379237288	0,840092465	3,080636605	0,860492986	16,02669177
9	2,868644068	0,637553474	2,793103448	0,798310665	2,04429739
10	3,298728813	0,687169392	3,021220159	0,774648442	7,376666621
11	2,985169492	0,714404144	2,764986737	0,834651504	5,523551342
12	3,256355932	0,682686822	2,961803713	0,828396190	7,571739856

Tabella 1 – Media, DS e Test T dei quesiti – Questionario insegnanti e questionario genitori

	DOMANDE QUESTIONARIO INS	DOMANDE QUESTIONARIO GEN
1	9. Comunica abitualmente ai genitori quali sono gli obiettivi di apprendimento per la sua area di insegnamento?	7. Gli insegnanti le comunicano quali sono gli obiettivi di apprendimento?
2	10. Coinvolge e collabora abitualmente con i genitori per la realizzazione di interventi formativi o progetti?	8. Gli insegnanti coinvolgono e collaborano con i genitori per la realizzazione di interventi formativi o progetti?
3	12. Informa abitualmente i genitori su quali metodologie di lavoro utilizza in classe?	10. Gli insegnanti la informano su quali metodologie vengono utilizzate in classe?
4	14. Vengono comunicati alle famiglie i criteri di valutazione del rendimento scolastico e del comportamento degli alunni e delle alunne?	12. La scuola comunica alle famiglie i criteri di valutazione del rendimento scolastico e del comportamento degli alunni e delle alunne?
5	18. Informa i genitori sulle regole di classe?	14. La scuola comunica alle famiglie le regole di classe?
6	19. Condivide con alunni/e e genitori i provvedimenti da adottare in caso di mancato rispetto delle regole di classe?	15. Gli insegnanti condividono con gli/le alunni/e e i genitori i provvedimenti da adottare in caso di mancato rispetto delle regole di classe?
7	20. Assegna dei compiti per casa ai suoi alunni e alle sue alunne?	16. Gli insegnanti assegnano dei compiti per casa a suo/a figlio/a?
8	24. Ritiene opportuno l'intervento dei genitori per lo svolgimento dei compiti per casa?	21. Ritiene sia importante che il genitore monitori, supervisioni o aiuti il bambino nello svolgimento dei compiti per casa?
9	36.1 Indichi il grado di soddisfazione complessiva rispetto a: Qualità della comunicazione didattica tra insegnanti e genitori	35.1 Indichi il grado di soddisfazione complessiva rispetto a: Qualità della comunicazione didattica tra insegnanti e genitori
10	36.2 Indichi il grado di soddisfazione complessiva rispetto a: Qualità della relazione educativa tra insegnante e alunno/a	35.2 Indichi il grado di soddisfazione complessiva rispetto a: Qualità della relazione educativa tra insegnante e alunno/a
11	36.3 Indichi il grado di soddisfazione complessiva rispetto a: Capacità di risolvere costruttivamente e in maniera partecipata problemi e difficoltà legate alla vita scolastica	35.3 Indichi il grado di soddisfazione complessiva rispetto a: Capacità di risolvere costruttivamente e in maniera partecipata problemi e difficoltà legate alla vita scolastica
12	36.4 Indichi il grado di soddisfazione complessiva rispetto a: Qualità del clima di classe	35.4 Indichi il grado di soddisfazione complessiva rispetto a: Qualità del clima di classe

Tabella 2 – Ccorrispondenza quesiti/testo della domanda – Questionario insegnanti e questionario genitori

a) Gli insegnanti

Alla ricerca hanno preso parte 480 insegnanti della regione Veneto. L'analisi preliminare dei risultati ha rivelato alcune risposte incomplete, per cui sono stati considerati 472 questionari. Tra questi, quasi il 96% è stato compilato da insegnanti di sesso femminile. Per quanto riguarda

la provincia di insegnamento, la partecipazione maggiore è di docenti in servizio a Treviso (27%), Vicenza (24,4%) e Venezia (17%). Padova e Verona presentano percentuali simili (intorno al 12%), mentre Rovigo e Belluno registrano i tassi di adesione minori, circa il 4%. Relativamente agli anni di servizio nella scuola primaria, il 30% degli insegnanti dichiara un'esperienza superiore ai venticinque anni. Il 16,5% ha lavorato per un periodo pari o inferiore a cinque anni, il 26% dai sei ai quindici e un ulteriore 26% dai sedici ai venticinque. Un altro dato rilevante riguarda il titolo di studio: solo il 28% dei partecipanti possiede una laurea quadriennale o magistrale in Scienze della Formazione Primaria. Quasi la metà (48%) ha un diploma magistrale o di scuola secondaria di secondo grado, mentre il restante 24% possiede altri titoli. Quasi l'83% dichiara di essere insegnante di ruolo, inclusi coloro in anno di prova; tra questi, il 14% è docente di sostegno.

Nella tabella che segue (Tabella 3) sono riportati i risultati delle percentuali di risposta su scala a quattro livelli da 1 a 4, dove 1 significa "per niente" o "pessima", 2 significa "poco" o "scarsa", 3 significa "abbastanza" o "buona" e 4 significa "spesso" o "molto buona".

Domanda	Per niente Pessima	Poco Scarsa	Abbastanza Buona	Spesso Molto buona
Comunica abitualmente ai genitori quali sono gli obiettivi di apprendimento per la sua area di insegnamento?	3%	21%	44%	32%
Informa abitualmente i genitori su quali metodologie di lavoro utilizza in classe?	3%	25%	47%	25%
Vengono comunicati alle famiglie i criteri di valutazione e del rendimento scolastico?	2%	12%	39%	47%
Comunica agli alunni e alle alunne i criteri attraverso i quali vengono valutati i loro processi e risultati di apprendimento?	5%	18%	36%	41%
Condivide le regole di classe con gli alunni e con le alunne?	0%	2%	9%	89%
Informa i genitori sulle regole di classe?	1%	7%	27%	65%
Condivide con alunni e genitori i provvedimenti da adottare in caso di mancato rispetto delle regole di classe?	1%	7%	36%	56%
Qualità della comunicazione didattica tra insegnanti e genitori	0,4%	26,7%	58,8%	14,2%
Qualità della relazione educativa tra insegnante e alunno/a	0,8%	10,4%	46,9%	41,9%

Tabella 3 – Percentuali di risposta domande 9-12-14-15-16-17-18-19-36.1-36. – Questionario insegnanti

Il primo quesito riguardava la comunicazione alle famiglie degli obiettivi di apprendimento di ciascuna disciplina: il 44% si colloca sul valore 3, il 32% dichiara di fornire molte informazioni, mentre un quarto del campione ammette di non comunicarli abitualmente. È stato poi chiesto se le metodologie didattiche vengano condivise con le famiglie: circa i tre quarti degli insegnanti affermano di farlo frequentemente (valori più alti della scala), mentre il 25% dichiara di informare poco e il 3% di non farlo affatto.

Per quanto riguarda i processi valutativi, oltre 400 insegnanti hanno dichiarato di comunicare i criteri di valutazione del rendimento scolastico e del comportamento: il 39% si colloca sul terzo livello e il 47% sul valore massimo. Il 14% comunica raramente tali criteri, mentre il 2% non lo

fa. Alla domanda sulle modalità di comunicazione, di cui riportiamo i dati nel grafico che segue (Grafico 2), emerge l'uso prevalente di incontri formali (colloqui e assemblee), seguito dal registro elettronico; meno frequenti sono forme indirette (sito istituzionale, circolari, PTOF). Solo 16 docenti (3,6%) dichiarano di utilizzare rubriche valutative.

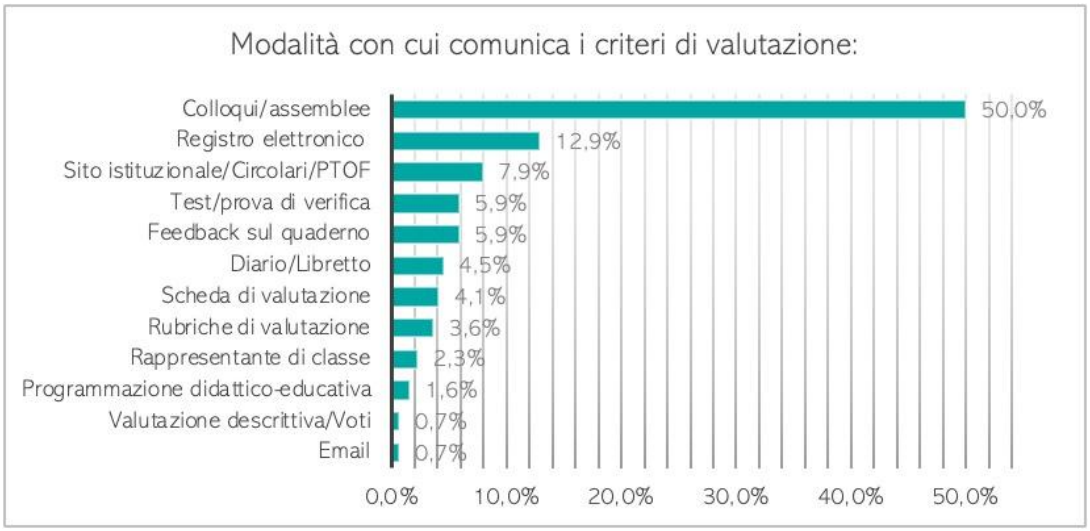


Grafico 1 – Grafico a barre domanda 15 – Questionario insegnanti

È stato poi chiesto se i criteri vengono comunicati anche agli studenti: sebbene le percentuali maggiori si collochino nei valori più alti, circa il 25% afferma di non comunicarli o di farlo solo occasionalmente. Diverso è invece il dato sulla comunicazione delle regole di classe, che quasi il 90% dichiara di condividere in misura considerevole. Anche le famiglie risultano frequentemente informate: solo l'1% dichiara di non ricevere comunicazioni e il 7% poche informazioni. Infine, riguardo ai provvedimenti adottati in caso di mancato rispetto delle regole, il 92% degli insegnanti afferma di informarli con regolarità.

