



La terza indagine IEA sull'Educazione Civica e alla Cittadinanza

INVALSI

Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo
di istruzione e di formazione

Rapporto Nazionale

La terza indagine IEA sull'Educazione Civica e alla Cittadinanza

Rapporto Nazionale

La realizzazione di ICCS 2009 è frutto anche a livello nazionale del lavoro collaborativo di tutti gli esperti e ricercatori che con ruoli e responsabilità diversi hanno lavorato al progetto.

Ricercatori del Centro nazionale ICCS:

Genny Terrinoni (National Project Manager)

Fabio Alivernini (Analisi dei dati, revisione e adattamento prove)

Sara Manganelli (Data manager, revisione e adattamento prove, correzione prove aperte di lettura, analisi dati, formazione docenti referenti)

Alessandra Re (Organizzazione, rapporti con le scuole)

Emanuela Vinci (Gestione del database, coordinamento dell'immissione dei dati, analisi dei dati, codifiche ISCO, formazione docenti referenti)

Si ringraziano:

- I dirigenti, gli insegnanti, gli studenti e i genitori delle scuole che hanno partecipato all'indagine e che con la loro collaborazione l'hanno resa possibile.
- I rappresentanti del Consorzio internazionale per il loro costante sostegno alle attività del Centro nazionale.
- I correttori delle prove a risposta aperta e i codificatori ISCO.
- Bruno Losito per il costante e prezioso supporto alla redazione del Rapporto.

Questo rapporto

A cura di: Genny Terrinoni

Redazione testi: Fabio Alivernini (Cap. 4; Cap. 7; Appendice al Cap. 4)

Sara Manganelli (Cap. 3; Cap. 6; Appendici ai Cap. 3 e 6)

Genny Terrinoni (Cap. 1; Cap. 2)

Emanuela Vinci (Cap. 5; Appendice al Cap. 5)

Elaborazione dati Fabio Alivernini, Sara Manganelli, Emanuela Vinci

TECNODID Editrice S.r.l.

Piazza Carlo III, 42 – 80137 Napoli tel 081.441922 fax 081.210893

La *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) è un consorzio internazionale indipendente che riunisce centri di ricerca nazionali e di agenzie governative. Gli uffici dell'associazione si trovano ad Amsterdam. L'obiettivo principale dell'Associazione è quello di sviluppare indagini comparative su larga scala sul rendimento scolastico degli studenti al fine di acquisire una più chiara comprensione degli effetti delle politiche e delle pratiche educative all'interno dei singoli sistemi scolastici e confrontando sistemi scolastici diversi.

Indice

Prefazione	4
Capitolo 1 - ICCS 2009: impianto teorico, disegno di ricerca, obiettivi	6
1.1 ICCS 2009 e le precedenti indagini sull'educazione civica.....	6
1.2 L'educazione alla cittadinanza.....	7
1.3 Perché una terza indagine.....	10
1.4 L'organizzazione dell'indagine.....	11
1.5 Le domande di ricerca.....	12
1.6 Caratteristiche principali di ICCS 2009	13
1.7 La partecipazione italiana a ICCS 2009	14
1.8 Gli strumenti della rilevazione.....	15
1.9 Il Quadro di Riferimento di ICCS.....	17
1.10 I risultati principali	20
Capitolo 2 - Il contesto nazionale dell'educazione civica e alla cittadinanza.....	25
2.1 I dati della rilevazione on-line sul contesto nazionale (<i>National Context Survey</i>)	25
Capitolo 3 - Le conoscenze civiche degli studenti	30
3.1 La valutazione delle conoscenze civiche degli studenti.....	30
3.2 Risultati sulle conoscenze civiche: l'Italia nel contesto internazionale	33
3.2.1 Livelli di rendimento	36
3.2.2 Differenze di genere nelle conoscenze civiche.....	37
3.2.3 Andamento rispetto al 1999.....	38
Capitolo 4 - Convinzioni e atteggiamenti degli studenti.....	40
4.1 I principi democratici.....	40
4.2 L'uguaglianza di diritti.....	41
4.3 Il proprio Paese e le istituzioni	45
Capitolo 5 - La partecipazione civica degli studenti	49
5.1 Interesse per le questioni politiche e sociali.....	49
5.2 Partecipazione ad attività civiche (dentro e fuori la scuola).....	53
5.3 I mezzi di informazione.....	54
5.4 Partecipazione ad attività civiche fuori dalla scuola.....	57
5.5 Partecipazione ad attività civiche all'interno della scuola.....	58
5.6 Partecipazione civica attesa	60
Capitolo 6 - Il ruolo delle scuole e della comunità	63
6.1 La comunità locale.....	63
6.3 Il contesto scolastico.....	71
6.4 L'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza	72
Capitolo 7 - Un'analisi multilivello delle caratteristiche dello studente e della scuola che sono associate con le conoscenze civiche	77
7.1 Studi precedenti sui fattori associati alla conoscenza civica.....	77
7.2 L'analisi multilivello effettuata nel presente capitolo.....	78
7.3 Risultati	79
7.4 Conclusioni.....	81
Bibliografia	83
Appendici.....	86
Appendice al Capitolo 3.....	86
Appendice al Capitolo 4.....	87
Appendice al Capitolo 5.....	94
Appendice al Capitolo 6.....	105

Prefazione

L'indagine internazionale ICCS (International Civic and Citizenship Study), rivolta a studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado e realizzata nel 2009, è il terzo progetto di ricerca della IEA che esplora il ruolo dell'istruzione scolastica nel preparare i giovani a svolgere adeguatamente il proprio ruolo di cittadini.

L'Italia ha aderito allo studio sin dal 1970 e prima il CEDE (Centro europeo dell'educazione) e poi l'INVALSI – Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione – hanno gestito tutte le attività necessarie per l'attuazione delle tre indagini nel nostro Paese (oltre a ICCS, "Civic Education" realizzata nel 1971 e "CIVED" realizzata negli anni 90), in collaborazione con un consorzio di tre istituti partner: l'Australian Council for Educational Research (ACER), la National Foundation for Educational Research (NFER) nel Regno Unito, il Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS) dell'Università Roma Tre in Italia.

Gli anni che distanziano le tre indagini sono caratterizzati da profonde e importanti trasformazioni sul piano sociale, politico, economico, ma anche culturale, giuridico ed etico; i contenuti e i significati usualmente attribuiti al concetto di cittadinanza sono divenuti inappropriati e la tradizionale educazione alla cittadinanza si è conseguentemente rivelata inadeguata al compito di sviluppare competenze utili ad affrontare le sfide che si pongono nelle società attuali per sostenere e sviluppare la democrazia.

In questo contesto è progressivamente cresciuta l'attenzione dei responsabili delle politiche educative, sia europee che internazionali, allo sviluppo di interventi volti alla formazione di cittadini consapevoli dei propri diritti e dei propri doveri e capaci di partecipare consapevolmente e attivamente alla vita democratica.

Imparare a svolgere il ruolo di cittadino significa oggi, per i giovani, non soltanto conoscere i propri diritti e i propri doveri, ma acquisire abilità, attitudini, atteggiamenti e disposizioni utili ad affrontare in modo positivo e propositivo le opportunità, ma anche i rischi e le contraddizioni, che derivano dalla velocità e dalle forme molteplici del mutamento sociale e politico come la trasformazione dei sistemi di lavoro, l'avvento della cultura consumistica, i fenomeni demografici e migratori, la società multiculturale, la diffusione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Il presupposto teorico dell'indagine ICCS è che i giovani imparano ad apprendere il proprio ruolo di cittadini attraverso l'insegnamento esplicito dei diritti e dei doveri ma anche, e soprattutto, attraverso le esperienze di vita quotidiana a scuola e nella comunità sociale e politica di cui fanno parte.

La formazione civica viene considerata come un intreccio costante di due dimensioni: la prima riguarda la conoscenza e la comprensione del sistema politico-sociale in termini di struttura politica delle istituzioni, di senso dell'identità civica nazionale, di adesione a valori fondamentali quali la tolleranza, il rispetto dei diritti umani, l'interesse per il bene comune, la partecipazione politica a livello locale e nazionale; la seconda riguarda invece il sistema dei valori trasmessi dal sistema educativo, interiorizzati dall'individuo e che si traducono in capacità di coinvolgimento personale, di autonomia di giudizio, di scelta e decisione, di impegno e partecipazione consapevole a tutte le forme di esercizio della vita democratica.

INVALSI

Nell'analisi trovano perciò largo spazio, accanto alle conoscenze civiche, una molteplicità di fattori di sfondo che, a vario livello, possono influire sul rendimento scolastico e sulla costruzione del ruolo di cittadino.

L'indagine ha registrato la partecipazione di 38 Paesi nel mondo, ed è la più estesa finora realizzata sull'educazione civica e alla cittadinanza. I risultati pubblicati in questo volume, infatti, si basano su dati raccolti, tra il 2008 e il 2009, presso oltre 140.000 studenti, 62.000 insegnanti e 5.300 dirigenti scolastici. L'Italia ha partecipato con un campione di 172 scuole secondarie di primo grado distribuite su tutto il territorio nazionale, 3.666 studenti, 172 Dirigenti scolastici, 3200 insegnanti.

Il presente rapporto descrive le caratteristiche del Quadro di riferimento e gli aspetti metodologici che hanno guidato la realizzazione dell'indagine e presenta sia i risultati internazionali sia i risultati italiani distinti per macro-aree geografiche.

I risultati riguardano:

- le conoscenze e i livelli di comprensione degli studenti relativi ai principi e ai valori fondamentali della democrazia, delle principali istituzioni democratiche, dei diritti e dei doveri, della funzione delle leggi; questi risultati sono messi a confronto con quelli rilevati in CIVED 1999;
- le convinzioni degli studenti sui principi e i valori democratici;
- gli atteggiamenti degli studenti nei confronti di principi e valori come, ad esempio, la fiducia nelle istituzioni, il sostegno all'uguaglianza dei diritti dei gruppi etnici/razziali, l'uguaglianza dei diritti e dei doveri tra i generi;
- le intenzioni di comportamento degli studenti in termini di aspettative individuali e grado d'interesse, di disponibilità ad impegnarsi, in futuro, nella vita pubblica e politica come, ad esempio, la partecipazione al voto o l'impegno ad una partecipazione politica attiva;
- i comportamenti effettivi degli studenti e, in particolare, la partecipazione ad attività con valenza civica dentro e fuori della scuola; alcuni dei fattori di contesto (di classe, di scuola, e di comunità locale) che influenzano i risultati dell'apprendimento.

L'insieme dei risultati costituisce una prima base di dati utile sia ai responsabili delle politiche educative, che avvertono sempre più l'esigenza di ri-orientare il curriculum di educazione civica e alla cittadinanza, sia alle scuole che sono impegnate quotidianamente in un compito educativo la cui complessità va di pari passo con quella presentata dalla società attuale.

Un ringraziamento particolare va agli studenti, agli insegnanti e ai dirigenti scolastici che con la loro partecipazione attiva hanno consentito la realizzazione dell'indagine.

Dino Cristanini

Direttore Generale INVALSI

INVALSI

CAPITOLO 1:

ICCS 2009: impianto teorico, disegno di ricerca, obiettivi

1.1 ICCS 2009 e le precedenti indagini sull'educazione civica

ICCS 2009 - *International Civic and Citizenship Study* - è la terza indagine internazionale di tipo comparativo sull'Educazione civica e alla Cittadinanza realizzata dalla IEA¹ (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). L'indagine è promossa a livello internazionale dalla IEA ed è realizzata in Italia dall'INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione). L'obiettivo principale di ICCS è quello di indagare sui modi in cui i giovani vengono preparati ad assumere il loro ruolo di cittadini.

ICCS 2009 si basa su due precedenti indagini condotte dalla IEA sul tema dell'educazione civica:

- "*Civic Education*", realizzata nel 1971 (Torney, Oppenheim, e Farnen, 1975; Walker, 1996) che ha coinvolto in numerosi Paesi (appartenenti prevalentemente al mondo occidentale industrializzato) campioni di studenti di età compresa tra i 10 e i 14 anni e dell'anno terminale della scuola secondaria (pre-universitario), per un totale di 30.000 studenti, 5.000 insegnanti, 1.300 presidi. I risultati sono stati pubblicati nel 1975, nel volume *Civic Education in Ten Countries. An Empirical Study*, di J. Torney, A.N. Oppenheim, R. Farnen. Dall'indagine scaturiva che nessuno dei Paesi partecipanti presentava un alto livello di successo nel trasmettere valori civici. L'Italia ha partecipato a questo primo studio realizzando un'indagine su due campioni di studenti, rispettivamente di 10 anni (quinto anno della scuola primaria) e di 14 anni (terzo anno della scuola secondaria di I grado e primo anno di scuola secondaria di II grado);
- "CIVED", promossa dall'Assemblea generale della IEA nel 1994, in considerazione dei profondi cambiamenti di carattere politico, economico e sociale verificatisi a livello internazionale e realizzata negli anni 1996-1999 con l'obiettivo di "identificare ed esaminare, all'interno di una dimensione comparativa, i modi in cui i giovani vengono preparati al proprio ruolo di cittadini in società democratiche o che aspirano a diventarlo" (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001; Torney-Purta, Schwille, & Amadeo, 1999); un'ulteriore indagine, rivolta agli studenti di scuola secondaria di II grado è stata realizzata nel 2000 (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt, & Nikolova, 2002).

È utile nel contesto di questa presentazione, ricordare che la struttura concettuale di riferimento elaborata per CIVED 1999 è stata utilizzata anche per ICCS 2009. Alla base del quadro concettuale di riferimento di CIVED c'era una definizione dell'educazione civica (proposta dalla profetessa Judith Torney-Purta e approvata dall'assemblea generale del 1994) nella quale si considera l'educazione civica, soprattutto nelle società democratiche, come caratterizzata da elementi diversi: il primo relativo al sistema politico o sociale; il secondo fa riferimento all'individuo. La socializzazione politica, secondo questa impostazione, consiste nel processo di trasmissione del sapere pubblico e dei valori correlati alla coesione politica e sociale e ciò comporta la conoscenza della storia e della struttura politica delle istituzioni, il senso dell'identità civica nazionale, l'adesione a valori fondamentali, quali la tolleranza, il rispetto dei diritti umani, l'interesse per il bene comune e la partecipazione politica a livello locale e nazionale, la capacità di "comprendere" gli indirizzi politici nazionali, ecc.. L'aspetto individuale dell'educazione civica riguarda invece il sistema dei valori interiorizzati dall'individuo e trasmessi dal sistema educativo.

INVALSI

¹ La IEA è un consorzio internazionale indipendente che riunisce centri di ricerca nazionali e agenzie governative. L'obiettivo principale dell'Associazione è quello di sviluppare indagini comparative su larga scala sul rendimento scolastico degli studenti al fine di acquisire una più chiara comprensione degli effetti delle politiche e delle pratiche educative all'interno dei singoli sistemi scolastici e confrontando sistemi scolastici diversi.

I risultati della fase 1 dell'indagine di CIVED hanno mostrato che non in tutti i Paesi esiste una corrispondenza tra curriculum formale e curriculum reale e che, la scuola influisce sullo sviluppo delle conoscenze e degli atteggiamenti degli studenti nei confronti di temi di natura civica.

I risultati del secondo studio hanno confermato l'importanza del ruolo della scuola nel preparare i giovani a svolgere il proprio ruolo di cittadini e hanno messo in evidenza una serie di esperienze dentro la scuola (come, ad esempio, il clima aperto alla discussione e alla comunicazione) che incidono significativamente sulla preparazione civica dei giovani. Sempre i risultati di questa seconda indagine hanno identificato una serie di fattori di contesto che spiegano le differenze nel rendimento degli studenti (come, ad esempio, il *background* socio-economico delle famiglie).

L'insieme dei risultati ha contribuito a comprendere in modo più approfondito il ruolo dell'educazione civica e alla cittadinanza per le riforme dei sistemi di educativi e di istruzione ed ha altresì influenzato la ricerca in questo settore dell'istruzione (Birzea et al., 2004; Kerr, Irlanda, Lopes, Craig e Clever, 2004; Mellor & Prior, 2004; Menezes, Ferreira, Carneiro e Cruz, 2004; Torney-Purta, 2009).

1.2 L'educazione alla cittadinanza

Il significato che in questa ricerca viene attribuito al termine di “educazione alla cittadinanza” si basa sul presupposto che i giovani imparano ad apprendere il proprio ruolo di cittadini attraverso l'insegnamento esplicito dei diritti e dei doveri ma anche, e soprattutto, attraverso l'insieme complesso di relazioni sociali che essi sviluppano attraverso le esperienze di vita quotidiana.

Per “educazione alla cittadinanza” si intende dunque una pluralità di azioni educative, formali e non formali, attuate dalla scuola e/o sviluppate all'esterno, che contribuiscono alla costruzione di conoscenze, abilità, atteggiamenti e competenze necessarie all'esercizio dei propri diritti e doveri e alla partecipazione attiva alla vita democratica della propria società.

Questa complessa connotazione semantica assunta dal termine “educazione alla cittadinanza” è speculare alla complessità del contesto storico contemporaneo che, con l'accelerazione dei processi di globalizzazione e l'estensione delle nuove tecnologie, ha determinato (e continua a determinare) trasformazioni profonde nell'assetto geopolitico mondiale, nei valori culturali e nelle “leggi” dell'economia, nelle forme del sapere e nelle modalità di interazione sociale, nelle istituzioni politiche e nella vita quotidiana degli individui.

Il successo su scala mondiale dell'economia di mercato e l'enfasi posta sulla disponibilità di opportunità di sviluppo sociale ed economico per tutti non hanno comportato né il radicamento della democrazia né un'estensione della fruizione dei diritti da parte dei singoli soggetti, né la fine dei conflitti. Il panorama storico attuale presenta fenomeni palesi di esclusione di molti dalle opportunità prospettate e la distribuzione dei benefici risulta sempre meno uniforme sia tra la popolazione mondiale che all'interno di singoli Paesi. L'alleanza storica fra economia di mercato, Stato sociale e democrazia che ha consentito a Paesi con lunga tradizione democratica di mantenere una certa stabilità nella vita associata si infrange e, in questo mutato panorama, riemerge con forza la questione del “vivere associato” e della tenuta della coesione sociale (Audiguer, 2003) imponendo una riflessione sull'adeguatezza degli istituti classici della rappresentanza politica.

È progressivamente cresciuta la consapevolezza che le questioni che si presentano oggi sullo scenario mondiale, in particolare per quanto riguarda gli effetti sulla società, sul funzionamento delle istituzioni democratiche e sulle modalità di esercitare una cittadinanza democratica, vadano affrontate attraverso modelli e categorie interpretative nuovi rispetto a quelli tradizionali. Ne è seguito un intenso impegno teorico di revisione degli strumenti tradizionali di analisi delle forme di relazione tra gli individui e la comunità politica e sociale. L'esito più interessante di questi studi è una profonda trasformazione del concetto di cittadinanza e dei significati e dei contenuti ad essa connessi.

La cittadinanza tradizionale concepita come acquisizione di uno status legale, all'interno di una comunità politica e conferita sulla base di criteri di appartenenza etno — culturale o territoriale, la-

INVALSI

scia il posto ad un concetto di cittadinanza intesa come processo sociale di costruzione nel quale la titolarità di diritti e doveri, uguali per tutti, è affiancata dalla capacità di ciascuno di esercitare concretamente, nella pratica quotidiana, diritti e doveri e di partecipare alla vita politica e sociale.

Molti studi teorici rilevano una natura multi-dimensionale del concetto di cittadinanza mettendo in evidenza, accanto ad una sua dimensione giuridico – formale, caratterizzata dal corpo dei diritti e dei doveri del cittadino, una dimensione soggettiva e relazionale che comprende la capacità di fruizione di diritti e doveri, il senso di identità, di appartenenza e di lealtà verso le istituzioni, l'attitudine individuale alla partecipazione civica e, soprattutto, una dimensione di azione per la quale gli individui interpretano e mobilitano quei diritti e quei doveri di cui sono titolari all'interno della collettività sociale e politica in cui vivono.

È l'agire sociale che permette di organizzare e trasformare l'insieme delle regole, dei valori, delle consuetudini che regolano le relazioni tra gli individui e che contribuisce a definire il nucleo di diritti e doveri di cui sono titolari ma anche a confrontarsi criticamente con i criteri che sono alla base della loro attribuzione (Giddens 1982; Held 1987, 1989).

Su questa linea di analisi la cittadinanza viene descritta “come quel *set* di pratiche giuridiche, politiche, economiche e culturali, che definisce una persona come “un membro competente della società, e che conseguentemente dà forma al flusso delle risorse diretto agli individui ed ai gruppi sociali” (Turner 1993, p. 2) e come “codice di vita che si applica agli scambi tra gli individui in un mondo in cui la diversità è la realtà” (Pagé, 1996).

L'approfondimento dell'analisi amplia ulteriormente il campo semantico del concetto di cittadinanza includendo dimensioni della vita individuale e collettiva convenzionalmente escluse dalle riflessioni su questo tema. Alcune preoccupazioni alla base di molte delle elaborazioni teoriche contemporanee riguardano infatti l'erosione del legame sociale originato dalla “distanza, il senso di solitudine e di precarietà, la mancanza di solidarietà e di attaccamento ai valori comuni” (Bauman, 1999), o “l'omogeneità dei pensieri e dei comportamenti indotti dal consumismo del McWorld” che induce a forme di individualismo e apre la strada verso forme di tribalismo e fondamentalismo (Benjamin Barber, 1995).

La sfera istituzionale che caratterizzava il modello tradizionale di cittadinanza si modifica includendo dimensioni quotidiane o di “cittadinanza vissuta” (Lister, 2005; Lister et al., 2003, 2007), dimensioni culturali o “cittadinanza culturale” considerata in termini di processi di apprendimento, individuale e collettivo (Delanty 2003) o “multiculturale” (Kymlicka, 1995; Rex, 1996) o, ancora, dimensioni di appartenenza non vincolate esclusivamente allo Stato-nazione come quelle di cittadinanza “postnazionale”, “globale” e “cosmopolita”, “locale” e “urbana” (Bauböck, 2003, Holston e Appadurai, 1996; Soysal, 1994) o l'inclusione di livelli di riferimento della cittadinanza locale, nazionale, internazionale (James Lynch, 1993).

Parallelamente vengono elaborate nuove teorie dell'apprendimento che riconoscono l'importanza dei contesti (Bronfenbrenner, “*situated cognition*”, 1979) e delle relazioni sociali nel processo di apprendimento (Gregory Bateson, 1998) e dell'ampia e complessa gamma di situazioni e processi che caratterizzano l'acquisizione e l'utilizzo delle conoscenze che gli individui impiegano nella vita quotidiana e nelle situazioni formali (contesti lavorativi e contesti formativi).

Sul piano specifico dell'educazione alla cittadinanza si profila un modello del tutto nuovo che associa ad obiettivi riferiti all'identità nazionale e alla conoscenza dell'organizzazione politico-istituzionale gli strumenti per affrontare la complessità del mondo attuale a livello personale, sociale, culturale, politico, economico, ambientale (Cogan e Derricott, 1998).

L'Unione Europea, e in particolare il Consiglio d'Europa, comincia ad affrontare in modo sistematico le problematiche della società globale nella seconda metà degli anni novanta mettendo in relazione i nodi del dibattito teorico sopra accennato, con il problema specifico dell'educazione e della formazione.

Gli esiti del lungo ed intenso lavoro europeo costituiscono il contributo più importante sia in termini teorici di ridefinizione di termini ed obiettivi di cittadinanza e di educazione alla cittadinanza, sia pratici in termini di progetti attuati².

L'insieme corposo di indicazioni provenienti dalla riflessione europea mette in evidenza, innanzi tutto, una stretta correlazione tra sviluppo della qualità della conoscenza e stabilità e sviluppo della democrazia.

Le capacità degli individui di adattarsi alle situazioni mutevoli della società, costituiscono elemento fondamentale non solo per la realizzazione di sé stessi ma anche per contribuire al mantenimento della coesione sociale e della convivenza democratica. La dimensione emotiva, affettiva e comportamentale dei soggetti è ritenuta fondamentale per creare quel ponte necessario che collega le conoscenze alla vita reale perché attiva quella dimensione partecipativa ed emancipativa della cittadinanza, rilevata dagli studi teorici sopra accennati.

Il ruolo della scuola diventa prioritario nella costruzione di conoscenze e saperi codificati, ma anche e soprattutto di competenze di base caratterizzate da flessibilità ed apertura, attraverso le quali gli individui possono curare la propria realizzazione personale nella vita e nel lavoro e, grazie alle quali, possono incidere sui cambiamenti senza subirne passivamente le conseguenze.

Tra le otto competenze chiave proposte dal Parlamento e dal Consiglio dell'Unione Europea, ce ne sono alcune che riguardano la sfera delle relazioni: le "competenze civiche e sociali".

È interessante rilevare, nell'economia del discorso fin qui condotto sulla cittadinanza, che queste competenze "riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, anche alla capacità di risolvere i conflitti ove ciò sia necessario". La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici associata all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.

Il concetto di competenza è inteso come "una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini adeguate per affrontare una situazione particolare"; le diverse competenze inoltre non sono isolate e compiute in se stesse ma si sovrappongono e si correlano tra loro nel senso che, aspetti essenziali e specifici di una competenza favoriscono la competenza connessa ad ambiti diversi, basti accennare alla competenza nelle abilità essenziali di lettura scrittura e matematica, senza le quali difficilmente tutte le altre possono costruirsi.

Le conoscenze contemplate nelle competenze civiche e sociali riguardano le dimensioni multiculturali e socio-economiche delle società europee; le abilità connesse a questa dimensione riguardano la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista; le attitudini riguardano la comunicazione interculturale e la capacità di rispettare gli altri superando i pregiudizi.

La ricerca internazionale, come PISA (*Programme for International Student Assessment*) e come il progetto De.Se.Co. (*Definition and Selection of Key Competencies*)³ si muove, con strumenti propri e in un'area internazionale più estesa di quella europea, verso la definizione e sviluppo di competenze indispensabili a ogni individuo/cittadino per partecipare attivamente alla vita sociale, per realizzare un proprio progetto di vita personale e lavorativa, per contribuire allo sviluppo della società in cui vive.

Il termine educazione alla cittadinanza adottato da ICCS si colloca all'interno di questo laboratorio di idee, progetti e ricerche, europee e internazionali, che si sono cimentate con la consapevolezza

² Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

³ Studio sulla definizione delle competenze chiave De.Se.Co. (Cfr. il progetto *Definition and Selection of Key Competencies* all'indirizzo http://www.oecd.org/document/17/0,2340,en_2649_201185_2669073_1_1_1_1,00.html. Una sintesi dei risultati del progetto si trova all'indirizzo <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>. Si veda anche il volume pubblicato da Eurydice *Key Competencies*, Brussels, 2002).

delle sfide che le democrazie si trovano ad affrontare per superare le differenze culturali e sociali che attribuiscono significati diversi sia alla democrazia che alla cittadinanza.

La differenza tra i termini “educazione civica” ed “educazione alla cittadinanza” non è nominale ma sostanziale in quanto rimanda ad orientamenti e concetti diversi alla base della formazione. Il termine educazione civica è focalizzato sulla conoscenza e la comprensione delle istituzioni formali e dei processi della vita civile mentre l’educazione alla cittadinanza coniuga la conoscenza e la comprensione di questi processi con l’insieme delle opportunità di partecipazione ed impegno civico comprendendo l’ampia gamma di forme di interazione attraverso le quali i cittadini assumono un ruolo attivo nella società.

1.3 Perché una terza indagine

L’Indagine internazionale ICCS (*International Civic and Citizenship Study*) è il terzo progetto della IEA che indaga sul ruolo dell’istruzione scolastica nel preparare i giovani a svolgere il proprio ruolo di cittadini. A differenza di altre indagini internazionali della IEA che hanno una ricorrenza ciclica (IEA-PIRLS, IEA-TIMSS), quelle condotte sull’educazione civica e alla cittadinanza sono distanziate da molti anni l’una dall’altra. L’aspirazione attuale è quella verso una ciclicità simile, anche se meno frequente, a quella PIRLS e TIMSS. La ciclicità sarebbe giustificata dall’interesse – almeno a livello europeo – per la disponibilità di dati che consentano la costruzione di indicatori. Oggi questa aspirazione potrebbe avere più possibilità di realizzazione data la preoccupazione dei governi dei diversi Paesi per l’acuirsi di problemi cruciali difficili da affrontare senza un ri-orientamento delle pratiche educative della scuola e della formazione. Questa preoccupazione è testimoniata sia dalla crescente partecipazione dei Paesi a progetti come ICCS sia dall’interesse dei responsabili delle politiche educative, e della scuola, nei confronti di programmi di ricerca in questo settore dell’istruzione.

I problemi cruciali evidenziati da ICCS sono quelli che impattano sul mondo dell’educazione e della formazione spingendo ad esplorare nuove piste di azione:

- I processi di globalizzazione sono caratterizzati da forme di interdipendenza economica e culturale. Non sfuggono a questa interdipendenza gli attacchi terroristici portati alla società civile - minacce del tutto nuove rispetto al passato - e che impongono di elaborare risposte altrettanto nuove ed adeguate (Banche, 2008; Ben-Porath, 2006).
- La scarsa partecipazione civica dei cittadini e l’apparente mancanza di interesse e coinvolgimento nella vita pubblica e politica sono fonte di preoccupazione di molti Paesi (Curtice & Seyd, 2003). Per quanto riguarda i giovani, in particolare, si osserva che, pur essendo essi disponibili ad apprezzare valori alla base della convivenza civile come la tolleranza, l’equità e solidarietà, le forme attraverso le quali comunicano e partecipano alla vita sociale sono decisamente cambiate: la loro interazione avviene in modo privilegiato all’interno di comunità di coetanei e temi di valenza civica, come la tutela dell’ambiente o del consumo etico, diventano oggetto di discussione soprattutto all’interno di comunità virtuali costituite in Internet (Sherrod, Torney-Purta & Flanagan, 2010).
- Nonostante l’importanza maggiore attribuita da molti Paesi ai sistemi di governo democratici, le disuguaglianze sociali ed economiche stanno minacciando il funzionamento di questi sistemi di governo sia all’interno di Paesi democratici da lunga data, sia in Paesi che hanno adottato questi sistemi da poco tempo. Queste disuguaglianze minano la tenuta della coesione sociale ed il funzionamento stesso dei sistemi (Gorard & Sundaram, 2008; Reimers, 2007) anche a causa del progressivo indebolimento del potere regolativo da parte degli stati nazionali.
- L’accentuarsi dei flussi migratori tra continenti e Paesi costituiscono un ulteriore rischio per la tenuta della coesione sociale in quanto mettono costantemente alla prova il senso di identità ed appartenenza ad una comunità caratterizzata da identità ed appartenenze multiple (Ajegbo, Kiwan, e Sharma, 2007; Osler & Starkey, 2005; Parker, 2004). Alcune conseguenze di questa crisi si manifestano con forme di comportamento rivendicativo di identità sedimentate e di ar-

roccamento culturale, generatrici di nuove esclusioni e nuovi conflitti. L'esigenza fondamentale che viene avvertita è quella di capire che cosa si intenda, oggi, per identità ed appartenenza alla comunità nazionale e che cosa può fare la formazione in merito per curarla e mantenerla (v., ad esempio, Banche, 2008; White & Openshaw, 2005).

- Il prodursi di molte forme di partecipazione sociale e civica diverse da quelle tradizionali e che perseguono obiettivi diversificati connessi, per esempio, a questioni di natura religiosa o alla tutela ambientale e dei diritti umani. Queste forme si esprimono attraverso l'adesione a nuove organizzazioni mondiali, come le ONG (Organizzazioni Non Governative) che, nel corso degli anni hanno assunto un ruolo ed un'importanza crescente offrendosi come veicoli alternativi di esercizio della cittadinanza attiva (Torney-Purta, Wilkenfeld e Barber, 2008; Wade, 2007; Zadjia, 2009).

A questo panorama di problematiche si aggiungono alcune indicazioni provenienti dalla ricerca condotta negli ultimi anni sulle concrete modalità attraverso le quali la scuola attua l'educazione alla cittadinanza. Queste indicazioni vengono considerate da ICCS particolarmente interessanti perché riguardano direttamente lo status dell'educazione alla cittadinanza a scuola e riguardano:

- La divaricazione fra curriculum formale e curriculum reale (Birzea et al., 2004; Eurydice, 2005.)
- I significati attribuiti al concetto di cittadinanza nel curriculum, nella cultura della scuola e nella comunità (Evans, 2009; Kennedy, 2009).
- Le forme di insegnamento-apprendimento che valorizzano il protagonismo e l'esperienza degli studenti (Ross, 2009).
- I fattori che supportano un'efficace educazione alla cittadinanza (Craig, Kerr, Wade, e Taylor, 2005; Keating, Kerr, Lopes, Featherstone, e Benton, 2009).

1.4 L'organizzazione dell'indagine

L'indagine è stata condotta dalla IEA ed è stata organizzata da un consorzio di tre istituti *partner*:

- L'*Australian Council for Educational Research* (ACER), responsabile della costruzione degli strumenti di rilevazione, delle procedure di campionamento, dell'organizzazione della rilevazione, dell'analisi e dell'elaborazione dei dati, nonché del coordinamento delle attività sul campo condotte dai Paesi partecipanti.
- La *National Foundation for Educational Research* (NFER) nel Regno Unito⁴.
- Il Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS) dell'Università Roma Tre in Italia.

Queste istituzioni hanno operato in stretta collaborazione con il Segretariato della IEA che ha sede ad Amsterdam, in Olanda, e il centro di elaborazione dati e di ricerca (DPC - *Data Processing and Research Center*) ad Amburgo, in Germania.

Gli esperti del *Project Advisory Committee* (PAC) hanno offerto consulenze continue e curato la revisione delle bozze del Quadro di Riferimento e degli strumenti dell'indagine, sollecitando e accogliendo contributi da parte dei coordinatori nazionali. A livello nazionale, l'indagine è affidata ai centri nazionali IEA, responsabili per la conduzione di tutte le attività a livello locale e della produzione dei rapporti di ricerca nazionali. Il centro nazionale per l'Italia è l'INVALSI.

ICCS ha adottato una metodologia di lavoro centrata sulla massima collaborazione tra i diversi Paesi partecipanti, centri di ricerca nazionali, agenzie governative, università ed esperti, programmando sistematiche occasioni di incontro, di confronto e di revisione finalizzati a vagliare, oltre l'aspetto tecnico della strumentazione, la rappresentatività e la rilevanza dei temi e dei contenuti rispetto alle caratteristiche culturali e scolastiche dei singoli contesti nazionali. Inoltre, la qualità degli strumenti e la

INVALSI

⁴ La NFER (Fondazione Nazionale per la Ricerca Educativa) è un'organizzazione indipendente del Regno Unito che si occupa di ricerca e valutazione nel campo scolastico.

conseguente affidabilità e validità dei risultati sono garantiti dalla IEA attraverso meccanismi appositamente predisposti che assicurano la qualità della traduzione oltre che la correttezza delle procedure di campionamento e l'utilizzo delle più avanzate metodologie di analisi dati.

1.5 Le domande di ricerca

Sulla base delle problematiche sopra indicate, alcune domande hanno guidato l'indagine. Le domande hanno svolto un ruolo cruciale nel plasmare il disegno di ricerca e gli strumenti dell'indagine e nel guidare lo sviluppo del *Quadro di Riferimento*. Esse configurano le aree e i temi della ricerca di cui vengono forniti i risultati nel presente rapporto.

Le domande:

1. Quali sono le differenze nei livelli di comprensione e nelle competenze degli studenti tra Paesi e all'interno di ciascun Paese?

Questa domanda di ricerca riguarda la distribuzione dei valori assunti dalle variabili di risultato tra tutti i Paesi partecipanti all'indagine (a livello di Paese) e all'interno di ogni singolo Paese. Le analisi necessarie per rispondere a questa domanda di ricerca si concentrano sulla distribuzione dei risultati conseguiti dagli studenti (in base ai dati della prova cognitiva) e comporta sia una prospettiva di singolo livello che di livello multiplo (attraverso l'utilizzo, ad esempio, di modelli di scomposizione della varianza).

2. Quali cambiamenti ci sono stati nelle conoscenze civiche e nella disponibilità all'impegno civico da CIVED a ICCS?

Questa domanda di ricerca riguarda principalmente l'analisi delle tendenze da CIVED a ICCS. L'analisi è focalizzata sui cambiamenti avvenuti nelle conoscenze in ambito civico in generale e sugli indicatori di impegno e di atteggiamenti civici al livello dei Paesi partecipanti.

3. Qual è il grado d'interesse e di disponibilità dei giovani ad impegnarsi nella vita pubblica e politica? E quali fattori sono associati in ciascun Paese o comuni ai diversi Paesi?

Questa domanda di ricerca affronta la questione dell'impegno rispetto all'apatia, attraverso un confronto degli indicatori di partecipazione civica all'interno di ciascun Paese, tra i diversi Paesi e in relazione alle variabili esplicative a vari livelli.

4. Come gli studenti percepiscono le recenti minacce apportate alla società civile e cosa pensano delle risposte che si dovrebbero dare in merito?

Questa domanda intende rilevare la comprensione, da parte dello studente, del rapporto tra la sicurezza della società e la salvaguardia delle libertà civili e gli atteggiamenti nei confronti dei diritti inerenti alla cittadinanza.

5. Quali sono le caratteristiche delle scuole e dei sistemi di istruzione che esercitano un'influenza sulle conoscenze e gli atteggiamenti relativi a temi/problemi connessi alla cittadinanza?

Questa domanda esplora una serie di fattori di contesto: l'approccio generale all'educazione civica e alla cittadinanza, ai curricoli e/o alla struttura e ai contenuti dei programmi, le pratiche didattiche, aspetti dell'organizzazione scolastica, comprese le opportunità di contribuire alla risoluzione dei conflitti, di partecipare ai processi di *governance* e di essere coinvolti nel processo decisionale.

6. Quali aspetti del contesto personale e sociale degli studenti (genere, estrazione socio-economica, *background* linguistico) sono associati alla conoscenza e agli atteggiamenti relativi a temi/problemi connessi alla cittadinanza?

Questa domanda guida l'esplorazione di variabili che riguardano i singoli studenti e il loro ambiente familiare.

1.6 Caratteristiche principali di ICCS 2009

Tipologia di indagine e riferimenti teorici

- ICCS è un'indagine internazionale di tipo comparativo.
- Affronta le domande di ricerca delineate nella proposta fatta nell'Assemblea Generale della IEA nel 2005 per ICCS.
- Ha mantenuto lo stesso modello teorico e un collegamento forte con i costrutti utilizzati nell'indagine IEA-CIVED del 1999.
- Ha esteso l'indagine a gruppi di Paesi della stessa regione geografica per valutare aspetti specificamente regionali: Modulo Europeo, Asiatico, Latino Americano.
- Garantisce la rappresentatività e la rilevanza dei temi e dei contenuti rispetto alle caratteristiche culturali e scolastiche dei singoli contesti nazionali.
- Prende in considerazione solo contenuti che possono essere misurati.
- Utilizza descrittori di contenuto condivisi in grado di descrivere l'ampiezza dell'educazione civica e alla cittadinanza degli studenti.

Oggetto della rilevazione

- L'ambito d'indagine in ICCS 2009 è costituito dalle conoscenze civiche intese nel senso tradizionale di conoscenza dei meccanismi, dei processi e dei principi che stanno alla base delle società democratiche e del livello di comprensione ed interpretazione di aspetti e concetti di cittadinanza.
- ICCS indaga su una varietà di aspetti soggettivi ed individuali che considera essere leve fondamentali per la traduzione delle conoscenze in ruolo attivo di cittadinanza; queste riguardano le convinzioni, gli atteggiamenti, i comportamenti connessi ai valori, ai principi e al sistema delle norme e regole che caratterizzano le società democratiche, ma anche opinioni relative, per esempio, al varo di norme di sicurezza più restrittive finalizzate a mantenere l'equilibrio tra sicurezza sociale e tutela delle libertà civili dei suoi cittadini.
- ICCS prende in considerazione i contesti entro i quali avviene l'educazione civica e alla cittadinanza ed esplora un'ampia gamma di fattori di contesto situati a livelli diversi (individuale, familiare, locale, nazionale, internazionale) e che possono influire sulla conoscenza, sulle competenze, sulla disponibilità e sulle convinzioni degli studenti e, in definitiva, su uno sviluppo del ruolo attivo di cittadinanza.

Caratteristiche dell'indagine

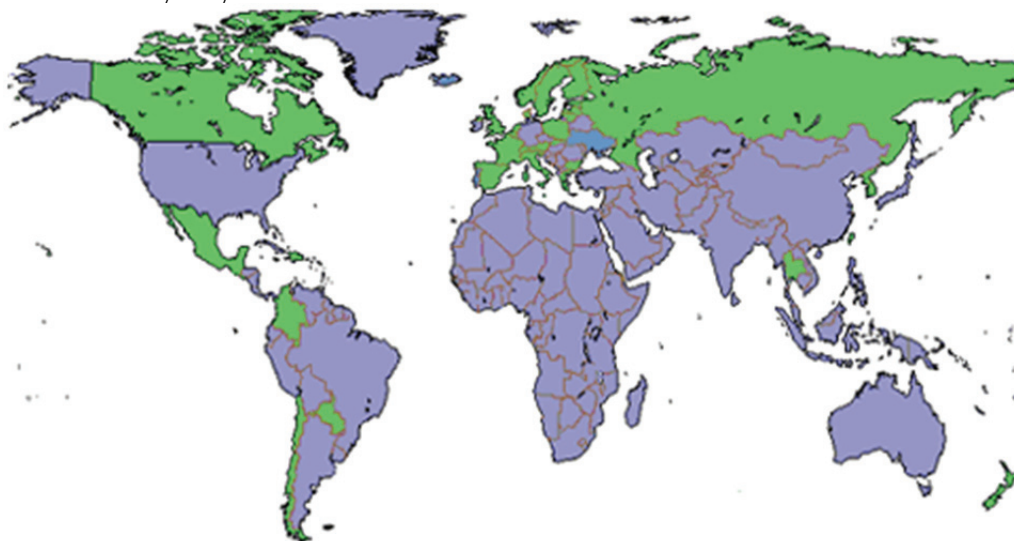
- ICCS 2009 è la più estesa indagine finora realizzata sull'educazione civica e alla cittadinanza; essa ha registrato la partecipazione di 38 Paesi nel mondo di cui 5 si trovano in Asia e nel Pacifico, 26 in Europa e 6 nell'America latina. I risultati pubblicati in questo volume si basano su dati raccolti, tra il 2008 e il 2009, da oltre 140.000 studenti, 62.000 insegnanti, 5.300 dirigenti scolastici.
- L'Italia ha partecipato a tutte e tre le indagini della IEA: civic education, CIVED, ed ora ICCS. Il Centro nazionale ICCS è costituito presso l'INVALSI⁵.
- In Italia le scuole secondarie di primo grado che hanno partecipato alla rilevazione sono state 172, gli studenti 3.366, gli insegnanti 3.200.
- La rilevazione è stata condotta tra ottobre 2008 e giugno 2009.
- La popolazione di studenti campionata per la rilevazione è così caratterizzata: studenti che si trovano all'8° grado di istruzione⁶ e che hanno, in media, 14 anni. Laddove l'età media degli studenti dell'8° grado è risultata al di sotto dei 13,5 anni, sono stati considerati gli studenti al 9° grado di istruzione.

⁵ Il gruppo di ricercatori dell'INVALSI che ha collaborato alla conduzione dell'indagine è costituito da: Genny Terri-
noni (*Project Manager*), Fabio Alivernini, Sara Manganelli (*Data Manager*), Alessandra Re (organizzazione rapporti con le scuole), Emanuela Vinci.

⁶ La popolazione indagata viene scelta facendo riferimento alla classificazione *ISCED-International Standard Classification of Education*, selezionando gli studenti che hanno raggiunto l'ottavo anno di istruzione, contando dal livello 1 dell'*ISCED*. Nel sistema scolastico italiano si tratta degli studenti iscritti al terzo anno della scuola secondaria di primo grado.

- La popolazione degli insegnanti coinvolta nella rilevazione è stata così definita: tutti gli insegnanti di tutte le discipline di ordinamento nel grado di riferimento (8° grado) in ogni scuola campionata, in servizio nella scuola sin dall'inizio dell'anno scolastico e durante il periodo della prova di ICCS.
- Il campione delle scuole è di tipo probabilistico (probabilità proporzionale al numero di studenti iscritti in una scuola).
- Le procedure di selezione delle classi e degli insegnanti sono state affidate alle scuole con l'indicazione di alcuni criteri da seguire e rispettare: a) selezione di intere classi all'interno di ogni scuola campionata e valutazione di tutti gli studenti di ciascuna classe selezionata; b) selezione di 15 insegnanti all'interno di ciascuna scuola campionata. Per acquisire la necessaria precisione nell'analisi dei dati, la grandezza del campione è stata stimata sulla base delle caratteristiche della popolazione scolastica nazionale. È stato comunque suggerito ad ogni Paese di assicurare un campione di almeno 150 scuole.

I Paesi che hanno partecipato a ICCS 2009



Austria, Belgio (Fiammingo), Bulgaria, Cile, Taipei Cina, Colombia, Cipro, Repubblica Ceca, Danimarca, Repubblica Dominicana, Regno Unito, Estonia, Finlandia, Grecia, Guatemala, Hong Kong-Cina, Indonesia, Irlanda, Italia, Corea, Lettonia, Liechtenstein, Lituania, Lussemburgo, Malta, Mexico, Olanda, Nuova Zelanda, Norvegia, Paraguay, Polonia, Federazione Russa, Repubblica Slovacca, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Tailandia

1.7 La partecipazione italiana a ICCS 2009

L'Italia ha partecipato al Progetto IEA ICCS 2009 con un campione di 172 scuole secondarie di I grado, selezionate con un campionamento casuale semplice. Complessivamente, hanno partecipato all'indagine 3.366 studenti, con una percentuale di partecipazione del 97 per cento⁷.

Tutti i dirigenti scolastici delle scuole campionate hanno partecipato all'indagine, insieme a un campione di 3.023 insegnanti delle classi terze⁸. La percentuale di partecipazione dei docenti è stata del 98 per cento.

Nella tavola 1.1 è riportata la distribuzione delle scuole partecipanti nelle diverse macroaree geografiche⁹ d'Italia.

INVALSI

⁷ Il campione degli studenti è costruito selezionando casualmente in ciascuna scuola campionata una sola classe terza.

⁸ Il campione di insegnanti è costruito selezionando casualmente in ciascuna scuola campionata 20 docenti tra tutti gli insegnanti di classe terza. Nelle scuole in cui il numero di docenti di classe terza risultava inferiore a 20, è stata campionata l'intera popolazione di insegnanti di terza.

Tavola 1.1 - Distribuzione delle scuole nelle macroaree geografiche

Macroarea	N° scuole partecipanti
Centro	31
Nord est	29
Nord ovest	36
Sud	48
Sud-isole	28
Totale	172

Un controllo sulla distribuzione del numero delle scuole presenti nelle diverse macroaree geografiche ha evidenziato che essa non si discosta significativamente dalla distribuzione presente a livello di popolazione ($\chi^2 = 3,6$; n.s.)¹⁰.

1.8 Gli strumenti della rilevazione

Gli studenti hanno dovuto affrontare tre prove:

- 1) cognitiva (internazionale);
- 2) atteggiamenti, comportamenti e variabili di sfondo (internazionale);
- 3) cognitiva e atteggiamenti e comportamenti (regionale - per l'Italia su tematiche specifiche dell'Europa).

L'impegno complessivo richiesto a ciascuno studente partecipante per completare le tre prove è stato di circa due ore.

Nella prova cognitiva di ICCS gli studenti hanno risposto a domande che richiedono risposte aperte (con la produzione di un breve testo) e chiuse (con la scelta tra più alternative di risposta). Solo sei dei quesiti, sugli ottanta che compongono la prova, richiedono risposte aperte. Per ciascuno di questi quesiti vengono forniti i criteri di correzione. I quesiti sono solitamente raggruppati in blocchi ciascuno dei quali si riferisce ad un testo stimolo - in alcuni casi a un grafico - che presenta situazioni di vita reale. L'impegno richiesto agli studenti per questa prova è di 45 minuti.

ICCS ha utilizzato 15 *link item* con CIVED. Ciò ha consentito una stima delle tendenze da CIVED a ICCS riportate nel capitolo 3. Solo 15 dei 38 Paesi partecipanti a ICCS sono rientrati in questa stima; tutti gli altri non presentavano condizioni per una comparazione oppure non si sono mostrati interessati a questa operazione.