Infine, l'ultima parte del questionario invitava gli insegnanti a esprimere il proprio grado di soddisfazione rispetto ad alcuni aspetti, tra cui la qualità della comunicazione didattica tra docenti e genitori. I dati riportati in tabella (Tabella 1) evidenziano un livello di soddisfazione piuttosto alto: circa il 60% dei partecipanti si colloca sulla terza posizione della scala e il 14% valuta la comunicazione di massima qualità. Il 27% la ritiene poco efficace, mentre solo lo 0,4% la giudica inadeguata.

Per quanto riguarda la qualità delle interazioni con gli studenti, il 42% degli insegnanti la considera molto alta e il 47% buona; il 10% la reputa scarsa e appena lo 0,8% pessima.

Per concludere questa sezione, è stato chiesto ai docenti in che modo ritengono di aver favorito la comunicazione scuola-famiglia e cosa pensano di poter fare per migliorarla ulteriormente. I principali risultati sono riportati nel grafico seguente (Grafico 2).

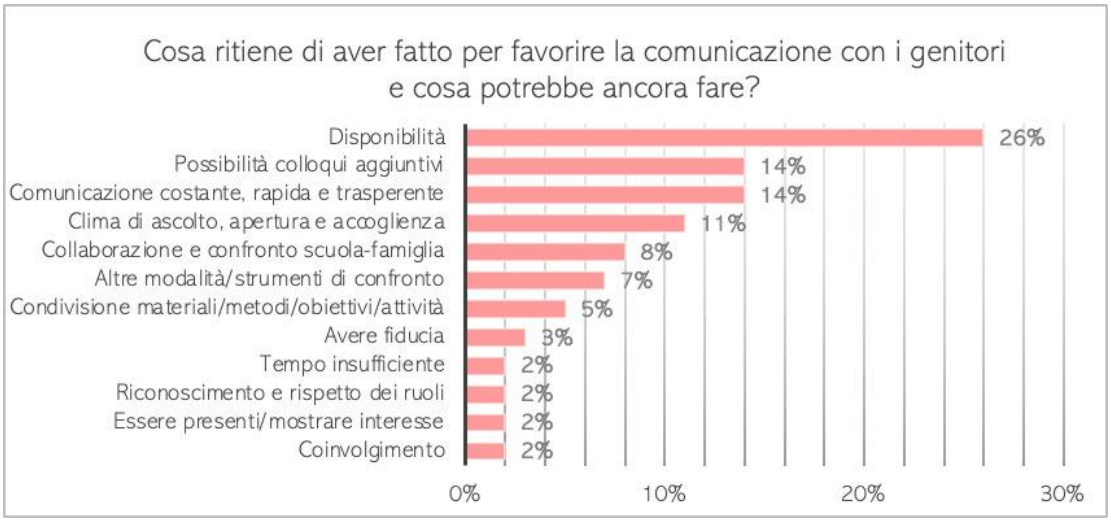


Grafico 2 – Grafico a barre domanda 34 – Questionario insegnanti

Gli insegnanti affermano innanzitutto di rendersi continuamente disponibili (26%), caratteristica considerata indispensabile per favorire relazioni positive. Una parte significativa dei docenti si dichiara propensa a svolgere incontri e colloqui aggiuntivi (14%) in caso di necessità e ad adottare modalità di comunicazione rapide, chiare e costanti (14%). L'11% sottolinea inoltre l'importanza di creare un clima di apertura e accoglienza, mostrando disponibilità all'ascolto delle opinioni delle famiglie e cercando di comprenderne il punto di vista. Successivamente è stato chiesto cosa dovrebbero o potrebbero fare le famiglie, dal loro lato (Grafico 3).

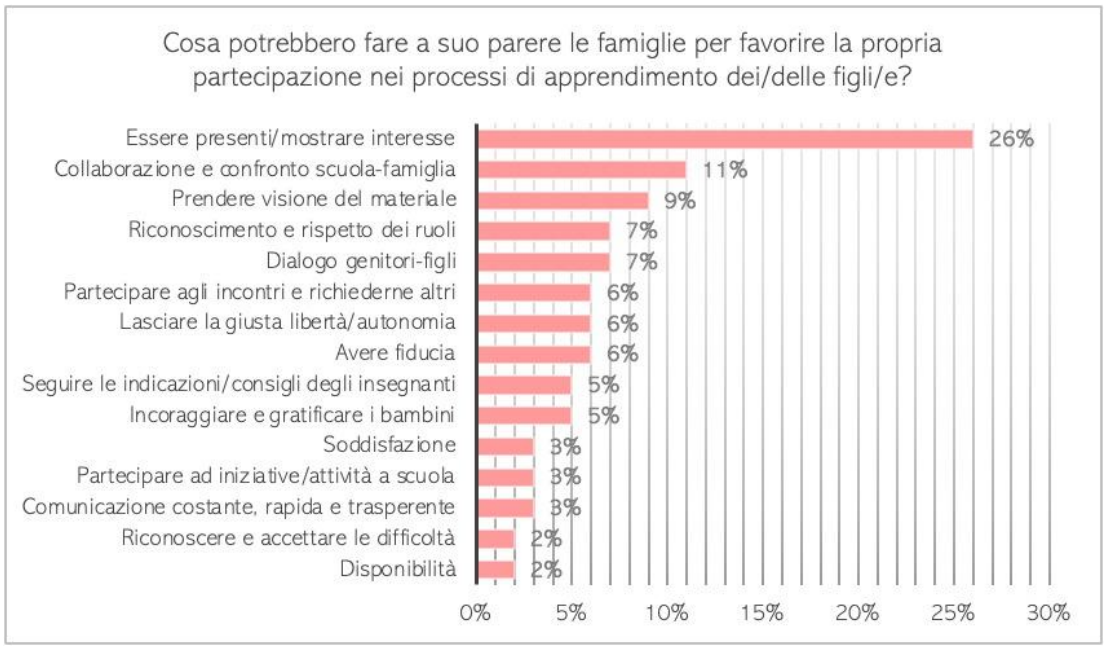


Grafico 3 – Grafico a barre orizzontali domanda 35 – Questionario insegnanti

Il 26% dei docenti esorta i genitori a essere più presenti e a dimostrarsi maggiormente interessati alla vita scolastica dei figli. Tra le criticità segnalate dagli insegnanti emergono soprattutto l'assenza, la percezione dei figli come "sacchetti", la scuola intesa come semplice luogo di parcheggio, il limitato interesse al dialogo con i docenti e la mancanza di responsabilità e consapevolezza da parte delle famiglie (Figure 1 e 2).

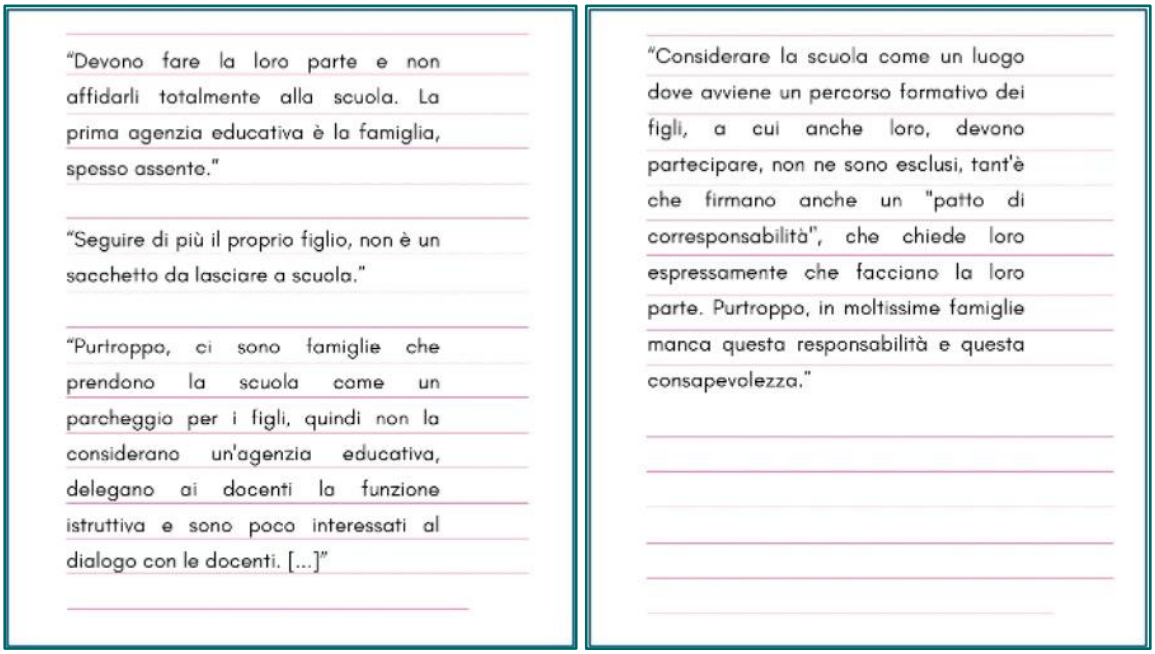
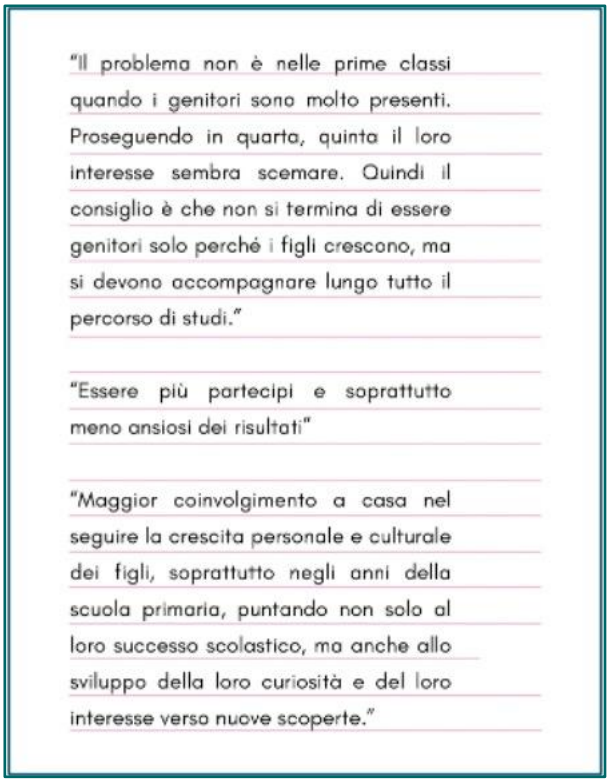


Figure 1 e 2 – Risposte insegnanti

Secondo alcuni insegnanti, l'interesse dei genitori tende a diminuire progressivamente lungo il percorso scolastico o a concentrarsi esclusivamente sui risultati dei figli. Emergono inoltre elementi di ansia legati al rendimento e al successo scolastico (Figura 3).