Per assicurare un'ampia raccolta di informazioni relativa agli ambiti di contenuto e ai processi cognitivi indagati nella prova cognitiva, senza appesantire la prestazione individuale, sono state selezionate domande dall'intero blocco di 80 e sono state composte sette versioni differenti della prova. La selezione delle domande e la loro ricomposizione nelle sette versioni è stata attuata bilanciando la difficoltà delle singole domande e la loro organizzazione all'interno della prova. Nella rilevazione è stato attuato un disegno a rotazione: ad ogni studente è stata somministrata una prova delle sette versioni predisposte per poi ricominciare il giro con gli altri sette studenti e così via fino a completamento del numero di studenti della classe.

Nel questionario studenti gli alunni hanno risposto a domande sulle convinzioni, atteggiamenti, comportamenti e intenzioni di comportamento relative alle conoscenze rilevate nella prova cognitiva. Le domande utilizzate sono di tipo di tipo Likert: agli studenti è richiesto di valutare una serie di dichiarazioni, sulla base di una scala a quattro punti. Per la maggior parte di questi item, la scala di rating

INVALSI

⁹ Le macroaree geografiche rappresentano degli insiemi di regioni italiane. Nord Ovest: Liguria, Lombardia, Piemonte, Valle d'Aosta. Nord Est: Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Trentino Alto Adige, Veneto. Centro: Lazio, Marche, Toscana, Umbria. Sud: Abruzzo, Campania, Molise, Puglia. Sud-Isola: Basilicata, Calabria, Sardegna, Sicilia.

¹⁰ Il confronto è stato effettuato con la popolazione delle scuole secondarie di primo grado considerata per il progetto IEA TIMSS 2011, che coinvolge lo stesso grado scolastico.

varia da (1) molto d'accordo a (4) molto in disaccordo. In qualche caso le scale di rating indicano la frequenza (mai, raramente, qualche volta, spesso) o il livello d'interesse, di fiducia, o di importanza. Nella prova sono presenti anche domande nelle quali è richiesto agli studenti di scegliere, sulla base di un criterio soggettivo, tra le opzioni di risposta indicate, quelle che ritengono più importanti o più opportune. Nella premessa al questionario viene chiaramente detto agli studenti che non esistono risposte giuste o sbagliate a quelle domande e che si richiede loro di esprimere liberamente la propria opinione o i propri convincimenti personali relativi ai contenuti in esse presenti. Nello stesso questionario gli studenti hanno risposto anche ad alcune domande sulle variabili di sfondo (*background* culturale e familiare). L'impegno richiesto agli studenti per questa prova è di 45 minuti.

Nel questionario regionale gli studenti hanno risposto a domande su temi civici e di cittadinanza di particolare rilievo per ciascuna regione coinvolta: Asia, Europa, America latina. Gli studenti italiani hanno risposto al questionario europeo. Il questionario è strutturato in due parti: nella prima ci sono domande volte ad accertare le conoscenze civiche (la tipologia delle domande è la stessa della prova cognitiva internazionale); la seconda è volta a rilevare la dimensione affettivo – comportamentale (anche in questo caso la tipologia delle domande ricalca quella del questionario studenti). L'impegno richiesto agli studenti per questa prova è di 45 minuti.

Gli strumenti utilizzati da ICCS per le prove degli studenti sono stati adattati attraverso la loro somministrazione durante le due prime fasi di conduzione dell'indagine che hanno preceduto la rilevazione su larga scala: una prima somministrazione pilota e un successivo studio pilota.

Gli insegnanti hanno risposto ad un questionario, le cui domande richiedono di fornire informazioni e punti di vista personali relativamente all'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza e sulle pratiche di gestione della classe. Queste informazioni sono ritenute utili a capire quali aspetti di questo settore influiscano su un clima di classe aperto e democratico, sulla motivazione e la partecipazione degli studenti all'attività di insegnamento-apprendimento, sul coinvolgimento degli studenti nelle discussioni di natura civica e sullo sviluppo delle loro competenze civiche.

Le domande inoltre esplorano campi che riguardano aspetti del lavoro degli insegnanti come il coinvolgimento personale nella *governance* della scuola, il senso di appartenenza alla comunità scolastica, il contributo personale allo sviluppo di una cultura democratica, la percezione della propria preparazione nell'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza come materia trasversale e cross-curricolare e dell'educazione scolastica. Il questionario è stato compilato da un campione di insegnanti (fino a un numero massimo di 15 stabilito in base al numero complessivo di classi terze presenti nella scuola). L'impegno richiesto è di circa trenta minuti.

I dirigenti scolastici hanno risposto ad un questionario le cui domande richiedono informazioni e punti di vista personali sulle caratteristiche generali della scuola in relazione all'offerta formativa sull'educazione alla cittadinanza.

Le informazioni riguardano i processi di gestione della scuola, la partecipazione degli studenti agli organi di gestione democratica della scuola, le attività degli studenti dentro la scuola, la partecipazione degli insegnanti, del personale, dei genitori e della comunità nei processi di *decision making*, le relazioni tra tutti i soggetti all'interno della scuola, le relazioni tra scuola e comunità. L'impegno richiesto è di circa trenta minuti.

I coordinatori nazionali della ricerca hanno compilato un questionario *on line* le cui domande chiedono informazioni sulla struttura dei sistemi d'istruzione, sul ruolo dell'educazione civica e alla cittadinanza nei curricoli nazionali e sulle riforme recenti. I dati ottenuti da questa rilevazione hanno facilitato l'interpretazione dei risultati ottenuti attraverso i questionari studenti, scuola e insegnanti e hanno consentito una descrizione del contesto dell'educazione civica e alla cittadinanza di ogni Paese.

INVALSI

Il punto di riferimento per la costruzione degli strumenti è il *framework* concettuale nel quale vengono indicati gli obiettivi della rilevazione, i contenuti, le conoscenze e le abilità, che si intendono rilevare; il *framework* guida altresì la distribuzione del numero di quesiti per ciascuna area di contenuto e per ciascuna competenza e la scelta delle diverse tipologie di quesiti da utilizzare. Questo significa che ciascun quesito è stato classificato, in modo che sia chiaro che cosa esso intenda misurare.

- Un profilo delle conoscenze e dalla comprensione civica a diversi livelli di competenza degli studenti che avevano 13,5 anni al momento della rilevazione principale.
- Scale che riflettono: a) le convinzioni sui valori democratici, b) l'importanza attribuita alla cittadinanza intesa come insieme di norme meccanismi e principi alla base dei sistemi democratici, c) l'importanza attribuita alla cittadinanza intesa come partecipazione.
- Scale che riflettono la percezione degli insegnanti dell'ambiente scolastico, del clima di scuola e di classe, sui modi in cui dovrebbe essere insegnata l'educazione civica e alla cittadinanza.
- Scale che riflettono la percezione dei dirigenti scolastici sull'effettiva realizzazione dell'educazione civica e alla cittadinanza nelle proprie scuole.
- Indicatori di contesto in grado di spiegare le differenze dei risultati ottenuti dagli studenti.

1.9 Il Quadro di Riferimento di ICCS

Il *Quadro di Riferimento* è composto di due parti: il quadro di riferimento per la valutazione e il quadro di riferimento dei contesti.

Il *Quadro di riferimento* per la valutazione è organizzato intorno a tre dimensioni:

- una dimensione di contenuto, che specifica i contenuti di natura civica che sono oggetto di valutazione (i contenuti riguardano sia aspetti cognitivi che aspetti affettivo – comportamentale). Le caratteristiche metodologiche e i risultati dell'esplorazione di questa dimensione sono descritti nel capitolo 3;
- una dimensione cognitiva, che descrive i processi di pensiero oggetto d'indagine. Le caratteristiche metodologiche e i risultati dell'esplorazione di questa dimensione sono descritti nel capitolo 3;
- una dimensione affettivo – comportamentale che descrive le percezioni e le attività degli studenti oggetto di valutazione. Le caratteristiche metodologiche e i risultati dell'esplorazione di questa dimensione sono descritti nel capitolo 4.

Ogni ambito di contenuto è costituito da sotto-ambiti che descrivono i tratti dominanti dell'ambito, e da aspetti che descrivono i tratti più specifici. Gli ambiti costituiscono la struttura fondamentale entro la quale si articolano i contenuti conoscitivi e i corrispondenti atteggiamenti convinzioni e comportamenti (vedi tavole 1.2, 1.3, 1.4).

Il *Quadro di riferimento* dei contesti: i giovani imparano ad apprendere il ruolo di cittadino attraverso una serie di attività ed esperienze in diversi contesti, familiare, scolastico, di classe e della comunità più ampia. Le variabili che influenzano le conoscenze, le competenze, la disponibilità all'impegno e la fiducia che i giovani hanno in se stessi, possono essere collocate a diversi livelli all'interno di una struttura multilivello.

Il Quadro di Riferimento dei contesti delinea una mappa dei fattori che si trovano a diversi livelli e che possono/potrebbero influenzare la costruzione di competenze civiche e di cittadinanza.

Il quadro di riferimento identifica i seguenti contesti:

- **Comunità:** questo livello comprende il contesto più ampio entro il quale operano l'ambiente scolastico e quello familiare. All'interno di questo contesto più ampio possono trovarsi fattori a livello locale, regionale e nazionale. Per alcuni Paesi, come ad esempio per alcuni Paesi membri dell'Unione Europea, anche il livello sovra-nazionale potrebbe essere rilevante. Le caratteristiche metodologiche e i risultati dell'esplorazione dei fattori della comunità a livello nazionale sono descritti nel capitolo 2.

- **Scuola e classe:** in questo livello rientrano i fattori connessi all'istruzione che gli studenti ricevono, la cultura della scuola e l'ambiente scolastico nel suo complesso. Le caratteristiche metodologiche e i risultati dell'esplorazione dei fattori a questo livello sono descritti nel capitolo 5.
- **Ambiente familiare:** in questo livello rientrano i fattori connessi al contesto familiare (*background* sociale – culturale) e all'ambiente sociale extrascolastico dello studente (ad esempio, attività in gruppi di pari).
- **Individuo:** in questo livello rientrano le caratteristiche individuali dello studente, per esempio, le caratteristiche personali di risposta all'apprendimento di temi civici e di cittadinanza.

I fattori di contesto si distinguono in “condizioni preesistenti” e “processi”; per esempio i fattori storici e quelli riferibili direttamente alla struttura del sistema educativo, esercitano la loro influenza sull'azione educativa orientandola verso finalità ed obiettivi di apprendimento (condizioni preesistenti); altri fattori invece, come ad esempio la comprensione e l'impegno maggiori degli studenti, possono esercitare un'influenza dal basso che induce le scuole a modificare l'offerta formativa (processi).

Lo schema riportato in tavola 1.4 riassume l'insieme di questi fattori. È importante sottolineare che tra i risultati e i processi di apprendimento civico si verifica un *feedback*; ad esempio, gli studenti con livelli di conoscenza e di impegno più elevati relativamente ai temi che caratterizzano le dimensioni civiche sono, probabilmente, quelli più propensi a partecipare alle attività che promuovono questi risultati (a scuola, a casa e all'interno della comunità).

Tavola 1.2 - Articolazione della dimensione di contenuto

Ambiti	Sotto-ambiti	Aspetti
Società e sistemi civici <i>Meccanismi, sistemi e organizzazioni che sono alla base della società</i>	Cittadini	Conoscenza di ruoli, diritti e doveri, opportunità
	Istituzioni statali	Parlamenti, governi, magistratura, burocrazia, forze dell'ordine, ecc..
	Istituzioni civili	Le istituzioni che mediano il rapporto tra cittadini e istituzioni statali: Istituzioni religiose, aziende, partiti politici, sindacati, ONG, ecc..
Principi civici <i>Fondamenti etici condivisi che sono alla base delle società civili</i>	Equità	Diritto di tutti a un trattamento equo e giusto
	Libertà	Di fede religiosa, di parola, dalla paura e dal bisogno
	Coesione sociale	Coesione sociale: senso di appartenenza, di interrelazione, visione comune tra gli individui e le comunità all'interno di una società
Partecipazione civica <i>L'agire degli individui a ogni livello e in ogni contesto all'interno delle comunità</i>	Processi decisionali	Votare
	Capacità di influenzare le decisioni	Proposte ragionate ed argomentate di acquisti selettivi (consumo etico)
	Partecipazione alla vita della comunità	Coinvolgimento in azioni nella comunità (volontariato, impegno in organizzazioni, e associazioni, mantenersi informato)
Identità civiche <i>I ruoli civici individuali e la loro percezione</i>	Concetto di sé civico	Esperienze relative alla collocazione dentro la comunità
	Appartenenza civica	Senso di appartenenza alle diverse comunità civiche e consapevolezza del ruolo civico svolto dagli individui all'interno di ciascuna comunità

Tavola 1.3 - Articolazione della dimensione affettivo – comportamentale

Ambiti	Sotto-ambiti	Aspetti
Convinzioni di valore <i>Convinzioni radicate e profonde circa l'importanza di concetti, istituzioni, persone e/o idee.</i>	Convinzioni relative ai valori democratici	Accordo sulle modalità di costruire una società
	Convinzioni relative ai valori della cittadinanza	Importanza attribuita ad alcuni comportamenti di “buon cittadino”
Atteggiamenti <i>Disposizioni mentali o sentimenti relativi a idee, persone, oggetti, eventi, situazioni e/o relazioni</i>	Cognizioni riferite al Sé	Motivazione/interesse rispetto alla politica ¹¹ Concetto di sé in rapporto al coinvolgimento politico di partecipazione al voto Senso di auto-efficacia o fiducia nelle proprie capacità di comportarsi da “cittadini attivi” ¹²
	Atteggiamenti nei confronti dei diritti e dei doveri	Diritti di genere, dei diritti dei gruppi etnici/razziali e dei diritti degli immigrati
	Atteggiamenti nei confronti delle istituzioni	Fiducia nei confronti delle istituzioni Attaccamento alla propria nazione
Intenzioni di comportamento	Disponibilità a partecipare a forme di protesta civica. Intenzioni di comportamento rispetto alla partecipazione politica in età adulta Intenzioni di comportamento rispetto a una futura partecipazione ad attività connesse con l'esercizio della cittadinanza	Azioni di protesta, marce, raccolta firme Votare alle elezioni, fare campagne attive, candidarsi Diventare un opinionista, scrivere lettere ai giornali
Comportamenti	Forme di partecipazione dentro la scuola	Partecipazione a consigli di classe o assemblee, ecc

Tavola 1.4 - Articolazione della dimensione cognitiva

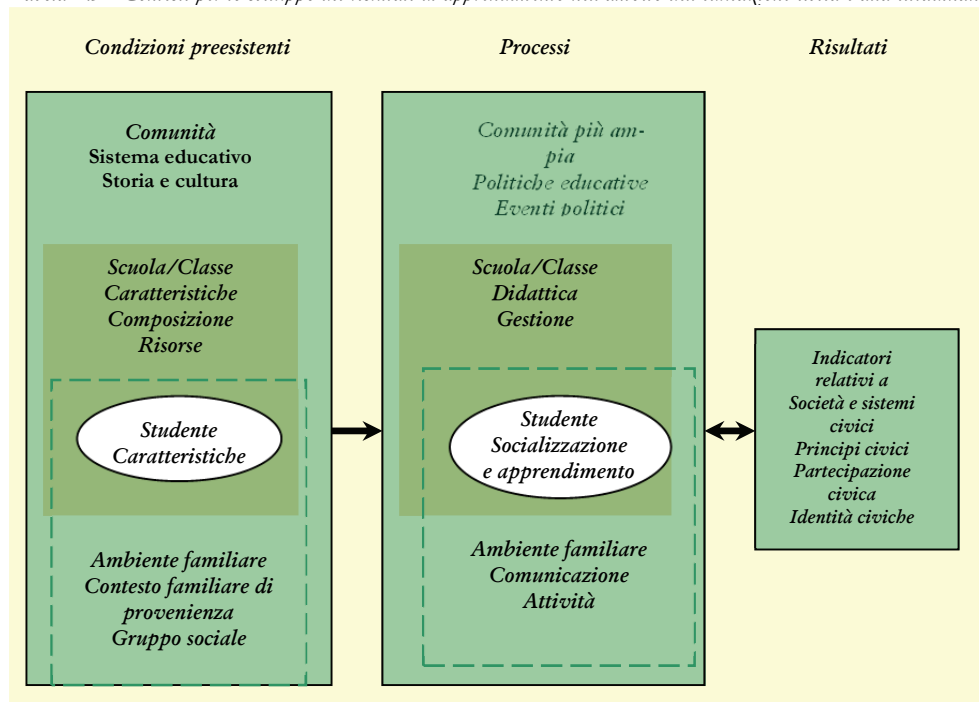
Conoscenza	Riconoscere o ricordare definizioni, descrizioni e proprietà chiave dei concetti e dei contenuti legati alle dimensioni civiche e della cittadinanza e illustrarli con esempi ¹³ .
Ragionamento e Analisi	I modi in cui gli studenti usano le informazioni acquisite per arrivare a conclusioni più ampie rispetto al significato denotativo dei singoli concetti appresi fino ad arrivare ad utilizzarli per risolvere problemi di situazioni concrete o ipotizzate.
L'insieme dei processi utilizzati in entrambi gli ambiti di questa dimensione concorrono a definire i livelli di rendimento degli studenti riportati nel capitolo 3: Elenco dei livelli di rendimento con la descrizione del tipo di conoscenza e comprensione per ciascun livello	

¹¹ I risultati di CIVED 1999 hanno confermato, in accordo con quanto rilevato in precedenti indagini, che l'interesse per la politica è un predittore positivo delle conoscenze civiche e della probabilità di partecipazione al voto (Amadeo et al., 2002).

¹² Si ritiene che “il giudizio degli individui sulle proprie capacità di organizzare e dare corso alle azioni necessarie al raggiungimento di determinati tipi di risultati” (Bandura, 1986, p. 391) abbia una forte influenza sulle scelte, sull'impegno, sulla perseveranza e sulle emozioni individuali in relazione ai compiti.

¹³ Data la natura internazionale di ICES, i concetti concreti e astratti che gli studenti sono tenuti a conoscere, per rispondere alle domande comuni a tutti i Paesi contenuti nella prova cognitiva, sono quelli generalizzabili alle diverse società. Nei moduli regionali (ove applicabile) esiste la possibilità di concentrarsi su conoscenze specificamente riferite a realtà storico-geografiche specifiche.

Tavola 1.5 - Contesti per lo sviluppo dei risultati di apprendimento nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza



1.10 I risultati principali

Complessivamente il rendimento degli studenti italiani rispetto a quello degli altri Paesi partecipanti si colloca al di sopra della media internazionale. Gli studenti italiani che frequentano la terza media dimostrano di possedere conoscenze di base relative ai meccanismi, ai sistemi e alle organizzazioni che caratterizzano le società democratiche e di comprendere i fondamenti etici condivisi che ne sono alla base.

A questa conoscenza di base non corrisponde tuttavia, né a livello internazionale né a livello nazionale, una capacità diffusa di comprensione ed elaborazione personale delle conoscenze a livelli progressivamente più elevati di competenza.

Per gli studenti italiani questa capacità è risultata eterogenea sul territorio nazionale. La percentuale più alta di studenti che sono in grado di compiere operazioni mentali più complesse sulle conoscenze dimostrando competenze più elevate si trova nelle macro-aree geografiche del Nord est, del Centro, del Nord Ovest; la percentuale più alta di studenti che è in grado di compiere operazioni mentali più semplici e quella (anche se piccola) che non è in grado di compierne alcuna, si trova nel Sud e nel Sud-Isole.

Per quanto riguarda il confronto dei risultati nei livelli di rendimento delle conoscenze civiche tra 15 dei 38 Paesi che hanno partecipato alla precedente indagine del 1999 (CIVED), il risultato italiano, insieme a quello di altri 7 Paesi, rimane sostanzialmente stabile a fronte di un aumento statisticamente significativo di un solo Paese (la Slovenia), ed un peggioramento di 7 Paesi.

La differenza di genere nella scala di rendimento delle conoscenze è significativa: le femmine ottengono un punteggio medio superiore rispetto ai maschi sia a livello internazionale che nazionale.

I risultati internazionali di ICCS relativamente alle convinzioni, agli atteggiamenti, ai comportamenti connessi ai valori, ai principi e al sistema delle norme e regole che caratterizzano le società democratiche, mostrano un'adesione generale a principi e a valori democratici come la libera espressione delle opinioni, il rispetto dei diritti politici e sociali di tutte le persone, le libere elezioni e l'uguaglianza di diritti tra maschi e femmine. L'adesione ai principi e valori democratici degli studenti italiani è addirittura superiore alla media internazionale ma diventa meno netta nei confronti

di principi come: *necessità di impedire ai politici di dare posti di lavoro ai propri familiari e nessuna azienda o Governo dovrebbe essere permesso di possedere tutti i giornali di un Paese.*

Gli studenti italiani mostrano invece atteggiamenti significativamente meno favorevoli rispetto alla media internazionale nei confronti dei diritti di gruppi etnico/razziali e degli immigrati e, rispetto alla media nazionale, gli studenti del Nord Est e nel Nord Ovest sono quelli che mostrano un atteggiamento meno favorevole nei confronti dei diritti di gruppi etnico/razziali e degli immigrati.

Gli studenti italiani mostrano un attaccamento nei confronti del proprio Paese inferiore rispetto a quello degli studenti degli altri Paesi. Questo atteggiamento, sia a livello internazionale che nazionale italiano, risulta significativamente meno positivo per gli studenti con un *background* migratorio. A livello nazionale, in particolare, gli studenti italiani del Centro, del Nord Est e del Nord Ovest esprimono un attaccamento inferiore al proprio Paese.

Rispetto agli studenti degli altri Paesi, gli studenti italiani nutrono una fiducia significativamente più alta nel complesso delle istituzioni del proprio Paese; per gli studenti del Sud il livello di fiducia nelle istituzioni è significativamente più elevata rispetto alla media nazionale mentre per gli studenti del Nord Ovest e del Sud-Isole è inferiore. Nella comparazione con gli altri Paesi partecipanti a ICCS emergono anche differenze rispetto alla fiducia accordata alle singole istituzioni: mentre nei risultati internazionali la fiducia *nella scuola* è al primo posto, seguita dalla fiducia nel *Governo nazionale*, nei *media* e nella *gente in genere* e, il livello più basso di fiducia risulta quello accordato ai *partiti politici*, nei risultati italiani al primo posto c'è il *Governo nazionale* con una fiducia più elevata di oltre 10 punti rispetto alla media internazionale, seguito dalla fiducia nei *partiti politici* e nei *media* e, il livello di fiducia più basso risulta quello accordato alla *gente in genere*. La distribuzione di questi risultati nelle macroaree geografiche italiane mostra che per gli studenti del Sud la fiducia nel *Governo* e nei *partiti politici* è più elevata mentre per gli studenti del Nord Est è più elevata la fiducia nella *scuola* e nella *gente in genere* e per gli studenti del Sud-Isole si riscontra una fiducia più bassa nella *gente in genere*.

Gli studenti italiani risultano decisamente più interessati a questioni di tipo politico e sociale rispetto agli studenti degli altri Paesi. Gli studenti del Nord Ovest mostrano un livello di interesse inferiore alla media nazionale, mentre quelli del Sud superiore alla media nazionale. Le variazioni legate al genere sono lievi, con una sola eccezione riscontrata nel Sud Italia dove le femmine risultano essere significativamente più interessate dei maschi a problemi di tipo politico e sociale.

Gli studenti italiani, in percentuale significativamente superiore alla media internazionale, ritengono di conoscere e di comprendere argomenti di natura politica e di sentirsi in grado di intervenire in discussioni di questo tipo apportando un contributo personale. Inoltre essi ritengono che saranno in grado, da adulti, di partecipare e di impegnarsi in attività civiche finalizzate a promuovere il cambiamento politico e sociale. In particolare gli studenti del Centro e del Sud-Isole dimostrano un maggiore senso di sicurezza nelle proprie capacità di partecipazione politica.

Gli studenti italiani che dichiarano di discutere con gli amici con maggiore frequenza su temi di natura politico/sociale sono quelli che risultano avere livelli di conoscenza più elevati (nello specifico, si riscontrano differenze significative tra gli studenti del Nord Ovest e del Sud relativamente alla conoscenza civica rispettivamente di 10 e 20 punti percentuali) e mostrano un interesse più elevato per argomenti di natura civica.

Lo strumento di informazione privilegiato dagli studenti, a livello internazionale è la televisione; la percentuale di studenti italiani che dichiara di utilizzare questo strumento è significativamente superiore alla media internazionale e gli studenti che la utilizzano di più sono quelli del Centro e quelli che la utilizzano di meno sono quelli del Nord Ovest. La lettura dei giornali non riscuote molto successo: a livello internazionale la percentuale media di studenti che dichiara di informarsi attraverso la lettura dei giornali è del 40 per cento, anche se in alcuni Paesi la percentuale è significativamente sopra la media (Paraguay, Svizzera) e in altri Paesi (Cipro, Grecia) significativamente sotto la media. In Italia la percentuale di studenti è sotto la media internazionale e la percentuale di studenti italiani che dichiarano di leggere il giornale "almeno una volta alla settimana" sono quelli

INVALSI

del Sud, del Centro (38,7) e del Sud-Isole (38,5) dichiarano di leggere giornali in misura superiore di loro colleghi del Nord Est (33,9) e Nord Ovest (30,5). Solo un terzo del totale degli studenti di tutti i Paesi dichiara di utilizzare Internet come strumento di informazione e gli studenti italiani. L'utilizzo di Internet è molto disomogeneo nel territorio nazionale.

Gli studenti che si tengono più aggiornati su notizie nazionali ed internazionali risultano avere livelli di conoscenza più elevati.

Rispetto agli studenti degli altri Paesi, gli studenti italiani sono poco coinvolti in forme di associazionismo e di partecipazione politica; in particolare il loro coinvolgimento nelle *“associazioni di volontariato che svolgono attività di assistenza alla comunità”* e *“associazioni che raccolgono fondi per una causa sociale”* e in *“organizzazioni per la tutela dei diritti umani”* o per *“la tutela di diritti legati a particolari gruppi etnici”* è molto al di sotto della media internazionale. Percentuali significativamente inferiori alla media italiana si rilevano nel Nord Ovest per tutte le tipologie di associazioni, mentre percentuali significativamente superiori alla media si rilevano nel Sud e nel Sud-Isole. Gli studenti del Sud costituiscono un'eccezione nel panorama nazionale ed internazionale perché dichiarano di essere coinvolti in misura maggiore, sia rispetto alla media italiana, sia rispetto alla media internazionale, in attività legate alla *“difesa dei diritti umani”*, in *“associazioni culturali legate a specifici gruppi etnici”*, in *“campagne di sensibilizzazione su problemi specifici”*.

Gli studenti italiani attribuiscono molta meno importanza di quanta viene attribuita a livello internazionale alle forme di partecipazione a scuola e al contributo, in termini di opinioni e proposte individuali e/o di gruppo, che esse possono offrire per risolvere problemi della scuola e migliorarne la gestione. Al di sotto della media internazionale anche le attività con valenza civica che gli studenti dichiarano di aver svolto nella comunità e che si collocano prevalentemente in un'area che comprende attività musicali, teatrali e dibattiti.

La percentuale di studenti italiani che esprime l'intenzione di votare in età adulta è superiore rispetto a quella internazionale ma, per quanto riguarda l'intenzione di mettere in atto altri comportamenti civici come l'isciversi a un partito politico o a un sindacato o candidarsi alle elezioni, le intenzioni diventano molto più incerte. In particolare gli studenti del Nord Ovest esprimono un'intenzione di comportamento rispetto al voto significativamente più bassa rispetto alla media nazionale, mentre l'andamento opposto si verifica per gli studenti Centro.

La scuola italiana, secondo insegnanti e dirigenti scolastici, offre una serie di opportunità di partecipazione civica agli studenti; le attività relative alla difesa dei diritti umani, insieme a quelle rivolte a persone svantaggiate e a quelle culturali in senso ampio risultano svolte con frequenza significativamente maggiore nella scuola italiana rispetto a quanto avviene a livello internazionale, ma sono presenti in modo significativo anche eventi sportivi, campagne per la protezione ambientale e per la sensibilizzazione delle persone su temi con valenza civica e attività multiculturali.

Inoltre, secondo i dirigenti di tutti i Paesi partecipanti, è disponibile nella comunità locale una serie di risorse che possono contribuire allo sviluppo delle conoscenze e del ruolo civico e di cittadinanza degli studenti; tra queste risorse le più diffuse sono i luoghi di culto, le strutture sportive e le biblioteche pubbliche. Meno diffuse (per meno della metà degli studenti) le scuole di lingue, i musei, i parchi giochi per i bambini. Tutte queste risorse sono dichiarate disponibili, in percentuale superiore alla media internazionale, anche in Italia, escluso le scuole di lingue, i musei e i parchi giochi per bambini che, rispetto alla media internazionale, sono meno diffuse. In particolare il Nord Ovest, il Nord Est e soprattutto il Centro dispongono di una percentuale superiore di risorse rispetto alla media nazionale; Sud e Sud-Isole dispongono di una percentuale significativamente inferiore rispetto alla media nazionale. Questa differenza risulta particolarmente accentuata per quanto riguarda disponibilità di parchi giochi, teatri o musei.

INVALSI

In linea con i risultati internazionali, gli studenti italiani che vivono in comunità locali che dispongono di un maggior numero di risorse sono quelli che si collocano ad un livello più elevato nella scala delle conoscenze civiche.

In linea con i risultati internazionali le problematiche sociali presenti nella comunità che a livello nazionale italiano sono considerate fattori generatori di maggiore tensione sono la disoccupazione e, a seguire, l'abuso di alcol, l'uso di droga, l'immigrazione. In particolare, nel Nord Est l'immigrazione e i conflitti etnici sono percepiti più frequentemente, rispetto alla media nazionale, come fattori di tensione sociale mentre problematiche come disoccupazione, povertà diffusa, criminalità organizzata sono considerati come fattori di minore tensione rispetto alla media nazionale. Al contrario, al Sud, povertà diffusa e criminalità organizzata (insieme alla microcriminalità) sono le problematiche sociali che producono maggiore tensione rispetto all'immigrazione che, comunque è considerata in Italia fonte di tensione sociale più di quanto avvenga negli altri Paesi partecipanti a ICCS.

Gli studenti che vivono in comunità in cui sono presenti maggiori tensioni sociali sono quelli che presentano un livello più basso nella scala delle conoscenze civiche.

Per gli studenti italiani, più di quelli degli altri Paesi dichiarano che il clima di classe è aperto alla discussione. In particolare, gli studenti del Sud e del Sud-Isole percepiscono un clima di classe più aperto rispetto alla media nazionale, mentre gli studenti del Centro, del Nord Est e del Nord Ovest percepiscono un clima di classe meno aperto rispetto alla media nazionale.

Gli approcci all'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza sono diversi e possono coesistere all'interno di una stessa scuola. In media gli approcci più utilizzati sono quelli che coinvolgono docenti di materie correlate alle scienze umane e sociali o la considerano il risultato dell'esperienza scolastica nel suo complesso. Molto meno diffusi gli approcci che considerano l'educazione civica come materia extracurricolare, come materia a sé stante, come materia inserita nelle altre materie insegnate nella scuola.

Anche nelle scuole italiane si riscontra una sostanziale coesistenza di approcci ma alcuni di essi risultano più frequenti rispetto alla media internazionale: l'educazione civica e alla cittadinanza è insegnata, più frequentemente, da docenti di materie che rientrano nell'area delle scienze umane e sociali e, a seguire, essa è considerata il risultato dell'esperienza scolastica nel suo complesso, affidata a tutte le materie insegnate nella scuola. Poco diffuso e meno frequente rispetto alla media internazionale, l'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza come materia a sé stante, come attività extracurricolare o parte non integrata nel curriculum. Nelle scuole del Sud l'insegnamento come materia a sé stante è, rispetto alla media nazionale, molto più diffuso, nelle scuole del Nord Est molto meno diffuso.

In linea con i risultati internazionali gli obiettivi di insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza indicati con più frequenza da dirigenti scolastici e insegnanti sono: *la promozione della conoscenza dei diritti e dei doveri dei cittadini* e, a seguire, *la promozione del pensiero critico e autonomo degli studenti* e *la promozione della conoscenza di istituzioni sociali, politiche e civili*. Meno frequentemente indicati, anche rispetto alla media internazionale, gli obiettivi di *preparazione degli studenti per gli impegni politici*, di *incoraggiamento della capacità di difendere il proprio punto di vista* di *promozione della partecipazione alla vita della scuola*.

In particolare nelle scuole del Nord Est, l'obiettivo di *promozione della conoscenza di istituzioni sociali*, ha una frequenza più bassa rispetto alla media nazionale e nelle scuole del Sud una frequenza più elevata. L'obiettivo di *sviluppo di competenze per la soluzione di conflitti* ha una frequenza significativamente più bassa nel Nord Est e più elevata nel Sud-Isole.

I risultati di ICCS 2009 testimoniano differenze molto ampie nei livelli di rendimento e negli atteggiamenti degli studenti dei Paesi che hanno partecipato alla rilevazione. Queste differenze sono dovute a una molteplicità di variabili di contesto collocate a diversi livelli: differenze nell'organizzazione del curriculum di educazione civica e alla cittadinanza tra i vari Paesi e tra singole scuole; differenze di risorse socio-economiche di cui le scuole dispongono, differenze di background socio-economico e culturale degli studenti e differenze di carattere socio-economico generale tra i diversi Paesi a ICCS 2009.

INVALSI

I risultati italiani – come è già stato illustrato nei capitoli precedenti – evidenziano l'esistenza di notevoli differenze anche tra aree geografiche all'interno del Paese. La varianza nei risultati delle conoscenze civiche tra gli studenti dei diversi Paesi rappresentano circa la metà della variabilità a livello di studenti, circa un quarto è spiegabile al livello di singole scuole e circa un quarto è spiegabile al livello di Paesi.

In Italia circa il 16 per cento della varianza dei punteggi degli studenti nella scala delle conoscenze civiche è attribuibile a differenze tra le scuole partecipanti all'indagine contro il 23 per cento stimato per il campione internazionale. Il valore riportato dall'Italia si attesta sui livelli dei Paesi in cui gli studenti frequentano scuole che hanno un programma comune nella scuola secondaria di I grado.

Un approfondimento dell'analisi dei risultati italiani ha confermato l'associazione esistente tra alcune caratteristiche individuali dello studente e le differenze nei risultati di apprendimento. In linea con i risultati internazionali, le femmine, in tutte le macroaree geografiche del territorio nazionale, hanno un rendimento superiore rispetto agli studenti maschi; il *background* migratorio è un fattore penalizzante per le conoscenze civiche; il livello culturale dell'ambiente familiare incide sulle conoscenze in modo più significativo dello status socio-economico dei genitori.

Lo stesso approfondimento ha confermato un'associazione tra presenza di problematiche politico/sociali nella comunità che producono tensione e risultati di apprendimento meno positivi.

Lo stesso approfondimento non ha invece confermato l'associazione tra disponibilità delle risorse culturali all'interno della comunità e un migliore rendimento nella scala delle conoscenze civiche né ha confermato quella tra problematiche sociali all'interno della scuola e livello di rendimento degli studenti.

Il contesto nazionale dell'educazione civica e alla cittadinanza

In questo capitolo viene presentata una sintesi dei risultati relativi all'esplorazione dei fattori specifici del contesto nazionale che influiscono/possono influire sulla formazione civica degli studenti. Le informazioni sono ricavate dalle risposte fornite dai coordinatori nazionali ICCS 2009 ad un questionario on line.

Le informazioni raccolte attraverso questa rilevazione riguardano:

1. le politiche educative dei diversi Paesi in materia di educazione civica e alla cittadinanza;
2. gli approcci al curriculum scolastico di educazione civica e alla cittadinanza;
3. i temi e i processi dell'educazione civica e alla cittadinanza considerati più importanti nei curricula nazionali;
4. approcci alla formazione degli insegnanti, alla valutazione degli studenti e alla valutazione della scuola relativi a questa area di istruzione.

2.1 I dati della rilevazione on-line sul contesto nazionale (National Context Survey)

La priorità dell'educazione civica e alla cittadinanza nelle politiche educative è alta (15 Paesi) o media (20 Paesi). L'Italia è tra i quindici Paesi con priorità alta.

I dati della rilevazione ICCS 2009 mostrano alcune modifiche sostanziali rispetto ai risultati dell'indagine IEA-CIVED (Torney-Purta et al., 1999). I risultati di CIVED hanno mostrato che, nonostante gli obiettivi di natura civica fossero giudicati generalmente importanti, la priorità dell'educazione civica e alla cittadinanza nelle politiche educative dei diversi Paesi risultava generalmente molto bassa rispetto a quella attribuita ad altri settori dell'istruzione come le scienze, le lingue, la matematica; la collocazione dell'educazione civica e alla cittadinanza nei curricula risultava scarsamente definita; l'insegnamento dell'educazione civica risultava generalmente integrato all'interno di materie diverse.

I risultati dell'indagine CIVED hanno inoltre messo in evidenza che raramente esiste un curriculum esplicito di educazione civica e alla cittadinanza pensati per studenti di età inferiore ai 14 anni.

Nella rilevazione nazionale ICCS 2009, oltre la priorità attribuita delle politiche educative dei diversi Paesi all'educazione civica e alla cittadinanza, si registra un ampliamento del significato di questa educazione. Le definizioni nazionali o ufficiali di educazione civica e alla cittadinanza includono infatti, in misura maggiore o minore, diverse opportunità di partecipazione per gli studenti per mettere in pratica ciò che imparano attraverso l'insegnamento formale a scuola. Inoltre, nella maggior parte dei Paesi ICCS sono stati messi in atto ampi e diversificati approcci politici che collocano l'educazione civica e alla cittadinanza non solo in relazione al curriculum formale ma anche in relazione ai contesti della scuola e della comunità più ampia¹⁴.

¹⁴ Uno studio del consiglio d'Europa (vedi Birzea et al., 2004) richiama l'attenzione sul fatto che l'apprendimento civico degli studenti si attua all'interno di diversi "siti di cittadinanza" e che perciò, l'apprendimento formale (insegnamento di una materia a sé stante o integrata con altre materie o l'ottica interdisciplinare) è costantemente affiancato da un apprendimento non formale (attività extra-scolastiche, ethos della scuola e processi decisionali della scuola), e da uno informale (clima di classe ethos); i diversi "siti" di cittadinanza svolgono un ruolo fondamentale nel preparare i giovani ad assumersi responsabilità per svolgere in modo attivo il proprio ruolo di cittadino in un'ottica di apprendimento permanente. Eurydice (2005) considera questa ottica come una che punta allo sviluppo di una "cittadinanza attiva" attraverso il supporto delle scuole che offrono un ambiente democratico aperto e partecipativo.

L'educazione civica e alla cittadinanza, per la maggioranza dei Paesi di ICCS, si colloca all'interno di tre contesti che si sovrappongono: curriculum - scuola - comunità.

Nel curriculum l'educazione civica e alla cittadinanza è considerata come:

- una materia specifica - obbligatoria o opzionale (18 Paesi);
- una materia integrata con altre materie (38 Paesi);
- una materia trasversale all'insegnamento (29 Paesi).

Inoltre il curriculum comprende assemblee ed eventi speciali (28 Paesi), attività extracurricolari (29 Paesi), esperienze di classe (30 Paesi).

La partecipazione degli studenti e degli insegnanti alla vita della scuola e/o della comunità è considerata dalla maggioranza dei Paesi, sia pur in riferimento ad aspetti diversi (l'ethos, i valori e la cultura della scuola, genitori, comunità, *governance* della scuola). L'approccio dell'Italia al curriculum dell'8° anno della scuola secondaria inferiore considera l'educazione civica e alla cittadinanza come materia integrata con altre, trasversale e comprende assemblee ed eventi speciali, attività extracurricolari, esperienze ed ethos della scuola.

La situazione sopra descritta sembra essere in ulteriore evoluzione in quanto, 26 dei 38 Paesi partecipanti, tra i quali l'Italia, hanno segnalato che, al momento della rilevazione, erano in corso revisioni del curriculum scolastico e/o degli approcci all'educazione civica e alla cittadinanza.

È interessante inoltre rilevare che, oltre le conoscenze, il curriculum contempla un insieme di processi cognitivi che puntano a sviluppare una padronanza ed un uso adeguato e finalizzato delle conoscenze oggetto del curriculum. L'enfasi maggiore attribuita da tutti i Paesi partecipanti è sui seguenti processi:

- conoscenza civica e comprensione;
- comunicazione;
- analisi;
- osservazione;
- riflessione.

Tutti i 38 Paesi inoltre tendono a considerare come necessario per gli studenti l'accesso ad opportunità di partecipazione ad altre attività oltre a quelle svolte a scuola e, per la maggior parte di essi, l'educazione civica e alla cittadinanza è generalmente considerata sia come materia di istruzione sia come leva per lo sviluppo di atteggiamenti positivi attraverso:

- la partecipazione e l'impegno nella società civile (37 Paesi);
- la comunicazione attraverso la discussione e il dibattito (36 Paesi);
- lo sviluppo del senso di identità nazionale e di appartenenza (35 Paesi);
- la partecipazione a progetti e lavori scritti (32 Paesi).

Un minor numero di Paesi mette in evidenza:

- la creazione di opportunità per il coinvolgimento degli studenti nei processi decisionali a scuola (31 Paesi);
- la creazione di opportunità per il coinvolgimento degli studenti in attività nella comunità (29 Paesi);

- l'analisi e la riflessione sulle opportunità di partecipazione e sull'impegno (28 Paesi); l'osservazione, l'analisi e la riflessione sui processi di cambiamento nella scuola (22 Paesi);
- l'osservazione e l'analisi dei processi di cambiamento della comunità (29 Paesi).

Temi civici e di cittadinanza nei curricula nazionali riguardano: diritti umani (25 Paesi), l'ambiente (23 Paesi), la comprensione delle culture ed etnie diverse (23 Paesi), i sistemi parlamentari e di governo (22 Paesi), voto ed elezioni elettorali (19 Paesi). Considerate le problematiche connesse alla modernizzazione e alla globalizzazione delle società contemporanee, risulta particolarmente degna di nota l'enfasi che alcuni Paesi stanno dando ad argomenti relativi alla comunicazione globale (compresi i media) alle organizzazioni nazionali e internazionali, a istituzioni e organizzazioni (come l'Unione europea). Argomenti meno frequenti sono: i sistemi giuridici (14 Paesi), studi sulla comunicazione (13 Paesi), economia e sistemi economici (12 Paesi), istituzioni e organismi regionali (11 Paesi), risoluzione del conflitto (11 Paesi). Solo sei Paesi indicano la partecipazione a gruppi di volontariato.

Rispetto alla precedente indagine (CIVED) i dati di questa rilevazione mostrano un ampliamento della gamma e della portata dei temi affrontati nell'educazione civica e alla cittadinanza (Evans, 2009; Kennedy, 2009; Pasek, Feldman, Romer, e Jamieson, 2008).

Vari commentatori hanno interpretato questo ampliamento come una risposta non solo alla trasformazione del concetto e dei significati di cittadinanza, ma anche come crescita della consapevolezza del ruolo che l'educazione civica e alla cittadinanza può svolgere nel preparare i giovani ad affrontare le sfide delle società del ventunesimo secolo.

Sia nella prima fase di CIVED, al livello territoriale, che nell'indagine del 2005 condotta da Eurydice al livello europeo, i Paesi partecipanti, accanto ad una tradizionale attenzione per la conoscenza delle istituzioni politiche e dei processi, si sono concentrati su concetti astratti come i diritti umani (Eurydice, 2005; Torney - Purta et al., 1999). L'indagine di Eurydice ha inoltre evidenziato che i Paesi europei, per rispondere alla rapida diffusione della globalizzazione, cercano un orientamento nelle indicazioni europee e internazionali (Eurydice, 2005).

Secondo precedenti studi sull'educazione civica e alla cittadinanza, la scelta degli insegnanti ai quali affidare la responsabilità di questo settore dell'istruzione e le forme di controllo dell'adeguatezza della loro formazione riflettono lo stato accordato a questo insegnamento.

Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, i dati di ricerca precedenti a ICCS di cui si dispone mettono in evidenza un approccio alquanto limitato e scarsamente sistematico alla formazione in servizio e allo sviluppo professionale (Birzea et al., 2004; Eurydice, 2005).

Anche i dati dell'indagine CIVED 1999 hanno messo in evidenza che, nei Paesi partecipanti, le opportunità di formazione in questo settore dell'istruzione messe a disposizione degli insegnanti sono limitate per una carenza di risorse.

Secondo studi del Consiglio d'Europa e di Eurydice (Birzea et al., 2004; Eurydice, 2005) la formazione di tutti gli insegnanti, di qualunque tipo e grado di scuola, costituisce una vera e propria sfida; entrambi gli studi sottolineano che la formazione, sia iniziale che in servizio, è limitata, sporadica, informale, e incoerente.

In particolare l'offerta formativa iniziale per gli insegnanti si caratterizza per la programmazione e l'attuazione di brevi corsi rivolti a tutti gli insegnanti mentre l'offerta di formazione in servizio viene attuata attraverso la programmazione di moduli formativi rivolti esclusivamente agli insegnanti di materie specifiche ritenute prioritarie per l'educazione civica e alla cittadinanza; la partecipazione degli insegnanti di tutti gli altri insegnanti era di natura facoltativa.

INVALSI

I dati della rilevazione ICCS 2009 hanno consentito di identificare tre gruppi di insegnanti che hanno la responsabilità dell'educazione civica e alla cittadinanza:

- insegnanti di tutte le materie (14 Paesi);
- insegnanti di materie che contemplano temi specificamente connessi alla dimensione civica e che operano un'integrazione con temi specifici di altre materie (35 Paesi);
- insegnanti specialisti di temi afferenti all'educazione civica e alla cittadinanza (13 Paesi).

Dalle informazioni è stato anche possibile rilevare che, per la maggioranza dei Paesi partecipanti, almeno due di questi tre gruppi di insegnanti, hanno la responsabilità di questo settore dell'istruzione.

Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, i dati di ricerca precedenti a ICCS di cui si dispone mettono in evidenza un approccio alquanto limitato e scarsamente sistematico alla formazione in servizio e allo sviluppo professionale (Birzea et al., 2004; Eurydice, 2005).

Anche i dati dell'indagine CIVED 1999 hanno messo in evidenza che, nei Paesi partecipanti, le opportunità di formazione in questo settore dell'istruzione messe a disposizione degli insegnanti sono limitate per una carenza di risorse.

Secondo studi del Consiglio d'Europa e di Eurydice (Birzea et al., 2004; Eurydice, 2005) la formazione di tutti gli insegnanti, di qualunque tipo e grado di scuola, costituisce una vera e propria sfida; entrambi gli studi sottolineano che la formazione, sia iniziale che in servizio, è limitata, sporadica, informale, e incoerente. In particolare l'offerta formativa iniziale per gli insegnanti si caratterizza per la programmazione e l'attuazione di brevi corsi rivolti a tutti gli insegnanti mentre l'offerta di formazione in servizio viene attuata attraverso la programmazione di moduli formativi rivolti esclusivamente agli insegnanti di materie specifiche ritenute prioritarie per l'educazione civica e alla cittadinanza; la partecipazione degli insegnanti di tutti gli altri insegnanti era di natura facoltativa.

Relativamente alla formazione degli insegnanti, dalle informazioni fornite dai coordinatori nazionali di ICCS 2009, risulta in generale che l'offerta di formazione in servizio, per almeno un gruppo di insegnanti, è più estesa (32 Paesi) rispetto all'offerta di formazione iniziale (27 Paesi). Per 11 Paesi non risulta alcuna formazione iniziale e per sei Paesi nessuna formazione, né iniziale né in servizio.

Inoltre l'offerta di formazione iniziale e in servizio sono simili e sembrano essere allineate con i contenuti dei curricula dell'8° grado della scuola secondaria.

La formazione iniziale è rivolta ad insegnanti di materie i cui temi sono connessi a quelli dell'educazione civica e alla cittadinanza (23 Paesi), a tutti gli insegnanti (15 Paesi); ad insegnanti specialisti (10 Paesi).

La formazione in servizio è prevista per insegnanti che utilizzano un approccio integrato con altre materie (29 Paesi), per tutti gli insegnanti (22 Paesi), per insegnanti specialisti in 14 Paesi. Ventidue Paesi hanno dichiarato che questa formazione è offerta ai capi di istituto.