"Il problema non è nelle prime classi quando i genitori sono molto presenti. Proseguendo in quarta, quinta il loro interesse sembra scemare. Quindi il consiglio è che non si termina di essere genitori solo perché i figli crescono, ma si devono accompagnare lungo tutto il percorso di studi."

"Essere più partecipi e soprattutto meno ansiosi dei risultati"

"Maggior coinvolgimento a casa nel seguire la crescita personale e culturale dei figli, soprattutto negli anni della scuola primaria, puntando non solo al loro successo scolastico, ma anche allo sviluppo della loro curiosità e del loro interesse verso nuove scoperte."

Figura 3 – Risposte insegnanti

L'11% dei docenti ritiene che i genitori dovrebbero impegnarsi a collaborare e ad essere disponibili a confronti costruttivi, esortando il riconoscimento e il rispetto del ruolo dell'insegnante (7%) e della scuola come agenzia educativa (Figura 4).

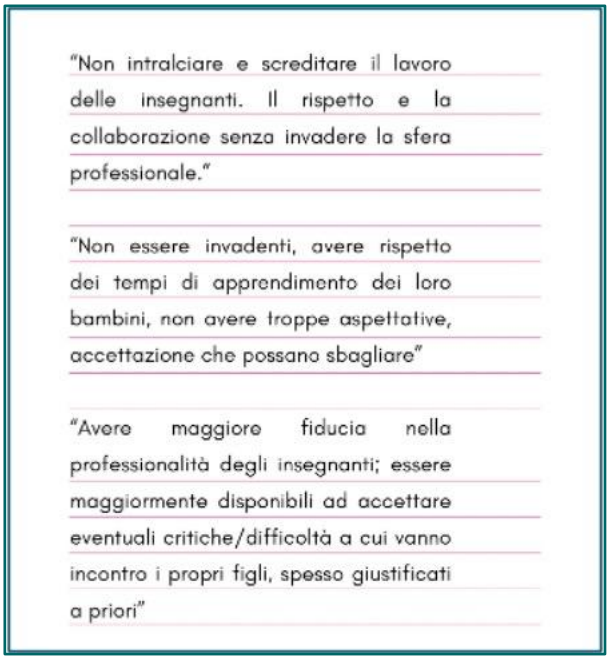


Figura 4 – Risposte insegnanti

Si invita dunque a nutrire maggiore fiducia nell'istituzione scolastica (6%), la quale può essere dimostrata anche attraverso l'ascolto dei suggerimenti degli insegnanti (5%) e l'accettazione delle osservazioni su eventuali difficoltà, senza percepirle come critiche rivolte all'alunno o alla funzione genitoriale (2%). Inoltre, secondo i docenti, una più ampia partecipazione alla vita scolastica dei bambini significa dedicare più tempo a un dialogo di qualità con i figli e al loro ascolto (7%), visionare quaderni, materiali e strumenti per restare aggiornati sui processi di apprendimento (9%) e impegnarsi a partecipare agli incontri scuola-famiglia (6%) (Figura 5).

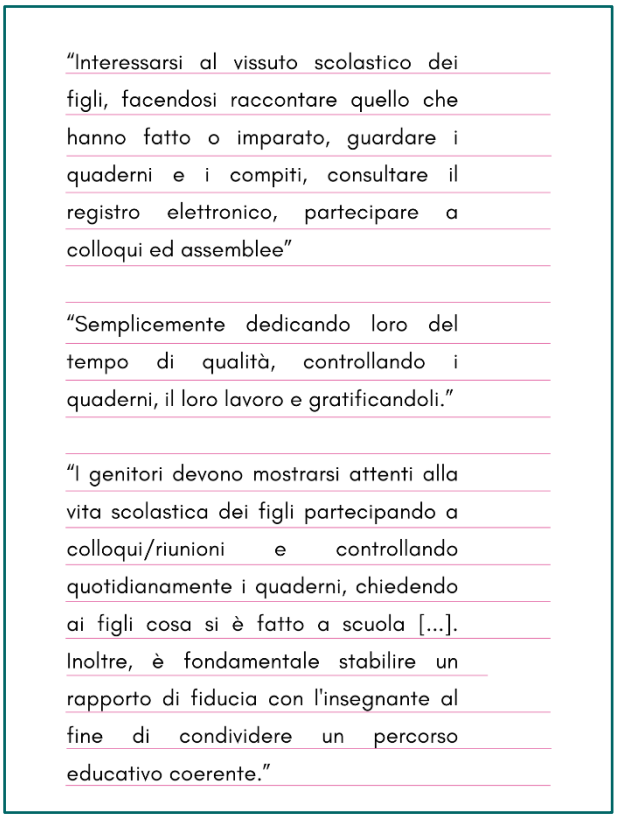


Figura 5 – Risposte insegnanti

b) I genitori

Le risposte al questionario ottenute dai genitori sono state 1973. Dopo una prima lettura è stato necessario eliminare alcune risposte incomplete, analizzandone in totale 1885. È evidente la netta prevalenza di partecipanti di sesso femminile (88,5%) rispetto a quelli di sesso maschile (11,5%). Il 36% risiede nella provincia di Vicenza, mentre Treviso, Padova e Venezia rappresentano rispettivamente il 16%, il 15% e il 14%. Percentuali inferiori si registrano a Belluno (9%), Verona (6%) e Rovigo (3%).

Quasi il 60% delle famiglie coinvolte ha due figli, il 18% ne ha tre o più, mentre solo il 23% dichiara di avere un unico figlio. La maggior parte dei rispondenti (81%) afferma di avere un solo figlio frequentante la scuola primaria al momento della compilazione del questionario.

Nella tabella che segue (Tabella 4) sono riportati i risultati delle percentuali di risposta su una scala a quattro livelli i cui valori corrispondono a quanto già illustrato per la tabella relativa al questionario proposto agli insegnanti.

Domanda	Per niente Pessima	Poco Scarsa	Abbastanza Buona	Spesso Molto buona
Gli insegnanti le comunicano quali sono gli obiettivi di apprendimento?	6%	24%	39%	31%
Gli insegnanti la informano su quali metodologie vengono utilizzate in classe?	14%	30%	36%	20%
La scuola comunica alle famiglie i criteri di valutazione del rendimento scolastico e del comportamento degli alunni e delle alunne?	7%	21%	41%	31%
La scuola comunica alle famiglie le regole di classe?	12%	30%	37%	21%
Gli insegnanti condividono con gli/le alunni/e e i genitori i provvedimenti da adottare in caso di mancato rispetto delle regole di classe?	18%	31%	32%	19%
Qualità della comunicazione didattica tra insegnanti e genitori	5%	30%	46%	19%
Qualità della relazione educativa tra insegnante e alunno/a	4%	18%	50%	28%

Tabella 4 – Percentuali di risposta domande 7-10-12-14-15-35.1-35.2. – Questionario genitori

Per quanto riguarda i processi di insegnamento-apprendimento, è stato chiesto ai genitori se gli insegnanti comunichino gli obiettivi didattici. I risultati in tabella mostrano che la maggioranza delle famiglie ritiene di ricevere tali informazioni (31% molto; 39% abbastanza); il 24% si colloca al secondo livello della scala e il 6% afferma di non ricevere alcuna comunicazione. Questo quesito, insieme a quello corrispondente rivolto agli insegnanti, è stato sottoposto al test t di Student per verificare la significatività della differenza tra le medie. Il valore ottenuto è 2,175: la probabilità che la differenza sia dovuta al caso è inferiore a 0,05 (ma non a 0,01), con una buona significatività.

Rispetto alle metodologie utilizzate in classe, il 36% dei genitori dichiara di essere abbastanza informato, il 30% si posiziona al secondo livello della scala, il 20% afferma di essere molto informato e il 14% per niente. Anche in questo caso, il confronto con le risposte degli insegnanti ha portato a rifiutare l'ipotesi di casualità.

Il questionario ha poi indagato i processi valutativi, chiedendo se la scuola comunichi i criteri utilizzati per valutare comportamento e apprendimento. Il 41% dei genitori si colloca sul terzo livello della scala, il 31% sul quarto, mentre quasi il 30% ritiene che la comunicazione dei criteri sia scarsa o inesistente. La prova di significatività ha permesso di escludere l'ipotesi zero, con un valore t pari a 8,919, confermando una buona significatività.

Secondo le famiglie, le principali modalità di comunicazione dei criteri valutativi (Grafico 4) sono gli incontri formali (43%), il registro elettronico (18%) e le schede di valutazione quadrimestrali (10%). Un 5% cita i feedback lasciati sul quaderno dal docente, mentre solo lo 0,6% menziona la condivisione delle rubriche valutative.