Solo per quattro Paesi questa formazione in servizio è obbligatoria (Indonesia, Lettonia, Paraguay e Federazione russa).

I centri nazionali di 29 Paesi partecipanti hanno dichiarato che gli insegnanti possono accedere a questa formazione su base facoltativa.

Per quanto riguarda la valutazione, risulta che la maggior parte dei Paesi partecipanti a ICCS fornisce qualche forma di valutazione degli studenti in relazione all'educazione civica e alla cittadinanza; solo otto i Paesi che non attuano questa valutazione.

Ventidue Paesi valutano anche l'offerta formativa delle scuole sull'educazione civica e alla cittadinanza, 15 non la valutano e, un solo Paese, non ha fornito alcun dato in merito. Diciannove dei Paesi partecipanti hanno segnalato di valutare sia gli studenti che le scuole. Per quanto riguarda la

valutazione delle scuole in particolare si registra un'estensione ed una varietà considerevoli tra i Paesi partecipanti.

La diversità degli approcci all'insegnamento adottati dai diversi Paesi rende difficile e complessa la discussione sui confronti fra i vari metodi di valutazione, e “*quality assurance*”¹⁵.

Alcune ricerche, come quella di Jerome (2008) e Kerr, Keating, e Irlanda (2009), collocano la valutazione dell'apprendimento civico e alla cittadinanza nell'area delle sfide da affrontare a causa delle difficoltà legate al raggiungimento di un accordo su ciò che dovrebbe essere valutato, come dovrebbe essere valutato, e da chi.

È in corso attualmente un ampio dibattito, sia a livello di letteratura che di *policy making*, sugli standard di qualità stabiliti per l'educazione civica e alla cittadinanza e sulla possibilità di un loro confronto con quelli fissati per materie afferenti ad altre aree dell'istruzione.

La ricerca in Europa mostra che, nella maggior parte dei Paesi, il monitoraggio e la “*quality assurance*” nell'educazione civica e alla cittadinanza, spesso, non sono collegati fra loro e sono effettuati su una scala più ridotta rispetto a quanto avviene per altre discipline (Birzea et al., 2004). Il focus del dibattito è sulla valutazione degli studenti e la sulla valutazione della scuola.

Da rilevare che, negli ultimi dieci anni, alcuni Paesi hanno cominciato ad attuare valutazioni a livello nazionale sul modello CIVED (Torney-Purta et al., 2001).

¹⁵ Programma che assicura che siano rispettati gli standard di qualità attraverso il monitoraggio sistematico e la valutazione dei vari aspetti di un progetto, di un servizio o di una struttura.

CAPITOLO 3:

Le conoscenze civiche degli studenti

Nel progetto ICCS, la conoscenza civica è considerata un concetto ampio che implica la comprensione, il ragionamento su e la conoscenza di elementi e concetti tradizionalmente considerati di educazione civica ma anche di cittadinanza (una descrizione dettagliata è riportata nel *Quadro di Riferimento ICCS*; Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, & Kerr, 2008).

In questo capitolo è riportata una descrizione del test utilizzato per rilevare la conoscenza civica, i risultati ottenuti dagli studenti, considerando i possibili livelli di rendimento e l'andamento rispetto al precedente studio del 1999 sull'educazione civica.

3.1 La valutazione delle conoscenze civiche degli studenti

La valutazione delle conoscenze civiche si basa su un test che comprende 80 item (79 utilizzati nelle analisi), dei quali 6 sono domande a risposta aperta, mentre i restanti sono domande a scelta multipla. Il test riguarda gli ambiti di contenuto previsti nel *Quadro di Riferimento ICCS* (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, & Kerr, 2008), e cioè le società e i sistemi civici, i principi civici, la partecipazione civica e le identità civiche, e implica processi cognitivi quali la conoscenza, il ragionamento e l'analisi. Nella tavola 3.1 è riportata la descrizione schematica degli ambiti di contenuto e dei tratti dominanti di ciascun ambito (sotto-ambiti).

Tavola 3.1. Descrizione degli ambiti di contenuto considerati dal test ICCS

Ambito di contenuto	Descrizione	Sotto-ambiti
Società e Sistemi civici	Meccanismi e organizzazioni, formali e informali, che sono alla base della società.	- cittadini - istituzioni statali - istituzioni civili
Principi civici	Fondamenti etici condivisi che sono alla base delle società civili. Si considera il sostegno, la difesa e la promozione di tali principi, come responsabilità civiche e come motivazioni che spesso spronano individui e gruppi alla partecipazione civica.	- equità - libertà - coesione sociale
Partecipazione civica	L'agire degli individui a ogni livello e in ogni contesto all'interno delle comunità. Il livello di partecipazione può variare dalla semplice consapevolezza, all'impegno, fino alla capacità di influenzare decisioni di altri.	- processi decisionali - capacità di influenzare le decisioni - partecipazione alla comunità
Identità civiche	I ruoli civici individuali e la loro percezione. Il modello ICCS presuppone che gli individui influenzino, e a loro volta siano influenzati, dalle relazioni che hanno con la famiglia, con i loro pari e con le loro comunità civiche. Gli individui hanno identità molteplici e articolate, piuttosto che un'identità civica unidimensionale.	- concetto di sé civico - appartenenza civica

La scala delle conoscenze civiche riflette la capacità degli studenti di comprendere ed affrontare situazioni a diversi livelli di complessità: da situazioni concrete e familiari fino alla comprensione delle politiche e dei processi istituzionali più generali che determinano le comunità civiche. Attraverso il modello di Rasch (Rasch, 1960) si è ottenuta dagli item una scala cognitiva con una media di 500 (il punteggio medio ICCS) e una deviazione standard di 100¹⁶. Inoltre, considerando i contenuti e i gradi di difficoltà degli item nella scala sono stati stabiliti dei livelli di rendimento che hanno un'ampiezza di 84 punti, e punteggi limite: 395-478, 479-562 e superiore a 563 punti. Punteggi inferiori a 395 indicano un rendimento nella conoscenza civica al di sotto di quello che costituisce il target dello strumento di misura. I livelli di rendimento rappresentano una gerarchia di conoscenza civica nei termini di una maggior sofisticatezza delle conoscenze di contenuti e di processi cognitivi.

La scala è pertanto gerarchica, poiché la conoscenza civica diventa più sofisticata al crescere del rendimento degli studenti sulla scala, ma è anche evolutiva, poiché basata sull'assunzione che ciascuno studente è in grado di ottenere un buon rendimento con i contenuti previsti dal livello inferiore a quello che è effettivamente riuscito a raggiungere.

Nella tavola 3.2 sono riportati i livelli di rendimento per la scala di conoscenza civica. Per ciascun livello sono riportate descrizioni della tipologia di conoscenze e di processi cognitivi che gli studenti utilizzano per rispondere agli item previsti da quel livello.

¹⁶ I dettagli sulle procedure di *scaling* sono descritti nell'*ICCS Technical Report* (Schulz, Ainley, & Fraillon, in corso di pubblicazione).

Tavola 3.2 - Elenco dei livelli di rendimento con la descrizione del tipo di conoscenza e comprensione per ciascun livello.

Livello 3: punteggio uguale a/superiore a 563

Gli studenti che raggiungono il Livello 3 fanno collegamenti tra i processi di organizzazione e influenza sociale e politica e i meccanismi legali e istituzionali utilizzati per controllarli. Essi generano ipotesi accurate sui benefici, le motivazioni e i probabili esiti di politiche istituzionali e azioni da parte dei cittadini. Inoltre, integrano, giustificano e valutano determinate posizioni, politiche o leggi basandosi sui principi che sono il loro fondamento. Gli studenti mostrano di avere familiarità con i grandi processi economici a livello internazionale e sono consapevoli della natura strategica della partecipazione attiva.

Gli studenti che raggiungono il Livello 3, ad esempio:

- sono in grado di comprendere i probabili obiettivi strategici di un programma di consumo etico.
- suggeriscono i meccanismi attraverso i quali un dibattito pubblico e una comunicazione aperti possono essere di beneficio per la società.
- sanno dare una spiegazione della separazione dei poteri tra la magistratura e il parlamento.
- sono in grado di cogliere la relazione tra equità e giustizia nei metodi di governo e le leggi relative alla trasparenza dei finanziamenti ai partiti politici
- valutano una politica facendo attenzione all'uguaglianza e all'inclusività.
- sono in grado di comprendere le caratteristiche principali delle economie di libero mercato e degli assetti proprietari delle compagnie multinazionali.

Livello 2: punteggio compreso tra 479 e 562

Gli studenti che raggiungono il Livello 2 dimostrano di avere familiarità con un concetto ampio di democrazia rappresentativa come sistema politico. Riconoscono le modalità in cui le istituzioni e le leggi possono essere utilizzate per proteggere e promuovere i valori e i principi di una società. Inoltre, riconoscono il ruolo potenziale dei cittadini come elettori in una democrazia rappresentativa, e generalizzano i principi e i valori da specifici esempi di politiche e leggi (inclusi i diritti umani). Gli studenti dimostrano di comprendere l'influenza che la cittadinanza attiva può avere al di là della comunità locale e generalizzano il ruolo del singolo cittadino attivo alle più ampie società civiche e al mondo.

Gli studenti che raggiungono il Livello 2, ad esempio:

- mettono in relazione l'indipendenza dell'autorità ufficiale con il mantenimento della fiducia pubblica nelle decisioni prese dall'autorità.
- generalizzano il rischio economico della globalizzazione da un contesto locale ai Paesi in via di sviluppo.
- riconoscono che i cittadini informati sono più in grado di prendere decisioni quando votano nelle elezioni.
- mettono in relazione la responsabilità del voto con la rappresentatività di una democrazia.
- descrivono il ruolo principale di una legislatura o di un parlamento.
- definiscono il ruolo principale di una costituzione.
- mettono in relazione la responsabilità per la protezione ambientale con i singoli individui.

Livello 1: punteggio compreso tra 395 e 478

Gli studenti che raggiungono il Livello 1 dimostrano di aver familiarità con l'uguaglianza, la coesione sociale e la libertà come principi di democrazia. Essi mettono in relazione questi principi generali con esempi di situazioni quotidiane in cui si dimostra la difesa o la messa alla prova dei principi. Gli studenti mostrano inoltre familiarità con i concetti fondamentali dell'individuo come cittadino attivo: riconoscono la necessità che gli individui rispettino la legge, mettono in relazione le linee di azione individuali con probabili esiti, e le caratteristiche personali con la capacità di un individuo di apportare un cambiamento civico.

Gli studenti che raggiungono il Livello 1, ad esempio:

- mettono in relazione la libertà di stampa con l'accuratezza dell'informazione fornita dai media al pubblico.
- giustificano il voto volontario in un contesto di libertà dell'espressione politica.
- riconoscono che i leader democratici dovrebbero essere consapevoli dei bisogni delle persone sulle quali hanno autorità.
- riconoscono che la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani delle Nazioni Unite riguarda tutte le persone.
- fanno generalizzazioni sul valore di internet come strumento di comunicazione nella partecipazione civica.
- riconoscono la motivazione civica sottostante ad un atto di consumismo etico.

3.2 Risultati sulle conoscenze civiche: l'Italia nel contesto internazionale

I risultati ottenuti dagli studenti di ciascun Paese partecipante a ICCS nella scala di conoscenze civiche sono riportati nella tavola 3.3, insieme agli anni di scolarità degli studenti, alla loro età media, al grafico dei percentili¹⁷ e all'Indice di Sviluppo Umano¹⁸. I punteggi medi ottenuti nei diversi Paesi variano tra 380 e 576 punti, comprendendo un rendimento inferiore al livello 1 e superiore al livello 3.

I risultati riportati nella tavola 3.3 mostrano che 18 dei Paesi partecipanti, tra cui l'Italia, ottengono nella scala di conoscenze civiche un punteggio significativamente superiore alla media ICCS, mentre 14 Paesi ottengono punteggi significativamente inferiori alla media internazionale. In 4 Paesi i punteggi non si discostano dalla media internazionale.

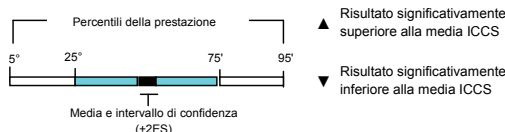
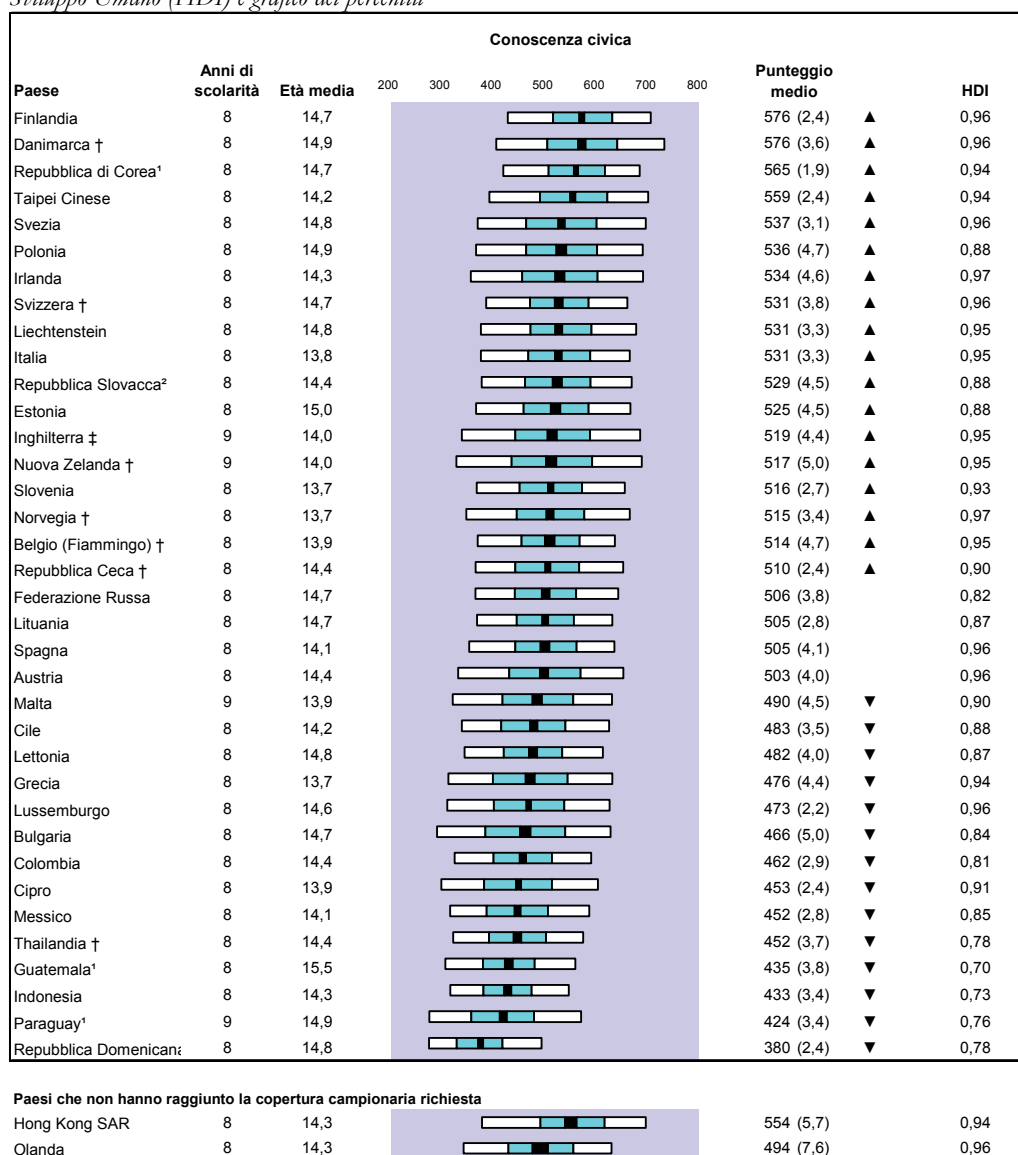
I risultati mostrano inoltre un'associazione tra l'Indice di Sviluppo Umano e le conoscenze civiche: 15 dei 18 Paesi che ottengono, nella scala delle conoscenze civiche, punteggi superiori alla media internazionale hanno un livello di sviluppo molto elevato (i restanti hanno un livello di sviluppo elevato). Tra i Paesi che ottengono punteggi inferiori alla media internazionale, invece, 5 hanno un HDI medio (si tratta dei Paesi con i punteggi più bassi nelle conoscenze civiche) e i restanti 9 hanno un livello di sviluppo elevato o molto elevato.

Gli studenti coinvolti nell'indagine hanno un'età media variabile nei diversi Paesi tra 13,7 e 15,5 anni. L'associazione tra l'età degli studenti e le conoscenze civiche risulta però più complessa, perché rispecchia le diverse condizioni presenti nei Paesi relativamente ad esempio all'età in cui si inizia ad andare a scuola.

¹⁷ La posizione percentile di un punteggio rappresenta la percentuale dei casi, entro un gruppo dato, con un punteggio inferiore al punteggio da analizzare.

¹⁸ L'Indice di Sviluppo Umano (*Human Development Index*-HDI - <http://hdr.undp.org/en/humandev/indices/>) viene calcolato all'interno del Programma delle Nazioni Unite per lo Sviluppo. Si tratta di un indice composito che misura il risultato medio ottenuto da ciascun Paese su 3 dimensioni basilari dello sviluppo umano che includono: la possibilità di una vita lunga e in salute, l'accesso alla conoscenza e standard di vita accettabili. L'HDI varia tra 0 e 1. In base ai valori dell'indice i Paesi vengono classificati come Paesi con sviluppo umano molto elevato (HDI > 0,9), elevato (0,8 < HDI < 0,9), medio (0,5 < HDI < 0,8) e basso (HDI < 0,5). Il valore dell'HDI è stato incluso per fornire un'informazione generale di contesto sullo sviluppo educativo ed economico dei Paesi ICCS, come termine di confronto cui riferire le variazioni nelle conoscenze civiche.

Tavola 3.3 - Punteggio medio nazionale nella conoscenza civica per Paesi, anni di scolarità, età media, Indice di Sviluppo Umano (HDI) e grafico dei percentili



(1) Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi ciò può comportare che i totali non sono completamente coerenti)

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzati

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzati

¹ Il Paese ha svolto l'indagine sulla stessa coorte di studenti ma all'inizio dell'anno scolastico successivo

² La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto d'indagine a livello internazionale

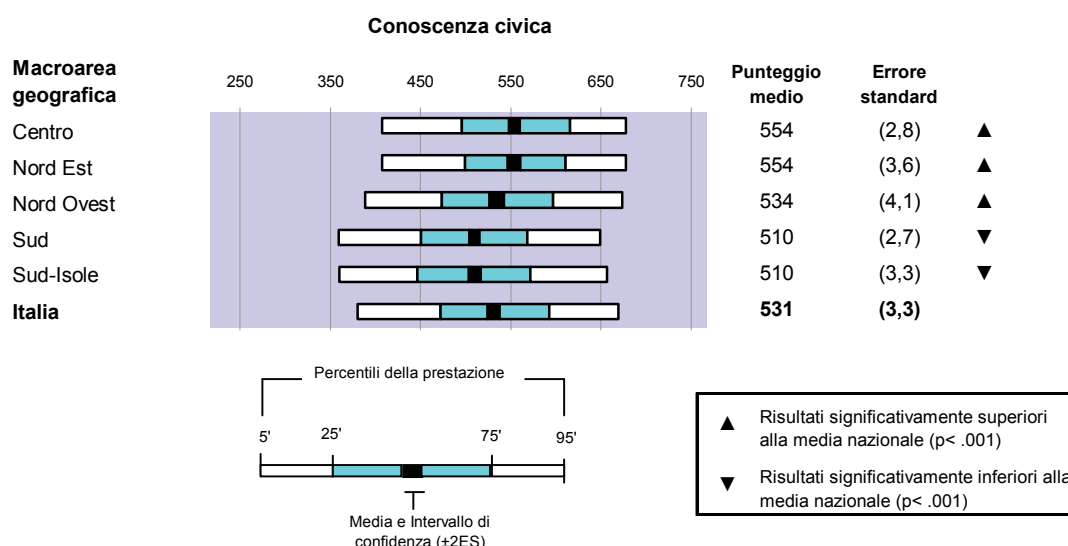
In particolare, l'aumento di un anno dell'età media degli studenti è associato ad un aumento di 35 punti nelle conoscenze civiche, mentre l'aumento di 0,1 dell'HDI è associato ad un aumento di 54 punti nelle conoscenze civiche (entrambe le associazioni sono risultate statisticamente significative).

Per quanto riguarda i risultati italiani, il punteggio medio ottenuto dagli studenti italiani nella scala sulle conoscenze civiche è pari a 531 (e.s. 3,3), e risulta significativamente superiore al punteggio medio ottenuto dai Paesi partecipanti a ICCS.

Questo risultato è particolarmente interessante se si nota che gli studenti italiani hanno un'età inferiore rispetto a quella degli studenti della maggior parte dei Paesi che riportano un punteggio superiore alla media internazionale.

Per un maggior dettaglio sulla performance degli studenti italiani, nella tavola 3.4 sono riportati i punteggi medi sulle conoscenze civiche ottenuti nelle diverse aree geografiche di appartenenza degli studenti e le differenze rispetto al punteggio medio nazionale.

Tavola 3.4 - Conoscenza civica. Punteggio medio per area geografica



I risultati mostrano un'associazione significativa tra macroarea geografica e conoscenze civiche¹⁹. In particolare, i punteggi ottenuti dagli studenti del Centro, del Nord Est e del Nord Ovest sono significativamente superiori alla media nazionale. I punteggi ottenuti dagli studenti del Sud e del Sud-Isole sono invece significativamente inferiori alla media nazionale, rimanendo comunque superiori rispetto al punteggio medio internazionale.

¹⁹ $F_{4,539609} = 6571,3$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,046$. Per effettuare il confronto è stata eseguita un'ANOVA con dei confronti piani-ficati.

3.2.1 Livelli di rendimento

Nella tavola 3.5 sono riportate, per ciascun Paese, le percentuali di studenti che si collocano all'interno dei diversi livelli di rendimento precedentemente descritti.

Tavola 3.5 - Percentuale di studenti in ciascun livello di rendimento per Paese

	Inferiore al Livello 1	Livello 1	Livello 2	Livello 3	
	punteggio inferiore a 395	punteggio tra 395 e 479	punteggio tra 479 e 563	punteggio superiore a 563	
Paese					
Finlandia	2 (0,3)	10 (0,7)	30 (1,2)	58 (1,3)	
Danimarca †	4 (0,5)	13 (0,8)	27 (1,1)	56 (1,6)	
Repubblica di Corea¹	3 (0,3)	12 (0,6)	32 (0,9)	54 (1,1)	
Taipei Cinese	5 (0,4)	15 (0,8)	29 (1,0)	50 (1,3)	
Liechtenstein	8 (1,4)	18 (1,9)	30 (2,4)	45 (2,0)	
Irlanda	10 (1,1)	20 (1,4)	29 (1,2)	41 (1,8)	
Polonia	9 (1,0)	19 (1,1)	31 (1,0)	41 (2,0)	
Svezia	8 (0,8)	21 (0,9)	32 (1,1)	40 (1,4)	
Italia	7 (0,7)	20 (1,0)	35 (1,0)	38 (1,5)	
Repubblica Slovacca²	7 (0,9)	22 (1,4)	34 (1,4)	37 (2,2)	
Svizzera †	6 (0,8)	21 (1,5)	37 (1,3)	37 (1,8)	
Estonia	8 (1,1)	22 (1,3)	34 (1,4)	36 (2,1)	
Nuova Zelanda †	14 (1,2)	22 (1,5)	28 (1,4)	35 (2,1)	
Inghilterra ‡	13 (1,2)	22 (0,9)	31 (1,2)	34 (1,6)	
Norvegia †	11 (0,9)	24 (1,1)	33 (1,1)	32 (1,3)	
Slovenia	9 (0,9)	25 (1,1)	36 (1,2)	30 (1,2)	
Belgio (Fiammingo) †	8 (1,2)	24 (1,7)	39 (1,6)	29 (2,1)	
Austria	15 (1,4)	25 (1,2)	32 (1,2)	29 (1,4)	
Repubblica Ceca †	10 (0,7)	27 (1,0)	36 (1,1)	28 (1,1)	
Spagna	11 (1,3)	26 (1,3)	37 (1,5)	26 (1,8)	
Federazione Russa	10 (0,9)	29 (1,5)	36 (1,2)	26 (1,8)	
Lituania	9 (0,8)	28 (1,2)	39 (1,2)	24 (1,3)	
Malta	17 (1,6)	26 (1,8)	33 (1,9)	24 (2,3)	
Grecia	22 (1,7)	28 (1,3)	29 (1,1)	21 (1,4)	
Bulgaria	27 (1,8)	26 (1,5)	27 (1,6)	20 (1,9)	
Cile	16 (1,3)	33 (1,2)	32 (1,3)	19 (1,1)	
Lussemburgo	22 (1,2)	30 (1,0)	29 (0,8)	19 (0,6)	
Lettonia	15 (1,6)	33 (1,3)	35 (1,7)	16 (1,4)	
Cipro	28 (1,0)	32 (1,0)	27 (1,0)	13 (0,9)	
Colombia	21 (1,3)	36 (1,0)	32 (1,1)	11 (0,8)	
Messico	26 (1,3)	36 (1,1)	27 (1,0)	10 (0,8)	
Thailandia †	25 (1,6)	38 (1,4)	29 (1,6)	8 (1,1)	
Paraguay¹	38 (1,9)	35 (1,6)	20 (1,2)	7 (0,7)	
Guatemala¹	30 (1,7)	42 (1,6)	22 (1,4)	5 (1,2)	
Indonesia	30 (1,9)	44 (1,5)	22 (1,3)	3 (0,7)	
Repubblica Dominicana	61 (1,6)	31 (1,3)	7 (0,6)	1 (0,2)	
Media ICCS	16 (0,2)	26 (0,2)	31 (0,2)	28 (0,2)	

Paesi elencati in ordine decrescente secondo la percentuale di studenti nel livello 3

■ Inferiore al Livello 1
■ Livello 1
■ Livello 2
■ Livello 3

Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta

Hong Kong SAR	7 (1,2)	14 (1,4)	30 (1,5)	50 (2,6)	
Olanda	15 (2,7)	28 (2,4)	33 (2,3)	24 (3,0)	

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi ciò può comportare che i totali non sono completamente coerenti)

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzati

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzati

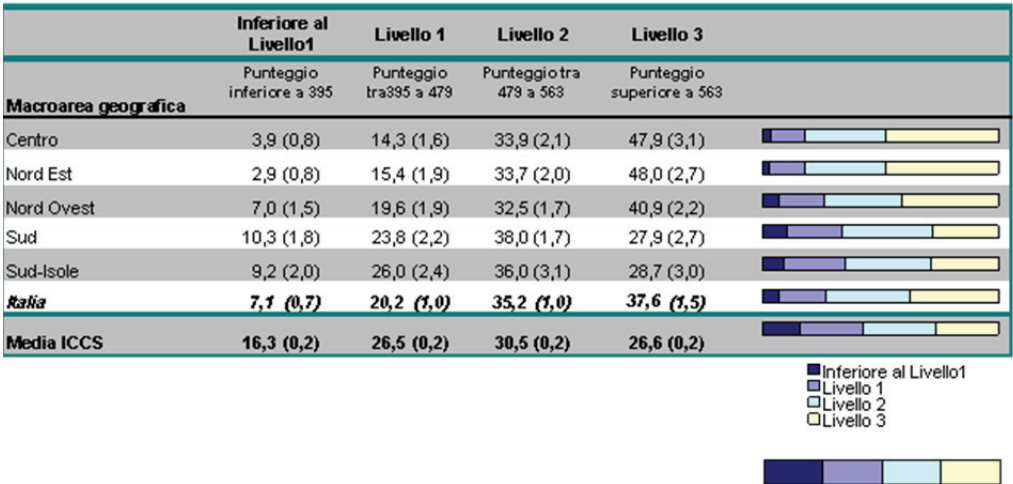
¹ Il Paese ha svolto l'indagine sulla stessa coorte di studenti ma all'inizio dell'anno scolastico successivo

² La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto d'indagine a livello internazionale

Considerando i risultati ottenuti in media da tutti i Paesi partecipanti a ICCS, si può notare che l'84 per cento degli studenti ottiene un punteggio che si colloca a livello 1, 2 o 3, e in 22 Paesi, più del 60 per cento degli studenti si colloca almeno a livello 2. Tuttavia, in 7 Paesi più del 60 per cento degli studenti ottiene un punteggio a livello 1 o inferiore.

Per quanto riguarda gli studenti italiani, quasi i tre quarti ottengono un punteggio a livello 2 o 3 (rispettivamente 35 per cento e 38 per cento degli studenti). Circa un quinto degli studenti ottiene invece un punteggio a livello 1, mentre una piccola percentuale (il 7 per cento degli studenti) riporta un rendimento inferiore a livello 1. Per un maggior dettaglio della situazione italiana, nella tavola 3.6 è riportata, per ciascuna macroarea geografica, la distribuzione degli studenti nei diversi livelli di rendimento.

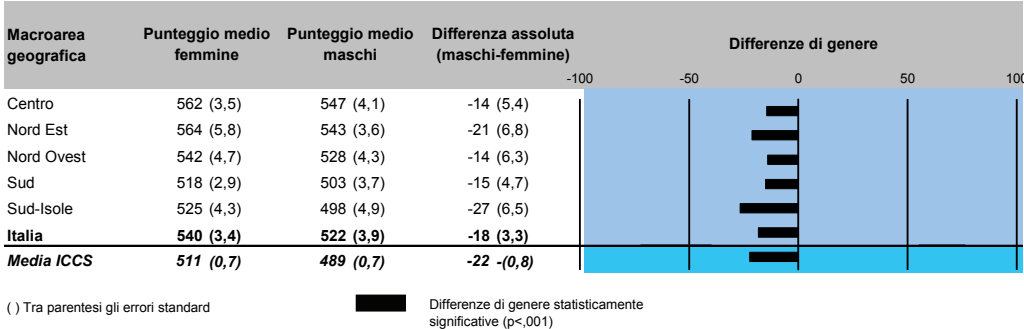
Tavola 3.6 – Distribuzione degli studenti nei livelli di rendimento in ciascuna macroarea geografica



3.2.2 Differenze di genere nelle conoscenze civiche

Nella tavola 3.7 sono riportati i punteggi ottenuti dagli studenti maschi e dalle femmine, considerando i dati internazionali, nazionali e per macroarea geografica di appartenenza.

Tavola 3.7 - Conoscenza civica. Medie per macroarea geografica e genere.



I risultati complessivi di ICCS mostrano che le femmine ottengono un punteggio medio significativamente superiore rispetto ai loro colleghi maschi. Infatti, mentre il punteggio medio ICCS delle femmine è di 511 (e.s. = 0,7), quello dei maschi è di 489 (e.s. = 0,7). Per una descrizione delle differenze di genere nei punteggi delle conoscenze civiche riscontrate nei Paesi partecipanti, si veda la tavola 3.7A in appendice. Coerentemente con il dato internazionale, anche tra gli studenti italiani si riscontrano punteggi medi significativamente superiori per le femmine rispetto ai maschi.

Infatti, mentre gli studenti italiani ottengono un punteggio medio di 522 (e.s. = 3,9), le studentesse ottengono un punteggio pari a 540 (e.s. = 3,4). Il risultato ottenuto a livello nazionale, riguardo alle differenze di genere, si riscontra anche all'interno delle singole macroaree: in ciascuna area geografica le femmine ottengono punteggi sulle conoscenze civiche superiori ai maschi ($p < ,001$).

3.2.3 Andamento rispetto al 1999

Per considerare l'andamento dei risultati degli studenti nelle conoscenze civiche dal 1999 ad oggi sono stati confrontati i risultati ottenuti nella rilevazione CIVED (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, Schulz, 2001) con quelli ottenuti in ICCS.

In particolare, il confronto è stato eseguito considerando i Paesi che hanno partecipato ad entrambe le edizioni con un'analoga popolazione di studenti e un gruppo di item identici²⁰. I Paesi che rientravano in questi criteri sono risultati 17.

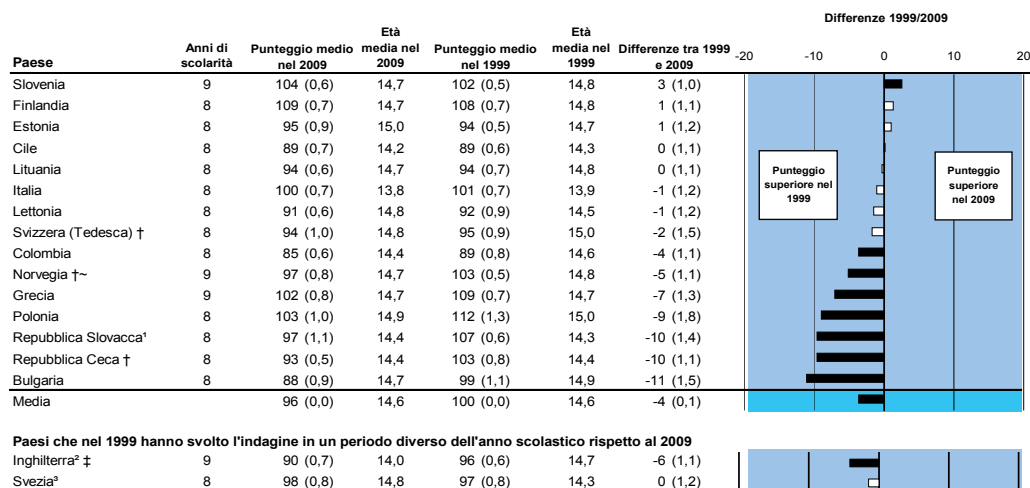
Tuttavia in 2 di questi Paesi (Inghilterra e Svezia) le due indagini si sono svolte in momenti diversi dell'anno scolastico, con la conseguente diversità di età tra gli studenti che hanno partecipato alle due indagini.

I risultati ottenuti da questi 2 Paesi non sono stati inclusi nelle statistiche complessive per evitare possibili effetti di confusione dovuti alle diverse età degli studenti. Nella tavola 3.8 sono riportati, per ciascuno dei Paesi considerati per il confronto, il punteggio medio ottenuto nel 1999 (indagine CIVED) e quello ottenuto in ICCS²¹, l'età media degli studenti nelle due rilevazioni, gli anni di scolarità e il risultato del confronto.

²⁰ Nell'indagine ICCS è stato incluso un gruppo di 17 item già utilizzati nell'indagine CIVED. Il confronto riguarda la conoscenza civica, poiché questi item misurano principalmente il sotto-ambito *conoscenze civiche di contenuto* del CIVED.

²¹ I punteggi sono espressi su una scala con media = 100 e deviazione standard = 20, per omogeneità con la scala utilizzata nel CIVED (Torney-Purta et. al., 2001).

Tavola 3.8 – Andamento dei punteggi nelle conoscenze civiche tra il 1999 e il 2009



() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi ciò può comportare che i totali non sono completamente coerenti)

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi

~ Nel 1999, percentuale di partecipazione con i rimpiazzi inferiore al 75%

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto d'indagine a livello internazionale

² Nel 1999 l'indagine è stata svolta sulla stessa coorte di studenti ma all'inizio dell'anno scolastico successivo

³ Nel 1999 l'indagine è stata svolta sulla stessa coorte di studenti ma all'inizio dell'anno scolastico

■ Differenza statisticamente significativa ($p < .05$)
□ Differenza non statisticamente significativa

I risultati del confronto mostrano che il punteggio medio complessivo ottenuto nelle conoscenze civiche nel 2009 è significativamente inferiore rispetto a quello ottenuto nel 1999 ($p < .05$), scendendo da 100 punti a 96 punti. L'unico Paese in cui si riscontra un punteggio superiore nel 2009, rispetto al 1999 è la Slovenia si riscontra un significativo miglioramento delle conoscenze civiche. Per quanto riguarda l'Italia, i risultati del confronto mostrano l'assenza di differenze significative nella performance degli studenti nelle due rilevazioni. Il livello di rendimento degli studenti italiani nella conoscenza civica risulterebbe pertanto immutato rispetto al 1999.

Convinzioni e atteggiamenti degli studenti

Il progetto ICCS considera quattro ambiti riguardanti le percezioni e i comportamenti degli studenti rilevanti per l'educazione civica e la cittadinanza (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, & Kerr, 2008): le convinzioni, gli atteggiamenti, le intenzioni di comportamento e i comportamenti. Attraverso il *questionario studenti* sono stati indagati diversi costrutti riconducibili a questi ambiti. In questo modo è stato possibile rilevare dati relativamente ai modi in cui gli studenti pensano la società e al loro coinvolgimento in essa. In questo capitolo sono riportati i risultati riguardanti gli atteggiamenti e le convinzioni degli studenti rispetto a temi quali i principi democratici, la fiducia nelle istituzioni, l'uguaglianza di genere e tra differenti gruppi etnici.

4.1 I principi democratici

Per studiare il sostegno degli studenti ai valori democratici fondamentali è necessario considerare le diverse concettualizzazioni di democrazia, che possono essere approssimativamente suddivise in forme liberali o rappresentative e forme dirette e partecipative (Held, 1996). Sono generalmente considerati elementi minimali di democrazia la presenza di leggi garantite costituzionalmente, elezioni libere e uno stato di diritto (Fuchs, 1999). Diverse ricerche mostrano che la maggioranza dei cittadini tende ad approvare questi valori generali sia che viva in Paesi democratici, sia che si trovi in Paesi più autoritari (Fuchs & Roller, 2006).

Nel primo studio IEA sull'educazione civica condotto nel 1971, le risposte degli studenti legavano il concetto di democrazia soprattutto alla possibilità offerta alle persone di scrivere e dire ciò che pensano e di prendere importanti decisioni sulla propria vita (Torney, Oppenheim, & Farnen, 1975). Nel successivo studio CIVED del 1999 non è invece emerso un *pattern* chiaro quando è stato chiesto agli studenti di valutare se alcune caratteristiche di una società fossero “buone” o “cattive” per una democrazia (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001). Nello studio ICCS sono stati inseriti alcuni item per accertare il grado di adesione ai valori democratici basilari da parte degli studenti. Più specificamente gli studenti hanno indicato il loro grado di accordo con le seguenti affermazioni²²:

- Tutti dovrebbero sempre avere il diritto di esprimere liberamente le proprie opinioni.
- Ai dirigenti politici non dovrebbe essere permesso di dare posti di lavoro nella pubblica amministrazione ai membri della propria famiglia.
- A nessuna azienda o Governo dovrebbe essere permesso di possedere tutti i giornali di un Paese.
- Dovrebbero essere rispettati i diritti politici e sociali di tutte le persone.
- Le persone dovrebbero essere sempre libere di criticare pubblicamente il Governo.
- Tutti i cittadini dovrebbero avere il diritto di eleggere liberamente chi li governa.
- Le persone dovrebbero poter protestare se ritengono che una legge sia ingiusta.
- La protesta politica non dovrebbe mai essere violenta.

Nella tavola 4.1 sono riportate le percentuali di studenti che si sono dichiarati d'accordo, o molto d'accordo, con ciascuno dei principi democratici presenti nelle affermazioni. La tavola riporta la percentuale di studenti a livello internazionale, nazionale e per macroarea geografica, e i risultati dei confronti statistici effettuati tra le macroaree geografiche italiane e i dati nazionali.

²² Gli studenti hanno espresso il loro grado di accordo rispondendo su una scala a quattro passi da “molto d'accordo” a “molto in disaccordo”.

Tavola 4.1 – Accordo degli studenti con affermazioni che riflettono valori democratici. Percentuale di studenti e differenze per macroarea geografica

Macroarea Geografica	Tutti dovrebbero sempre avere il diritto di esprimere liberamente le proprie opinioni	Ai dirigenti politici non dovrebbe essere permesso di dare posti di lavoro nella pubblica amministrazione ai membri della propria famiglia	A nessuna azienda o Governo dovrebbe essere permesso di possedere tutti i giornali di un Paese	Dovrebbero essere rispettati i diritti politici e sociali di tutte le persone	Le persone dovrebbero essere sempre libere di criticare pubblicamente il Governo	Tutti i cittadini dovrebbero avere il diritto di eleggere liberamente chi li governa	Le persone dovrebbero poter protestare se ritengono che una legge sia ingiusta	La protesta politica non dovrebbe mai essere violenta
Centro	99,7 (0,2) △	68,5 (1,9) △	69,9 (2,4) △	97,3 (0,6)	82,7 (2,2) △	96,2 (0,8) △	91,5 (1,1) ▽	92,6 (1,1) △
Nord Est	98,2 (0,6) ▽	64,9 (2,1) ▽	74,2 (1,7) △	97,7 (0,6) △	75,8 (2,3) ▽	97,2 (0,8) △	94,1 (0,9) △	93,3 (1,2) △
Nord Ovest	99,1 (0,3)	66,2 (2,4) △	68,2 (2,7) △	97,0 (0,7)	80,1 (1,6) ▽	93,8 (1,1) ▽	91,7 (1,0) ▽	91,1 (1,2) ▽
Sud	99,5 (0,3) △	64,5 (2,0) ▽	62,3 (2,2) ▽	97,3 (0,7)	81,2 (1,7) △	95,7 (0,7)	92,8 (0,9)	92,2 (1,5)
Sud e Isole	98,6 (0,7) ▽	64,6 (2,8) ▽	64,9 (2,6) ▽	96,3 (1,0) ▽	84,8 (1,7) △	95,8 (1,1)	94,0 (1,0) △	92,3 (1,2)
Italia	99,1 (0,2)	65,7 (1,0)	67,4 (1,2)	97,2 (0,3)	80,9 (0,9)	95,6 (0,4)	92,7 (0,5)	92,2 (0,6)
Media ICCS	98 (0,1)	68 (0,2)	73 (0,2)	95 (0,1)	78 (0,2)	94 (0,1)	92 (0,1)	89 (0,1)

Percentuali per macroarea geografica

△ significativamente superiore alla media italiana (p<.001)

▽ significativamente inferiore alla media italiana (p<.001)

▲ più di 10 punti percentuali sopra la media italiana

▼ più di 10 punti percentuali sotto la media italiana

() Tra parentesi gli errori standard

Considerati i risultati complessivi di tutti i Paesi²³ si riscontra una generale adesione da parte degli studenti a questi principi. In particolare, si è riscontrata una quasi totale approvazione per la libera espressione delle opinioni, il rispetto dei diritti politici e sociali di tutte le persone e le libere elezioni (rispettivamente il 97,9 per cento, il 94,9 per cento e il 94,5 per cento degli studenti esprime accordo). Gli studenti si sono mostrati invece meno d'accordo rispetto alla possibilità di impedire ai dirigenti politici di dare ai propri familiari posti di lavoro (il 68,4 per cento degli studenti è d'accordo).

Per quanto riguarda i risultati italiani si riscontra negli studenti un'approvazione significativamente superiore²⁴ per tutti i principi proposti, eccetto due casi. Nel primo gli studenti italiani sono significativamente meno d'accordo (rispetto alla media internazionale) sulla necessità di impedire ai politici di dare posti di lavoro ai propri familiari. Nel secondo caso gli studenti, rispetto a quelli di altri Paesi, sono significativamente meno d'accordo sul fatto che a nessuna azienda o Governo dovrebbe essere permesso di possedere tutti i giornali di un Paese. I risultati dei confronti eseguiti tra le percentuali di accordo espresso dagli studenti appartenenti alle diverse aree geografiche mostrano la presenza di una maggior approvazione da parte degli studenti del Centro per quasi tutti i principi democratici considerati rispetto alla media nazionale.

4.2 L'uguaglianza di diritti

L'uguaglianza dei diritti per tutti i cittadini è uno degli aspetti fondamentali di una società democratica. Uno degli aspetti tradizionalmente indagato nelle indagini IEA sull'educazione civica è l'opinione degli studenti in merito all'uguaglianza di diritti per gli uomini e le donne. Se da un lato gli studenti hanno mostrato di essere favorevoli all'uguaglianza di diritti per le donne e contrari alla disuguaglianza, si è costantemente riscontrato nelle studentesse un atteggiamento più favorevole verso i diritti delle donne rispetto a quanto riportato dai loro colleghi maschi (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, Schulz, 2001; Torney, Oppenheim, Farnen, 1975).

Nello studio ICCS sono stati rilevati gli atteggiamenti degli studenti verso l'uguaglianza di genere utilizzando una scala²⁵ di sette item, nella quale veniva chiesto di esprimere il grado di accordo relativamente alle seguenti affermazioni:

- Uomini e donne dovrebbero avere le stesse opportunità di partecipare al Governo.
- Uomini e donne dovrebbero avere gli stessi diritti in tutti i campi.

INVALSI

²³ I risultati relativi ai Paesi partecipanti a ICCS, sono riportati nella tavola 4.1A in appendice.

²⁴ I risultati dei confronti statistici tra le percentuali medie nazionali e la percentuale media ICCS sono riportati nella tavola 4.1A in appendice.

²⁵ La scala ha riportato un'elevata coerenza interna con un'attendibilità media di 0,79 (alpha di Cronbach) per i dati internazionali (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, Losito, 2010).

- Le donne non dovrebbero fare politica.
- Quando sono disponibili pochi posti di lavoro, gli uomini dovrebbero avere più diritto delle donne ad avere un posto di lavoro.
- Uomini e donne dovrebbero essere pagati allo stesso modo quando fanno lo stesso lavoro.
- Gli uomini sono più preparati delle donne per essere dirigenti politici.

Nella tavola 4.2 sono riportati i punteggi medi degli studenti nella scala relativa agli atteggiamenti verso l'uguaglianza di genere. La tavola riporta i punteggi medi²⁶ ottenuti dagli studenti di tutti i Paesi partecipanti a ICCS (Media ICCS), degli studenti italiani e degli studenti di ciascuna macroarea geografica, e i risultati dei confronti statistici effettuati sul genere e sulla macroarea di appartenenza degli studenti.

Tavola 4.2 – *Atteggiamenti nei confronti dell'uguaglianza di genere. Medie per macroarea geografica e genere*

Macroarea geografica	Tutti gli studenti	Differenze di genere negli atteggiamenti verso l'uguaglianza tra gruppi etnici e razziali								
		Femmine	Maschi	Differenza (Maschi-Femmine)*		30	40	50	60	70
Centro	49,9 (0,5) △	50,6 (0,6)	49,3 (0,7)	-1,3						
Nord Est	48,7 (0,5) ▽	49,7 (0,6)	47,6 (0,7)	-2,1						
Nord Ovest	46,8 (0,5) ▽	48,1 (0,6)	45,6 (0,7)	-2,6						
Sud	50,5 (0,3) △	50,8 (0,4)	50,1 (0,5)	-0,7						
Sud-Isole	50,1 (0,5) △	51,7 (0,8)	48,7 (0,6)	-3,0						
Italia	49,2 (0,2)	50,1 (0,3)	48,3 (0,3)	-1,7						
Media ICCS	50 (0,0)	51 (0,1)	49 (0,1)	-2						

Medie nelle macroaree
 Significativamente superiore alla media nazionale (p<.001) △
 Significativamente inferiore alla media nazionale (p<.001) ▽

■ Punteggio medio Femmine +/- intervallo di confidenza
 ■ Punteggio medio Maschi +/- intervallo di confidenza

* In grassetto le differenze di genere statisticamente significative (p<.001).

Considerando i risultati a livello internazionale, si riscontra, un accordo quasi totale degli studenti con le affermazioni relative all'uguaglianza di diritti per le donne (90-95 per cento degli studenti). Inoltre, coerentemente con le precedenti indagini IEA, si riscontra un atteggiamento complessivamente più favorevole delle femmine, rispetto ai maschi, verso l'uguaglianza di genere²⁷.

Per quanto riguarda l'Italia, gli studenti, rispetto alla media internazionale²⁸, mostrano complessivamente un atteggiamento più favorevole verso l'uguaglianza di genere, e la stessa differenza di genere riscontrata a livello internazionale (le femmine più favorevoli dei maschi).

Considerando i risultati delle analisi sui dati italiani, si riscontra un'associazione significativa tra l'atteggiamento degli studenti nei confronti dell'uguaglianza di genere e la macroarea geografica di appartenenza²⁹. In particolare, gli studenti del Centro e del Nord Est riportano atteggiamenti più favorevoli verso l'uguaglianza di genere rispetto alla media nazionale, mentre gli studenti del Nord Ovest, del Sud e di Sud-Isole riportano atteggiamenti meno favorevoli (p<.001). Inoltre, come riscontrato a livello nazionale, in ciascuna area geografica, le femmine riportano atteggiamenti più favorevoli all'uguaglianza di genere rispetto ai maschi (p<.001).

Un altro aspetto che caratterizza le società attuali è la coesistenza di più gruppi etnici e razziali. Gli atteggiamenti positivi verso l'uguaglianza di diritti e opportunità per tutti i cittadini, indipendentemente dalle loro origini etniche o razziali, sono spesso considerati indicativi di un ideale democra-

²⁶ Per tutte le scale del questionario la media è stata fissata a 50 e la deviazione standard a 10, congruentemente con quanto riportato nel rapporto internazionale (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, Losito, 2010).

²⁷ I risultati relativi ai Paesi partecipanti a ICCS, sono riportati nella tavola 4.2A in appendice.

²⁸ I risultati dei confronti statistici tra le medie nazionali e la media ICCS sono riportati nella tavola 4.2A in appendice.

²⁹ $F_{4,535761} = 1057,1$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,008$. Per eseguire il confronto è stata eseguita un'ANOVA con dei confronti pianificati.

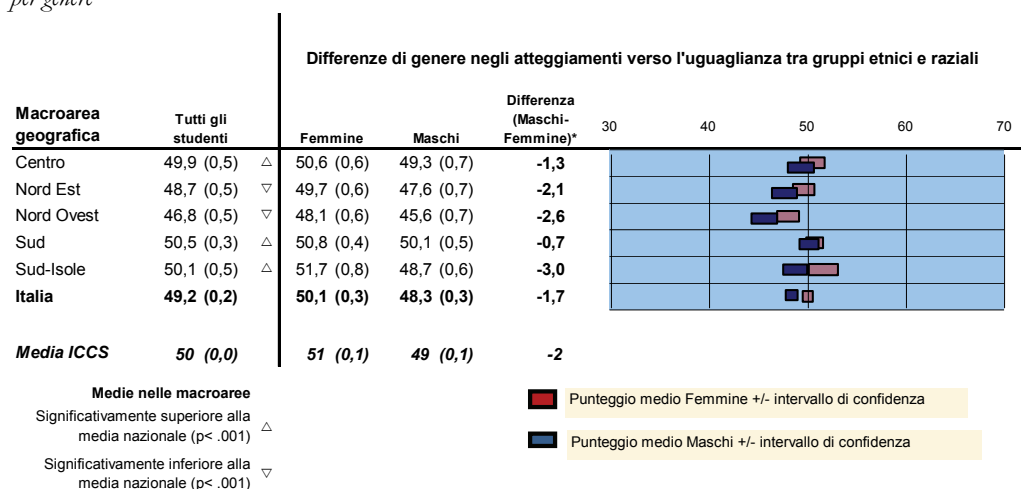
tico di emancipazione e del livello di inclusività di una società. Tuttavia è necessario considerare che esistono grandi differenze nei vari Paesi relativamente alla presenza e alla numerosità delle minoranze etniche e di immigrati nel Paese.

Gli atteggiamenti degli studenti verso l'uguaglianza di diritti per tutti i gruppi etnici e razziali nella società è stata indagata nello studio ICCS attraverso una scala³⁰ composta da cinque item, in cui gli studenti esprimevano il loro grado di accordo con le seguenti affermazioni:

- Tutti i gruppi etnici dovrebbero avere le stesse opportunità di ottenere una buona istruzione in Italia.
- Tutti i gruppi etnici dovrebbero avere le stesse opportunità di ottenere un buon lavoro in Italia.
- Le scuole dovrebbero insegnare agli studenti a rispettare i membri di tutti i gruppi etnici.
- I membri di tutti i gruppi etnici dovrebbero essere incoraggiati a candidarsi ad elezioni per cariche politiche.
- I membri di tutti i gruppi etnici dovrebbero avere gli stessi diritti e doveri.

Nella tavola 4.3 sono riportati i punteggi medi degli studenti sulla scala relativa agli atteggiamenti verso l'uguaglianza di diritti per tutti i gruppi etnici. La tavola riporta i punteggi medi ottenuti dagli studenti di tutti i Paesi partecipanti a ICCS (Media ICCS), degli studenti italiani e degli studenti di ciascuna macroarea geografica, e i risultati dei confronti statistici effettuati sul genere e sulla macroarea di appartenenza degli studenti.

Tavola 4.3 – Atteggiamenti nei confronti dell'uguaglianza tra gruppi etnici/razziali. Medie per macroarea geografica e per genere



* In grassetto le differenze di genere statisticamente significative (p<.001).

Complessivamente, gli studenti dei Paesi partecipanti a ICCS³¹ mostrano un elevato grado di accordo relativamente all'uguaglianza di diritti per i diversi gruppi etnici, con percentuali di accordo che variano per le diverse domande, tra il 72 per cento e il 93 per cento. Analogamente a quanto riscontrato negli atteggiamenti verso l'uguaglianza di genere, anche in questo caso, le femmine riportano atteggiamenti significativamente più favorevoli verso l'uguaglianza dei diritti, rispetto ai loro colleghi maschi.

Considerando gli studenti italiani, si riscontra, nel complesso, un atteggiamento significativamente meno favorevole all'uguaglianza dei diritti per i diversi gruppi etnici, rispetto alla media internazio-

INVALSI

³⁰ La scala ha riportato un'elevata coerenza interna con un'attendibilità media di 0,83 (alpha di Cronbach) per i dati internazionali (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, Losito, 2010).

³¹ I risultati relativi ai Paesi partecipanti a ICCS, sono riportati nella tavola 4.3A in appendice.

nale³². Coerentemente con il dato internazionale, anche le studentesse italiane mostrano atteggiamenti significativamente più favorevoli rispetto agli studenti.

Considerando i risultati delle analisi effettuate sui dati italiani, si riscontra un'associazione significativa tra l'atteggiamento degli studenti nei confronti dell'uguaglianza di diritti per i diversi gruppi etnici e la macroarea geografica di appartenenza³³. In particolare, gli studenti del Centro, del Sud e del Sud-Isole, riportano atteggiamenti più favorevoli verso l'uguaglianza di diritti rispetto alla media nazionale, mentre gli studenti del Nord Est e del Nord Ovest, riportano atteggiamenti meno favorevoli ($p < ,001$). Inoltre, come riscontrato a livello nazionale, in ciascuna area geografica, le femmine riportano atteggiamenti più favorevoli all'uguaglianza di diritti per i diversi gruppi etnici rispetto ai maschi ($p < ,001$).

Un'indagine sugli atteggiamenti degli studenti riguardo all'uguaglianza di diritti per i diversi gruppi etnici probabilmente comprende, almeno in parte, anche gli immigrati che sono arrivati più recentemente nel Paese. Tuttavia, sebbene gli item utilizzati nell'indagine ICCS facciano riferimento a tutti i possibili gruppi etnici (non solo minoranze), non necessariamente rendono conto degli atteggiamenti specifici degli studenti rispetto all'uguaglianza di diritti per i cittadini immigrati. Per questo motivo, è stata inserita nel questionario studenti una scala³⁴ specifica per misurare gli atteggiamenti degli studenti verso i diritti degli immigrati. Lo scopo della scala è stato quello di cogliere gli atteggiamenti generali degli studenti verso persone che provengono o emigrano verso un altro Paese, e non specificamente verso gli immigrati nel proprio Paese. Questo approccio è dovuto alla scarsa presenza di immigrati in molti Paesi partecipanti a ICCS e alla volontà di rilevare un atteggiamento generale verso l'uguaglianza di diritti e di opportunità per gli immigrati. Come nelle precedenti scale, agli studenti è richiesto di esprimere il proprio grado di accordo con alcune delle affermazioni:

- Gli immigrati dovrebbero avere l'opportunità di continuare a parlare la propria lingua.
- I figli degli immigrati dovrebbero avere le stesse opportunità di studio degli altri bambini che vivono nel Paese.
- Gli immigrati che vivono da diversi anni in un Paese dovrebbero avere l'opportunità di votare alle elezioni.
- Gli immigrati dovrebbero avere l'opportunità di conservare i propri usi e costumi.
- Gli immigrati dovrebbero avere gli stessi diritti delle altre persone nel Paese.

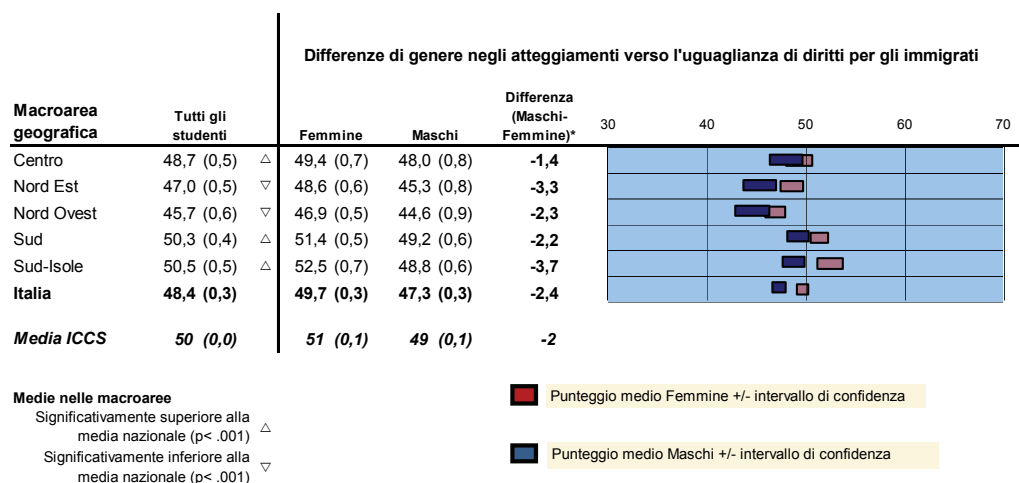
Nella tavola 4.4 sono riportati i punteggi medi degli studenti nella scala relativa agli atteggiamenti verso l'uguaglianza di diritti per gli immigrati. La tavola riporta i punteggi medi ottenuti dagli studenti di tutti i Paesi partecipanti a ICCS (Media ICCS), degli studenti italiani e degli studenti di ciascuna macroarea geografica, e i risultati dei confronti statistici effettuati sul genere e sulla macroarea di appartenenza degli studenti.

³² I risultati dei confronti statistici tra le medie nazionali e la media ICCS sono riportati nella tavola 4.3 in appendice.

³³ $F_{4, 535581} = 3117,2$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,023$. Per eseguire il confronto è stata eseguita un'ANOVA con dei confronti pianificati.

³⁴ La scala ha riportato un'elevata coerenza interna con un'attendibilità media di 0,90 (alpha di Cronbach) per i dati internazionali (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, Losito, 2010).

Tavola 4.4 – Atteggiamenti nei confronti dell'uguaglianza di diritti per gli immigrati. Medie per macroarea geografica e per genere



* In grassetto le differenze di genere statisticamente significative ($p < .001$).

In generale, gli studenti dei Paesi partecipanti a ICCS³⁵ si mostrano d'accordo con le affermazioni favorevoli all'uguaglianza di diritti per gli immigrati (percentuali variabili tra il 76 per cento e il 92 per cento). Inoltre, ancora una volta, le femmine mostrano generalmente atteggiamenti più positivi rispetto ai maschi. Questi risultati sono coerenti con quanto riscontrato nella precedente indagine CIVED (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, Schulz, 2001).

Analogamente a quanto riscontrato riguardo agli atteggiamenti relativi all'uguaglianza di diritti per i diversi gruppi etnici, anche nei confronti dell'uguaglianza di diritti per gli immigrati, gli studenti italiani mostrano atteggiamenti significativamente meno favorevoli rispetto alla media internazionale³⁶. Anche in Italia, le femmine mostrano atteggiamenti significativamente più favorevoli rispetto ai maschi.

I risultati delle analisi di approfondimento eseguite sui dati italiani mostrano di nuovo un'associazione significativa tra l'atteggiamento degli studenti nei confronti dell'uguaglianza di diritti per gli immigrati e la macroarea geografica di appartenenza³⁷. Analogamente a quanto riscontrato negli atteggiamenti verso l'uguaglianza di diritti tra gruppi etnici, anche per quanto riguarda gli immigrati si riscontra un atteggiamento significativamente meno favorevole nel Nord Est e nel Nord Ovest, rispetto alla media nazionale, insieme ad atteggiamenti più favorevoli nel resto delle macroaree ($p < .001$). Inoltre, come riscontrato a livello nazionale, in ciascuna area geografica, le femmine riportano atteggiamenti più favorevoli rispetto ai maschi ($p < .001$).

4.3 Il proprio Paese e le istituzioni

È possibile distinguere diverse forme di attaccamento alla nazione: simbolico, costruttivo, patriottismo acritico e nazionalismo. Questi atteggiamenti degli individui nei confronti del proprio Paese non possono però essere equiparati con i sentimenti di identità nazionale (Huddy & Khatib, 2007). Infatti il nazionalismo, inteso come senso di appartenenza ad una nazione, contrapposta a tutte le altre, è considerato distinto dal patriottismo, inteso come sentimento positivo verso la propria nazione, senza riferimenti alle altre (Anderson, 1992). Inoltre, l'attaccamento positivo alla propria nazione è spesso considerato fondamentale per sostenere una democrazia sana (Dalton, 1999; Norris, 1999). L'indagine CIVED nel 1999 ha riscontrato tra gli studenti atteggiamenti

INVALSI

³⁵ I risultati relativi ai Paesi partecipanti a ICCS, sono riportati nella tavola 4.4A in appendice.

³⁶ I risultati dei confronti statistici tra le medie nazionali e la media ICCS sono riportati nella tavola 4.4A in appendice.

³⁷ $F_{4, 533219} = 5510,9$; $p < .001$; $\eta^2 = .040$. Per eseguire il confronto è stata eseguita un'ANOVA con dei confronti piani.

molto positivi nei confronti del proprio Paese, senza riscontrare differenze di genere significative (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, Schulz, 2001).

Nell'indagine ICCS gli atteggiamenti degli studenti verso il proprio Paese sono stati rilevati utilizzando una scala³⁸ composta da sette item, rispondendo ai quali gli studenti hanno espresso il loro grado di accordo con le seguenti affermazioni:

- La bandiera italiana per me è importante.
- Il sistema politico in Italia funziona bene.
- Io rispetto profondamente l'Italia.
- In Italia dovremmo essere orgogliosi dei risultati raggiunti.
- Sono orgoglioso/a di vivere in Italia.
- L'Italia mostra molto rispetto per l'ambiente.
- In generale, è meglio vivere in Italia che nella maggior parte degli altri Paesi.

Nella tavola 4.5 sono riportati i punteggi medi degli studenti sulla scala relativa agli atteggiamenti verso il proprio Paese. La tavola riporta i punteggi medi ottenuti dagli studenti di tutti i Paesi partecipanti a ICCS (Media ICCS), degli studenti italiani e degli studenti di ciascuna macroarea geografica, e i risultati dei confronti statistici effettuati sulla macroarea di appartenenza degli studenti.

Tavola 4.5 – *Atteggiamenti verso il proprio Paese. Medie per macroarea geografica*

Atteggiamenti degli studenti verso il proprio Paese							
Macroarea geografica	Tutti gli studenti		30	40	50	60	70
Centro	47,5 (0,6)	▽					
Nord Est	47,9 (0,6)	▽					
Nord Ovest	47,7 (0,4)	▽					
Sud	50,4 (0,4)	△					
Sud-Isole	48,4 (0,5)						
Italia	48,5 (0,2)						
Media ICCS	50 (0,0)						
Medie nelle macroaree							
Significativamente superiore alla media nazionale (p< .001)		△					
Significativamente inferiore alla media nazionale (p< .005)		▽					

Complessivamente gli studenti dei Paesi partecipanti a ICCS³⁹ mostrano un livello elevato di accordo con le affermazioni riguardanti il proprio Paese, con una discreta variabilità tra i vari aspetti considerati (la percentuale di studenti d'accordo varia tra il 60 per cento e l'89 per cento per nelle diverse affermazioni). Inoltre, in molti Paesi partecipanti si è riscontrato negli studenti con un *background* migratorio⁴⁰ un atteggiamento significativamente meno favorevole verso il Paese in cui

³⁸ La scala ha riportato un'elevata coerenza interna con un'attendibilità media di 0,82 (alpha di Cronbach) per i dati internazionali (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, Losito, 2010).

³⁹ I risultati relativi ai Paesi partecipanti a ICCS, sono riportati nella tavola 4.5A in appendice.

⁴⁰ Sono considerati studenti con un *background* migratorio gli studenti che sono nati in un Paese diverso da quello in cui si svolge l'indagine o che sono nati nel Paese ma hanno genitori nati all'estero.

vivono. L'atteggiamento degli studenti italiani verso il proprio Paese risulta significativamente meno positivo⁴¹, rispetto alla media internazionale, e, anche in Italia, gli studenti che provengono da famiglie immigrate mostrano atteggiamenti meno positivi verso il Paese in cui vivono. Gli atteggiamenti degli studenti italiani risultano inoltre significativamente associati con la macroarea geografica di appartenenza⁴², essendo significativamente più positivi al Sud, rispetto alla media nazionale, e meno positivi al Centro, Nord Est e Nord Ovest ($p < .001$).

I numerosi studi sono condotti sulla fiducia nelle istituzioni per più di 50 anni, hanno riscontrato un sostanziale declino in essa tra gli adulti nel corso dell'ultima decade del ventesimo secolo (i.e., Newton & Norris, 2000). Inoltre, un basso livello di fiducia nelle istituzioni politiche sembrerebbe essere tipico di società che hanno subito dei momenti di transizione politica nel loro recente passato (Klingemann, 1999). Attraverso una specifica scala⁴³, lo studio ICCS ha indagato il grado di fiducia degli studenti in diverse tipologie di istituzioni, quali il Governo nazionale, l'amministrazione locale della propria città, i tribunali, la polizia, i partiti politici e il parlamento.

Nella tavola 4.6 sono riportati i punteggi medi degli studenti sulla scala relativa alla fiducia nelle istituzioni civiche. La tavola riporta i punteggi medi ottenuti dagli studenti di tutti i Paesi partecipanti a ICCS (Media ICCS), degli studenti italiani e degli studenti di ciascuna macroarea geografica, e i risultati dei confronti statistici effettuati sulla macroarea di appartenenza degli studenti.

Tavola 4.6 – Fiducia nelle istituzioni civiche. Medie per macroarea geografica

Fiducia degli studenti nelle istituzioni civiche

Macroarea geografica	Punteggio medio		30	40	50	60	70
Centro	52,2 (0,5)						
Nord Est	52,2 (0,4)						
Nord Ovest	51,4 (0,5) ▽						
Sud	53,4 (0,4) △						
Sud-Isole	51,2 (0,5) ▽						
Italia	52,2 (0,2)						
Media ICCS	50 (0,0)						

Medie nelle macroaree		
Significativamente superiore alla media nazionale ($p < .001$)	△	
Significativamente inferiore alla media nazionale ($p < .005$)	▽	

I risultati mostrano negli studenti dei Paesi partecipanti a ICCS⁴⁴ un livello medio di fiducia (percentuali di studenti che si fidano molto o completamente) verso le diverse istituzioni variabile tra il 41 per cento nei confronti dei partiti politici e il 67 per cento nei confronti dei tribunali.

Tra gli studenti italiani si riscontra una maggior fiducia complessiva nelle istituzioni rispetto a quanto riscontrato in media a livello internazionale⁴⁵. Inoltre i risultati delle analisi mostrano la presenza di un'associazione positiva tra la macroarea di appartenenza degli studenti e la loro fidu-

⁴¹ I risultati dei confronti statistici tra le medie nazionali e la media ICCS sono riportati nella tavola 4.5A in appendice.

⁴² $F_{4, 533027} = 2696,3$; $p < .001$; $\eta^2 = .020$. Per eseguire il confronto è stata eseguita un'ANOVA con dei confronti piani-ficati.

⁴³ La scala ha riportato un'elevata coerenza interna con un'attendibilità media di 0,84 (alpha di Cronbach) per i dati internazionali (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, Losito, 2010).

⁴⁴ I risultati relativi ai Paesi partecipanti a ICCS, sono riportati nella tavola 4.6A in appendice

⁴⁵ I risultati dei confronti statistici tra le medie nazionali e la media ICCS sono riportati nella tavola 4.6A in appendice.

cia nelle istituzioni⁴⁶. In particolare, mentre gli studenti del Sud mostrano una fiducia nelle istituzioni significativamente più alta rispetto alla media nazionale, gli studenti del Nord Ovest e di Sud-Isole riportano una fiducia meno elevata ($p < .001$).

Per un maggior dettaglio riguardo alla fiducia degli studenti nei confronti delle istituzioni, oltre a considerare il livello di fiducia generale, sono importanti le valutazioni degli studenti nei confronti delle singole istituzioni. Per questo motivo sono state considerate le percentuali di studenti che hanno dichiarato di avere completamente o abbastanza fiducia in alcune istituzioni fondamentali quali il Governo nazionale e i partiti politici. Inoltre è stato considerato anche il livello di fiducia nei confronti dei mezzi di comunicazione (televisione, giornali e radio), della scuola e della gente in genere.

Nella tavola 4.7 sono riportati le percentuali di studenti che dichiarano di avere fiducia nelle istituzioni precedentemente elencate, considerando gli studenti di tutti i Paesi partecipanti a ICCS (Media ICCS), gli studenti italiani e gli studenti di ciascuna macroarea geografica. La tavola riporta inoltre i risultati dei confronti statistici effettuati sulla macroarea di appartenenza degli studenti.

Tavola 4.7 – Percentuali nazionali della fiducia nelle istituzioni civiche e nella gente in generale

Percentuali di studenti che si fidano completamente o molto di...						
Macroarea geografica	Governo nazionale	Partiti politici	Media	Scuole	La gente in genere	
Centro	73 (2,1)	51 (2,5)	82 (1,9)	81 (1,2)	51 (2,4)	
Nord Est	73 (1,8)	51 (2,5)	80 (2,0)	86 (1,2)	58 (2,3)	△
Nord Ovest	70 (2,2)	50 (2,1)	81 (1,6)	79 (1,0)	54 (2,3)	
Sud	79 (1,6)	56 (2,0)	82 (1,6)	84 (0,8)	52 (0,9)	
Sud-Isole	72 (2,5)	49 (2,6)	79 (2,6)	82 (1,1)	47 (2,1)	▽
Italia	74 (0,9)	52 (1,1)	81 (0,9)	82 (0,8)	52 (1,0)	
Media ICCS	62 (0,2)	41 (0,2)	61 (0,2)	75 (0,2)	58 (0,2)	

Percentuali per macroarea geografica

△ significativamente superiore alla media italiana ($p < .001$)

▽ significativamente inferiore alla media italiana ($p < .001$)

▲ più di 10 punti percentuali sopra la media italiana

▼ più di 10 punti percentuali sotto la media italiana

() Tra parentesi gli errori standard

L'istituzione verso la quale gli studenti dei Paesi partecipanti a ICCS dichiarano una fiducia più elevata⁴⁷ risulta essere la scuola (75 per cento degli studenti), seguita dal Governo nazionale, dai media e dalla gente in genere (rispettivamente 62 per cento, 61 per cento e 58 per cento degli studenti). Come precedentemente riportato, il livello più basso di fiducia risulta quello dichiarato nei confronti dei partiti politici.

Rispetto alla media internazionale, gli studenti italiani dimostrano una fiducia elevata⁴⁸, verso tutte le istituzioni ma quelle che riscuotono una fiducia significativamente più elevata di oltre 10 punti rispetto alla media internazionale, sono il Governo, i partiti politici, i media. Gli studenti dichiarano invece una più scarsa fiducia nella gente in genere, rispetto alla media internazionale. Per quanto riguarda le analisi effettuate sulle macroaree geografiche, gli studenti del Sud dichiarano di avere una più elevata fiducia nel Governo e nei partiti politici, gli studenti del Nord Est dichiarano di avere una più elevata fiducia nella scuola e nella gente in genere. Infine, negli studenti del Sud-Isole si riscontra una più bassa fiducia verso la gente in genere.

⁴⁶ $F_{4, 533941} = 87980,9$; $p < .001$; $\eta^2 = .010$. Per eseguire il confronto è stata eseguita un'ANOVA con dei confronti pianificati.

⁴⁷ I risultati relativi ai Paesi partecipanti a ICCS, sono riportati nella tavola 4.7A in appendice.

⁴⁸ I risultati dei confronti statistici tra le medie nazionali e la media ICCS sono riportati nella tavola 4.7A in appendice.

La partecipazione civica degli studenti

La partecipazione degli studenti in attività che sono in rapporto con la dimensione civica è stata indagata attraverso una serie di costrutti che rispondono alla domanda di ricerca relativa al *grado di interesse e alla disponibilità ad impegnarsi nella vita pubblica e privata*. L'obiettivo di ICCS è quello di “scoprire” se esistano fattori comuni a tutti i Paesi, o solo ad alcuni, che influenzano determinati comportamenti. Si tratta di definire quali siano gli indicatori di partecipazione civica e in che modo essi siano correlati a variabili di contesto e a variabili di processo.

Ma cosa significa *partecipazione civica*?

Essa è una caratteristica essenziale delle società di tipo democratico. Si riferisce non solo al coinvolgimento personale degli studenti in attività di tipo culturale e sociale o di cittadinanza attiva, ma comprende le motivazioni, i valori, le opinioni riguardo alla loro capacità di esprimere il ruolo attivamente.

Il campione oggetto di studio in ICCS è costituito da studenti frequentanti le classi terze di scuola secondaria di primo grado⁴⁹. L'età della popolazione consente di misurare il loro coinvolgimento attraverso due ambiti principali: il coinvolgimento in attività civiche al di fuori della scuola (nella comunità locale) e le attività civiche svolte all'interno della scuola.

Lo strumento utilizzato in ICCS per indagare tali ambiti è il questionario studente. Esso è composto principalmente da item di tipo *Likert* che consentono di esprimere una valutazione su una serie di affermazioni, su una scala a quattro punti. Nella maggior parte dei casi le scale variano da una condizione di *massimo accordo* a una condizione di *massimo disaccordo*. In altri casi le scale esprimono una frequenza (“*mai*”, “*almeno una volta al mese*”, “*almeno una volta alla settimana*”, “*tutti i giorni*”).

5.1 Interesse per le questioni politiche e sociali

L'interesse per le questioni di tipo politico e sociale è stato misurato attraverso l'indice di “*interesse per questioni politiche e sociali*”. Tale costrutto comprende una serie di item concernenti l'interesse degli studenti rispetto a sei diverse questioni di tipo politico e sociale, ognuna delle quali consente di esprimere diversi gradi di interesse: “*molto interessato*”, “*abbastanza interessato*”, “*poco interessato*”, “*per niente interessato*”.

Il livello di interesse valutato riguarda:

- questioni politiche riguardanti la comunità locale;
- questioni politiche e sociali riguardanti il proprio Paese;
- questioni politiche in altri Paesi;
- questioni di politica internazionale;
- questioni di politica europea (item opzionale per i soli Paesi europei).

Il costrutto è stato già utilizzato nel secondo studio della IEA realizzato nel 1999, il CIVED e ha rivelato che l'interesse per la politica è un predittore positivo sia delle conoscenze civiche, sia dell'intenzione di partecipazione futura (Amadeo et al., 2002).

INVALSI

⁴⁹ La popolazione oggetto di indagine viene scelta facendo riferimento alla classificazione ISCED - *International Standard Classification of Education*, selezionando gli studenti che hanno raggiunto l'ottavo anno di istruzione, contando dal livello 1 dell'ISCED.

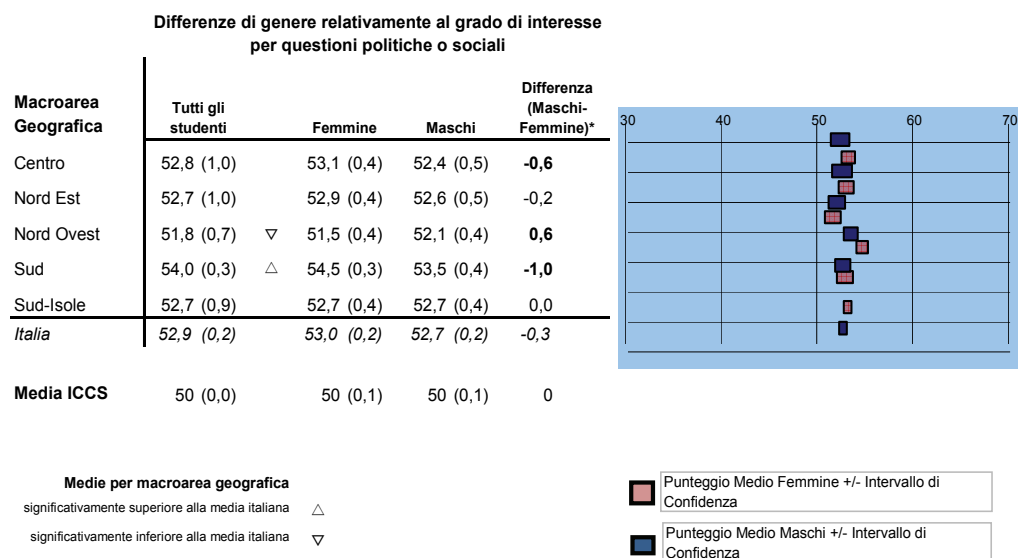
Dalla lettura della tavola 5.1A (in appendice), emerge che l'Italia (53), si colloca significativamente al di sopra della Media ICCS (50). Un livello più elevato di interesse (superiore ai tre punti sopra la media internazionale) viene rilevato nella Repubblica Dominicana (57), Guatemala (55), Indonesia (55), Federazione Russa (54) e Thailandia (56). I Paesi del Nord Europa come Finlandia (46), Norvegia (47) e Svezia (45), fanno registrare i punteggi più bassi.

Le differenze di genere all'interno dei singoli Paesi sono nel complesso molto piccole. Relativamente all'andamento ci sono differenze, infatti, in alcuni Paesi le femmine esprimono un maggiore interesse dei maschi per le questioni politiche e sociali; in altri esse sono interessate in misura minore.

Per quanto riguarda l'Italia, i risultati disaggregati per macroarea geografica (tavola 5.1), evidenziano differenze significative. Tali differenze si riscontrano nel Nord Ovest (51,8) dove i punteggi sono inferiori alla media nazionale (52,9)⁵⁰; e nel Sud (54,0) dove i punteggi sono superiori alla media nazionale⁵¹.

Le variazioni legate al genere sono lievi, con una sola eccezione riscontrata nel Sud Italia dove le ragazze risultano essere significativamente più interessate dei ragazzi a problemi di tipo politico e sociale.

Tavola 5.1 - Interesse degli studenti per questioni politiche e sociali. Medie per macroarea geografica e per genere.



* Differenze statisticamente significative in grassetto ($p < 0.01$).

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono completamente coerenti).

5.1.1 Concetto di sé e autoefficacia

Nel definire il *Concetto di sé* in rapporto alla partecipazione politica è necessario ricorrere al più ampio concetto di *efficacia politica*, intesa come autoconsapevolezza del singolo individuo del proprio

⁵⁰ I punteggi nelle tavole per Macroarea geografica sono stati riportati con una cifra decimale per consentire una migliore lettura delle differenze per Macroarea e per genere.

⁵¹ $F_{4,535694} = 1140,2$; $p < ,001$; $\eta^2 \text{ part} = ,008$). Per eseguire il confronto è stata eseguita un'ANOVA con dei confronti pianificati.

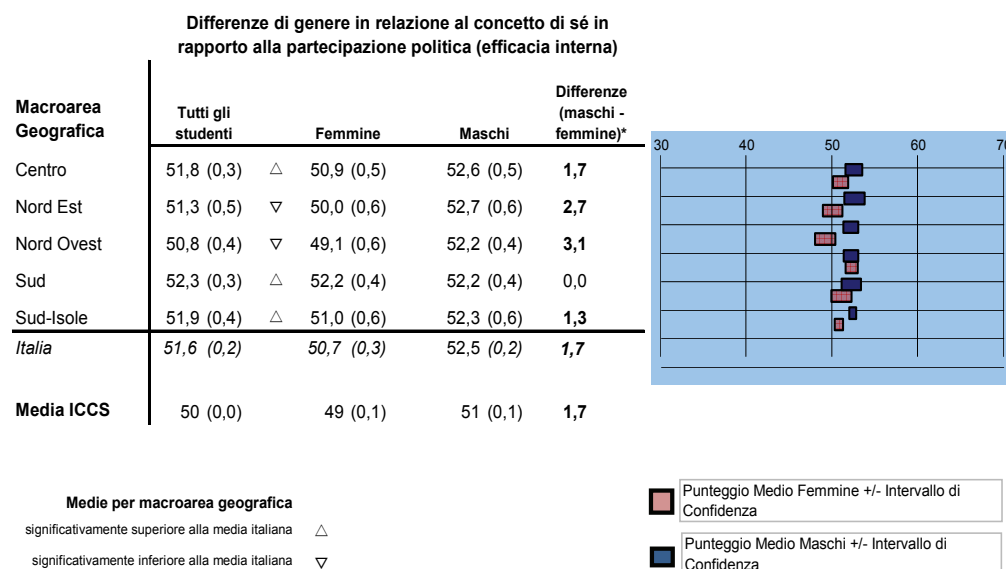
ruolo determinante nel promuovere cambiamenti politici e sociali derivanti dal buon esito del proprio operato (Campbell, Gurin, & Miller, 1954).

Gli item utilizzati si riferiscono a due aspetti che riflettono il carattere bidimensionale del concetto in questione: il primo è legato all'efficacia personale necessaria ad ottenere risultati positivi attraverso la partecipazione e l'impegno in attività civiche, il secondo è legato al grado di opposizione che i sistemi sociali mettono in atto nei confronti dell'influenza trasformatrice di tipo individuale e collettiva. Il costrutto utilizzato, comprende la seguente serie di item rispetto ai quali si chiede agli studenti di indicare il loro grado di accordo o disaccordo:

- mi intendo di politica più della maggior parte dei ragazzi della mia età;
- quando si discute di argomenti politici di solito ho qualcosa da dire;
- sono in grado di comprendere facilmente la maggior parte degli argomenti politici;
- ho delle opinioni politiche che vale la pena ascoltare;
- da adulto sarò in grado di partecipare alla vita politica;
- capisco bene le questioni politiche che riguardano questo Paese.

I risultati che emergono dalla lettura della tavola 5.2A (in appendice) mostrano che il concetto di sé in relazione all'*efficacia politica* viene percepito positivamente in misura maggiore in Paesi come la Repubblica Dominicana (55), Guatemala (55), Indonesia (56) e Thailandia (55), mentre esso è percepito positivamente in misura minore in Belgio (45), Repubblica Ceca (44), Finlandia (45) e Lussemburgo (46). A livello internazionale l'Italia (52) si colloca significativamente al di sopra della Media ICCS (50).

Tavola 5.2 - Concetto di sé in rapporto alla partecipazione politica. Medie per macroarea geografica e per genere.



* Differenze statisticamente significative in grassetto ($p < 0.01$).

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono completamente coerenti).

I punteggi medi disaggregati per macroarea geografica, presentati nella tavola 5.2, rivelano differenze significative in relazione all'area di appartenenza, in particolare nel Centro (51,8), nel Sud (52,3) e nel Sud-Isole (51,9) gli studenti dimostrano di avere un più elevato concetto di sé in relazione alla partecipazione politica⁵².

Va segnalata, inoltre, la presenza di un'interazione significativa tra il genere e la macroarea di appartenenza degli studenti rispetto all'indice in questione.

Le differenze di genere si riscontrano in tutte le macroaree geografiche, ad eccezione del Sud, e in misura maggiore nel Nord Ovest e nel Nord Est.

Questa tendenza sembra confermare altri risultati emersi da precedenti ricerche che hanno evidenziato che le donne tendono a sentirsi meno efficaci in materia di coinvolgimento politico, rispetto agli uomini (Pajares, 2003).

La definizione del *senso di auto-efficacia* nell'esercizio della cittadinanza si lega al grado di fiducia dei singoli nelle proprie capacità e possibilità di esprimere la propria "cittadinanza attiva" nei contesti della vita quotidiana. Se è vero che l'esperienza di vita influenza la partecipazione ad attività con valenza civica, è pur vero che la consapevolezza delle proprie capacità di dar vita ad azioni organizzate e indirizzate a un obiettivo influenza scelte e decisioni (Bandura, 1986). Il concetto di auto-efficacia costituisce un importante elemento della *teoria cognitiva sociale* di Bandura secondo il quale il processo di apprendimento è guidato dagli studenti stessi. Lo stesso processo che viene messo in atto per decidere di assolvere determinati compiti nell'area della partecipazione civica.

L'indice costruito per valutare il *senso di auto-efficacia* nell'esercizio della cittadinanza degli studenti si avvale di un set di sette item riguardanti diverse attività legate alla partecipazione civica svolte al di fuori e all'interno della scuola. Agli studenti è stato chiesto di esprimere quanto si sentono in grado di svolgere determinate azioni utilizzando una scala che contempla i seguenti gradi: "*molto capace*", "*abbastanza capace*", "*poco capace*", "*per niente capace*". I contenuti degli item sono i seguenti:

- discutere di un articolo di giornale su un conflitto tra Paesi;
- sostenere il proprio punto di vista su un argomento politico o sociale controverso;
- candidarsi in un'elezione scolastica;
- organizzare un gruppo di studenti per ottenere dei cambiamenti nella scuola;
- seguire un dibattito televisivo su un argomento controverso;
- scrivere una lettera a un giornale per esprimere un'opinione su un argomento di attualità;
- parlare di fronte alla propria classe di un argomento politico o sociale.

I risultati emersi a livello internazionale (tavola 5.3A in appendice) collocano l'Italia (51) al di sopra della Media ICCS (50), con una differenza significativa maggiore tra le ragazze (52) che tra i ragazzi (51). Relativamente agli altri Paesi, i valori più alti si osservano nella Repubblica Dominicana (57), Guatemala (54), Repubblica di Corea (55) e Thailandia (54), mentre i valori più bassi si rilevano in Belgio (47), Repubblica Ceca (47), Finlandia (46) e Malta (47).

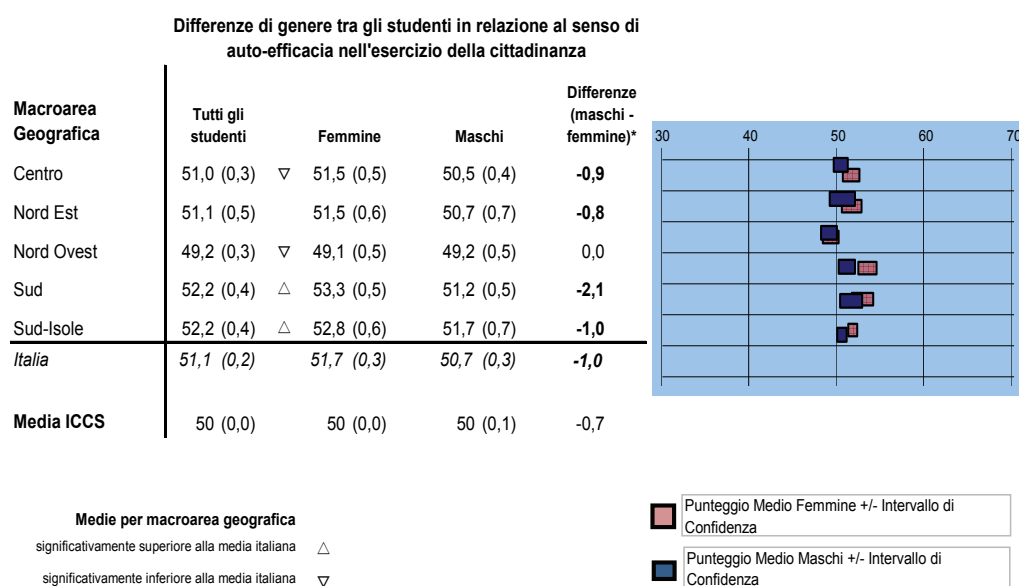
I dati disaggregati per macroarea geografica, presentati nella tavola 5.3, sono caratterizzati da un livello significativamente inferiore di auto-efficacia emerso nelle macroaree del Nord Ovest (49,2) e nel Centro (51,0), e un livello significativamente più elevato nelle macroaree del Sud (52,2) e del Sud-Isole (52,2)⁵³.

È interessante notare che in ciascuna area geografica, ad eccezione del Sud, si registrano differenze di genere statisticamente significative, in quanto le ragazze che dichiarano di avere un superiore senso di auto-efficacia rispetto ai ragazzi.

⁵² ($F_{4,535503} = 451,6; p < ,001; \eta^2 \text{ part} = ,003$).

⁵³ ($F_{4,532553} = 2167,9; p < ,001; \eta^2 \text{ part} = ,016$).

Tavola 5.3 - Senso di auto-efficacia nell'esercizio della cittadinanza. Medie nazionali e per genere



* Differenze statisticamente significative in grassetto ($p < 0.01$).

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono completamente coerenti).

5.2 Partecipazione ad attività civiche (dentro e fuori la scuola)

Il confronto e la discussione su questioni politiche e sociali viene considerato uno degli aspetti chiave della partecipazione civica all'interno delle società democratiche. Diversi studi hanno evidenziato il ruolo rilevante dei dibattiti su argomenti politici e sociali nell'influencare positivamente sia il senso di efficacia politica sia le aspettative relative ad una futura partecipazione attiva. Lo scambio di opinioni con gli amici, i familiari o gli insegnanti ha un peso maggiore sulla partecipazione civica rispetto alla semplice conoscenza o allo studio di contenuti specifici oggetto dell'educazione civica e cittadinanza (Richardson, 2003).

Contesti familiari in cui viene incoraggiato il dialogo su argomenti di ordine politico e sociale predispongono i ragazzi alla riflessione e al confronto anche all'interno dei loro gruppi amicali.

ICCS si avvale di una serie di *item* attraverso i quali viene chiesto agli studenti di indicare la frequenza con la quale discutono con amici e genitori di questioni politiche e sociali riguardanti il proprio Paese o gli altri Paesi.

Nella tavola 5.4A (in appendice), vengono riportate le percentuali degli studenti che discutono con gli amici *"almeno una volta alla settimana"* di argomenti politici e sociali e di ciò che accade a livello politico e sociale negli altri Paesi. A livello generale i dati rivelano una tendenza a parlare più frequentemente di questioni che riguardano gli altri Paesi, (circa il 40 per cento degli studenti in media) piuttosto che parlare di argomenti relativi a ciò accade nel proprio Paese (circa il 15 per cento in media).

Confrontando i punteggi relativi alle conoscenze civiche degli studenti che partecipano più attivamente ai dibattiti, si rileva che il loro livello di conoscenza, connesso alle dimensioni civiche e di cittadinanza, è superiore rispetto agli studenti che manifestano un livello di interesse minore. In alcuni Paesi però il dato che si presenta ha un andamento diverso: in Bulgaria (-35), in Guatemala (-23) e in Messico (-30) i punteggi delle conoscenze civiche risultano essere notevolmente più elevati tra studenti che parlano tra di loro di argomenti politici e sociali. *"meno di una volta alla settimana"*.

INVALSI

La lettura dei dati nazionali (tavola 5.4), rileva anche per gli studenti italiani una preferenza a discutere di questioni che riguardano altri Paesi, piuttosto che parlare di argomenti relativi al nostro Paese.

I dati disaggregati per macroarea, infatti, evidenziano un divario più consistente tra le variabili in questione nel Sud e nel Sud-Isole (rispettivamente 16 e 13 punti percentuali).

La seconda parte della tavola mette a confronto i punteggi sulla conoscenza civica tra studenti che dichiarano di parlare con gli amici di questioni politiche e sociali “meno di una volta alla settimana” o “almeno una volta alla settimana”. I dati rilevati fanno registrare valori più alti tra studenti che si coinvolgono più frequentemente in discussioni di carattere politico e sociale. Nello specifico, si riscontrano differenze significative tra gli studenti del Nord Ovest e del Sud relativamente alla conoscenza civica (rispettivamente di 10 e 20 punti percentuali).

Nell’ultima parte della tavola, tra gli studenti che parlano con gli amici di questioni politiche e sociali, è stato valutato anche il livello di interesse per gli argomenti in questione. I valori più alti si registrano nel Nord Ovest (57,5) e nel Sud (58,7).

Tavola 5.4 - Percentuali, conoscenze civiche e interesse degli studenti che dichiarano di parlare con gli amici di argomenti politici e sociali

Macroarea geografica	Percentuale di studenti che dichiara di parlare con gli amici almeno una volta alla settimana:		Conoscenza civica degli studenti che parlano con gli amici di argomenti politici e sociali:			Interesse in questioni politiche e sociali di studenti che parlano con gli amici di argomenti politici e sociali:		
	di argomenti politici o sociali	di quello che sta succedendo negli altri Paesi	Meno di una volta alla settimana (A)	Almeno una volta alla settimana (B)	Differenza (B-A)*	Meno di una volta alla settimana (A)	Almeno una volta alla settimana (B)	Differenza (B-A)*
Centro	15,7 (2,3)	21,2 (2,0)	563 (6,4)	571 (7,6)	9 (9,9)	55,8 (0,5)	55,5 (1,1)	-0,4 (1,2)
Nord Est	14,8 (1,7)	19,6 (1,7)	556 (9,4)	562 (12,3)	6 (15,5)	55,6 (0,7)	56,6 (1,1)	1,1 (1,3)
Nord Ovest	13,4 (1,5)	17,6 (1,5)	548 (7,2)	558 (12,5)	10 (14,4)	54,4 (0,8)	57,5 (1,1)	3,2 (1,4)
Sud	16,2 (1,4)	31,9 (1,7)	524 (3,9)	543 (10,5)	20 (11,2)	55,6 (0,4)	58,7 (0,4)	3,1 (0,5)
Sud-Isole	14,0 (2,3)	26,6 (2,3)	516 (7,2)	508 (15,7)	-8 (17,2)	54,1 (0,8)	54,5 (0,5)	0,4 (1,0)
<i>Italia</i>	14,9 (0,7)	23,9 (0,9)	529 (3,2)	547 (6,1)	18 (5,5)	52,2 (0,2)	56,8 (0,3)	4,7 (0,4)
Media ICCS	14,6 (0,1)	24,7 (0,2)	500 (0,6)	510 (1,2)	10 (1,1)	49,3 (0,0)	55,1 (0,1)	5,9 (0,1)

* Differenze statisticamente significative in grassetto ($p < 0,01$).

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono completamente coerenti).

5.3 I mezzi di informazione

Il *Quadro di Riferimento* di ICCS (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, & Kerr, 2008) colloca i diversi tipi di mezzi di comunicazione all’interno delle “istituzioni civili” (insieme a sindacati, scuole o organizzazioni culturali, ecc.) la cui funzione è quella di mettere in contatto i singoli cittadini con l’ampia gamma di istituzioni, proprie delle società democratiche, che consentono ad essi di esplicitare al meglio il loro ruolo.

Varie ricerche hanno studiato gli effetti dei *media* sulla partecipazione civica. Alcune di esse (Putnam, 2000) hanno rilevato che il guardare la televisione può produrre una diminuzione del senso di auto-efficacia, di fiducia e di interesse nei confronti della partecipazione civica (vedi anche Gerbner, 1980; Robinson, 1976). Altre ricerche, tra le quali CIVED del 1999, invece, hanno rilevato relazioni positive tra la fruizione dei *media*, in particolare per quanto riguarda l’informazione, e la partecipazione politica. CIVED in particolare ha mostrato che le informazioni ottenute attraverso i notiziari televisivi siano un predittore positivo delle conoscenze civiche e delle aspettative di partecipazione futura alle elezioni (Torney-Purta et al., 2001).

L'indagine del 2009 ha utilizzato, nel questionario studenti, una domanda che misura la frequenza con cui gli studenti usano diversi mezzi di comunicazione per informarsi sulle notizie nazionali ed internazionali: televisione, giornali, internet.

I risultati sono presentati nella tavola 5.5A in appendice. Essa riporta la percentuale di studenti che, *almeno una volta alla settimana*, si tiene aggiornata sulle informazioni dal mondo. Com'era prevedibile, il mezzo di comunicazione più utilizzato dagli studenti partecipanti all'indagine è la televisione: in media circa due terzi. Tuttavia, in alcuni Paesi come Cipro (49), Finlandia (50) Irlanda (50) e Svezia (49), solo la metà degli studenti dichiara di guardare la televisione *almeno una volta alla settimana*.