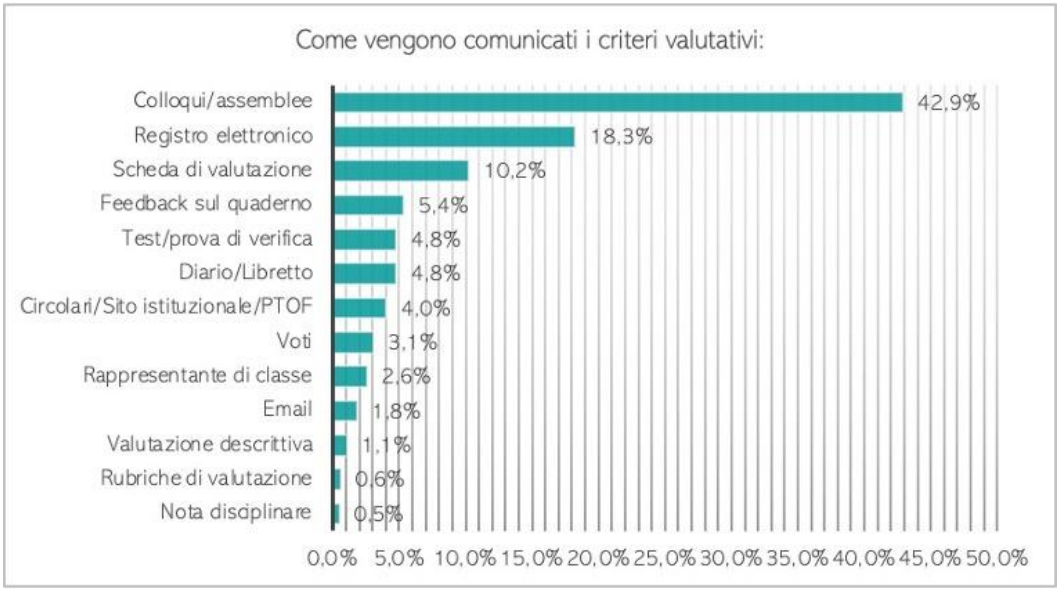


Grafico 4 – Grafico a barre domanda 13 – Questionario genitori

Per quanto riguarda la sezione sulle regole di classe, il 37% e il 21% delle famiglie si collocano rispettivamente al terzo e al quarto livello della scala. Tuttavia, il 12% dei genitori dichiara che la scuola non comunica affatto queste informazioni e il 30% ritiene che la comunicazione sia minima. Anche in questo caso il test t di Student ha permesso di confutare l'ipotesi zero. La percezione dei genitori sulla condivisione dei provvedimenti adottati in caso di mancato rispetto delle regole è simile a quella relativa alla comunicazione delle regole stesse, con un dato ancora più significativo al primo livello (18%). Il test di significatività ha restituito un valore t pari a 22,253: un risultato molto alto, che conferma come la differenza delle risposte sia attribuibile a percezioni realmente divergenti e non al caso.

Interessanti sono anche le risposte alla domanda aperta sull'utilità dei compiti per casa (Grafico 5). Il 26% delle famiglie li considera utili per rinforzare e consolidare gli apprendimenti scolastici; il 21% ritiene che servano a mantenere l'allenamento e garantire continuità allo studio; il 13% li reputa importanti per sviluppare autonomia e senso di responsabilità; il 12% li vede come un utile feedback sugli apprendimenti, per verificare quanto compreso in classe e se sia necessario approfondire o rivedere alcuni argomenti.

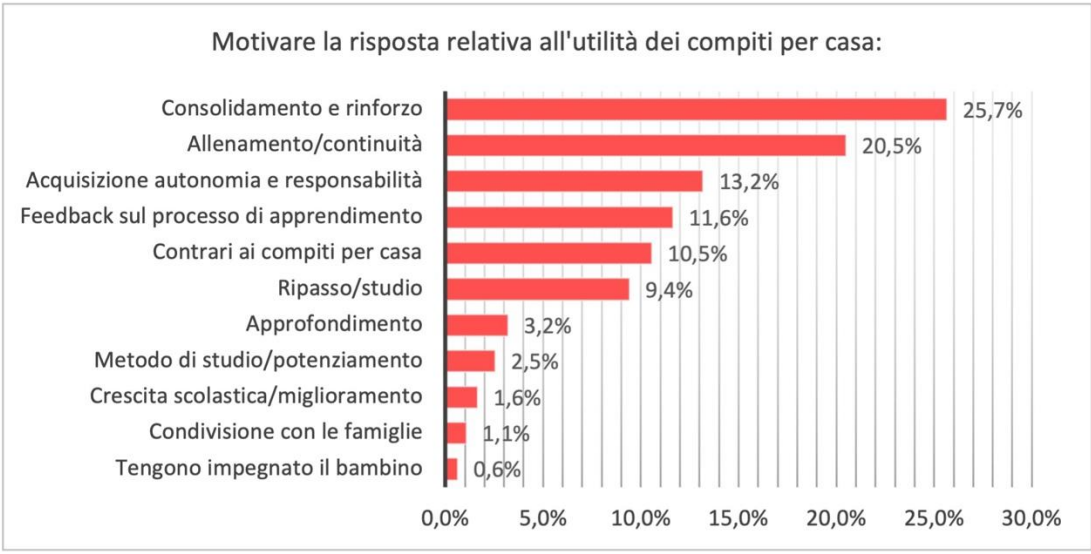
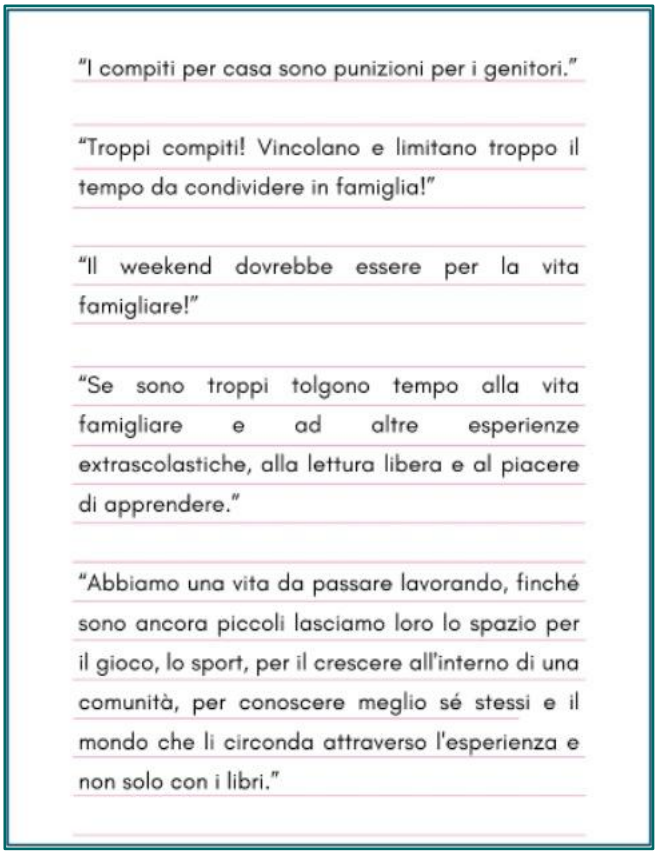


Grafico 5 – Grafico a barre domanda 19 – Questionario genitori

Il 10,5% dei rispondenti (circa 225 genitori) rientra nella categoria "Contrari ai compiti per casa". Non si tratta di una contrarietà dovuta all'incomprensione della loro utilità, bensì ad altre ragioni. La principale riguarda il carico di lavoro che i compiti comportano, costringendo spesso i bambini a impiegare tutto il tempo libero, soprattutto nei fine settimana. Risulta quindi significativo approfondire il tema attraverso le parole delle famiglie: i compiti vengono descritti come "punizioni", percepiti come limitanti e vincolanti per la vita familiare e per altre esperienze formative (Figura 6).


"I compiti per casa sono punizioni per i genitori."

"Troppi compiti! Vincolano e limitano troppo il tempo da condividere in famiglia!"

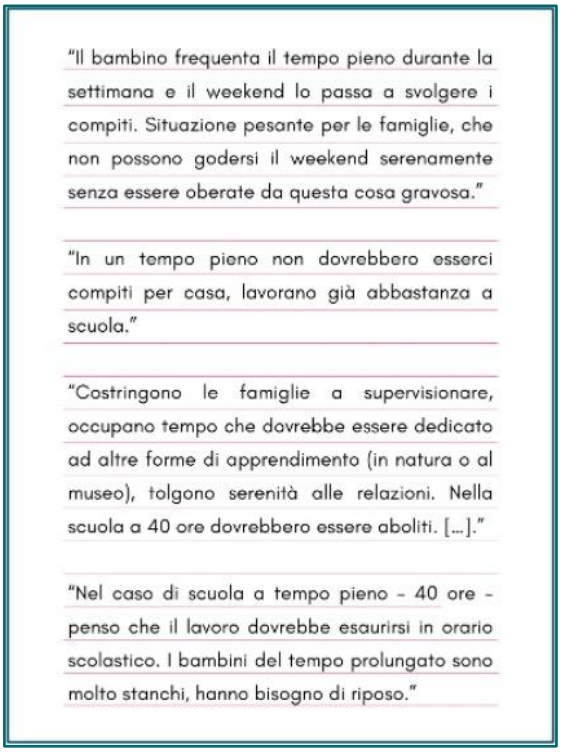
"Il weekend dovrebbe essere per la vita famigliare!"

"Se sono troppi tolgono tempo alla vita famigliare e ad altre esperienze extrascolastiche, alla lettura libera e al piacere di apprendere."

"Abbiamo una vita da passare lavorando, finché sono ancora piccoli lasciamo loro lo spazio per il gioco, lo sport, per il crescere all'interno di una comunità, per conoscere meglio sé stessi e il mondo che li circonda attraverso l'esperienza e non solo con i libri."