Leggere i giornali o quotidiani è un'abitudine meno diffusa tra gli studenti di questa fascia di età: circa il 40 per cento in media. Anche in questo caso ci sono Paesi che fanno registrare risultati diversi. In Guatemala (73), Paraguay (61) e Svizzera (60) le percentuali di studenti sono notevolmente più elevate, mentre in altri Paesi come Cipro (16) e Grecia (17) addirittura meno del 20 per cento degli studenti scelgono questa modalità di informazione.

Infine, la comunicazione attraverso internet viene scelta da circa un terzo degli studenti di questa fascia di età. Percentuali più elevate vengono rilevate in Paesi come la Repubblica Ceca (45), Polonia (45), Estonia (50) e Taipei Cinese (47). I Paesi in cui gli studenti utilizzano il canale di internet in misura minore sono invece il Belgio (14) e l'Irlanda (12).

L'ultima parte della tavola (colonna 4) riporta le percentuali di studenti che almeno una volta alla settimana utilizzano "*almeno uno*" di questi mezzi di comunicazione. In media, circa i tre quarti di loro dichiarano di informarsi attraverso una di queste diverse fonti di comunicazione. I valori più alti si registrano in Colombia (88), Guatemala (88), Indonesia (92) e Paraguay (89); mentre quelli più bassi in Grecia (63), Cipro (58), Irlanda (61) e Nuova Zelanda (66).

Tavola 5.5 - Percentuale di studenti che dichiarano di informarsi attraverso i media (giornali, televisione e internet)

Percentuale di studenti che dichiara di informarsi sulle notizie nazionali e internazionali almeno una volta alla settimana...								
Macroarea Geografica	guardando la televisione		leggendo i giornali		usando internet		usando almeno uno di questi mezzi di comunicazione	
Centro	81,7 (1,6)	△	38,7 (3,9)	△	32,0 (2,1)	△	87,6 (1,5)	△
Nord Est	77,8 (1,9)		33,9 (2,9)	▽	24,9 (2,3)	▽	84,1 (1,6)	
Nord Ovest	76,0 (2,0)	▽	30,5 (2,4)	▽	24,7 (2,2)	▽	80,8 (2,1)	▽
Sud	78,2 (2,2)		40,1 (2,5)	△	38,5 (2,3)	△	85,5 (1,7)	△
Sud-Isole	77,1 (2,4)		38,5 (2,9)	△	30,6 (3,2)		82,6 (2,1)	▽
<i>Italia</i>	<i>78,1 (0,9)</i>		<i>36,4 (1,1)</i>		<i>30,7 (1,1)</i>		<i>84,0 (0,8)</i>	
Media ICCS	67 (0,2)		42 (0,2)		28 (0,2)		77 (0,2)	
Medie per macroarea geografica								
significativamente superiore alla media italiana △								
significativamente inferiore alla media italiana ▽								

* Differenze statisticamente significative in grassetto ($p < 0.01$).

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono completamente coerenti).

Gli studenti italiani privilegiano la televisione come mezzo attraverso cui reperire notizie e informazioni; la percentuale (78,1) è significativamente superiore alla media internazionale (67).

INVALSI

Il canale della carta stampata è il meno preferito tra i ragazzi in questa fascia di età (36,4).

I risultati disaggregati per macroarea geografica evidenziano associazioni statisticamente significative. Relativamente all'utilizzo della televisione, si registra una maggiore fruizione tra gli studenti del Centro (81,7), rispetto agli studenti delle altre macroaree, mentre il più basso livello di fruizione si registra nel Nord Ovest (76,0). Per ciò che riguarda la lettura dei giornali, nel complesso gli studenti italiani si collocano al di sotto della media internazionale. In particolare gli studenti del Sud (40,1), del Centro (38,7) e del Sud-Isole (38,5) dichiarano di leggere giornali "almeno una volta alla settimana" in misura superiore di loro colleghi del Nord Est (33,9) e Nord Ovest (30,5).

I risultati relativi all'utilizzo di internet mostra ancora una volta differenze significative legate all'area geografica di appartenenza. Gli studenti del Centro (32,0) e del Sud (38,5) dichiarano di utilizzare in misura maggiore questo canale di comunicazione e informazione.

Le informazioni sull'utilizzo dei diversi canali di informazione sono state messe in relazione con le conoscenze civiche degli studenti al fine di rilevare l'eventuale esistenza di un'associazione tra queste ultime e la frequenza con cui si ricorre ai *media* per reperire notizie su argomenti di carattere nazionale o internazionale.

I punteggi medi nella scala delle conoscenze civiche degli studenti in relazione alla frequenza con cui essi utilizzano i diversi mezzi di comunicazione, previsti dal questionario studente, sono presentati nella tavola. 5.6A in appendice. Non sorprende il fatto che gli studenti che si tengono più aggiornati su notizie nazionali ed internazionali ottengano punteggi più alti degli altri. Le differenze più elevate si riscontrano nella Taipei Cinese (53), in Danimarca (46) e in Cile (42), rispetto alla differenza media internazionale (28).

Le differenze tra i punteggi degli studenti che dichiarano di leggere i quotidiani "*almeno una volta alla settimana*" sono meno elevate; i valori più consistenti si rilevano in Liechtenstein (47) e nella Repubblica di Corea (40), rispetto alla differenza media ICCS (19).

Infine, le differenze tra i punteggi in relazione alla frequenza di utilizzo di internet, sono più esigue; i Paesi in cui si presenta uno scarto maggiore sono: la Repubblica di Corea (36) e Taipei Cinese (33), rispetto alla differenza media ICCS (12).

Coerentemente con quanto rilevato a livello internazionale, i dati disaggregati per macroarea geografica (tavola. 5.6) indicano un andamento analogo. Reperire informazioni e notizie attraverso la televisione è associato in misura maggiore con la conoscenza civica degli studenti. La differenza più elevata si registra nel Sud dove la differenza tra punteggi è di 51 punti.

Tra gli studenti che leggono quotidiani almeno una volta alla settimana le differenze medie più alte si manifestano nel Sud (24) e nel Nord Ovest (20).

Mentre, relativamente all'utilizzo di internet come canale informativo, ancora una volta gli studenti del Sud fanno registrare una differenza tra i punteggi più elevata (32) rispetto agli studenti delle altre macroaree geografiche.

Tavola 5.6 - Conoscenze civiche degli studenti che utilizzano i media (giornali, televisione e internet)

Conoscenze civiche degli studenti che dichiarano:									
	di guardare la televisione per informarsi sulle notizie nazionali e internazionali			di leggere i giornali per informarsi sulle notizie nazionali e internazionali			usare internet per informarsi sulle notizie nazionali e internazionali		
Macroarea Geografica	Meno di una volta alla settimana (A)	Almeno una volta alla settimana (B)	Differenza (B-A)*	Meno di una volta alla settimana (A)	Almeno una volta alla settimana (B)	Differenza (B-A)*	Meno di una volta alla settimana (A)	Almeno una volta alla settimana (B)	Differenza (B-A)*
Centro	544 (0,6)	556 (0,3)	12 (0,7)	550 (0,3)	559 (0,4)	8 (0,6)	553 (0,3)	557 (0,5)	4 (0,6)
Nord Est	529 (0,5)	558 (0,3)	29 (0,6)	547 (0,3)	561 (0,5)	13 (0,6)	548 (0,3)	563 (0,6)	15 (0,7)
Nord Ovest	514 (0,5)	543 (0,3)	28 (0,6)	530 (0,3)	550 (0,5)	20 (0,6)	535 (0,3)	540 (0,5)	4 (0,6)
Sud	471 (0,5)	522 (0,2)	51 (0,5)	501 (0,3)	524 (0,3)	24 (0,4)	498 (0,3)	529 (0,3)	32 (0,5)
Sud-Isola	488 (0,6)	518 (0,3)	30 (0,7)	510 (0,4)	513 (0,5)	3 (0,6)	506 (0,3)	523 (0,6)	17 (0,7)
Italia	506 (5,0)	538 (3,1)	33 (4,3)	526 (3,5)	540 (3,9)	14 (3,4)	527 (3,6)	540 (3,9)	13 (3,8)
Media ICCS	482 (0,8)	510 (0,7)	28 (0,7)	493 (0,7)	512 (0,7)	19 (0,7)	497 (0,6)	510 (0,9)	12 (0,8)

* Differenze statisticamente significative in grassetto ($p < 0,01$).

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono completamente coerenti).

5.4 Partecipazione ad attività civiche fuori dalla scuola

Numerosi studi sul capitale sociale (Coleman, 1988) e sulla partecipazione ad attività inerenti la cittadinanza attiva hanno dimostrato che il coinvolgimento in tali attività non è solo un indicatore di interesse legato a esperienze vissute in un determinato periodo della propria vita, ma predispone gli individui ad una partecipazione continua e proiettata nel tempo futuro.

Le opportunità di partecipazione attiva degli studenti partecipanti a ICCS nella propria comunità è ovviamente limitata dalla loro età. Tuttavia, è proprio in questa fase di prima adolescenza che si gettano le basi per una partecipazione come cittadini adulti in diverse organizzazioni o associazioni.

Già nel 1999 CIVED aveva evidenziato che solo una minoranza di ragazzi in questa fascia di età è coinvolta in organizzazioni formali (come partiti politici o sindacati); tuttavia essi si avvicinano con maggiore interesse ad associazioni di volontariato o associazioni di solidarietà rivolte a categorie sociali svantaggiate presenti nella propria comunità. Questo coinvolgimento ha effetti positivi sulla percezione dell'efficacia politica, elemento chiave dell'intero processo di partecipazione civica e di cittadinanza attiva (Schulz, 2005).

In ICCS la partecipazione civica al di fuori della scuola è stata rilevata attraverso una domanda sulla frequenza con la quale gli studenti hanno partecipato a diverse attività legate ad organizzazioni o associazioni.

La tavola 5.7A in appendice riporta le percentuali di risposta per ogni tipologia di organizzazione prevista nel questionario studente. Nel confronto internazionale l'Italia, in tutte le tipologie di organizzazione, si colloca significativamente al di sotto della media internazionale ICCS e, in misura più rilevante, per ciò che riguarda la presenza in "associazioni di volontariato che svolgono attività di assistenza alla comunità" e "associazioni che raccolgono fondi per una causa sociale" (rispettivamente 10 e 15 punti percentuali sotto la media internazionale).

La partecipazione ad "associazioni di raccolta fondi per cause sociali" o "associazioni di volontariato" è diffusa più elevata tra i ragazzi di questa fascia di età: in media circa un terzo degli studenti ha partecipato ad attività di questo tipo. Valori più bassi si rilevano rispetto alla partecipazione ad organizzazioni per la tutela dei diritti umani o tutela di diritti legati a particolari gruppi etnici. Considerato che le differenze tra i Paesi sono molto variegiate sia rispetto alla dimensione sia rispetto all'andamento, è probabile che la partecipazione alle differenti associazioni o organizzazioni sia fortemente legata ai contesti culturali di riferimento.

INVALSI

In Paesi come la Thailandia (71), la Colombia (55), la Repubblica Dominicana (58) e il Guatemala (55) più della metà degli studenti dichiara di aver preso parte ad organizzazioni legate alla difesa dell'ambiente. Mentre in merito alla partecipazione ad associazioni che raccolgono fondi per cause sociali si registra un valore molto basso nella Repubblica di Corea (8), e un valore molto alto in Belgio (60).

La lettura dei risultati italiani, disaggregati per macroarea geografica (tavola 5.7), sembra evidenziare un livello di partecipazione inferiore alla media internazionale a ciascuna associazione indicata nella domanda. Differenze significativamente inferiori alla media italiana si rilevano nel Nord Ovest per tutte le tipologie di associazioni, mentre differenze significativamente superiori alla media si rilevano nel Sud e nel Sud-Isole.

Un ulteriore risultato da evidenziare riguarda gli studenti del Sud i quali dichiarano di essere coinvolti in misura maggiore, sia rispetto alla media italiana, sia rispetto alla media internazionale, in attività legate alla “difesa dei diritti umani”, ad “associazioni culturali legate a specifici gruppi etnici”, ad “organizzazioni che organizzano campagne di sensibilizzazione su problemi specifici”.

Tavola 5.7 - Percentuale di studenti che dichiara essere coinvolta in diverse attività al di fuori della scuola

Macroarea Geografica	Percentuali di studenti che dichiarano di essere coinvolti in:							
	Organizzazione giovanile collegata ad un partito politico o a un sindacato	Organizzazione ambientalista	Organizzazione per la difesa dei diritti umani	Associazione di volontariato che svolge attività di assistenza alla comunità	Associazione che raccoglie fondi per una causa sociale	Associazione culturale collegata ad uno specifico gruppo etnico	Un gruppo di giovani che organizza una campagna su un problema	
Centro	3,7 (0,8) ▽	29,3 (3,1) △	12,4 (1,7)	22,4 (1,7)	25,1 (2,6)	9,2 (1,0)	19,4 (1,7)	
Nord Est	5,0 (1,1)	21,7 (1,9) ▽	11,4 (1,7)	26,7 (2,3) △	23,3 (2,3)	8,9 (1,2) ▽	19,0 (1,7)	
Nord Ovest	3,0 (0,8) ▽	20,8 (2,4) ▽	8,3 (1,0) ▽	22,0 (2,3)	20,0 (2,1) ▽	8,2 (1,2) ▽	16,9 (1,5) ▽	
Sud	5,1 (0,9)	28,7 (2,0) △	18,5 (1,9) △	22,7 (1,7)	27,9 (1,9) △	16,0 (1,7) △	30,0 (2,4) △	
Sud-Isole	6,3 (0,9) △	28,6 (3,1) △	16,9 (2,4) △	22,6 (2,4)	25,1 (2,5)	13,2 (1,9) △	27,4 (1,9) △	
Italia	4,6 (0,4)	25,8 (1,2)	13,7 (0,7)	23,2 (1,0)	24,4 (0,9)	11,4 (0,7)	22,9 (1,0)	
Media ICCS	10,3 (0,1)	29,1 (0,2)	16,0 (0,1)	33,7 (0,2)	39,3 (0,2)	14,5 (0,1)	29,5 (0,2)	

Medie per macroarea geografica

- più di 10 punti percentuali sopra la media italiana ▲
- significativamente superiore alla media italiana △
- significativamente inferiore alla media italiana ▽
- più di 10 punti percentuali sotto la media italiana ▼

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono completamente coerenti).

5.5 Partecipazione ad attività civiche all'interno della scuola

La partecipazione civica all'interno della scuola si esplica attraverso forme di partecipazione simili a quelle che gli adolescenti potranno esprimere una volta diventati adulti. Nell'ambito scolastico, la partecipazione alle elezioni dei rappresentanti di classe o a dibattiti durante le assemblee studentesche consente agli studenti di sperimentare e sviluppare il senso di auto-efficacia in un contesto di *governance* di tipo democratico. La possibilità di esprimere le proprie opinioni e di coordinare la propria azione all'interno dei gruppi studenteschi rafforzano il senso di responsabilità e il senso di efficacia politica.

Al fine di raccogliere informazioni sulla percezione degli studenti circa la loro capacità di influire sulla scuola, in ICCS sono stati utilizzati 5 item per valutare “l'importanza della partecipazione civica a scuola” (3 dei quali già utilizzati in CIVED).

INVALSI

In particolare è stato chiesto agli studenti di esprimere il loro grado di accordo relativamente alle seguenti affermazioni:

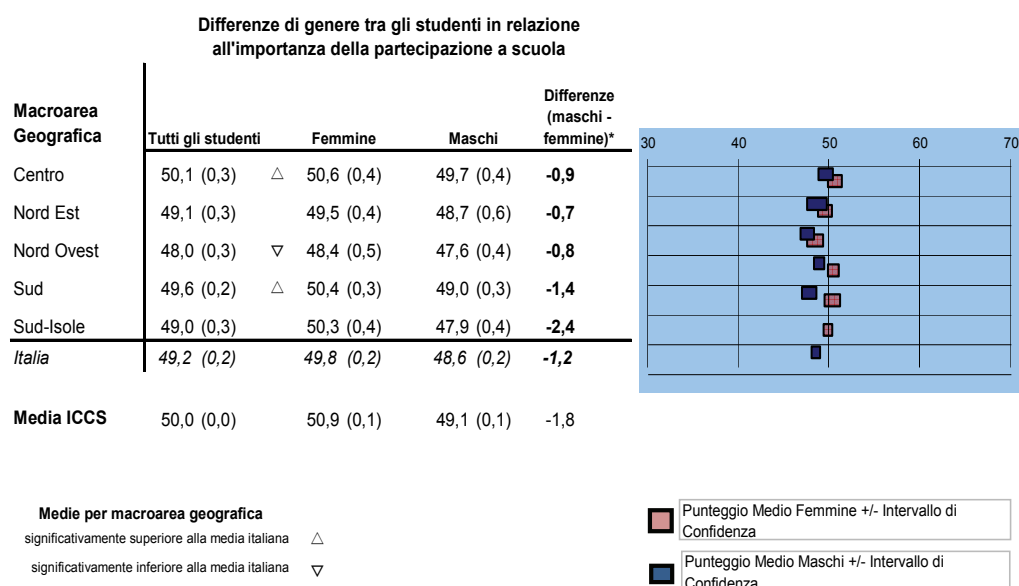
- la partecipazione degli studenti nella gestione della scuola può migliorare la scuola;

- molti cambiamenti positivi possono avvenire nella scuola quando gli studenti collaborano tra loro;
- l'organizzazione di gruppi di studenti che esprimono le loro opinioni possono aiutare a risolvere i problemi della scuola;
- gli studenti possono avere più influenza su ciò che accade nella scuola quando agiscono insieme rispetto a quando agiscono da soli;
- tutte le scuole dovrebbero avere un Parlamento degli studenti.

I risultati che emergono dalla tavola 5.8A in appendice collocano l'Italia (49) al di sotto della media ICCS (50), con una differenza significativa in relazione al genere: le femmine dichiarano di dare un'importanza maggiore alla partecipazione a scuola, rispetto ai maschi.

Nel complesso i Paesi in cui si registrano valori più elevati sono il Cile (56), la Colombia (54), la Repubblica Dominicana (54), il Guatemala (56), mentre Paesi come l'Austria (46), la Repubblica Ceca (47), la Repubblica di Corea (46) la Repubblica Slovacca (47), il Lussemburgo (47), hanno punteggi inferiori alla media.

Tavola 5.8 - Importanza della partecipazione civica a scuola. Medie nazionali e per genere.



* Differenze statisticamente significative in grassetto ($p < 0,01$).

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono completamente coerenti).

L'importanza attribuita dagli studenti alla partecipazione civica a scuola mostra un'associazione significativa con l'area geografica di appartenenza⁵⁴. In particolare, gli studenti del Sud (49,6) e del Centro (50,1) attribuiscono una maggiore importanza alla partecipazione politica rispetto alla media nazionale, mentre gli studenti del Nord Ovest (48,0) interesse attribuiscono un'importanza minore. Relativamente alle differenze di genere, in ciascuna area geografica le femmine dichiarano di dare maggiore importanza alla partecipazione politica rispetto ai maschi.

Un'ulteriore domanda presente nel questionario studenti ha indagato l'effettiva partecipazione civica a scuola. Agli studenti è stato chiesto di esprimere con quale frequenza essi abbiano partecipato ad una serie di attività (negli ultimi 12 mesi o più di un anno fa).

INVALSI

⁵⁴ ($F_{4,533896} = 880,3$; $p < ,001$; $\eta^2 \text{ part} = ,007$).

Nella tavola 5.9A in appendice sono state riportate le percentuali di risposta per ciascuna delle attività previste. In media, a livello internazionale, circa il 76 per cento degli studenti dichiara di aver partecipato all'elezione di rappresentanti di classe o di istituto e il 61 per cento di loro ha partecipato ad attività musicali o teatrali organizzate fuori dall'orario delle lezioni.

Inoltre circa il 40 per cento, in media, dichiara di partecipare attivamente a dibattiti, a discussioni durante assemblee studentesche, di partecipare a decisioni interenti la gestione della scuola o di candidarsi come rappresentante di classe.

Tavola 5.9 - Percentuale di studenti che dichiara di essere coinvolta in diverse attività civiche all'interno della scuola

Macroarea Geografica	Partecipare in modo volontario ad attività musicali o teatrali organizzate dalla scuola al di fuori dell'orario delle lezioni	Partecipare attivamente a un dibattito	Votare per un rappresentante di classe o d'Istituto	Partecipare alle decisioni su come viene gestita la scuola	Partecipare a discussioni durante un'assemblea studentesca	Presentare la tua candidatura come rappresentante di classe o d'Istituto
Centro	63,9 (3,5) ▽	57,2 (3,1) △	52,8 (5,6) △	34,6 (3,6) △	23,2 (3,7) ▽	24,1 (3,6) △
Nord Est	64,7 (2,6) ▽	55,2 (3,1) △	61,4 (5,8) ▲	39,0 (4,3) △	28,7 (4,8) △	26,2 (3,3) △
Nord Ovest	62,2 (2,0) ▽	48,4 (2,6) ▽	35,9 (5,0) ▼	27,4 (2,5) ▽	21,2 (2,7) ▽	15,1 (3,0) ▽
Sud	75,8 (1,8) △	44,7 (3,0) ▽	49,1 (4,6) △	35,9 (2,4) △	22,0 (1,8) ▽	21,2 (2,8)
Sud-Isole	67,3 (3,4) ▽	46,6 (3,2) ▽	46,1 (6,3) ▽	35,5 (2,9) △	27,6 (3,2) △	21,6 (4,0) △
Italia	67,4 (1,1)	49,9 (1,3)	48,6 (2,3)	34,3 (1,5)	24,1 (1,5)	21,3 (1,3)
Media ICCS	61 (0,2)	44 (0,2)	76 (0,2)	40 (0,2)	43 (0,2)	42 (0,2)

Medie per macroarea geografica

più di 10 punti percentuali sopra la media italiana ▲

significativamente superiore alla media italiana △

significativamente inferiore alla media italiana ▽

più di 10 punti percentuali sotto la media italiana ▼

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono completamente coerenti).

In Italia i risultati si discostano, in alcuni casi, di molti punti percentuali dalla media internazionale. Le attività svolte all'interno della scuola a cui gli studenti partecipano più frequentemente sono quelle relative alle attività musicali e teatrali e ai dibattiti. Nelle altre attività, riportate nella tavola 5.9, gli studenti sono meno coinvolti. In particolare, le differenze per macroarea geografica evidenziano forti disomogeneità tra le diverse aree del Paese.

I valori più elevati si registrano relativamente al “voto per il rappresentante di classe o di istituto”; la media italiana si discosta di circa 28 punti percentuali dalla media ICCS e raggiunge i 40 punti percentuali delle regioni del Nord Ovest⁵⁵.

Nel Nord Est e nel Sud-Isole si raggiungono valori significativamente superiori alla media italiana.

5.6 Partecipazione civica attesa

Le intenzioni di comportamento degli studenti rientrano nell'ambito affettivo- comportamentale e riguardano le loro aspettative rispetto a probabili azioni future di natura civica. Le intenzioni di comportamento sono state valutate attraverso alcuni item relativi all'intenzione della partecipazione civica in un futuro prossimo o in età adulta.

⁵⁵ In relazione ai risultati emersi si deve tener presente che in Italia l'Articolo n. 3 del DPR n. 416 del 31/05/1974 relativamente alla composizione del Consiglio di interclasse e di classe, non prevede, per la Scuola Secondaria di I grado, la presenza di rappresentanti degli studenti. Inoltre questa partecipazione non è prevista per il Consiglio di Istituto.

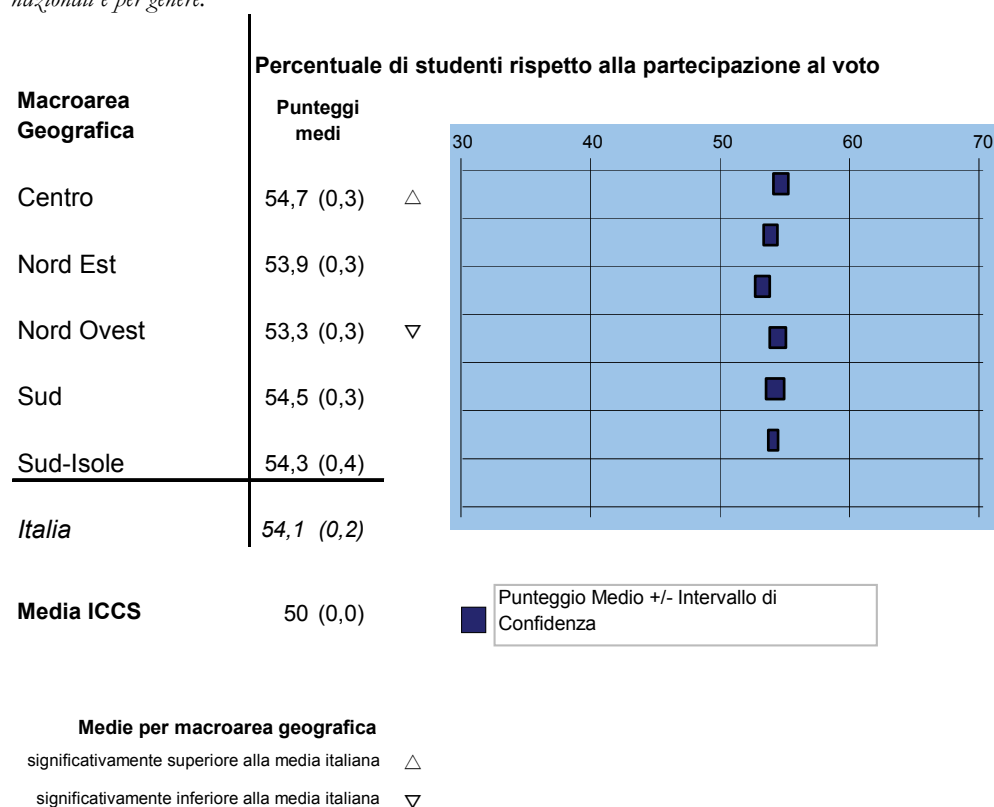
CIVED ha utilizzato diversi item che misuravano le attese degli studenti nei confronti della propria partecipazione futura (attraverso il voto, attraverso il coinvolgimento attivo, convenzionale o non convenzionale e diverse forme di protesta).

L'indagine ICCS ha utilizzato una domanda alla quale gli studenti hanno risposto scegliendo tra le opzioni di una scala che comprendeva le seguenti modalità di risposta: “*sicuramente lo farò*”, “*probabilmente lo farò*”, “*probabilmente non lo farò*”, “*sicuramente non lo farò*”. Si chiedeva la loro opinione su differenti intenzioni di comportamento relative ai seguenti costrutti: disponibilità a partecipare a forme di protesta civica; intenzioni di comportamento rispetto a una futura partecipazione politica in età adulta; intenzioni di comportamento rispetto a una futura partecipazione ad attività connesse con l'esercizio della cittadinanza.

I risultati relativi alle intenzioni di comportamento dichiarate dagli studenti rispetto alla partecipazione al voto (tavola 5.10A in appendice) collocano l'Italia (54) tra i Paesi con punteggi superiori alla media internazionale (50) insieme alla Colombia (54), Guatemala (55) e Thailandia (54). Mentre i Paesi con i punteggi inferiori sono il Belgio (46), la Repubblica Ceca (44) e l'Estonia (47).

A livello nazionale (tavola 5.10) gli studenti del Nord Ovest (53,3) esprimono una intenzione di comportamento rispetto al voto significativamente più bassa rispetto alla media nazionale, mentre l'andamento opposto si verifica per gli studenti Centro (54,7)⁵⁶.

Tavola 5.10 - Intenzioni di comportamento degli studenti rispetto alla partecipazione al voto in età adulta. Medie nazionali e per genere.



Per valutare le intenzioni di comportamento degli studenti rispetto ad un loro impegno civico in età adulta, ICCS ha utilizzato un costrutto, già presente in CIVED, che riflette le convinzioni degli studenti ed è basato sui seguenti item:

- aiutare un candidato o un partito durante una campagna elettorale;
- iscriversi a un partito politico;

⁵⁶ ($F_{4,529586} = 409,4$; $p < ,001$; $\eta^2 \text{ part} = ,003$).

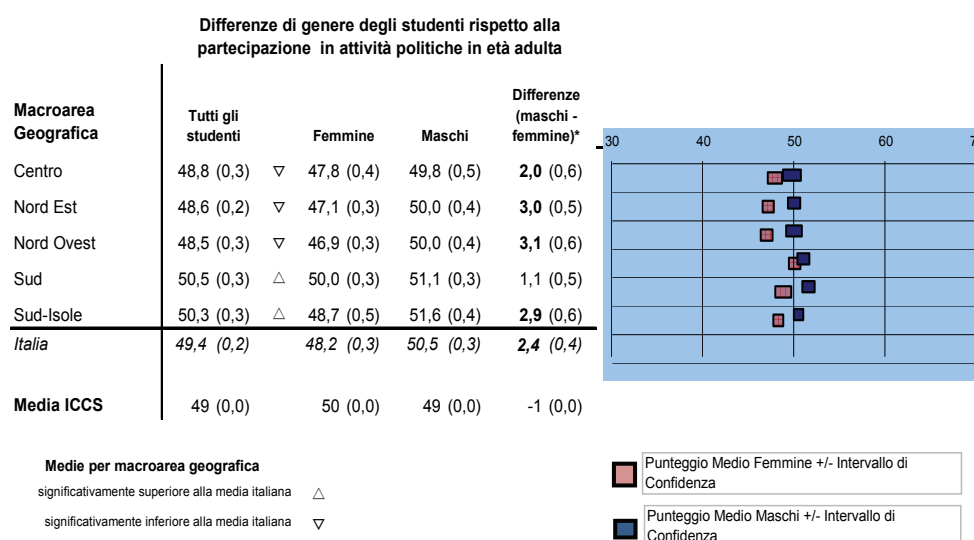
- iscriversi a un sindacato;
- candidarsi alle elezioni comunali.

Così come richiesto per l'item relativo all'intenzione di partecipazione al voto, gli studenti sono stati invitati ad esprimere le loro opinioni scegliendo tra le opzioni di una scala che comprendeva le seguenti modalità di risposta: “sicuramente lo farò”, “probabilmente lo farò”, “probabilmente non lo farò”, “sicuramente non lo farò”.

I risultati emersi a livello internazionale (tavola 5.11A in appendice), collocano l'Italia (49) significativamente al di sotto della media ICCS (50). I Paesi come Indonesia (56), Repubblica Dominicana (57), Paraguay (55) e Thailandia (55) sono significativamente sopra la media ICCS, mentre i Paesi che fanno registrare i punteggi più bassi sono la Repubblica Ceca (45), la Repubblica di Corea (46) e il Belgio (45).

In molti Paesi le differenze di genere rivelano differenze significative che evidenziano una maggiore propensione dei maschi verso la partecipazione politica in età adulta rispetto alle femmine.

Tavola 5.11 - Intenzioni di comportamento degli studenti rispetto alla partecipazione in attività politiche in età adulta. Medie nazionali e per genere.



* Differenze statisticamente significative in grassetto ($p < 0,01$).

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono completamente coerenti).

Dai risultati italiani (tavola 5.11) emerge un'associazione significativa con le macroaree⁵⁷.

In particolare, gli studenti del Sud (50,5) e del Sud-Isole (50,3) dichiarano un'intenzione di comportamento rispetto ad una propria partecipazione attiva alla vita politica futura superiore alla media italiana mentre gli studenti delle altre macroaree geografiche fanno registrare punteggi più bassi.

Inoltre, analogamente a quanto riscontrato a livello internazionale, in relazione alle differenze di genere, in ciascuna area geografica i maschi, esprimono un più alto livello di intenzione di comportamento rispetto alle femmine.

⁵⁷ $F_{4,52725} = 1220,6$; $p < ,001$; $\eta^2 \text{ part} = ,009$.

Il ruolo delle scuole e della comunità

I risultati degli studenti nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza possono essere influenzati da fattori associati a diversi aspetti del contesto che comprendono il background familiare, la classe, la scuola e la comunità più ampia (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, & Kerr, 2008). Secondo quanto previsto dal *Quadro di Riferimento ICCS*, la comunità comprende il contesto più ampio entro il quale operano l'ambiente scolastico e quello familiare (dalla comunità locale fino al contesto nazionale o addirittura sovra-nazionale). Il contesto scolastico comprende fattori come il clima di classe e di scuola, la partecipazione degli studenti ai processi decisionali che riguardano la scuola, le iniziative intraprese dalle scuole per incoraggiare la partecipazione degli studenti alle attività civiche nella comunità locale e gli approcci adottati per promuovere l'educazione civica e alla cittadinanza.

In questo capitolo sono considerati i dati raccolti attraverso i questionari somministrati agli studenti, agli insegnanti e ai dirigenti scolastici, per indagare alcuni aspetti relativi alle scuole, alla comunità locale e al sistema educativo che possono avere una relazione con gli apprendimenti e con gli atteggiamenti degli studenti nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza. Gli aspetti relativi al *background* familiare degli studenti sono affrontati nel capitolo seguente.

6.1 La comunità locale

Le attività degli studenti nella comunità locale

Lo sviluppo della motivazione e della disponibilità all'impegno democratico degli studenti, ma anche della percezione dei diversi ruoli che essi possono svolgere nella società, sono influenzati da contesti di vita quotidiana e dalle reali opportunità, disponibili e fruibili nella comunità locale, per l'esercizio di attitudini e competenze civiche. ICCS, attraverso un questionario rivolto agli insegnanti e uno rivolto ai dirigenti scolastici, ha indagato sulle opportunità che gli studenti hanno di partecipare ad attività civiche svolte dalle loro scuole all'interno della comunità locale, in collaborazione con gruppi e organizzazioni esterne.

La partecipazione a progetti orientati verso la comunità (come ad esempio progetti di educazione ambientale) possono infatti contribuire a sviluppare conoscenze e abilità relative all'educazione civica e alla cittadinanza. D'altra parte, le interazioni tra scuola e comunità locale (a vari livelli) possono supportare un clima scolastico più partecipativo e aperto.

Le attività indagate da ICCS riguardano: la protezione dell'ambiente, la difesa dei diritti umani, il sostegno a persone o gruppi svantaggiati, attività di tipo culturale, multiculturale e interculturale, campagne per sensibilizzare le persone su temi specifici, attività volte al miglioramento delle strutture nella comunità locale; partecipazione a eventi sportivi.

Nella tavola 6.1 sono riportate le percentuali di insegnanti che indicano di aver partecipato con le loro classi terze alle attività precedentemente elencate. La tavola riporta le percentuali medie considerando gli insegnanti di tutti i Paesi partecipanti a ICCS (Media ICCS), gli insegnanti italiani e gli insegnanti di ciascuna macroarea geografica, e i risultati dei confronti statistici effettuati tra le macroaree geografiche e il dato nazionale.

Tavola 6.1 - La partecipazione delle classi di terza secondaria di I grado ad attività nella comunità secondo gli insegnanti. Percentuali di insegnanti e differenze per macroarea geografica di appartenenza

Percentuale di insegnanti che riportano di aver partecipato con le loro classi di terza media a:																								
Macroarea geografica	Attività per la protezione dell'ambiente svolte nel territorio in cui è situata la scuola			Progetti per la difesa dei diritti umani		Attività rivolte a persone o gruppi svantaggiati		Attività culturali (ad es., teatro, musica, cinema)		Attività multiculturali e interculturali nella comunità locale			Campagne per sensibilizzare le persone su temi specifici, come la giornata mondiale contro l'AIDS ecc.		Attività per migliorare le strutture della comunità locale (ad es., giardini pubblici, biblioteche, strutture sanitarie)		Partecipazione a eventi sportivi							
Centro	36,1	3,6	▽	40,3	(4,6)		35,9	(3,3)	▽	77,4	(4,0)	▽	37,6	(4,2)	△	41,0	(2,9)	▽	19,9	(3,8)	△	59,1	(4,8)	▽
Nord Est	39,1	3,5		38,9	(3,2)	▽	41,7	(3,1)	△	81,5	(2,3)	△	38,3	(4,0)	△	47,5	(4,8)	△	22,2	(2,6)	△	75,9	(2,9)	▲
Nord Ovest	29,2	3,9	▼	34,4	(3,5)	▽	35,9	(3,8)	▽	82,2	(2,8)	△	32,5	(2,3)	▽	43,2	(3,7)		12,4	(1,3)	▽	67,1	(3,4)	△
Sud	47,8	4,4	△	43,1	(4,0)	△	41,6	(2,9)	△	78,8	(2,4)	▽	30,8	(3,0)	▽	41,8	(3,5)	▽	23,5	(3,0)	△	60,1	(4,1)	▽
Sud-Isole	44,5	5,0	△	44,0	(1,4)	△	40,7	(4,0)	△	80,0	(3,5)		32,5	(3,5)	▽	45,6	(3,0)	△	16,8	(2,6)	▽	65,3	(3,9)	
Italia	39,7	(1,9)		40,1	(2,0)		39,3	(1,6)		80,0	(1,4)		33,9	(1,6)		43,6	(1,6)		19,1	(1,3)		65,2	(1,6)	
Media ICCS	49	(0,4)		30	(0,4)		32	(0,4)		68	(0,4)		36	(0,4)		49	(0,4)		32	(0,3)		70	(0,3)	

Percentuali per macroarea geografica

△ significativamente superiore alla media italiana (p<.001) ▽ significativamente inferiore alla media italiana (p<.001)
 ▲ più di 10 punti percentuali sopra la media italiana ▼ più di 10 punti percentuali sotto la media italiana

() Tra parentesi gli errori standard

Considerando i dati complessivi di tutti i Paesi partecipanti a ICCS⁵⁸, le attività che gli studenti dichiarano di aver svolto più frequentemente risultano: la partecipazione a eventi sportivi, insieme alle attività culturali (indicate rispettivamente dal 70 per cento e dal 68 per cento degli insegnanti). Circa la metà degli insegnanti fa invece riferimento alle attività di protezione ambientale e a campagne per sensibilizzare le persone. Infine, circa un terzo degli insegnanti indica come attività i progetti per la difesa dei diritti umani, quelle rivolte a persone svantaggiate, attività multiculturali e per migliorare le strutture della comunità locale.

Parzialmente in linea con i dati internazionali, le attività riportate più frequentemente dagli insegnanti italiani sono state quelle culturali, seguite dagli eventi sportivi (rispettivamente 80 per cento e 65 per cento dei rispondenti). Le attività svolte con frequenza minore sono risultate invece quelle riguardanti il miglioramento delle strutture della comunità locale. Le attività relative alla difesa dei diritti umani, insieme a quelle rivolte a persone svantaggiate e a quelle culturali risultano svolte con frequenza significativamente maggiore in Italia, rispetto alla media internazionale⁵⁹. Tutte le altre tipologie di attività, ad eccezione delle attività multiculturali, sono risultate significativamente meno frequenti in Italia, rispetto alla media internazionale.

Considerando le diverse macroaree geografiche, la partecipazione degli studenti ad eventi sportivi risulta significativamente più frequente nel Nord Est, mentre le attività per la protezione dell'ambiente sono significativamente meno frequenti nel Nord Ovest. La partecipazione ad attività nella comunità da parte degli studenti è stato indagato anche rivolgendosi ai dirigenti scolastici delle scuole partecipanti al progetto ICCS.

Nella tavola 6.2 sono riportate le percentuali di studenti che frequentano scuole in cui i dirigenti scolastici hanno dichiarato la possibilità di partecipare alle attività indicate per la maggior parte, o quasi tutti gli studenti. La tavola riporta le percentuali medie di studenti considerando le risposte dei dirigenti scolastici di tutti i Paesi partecipanti a ICCS (Media ICCS), i Dirigenti italiani e i Dirigenti di ciascuna macroarea geografica, e i risultati dei confronti statistici effettuati tra le macroaree geografiche e il dato nazionale. I dati a livello internazionale mostrano per i dirigenti scolastici una diffusione delle attività analoga a quanto riscontrato negli insegnanti⁶⁰.

⁵⁸ I risultati relativi ai Paesi partecipanti a ICCS sono riportati nella tavola 6.1A in appendice.

⁵⁹ I risultati dei confronti statistici tra le percentuali medie nazionali e la percentuale media ICCS sono riportati nella tavola 6.1A in appendice.

⁶⁰ I risultati relativi ai Paesi partecipanti a ICCS sono riportati nella tavola 6.2A in appendice.

Tavola 6.2 - La partecipazione delle classi di terza secondaria di I grado ad attività nella comunità secondo i dirigenti scolastici. Percentuale di studenti e differenze per macroarea geografica

Percentuale di studenti appartenenti a scuole in cui i dirigenti scolastici riportano che quasi tutti o la maggior parte degli studenti della loro scuola hanno l'opportunità di partecipare a:

Macroarea geografica	Attività per la protezione dell'ambiente svolte nel territorio in cui è situata la scuola	Progetti per la difesa dei diritti umani	Attività rivolte a persone o gruppi svantaggiati	Attività culturali (ad es., teatro, musica, cinema)	Attività multiculturali e interculturali nella comunità locale	Campagne per sensibilizzare le persone su temi specifici, come la giornata mondiale contro l'AIDS ecc.	Attività per migliorare le strutture della comunità locale (ad es., giardini pubblici, biblioteche, strutture sanitarie)	Partecipazione a eventi sportivi
Centro	53,2 (8,8) ▽	58,4 (9,4) ▽	33,3 (8,2) ▽	70,1 (8,2) ▼	25,9 (7,6) ▼	54,0 (8,4) ▽	13,0 (6,2) ▼	72,1 (8,1) ▽
Nord Est	74,5 (9,0) ▲	56,0 (9,7) ▽	52,3 (9,8) △	78,2 (7,4) ▽	62,0 (9,4) ▲	55,9 (10,7)	23,1 (9,7)	95,5 (4,2) ▲
Nord Ovest	56,2 (8,6) ▽	58,7 (8,4) ▽	39,1 (8,5) ▽	94,2 (4,0) ▲	49,6 (8,6) △	50,5 (9,4) ▽	29,5 (7,8) △	89,6 (5,1) △
Sud	64,2 (6,9) △	78,8 (5,2) ▲	53,0 (7,2) △	88,8 (4,8) △	53,9 (7,4) △	68,6 (7,0) ▲	31,5 (7,3) △	74,0 (6,8) ▽
Sud-Isole	50,0 (9,8) ▽	72,2 (9,0) △	39,4 (9,9) ▽	73,3 (9,0) ▼	37,5 (9,0) ▽	47,1 (10,3) ▽	14,5 (7,0) ▽	78,1 (8,3) ▽
Italia	59,9 (4,3)	65,6 (3,6)	44,2 (3,8)	82,3 (3,1)	46,8 (3,7)	56,4 (3,8)	23,6 (3,6)	81,3 (2,8)
Media ICCS	50 (0,7)	35 (0,6)	37 (0,6)	74 (0,5)	34 (0,6)	58 (0,6)	27 (0,6)	82 (0,5)

Percentuali per macroarea geografica
 △ significativamente superiore alla media italiana (p<.001) ▽ significativamente inferiore alla media italiana (p<.001)
 ▲ più di 10 punti percentuali sopra la media italiana ▼ più di 10 punti percentuali sotto la media italiana

() Tra parentesi gli errori standard

Anche per quanto riguarda i risultati italiani, analogamente a quanto dichiarato dagli insegnanti, anche per i Dirigenti scolastici, le attività svolte più frequentemente dagli studenti risultano essere quelle culturali e gli eventi sportivi (rispettivamente 82 per cento e 81 per cento), mentre le meno frequenti risultano le attività per migliorare le strutture della comunità (24 per cento). Le attività relative alla difesa dei diritti umani, insieme a quelle rivolte a persone svantaggiate e a quelle culturali risultano svolte con frequenza significativamente maggiore in Italia, rispetto alla media internazionale⁶¹. A differenza di quanto riscontrato nelle risposte degli insegnanti, secondo quanto dichiarano i Dirigenti anche le attività per la protezione dell'ambiente e quelle multiculturali risultano significativamente più frequenti della media internazionale, mentre non si evidenziano attività significativamente meno frequenti.

Considerando le macroaree geografiche, si nota che gli studenti del Centro sarebbero coinvolti con una minor frequenza in 3 tipologie di attività (culturali, multiculturali e attività per migliorare le strutture della comunità) rispetto alla media nazionale. Gli studenti del Nord Est e del Sud invece, risulterebbero più frequentemente coinvolti in due diverse tipologie di attività (rispettivamente: attività volte alla protezione dell'ambiente e attività multiculturali; attività in difesa dei diritti umani e campagne di sensibilizzazione su temi specifici). Il Nord Ovest risulta invece la macroarea in cui è più frequente la partecipazione degli studenti ad attività culturali, che sono invece significativamente meno frequenti (rispetto alla media nazionale) nella macroarea Sud-Isole.

6.2 Le risorse nella comunità locale

Le comunità in cui le scuole e le famiglie sono inserite possono differenziarsi per risorse economiche, culturali e sociali di cui dispongono. Le comunità che valorizzano le relazioni e facilitano il coinvolgimento attivo dei cittadini, specialmente se hanno le risorse necessarie, possono offrire molto alle scuole e agli individui in termini di opportunità civiche. Inoltre, poiché le conoscenze e le abilità civiche possono essere acquisite e sviluppate anche attraverso relazioni sociali al di fuori della scuola, gli stimoli e le risorse sociali e culturali provenienti dalla comunità locale possono avere un ruolo fondamentale.

Nel questionario scuola si è pertanto indagata la disponibilità, secondo i dirigenti scolastici, di alcune risorse culturali e sociali nella comunità locale in cui le scuole sono inserite, quali: biblioteche

INVALSI

⁶¹ I risultati dei confronti statistici tra le percentuali medie nazionali e la percentuale media ICCS sono riportati nella tavola 6.2A in appendice.

pubbliche, cinema, teatri e musei, scuole di lingue e strutture sportive, parco giochi per bambini e giardini pubblici, luoghi di culto e strutture sportive.

Nella tavola 6.3 sono riportate le percentuali di studenti che frequentano scuole collocate in comunità in cui, secondo i dirigenti scolastici, sono disponibili le risorse precedentemente elencate. La tavola riporta le percentuali medie di studenti considerando le risposte dei dirigenti scolastici di tutti i Paesi partecipanti a ICCS (Media ICCS), i dirigenti italiani e i dirigenti di ciascuna macroarea geografica, e i risultati dei confronti statistici effettuati tra le macroaree geografiche e il dato nazionale.

Tavola 6.3 - La disponibilità di risorse nella comunità locale secondo i dirigenti scolastici. Percentuale di studenti e differenze per macroarea geografica

Percentuale di studenti appartenenti a scuole in cui i dirigenti scolastici riportano che nella comunità locale sono disponibili le seguenti risorse:																		
Macroarea geografica	Biblioteca pubblica		Cinema		Teatro o sala concerto		Scuola di lingue straniere		Museo o galleria d'arte		Parco giochi per bambini		Giardino pubblico o parco		Luogo di culto (chiesa, moschea, sinagoga)		Struttura sportiva (piscina, campo da calcio)	
Centro	90,4	(5,1)	71,6	(8,1)	86,7	(6,4)	47,5	(9,7)	70,8	8,0	100,0	(0,0)	91,5	(5,7)	100	(0,0)	100	(0,0)
Nord Est	100,0	(0,0)	68,8	(7,7)	71,7	(8,2)	48,0	(8,7)	52,2	8,8	97,1	(3,0)	92,3	(5,5)	100	(0,0)	100	(0,0)
Nord Ovest	100,0	(0,0)	62,9	(8,7)	78,1	(6,7)	43,6	(7,8)	40,9	8,4	94,0	(4,1)	94,3	(4,0)	100	(0,0)	100	(0,0)
Sud	77,4	(6,7)	56,2	(7,5)	42,5	(7,8)	27,4	(6,9)	29,5	6,9	69,4	(7,5)	82,0	(6,1)	100	(0,0)	89,5	(4,4)
Sud-Isole	91,6	(5,4)	58,6	(9,0)	52,7	(9,8)	36,9	(9,8)	44,8	9,9	73,3	(8,7)	83,9	(7,0)	100	(0,0)	96,9	(3,2)
Italia	90,9	(2,2)	63,0	(3,5)	65,0	(3,6)	39,7	(3,9)	45,8	3,9	85,8	(2,7)	88,5	(2,7)	100	(0,0)	96,7	(1,4)
Media ICCS	81	(0,5)	48	(0,6)	50	(0,6)	44	(0,6)	49	(0,6)	87	(0,4)	83	(0,5)	94	(0,3)	92	(0,3)

Percentuali per macroarea geografica

▲ significativamente superiore alla media italiana (p<.001) ▼ significativamente inferiore alla media italiana (p<.001)
 ▲ più di 10 punti percentuali sopra la media italiana ▼ più di 10 punti percentuali sotto la media italiana

(i) Tra parentesi gli errori standard

Le risorse più frequentemente riportate dai Dirigenti scolastici dei Paesi partecipanti a ICCS sono state i luoghi di culto e le strutture sportive, seguite da parchi giochi, giardini e biblioteche pubbliche⁶². Meno diffuse, ma comunque disponibili per circa il 50 per cento degli studenti, risultano le altre risorse prese in considerazione.

I dati a livello nazionale mostrano che, secondo i dirigenti scolastici, tutti gli studenti o quasi hanno a disposizione all'interno della comunità un luogo di culto e una struttura sportiva (rispettivamente il 100 per cento e il 97 per cento degli studenti). Molto diffuse risultano anche le biblioteche pubbliche, i giardini e i parchi giochi per bambini (rispettivamente 91 per cento, 89 per cento e 86 per cento).

Meno diffuse, ma comunque disponibili per almeno il 40 per cento degli studenti, sarebbero le scuole di lingue e i musei. Rispetto ai dati rilevati a livello internazionale⁶³, in Italia si riscontra una disponibilità significativamente maggiore per tutte le risorse considerate, tranne che per quanto riguarda le scuole di lingue, i musei e i parchi giochi per bambini. Per un maggior dettaglio sui dati italiani, i dati relativi alle macroaree geografiche mostrano la presenza di due situazioni opposte. Mentre al Nord Ovest, al Nord Est e soprattutto al Centro si rileva una maggior disponibilità di risorse rispetto alla media nazionale, nelle comunità del Sud e del Sud – Isole, le risorse risultano significativamente meno disponibili rispetto alla media nazionale.

Queste differenze sono particolarmente accentuate per quanto riguarda la presenza di parchi giochi, teatri o musei. Per indagare le relazioni tra la disponibilità di risorse nella comunità locale e le conoscenze civiche degli studenti, sono stati calcolati i terzili⁶⁴ per le scuole che hanno ottenuto punteggi bassi, medi e alti nella valutazione dei dirigenti in merito alla disponibilità di risorse, e successivamente sono stati confrontati i punteggi medi degli studenti tra i diversi terzili. I risultati sono riportati nella tavola 6.4.

⁶² I risultati relativi ai Paesi partecipanti a ICCS, sono riportati nella tavola 6.3A in appendice.

⁶³ I risultati dei confronti statistici tra le percentuali medie nazionali e la percentuale media ICCS sono riportati nella tavola 6.3A in appendice.

⁶⁴ I terzili sono valori che permettono di ripartire la distribuzione statistica in 3 parti ognuna contenente lo stesso numero di dati. In particolare si basano sui punteggi di una scala IRT composta da 6 tipologie di risorse (librerie pubbliche, cinema, teatri, scuole di lingue, musei, giardini pubblici). La scala ha una media di 50 e una deviazione standard di 10 e un'attendibilità di 0,8 (alpha di Cronbach).

Tavola 6.4 - Le conoscenze civiche nelle scuole con disponibilità di risorse nella comunità locale bassa, media e alta

Punteggio medio di conoscenza civica degli studenti appartenenti a scuole in cui i dirigenti scolastici riportano che la disponibilità di risorse nella comunità locale é:

Paese	Bassa	Media	Alta	
Austria	494 (7,5)	503 (9,1)	512 (8,9)	
Belgio (Fiammingo)†	514 (7,4)	510 (9,1)	515 (8,0)	
Bulgaria	410 (10,7)	435 (10,4)	497 (7,2)	▷
Cile	461 (6,4)	481 (6,7)	497 (5,6)	▷
Cipro	448 (6,4)	455 (3,4)	453 (4,7)	
Colombia	450 (4,0)	447 (7,2)	484 (5,3)	▷
Danimarca†	566 (6,3)	582 (4,3)	586 (7,8)	
Estonia	513 (7,9)	516 (8,4)	531 (7,6)	
Federazione Russa	497 (8,0)	499 (11,6)	515 (4,9)	
Finlandia	580 (3,7)	564 (6,1)	579 (3,9)	
Grecia	466 (10,3)	484 (6,6)	490 (6,7)	▷
Guatemala¹	408 (8,0)	434 (4,0)	457 (10,7)	▷
Indonesia	402 (5,4)	437 (5,3)	448 (6,7)	▷
Inghilterra‡	524 (10,8)	527 (8,5)	523 (10,9)	
Irlanda	515 (10,0)	544 (6,9)	545 (8,7)	▷
Italia	515 (7,0)	528 (4,2)	542 (4,9)	▷
Lettonia	474 (13,2)	480 (5,2)	490 (5,6)	
Liechtenstein	495 (6,9)	546 (13,5)	545 (4,2)	▷
Lituania	508 (7,7)	500 (5,0)	508 (4,5)	
Lussemburgo	469 (3,7)	461 (18,4)	497 (5,1)	▷
Malta	491 (8,4)	521 (7,0)	456 (6,8)	◁
Messico	415 (11,6)	439 (4,7)	467 (4,2)	►
Norvegia †	511 (9,2)	513 (5,5)	516 (5,5)	
Nuova Zelanda†	500 (10,7)	504 (16,9)	549 (13,4)	▷
Paraguay¹	373 (8,1)	410 (6,0)	447 (4,9)	►
Polonia	515 (7,3)	528 (7,2)	557 (8,4)	▷
Repubblica Ceca †	498 (4,4)	504 (4,6)	518 (6,4)	▷
Repubblica Dominicana	370 (4,3)	382 (3,8)	390 (5,0)	▷
Repubblica di Corea¹	562 (4,2)	566 (3,5)	566 (3,0)	
Repubblica Slovacca²	496 (8,7)	521 (5,6)	559 (8,1)	►
Slovenia	505 (6,3)	516 (3,5)	520 (5,2)	
Spagna	494 (8,6)	506 (6,7)	513 (6,5)	
Svezia	530 (6,2)	529 (4,4)	553 (6,7)	▷
Svizzera	531 (10,0)	528 (9,0)	537 (9,4)	
Taipei Cinese	550 (12,4)	543 (4,7)	572 (3,8)	
Thailandia †	430 (6,0)	457 (7,4)	460 (5,9)	▷
Media ICCS	486 (1,3)	497 (1,3)	511 (1,1)	►
Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta				
Hong Kong SAR	536 (15,4)	552 (14,2)	573 (11,3)	
Olanda	493 (19,1)	465 (16,3)	509 (14,5)	

Il punteggio nel terzile medio è significativamente superiore a quello nel terzile basso e significativamente inferiore a quello nel terzile alto ►

Il punteggio medio nel terzile alto è significativamente superiore a quello nel terzile basso ▷

Il punteggio medio nel terzile basso è significativamente superiore a quello nel terzile alto ◁

Il punteggio nel terzile medio è significativamente inferiore a quello nel terzile basso e significativamente superiore a quello nel terzile alto ◀

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi ciò può comportare che i totali non sono completamente coerenti)

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi

¹ Il Paese ha svolto l'indagine sulla stessa coorte di studenti ma all'inizio dell'anno scolastico successivo

² La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto d'indagine a livello internazionale

INVALSI

I dati riportati nella tavola 6.4 mostrano che, considerando il risultato medio di tutti i Paesi partecipanti a ICCS, sembrerebbe esserci una associazione positiva tra le risorse presenti nella comunità e il livello di conoscenze civiche degli studenti: il punteggio ottenuto dagli studenti nel terzile basso è significativamente inferiore rispetto a quello ottenuto dagli studenti nel terzile “alto”.

Per quanto riguarda l'Italia, il punteggio ottenuto dagli studenti nel terzile “alto” è significativamente superiore rispetto a quello ottenuto dagli studenti nel terzile “basso”.

Elementi di tensione sociale nella comunità locale

Oltre che dalle attività e dalle risorse disponibili nella comunità locale, la scuola può essere influenzata anche da questioni sociali e da problemi esistenti a livello di comunità. Le tensioni sociali all'interno della comunità possono influenzare le relazioni sociali degli studenti e la qualità della loro vita sociale e delle loro esperienze, sia dentro che fuori la scuola. Alcuni risultati di ricerche negli Stati Uniti hanno evidenziato la presenza di associazioni tra il contesto di quartiere e le conoscenze civiche (i.e., Hart, Atkins, Markey, Youniss, 2004; Wilkenfeld, 2009).

Attraverso il questionario scuola è stata indagata l'opinione dei dirigenti scolastici in merito a quanto diverse problematiche sociali rappresentino una fonte di tensione nell'area in cui la loro scuola è situata. Sono state considerate le seguenti problematiche sociali: immigrazione, scarsa qualità degli alloggi, disoccupazione, conflitti etnici, povertà, criminalità organizzata, bande giovanili, microcriminalità, molestie sessuali, abuso di droga e di alcol.

Nella tavola 6.5 sono riportate le percentuali di studenti che frequentano scuole collocate in aree in cui, secondo i dirigenti scolastici le problematiche sociali considerate contribuiscono molto o abbastanza a generare tensione sociale. Per ciascuna problematica sociale considerata, la tavola riporta i dati (percentuali di studenti) nazionali, internazionali e per macroarea geografica.

Tavola 6.5 - La percezione dei dirigenti scolastici relativamente alla presenza di tensione sociale nella comunità. Percentuale di studenti e differenze per macroarea geografica

Percentuale di studenti appartenenti a scuole in cui i dirigenti scolastici riportano la presenza nella comunità locale delle seguenti situazioni di tensione sociale:

Macroarea geografica	Immigrazione	Scarsa qualità degli alloggi	Disoccupazione	Intolleranza religiosa	Conflitti etnici	Povertà diffusa	Criminalità organizzata	Bande giovanili	Microcriminalità	Molestie sessuali	Abuso di droga	Abuso di alcol
Centro	44,2 (9,2) △	6,4 (4,3) ▽	37,6 (8,0) ▽	2,5 (2,5) ▽	2,5 (2,5) ▽	5,0 (3,4) ▽	11,6 (6,3) ▽	18,7 (2,8) △	23,5 (7,9) ▽	2,2 (2,2) ▽	35,5 (9,1) △	28,2 (8,9) ▽
Nord Est	66,6 (8,7) ▲	6,5 (4,5) ▽	6,8 (4,8) ▽	10,9 (6,0) △	21,6 (8,1) ▲	3,0 (3,1) ▽	3,0 (3,1) ▽	12,4 (1,2) ▽	16,4 (6,8) ▽	0,0 (0,0) ▽	20,4 (7,4) ▽	37,2 (10,3) ▽
Nord Ovest	45,7 (8,0) △	11,0 (5,4) ▽	34,2 (8,2) ▽	8,2 (4,6) △	10,9 (5,2) △	19,9 (6,7) ▽	12,0 (5,0) ▽	16,4 (2,3)	29,1 (7,2)	2,6 (2,6) ▽	36,6 (8,9) △	41,1 (9,2) △
Sud	24,4 (6,6) ▽	20,0 (6,0) △	68,5 (6,9) ▲	0,0 (0,0) ▽	1,8 (1,8) ▽	34,6 (7,6) ▲	34,8 (7,9) ▲	23,8 (3,9) △	37,7 (8,1) ▲	8,2 (4,1) △	31,8 (7,5) ▽	42,4 (7,9) △
Sud-Isola	3,2 (3,2) ▽	16,4 (7,1) △	50,1 (9,8) △	0,0 (0,0) ▽	3,2 (3,2) ▽	36,0 (9,2) ▲	23,2 (8,6) △	0,0 (0,0) ▽	16,0 (7,9) ▽	6,0 (6,1) △	39,2 (9,9) △	45,5 (9,9) △
Italia	36,7 (3,8)	12,6 (2,6)	41,8 (3,9)	4,1 (1,6)	7,6 (2,0)	20,8 (3,2)	18,3 (3,1)	15,6 (2,7)	26,1 (3,2)	4,1 (1,6)	32,7 (3,6)	39,2 (4,2)
Media ICCS	25 (0,6)	26 (0,6)	45 (0,6)	8 (0,4)	8 (0,4)	25 (0,5)	13 (0,4)	19 (0,5)	24 (0,5)	7 (0,4)	22 (0,5)	35 (0,6)

() Tra parentesi gli errori standard

Percentuali per macroarea geografica

△ significativamente superiore alla media italiana (p<.001) ▽ significativamente inferiore alla media italiana (p<.001)

▲ più di 10 punti percentuali sopra la media italiana ▼ più di 10 punti percentuali sotto la media italiana

I dati raccolti nei Paesi partecipanti a ICCS mostrano⁶⁵ che la disoccupazione è considerata al primo posto tra le problematiche sociali (45 per cento degli studenti) seguita dall'abuso di alcol (35 per cento degli studenti). Meno del 10 per cento degli studenti invece considera i conflitti etnici, l'intolleranza religiosa e le molestie sessuali come problematiche che possono produrre tensioni sociali.

Per quanto riguarda la situazione italiana, i dati a livello nazionale mostrano che le problematiche sociali più frequentemente indicate dai dirigenti scolastici, sono la disoccupazione, l'abuso di alcol e l'immigrazione (che coinvolgono, rispettivamente il 42 per cento, il 39 per cento e il 37 per cento degli studenti).

⁶⁵ I risultati relativi ai Paesi partecipanti a ICCS, sono riportati nella tavola 6.5A in appendice.

Mentre la disoccupazione e l'abuso di alcol sono considerate problematiche sociali rilevanti anche a livello internazionale, l'immigrazione è considerata in Italia fonte di tensione sociale più di quanto avvenga negli altri Paesi partecipanti a ICCS⁶⁶. D'altra parte l'intolleranza religiosa e i conflitti etnici risulterebbero particolarmente poco diffusi sul territorio nazionale. Rispetto alla media internazionale, inoltre, risultano significativamente meno frequenti in Italia le molestie sessuali, mentre risulta significativamente più frequente l'abuso di droga.

I risultati delle analisi che hanno considerato le differenze nelle macroaree geografiche mostrano situazioni abbastanza differenziate, rispetto al risultato nazionale, particolarmente in due aree: il Nord Est e il Sud. In particolare, nel Nord Est l'immigrazione e i conflitti etnici vengono riferiti come fonte di tensione sociale con maggior frequenza, mentre la disoccupazione, la povertà diffusa, la criminalità organizzata diffusi generano con minore frequenza tensione sociale rispetto alla media nazionale.

Al contrario, al Sud queste ultime questioni (insieme alla microcriminalità) risultano significativamente più diffuse, mentre l'immigrazione viene considerata fonte di tensione sociale in una percentuale inferiore di casi.

Anche per quanto riguarda la percezione dei dirigenti scolastici, relativamente alla presenza di elementi di tensione sociale nella comunità locale, sono stati calcolati i terzili per le scuole in cui questa percezione è bassa, media o elevata e le conoscenze civiche degli studenti in termini di punteggi ottenuti nel test ICCS sono stati confrontati tra i gruppi dei diversi terzili⁶⁷. I risultati sono riportati nella tavola 6.6.

⁶⁶ I risultati dei confronti statistici tra le percentuali medie nazionali e la percentuale media ICCS sono riportati nella tavola 6.5A in appendice.

⁶⁷ I terzili si basano su una scala IRT derivata dai 12 item riguardanti le situazioni di tensione sociale. La scala ha media 50 e deviazione standard 10 e un'attendibilità di 0,8 (Alfa di Cronbach).

Tavola 6.6 - Le conoscenze civiche nelle scuole in cui i dirigenti riportano che la tensione sociale nella comunità è bassa, media o alta

Punteggio medio di conoscenza civica degli studenti appartenenti a scuole in cui i dirigenti scolastici riportano che la tensione sociale nella comunità è:

Paese	Bassa	Media	Alta	
Austria	500 (9,7)	520 (6,2)	488 (8,5)	
Belgio (Fiammingo)†	518 (7,6)	523 (8,3)	500 (7,3)	
Bulgaria	482 (8,0)	479 (11,7)	433 (11,3)	◁
Cile	506 (7,8)	488 (6,9)	466 (5,0)	◁
Cipro	452 (5,0)	457 (3,8)	445 (4,7)	
Colombia	473 (5,3)	463 (6,2)	453 (4,8)	◁
Danimarca†	597 (6,1)	577 (5,4)	560 (5,9)	◀
Estonia	545 (8,1)	525 (5,4)	495 (7,8)	◁
Federazione Russa	519 (7,3)	498 (7,8)	501 (8,1)	
Finland	572 (5,0)	583 (5,6)	575 (3,5)	
Grecia	475 (10,6)	487 (5,5)	482 (7,3)	
Guatemala ¹	413 (6,7)	441 (9,4)	444 (5,6)	▷
Indonesia	450 (7,7)	423 (6,6)	427 (5,8)	◁
Inghilterra‡	554 (8,7)	518 (9,3)	508 (10,6)	◁
Irlanda	555 (7,0)	542 (7,2)	503 (10,7)	◁
Italia	544 (5,2)	530 (5,4)	518 (5,6)	◁
Lettonia	494 (5,4)	481 (5,2)	468 (9,3)	◁
Liechtenstein	584 (4,6)	533 (8,1)	449 (6,9)	◀
Lituania	516 (4,9)	501 (5,3)	498 (4,6)	◁
Lussemburgo	500 (6,5)	481 (6,1)	463 (7,4)	◁
Malta	508 (6,1)	504 (8,6)	461 (6,8)	◁
Messico	472 (5,6)	446 (5,9)	441 (4,6)	◁
Norvegia †	516 (7,6)	517 (6,0)	510 (6,0)	
Nuova Zelanda	553 (15,0)	540 (10,7)	463 (11,2)	◁
Paraguay ¹	426 (8,1)	427 (10,2)	420 (7,7)	
Polonia	543 (8,6)	533 (6,8)	536 (7,7)	
Repubblica Ceca †	514 (6,6)	506 (5,7)	506 (5,5)	
Repubblica di Corea ¹	576 (4,3)	567 (3,1)	553 (3,3)	◁
Repubblica Domenicana	387 (4,8)	382 (4,7)	375 (3,5)	
Repubblica Slovacca ²	541 (9,0)	526 (6,6)	516 (6,4)	◁
Slovenia	516 (4,9)	517 (4,3)	513 (4,8)	
Spagna	512 (7,6)	513 (6,4)	489 (7,8)	◁
Svezia	548 (5,8)	536 (4,5)	529 (6,1)	◁
Svizzera †	561 (9,5)	533 (7,6)	513 (6,2)	◁
Taipei Cinese	567 (4,6)	559 (4,8)	547 (5,0)	◁
Thailandia †	470 (7,7)	452 (5,8)	438 (7,0)	◁
Media ICCS	513 (1,2)	503 (1,1)	486 (1,2)	◀
Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta				
Hong Kong SAR	572 (14,8)	535 (15,3)	555 (8,0)	
Olanda	521 (14,6)	497 (19,8)	434 (21,4)	◁

Il punteggio nel terzile medio è significativamente superiore a quello nel terzile basso e significativamente inferiore a quello nel terzile alto ▶

Il punteggio medio nel terzile alto è significativamente superiore a quello nel terzile basso ▷

Il punteggio medio nel terzile basso è significativamente superiore a quello nel terzile alto ◁

Il punteggio nel terzile medio è significativamente inferiore a quello nel terzile basso e significativamente superiore a quello nel terzile alto ◀

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi ciò può comportare che i totali non sono completamente coerenti)

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi

¹ Il Paese ha svolto l'indagine sulla stessa coorte di studenti ma all'inizio dell'anno scolastico successivo

² La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto d'indagine a livello internazionale

I dati riportati nella tavola 6.6 mostrano che, in media, è presente un'associazione negativa tra la presenza di situazioni di tensione sociale nella comunità e le conoscenze civiche degli studenti: i punteggi ottenuti dagli studenti nel terzile basso sono significativamente superiori rispetto a quelli ottenuti dagli studenti nel terzile alto. Coerentemente con i dati internazionali, riguarda anche in Italia, il punteggio medio nel terzile più basso è significativamente maggiore rispetto a quello nel terzile più alto.

6.3 Il contesto scolastico

Diverse caratteristiche e situazioni nel contesto scolastico possono influenzare il rendimento e gli atteggiamenti degli studenti nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza. In particolare, la qualità delle relazioni influenza la loro percezione della scuola come ambiente democratico: stabilire e sperimentare relazioni e comportamenti basati sull'apertura e sul rispetto reciproco, fornisce agli studenti delle opportunità di far pratica di uno stile di vita democratico e iniziare a esercitare la loro autonomia. Diversi studi hanno mostrato che la presenza di principi democratici a scuola favorisce l'apprendimento di principi democratici in generale (i.e., Mosher, Kenny, & Garrod, 1994; Pasek, Feldman, Romer, & Jamieson, 2008). Inoltre, nelle precedenti indagini IEA relative all'educazione civica e alla cittadinanza le percezioni degli studenti relativamente alla presenza di un clima di classe aperto e democratico e l'incoraggiamento dell'indipendenza di opinioni, sono risultati correlati positivamente con le conoscenze civiche degli studenti (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, Schulz, 2001; Torney, Oppenheim, Farnen, 1975).

Nell'indagine ICCS è stata inserita nel questionario studenti una scala⁶⁸ contenente item riguardanti la presenza di diversi aspetti che indicano la presenza in classe di un clima aperto alla discussione di argomenti politici e sociali. In particolare, è stato chiesto agli studenti di valutare con quale frequenza si svolgono i seguenti eventi durante le lezioni:

- gli studenti si sentono liberi di dire che non sono d'accordo con i loro insegnanti;
- gli insegnanti incoraggiano gli studenti a farsi una propria opinione personale sulle cose;
- gli insegnanti incoraggiano gli studenti ad esprimere le loro opinioni;
- gli studenti propongono di discutere in classe di temi di attualità politica;
- gli studenti esprimono le proprie opinioni in classe, anche quando sono diverse da quelle della maggioranza degli studenti;
- gli insegnanti incoraggiano gli studenti a discutere con chi ha opinioni diverse dalle proprie;
- gli insegnanti presentano diversi punti di vista sugli argomenti che spiegano nella lezione.

Attraverso questa scala è stata pertanto misurata la percezione degli studenti circa la presenza in classe di un clima aperto alla discussione. Nella tavola 6.7 sono riportati i punteggi medi degli studenti sulla scala relativa alla presenza di un clima aperto alla discussione. La tavola riporta i punteggi medi⁶⁹ ottenuti dagli studenti di tutti i Paesi partecipanti a ICCS (Media ICCS), degli studenti italiani e degli studenti di ciascuna macroarea geografica e i risultati dei confronti statistici effettuati sul genere e sulla macroarea di appartenenza degli studenti.

INVALSI

⁶⁸ La scala sulle percezioni degli studenti relativamente alla presenza in classe di un clima aperto alla discussione ha riportato un'attendibilità di 0,76 (alpha di Cronbach) a livello internazionale (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, Losito, 2010).

⁶⁹ Per tutte le scale del questionario la media è stata fissata a 50 e la deviazione standard a 10.

Tavola 6.7 – Percezione degli studenti del clima di classe favorevole alla discussione per area geografica e per genere (medie)

		Differenze di genere nella percezione di un clima di classe favorevole alla discussione								
Macroarea geografica	Tutti gli studenti	Differenze (maschi - femmine)*			3040506070					
		Femmine	Maschi							
Centro	53,8 (0,4) ▽	55,5 (0,5)	52,4 (0,6)	-3,1						
Nord Est	53,6 (0,4) ▽	55,0 (0,5)	52,0 (0,6)	-3,0						
Nord Ovest	53,5 (0,3) ▽	54,5 (0,5)	52,4 (0,4)	-2,1						
Sud	55,1 (0,3) △	56,7 (0,5)	53,6 (0,4)	-3,1						
Sud-Isole	55,2 (0,3) △	57,1 (0,4)	53,6 (0,6)	-3,5						
Italia	54,3 (0,3)	55,8 (0,3)	52,9 (0,3)	-3,0						
Media ICCS	50 (0,0)	51 (0,1)	49 (0,1)	-2	Punteggio medio Femmine +/- intervallo di confidenza Punteggio medio Maschi +/- intervallo di confidenza					
Medie nelle macroaree		*Differenze di genere								
Significativamente superiore alla media nazionale (p< .001) △		In grassetto le differenze statisticamente significative (p<.001)								
Significativamente inferiore alla media nazionale (p< .001) ▽										

In generale, la percentuale di studenti dei Paesi partecipanti a ICCS che dichiara che i diversi eventi considerati si svolgono frequentemente in classe, varia tra l'11 per cento (*Gli studenti propongono di discutere in classe di temi di attualità politica*) e il 52 per cento (*Gli insegnanti incoraggiano gli studenti ad esprimere le loro opinioni*). I punteggi ottenuti⁷⁰ nella scala riguardante la presenza di un clima aperto alla discussione mostrano una significativa differenza nella percezione dei maschi e delle femmine. In media, considerando tutti i Paesi partecipanti a ICCS, le femmine percepiscono un clima di classe più aperto alla discussione rispetto ai maschi.

Per quanto riguarda gli studenti italiani, essi dichiarano la presenza di un clima di classe più aperto alla discussione⁷¹, rispetto alla media internazionale, e la stessa differenza di genere riscontrata a livello internazionale. Inoltre, la percezione da parte degli studenti di un clima di classe favorevole alla discussione mostra un'associazione significativa con l'area geografica di appartenenza⁷². In particolare, gli studenti del Sud e del Sud-Isole percepiscono un clima di classe più aperto rispetto alla media nazionale, mentre gli studenti del Centro, del Nord Est e del Nord Ovest percepiscono un clima di classe meno aperto rispetto alla media nazionale ($p < .001$). Inoltre, analogamente a quanto riscontrato a livello nazionale in relazione alle differenze di genere, in ciascuna area geografica le femmine percepiscono un clima di classe più aperto rispetto ai maschi ($p < .001$).

6.4 L'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza

Gli studi di caso svolti nella prima fase del progetto IEA CIVED (Torney-Purta, Schwille and Amadeo, 1999) hanno mostrato che, nei Paesi considerati, la situazione e il livello di priorità attribuito all'educazione civica e alla cittadinanza non erano elevati. Inoltre, alcuni studi hanno mostrato che, anche quando l'educazione civica e alla cittadinanza viene considerata uno degli aspetti più importanti della scuola, permane un divario tra le dichiarazioni di principio e l'attuazione di politiche ad esse connesse, e tra le politiche e le pratiche (Birzea, Kerr, Mikkelsen, Pol, Froumin, Losito, Sardoc, 2004).

Esistono molteplici approcci all'educazione civica e alla cittadinanza (Eurydice, 2005; Cox, Jaramillo, Reimers, 2005) e, nei sistemi educativi in cui il livello di autonomia delle scuole nello sviluppo e nell'attuazione del curriculum è elevato, la scelta tra possibili approcci è affidata largamente alle

⁷⁰ I risultati relativi ai Paesi partecipanti a ICCS, sono riportati nella tavola 6.7A in appendice.

⁷¹ I risultati dei confronti statistici tra le medie nazionali e la media ICCS sono riportati nella tavola 6.7A in appendice.

⁷² $F_{4,537825} = 957,4$; $p < .001$; $\eta^2 \text{ part} = .007$. È stata eseguita un'ANOVA con dei confronti pianificati.

stesse scuole (Eurydice, 2007). Per questo è importante considerare le differenze interne ai sistemi scolastici, anche quando la regolamentazione e i curricoli sono stabiliti a livello nazionale, e considerare la possibile coesistenza di approcci diversi anche all'interno di singole scuole.

Nel progetto ICCS sono state indagate le modalità di insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza nelle scuole, insieme alla percezione degli insegnanti e dei dirigenti scolastici circa gli obiettivi più importanti dell'insegnamento in questa area.

Per quanto riguarda gli approcci di insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza è stato chiesto ai dirigenti scolastici di indicare quale/quali modalità (i dirigenti potevano indicare più di un'alternativa) fossero utilizzate nella propria scuola scegliendo tra le seguenti:

- insegnata come materia a sé stante da insegnanti di materie correlate all'educazione civica e alla cittadinanza;
- insegnata da docenti di materie correlate alle scienze umane e sociali;
- inserita in tutte le materie;
- attività extracurricolare;
- considerata come risultato dell'esperienza scolastica nel suo complesso;
- non considerata parte del curriculum.

La tavola 6.8 mostra la diffusione dei diversi approcci nelle scuole, in percentuale di studenti appartenenti alle scuole dei dirigenti che hanno selezionato i diversi approcci. La tavola riporta la percentuale di studenti, considerando i dirigenti di tutti i Paesi partecipanti a ICCS, i dirigenti italiani (anche considerando la macro area geografica di appartenenza) e i risultati dei confronti statistici effettuati tra le macroaree geografiche e il dato nazionale.

Tavola 6.8 - Approcci delle scuole all'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza. Percentuale di studenti e differenze per macroarea geografica

Macroarea Geografica	insegnata come materia a sé stante da insegnanti di materie correlate all'educazione civica e alla cittadinanza		insegnata da insegnanti di materie correlate alle scienze umane e sociali		inserita in tutte le materie insegnate a scuola		un'attività extracurricolare		considerata come il risultato dell'esperienza scolastica nel suo complesso		non considerata parte del curriculum	
Centro	16,4	(9,1)	90,9	(7,0) ▽	64,8	(10,8) △	0	(0,0) ▽	77,0	(9,2)	3,6	(2,6) ▽
Nord Est	3,6	(3,4) ▼	95,2	(3,6) △	71,9	(8,0) △	0	(0,0) ▽	76,8	(8,9)	16,0	(11,7) △
Nord Ovest	21,9	(7,8) △	95,1	(3,7) △	66,3	(7,7) △	0	(0,0) ▽	80,5	(7,2) △	2,9	(1,5) ▽
Sud	24,7	(7,4) ▲	100	(0,0) △	56,9	(7,1) ▽	11,0	(5,0) △	63,8	(6,5) ▽	10,6	(4,3)
Sud e Isole	12,7	(8,9) ▽	85,4	(7,1) ▽	68,3	(11,0) △	6,3	(3,8) △	84,4	(6,6) △	2,0	(2,1) ▽
Italia	15,9	(2,6)	93,2	(2,1)	64,3	(3,9)	4,7	(1,7)	76,9	(3,1)	11,3	(2,7)
Media ICCS	53	(0,5)	77	(0,5)	55	(0,7)	24	(0,5)	70	(0,6)	23	(0,5)

Percentuali per macroarea geografica
 △ significativamente superiore alla media italiana (p<.001) ▽ significativamente inferiore alla media italiana (p<.001)
 ▲ più di 10 punti percentuali sopra la media italiana ▼ più di 10 punti percentuali sotto la media italiana

() Tra parentesi gli errori standard

I dati raccolti dai dirigenti scolastici delle scuole dei Paesi partecipanti a ICCS⁷³ mostrano che approcci diversi all'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza possono coesistere all'interno di una stessa scuola. In media gli approcci più utilizzati sono quelli che coinvolgono docenti di materie correlate alle scienze umane e sociali o la considerano il risultato dell'esperienza scolastica nel suo complesso (rispettivamente 77 e 70 per cento degli studenti). Molto meno diffusi (meno del 25 per cento degli studenti) gli approcci che considerano l'educazione civica come materia extracurricolare o non la considerano parte del curriculum. Infine, per poco più del 50 per cento

INVALSI

⁷³ I risultati relativi ai Paesi partecipanti a ICCS, sono riportati nella tavola 6.8A in appendice.

degli studenti, l'educazione civica e alla cittadinanza viene insegnata come materia a sé stante o inserita in tutte le materie.

Anche in Italia si riscontra una sostanziale coesistenza di approcci di insegnamento all'interno delle scuole. Più nel dettaglio, quasi tutti gli studenti frequentano scuole in cui l'educazione civica e alla cittadinanza è insegnata da docenti di materie che rientrano nell'area delle scienze umane e sociali (93 per cento degli studenti) e in più dei tre quarti delle scuole l'educazione civica è considerata il risultato dell'esperienza scolastica nel suo complesso (77 per cento degli studenti). D'altra parte anche l'affidamento a tutte le materie insegnate nella scuola dell'educazione civica e alla cittadinanza è molto diffuso (64 per cento degli studenti). Questi tre approcci risultano significativamente più frequenti rispetto alla media internazionale⁷⁴.

Al contrario, l'insegnamento come materia a sé stante, come attività extracurricolare o parte non integrata nel curriculum, risultano gli approcci meno diffusi nelle scuole italiane (rispettivamente 16 per cento, 5 per cento e 11 per cento degli studenti). Questi approcci risultano anche meno frequenti in Italia rispetto alla media degli altri Paesi partecipanti a ICCS.

Considerando le macroaree geografiche di appartenenza delle scuole, sono particolarmente rilevanti le differenze nell'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza come materia a sé stante, che risulta sia significativamente meno diffusa nel Nord Est, sia significativamente più diffusa al Sud, rispetto ai dati nazionali.

Per conoscere più approfonditamente gli aspetti dell'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza, nel progetto ICCS è stato chiesto sia agli insegnanti che ai dirigenti scolastici di indicare quali fossero gli obiettivi più importanti dell'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza, scegliendo tra i seguenti:

- promuovere la conoscenza di istituzioni sociali;
- promuovere il rispetto dell'ambiente;
- incoraggiare la capacità di difendere il proprio punto di vista;
- sviluppare le abilità nella risoluzione dei conflitti;
- promuovere la conoscenza dei diritti e dei doveri dei cittadini;
- promuovere la partecipazione nella comunità locale;
- promuovere il pensiero critico e autonomo;
- promuovere la partecipazione alla vita della scuola;
- sostenere lo sviluppo di strategie efficaci contro il razzismo e la xenofobia;
- preparare gli studenti per impegni politici futuri.

I dati relativi alle risposte dei dirigenti scolastici e degli insegnanti a questa domanda sono riportati nelle tavole 6.9 e 6.10.

Per ciascuno degli obiettivi dell'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza elencati precedentemente sono riportate le percentuali di dirigenti scolastici e di insegnanti (a livello internazionale, nazionale e per macro area geografica) che hanno valutato quell'obiettivo importante.

Nelle tavole sono indicati anche i risultati dei confronti statistici effettuati tra le macroaree geografiche e il dato nazionale.

⁷⁴ I risultati dei confronti statistici tra le percentuali medie nazionali e la percentuale media ICCS sono riportati nella tavola 6.8A in appendice.

Tavola 6.9 - Importanza attribuita dai dirigenti scolastici agli obiettivi dell'educazione civica e alla cittadinanza. Percentuale di dirigenti scolastici e differenze per area geografica

Percentuale di dirigenti che considerano i seguenti obiettivi importanti per l'educazione civica e alla cittadinanza										
Macroarea geografica	Promuovere la conoscenza di istituzioni sociali, politiche e civili	Promuovere il rispetto e la salvaguardia dell'ambiente	Incoraggiare la capacità di difendere il proprio punto di vista	Sviluppare le abilità e le competenze degli studenti nella risoluzione dei conflitti	Promuovere la conoscenza dei diritti e doveri dei cittadini	Promuovere la partecipazione degli studenti nella comunità locale	Promuovere il pensiero critico e autonomo degli studenti	Promuovere la partecipazione degli studenti alla vita della scuola	Sostenere lo sviluppo di strategie efficaci per combattere il razzismo e la xenofobia	Preparare gli studenti per impegni politici in futuro
Centro	54,7 (11,7) ▽	25,1 (9,8)	5,2 (5,3)	35,4 (11,4) △	84,0 (7,7)	17,4 (8,9) ▽	67,1 (10,7)	6,2 (3,7)	3,8 (2,8) ▽	1,4 (1,4)
Nord Est	33,7 (8,5) ▼	20,3 (7,8)	0,0 (0,0) ▽	49,1 (13,1) ▲	74,3 (7,9) ▽	22,7 (10,7)	72,8 (7,9) △	14,8 (5,5) △	10,7 (5,5) △	1,7 (1,6)
Nord Ovest	60,9 (7,8)	21,0 (6,6)	7,5 (6,4) △	23,0 (7,0)	89,1 (4,3) △	24,1 (6,0)	68,0 (7,5) △	3,0 (2,3) ▽	2,6 (1,8) ▽	1,0 (0,8)
Sud	75,0 (10,5) ▲	18,4 (4,5)	4,2 (2,2)	17,4 (9,8) ▽	83,7 (9,8)	27,4 (12,1) △	55,2 (12,3) ▽	3,3 (1,9) ▽	15,4 (9,7) △	0 (0,0)
Sud-Isola	64,0 (10,9)	19,3 (8,3)	6,7 (5,1)	12,4 (6,9) ▼	94,0 (3,5) △	30,6 (10,8) △	61,1 (10,0) △	5,0 (3,6)	2,8 (2,8) ▽	0 (0,0)
Italia	61,3 (4,2)	20,4 (3,2)	4,9 (2,2)	25,3 (4,5)	85,3 (3,5)	25,0 (4,8)	63,7 (4,9)	5,6 (1,4)	7,9 (3,1)	0,7 (0,4)
Media ICCS	42 (1,0)	31 (1,0)	15 (0,7)	33 (1,0)	66 (1,0)	18 (0,7)	55 (1,0)	18 (0,8)	8 (0,5)	12 (0,8)

() Tra parentesi gli errori standard

Percentuali per macroarea geografica

△ significativamente superiore alla media italiana (p<.001) ▽ significativamente inferiore alla media italiana (p<.001)

▲ più di 10 punti percentuali sopra la media italiana ▼ più di 10 punti percentuali sotto la media italiana

Tavola 6.10 - Importanza attribuita dagli insegnanti agli obiettivi dell'educazione civica e alla cittadinanza. Percentuale di insegnanti e differenze per macroarea geografica di appartenenza

Percentuale di insegnanti che considerano i seguenti obiettivi importanti per l'educazione civica e alla cittadinanza											
Macroarea Geografica	Promuovere la conoscenza di istituzioni sociali, politiche e civili	Promuovere il rispetto e la salvaguardia dell'ambiente	Incoraggiare la capacità di difendere il proprio punto di vista	Sviluppare le abilità e le competenze degli studenti nella risoluzione dei conflitti	Promuovere la conoscenza dei diritti e doveri dei cittadini	Promuovere la partecipazione degli studenti nella comunità locale	Promuovere il pensiero critico e autonomo degli studenti	Promuovere la partecipazione degli studenti alla vita della scuola	Sostenere lo sviluppo di strategie efficaci per combattere il razzismo e la xenofobia	Preparare gli studenti per impegni politici in futuro	
Centro	49,6 (2,8)	39,5 (2,2) △	16,7 (1,8) △	18,4 (1,8) ▽	74,8 (2,4) ▽	6,5 (0,1) ▽	60,8 (3,0) △	9,4 (1,4) ▽	22,4 (2,3) △	1,9 (0,5)	
Nord Est	41,1 (2,6) ▽	34,1 (2,5) ▽	12,7 (1,5)	28,5 (2,9) △	71,9 (2,6) ▽	10,6 (1,6) △	65,1 (1,9) △	11,9 (1,6) ▽	22,8 (2,2) △	0,9 (0,4) ▽	
Nord Ovest	45,5 (2,2) ▽	36,4 (2,0) ▽	12,5 (1,3) △	21,6 (1,5) △	77,9 (2,0)	10,0 (2,0) △	61,7 (2,1) △	9,4 (1,5) ▽	23,6 (2,0) △	1,4 (0,4) ▽	
Sud	55,8 (2,3) △	41,7 (2,2) △	9,7 (1,2) ▽	17,6 (1,9) ▽	82,0 (1,6) △	6,5 (0,9) ▽	51,3 (2,6) ▽	12,7 (1,5) ▽	19,2 (1,7) ▽	2,7 (0,6) △	
Sud e Isole	54,8 (3,4) △	36,1 (2,9) ▽	12,3 (2,3)	18,8 (2,9) ▽	83,3 (2,5) △	6,3 (1,1) ▽	53,3 (3,8) ▽	10,7 (1,5)	19,9 (2,3) ▽	3,6 (0,1) △	
Italia	49,6 (1,1)	37,8 (1,1)	12,4 (0,7)	20,8 (1,0)	78,3 (1,0)	8,0 (0,6)	58,0 (1,2)	10,9 (0,7)	21,5 (1,0)	2,1 (0,3)	
Media ICCS	33 (0,4)	41 (0,4)	20 (0,3)	41 (0,4)	60 (0,3)	16 (0,2)	52 (0,3)	19 (0,3)	10 (0,3)	7 (0,2)	
() Tra parentesi gli errori standard											
Percentuali per macroarea geografica											
△ significativamente superiore alla media italiana (p<0,001)						▽ significativamente inferiore alla media italiana (p<0,001)					
▲ più di 10 punti percentuali sopra la media italiana						▼ più di 10 punti percentuali sotto la media italiana					

L'obiettivo più frequentemente indicato, sia dai dirigenti che dagli insegnanti, a livello internazionale⁷⁵ è risultato essere la promozione della conoscenza dei diritti e dei doveri dei cittadini, mentre i meno frequenti sono risultati la preparazione degli studenti per impegni politici futuri e lo sviluppo di strategie efficaci contro il razzismo e la xenofobia.

Considerando i risultati nazionali si riscontra che, sia per gli insegnanti che per i dirigenti scolastici, gli obiettivi dell'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza considerati con maggior frequenza più importanti sono stati: la promozione della conoscenza dei diritti e dei doveri dei cittadini, del pensiero critico e autonomo degli studenti e della conoscenza di istituzioni sociali, politiche e civili.

⁷⁵ I risultati relativi ai Paesi partecipanti a ICCS sono riportati nella tavola 6.9A e 6.10A in appendice.

Questi obiettivi risultano riportati più frequentemente dagli insegnanti e dai dirigenti scolastici italiani⁷⁶, rispetto a quelli dei Paesi partecipanti a ICCS⁷⁷.

La preparazione degli studenti per gli impegni politici, l'incoraggiamento della capacità di difendere il proprio punto di vista, la promozione della partecipazione alla vita della scuola costituiscono invece gli obiettivi riportati con minor frequenza sia dagli insegnanti che dai dirigenti scolastici.

La frequenza di questi obiettivi nelle indicazioni dei dirigenti e degli insegnanti italiani risulta significativamente inferiore rispetto ai dati internazionali.

Per quanto riguarda le differenze nelle macroaree geografiche italiane, le più rilevanti riguardano i dirigenti scolastici, in particolare rispetto alla promozione della conoscenza di istituzioni sociali, la cui frequenza risulta più bassa nel Nord Est e, contemporaneamente, più elevata nel Sud, e allo sviluppo di competenze per la soluzione di conflitti la cui frequenza risulta significativamente meno elevata nel Nord Est e, contemporaneamente, più elevata nel Sud-Isole.

⁷⁶ La percentuale di dirigenti scolastici che sceglie l'obiettivo "promuovere il pensiero critico" non si discosta significativamente dalla media internazionale.

⁷⁷ I risultati dei confronti statistici tra le percentuali medie nazionali e la percentuale media ICCS sono riportati nella tavola 6.9A e 6.10A in appendice.

Un'analisi multilivello delle caratteristiche dello studente e della scuola che sono associate con le conoscenze civiche

Il termine “conoscenza civica” fa riferimento ad un ampio numero di argomenti. Esso include, infatti, la conoscenza e la comprensione del concetto di cittadinanza attiva, dei temi propri della tradizionale educazione civica (es. le istituzioni politiche) e, contemporaneamente, questioni come la diversità, l'ambiente e la globalizzazione (Schulz, Fraillon Ainley, Losito, & Kerr, 2008). Il *framework* teorico di ICCS assume che lo sviluppo della conoscenza civica sia influenzato dalle attività e dalle esperienze che vengono sperimentate all'interno del contesto familiare, scolastico, di classe e quello più ampio della comunità (Schulz, Fraillon Ainley, Losito, & Kerr, 2008).

7.1 Studi precedenti sui fattori associati alla conoscenza civica

Sono numerosi gli studi internazionali che hanno indagato i fattori che maggiormente influenzano la conoscenza civica degli studenti identificando sia variabili al livello dello studente (es. il genere), sia variabili relative all'ambiente familiare, al contesto scolastico e locale. Ad esempio le analisi condotte sui dati della prima edizione dell'indagine IEA “*Civic Education Study*” nel 1971 mostrano come il genere dello studente (maschio), il *background* socio economico ed il clima di classe possano essere considerati dei predittori positivi della conoscenza civica (Torney, Oppenheim, & Farnen, 1975). Lutkus and Weiss (2007) individuano come variabili positivamente associate alla conoscenza civica il livello di studio dei genitori ed il reddito. In un'analisi più ampia Torney-Purta, Lehmann, Oswald, and Schulz (2001) hanno preso in considerazione i dati dell'indagine IEA *Civic Education Study* del 1999 (CIVED).

Nel modello multivariato stimato per ogni Paese partecipante sono stati inseriti numerosi indicatori del contesto familiare e scolastico e le caratteristiche individuali dello studente. I risultati di questo studio mostrano come il genere (femminile) e il passare le serate fuori di casa abbiano una relazione moderatamente negativa con le conoscenze civiche, mentre la frequenza con cui si guardano le notizie in televisione è risultata avere un'associazione positiva con le conoscenze civiche in circa la metà dei Paesi partecipanti a ICCS. Inoltre, vengono indicati come predittori della conoscenza civica il livello di istruzione atteso, il livello culturale familiare, la percezione di un clima aperto nelle discussioni di classe e l'interesse degli studenti verso programmi televisivi su temi di pubblico interesse. Tali risultati vengono confermati anche da uno studio di Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt, e Nikolova's (2002) condotto sui dati degli studenti della Scuola Secondaria di II grado dell'indagine CIVED.

Facendo riferimento soprattutto al contesto ed alle caratteristiche della scuola, vari autori sottolineano come tali dimensioni rivestano un ruolo cruciale nello sviluppo delle conoscenze dei giovani sull'educazione civica ed alla cittadinanza, e le attitudini e competenze relative al loro ruolo di cittadini (Schulz, Fraillon Ainley, Losito, & Kerr, 2008; Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001). L'*International Report* dell'indagine ICCS (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010) mostra come in molti Paesi partecipanti gli studenti che frequentano scuole che si trovano in quartieri con una maggiore presenza di risorse culturali ed una minore incidenza di problemi e tensioni sociali, ci siano livelli di conoscenza civica più alti. Anche nel modello adottato in CIVED veniva riconosciuta l'importanza della vita quotidiana degli studenti all'interno dei contesti sociali, civici e politici (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001). Ciò mostra come la connessione tra la scuola e la comunità nella quale essa è inserita potrebbe essere considerata un'opportunità per motivare la partecipazione degli studenti ad attività connesse alla cittadinanza attiva (Schulz, Fraillon Ainley, Losito, & Kerr, 2008).

7.2 L'analisi multilivello effettuata nel presente capitolo

Nel presente capitolo vengono analizzate le relazioni tra le conoscenze civiche degli studenti e alcune caratteristiche di sfondo degli studenti stessi (ad esempio il livello culturale delle loro famiglie) e della scuola in cui sono inseriti (ad esempio il livello di risorse della comunità in cui è inserita la scuola). I dati raccolti dai Questionari ICCS 2009, parzialmente presentati nei capitoli precedenti, forniscono molte informazioni su queste caratteristiche (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010). Più specificamente, le domande di ricerca che verranno prese in considerazione in questo capitolo sono le seguenti:

- Quale è il grado di associazione tra il background economico, sociale e culturale degli studenti e il loro livello di conoscenza civica?
- Quale è il grado di associazione tra le risorse culturali della comunità in cui è inserita la scuola e il livello di conoscenza civica degli studenti?
- Quale è il grado di associazione tra le problematiche sociali del contesto esterno e interno della scuola e il livello di conoscenza civica degli studenti?

Per rispondere a queste domande è stata effettuata un'analisi multivariata, un'analisi di regressione multilivello, in cui le variabili legate alle caratteristiche degli studenti e le variabili legate alle caratteristiche delle scuole sono state valutate in diversi modelli. La teoria alla base dei modelli valutati si basa sul *framework* ICCS (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito & Kerr, 2008) che prevede che fattori individuali come il livello socio-economico e fattori contestuali al livello della scuola come il livello di risorse, possano costituire dei vincoli per il livello di apprendimento degli studenti. Di seguito vengono elencati e descritti i fattori di *background* e le variabili di contesto della scuola presi in considerazione nell'analisi effettuata.