Figura 6 – Risposte genitori

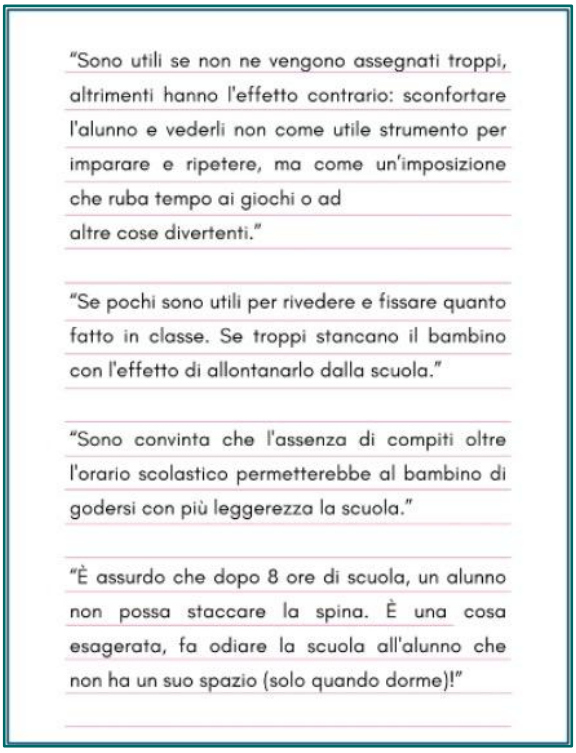
A non approvare i compiti sembrano essere soprattutto i genitori dei bambini che frequentano il tempo pieno, i quali sostengono che, con un impegno scolastico di 40 ore settimanali, non dovrebbe essere previsto ulteriore lavoro domestico (Figura 7). Molti altri ritengono che l'eccessivo carico assegnato, spesso complesso, sia fonte di frustrazione e demotivazione, con ricadute negative sull'apprendimento, fino a portare gli studenti a sviluppare un atteggiamento di rifiuto verso la scuola (Figura 8).


"Il bambino frequenta il tempo pieno durante la settimana e il weekend lo passa a svolgere i compiti. Situazione pesante per le famiglie, che non possono godersi il weekend serenamente senza essere oberate da questa cosa gravosa."

"In un tempo pieno non dovrebbero esserci compiti per casa, lavorano già abbastanza a scuola."

"Costringono le famiglie a supervisionare, occupano tempo che dovrebbe essere dedicato ad altre forme di apprendimento (in natura o al museo), tolgono serenità alle relazioni. Nella scuola a 40 ore dovrebbero essere aboliti. [...]."

"Nel caso di scuola a tempo pieno - 40 ore - penso che il lavoro dovrebbe esaurirsi in orario scolastico. I bambini del tempo prolungato sono molto stanchi, hanno bisogno di riposo."


"Sono utili se non ne vengono assegnati troppi, altrimenti hanno l'effetto contrario: sconfortare l'alunno e vederli non come utile strumento per imparare e ripetere, ma come un'imposizione che ruba tempo ai giochi o ad altre cose divertenti."

"Se pochi sono utili per rivedere e fissare quanto fatto in classe. Se troppi stancano il bambino con l'effetto di allontanarlo dalla scuola."

"Sono convinta che l'assenza di compiti oltre l'orario scolastico permetterebbe al bambino di godersi con più leggerezza la scuola."

"È assurdo che dopo 8 ore di scuola, un alunno non possa staccare la spina. È una cosa esagerata, fa odiare la scuola all'alunno che non ha un suo spazio (solo quando dorme)!"

Figure 7 e 8 – Risposte genitori

Altri genitori interpretano invece i compiti come una strategia degli insegnanti per recuperare ciò che non è stato svolto a scuola, delegando tale responsabilità alle famiglie (Figura 9). Un ulteriore problema evidenziato riguarda la scarsa condivisione dei metodi utilizzati in classe, che impedisce ai genitori di supportare in modo adeguato i figli nello studio (Figura 10).

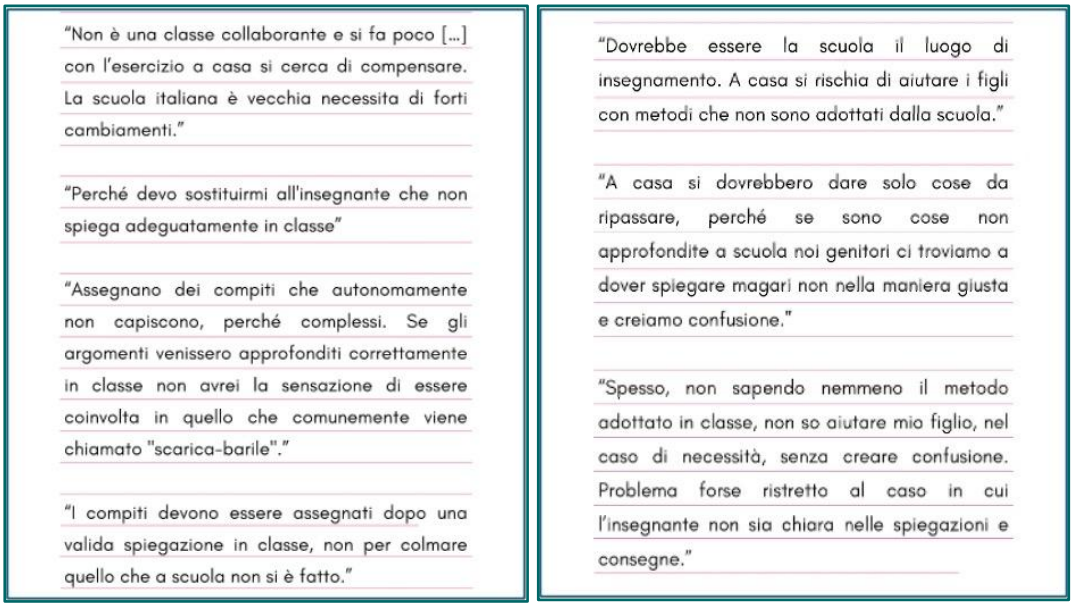


Figure 9 e 10 – Risposte genitori

L'ultima parte del questionario invitava i genitori a esprimere il proprio grado di soddisfazione in relazione a diversi aspetti. Per quanto riguarda la qualità della comunicazione didattica tra insegnanti e famiglie, la maggior parte delle risposte si concentra sul secondo (30%) e terzo (46%) livello della scala. Circa il 20% si dichiara molto soddisfatto, mentre il 5% la considera totalmente inadeguata.

Rispetto alla relazione educativa instaurata tra insegnanti e alunni, le risposte si collocano prevalentemente sui livelli più alti: il 50% dei genitori si ritiene abbastanza soddisfatto e il 28% la considera di massima qualità. Il 18% la giudica scarsa e il 4% per niente adeguata. Il calcolo del valore t ha escluso un carattere casuale nella differenza tra le medie dei due quesiti.

Per approfondire le opinioni dei genitori e individuare possibili strategie di miglioramento, è stato chiesto alle famiglie cosa potrebbe fare la scuola per rafforzare la comunicazione didattica e cosa ritengono di aver fatto o poter fare loro stessi per favorirla. Il 26% dei genitori si ritiene abbastanza soddisfatto, pur sottolineando che la comunicazione migliorerebbe se ci fossero maggiori occasioni di incontro scuola-famiglia, ritenute da molti ancora insufficienti (23%). I dati sono sintetizzati nei grafici seguenti (Grafico 6).

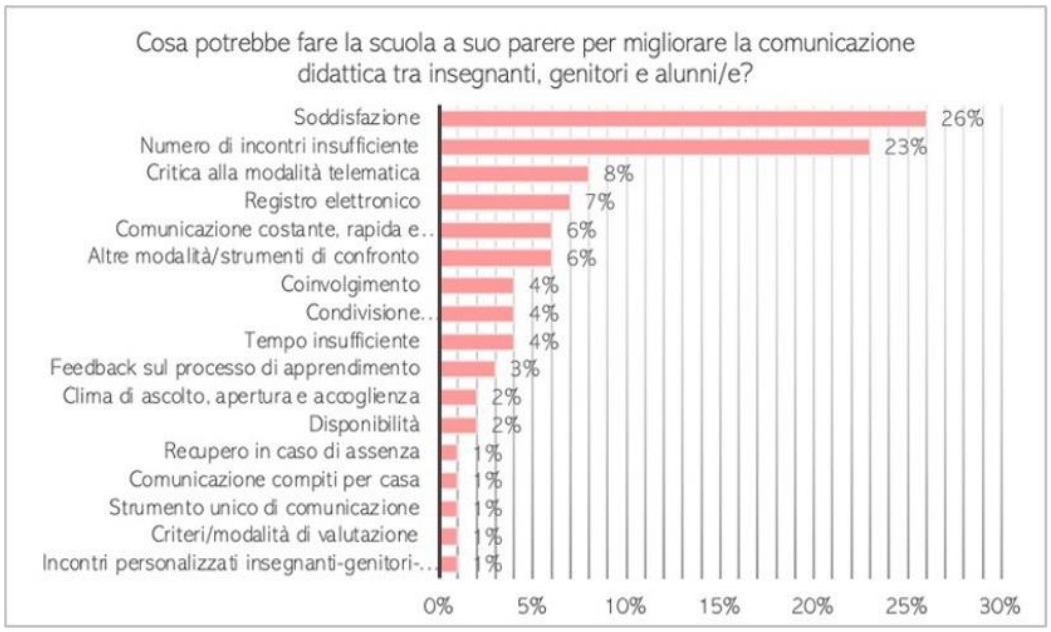


Grafico 6 – Grafico a colonne domanda 33 – Questionario genitori

Alcuni genitori (6%) ritengono che la scuola dovrebbe garantire un dialogo costante, favorendo una comunicazione rapida e trasparente, espressa in modo chiaro, così da rendere possibile una collaborazione effettiva e proficua. Viene inoltre proposto un maggior coinvolgimento (4%) e la condivisione di metodi, obiettivi e materiali (4%) per consentire alle famiglie di supportare al meglio i figli lungo il percorso educativo.

Dal canto loro, i genitori affermano di essere sempre disponibili (22%), partecipando agli incontri organizzati dalla scuola e richiedendone di ulteriori se necessario (17%), come mostra il relativo diagramma a barre (Grafico 7). Il 12% dichiara di impegnarsi per favorire una comunicazione costante, trasparente e rapida, mentre l'8% assicura una presenza regolare, dimostrando interesse e partecipazione alla vita scolastica dei figli. Il 7% dei partecipanti sottolinea il proprio contributo alla relazione scuola-famiglia attraverso il ruolo di rappresentante di classe; una quota analoga si dichiara disponibile alla collaborazione e al confronto con gli insegnanti.

Per favorire la comunicazione vengono infine ritenuti importanti il rispetto dei ruoli, la partecipazione alle attività e iniziative scolastiche, nonché la capacità di dimostrare e ricevere fiducia, apertura e ascolto.

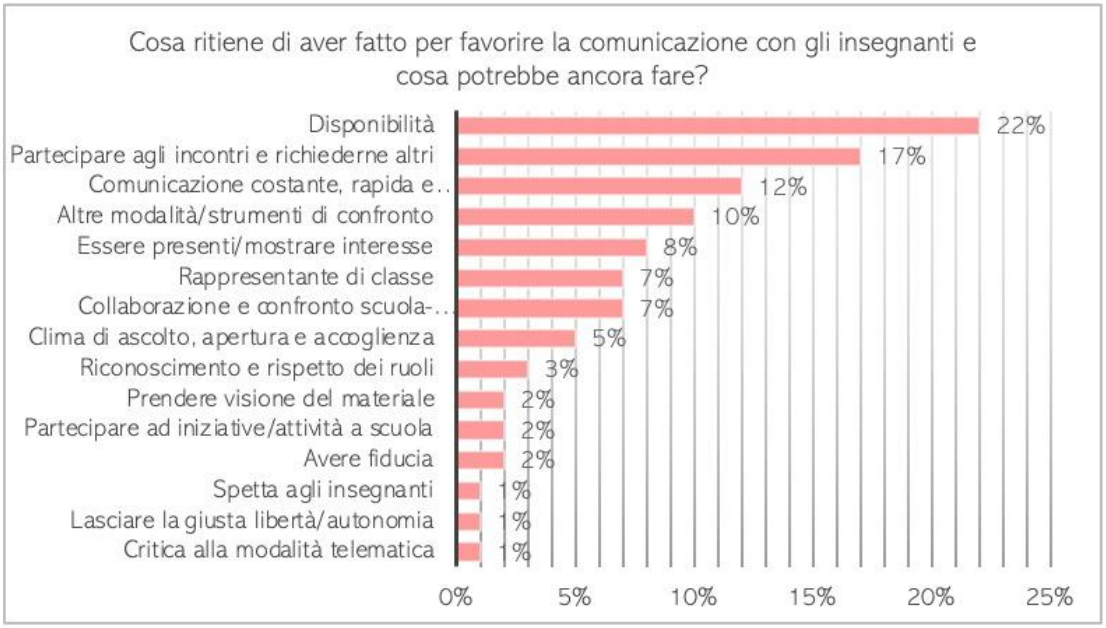


Grafico 7 – Grafico a colonne domanda 34 – Questionario genitori

Risulta interessante esaminare anche le caratteristiche di un insegnante maggiormente apprezzate dai genitori. Al primo posto emerge l'empatia (28%), seguita dalla disponibilità (15%), già più volte richiamata nei quesiti precedenti. In riferimento alla dimensione comunicativa, il 13% ritiene importante il modo di esprimersi, il 12% la chiarezza e l'11% la gentilezza. Seguono la pazienza (8%), la sincerità e la capacità di coinvolgimento (entrambe al 5%).

c) Gli alunni

La popolazione della categoria alunni è decisamente più ristretta rispetto alle precedenti: in totale sono stati intervistati 177 studenti appartenenti a cinque istituti comprensivi delle province di Padova, Venezia e Vicenza. Gli alunni, di età compresa tra i 9 e gli 11 anni, frequentavano la quarta o la quinta classe della scuola primaria e sono stati scelti proprio per aver trascorso più tempo all'interno del ciclo.

Le trascrizioni verbatim dei focus group sono state analizzate attraverso una codifica tematica induttiva con Atlas.ti. Le frequenze dei codici sono state convertite in percentuali e rappresentate nei grafici a barre che vengono presentati di seguito, così da visualizzare la rilevanza relativa delle percezioni espresse dagli alunni. L'espressione dei risultati qualitativi in forma percentuale non ha lo scopo di produrre inferenze statistiche, ma di offrire un'indicazione descrittiva della ricorrenza dei codici all'interno del corpus. La percentuale rappresenta quindi il "peso relativo" delle percezioni degli alunni, senza pretese di generalizzazione statistica, ma con la funzione di supportare la lettura dei temi emersi dall'analisi tematica. Oltre alle

caratteristiche dell'insegnante, i focus group hanno esplorato anche le preferenze degli alunni rispetto alle attività scolastiche e alle metodologie didattiche. Dall'analisi emerge che essi tendano a valorizzare discipline maggiormente dinamiche, corporee o creative, prima tra tutte educazione fisica, percepite come maggiormente coinvolgenti. In particolare apprezzano metodologie di apprendimento attive, tra cui il lavoro di gruppo (16,7%), che permette collaborazione, confronto e sostegno reciproco, seguito da attività di tipo ludico-giocoso (11,6%), creative e manuali e attività con il supporto di dispositivi tecnologici (7,9%).

Una delle domande più significative chiedeva quali fossero le caratteristiche maggiormente apprezzate in un insegnante (Grafico 8). Secondo il punto di vista degli alunni, un buon docente deve essere simpatico e divertente (27%), gentile (20%) e chiaro nelle spiegazioni (11%). Sono inoltre apprezzati gli insegnanti che non assegnano troppi compiti a casa (8%). Pur non gradendo quelli troppo rigidi (3,6%) o che alzano frequentemente la voce (3,2%), gli alunni ritengono comunque importante che un insegnante sappia essere un po' severo (4,6%) e non eccessivamente permissivo, preferendo nettamente l'autorevolezza al lassismo.

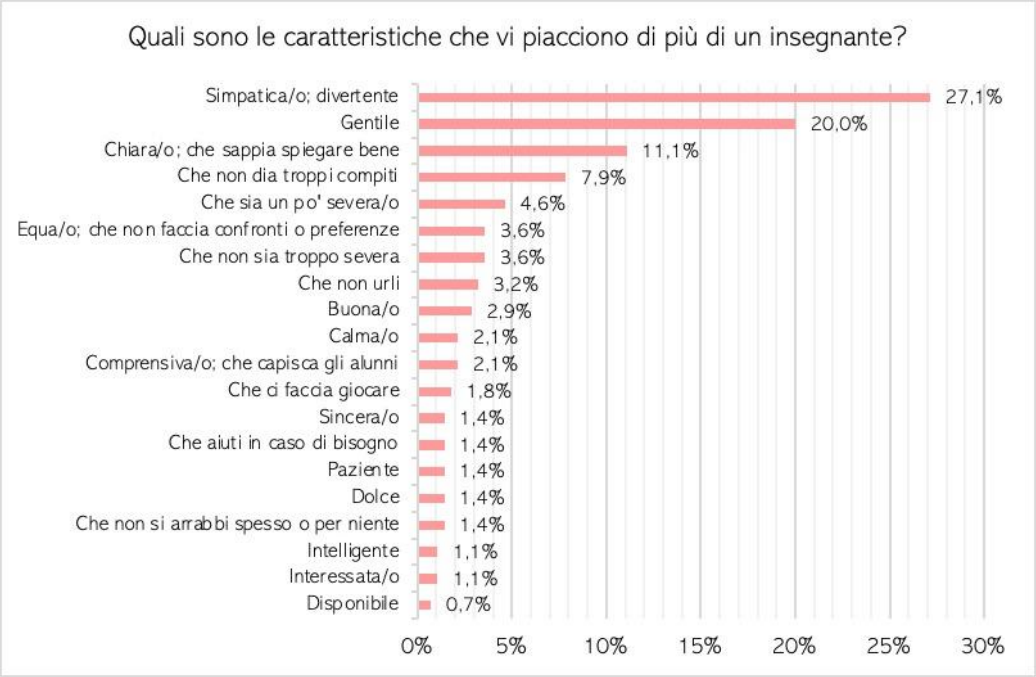


Grafico 8 – Grafico a barre orizzontali domanda 3 – focus group

Rispetto ai compiti per casa, molti alunni intervistati li ritengono eccessivi, pur riconoscendone l'utilità. Li considerano infatti utili per allenarsi, ripassare e studiare. Tuttavia, spesso risultano difficili, e questo è il principale motivo per cui non amano svolgerli, finendo per annoiarsi.

In linea con quanto evidenziato dai genitori, il problema maggiore riguarda la mancanza di tempo libero, sia durante la settimana sia nei fine settimana: molti alunni trovano difficile conciliare impegni extrascolastici e compiti, ritenendo al tempo stesso di meritare momenti dedicati al relax.

Le narrazioni raccolte evidenziano una percezione articolata e talvolta disomogenea delle pratiche valutative. Molti alunni riferiscono che gli insegnanti utilizzano ancora voti o giudizi nelle prove, successivamente convertiti in livelli nella scheda di valutazione, segnalando una transizione normativa non ancora pienamente consolidata. La comprensione degli obiettivi valutativi, inoltre, risulta spesso affidata all'intuizione, per cui la maggioranza degli studenti dichiara che gli insegnanti non spiegano in modo sistematico le ragioni delle valutazioni né gli obiettivi delle prove. Solo due gruppi affermano che tali obiettivi vengono sempre indicati, mentre altri sostengono che vengano comunicati in modo discontinuo o poco preciso.

Questa mancanza di esplicitazione porta gli alunni a inferire ciò che viene valutato principalmente sulla base dell'esperienza, delle correzioni ricevute o delle tipologie di esercizi proposti. Ad esempio, un bambino afferma: "*la maestra ha scritto: obiettivo raggiunto, ma non c'era l'obiettivo!*". Nel complesso, tali evidenze suggeriscono che strumenti tipici della valutazione formativa, come la condivisione chiara degli obiettivi, l'uso di rubriche e il ricorso sistematico al feedback e all'autovalutazione, non risultano ancora pienamente integrati nelle pratiche didattiche quotidiane.

Riguardo alla comunicazione scuola-famiglia, gli alunni riferiscono di raccontare ai genitori soprattutto episodi emotivamente significativi o attività percepite come insolite o divertenti. Secondo gli alunni, i genitori si informano tramite il registro elettronico, i colloqui, le chat dei genitori o il controllo dei materiali scolastici. Per quanto riguarda il coinvolgimento familiare nelle attività scolastiche, la maggioranza afferma che esso si limita alle comunicazioni relative alle uscite o all'organizzazione di feste scolastiche.

Infine, la quasi totalità dei bambini sollecita un maggiore coinvolgimento nei processi che li riguardano, chiedendo più occasioni di confronto e ascolto autentico, nonché la possibilità di esprimere il proprio punto di vista anche nei colloqui scuola-famiglia.

3. Discussione dei dati

3.1. Comunicare l'apprendimento: il coinvolgimento delle famiglie nei processi educativi

Dalle riflessioni teoriche e dalle ricerche recenti emerge una certa fragilità nella relazione scuola-famiglia, dovuta a diversi fattori. Le medie dei due gruppi (M_ins = 3,05; M_gen = 2,95) evidenziano livelli moderati, ma la presenza di un valore t significativo indica una differenza nelle percezioni: una parte rilevante dei genitori (circa il 30%) dichiara di non ricevere informazioni sufficienti, mentre gli insegnanti percepiscono la comunicazione come leggermente più costante. Questa distanza è coerente con quanto evidenziato nella letteratura sui rapporti

scuola-famiglia, dove persistono "zone d'ombra comunicativa" legate alla mancanza di spazi strutturati e alla natura episodica degli incontri[12].

Una dinamica simile emerge nell'ambito della condivisione delle metodologie didattiche. Le medie mostrano che gli insegnanti ritengono di informare adeguatamente (M = 2,93), mentre i genitori collocano la propria percezione su valori più bassi (M = 2,61). Come sottolineato da Cappuccio e Compagno, la chiarezza su metodi e strategie didattiche consente alle famiglie di sostenere gli apprendimenti domestici[13]. Il dato qualitativo conferma tale esigenza: molti genitori richiedono spiegazioni sui metodi per accompagnare meglio i figli, soprattutto nella gestione dei compiti, e maggiore condivisione di obiettivi e materiali.

I compiti per casa si confermano un ambito critico. Il confronto tra i valori medi (M_ins = 3,01; M_gen = 3,31; t significativo) indica che i genitori percepiscono un carico più elevato rispetto alla valutazione degli insegnanti. La letteratura suggerisce che, in presenza di scarsa condivisione metodologica, il compito domestico rischia di trasformarsi in fonte di tensione familiare[14]. Le risposte aperte confermano questo quadro, i genitori parlano di "fatica quotidiana", mentre alcuni insegnanti ritengono che il sostegno familiare sia talvolta insufficiente. Sarebbero quindi auspicabili momenti di confronto diretto con genitori e alunni per coglierne difficoltà e punti di vista. A questo proposito, gli alunni, pur riconoscendo l'utilità dei compiti per casa, li ritengono eccessivi o difficili da gestire. Molti insegnanti chiedono alle famiglie maggiore interesse e presenza, ricordando che la scuola è luogo di formazione e non solo di risultati. Alcuni segnalano la scarsa fiducia nell'istituzione o un interesse che tende a calare nel tempo. La maggioranza dei genitori, invece, si dichiara presente, soprattutto grazie al dialogo con i figli. Da genitori e alunni emerge che il coinvolgimento familiare dipende dal grado di interesse verso il percorso scolastico. Opinioni diverse che rivelano una distanza da colmare con un confronto costruttivo e non giudicante.

La voce degli alunni aggiunge un tassello fondamentale alla triangolazione: essi dichiarano che un'attività è gradita quando coinvolge cooperazione, gioco e creatività attribuendo valore ad ambienti di apprendimento che favoriscono coinvolgimento, agency e interazione sociale. Inoltre, la domanda sulle caratteristiche apprezzate in un insegnante ha raccolto risposte legate agli aspetti comunicativi e relazionali: simpatia, gentilezza, empatia, disponibilità, chiarezza. Altri alunni hanno citato tono di voce, ascolto e comprensione. Questi elementi confermano l'importanza delle abilità comunicative, per cui i bambini cercano non solo chiarezza espositiva, ma

[12] Cfr. P. Dusi, *The family-school relationships in Europe: A research review*, cit.; L. Pati, *Scuola e famiglia. Una corresponsabilità educativa*, cit.

[13] Cfr. G. Cappuccio, G. Compagno, *Il feedback nell'insegnamento e nell'apprendimento. Strategie per una valutazione efficace*, cit.

[14] Cfr. G. Benvenuto, *Stili e metodi della ricerca educativa*, cit.; A. Dello Preite, *L'educazione e le nuove sfide della famiglia*, Milano, FrancoAngeli, 2017

anche ascolto e apertura, e coincidono con la letteratura sulla centralità delle competenze comunicative ed emozionali del docente[15]. Gli alunni confermano quindi che la qualità della relazione precede e sostiene l'apprendimento, un punto di vista prezioso e spesso assente negli incontri scuola-famiglia, basati invece sui contenuti.

3.2. Comunicare la valutazione: la condivisione con famiglie e alunni

La condivisione con le famiglie di criteri di valutazione, regole e provvedimenti è fondamentale per costruire percorsi educativi coerenti. I dati mostrano però una distanza tra percezioni: la maggioranza degli insegnanti dichiara una comunicazione molto alta (65% per le regole, 56% per i provvedimenti), mentre i genitori si collocano prevalentemente sui valori intermedi (30-37%). I valori medi relativi alla comunicazione delle regole evidenziano uno scarto marcato (M_ins = 3,58; M_gen = 2,65), supportato da un t molto elevato (22,65). Ciò suggerisce che ciò che gli insegnanti ritengono "spiegato in modo chiaro" non sempre è percepito come tale dalle famiglie. Come osserva Pati (2019), i cambiamenti nella struttura della genitorialità, più emotiva e meno normativa, richiedono alla scuola uno sforzo aggiuntivo nella comunicazione delle regole e delle aspettative[16].

Queste differenze si spiegano anche con i mutamenti familiari degli ultimi decenni, che hanno ridotto l'autorevolezza genitoriale a favore di modelli più emozionali, spesso poco attenti alla trasmissione delle regole[17]. La scuola, oltre che luogo di istruzione, è anche spazio di socialità ed educazione emotiva, e necessita quindi di norme chiare, condivise con le famiglie, per garantire coerenza negli ambienti di crescita.

Per quanto riguarda la valutazione del rendimento, la comunicazione è ritenuta buona sia dai genitori (41% "abbastanza", 31% "spesso") sia dagli insegnanti, e avviene soprattutto negli incontri scuola-famiglia o tramite documenti ufficiali. Tuttavia, strumenti fondamentali come rubriche valutative e feedback[18], risultano poco utilizzati. Le rubriche consentono di scomporre compiti complessi, ridurre la soggettività e chiarire obiettivi e criteri[19], ma i dati mostrano un ricorso limitato. Il feedback, centrale nella valutazione formativa e capace di guidare i miglioramenti[20], è dichiarato regolare solo dal 6% degli insegnanti.

Anche gli studenti segnalano carenze e la loro voce esprime fragilità: pochi sperimentano autovalutazione o ricevono feedback sistematici, e molti dichiarano che criteri, obiettivi e finalità

[15] Cfr. G. Cappuccio G., G. Compagno, *Il feedback nell'insegnamento e nell'apprendimento. Strategie per una valutazione efficace*, cit.; T. Gordon, *Teacher effectiveness training*, New York, Three Rivers Press, 1991.

[16] Cfr. L. Pati, *Scuola e famiglia. Una corresponsabilità educativa*, cit.

[17] Cfr. A. Dello Preite, *L'educazione e le nuove sfide della famiglia*, cit.

[18] Cfr. V. Grion, E. Restiglian, *La valutazione fra pari nella scuola*, cit.; M. Pellerey, *Valutare le competenze. Problemi e strumenti*, Brescia, La Scuola, 2004.

[19] Cfr. V. Grion, E. Restiglian, *La valutazione fra pari nella scuola*, cit.; P. Ellerani, G. Zanchin, *Competenze e valutazione nella scuola primaria. Percorsi e strumenti per l'insegnante*, Trento, Erickson, 2013.

[20] Cfr. G. Cappuccio, G. Compagno, *Il feedback nell'insegnamento e nell'apprendimento. Strategie per una valutazione efficace*, cit.; V. Grion, D. Aquario, E. Restiglian, *Valutare per apprendere nella scuola primaria. Tra rubriche valutative e feedback*, Milano, Pearson Italia, 2019.

delle prove non sono sempre esplicitati, rendendo la comprensione dei processi valutativi parzialmente affidata a intuizioni personali o alle correzioni ricevute, in contrasto con i principi della valutazione per l'apprendimento[21]. La comunicazione valutativa non può dunque ridursi a un semplice scambio di informazioni, ma deve basarsi su strumenti e pratiche capaci di includere famiglie e alunni in un percorso realmente condiviso. A tal proposito, gli alunni chiedono di essere coinvolti nei colloqui scuola-famiglia e, in generale, di essere ascoltati e rappresentati e riconosciuti anche come partecipanti attivi ai processi di apprendimento e valutazione. La triangolazione dei dati conferma quindi una scarsa integrazione della prospettiva del bambino nei processi valutativi, come sottolineato dalla letteratura sulla partecipazione[22].

3.3. L'importanza di un dialogo efficace tra insegnanti, genitori e alunni: strategie migliorative

Grazie ai dati raccolti emerge che, nel complesso, la qualità della comunicazione didattica tra insegnanti e genitori è ritenuta da entrambe le categorie abbastanza efficace: la maggioranza si colloca infatti sul valore 3, corrispondente ad "abbastanza" (46,1% dei genitori e 58,8% degli insegnanti). In generale, dunque, entrambi i gruppi considerano la comunicazione piuttosto buona, con pochi estremi negativi o molto positivi.

Nonostante ciò, non mancano incomprensioni e insoddisfazioni dovute a una comunicazione carente o a una condivisione non sempre chiara delle informazioni. Alla luce di queste criticità, sono emerse alcune strategie utili a migliorare la relazione tra scuola, famiglia e alunni.

Si propone l'aumento delle occasioni di incontro, da svolgere in tempi più distesi, e i docenti si dichiarano disponibili a dedicare maggiore spazio a momenti di interazione, fondamentali per condividere aspettative e obiettivi della programmazione didattica e per favorire ascolto e comprensione delle opinioni dei genitori. In questa direzione, sarebbe utile proporre corsi di formazione e aggiornamento per gli insegnanti sullo sviluppo di tecniche di comunicazione efficace, come quelle suggerite da Thomas Gordon (messaggio-io, ascolto attivo, problem solving), con particolare attenzione all'empatia e all'accoglienza[23].

È inoltre fondamentale informare le famiglie sulle metodologie didattiche adottate, così da permettere loro di supportare in modo più consapevole i figli nello studio a casa. A questo scopo potrebbero essere organizzati momenti di sperimentazione diretta, che aiutino i genitori a comprendere l'applicazione dei metodi proposti, creando un continuum educativo tra scuola e famiglia.

Anche i processi valutativi richiedono maggiore chiarezza. È necessario esplicitare modalità e funzioni della valutazione, presentando rubriche trasparenti e condivise. La co-costruzione di tali strumenti con gli studenti li renderebbe più partecipi e autonomi, capaci di orientarsi nei propri percorsi di apprendimento.

[21] Cfr. V. Grion, E. Restiglian, *La valutazione fra pari nella scuola*, cit.

[22] Cfr. R Deslandes, *A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes*, cit..

[23] Cfr. T. Gordon, *Teacher effectiveness training*, cit.

Considerato quanto emerso dai dati, occorre sensibilizzare gli insegnanti sull'importanza dell'autovalutazione, che dovrebbe accompagnare stabilmente l'apprendimento e non limitarsi ai momenti di verifica. Essa può migliorare competenze, accrescere senso di responsabilità e fiducia, e persino personalizzare compiti e attività, rendendo gli alunni più motivati. L'autovalutazione può riguardare anche atteggiamenti e comportamenti, stimolare riflessioni e favorire la co-definizione delle regole di classe o la stesura del patto di corresponsabilità educativa[24], insieme ai genitori, rafforzerebbe ulteriormente il legame scuola-famiglia e la consapevolezza degli impegni reciproci.

In conclusione, un dialogo efficace tra scuola e famiglia è possibile se i genitori si percepiscono protagonisti attivi di un compito educativo condiviso. Collaborare per il benessere degli alunni significa valorizzare pratiche e riflessioni comuni, sviluppare senso di appartenenza e promuovere un dialogo autentico. Un clima di classe positivo, determinato dalla qualità delle relazioni, influisce sul benessere scolastico e rappresenta un incentivo all'apprendimento.

Alla luce dei dati raccolti e delle domande di ricerca, si può affermare che, sebbene il coinvolgimento delle famiglie e la qualità della comunicazione risultino complessivamente buoni, persistono differenze percettive e alcune criticità, soprattutto nella condivisione di metodologie e criteri valutativi. Per migliorare è necessario rafforzare gli incontri, promuovere trasparenza e chiarezza, valorizzare feedback e autovalutazione e sviluppare competenze comunicative nei docenti. Solo un dialogo partecipativo può dar vita a un'alleanza educativa in grado di sostenere benessere e successo formativo per tutte e tutti.

4. Conclusioni

Nonostante la vasta produzione scientifica sull'alleanza educativa tra scuola e famiglia, manca ancora un'analisi che confronti in modo integrato le percezioni di insegnanti, genitori e alunni sulle pratiche quotidiane di comunicazione legate ad apprendimento e valutazione nella scuola primaria, in ottica trifocale[25]. La presente ricerca contribuisce a colmare tale lacuna offrendo una lettura comparata delle tre prospettive e individuando, attraverso un approccio metodologico misto, punti di forza e aree di miglioramento. Lo studio è stato guidato da tre quesiti: come vengono coinvolte le famiglie nei processi di insegnamento-apprendimento? qual è la qualità percepita della comunicazione didattica? quali strategie possono potenziarne l'efficacia in funzione del benessere e del successo scolastico?

La costruzione di un'autentica alleanza educativa rappresenta un obiettivo cruciale che richiede coerenza e operatività nelle pratiche quotidiane. Presuppone una comunicazione didattica chiara e continuativa, capace di favorire ascolto reciproco e comprensione dei processi di insegnamento, apprendimento e valutazione.

[24] Cfr. Decreto del Presidente della Repubblica 21 novembre 2007, n. 235, Regolamento recante modifiche e integrazioni al D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria, in Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 18 dicembre 2007, n. 293.

[25] Cfr. M. Pellerey, *Valutare le competenze. Problemi e strumenti*, cit.

Pur non mirando alla generalizzazione, l'indagine restituisce il punto di vista di un ampio campione e consente alcune considerazioni significative. Le criticità più evidenti riguardano la valutazione e i compiti a casa. Si osserva un uso limitato degli strumenti propri della valutazione per l'apprendimento, pensati per valorizzare la partecipazione attiva dello studente. Autovalutazione e feedback sono elementi ritenuti centrali ma applicati in modo non sistematico; allo stesso modo, la condivisione di obiettivi, criteri e rubriche, considerata fondamentale, rimane poco praticata, contribuendo a mantenere una valutazione centrata sull'insegnante. Anche il coinvolgimento delle famiglie risulta spesso unilaterale e informativo più che partecipativo. In quest'ottica, l'adozione di una prospettiva valutativa trifocale, che includa stabilmente la voce degli alunni e dei genitori, emerge come una direzione necessaria.

Ulteriori criticità riguardano i compiti a casa, talvolta percepiti come eccessivi o poco accessibili. La limitata condivisione delle metodologie adottate in classe rende difficile per i genitori sostenere i figli, pur riconoscendo l'utilità dei compiti nel consolidamento degli apprendimenti.

Nel complesso, la comunicazione tra insegnanti e genitori appare positiva, ma presenta margini di miglioramento, soprattutto alla luce dei mutamenti socio-economici e culturali che interessano il contesto scolastico[26]. Diventa quindi necessario un monitoraggio costante, sostenuto da pratiche dialogiche e strategie realmente partecipative.

L'analisi dei dati evidenzia come una comunicazione didattica efficace richieda ascolto, trasparenza e continuità, insieme a sensibilità ed empatia nella relazione con le famiglie. Una chiara condivisione di obiettivi e aspettative rappresenta un elemento essenziale per garantire coerenza educativa e rafforzare il clima di fiducia reciproca. In tale quadro, una rinnovata valorizzazione della professionalità docente può beneficiare di pratiche comunicative più strutturate e aperte.

Tra i limiti dello studio va segnalato il possibile effetto di desiderabilità sociale nelle risposte degli insegnanti, fenomeno noto in letteratura e legato alla tendenza ad allineare la propria autovalutazione alle aspettative professionali[27]. Ciò potrebbe aver prodotto una sovrastima della qualità comunicativa dichiarata, come suggerito dal divario rispetto alle percezioni delle famiglie, richiedendo cautela nell'interpretazione dei dati quantitativi. Parallelamente, il contributo degli alunni, pur non generalizzabile, offre una prospettiva qualitativamente rilevante, utile a cogliere dimensioni dell'esperienza educativa non sempre accessibili tramite strumenti standardizzati[28]. L'approccio metodologico misto adottato consente infatti di integrare tali evidenze e di restituire un quadro interpretativo più articolato.

[26] Cfr. P. Dusi, *La scuola e la famiglia. Una relazione da costruire,* cit.

[27] Cfr. A. Dello Preite, *L'educazione e le nuove sfide della famiglia*, cit.; R. Trinchero, *Sperimentare a scuola. Metodologie della ricerca educativa e strategie per il miglioramento*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

[28] Cfr. G. Benvenuto, *Stili e metodi della ricerca educativa*, cit.; P. Picci, *Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti*, cit.

5. Bibliografia di riferimento

Benvenuto G., *Stili e metodi della ricerca educativa,* Roma, Carocci, 2015.

Bronfenbrenner U., *Making human beings human, Bioecological perspectives on human development*, Thousand Oaks (CA), Sage, 2005.

Bronfenbrenner U., *The ecology of human development, Experiments by nature and design*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1979.

Cappuccio G., Compagno G., *Il feedback nell'insegnamento e nell'apprendimento. Strategie per una valutazione efficace*, Milano, Edizioni Universitarie, 2021.

Dello Preite A., *L'educazione e le nuove sfide della famiglia*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

Deslandes R., *A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes*, in "Aula Abierta", vol. 48, n. 1, 2019, pp. 11-18, https://doi.org/10.17811/rifie.48-.1.2019.11-18

Dusi P., *La scuola e la famiglia, Una relazione da costruire*, Roma, Carocci, 2014.

Dusi P., *The family-school relationships in Europe, A research review*, in "Center for Educational Policy Studies Journal", vol. 2, n. 1, 2012, pp. 13-33, https://doi.org/10.26529/cepsj.393

Ellerani P., Zanchin G., *Competenze e valutazione nella scuola primaria. Percorsi e strumenti per l'insegnante*, Trento, Erickson, 2013.

Gordon T., *Teacher effectiveness training*, New York, Three Rivers Press, 1991.

Grion V., Aquario D., Restiglian E., *Valutare per apprendere nella scuola primaria. Tra rubriche valutative e feedback*, Milano, Pearson Italia, 2019.

Grion V., Restiglian E., *La valutazione fra pari nella scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

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

Pati L., *Scuola e famiglia. Una corresponsabilità educativa*, Roma, Studium, 2019.

Pellerey M., *Valutare le competenze. Problemi e strumenti*, Brescia, La Scuola, 2004.

Picci P., *Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti,* in "Studi sulla formazione", 15 (2), 2021, pp. 191-201.

Trinchero R., Robasto, D. *I mixed methods nella ricerca educativa*, Milano, Mondadori, 2019.

Trinchero R., *Sperimentare a scuola. Metodologie della ricerca educativa e strategie per il miglioramento*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

Data di ricezione dell'articolo: 15 settembre 2025
Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 17 ottobre e 3 novembre 2025
Data di accettazione definitiva dell'articolo: 17 novembre 2025