Variabili legate a caratteristiche dello studente e della famiglia:

- genere degli studenti⁷⁸;
- background migratorio: resoconto dello studente sul suo Paese di nascita e su quello dei genitori; Analogamente a quanto presente nel report internazionale di ICCS 2009 la variabile indica se lo studente ed entrambi i suoi genitori non sono nati in Italia o meno⁷⁹.
- livello educativo dei genitori: resoconto dello studente sul titolo di studio dei genitori ricodificato sulla base delle categorie predefinite dell'ISCED (*International Standard Classification of Education*: OECD, 1999; UNESCO, 2006) che variano da "Non ha completato il livello ISCED 1" a "livello 5A o 6"; nel caso l'informazione sia presente per entrambi i genitori viene utilizzato il titolo di studio più elevato;
- stato occupazionale dei genitori: resoconto degli studenti sull'occupazione della madre e del padre; tale dato è raccolto attraverso due domande a risposta aperta sull'occupazione dei genitori e poi codificato secondo la classificazione ISCO-88 (Organizzazione Internazionale del Lavoro, 1990) che, a sua volta, si traduce in un punteggio sulla base dell'indice socio-economico internazionale (SEI) dello status professionale (Ganzeboom, de Graaf, & Trieman, 1992); nel caso l'informazione sia presente per entrambi i genitori viene utilizzato il punteggio ISEI più alto.

⁷⁸ Il genere è stato codificato come variabile *dummy*: valore 1 per le femmine e valore 0 per i maschi.

⁷⁹ Tale variabile viene codificata con una variabile *dummy* in cui 0 indica la condizione di assenza di un *background* migratorio e 1 indica la presenza di un *background* migratorio (lo studente ed entrambi i suoi genitori non sono nati in Italia).

Variabili legate al contesto in cui è inserita la scuola:

- disponibilità di risorse culturali nella comunità: resoconto dei dirigenti scolastici sulle risorse culturali e sociali esistenti a livello di comunità locale (es.: biblioteche, musei e teatri, campi da gioco e impianti sportivi);
- tensioni sociali nella comunità: resoconto dei dirigenti scolastici sulle problematiche presenti nel territorio in cui la scuola è situata che sono fonte di tensione sociale (es.: immigrazione, intolleranza religiosa, conflitti etnici, povertà diffusa, abuso di droga e alcol, criminalità organizzata);
- problemi sociali nella scuola: resoconto dei dirigenti scolastici sulle problematiche sociali che si verificano all'interno della scuola (es.: vandalismo, assenze non giustificate a scuola, razzismo, bullismo, abuso di droga e alcol).

Per maggiori informazioni sulle caratteristiche di attendibilità e di validità delle variabili analizzate, non essendo possibile riportarle qui per motivo di spazio, si rimanda al report internazionale di ICCS 2009.

Nell'analisi effettuata⁸⁰ sono stati valutati tre modelli: il primo, senza predittori ha l'unico scopo di stimare la varianza tra le scuole italiane dei punteggi sulle conoscenze civiche. Il secondo modello include tutti i "vincoli" a cui è sotto posto lo studente e il livello di risorse culturali della comunità in cui è inserita la scuola. Il terzo modello aggiunge la valutazione della relazione tra conoscenze civiche e il contesto sociale interno ed esterno della scuola.

Di seguito una descrizione dei diversi modelli analizzati.

- *Modello 1. Senza predittori.* Stima la varianza tra le scuole italiane dei punteggi sulle conoscenze civiche.
- *Modello 2. I vincoli per il livello di apprendimento degli studenti.* A livello studente sono inclusi come predittori: il genere, il *background* migratorio, lo status occupazionale dei genitori, livello educativo dei genitori. A livello scuola è inclusa nel modello la disponibilità di risorse culturali nella comunità in cui è inserita la scuola stessa.
- *Modello 3. I vincoli per il livello di apprendimento degli studenti e i problemi sociali interni ed esterni alla scuola.* A livello studente sono inclusi come predittori: il genere, il *background* migratorio, lo status occupazionale dei genitori, livello educativo dei genitori. A livello scuola è inclusa la disponibilità di risorse culturali nella comunità in cui è inserita la scuola, le tensioni sociali nella comunità in cui è inserita scuola e i problemi sociali nella scuola.

7.3 Risultati

I risultati del primo modello replicano l'informazione contenuta nel rapporto internazionale ICCS 2009: in Italia circa il 16 per cento della varianza dei punteggi sulle conoscenze civiche degli studenti è attribuibile a differenze tra le scuole partecipanti all'indagine.

In una stima sui dati internazionali di ICCS (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010) la varianza a livello scuola è risultata essere pari al 23 per cento (con un altro 23 per cento di varianza tra i Paesi partecipanti a ICCS e il restante 54 per cento all'interno delle scuole).

La varianza tra le scuole italiane risulta dunque più bassa di quella stimata per il campione generale internazionale. Nella valutazione di questo risultato comunque si deve tener anche presente che la

INVALSI

⁸⁰ I dati sono stati pesati secondo i criteri utilizzati nel report internazionale di ICCS 2009. Il livello di conoscenze civiche degli studenti è stato misurato come variabile latente. Le variabili a livello scuola sono state centrate sulla media generale. Software utilizzato: HLM.

percentuale di varianza tra le scuole varia considerevolmente nei Paesi partecipanti ICCS: da un minimo del 6 per cento ad un massimo del 52 per cento. Il valore riportato dall'Italia si attesta sui livelli dei Paesi in cui gli studenti frequentano scuole che hanno un programma comune nella scuola secondaria di primo grado.

Nel secondo modello, come già accennato, sono state valutate l'importanza di quelli che nel *framework* di ICCS 2009 sono considerati i vincoli per l'apprendimento dello studente. La tavola 7.1 riporta i risultati del modello 2.

Tavola 7.1 - Coefficienti del modello 2 - I vincoli per il livello di apprendimento degli studenti

Variabile	Coefficiente	Errore Standard
LIVELLO STUDENTE		
Genere dello studente	18,01**	3,54
Background migratorio	-39,96**	6,82
Stato occupazionale dei genitori	1,04**	,13
Livello educativo dei genitori	8,42**	2,01
LIVELLO SCUOLA		
Disponibilità di risorse culturali nella comunità	,59	,39

* $p < ,05$. ** $p < ,001$

Nel modello 2 per quello che riguarda il livello studente, il genere (essere femmina) è associato positivamente con i punteggi di conoscenza civica. Questo dato è in linea con quanto evidenziato nella maggior parte dei Paesi partecipanti a ICCS e conferma i risultati delle analisi bivariate fatte nei precedenti capitoli.

Sempre a livello studente, viene evidenziato che l'avere un background migratorio è un fattore penalizzante per le conoscenze civiche (circa 40 punti). Inoltre lo status socio-economico ha significativo una relazione positiva, seppur di bassa intensità (circa 1 punto), mentre il livello educativo dei genitori ha un'associazione positiva e di maggiore intensità (circa 8 punti).

Infine per quello che riguarda le variabili a livello scuola, in questo secondo modello è stata valutata esclusivamente l'importanza della disponibilità di risorse culturali nella comunità in cui è inserita la scuola, fattore che è stato qui considerato un ulteriore vincolo per l'apprendimento degli studenti. I risultati mostrano come tale variabile (in ICCS misurata attraverso la percezione dei dirigenti scolastici), non costituisca un elemento significativo nello spiegare le differenze tra i punteggi delle scuole.

Il modello 3 oltre alle variabili già esaminate nel modello 2 prende in considerazione anche le tensioni sociali nella comunità della scuola e i problemi sociali all'interno della scuola come elementi del contesto scolastico che possono influenzare le conoscenze civiche degli studenti. In tavola 7.2 sono riportati i risultati per questo terzo modello.

Tavola 7.2 - Coefficienti del modello 3 - I vincoli per il livello di apprendimento degli studenti e i problemi sociali interni ed esterni alla scuola

Variabile	Coefficiente	Errore Stan-
<i>LIVELLO STUDENTE</i>		
Genere	18,03**	3,56
Condizione di Immigrato	-39,7**	6,79
Stato occupazionale dei genitori	1,03**	,13
Livello educativo dei genitori	8,39**	2,02
<i>LIVELLO SCUOLA</i>		
Disponibilità di risorse culturali nella comunità	,50	,38
Tensioni sociali nella comunità	-,51*	,26
Problemi sociali nella scuola	-0,097	0,32

* p<,05. ** p<,001

Come mostra la tavola i risultati del modello 3 al livello degli studenti rimangono sostanzialmente invariati. Al livello della scuola un fattore che fa una differenza significativa, seppur piccola, è la presenza di tensioni sociali nella comunità. In altri termini, il fatto che il dirigente scolastico riporti situazioni problematiche nel territorio della scuola, situazioni legate all'immigrazione, all'intolleranza religiosa, ai conflitti etnici, alla povertà diffusa, all'abuso di droga e alcol, alla criminalità organizzata è associato negativamente con le conoscenze civiche degli allievi della scuola stessa.

7.4 Conclusioni

Lo scopo di questo capitolo era quello di consentire la quantificazione dell'associazione tra alcune caratteristiche dello studente e della scuola, soprattutto quelle che costituiscono un sistema di vincoli, e il livello di conoscenze civiche degli studenti Italiani.

I risultati evidenziano come i due fattori più penalizzanti per quello che riguarda le caratteristiche dello studente italiano sono, in ordine d'importanza, l'avere un *background* migratorio e il genere. Per quello che riguarda i vincoli al livello della scuola, è stata testata l'ipotesi (formula sulla base del *framework* teorico di ICCS 2009) per cui gli istituti scolastici che sono inseriti in comunità con maggiori risorse culturali, possono avere dei benefici in termini di ricadute del livello di conoscenze civiche degli studenti.

L'analisi effettuata però non conferma questa ipotesi: la maggior presenza nel territorio della scuola di biblioteche pubbliche, cinema, teatri, musei, scuole di lingue e strutture sportive, parco giochi per bambini e giardini pubblici, luoghi di culto e strutture sportive, non è associata significativamente con la performance degli studenti in ICCS.

Il *Quadro di Riferimento di ICCS* prevede inoltre che la scuola possa essere influenzata anche da questioni sociali e da problemi esistenti a livello di comunità. Nel quadro di riferimento viene ipotizzato che le tensioni sociali fuori e dentro la scuola possano influenzare le relazioni degli studenti, la qualità della loro vita i loro apprendimenti. I risultati di questo studio mostrano come questo sia vero, limitatamente a quello che riguarda le tensioni sociali esterne alla scuola.

INVALSI

In altri termini il livello di conoscenze civiche degli studenti di una scuola è più basso, se nel territorio della scuola stessa sono presenti in maggior grado problematiche sociali relative all'immigrazione, alla scarsa qualità degli alloggi, alla disoccupazione, ai conflitti etnici, alla povertà, alla criminalità organizzata, alle bande giovanili, alla microcriminalità, alle molestie sessuali, all'abuso di droga e di alcol.

Questo tipo di relazione, sulla base del modello analizzato, non appare vera se invece si prende in considerazione la presenza di problemi sociali all'interno della scuola. La maggiore presenza all'interno della scuola di vandalismo, assenze non giustificate, razzismo, bullismo, abuso di droga e alcol non è associata con un livello di conoscenze civiche più basse.

In conclusione, nell'interpretazione dei risultati riportati in questo studio è opportuno sottolineare che essi non andrebbero generalizzati al di fuori dei modelli di analisi utilizzati. In altri termini, come in qualunque altra analisi multivariata, l'inclusione e/o l'esclusione di altre variabili nel modello può ripercuotersi sulla significatività e sull'entità delle relazioni individuate. È necessario più di uno studio, con modelli alternativi, per arrivare a delle conclusioni più generalizzabili.

Da questo punto di vista c'è da fare ancora molto lavoro di analisi e di approfondimento sui dati di ICCS. Un filone di analisi, che era al di fuori dell'ambito di questo capitolo, è quello che va oltre i sistemi di vincoli per gli apprendimenti degli studenti e si concentra sulle variabili del contesto di apprendimento degli studenti che potrebbero essere più direttamente collegate con le conoscenze civiche degli studenti.

Le ricerche condotte in tale ambito attribuiscono un ruolo molto importante soprattutto a l'*ethos*, la cultura e il clima generale della scuola all'interno dei quali si inquadrano le politiche che riguardano il curriculum dell'educazione civica e alla cittadinanza, sia formale che informale (Schulz, Fraillon Ainley, Losito, & Kerr, 2008).

Ad esempio alcuni autori suggeriscono come forme più democratiche di gestione della scuola possano contribuire all'apprendimento dei principi democratici generali (per esempio Mosher, Kenny, & Garrod, 1994; Pasek, Feldman, Romer, & Jamieson, 2008). Su questa linea uno studio recente di Alivernini e Manganeli (2011), condotto sui dati italiani di ICCS, ha messo in evidenza un'associazione positiva (seppur di piccola entità) tra un clima di classe basato sull'apertura alla discussione da parte dei docenti e il livello di conoscenze civiche degli studenti, associazione che rimane significativa anche quando si controlla per l'effetto di numerose variabili al livello dello studente e della scuola.

In una classe in cui c'è un clima aperto alla discussione gli studenti percepiscono che la libertà di espressione e di opinione viene incoraggiata sia tra gli studenti stessi, sia tra gli studenti e i docenti. La relazione tra questo tipo di atmosfera e il livello di conoscenze civiche degli studenti è stata riscontrata in diverse altre ricerche (per una rassegna si veda Schulz, Fraillon Ainley, Losito, & Kerr, 2008).

Infine occorre sottolineare alcune limitazioni dei dati di ICCS per fornire informazioni sui fattori che influenzano il livello di conoscenze civiche degli studenti. Una prima limitazione è legata al fatto che, nonostante numerosi studi (es. Chall & Henry, 1991) sottolineino l'importanza della *reading literacy* generale come fattore cruciale nell'acquisizione delle conoscenze civiche e di cittadinanza, questa variabile non sia misurata nel progetto della IEA. Questo comporta, tra le altre cose, l'impossibilità di stabilire quale sia l'effettiva differenza tra *reading literacy* e le conoscenze nell'ambito civico.

Una seconda limitazione è legata al carattere trasversale dello studio: lo sviluppo delle conoscenze civiche è certamente un processo che si sviluppa nel tempo. Senza una dimensione longitudinale della ricerca, che prevede che le diverse variabili vengano misurate più volte nel corso del tempo, non è infatti possibile dare una risposta a domande come: "È il clima di classe aperto e democratico che ha un effetto positivo sul livello di conoscenze civiche degli studenti, oppure sono gli studenti che, avendo un maggior livello di consapevolezza dei principi democratici influenzano positivamente il clima di classe?".

Bibliografia

- Alivernini, F., Lucidi F., Manganelli S., Di Leo, I. (2011). *A map of factors influencing reading literacy across European countries: direct, indirect and moderating effects*. Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- Alivernini, F., Manganelli, S. (2011). *Is there a relationship between openness in classroom discussion and students' knowledge in civic and citizenship education?* Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- Ajegbo, K., Kiwan, D., & Sharma, D. (2007). *Diversity and citizenship curriculum review*. London, UK: Department for Education and Skills (DfES).
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Anderson, B. (1992). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. New York: Routledge.
- Audiguier, F. (2003) *Concetti di base e competenze chiave per l'educazione alla cittadinanza democratica*, Consiglio d'Europa, Bruxelles 2003.
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barber, B. (1996) . *Jihad vs. McWorld: How Globalism and Tribalism Are Reshaping the World*
- Bauman, Z. *La società dell'incertezza*, ed. il Mulino, 1999.
- Banks, J. (2008). *Diversity and citizenship education in global times*. In J. Arthur, I. Davies, & C.
- Beck, U. (2003), *La società cosmopolita. Prospettive dell'epoca postnazionale*, Il Mulino, Bologna
- Ben-Porath, S. R. (2006). *Citizenship under fire: Democratic education in times of conflict*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Birzėa, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B., & Sardoc, M. (2004). *All European study on education for democratic citizenship policies*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Birzėa, C. (2000). *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (trad. it. Ecologia dello sviluppo umano, il Mulino, Bologna 1986).
- Campbell, A., Gurin, G., & Miller, W. E. (1954). *The voter decides*. Evanston, IL: Row, Peterson, and Company.
- Chall, J., & Henry, D. (1991). *Reading and civic literacy: Are we literate enough to meet our civic responsibilities*. In S. Stotsky (Ed.), *Connecting civic education and language education*. New York: Teachers College Press.
- Cogan, J., Derricott, R. (1998). *Citizenship for the 21 st century. An International Perspective on Education*, Kogan Page, London.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (supplement), 95–120.
- Cotesta, V. (2008), *Dallo Stato-nazione alla società globale. Il cambiamento di paradigma della sociologia contemporanea*, in Id. *Società globale e diritti umani*, Rubbettino, Soveria, Mannelli.
- Council of Europe, Council of Ministers: *Recommendation to Member States on Education for Democratic Citizenship*, Final Declaration. Second Summit of Heads of State and Government of the Council of Europe, (Strasburgo, 10-11 Ottobre 1997).
- Council of Europe, Council of Ministers: *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship, based on the rights and the responsibilities of the citizens*, (Strasburgo, 1999).
- Council of Europe, Project on “*Education for Democratic Citizenship*”: Resolution adopted by the Council of Europe Ministers of Education at their 20th session, Cracow, Poland, 15-17 October 2000, Strasbourg, Council of Europe, 15 November 2000, Doc. DGIV/EDU/CIT (2000) 40.
- Council of Europe, *Recommandation aux États membres sur l'éducation à la citoyenneté démocratique* (Strasbourg, 2002).
- Council of Europe, Council of Ministers. *Recommendation to Member States on Education for Democratic Citizenship* (Strasbourg, 2002).
- Council of Europe, Karen O'Shea, *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship* (Strasbourg, 2003).
- Council of Europe, Karen O'Shea: *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship* (Strasbourg, 2003).
- Council of Europe, Council Decision of 26 January 2004 *Establishing a Community Action Programme to Promote Active European Citizenship* (Civic Participation) - 2004/100/EC, Lussemburgo, 4 febbraio 2004.
- Council of Europe, *All-European Study on policies for Education for Democratic Citizenship*, (Strasbourg, 2004).
- Council of Europe, *Final communication and action plan, launching conference of the 2005 european year of citizenship through education* dgiv/edu/cahcit (2004) 20.

INVALSI

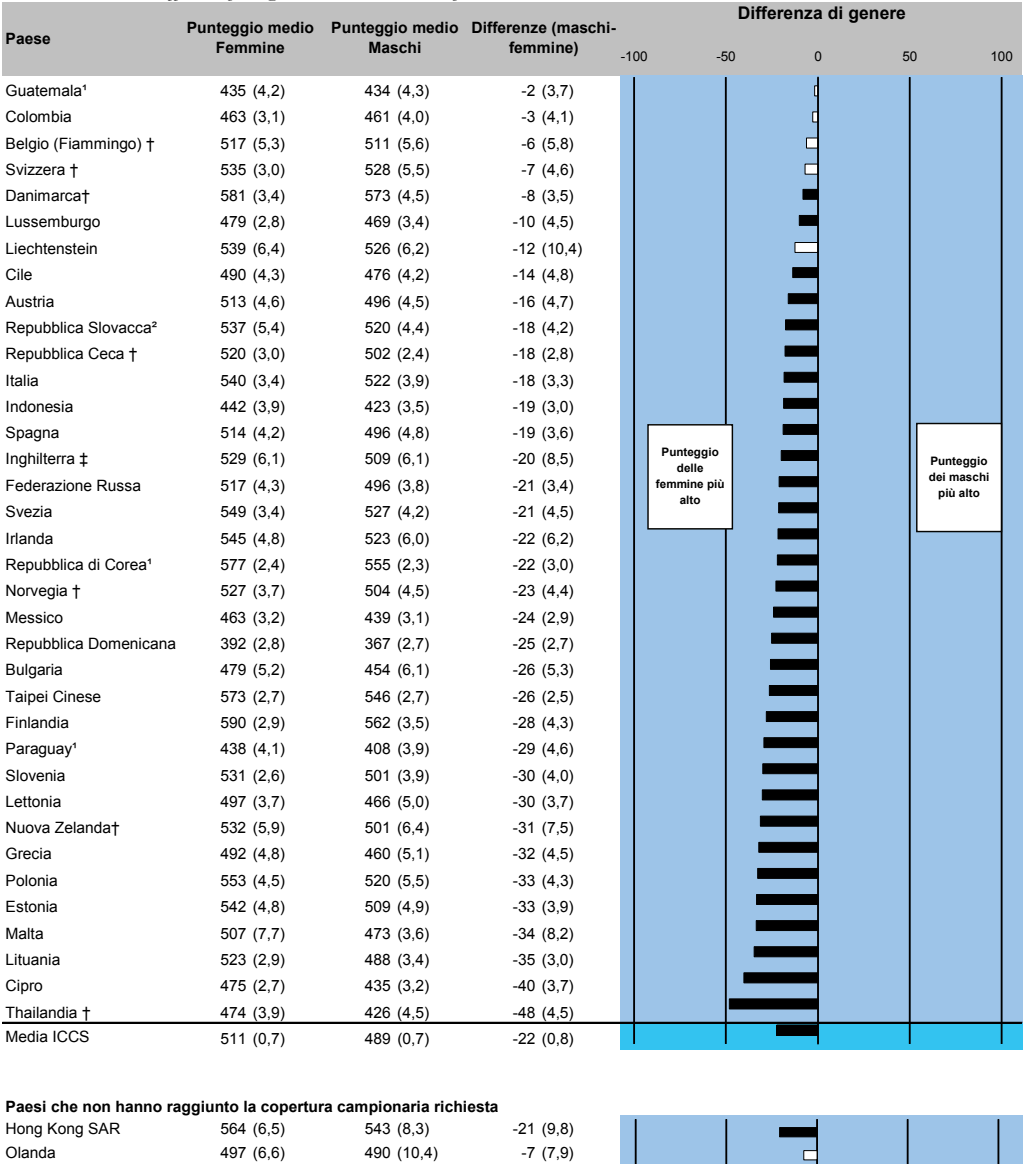
- Council of Europe, *European year of citizenship, through education, learning and living democracy*, (Strasbourg, 29 november 2004), dgiv/edu/cahcit (2004) 13 rev 4. Nel lanciare l'evento il Consiglio d'Europa ha predisposto , documenti di supporto rivolti a tutti i soggetti coinvolti nelle politiche e nelle pratiche dell'educazione alla cittadinanza: the EDC/HRE Pack and the EDC/HRE Pack.
- Council of Europe, *Recommendation CM/Rec (2010) 7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (Adopted by the Committee of Ministers on 11 May 2010 at the 120th Session).
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). *Education for citizenship and democracy in the Americas: An agenda for action*. Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- Craig, R., Kerr, D., Wade, P., & Taylor, G. (2005). *Taking post-16 citizenship forward: Learning from the post-16 citizenship development projects* (DfES research report 604). London, UK: Department for Education and Skills (DfES).
- Curtice, J., & Seyd, B. (2003). *Is there a crisis of political participation?* In A. Park, J. Curtice, K. Dalton, R. (1999). *Political support in advanced industrial democracies*. In P. Norris (Ed.), *Critical citizens: Global support for democratic government* (pp. 57–77). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Delanty, G. (2003). *Citizenship as a learning process. Disciplinary citizenship versus cultural citizenship*.
- Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels, Belgium: Author.
- Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe: Policies and measures*. Brussels, Belgium: Author.
- Evans, M. (2009). *Citizenship education, pedagogy and school contexts*. In J. Arthur, I. Davies, & C. Fuchs, D. (1999). *The democratic culture of unified Germany*. In P. Norris (Ed.), *Critical citizens: Global support for democratic government* (pp. 123–145). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Fuchs, D., & Roller, E. (2006). *Learned democracy? Support for democracy in Central and Eastern Europe*. *International Journal of Sociology*, 36, 70–96.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). *A standard international socioeconomic index of occupational status*. *Social Science Research*, 21, 1–56.
- Giddens A., La società europea negli anni ottanta: divisioni di classe, conflitto di classe e diritti di cittadinanza, in G. Pasquino, *Le società complesse*, Il Mulino, Bologna, 1983 (tit. orig. *Class Division, Class Conflict and Citizenship Rights*, in A. Giddens, *Profiles and Critiques in Social Theory*, Macmillan, London 1982).
- Giddens A. (2000), *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Il Mulino, Bologna.
- Gorard, S., & Sundaram, V. (2008). *Equity and its relationship to citizenship education*. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *Education for citizenship and democracy* (pp. 57–70). London, UK: Sage Publications.
- Hart, D., Atkins, R., Markey, P., & Youniss, J. (2004). *Youth bulges in communities: The effects of age structure on adolescent civic knowledge and civic participation*. *Psychological Science*, 15(9), 591–597.
- Held, D. (2007). *Modelli di democrazia. (Terza edizione)*, Il Mulino, Bologna
- Heater, D. (1990) *Citizenship: the Civic Ideal in World History, Politics and Education*. London, Longman.
- Holston, J. and Appadurai, A. (1996) *Cities Citizenship Public Culture*
- Huddy, L., & Khatib, N. (2007). *American patriotism, national identity, and political involvement*. *American Political Science Review*, 51(1), 63–77.
- International Labour Organisation (ILO). (1990). *International Standard Classification of Occupations: ISCO-88*. Geneva: International Labour Office.
- Keating, A., Kerr, D., Lopes, J., Featherstone, G., & Benton, T. (2009). *Embedding citizenship education in secondary schools in England (2002–08): Citizenship education longitudinal study, seventh annual report*. London, UK: Department for Children, Schools and Families (DCSF).
- Kennedy, K. (2009). *The citizenship curriculum: Ideology, content and organization*. In J. Arthur, I. Klingemann, H. (1999). *Mapping support in the 1990s: A global analysis*. In P. Norris (Ed.), *Critical citizen: Global support for democratic governance* (pp. 40–44). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kymlicka, W., 1995, *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Oxford University Press; trad. it. 1999, *La cittadinanza multiculturale*, Bologna, il Mulino.
- Lutkus, A. D., Weiss, A. R., Campbell, J. R., Mazzeo, J., & Lazer, S. (1999). *The NAEP civics report card for the nation*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Lynch J. (1989). *Educazione multiculturale in una società globale*. Armando editore, Roma 1993.
- Mellor, S., & Prior, W. (2004). *Citizenship education in Asia and the Pacific: Promoting social tolerance and cohesion in the Solomon Islands and Vanuatu*. In W. O. Lee, D. L. Grossman, K. Manghi, S. (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Cortina, Milano, 1998
- Menezes, I., Ferreira, P. D., Carneiro, N. S., & Cruz, J. B. (2004). *Citizenship, empowerment and participation: Implications for community interventions*. In A. Sanchez Vidal, A. Zambrano
- Mosher, R., Kenny, R. A., & Garrod, A. (1994). *Preparing for citizenship: Teaching youth to live democratically*. Westport/London: Praeger.
- Newton, P., & Norris, P. (2000). *Confidence in public institutions: Faith, culture or performance?* In S. J. Pharr & R. D. Putnam (Eds.), *Disaffecting democracies: What's troubling the trilateral countries?* (pp. 52–73). Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Norris, P. (1999). *Critical citizens: Global support for democratic government*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (1999). *Classifying educational programmes: Manual for ISCED-97 implementation in OECD countries*. Paris: Author.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Pag  M., Citoyenn t  et pluralisme des valeurs, in Gagnon F. - Mc Andrew M.-Pag  M.(a cura di), *Pluralisme, citoyenn t , education*, L'Harmattan, Paris 1996, pp. 165-188
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly* 19(2): 139-158.
- Parker, W. (2004). Diversity, globalization and democratic education: Curriculum possibilities. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pasek, J., Feldman, L., Romer, D., & Jamieson, K. (2008). Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education. *Applied Developmental Science*, 12(1), 236–237.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Rasch, G. (1960). Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Copenhagen, Denmark: Nielsen & Lydiche (1960).
- Reimers, F. (2007). Civic education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America. *Citizenship and Teacher Education*, 3(2), 5–21.
- Richardson, W. (2003). *Connecting political discussion to civic engagement: The role of civic knowledge, efficacy and context for adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park, MD.
- Sherrod, L., Torney-Purta, J., & Flanagan, C. (Eds.). (2010). *Handbook on civic engagement in youth*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- 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).
- Schulz, W. (2005). *Political efficacy and expected political participation among lower and upper secondary students*. Paper presented at the ECPR General Conference, Budapest, September 8–10.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study: Assessment framework*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Soysal, Y. N. (1994) *Limits of citizenship: Migrants and postnational membership in Europe*
- Torney, J., Oppenheim, A. N., & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. New York: John Wiley and Sons.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Schwiller, J., & Amadeo, J. A. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Wilkenfeld, B., & Barber, C. (2008). How adolescents in twenty-seven countries understand, support, and practice human rights. *Journal of Social Issues*, 64, 857–880.
- Turner, B.S. (1993), *Citizenship and Social Theory*, Sage, London.
- UNESCO (2006). *International Standard Classification of Education: ISCED 1997*. Montreal, Quebec, Canada: UNESCO Institute for Statistics.
- Wade, R. C. (2007). Community action rooted in history: The CiviConnections model of service learning.
- White, C., & Openshaw, R. (2005). *Democracy at the crossroads: International perspectives on critical global citizenship education*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Wilkenfeld, B. (2009). *Does context matter? How the family, peer, school, and neighbourhood contexts relate to adolescents' civic engagement* (CIRCLE Working Paper 64). Medford, MA: The Center For Information & Research on Civic Learning and Engagement.
- Zadja, J. (2009). Globalisation, nation building and cultural identity: The role of intercultural dialogue. In J. Zajda, H. Daun, & L. Saha (Eds.), *Nation-building, identity and citizenship education* (pp.15–24). Frankfurt, Germany: Springer.

Appendici

Appendice al Capitolo 3

Tabella 3.7A - Differenze di genere nelle conoscenze civiche



() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi ciò può comportare che i totali non sono completamente coerenti)

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi

¹ Il Paese ha svolto l'indagine sulla stessa coorte di studenti ma all'inizio dell'anno scolastico successivo

² La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto d'indagine a livello internazionale

Appendice al Capitolo 4

Tabella 4.1 - Accordo degli studenti con affermazioni che riflettono valori democratici

Paese	Tutti dovrebbero sempre avere il diritto di esprimere liberamente le proprie opinioni	Al dirigenti politici non dovrebbe essere permesso di dare posti di lavoro nella pubblica amministrazione ai membri della propria famiglia		A nessuna azienda o Governo dovrebbe essere permesso di possedere tutti i giornali di un Paese		Dovrebbero essere rispettati i diritti politici e sociali di tutte le persone		Le persone dovrebbero essere sempre libere di criticare pubblicamente il Governo		Tutti i cittadini dovrebbero avere il diritto di eleggere liberamente chi li governa		Le persone dovrebbero poter protestare se ritengono che una legge sia ingiusta		La protesta politica non dovrebbe mai essere violenta	
Austria	98 (0,4)		75 (0,9) ▲		70 (0,9) ▼		91 (0,8) ▼		78 (1,0)		93 (0,5) ▼		90 (0,6) ▼		85 (0,7) ▼
Belgio (Fiammingo) †	97 (0,4) ▼		61 (1,0) ▼		69 (1,0) ▼		94 (0,7)		83 (0,7) ▲		89 (0,7) ▼		88 (0,8) ▼		85 (0,8) ▼
Bulgaria	98 (0,3)		74 (1,0) ▲		78 (1,1) ▲		94 (0,6)		86 (0,8) ▲		91 (0,6) ▼		93 (0,7)		89 (0,7)
Cile	99 (0,2) ▲		71 (0,8) ▲		75 (0,9) ▲		97 (0,3) ▲		86 (0,6) ▲		98 (0,2) ▲		92 (0,5)		92 (0,5) ▲
Cipro	96 (0,4) ▼		75 (0,7) ▲		70 (0,8) ▼		89 (0,6) ▼		78 (0,8)		93 (0,5) ▼		91 (0,5)		83 (0,7) ▼
Colombia	99 (0,1) ▲		46 (0,8) ▼		57 (0,9) ▼		97 (0,3) ▲		68 (0,9) ▼		97 (0,2) ▲		89 (0,5) ▼		90 (0,5) ▲
Danimarca †	98 (0,2) ▲		70 (0,9) ▲		83 (0,7) ▲		97 (0,3) ▲		80 (0,7) ▲		97 (0,3) ▲		94 (0,4) ▲		92 (0,5) ▲
Estonia	99 (0,2) ▲		77 (0,8) ▲		80 (0,9) ▲		96 (0,5) ▲		74 (1,1) ▼		92 (0,7) ▼		90 (0,7) ▼		93 (0,6) ▲
Federazione Russa	99 (0,3) ▲		72 (0,8) ▲		82 (0,7) ▲		98 (0,3) ▲		69 (0,8) ▼		92 (0,4) ▼		94 (0,4) ▼		93 (0,5) ▲
Finlandia	99 (0,2) ▲		86 (0,6) ▲		88 (0,6) ▲		95 (0,5)		85 (0,7) ▲		92 (0,5) ▼		94 (0,5) ▲		90 (0,6) ▲
Grecia	98 (0,3)		76 (1,1) ▲		80 (1,0) ▲		92 (0,7) ▼		82 (0,8) ▲		91 (0,7) ▼		87 (0,8) ▼		86 (0,8) ▼
Guatemala ¹	99 (0,2) ▲		53 (1,0) ▼		58 (1,1) ▼		98 (0,2) ▲		66 (0,9) ▼		98 (0,2) ▲		94 (0,5) ▲		90 (0,7)
Indonesia	92 (0,6) ▼		49 (0,9) ▼		40 (1,0) ▼		97 (0,3) ▲		88 (0,8) ▲		95 (0,4)		93 (0,6) ▲		89 (0,7)
Inghilterra ‡	98 (0,3)		67 (0,9)		80 (0,8) ▲		95 (0,4)		80 (0,8)		94 (0,4)		90 (0,5) ▼		88 (0,8)
Irlanda	98 (0,3)		76 (1,0) ▲		85 (0,8) ▲		96 (0,4) ▲		82 (0,8) ▲		96 (0,4) ▲		94 (0,5) ▲		86 (0,8) ▼
Italia	99 (0,2) ▲		66 (1,0) ▼		67 (1,2) ▼		97 (0,3) ▲		81 (0,9) ▲		96 (0,4) ▲		93 (0,5) ▲		92 (0,6) ▲
Lettonia	98 (0,4)		77 (0,9) ▲		80 (1,0) ▲		94 (0,7)		83 (1,1) ▲		89 (0,8) ▼		94 (0,7) ▲		83 (1,0) ▼
Liechtenstein	99 (0,5) ▲		78 (2,4) ▲		67 (2,3) ▼		94 (1,3)		82 (2,1) ▲		95 (1,1)		90 (1,6)		88 (1,7)
Lituania	98 (0,3)		73 (0,8) ▲		84 (0,8) ▲		97 (0,5) ▲		78 (0,8)		96 (0,4) ▲		97 (0,4) ▲		89 (0,6)
Lussemburgo	98 (0,3)		73 (0,7) ▲		67 (0,7) ▼		92 (0,4) ▼		82 (0,7) ▲		93 (0,4) ▼		93 (0,5)		87 (0,7) ▼
Malta	98 (0,5)		63 (1,1) ▼		75 (1,1) ▲		93 (0,7) ▼		73 (1,1) ▼		89 (0,8) ▼		87 (0,8) ▼		92 (0,7) ▲
Messico	97 (0,3) ▼		61 (0,9) ▼		62 (0,9) ▼		93 (0,5) ▼		70 (0,7) ▼		97 (0,2) ▲		90 (0,5) ▼		88 (0,6)
Norvegia †	98 (0,3) ▲		53 (1,2) ▼		76 (0,9) ▲		96 (0,5)		78 (1,1)		95 (0,5)		95 (0,5) ▲		85 (0,8) ▼
Nuova Zelanda †	97 (0,4)		66 (0,9) ▼		79 (0,8) ▲		94 (0,6)		73 (0,9) ▼		93 (0,7)		89 (0,7) ▼		88 (0,8)
Paraguay ¹	98 (0,3)		57 (1,4) ▼		60 (1,3) ▼		96 (0,5) ▲		79 (0,9)		96 (0,5) ▲		91 (0,6)		89 (0,8)
Polonia	98 (0,2) ▲		81 (0,8) ▲		81 (0,8) ▲		95 (0,5)		86 (0,7) ▲		97 (0,3) ▲		95 (0,4) ▲		90 (0,6)
Repubblica Ceca †	98 (0,2)		65 (0,7) ▼		76 (0,7) ▲		95 (0,4)		82 (0,6) ▲		98 (0,3) ▲		95 (0,4) ▲		87 (0,6) ▼
Repubblica di Corea ¹	98 (0,2)		56 (0,8) ▼		82 (0,7) ▲		97 (0,3) ▲		88 (0,5) ▲		98 (0,2) ▲		97 (0,2) ▲		94 (0,3) ▲
Repubblica Dominicana	97 (0,5)		55 (1,2) ▼		55 (1,1) ▼		91 (0,9) ▼		59 (1,0) ▼		95 (0,4) ▲		88 (0,7) ▼		82 (0,8) ▼
Repubblica Slovacca ²	99 (0,2) ▲		64 (1,2) ▼		78 (1,0) ▲		96 (0,4)		80 (0,9) ▲		97 (0,5) ▲		93 (0,6)		93 (0,6) ▲
Slovenia	99 (0,3) ▲		62 (1,1) ▼		77 (0,7) ▲		94 (0,6)		65 (1,1) ▼		94 (0,6)		91 (0,7)		89 (0,7)
Spagna	98 (0,2)		68 (0,9)		78 (0,8) ▲		95 (0,6)		79 (0,8)		97 (0,4) ▲		96 (0,4) ▲		93 (0,5) ▲
Svezia	97 (0,4) ▼		78 (0,9) ▲		79 (0,8) ▲		95 (0,5)		79 (0,9)		95 (0,5)		96 (0,5) ▲		87 (0,7) ▼
Svizzera †	99 (0,3) ▲		75 (0,9) ▲		70 (1,2) ▼		95 (0,6)		80 (1,1)		95 (0,4) ▲		93 (0,6) ▲		89 (0,6)
Taipei Cinese	99 (0,1) ▲		93 (0,4) ▲		65 (0,8) ▼		98 (0,2) ▲		73 (1,0) ▼		96 (0,3) ▲		82 (0,7) ▼		94 (0,4) ▲
Thailandia †	97 (0,3) ▼		68 (0,9)		71 (0,8) ▼		94 (0,4) ▼		75 (0,7) ▼		93 (0,6) ▼		86 (0,6) ▼		91 (0,6) ▲
Media ICCS	98 (0,1)		68 (0,2)		73 (0,2)		95 (0,1)		78 (0,2)		94 (0,1)		92 (0,1)		89 (0,1)
Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta															
Hong Kong SAR	98 (0,4)		78 (0,8)		69 (1,1)		94 (0,6)		83 (1,0)		95 (0,5)		71 (1,1)		91 (0,7)
Olanda	96 (0,5)		66 (2,0)		73 (1,2)		92 (1,1)		83 (1,7)		87 (1,1)		86 (1,3)		84 (1,1)

Percentuali nazionali

più di 10 punti percentuali sopra la media ICCS ▲

significativamente superiore alla media ICCS ▲

significativamente inferiore alla media ICCS ▼

più di 10 punti percentuali sotto la media ICCS ▼

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi ciò può comportare che i totali non sono completamente coerenti)

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi

¹ Il Paese ha svolto l'indagine sulla stessa coorte di studenti ma all'inizio dell'anno scolastico successivo

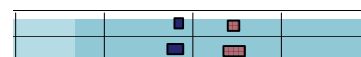
² La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto d'indagine a livello internazionale

Tabella 4.2A - Medie nazionali degli atteggiamenti degli studenti nei confronti dell'uguaglianza di genere, complessive e per genere

Differenze di genere negli atteggiamenti nei confronti dell'uguaglianza di genere									
Paese	Tutti gli studenti	Femmine	Maschi	Differenze (maschi - femmine)*	30	40	50	60	70
Austria	52 (0,3) △	56 (0,3)	47 (0,3)	9 (0,4)					
Belgio (Fiammingo) †	52 (0,3) △	56 (0,4)	49 (0,3)	-7 (0,4)					
Bulgaria	46 (0,3) ▼	49 (0,3)	43 (0,3)	-6 (0,4)					
Cile	51 (0,3) △	54 (0,4)	48 (0,3)	-6 (0,4)					
Cipro	48 (0,2) ▼	53 (0,3)	43 (0,2)	-10 (0,4)					
Colombia	49 (0,2) ▼	51 (0,3)	48 (0,3)	-3 (0,3)					
Danimarca†	54 (0,2) ▲	58 (0,2)	51 (0,3)	-7 (0,4)					
Estonia	49 (0,3) ▼	51 (0,3)	46 (0,2)	-5 (0,3)					
Federazione Russa	44 (0,1) ▼	45 (0,2)	42 (0,2)	-4 (0,3)					
Finlandia	53 (0,2) ▲	58 (0,2)	48 (0,4)	-10 (0,4)					
Grecia	50 (0,3)	55 (0,4)	45 (0,3)	-9 (0,4)					
Guatemala¹	49 (0,3) ▼	51 (0,4)	47 (0,4)	-4 (0,4)					
Indonesia	42 (0,2) ▼	44 (0,2)	41 (0,2)	-3 (0,2)					
Inghilterra ‡	53 (0,3) ▲	56 (0,3)	50 (0,4)	-7 (0,4)					
Irlanda	54 (0,3) ▲	59 (0,3)	50 (0,4)	-8 (0,4)					
Italia	52 (0,2) △	55 (0,2)	48 (0,3)	-7 (0,3)					
Lettonia	46 (0,2) ▼	48 (0,3)	44 (0,3)	-4 (0,3)					
Liechtenstein	53 (0,7) ▲	58 (0,6)	49 (0,9)	-9 (1,0)					
Lituania	48 (0,2) ▼	51 (0,3)	46 (0,3)	-5 (0,4)					
Lussemburgo	52 (0,2) △	55 (0,2)	48 (0,3)	-7 (0,3)					
Malta	51 (0,3) △	56 (0,4)	47 (0,3)	-8 (0,4)					
Messico	45 (0,1) ▼	47 (0,2)	44 (0,1)	-4 (0,2)					
Norvegia †	54 (0,2) ▲	57 (0,3)	50 (0,3)	-7 (0,4)					
Nuova Zelanda†	52 (0,4) △	55 (0,4)	49 (0,5)	-6 (0,6)					
Paraguay¹	49 (0,2) ▼	51 (0,3)	46 (0,3)	-4 (0,4)					
Polonia	48 (0,3) ▼	51 (0,3)	44 (0,2)	-7 (0,4)					
Repubblica Ceca†	48 (0,2) ▼	51 (0,3)	46 (0,2)	-5 (0,3)					
Repubblica di Corea¹	50 (0,2) △	54 (0,2)	48 (0,2)	-6 (0,3)					
Repubblica Dominicana	44 (0,2) ▼	45 (0,3)	42 (0,2)	-2 (0,4)					
Repubblica Slovacca²	48 (0,2) ▼	50 (0,3)	46 (0,3)	-4 (0,4)					
Slovenia	52 (0,2) △	56 (0,2)	47 (0,4)	-9 (0,4)					
Spagna	54 (0,3) ▲	57 (0,3)	52 (0,4)	-5 (0,4)					
Svezia	55 (0,3) ▲	59 (0,2)	51 (0,4)	-8 (0,4)					
Svizzera†	52 (0,3) △	56 (0,3)	49 (0,4)	-7 (0,4)					
Taipei Cinese	55 (0,2) ▲	59 (0,2)	52 (0,2)	-6 (0,3)					
Thailandia †	44 (0,2) ▼	45 (0,2)	42 (0,2)	-3 (0,3)					
Media ICCS	50 (0,0)	53 (0,0)	47 (0,1)	-6 (0,1)					

Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta

Hong Kong SAR	51 (0,3)	55 (0,3)	49 (0,2)	-6 (0,4)
Olanda	51 (0,5)	55 (0,6)	48 (0,5)	-7 (0,5)



Media nazionale

più di 3 punti al di sopra della media ICCS ▲

significativamente superiore alla media ICCS △

significativamente inferiore alla media ICCS ▼

più di 3 punti al di sotto della media ICCS ▼

Punteggio medio femmine +/- intervallo di confidenza

Punteggio medio maschi +/- intervallo di confidenza

In media, gli studenti con un punteggio nell'intervallo indicato da questo colore hanno più del 50% di probabilità di rispondere alle affermazioni sull'uguaglianza di genere con:

	Disaccordo con le affermazioni positive, accordo con quelle negative
	Accordo con le affermazioni positive, disaccordo con quelle negative

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi ciò può comportare che i totali non sono completamente coerenti)

* In **grassetto** le differenze statisticamente significative ($p < .05$)

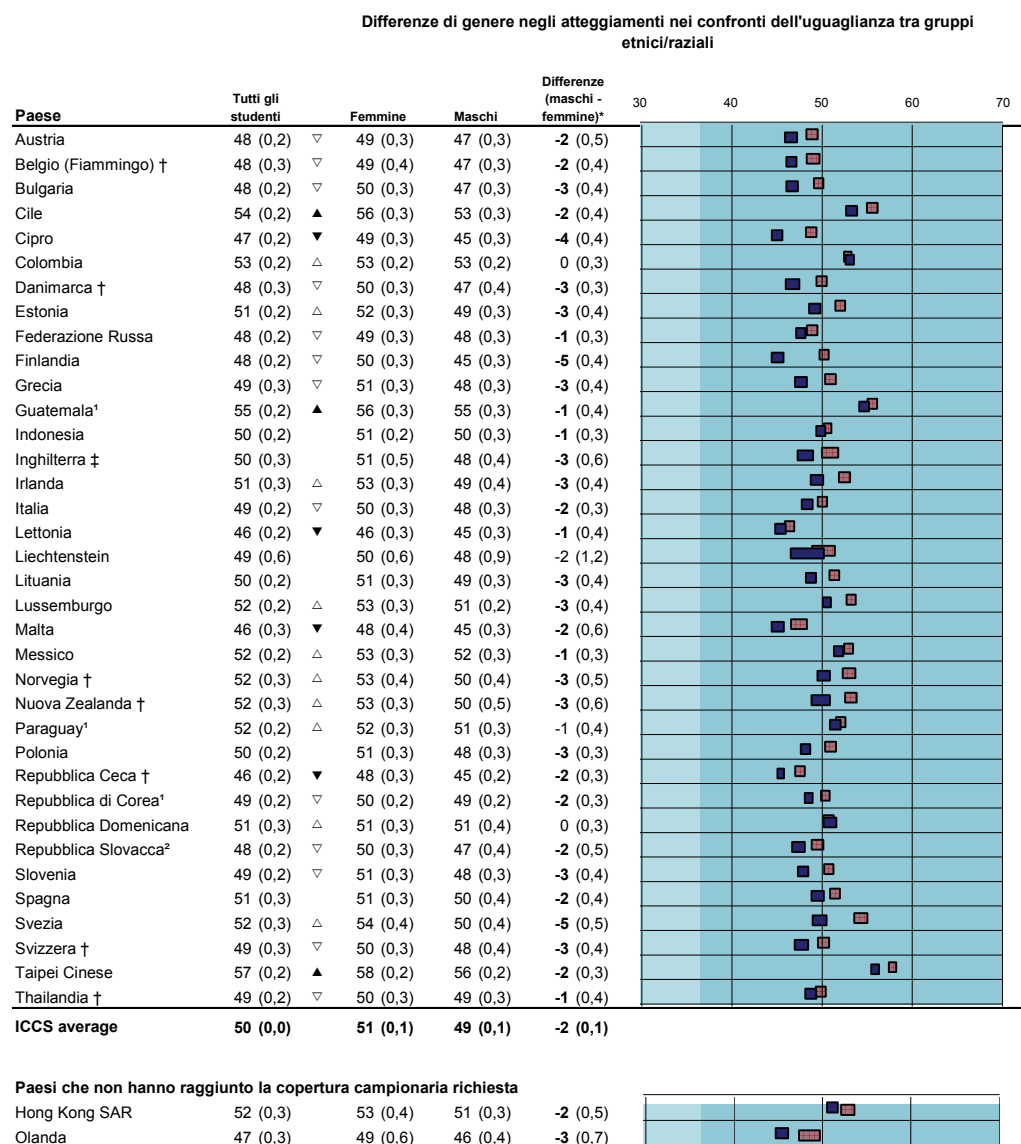
† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi

¹ Il Paese ha svolto l'indagine sulla stessa coorte di studenti ma all'inizio dell'anno scolastico successivo

² La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto d'indagine a livello internazionale

Tabella 4.3A - Medie nazionali degli atteggiamenti degli studenti nei confronti dell'uguaglianza tra gruppi etnici/raziali



() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi ciò può comportare che i totali non sono completamente coerenti)

* In **grassetto** le differenze statisticamente significative ($p < .05$)

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi

¹ Il Paese ha svolto l'indagine sulla stessa coorte di studenti ma all'inizio dell'anno scolastico successivo

² La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto d'indagine a livello internazionale

Tabella 4.4.A - Medie nazionali degli atteggiamenti degli studenti verso l'uguaglianza di diritti per gli immigrati

Differenze di genere negli atteggiamenti verso l'uguaglianza di diritti per gli immigrati									
Paese	Tutti gli studenti	Femmine	Maschi	Differenze (maschi - femmine)*	30	40	50	60	70
Austria	48 (0,3) ▽	50 (0,4)	46 (0,4)	-4 (0,5)					
Belgio (Fiammingo) †	46 (0,3) ▼	47 (0,3)	44 (0,3)	-3 (0,4)					
Bulgaria	52 (0,2) △	53 (0,3)	51 (0,3)	-2 (0,3)					
Cile	54 (0,2) ▲	55 (0,2)	53 (0,3)	-2 (0,3)					
Cipro	49 (0,3) ▽	52 (0,3)	47 (0,3)	-5 (0,4)					
Colombia	54 (0,2) ▲	55 (0,2)	54 (0,2)	0 (0,3)					
Danimarca †	48 (0,3) ▽	50 (0,3)	47 (0,4)	-2 (0,4)					
Estonia	48 (0,2) ▽	49 (0,2)	47 (0,3)	-2 (0,3)					
Federazione Russa	49 (0,2) ▽	50 (0,2)	48 (0,3)	-2 (0,3)					
Finlandia	48 (0,3) ▽	51 (0,3)	45 (0,4)	-5 (0,5)					
Grecia	51 (0,2) △	53 (0,3)	49 (0,3)	-3 (0,4)					
Guatemala ¹	54 (0,2) ▲	54 (0,3)	54 (0,3)	0 (0,3)					
Indonesia	47 (0,1) ▼	47 (0,1)	47 (0,2)	0 (0,2)					
Inghilterra ‡	46 (0,3) ▼	47 (0,3)	45 (0,5)	-2 (0,5)					
Irlanda	50 (0,2)	52 (0,3)	48 (0,3)	-3 (0,4)					
Italia	48 (0,3) ▽	50 (0,3)	47 (0,3)	-2 (0,3)					
Lettonia	47 (0,2) ▼	47 (0,3)	46 (0,3)	-1 (0,4)					
Liechtenstein	48 (0,5) ▽	49 (0,8)	47 (1,0)	-2 (1,4)					
Lituania	51 (0,2) △	52 (0,3)	50 (0,2)	-2 (0,3)					
Lussemburgo	52 (0,2) △	53 (0,2)	51 (0,2)	-2 (0,4)					
Malta	49 (0,3) ▽	50 (0,5)	47 (0,3)	-3 (0,6)					
Messico	55 (0,2) ▲	55 (0,3)	54 (0,3)	-2 (0,3)					
Norvegia †	50 (0,3)	52 (0,3)	49 (0,4)	-3 (0,5)					
Nuova Zelanda †	51 (0,3) △	52 (0,3)	50 (0,5)	-2 (0,6)					
Paraguay ¹	53 (0,2) ▲	53 (0,3)	53 (0,3)	0 (0,4)					
Polonia	50 (0,2)	51 (0,3)	49 (0,3)	-3 (0,3)					
Repubblica Ceca†	48 (0,2) ▽	50 (0,2)	47 (0,2)	-3 (0,3)					
Repubblica di Corea ¹	49 (0,1) ▽	50 (0,2)	49 (0,2)	-1 (0,3)					
Repubblica Dominicana	51 (0,4) △	52 (0,3)	51 (0,5)	-1 (0,4)					
Repubblica Slovacca ²	50 (0,3)	51 (0,3)	49 (0,4)	-2 (0,4)					
Slovenia	50 (0,3)	52 (0,3)	48 (0,4)	-4 (0,4)					
Spagna	51 (0,3) △	51 (0,4)	50 (0,4)	-1 (0,4)					
Svezia	52 (0,4) △	54 (0,4)	49 (0,5)	-4 (0,5)					
Svizzera †	49 (0,3) ▽	50 (0,3)	47 (0,4)	-4 (0,5)					
Taipei Cinese	56 (0,2) ▲	56 (0,2)	55 (0,2)	-2 (0,3)					
Thailandia †	48 (0,1) ▽	48 (0,2)	48 (0,2)	0 (0,3)					
Media ICCS	50 (0,0)	51 (0,1)	49 (0,1)	-2 (0,1)					

Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta					
Hong Kong SAR	52 (0,3)	54 (0,4)	53 (0,3)	-1 (0,4)	
Olanda	47 (0,3)	47 (0,4)	44 (0,6)	-3 (0,7)	

Media nazionale

più di 3 punti al di sopra della media ICCS ▲

significativamente superiore alla media ICCS △

significativamente inferiore alla media ICCS ▽

più di 3 punti al di sotto della media ICCS ▼

Punteggio medio femmine +/- intervallo di confidenza

Punteggio medio maschi +/- intervallo di confidenza

In media, gli studenti con un punteggio nell'intervallo indicato da questo colore hanno più del 50% di probabilità di rispondere a un'affermazione positiva sull'uguaglianza di diritti per gli immigrati con:

Disaccordo

Accordo

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi ciò può comportare che i totali non sono completamente coerenti)

* In **grassetto** le differenze statisticamente significative (p<.05)

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi

¹ Il Paese ha svolto l'indagine sulla stessa coorte di studenti ma all'inizio dell'anno scolastico successivo

² La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto d'indagine a livello internazionale

Tabella 4.5A - Medie nazionali degli atteggiamenti verso il proprio paese

Paese	Tutti gli studenti	Studenti provenienti da famiglie non immigrate (A)	Studenti con un background migratorio (B)	Differenze (A-B)*	
Austria	52 (0,3) ▲	53 (0,2)	47 (0,5)	6 (0,5)	
Belgio (Fiammingo) †	44 (0,2) ▼	44 (0,2)	44 (0,5)	0 (0,5)	
Bulgaria	48 (0,3) ▼	48 (0,3)	^		
Cile	51 (0,2) ▲	51 (0,2)	^		
Cipro	49 (0,2) ▼	49 (0,2)	45 (0,7)	5 (0,7)	
Colombia	55 (0,2) ▲	55 (0,2)	^		
Danimarca †	49 (0,2) ▼	49 (0,2)	45 (0,5)	4 (0,5)	
Estonia	49 (0,3) ▼	50 (0,3)	41 (0,9)	8 (0,9)	
Federazione Russa	53 (0,3) ▲	53 (0,3)	52 (0,7)	2 (0,7)	
Finlandia	52 (0,2) ▲	52 (0,2)	50 (1,4)	2 (1,4)	
Grecia	46 (0,2) ▼	46 (0,2)	45 (0,5)	2 (0,6)	
Guatemala ¹	54 (0,3) ▲	54 (0,3)	51 (1,3)	2 (1,3)	
Indonesia	59 (0,2) ▲	59 (0,2)	56 (1,2)	3 (1,3)	
Inghilterra ‡	47 (0,2) ▼	47 (0,2)	47 (0,7)	1 (0,7)	
Irlanda	50 (0,2) ▲	51 (0,2)	46 (0,6)	5 (0,6)	
Italia	49 (0,2) ▼	49 (0,2)	46 (0,6)	3 (0,6)	
Lettonia	44 (0,3) ▼	44 (0,2)	37 (1,0)	7 (0,9)	
Liechtenstein	51 (0,6) ▲	53 (0,7)	48 (0,9)	5 (1,1)	
Lituania	47 (0,2) ▼	48 (0,2)	43 (1,1)	4 (1,1)	
Lussemburgo	49 (0,1) ▼	50 (0,2)	48 (0,2)	3 (0,3)	
Malta	50 (0,3)	50 (0,3)	^		
Mexico	52 (0,2) ▲	52 (0,2)	53 (1,1)	-1 (1,1)	
Norvegia †	52 (0,2) ▲	52 (0,2)	51 (0,8)	1 (0,8)	
Nuova Zelanda †	51 (0,3) ▲	52 (0,3)	50 (0,4)	2 (0,4)	
Paraguay ¹	52 (0,2) ▲	52 (0,2)	51 (1,4)	2 (1,4)	
Polonia	48 (0,3) ▼	48 (0,3)	^		
Repubblica Ceca †	45 (0,2) ▼	45 (0,2)	44 (1,0)	1 (1,0)	
Repubblica di Corea ¹	45 (0,2) ▼	45 (0,2)	^		
Repubblica Dominicana ²	56 (0,6) ▲	56 (0,6)	53 (1,3)	4 (1,6)	
Repubblica Slovacca ²	48 (0,3) ▼	48 (0,3)	^		
Slovenia	51 (0,3)	51 (0,3)	46 (0,7)	5 (0,8)	
Spagna	48 (0,2) ▼	48 (0,3)	44 (0,5)	4 (0,6)	
Svezia	48 (0,2) ▼	49 (0,2)	47 (0,5)	2 (0,5)	
Svizzera †	51 (0,3) ▲	52 (0,2)	49 (0,6)	3 (0,6)	
Taipei Cinese	47 (0,2) ▼	47 (0,2)	^		
Thailandia †	59 (0,2) ▲	59 (0,2)	58 (1,1)	1 (1,1)	
Media ICCS	50 (0,0)	50 (0,0)	47 (0,3)	3 (0,3)	
Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta					
Hong Kong SAR	47 (0,2)	47 (0,2)	47 (0,3)	0 (0,4)	
Olanda	47 (0,3)	47 (0,3)	44 (0,8)	4 (0,9)	

Media nazionale

più di 3 punti al di sopra della media ICCS ▲

significativamente superiore alla media ICCS △

significativamente inferiore alla media ICCS ▼

più di 3 punti al di sotto della media ICCS ▼

Punteggio medio studenti non immigrati +/- intervallo di confidenza

Punteggio medio studenti immigrati +/- intervallo di confidenza

In media, gli studenti con un punteggio nell'intervallo indicato da questo colore hanno più del 50% di probabilità di rispondere ad affermazioni positive sul loro Paese con:

	Disaccordo
	Accordo

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi ciò può comportare che i totali non sono completamente coerenti)

^ Numero di studenti troppo piccolo per riportare punteggi medi di gruppo.

* In **grassetto** le differenze statisticamente significative (p<.05)

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi

¹ Il Paese ha svolto l'indagine sulla stessa coorte di studenti ma all'inizio dell'anno scolastico successivo

² La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto d'indagine a livello internazionale

Tabella 4.6.A – Medie nazionali della fiducia degli studenti nelle istituzioni civiche

Fiducia degli studenti nelle istituzioni civiche

Paese	Punteggio medio		30	40	50	60	70
Austria	53 (0,2)	△					
Belgio (Fiammingo) †	49 (0,2)	▽					
Bulgaria	48 (0,3)	▽					
Cile	50 (0,3)						
Cyprus	45 (0,2)	▼					
Colombia	50 (0,3)						
Danimarca†	52 (0,2)	△					
Estonia	48 (0,2)	▽					
Federazione Russa	52 (0,2)	△					
Finlandia	53 (0,2)	▲					
Grecia	45 (0,2)	▼					
Guatemala¹	47 (0,3)	▼					
Indonesia	59 (0,3)	▲					
Inghilterra ‡	51 (0,2)	△					
Irlanda	49 (0,2)	▽					
Italia	52 (0,2)	△					
Lettonia	45 (0,2)	▼					
Liechtenstein	55 (0,5)	▲					
Lituania	48 (0,2)	▽					
Lussemburgo	51 (0,1)	△					
Malta	52 (0,3)	△					
Messico	49 (0,2)	▽					
Norvegia †	53 (0,3)	△					
Nuova Zelanda †	50 (0,2)	△					
Paraguay¹	50 (0,2)						
Polonia	45 (0,3)	▼					
Repubblica Ceca†	48 (0,2)	▽					
Repubblica di Corea¹	43 (0,2)	▼					
Repubblica Dominicana	54 (0,4)	▲					
Repubblica Slovacca²	48 (0,3)	▽					
Slovenia	48 (0,3)	▽					
Spagna	50 (0,2)						
Svezia	52 (0,3)	△					
Svizzera †	51 (0,2)	△					
Taipei Cinese	48 (0,2)	▽					
Thailandia †	56 (0,2)	▲					

Media ICCS 50 (0,0)

Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta

Hong Kong SAR	51 (0,2)						
Olanda	51 (0,4)						

■ Punteggio medio +/- Intervallo di confidenza

Media nazionale

- più di 3 punti al di sopra della media ICCS ▲
- significativamente superiore alla media ICCS △
- significativamente inferiore alla media ICCS ▽
- più di 3 punti al di sotto della media ICCS ▼

In media, gli studenti con un punteggio nell'intervallo indicato da questo colore hanno più del 50% di probabilità di aver fiducia nelle istituzioni civiche (governo nazionale e locale, partiti politici, parlamento, polizia e i tribunali):

Poco o per niente

Abbastanza o completamente

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi ciò può comportare che i totali non sono completamente coerenti)

* In **grassetto** le differenze statisticamente significative ($p < .05$)

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi

¹ Il Paese ha svolto l'indagine sulla stessa coorte di studenti ma all'inizio dell'anno scolastico successivo

² La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto d'indagine a livello internazionale

Tabella 4.7A - Percentuali nazionali della fiducia nelle istituzioni civiche e nella gente in generale

Percentuali di studenti che si fidano completamente o molto di...

Paese	Governo nazionale	Partiti politici	Media	Scuole	La gente in genere
Austria	77 (0,9) ▲	48 (1,3) △	53 (1,0) ▽	67 (1,2) ▽	64 (0,9) △
Belgio (Fiammingo) †	51 (1,0) ▼	35 (1,1) ▽	48 (1,0) ▼	74 (1,2)	57 (1,1)
Bulgaria	56 (1,3) ▽	32 (1,2) ▽	70 (1,1) △	80 (1,0) △	64 (1,1) △
Cile	65 (1,0) △	34 (1,0) ▽	74 (0,7) ▲	80 (0,8) △	52 (0,9) ▽
Cipro	51 (0,9) ▼	31 (0,8) ▽	57 (1,2) ▽	57 (1,1) ▼	47 (0,9) ▼
Colombia	62 (1,2)	35 (1,1) ▽	72 (1,0) ▲	87 (0,6) ▲	49 (0,9) ▽
Danimarca †	72 (1,0) ▲	56 (1,2) ▲	56 (1,0) ▽	74 (1,1)	68 (0,8) ▲
Estonia	62 (1,4)	23 (1,3) ▼	54 (1,0) ▽	71 (1,2) ▽	58 (1,0)
Federazione Russa	88 (0,7) ▲	51 (0,9) △	41 (1,0) ▼	84 (0,7) △	51 (1,0) ▽
Finlandia	82 (0,8) ▲	61 (1,0) ▲	80 (0,8) ▲	76 (1,0)	76 (0,8) ▲
Grecia	41 (1,2) ▼	25 (1,1) ▼	48 (1,0) ▼	73 (1,0)	57 (1,1)
Guatemala¹	45 (1,4) ▼	26 (1,0) ▼	70 (1,0) △	88 (1,0) ▲	47 (1,1) ▼
Indonesia	96 (0,4) ▲	66 (1,1) ▲	75 (0,9) ▲	96 (0,4) ▲	77 (0,8) ▲
Inghilterra ‡	71 (0,9) △	43 (1,2)	46 (1,2) ▼	73 (1,0)	52 (1,0) ▽
Irlanda	52 (1,0) ▼	40 (1,1)	48 (1,0) ▼	75 (0,9)	64 (1,0) △
Italia	74 (0,9) ▲	52 (1,1) ▲	81 (0,9) ▲	82 (0,8) △	52 (1,0) ▽
Lettonia	32 (1,2) ▼	25 (1,0) ▼	65 (1,3) △	73 (1,2)	58 (1,1)
Liechtenstein	82 (2,1) ▲	64 (2,4) ▲	57 (2,5)	70 (2,4)	70 (2,4) ▲
Lituania	54 (0,9) ▽	33 (1,1) ▽	67 (0,9) △	80 (0,9) △	66 (0,8) △
Lussemburgo	72 (0,7) △	48 (0,7) △	62 (0,6)	70 (1,0) ▽	64 (0,8) △
Malta	62 (1,4)	55 (1,7) ▲	70 (1,1) △	76 (1,7)	50 (1,3) ▽
Mexico	58 (1,0) ▽	35 (1,0) ▽	57 (0,8) ▽	72 (0,9) ▽	47 (0,8) ▼
Norvegia †	68 (1,1) △	56 (1,0) ▲	51 (1,0) ▽	72 (1,2) ▽	52 (1,1) ▽
Nuova Zelanda †	66 (1,0) △	42 (1,2)	49 (1,3) ▼	68 (1,0) ▽	58 (1,3)
Paraguay¹	66 (1,3) △	32 (0,9) ▽	74 (1,5) ▲	88 (0,8) ▲	57 (1,0)
Polonia	36 (1,2) ▼	23 (1,1) ▼	52 (1,0) ▽	63 (1,4) ▼	58 (1,0)
Repubblica Ceca †	55 (0,9) ▽	28 (0,8) ▼	65 (1,0) △	73 (0,9)	63 (0,9) △
Repubblica di Corea¹	20 (0,7) ▼	18 (0,7) ▼	51 (0,8) ▽	45 (0,8) ▼	39 (0,7) ▼
Repubblica Dominicana	74 (1,3) ▲	51 (1,2) ▲	76 (1,0) ▲	88 (1,3) ▲	61 (1,3)
Repubblica Slovacca²	57 (1,3) ▽	31 (1,2) ▼	58 (1,1) ▽	65 (1,2) ▽	51 (1,3) ▽
Slovenia	56 (1,4) ▽	45 (1,3) △	64 (1,1) △	68 (1,2) ▽	71 (0,9) ▲
Spagna	62 (1,2)	40 (0,9)	69 (0,9) △	82 (0,9) △	59 (1,0)
Svezia	73 (1,2) ▲	60 (1,3) ▲	54 (0,9) ▽	64 (1,2) ▼	67 (0,8) △
Svizzera†	69 (1,0) △	46 (1,0) △	54 (1,1) ▽	67 (1,2) ▽	64 (1,2) △
Taipei Cinese	44 (0,9) ▼	26 (0,8) ▼	43 (0,8) ▼	71 (1,0) ▽	51 (0,9) ▽
Thailandia †	85 (0,8) ▲	61 (1,0) ▲	72 (0,9) ▲	91 (0,6) ▲	63 (0,9) △
Media ICCS	62 (0,2)	41 (0,2)	61 (0,2)	75 (0,2)	58 (0,2)

Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta

Hong Kong SAR	70 (1,1)	38 (1,0)	42 (1,0)	75 (1,4)	30 (0,9)
Olanda	70 (2,2)	53 (1,7)	48 (1,2)	75 (1,4)	57 (1,3)

Percentuali nazionali

più di 10 punti percentuali sopra la media ICCS ▲

significativamente superiore alla media ICCS △

significativamente inferiore alla media ICCS ▽

più di 10 punti percentuali sotto la media ICCS ▼

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi ciò può comportare che i totali non sono completamente coerenti)

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi

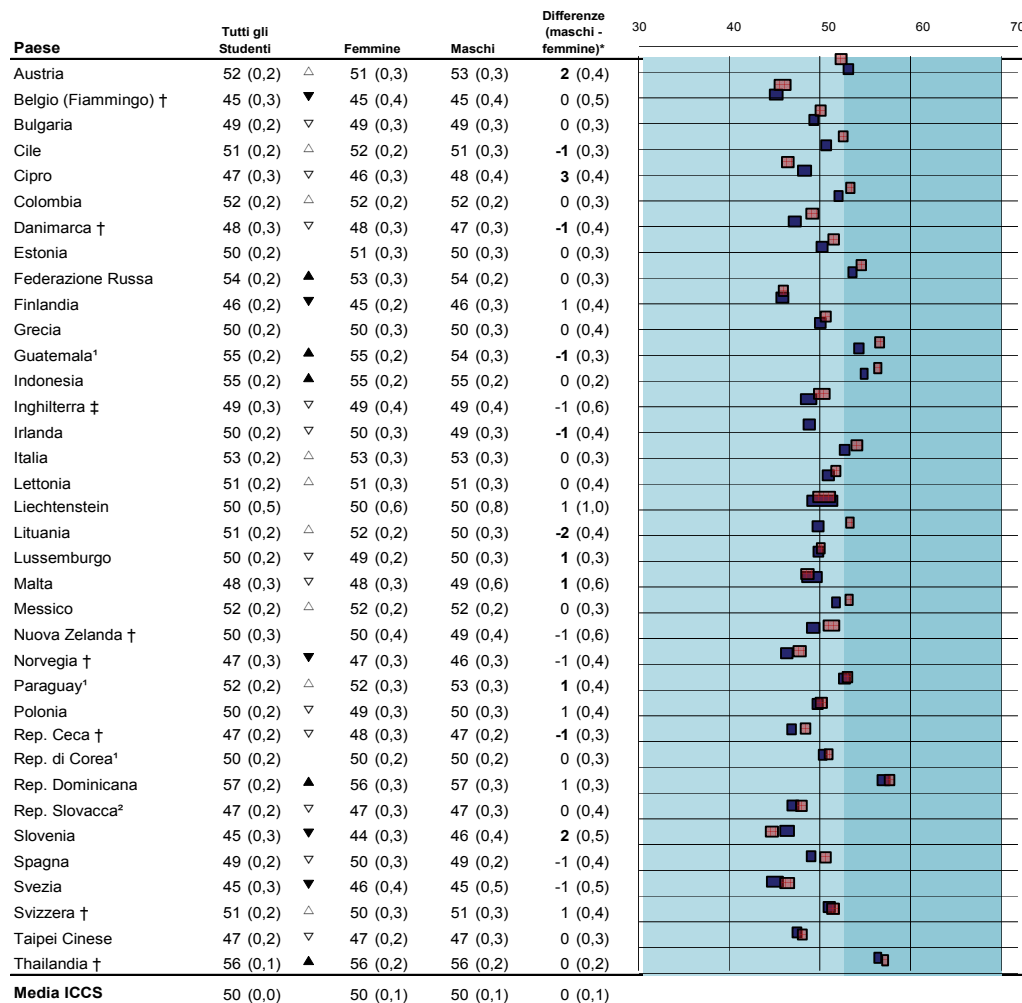
¹ Il Paese ha svolto l'indagine sulla stessa coorte di studenti ma all'inizio dell'anno scolastico successivo

² La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto d'indagine a livello internazionale

Appendice al Capitolo 5

Tavola 5.1.A – Interesse degli studenti per questioni politiche e sociali. Medie nazionali e per genere

Differenze di genere relativamente al grado di interesse per questioni politiche o sociali



Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta

Hong Kong SAR	52 (0,3)	52 (0,3)	52 (0,4)	0 (0,4)
Olanda	46 (0,3)	46 (0,4)	46 (0,4)	-1 (0,5)

Medie Nazionali

- più di 3 punti percentuali sopra la media ICCS ▲
- significativamente superiore alla media ICCS △
- significativamente inferiore alla media ICCS ▼
- più di 3 punti percentuali sotto la media ICCS ▼

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono completamente coerenti).

* Differenze di genere statisticamente significative in grassetto ($p < 0.05$).

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzati.

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzati.

¹ Rilevazione effettuata sulla stessa coorte di studenti, ma all'inizio dell'anno scolastico successivo.

² La definizione della popolazione nazionale oggetto di indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto di indagine a livello internazionale.

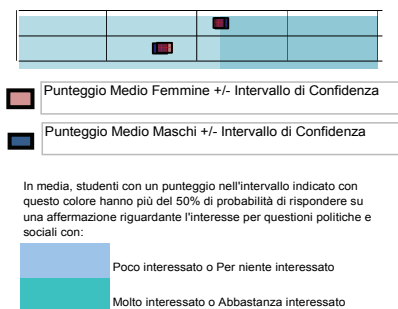


Tavola 5.2.A – Concetto di sé in rapporto alla partecipazione politica. Medie nazionali e per genere

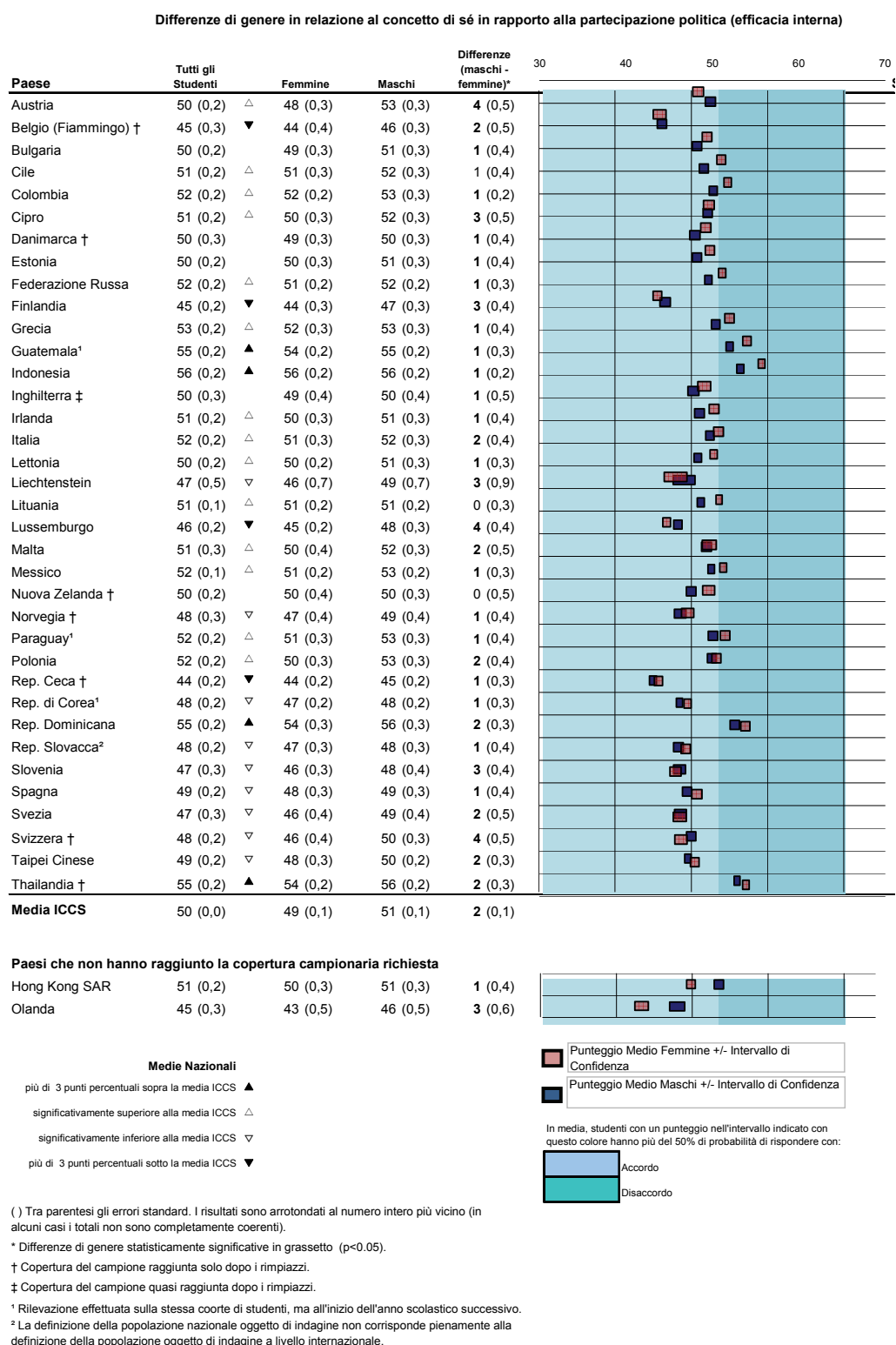


Tavola 5.3A - Senso di auto-efficacia nell'esercizio della cittadinanza. Medie nazionali e per genere

Differenze di genere tra gli studenti in relazione al senso di auto-efficacia nell'esercizio della cittadinanza.

Paese	Tutti gli Studenti	Femmine	Maschi	Differenze (maschi - femmine)*	
Austria	50 (0,2)	50 (0,3)	50 (0,3)	0 (0,4)	
Belgio (Fiammingo) †	47 (0,2) ▼	48 (0,3)	46 (0,3)	-1 (0,4)	
Bulgaria	50 (0,3)	51 (0,3)	49 (0,4)	-2 (0,5)	
Cile	52 (0,2) △	52 (0,3)	51 (0,3)	-2 (0,3)	
Taipei Cinese	48 (0,2) ▼	48 (0,2)	49 (0,2)	1 (0,3)	
Colombia	53 (0,3) △	53 (0,3)	53 (0,4)	0 (0,3)	
Cipro	51 (0,3) △	52 (0,3)	51 (0,4)	-2 (0,5)	
Rep. Ceca †	47 (0,1) ▼	48 (0,2)	46 (0,2)	-2 (0,3)	
Danimarca †	50 (0,2) ▼	50 (0,2)	49 (0,3)	-2 (0,3)	
Rep. Dominicana	57 (0,3) ▲	56 (0,3)	57 (0,4)	1 (0,3)	
Inghilterra ‡	50 (0,2)	50 (0,4)	50 (0,3)	-1 (0,5)	
Estonia	48 (0,2) ▼	49 (0,3)	47 (0,3)	-2 (0,3)	
Finlandia	46 (0,2) ▼	47 (0,2)	45 (0,3)	-2 (0,4)	
Grecia	52 (0,2) △	52 (0,3)	52 (0,3)	-1 (0,4)	
Guatemala¹	54 (0,2) ▲	54 (0,3)	53 (0,3)	0 (0,4)	
Indonesia	51 (0,2) △	50 (0,3)	53 (0,3)	2 (0,3)	
Irlanda	49 (0,2) ▼	50 (0,4)	48 (0,3)	-1 (0,5)	
Italia	51 (0,3) △	52 (0,3)	51 (0,3)	-1 (0,3)	
Rep. di Corea¹	55 (0,2) ▲	56 (0,2)	54 (0,2)	-1 (0,2)	
Lettonia	49 (0,2) ▼	50 (0,3)	48 (0,3)	-2 (0,3)	
Liechtenstein	48 (0,4) ▼	48 (0,6)	48 (0,7)	0 (0,9)	
Lituania	50 (0,2)	51 (0,2)	49 (0,3)	-3 (0,4)	
Lussemburgo	48 (0,2) ▼	48 (0,2)	48 (0,2)	0 (0,3)	
Malta	47 (0,3) ▼	46 (0,4)	47 (0,5)	2 (0,6)	
Messico	53 (0,2) △	52 (0,2)	53 (0,2)	0 (0,3)	
Nuova Zelanda †	48 (0,3) ▼	49 (0,4)	47 (0,4)	-2 (0,5)	
Norvegia †	50 (0,2)	50 (0,3)	50 (0,4)	-1 (0,5)	
Paraguay¹	52 (0,2) △	51 (0,2)	52 (0,4)	1 (0,5)	
Polonia	51 (0,2) △	52 (0,3)	50 (0,3)	-2 (0,4)	
Federazione Russa	49 (0,2) ▼	49 (0,3)	49 (0,3)	-1 (0,3)	
Rep. Slovacca²	48 (0,2) ▼	49 (0,3)	48 (0,3)	-1 (0,4)	
Slovenia	50 (0,3)	50 (0,3)	49 (0,3)	-1 (0,4)	
Spagna	49 (0,2) ▼	50 (0,3)	49 (0,3)	-1 (0,4)	
Svezia	49 (0,3) ▼	50 (0,4)	48 (0,4)	-2 (0,4)	
Svizzera †	48 (0,2) ▼	48 (0,3)	47 (0,2)	0 (0,4)	
Thailandia †	54 (0,2) ▲	53 (0,2)	55 (0,3)	2 (0,3)	
Media ICCS	50 (0,0)	50 (0,0)	50 (0,1)	-1 (0,1)	

Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta

Hong Kong SAR	50 (0,2)	50 (0,3)	49 (0,3)	-1 (0,4)
Olanda	48 (0,6)	48 (0,6)	47 (0,7)	-1 (0,7)

Medie Nazionali

più di 3 punti percentuali sopra la media ICCS ▲

significativamente superiore alla media ICCS △

significativamente inferiore alla media ICCS ▼

più di 3 punti percentuali sotto la media ICCS ▼

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono completamente coerenti).

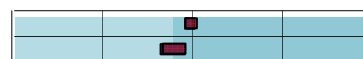
* Differenze di genere statisticamente significative in grassetto ($p < 0.05$).

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzati.

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzati.

¹ Rilevazione effettuata sulla stessa coorte di studenti, ma all'inizio dell'anno scolastico successivo.

² La definizione della popolazione nazionale oggetto di indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto di indagine a livello internazionale.



■	Punteggio Medio Femmine +/- Intervallo di Confidenza
■	Punteggio Medio Maschi +/- Intervallo di Confidenza

In media, studenti con un punteggio nell'intervallo indicato con questo colore hanno più del 50% di probabilità di rispondere che nello svolgere attività civiche sarebbero:

■	Poco capaci o per niente capaci
■	Abbastanza capaci o molto capaci

Tavola 5.4.A - Percentuali, conoscenze civiche e interesse degli studenti che dichiarano di parlare con gli amici di argomenti politici e sociali

Paese	Percentuale di studenti che dichiara di parlare con gli amici almeno una volta alla settimana:		Conoscenza civica degli studenti che parlano con gli amici di argomenti politici e sociali:			Interesse in questioni politiche e sociali di studenti che parlano con gli amici di argomenti politici e sociali:		
	di argomenti politici o sociali	di quello che sta succedendo negli altri Paesi	Meno di una volta alla settimana (A)	Almeno una volta alla settimana (B)	Differenza (B-A)*	Meno di una volta alla settimana (A)	Almeno una volta alla settimana (B)	Differenza (B-A)*
Austria	16 (0,9)	26 (0,9)	500 (4,1)	526 (7,0)	25 (7,0)	51 (0,2)	58 (0,4)	7 (0,4)
Belgio (Fiammingo) †	6 (0,5)	14 (0,8)	513 (4,8)	526 (8,4)	13 (7,9)	45 (0,3)	51 (0,7)	7 (0,7)
Bulgaria	17 (0,9)	30 (1,1)	476 (4,7)	441 (9,4)	-35 (8,2)	48 (0,2)	53 (0,4)	4 (0,5)
Cile	11 (0,7)	19 (0,6)	483 (3,4)	492 (7,3)	9 (6,0)	51 (0,2)	56 (0,5)	5 (0,5)
Colombia	15 (0,7)	29 (1,0)	467 (2,7)	456 (4,8)	-12 (4,1)	51 (0,2)	57 (0,4)	5 (0,4)
Cipro	15 (0,6)	25 (0,8)	458 (2,5)	446 (6,0)	-12 (5,9)	46 (0,3)	52 (0,4)	6 (0,6)
Danimarca †	13 (0,8)	23 (0,8)	569 (3,4)	637 (5,6)	68 (5,8)	47 (0,2)	56 (0,4)	10 (0,4)
Estonia	14 (0,9)	25 (0,9)	522 (4,3)	547 (8,4)	25 (6,9)	50 (0,2)	55 (0,5)	6 (0,5)
Federazione Russa	16 (0,9)	25 (1,0)	507 (3,7)	510 (6,6)	3 (5,4)	53 (0,2)	58 (0,4)	5 (0,4)
Finlandia	7 (0,5)	16 (0,8)	574 (2,3)	610 (6,5)	36 (6,1)	45 (0,2)	55 (0,5)	10 (0,6)
Grecia	13 (0,8)	30 (1,2)	476 (4,2)	481 (8,0)	5 (6,5)	49 (0,2)	54 (0,5)	5 (0,6)
Guatemala ¹	23 (1,0)	34 (1,0)	442 (4,0)	419 (4,3)	-23 (4,2)	54 (0,2)	58 (0,3)	3 (0,3)
Indonesia	37 (1,1)	49 (1,0)	434 (3,5)	434 (3,9)	0 (2,7)	54 (0,2)	57 (0,2)	3 (0,2)
Inghilterra ‡	13 (0,7)	17 (0,8)	518 (3,9)	538 (9,9)	20 (7,9)	48 (0,3)	55 (0,7)	7 (0,6)
Italia	15 (0,7)	24 (0,9)	529 (3,2)	547 (6,1)	18 (5,5)	52 (0,2)	57 (0,3)	5 (0,4)
Lettonia	22 (1,0)	29 (1,0)	480 (3,9)	489 (6,3)	8 (5,3)	50 (0,2)	54 (0,4)	4 (0,5)
Liechtenstein	15 (2,0)	30 (2,4)	523 (4,0)	580 (9,4)	57 (11,1)	49 (0,6)	56 (1,2)	7 (1,4)
Lituania	13 (0,6)	25 (0,8)	505 (2,7)	507 (6,1)	2 (5,2)	50 (0,2)	55 (0,4)	5 (0,4)
Lussemburgo	9 (0,5)	23 (0,8)	474 (2,6)	489 (6,6)	16 (8,1)	49 (0,2)	55 (0,5)	6 (0,5)
Malta	16 (1,0)	26 (1,0)	491 (4,5)	489 (8,0)	-1 (7,3)	48 (0,4)	53 (0,5)	5 (0,6)
Messico	9 (0,5)	20 (0,6)	456 (2,7)	426 (6,3)	-30 (5,6)	52 (0,2)	56 (0,4)	5 (0,4)
Nuova Zelanda †	16 (0,9)	21 (0,9)	517 (4,8)	528 (8,2)	11 (6,6)	49 (0,3)	55 (0,4)	7 (0,5)
Norvegia †	10 (0,7)	18 (0,9)	514 (3,3)	531 (8,1)	17 (7,2)	46 (0,3)	55 (0,6)	10 (0,6)
Paraguay ¹	17 (1,0)	37 (1,0)	433 (3,1)	422 (7,0)	-11 (6,1)	52 (0,3)	55 (0,3)	4 (0,4)
Polonia	14 (0,8)	22 (0,9)	535 (4,5)	550 (8,0)	16 (6,5)	49 (0,2)	54 (0,4)	6 (0,5)
Rep. Ceca †	7 (0,5)	19 (0,6)	510 (2,2)	522 (9,8)	12 (9,3)	47 (0,2)	54 (0,6)	7 (0,6)
Rep. di Corea ¹	20 (0,8)	10 (0,5)	563 (2,0)	576 (3,1)	13 (3,0)	49 (0,2)	54 (0,2)	5 (0,3)
Rep. Dominicana	18 (1,3)	41 (1,0)	388 (2,6)	376 (3,5)	-12 (3,5)	56 (0,3)	59 (0,4)	3 (0,5)
Rep. Slovacca ²	14 (0,9)	24 (0,9)	529 (4,1)	532 (9,5)	3 (7,7)	46 (0,2)	52 (0,5)	6 (0,5)
Slovenia	7 (0,6)	23 (0,9)	515 (2,7)	535 (8,5)	20 (8,4)	45 (0,3)	53 (1,1)	8 (1,1)
Spagna	7 (0,6)	16 (0,8)	505 (4,1)	521 (9,0)	16 (8,2)	49 (0,2)	54 (0,7)	5 (0,8)
Svezia	10 (0,7)	15 (0,8)	534 (2,8)	573 (8,6)	39 (7,8)	44 (0,3)	57 (0,5)	13 (0,5)
Svizzera †	14 (0,9)	24 (1,1)	527 (3,6)	562 (6,7)	35 (5,6)	50 (0,3)	56 (0,4)	6 (0,5)
Taipei Cinese	14 (0,6)	22 (0,8)	558 (2,4)	568 (4,9)	10 (4,4)	47 (0,2)	52 (0,4)	5 (0,4)
Thailandia †	33 (0,9)	40 (0,9)	452 (3,5)	453 (4,5)	1 (2,8)	55 (0,1)	58 (0,2)	3 (0,2)
Media ICCS	15 (0,1)	25 (0,2)	500 (0,6)	510 (1,2)	10 (1,1)	49 (0,0)	55 (0,1)	6 (0,1)
Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta								
Hong Kong SAR	16 (1,0)	22 (1,3)	552 (5,7)	560 (9,4)	9 (7,4)	52 (0,3)	57 (0,5)	5 (0,5)
Olanda	6 (0,6)	14 (1,0)	491 (7,8)	511 (16,9)	19 (13,9)	45 (0,3)	54 (1,5)	9 (1,5)

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono completamente coerenti).

* Differenze di genere statisticamente significative in grassetto (p<0,05).

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi.

¹ Rilevazione effettuata sulla stessa coorte di studenti, ma all'inizio dell'anno scolastico successivo.

² La definizione della popolazione nazionale oggetto di indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto di indagine a livello internazionale.

Tavola 5.5.A - Percentuali di studenti che dichiarano di informarsi attraverso i media (giornali, televisione e internet)

Percentuale di studenti che dichiara di informarsi sulle notizie nazionali e internazionali almeno una volta alla settimana...										
Paese	guardando la televisione			leggendo i giornali			usando internet			usando almeno uno di questi mezzi di comunicazione
Austria	58	(1,0)	▽	52	(1,2)	△	19	(0,8)	▽	73 (1,0) ▽
Belgio (Fiammingo) †	62	(1,1)	▽	33	(0,9)	▽	14	(0,8)	▼	70 (1,1) ▽
Bulgaria	72	(1,1)	△	37	(0,9)	▽	38	(1,1)	▲	82 (0,9) △
Cile	80	(0,8)	▲	38	(1,7)	▽	19	(0,7)	▽	85 (0,6) △
Colombia	84	(0,6)	▲	38	(1,3)	▽	25	(0,9)	▽	88 (0,4) ▲
Cipro	49	(1,1)	▼	16	(0,7)	▼	21	(0,9)	▽	58 (1,0) ▼
Danimarca †	69	(1,0)	△	28	(0,8)	▼	31	(0,9)	△	76 (0,8)
Estonia	75	(1,0)	△	53	(0,9)	▲	50	(1,1)	▲	86 (0,8) △
Federazione Russa	61	(1,1)	▽	38	(1,2)	▽	32	(1,2)	△	75 (0,8) ▽
Finlandia	50	(1,1)	▼	48	(1,2)	△	29	(1,0)		68 (1,1) ▽
Grecia	56	(1,2)	▼	17	(1,0)	▼	18	(0,8)	▽	63 (1,2) ▼
Guatemala ¹	73	(1,1)	△	73	(0,9)	▲	21	(0,8)	▽	88 (0,8) ▲
Indonesia	87	(0,7)	▲	50	(1,0)	△	24	(1,0)	▽	92 (0,5) ▲
Inghilterra ‡	56	(1,3)	▼	41	(1,5)		25	(0,8)	▽	68 (1,2) ▽
Irlanda	50	(1,2)	▼	40	(1,3)	▽	12	(0,7)	▼	61 (1,2) ▼
Italia	78	(0,9)	▲	36	(1,1)	▽	31	(1,1)	△	84 (0,8) △
Lettonia	76	(1,1)	△	37	(0,8)	▽	36	(1,1)	△	84 (0,7) △
Liechtenstein	63	(2,0)	▽	54	(2,7)	▲	20	(1,9)	▽	76 (2,0)
Lituania	76	(0,9)	△	45	(1,2)	△	40	(1,0)	▲	84 (0,7) △
Lussemburgo	59	(1,0)	▽	48	(0,9)	△	21	(0,6)	▽	72 (0,8) ▽
Malta	64	(0,9)	▽	28	(1,2)	▼	25	(0,9)	▽	72 (0,8) ▽
Messico	63	(0,8)	▽	31	(0,9)	▼	20	(0,7)	▽	73 (0,7) ▽
Nuova Zelanda †	60	(1,5)	▽	33	(1,0)	▽	18	(0,9)	▼	66 (1,4) ▼
Norvegia †	69	(1,1)		51	(1,3)	△	36	(1,1)	△	79 (0,8)
Paraguay ¹	79	(0,9)	▲	61	(1,1)	▲	24	(1,1)	▽	89 (0,6) ▲
Polonia	78	(0,9)	▲	48	(1,1)	△	45	(1,1)	▲	86 (0,7) △
Rep. Ceca †	65	(0,9)	▽	41	(0,9)		45	(1,0)	▲	80 (0,8) △
Rep. di Corea ¹	75	(0,6)	△	27	(1,3)	▼	30	(0,8)		81 (0,6) △
Rep. Dominicana	74	(1,2)	△	54	(1,4)	▲	32	(2,1)		83 (0,7) △
Rep. Slovacca ²	73	(1,2)	△	51	(0,9)	△	39	(1,3)	▲	83 (1,0) △
Slovenia	54	(1,3)	▼	32	(1,4)	▼	32	(1,0)	△	68 (1,0) ▽
Spagna	73	(1,1)	△	25	(1,0)	▼	18	(0,8)	▼	77 (1,0)
Svezia	49	(1,0)	▼	51	(1,2)	△	31	(1,1)	△	68 (1,0) ▽
Svizzera †	64	(1,4)	▽	60	(1,0)	▲	18	(0,8)	▼	79 (1,2)
Taipei Cinese	80	(0,6)	▲	56	(1,1)	▲	47	(0,9)	▲	87 (0,5) △
Thailandia †	77	(0,9)	△	58	(0,9)	▲	28	(0,9)		86 (0,7) △
Media ICCS	67	(0,2)		42	(0,2)		28	(0,2)		77 (0,2)
Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta										
Hong Kong SAR	77	(1,2)		69	(1,0)		54	(1,1)		85 (1,0)
Olanda	62	(1,7)		31	(1,0)		27	(1,9)		73 (1,9)

Medie Nazionali

- più di 10 punti percentuali sopra la media ICCS ▲
- significativamente superiore alla media ICCS △
- significativamente inferiore alla media ICCS ▽
- più di 10 punti percentuali sotto la media ICCS ▼

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono completamente coerenti).

* Differenze di genere statisticamente significative in grassetto ($p < 0.05$).

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi.

¹ Rilevazione effettuata sulla stessa coorte di studenti, ma all'inizio dell'anno scolastico successivo.

² La definizione della popolazione nazionale oggetto di indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto di indagine a livello internazionale.

Tavola 5.6.A - Conoscenze civiche degli studenti che utilizzano i media (giornali, televisione e internet)

Paese	Conoscenze civiche degli studenti che dichiarano:								
	di guardare la televisione per informarsi sulle notizie nazionali e internazionali			di leggere i giornali per informarsi sulle notizie nazionali e internazionali			usare internet per informarsi sulle notizie nazionali e internazionali		
	Meno di una volta alla settimana (A)	Almeno una volta alla settimana (B)	Differenza (B-A)*	Meno di una volta alla settimana (A)	Almeno una volta alla settimana (B)	Differenza (B-A)*	Meno di una volta alla settimana (A)	Almeno una volta alla settimana (B)	Differenza (B-A)*
Austria	484 (4,6)	519 (4,1)	34 (3,6)	489 (4,8)	518 (4,1)	28 (4,4)	504 (4,0)	504 (5,7)	0 (4,7)
Belgio (Fiammingo) †	501 (5,3)	522 (4,8)	21 (3,9)	506 (4,8)	530 (5,0)	24 (3,3)	513 (4,8)	519 (6,9)	6 (6,1)
Bulgaria	445 (6,5)	479 (4,8)	33 (4,8)	462 (5,4)	483 (5,0)	20 (4,1)	464 (5,2)	482 (5,7)	18 (4,6)
Cile	450 (4,6)	492 (3,5)	42 (3,9)	474 (3,7)	500 (3,8)	26 (3,0)	481 (3,3)	497 (5,5)	16 (3,8)
Colombia	451 (4,0)	466 (2,9)	15 (3,3)	466 (3,3)	462 (3,4)	-5 (3,4)	464 (2,8)	471 (4,0)	7 (3,3)
Cipro	445 (3,0)	467 (3,1)	22 (3,8)	454 (2,5)	467 (4,8)	13 (4,6)	457 (2,5)	452 (4,6)	-6 (4,3)
Danimarca †	546 (4,6)	592 (3,5)	46 (4,3)	570 (3,7)	599 (4,9)	30 (4,8)	570 (3,8)	595 (4,6)	25 (4,5)
Estonia	506 (6,8)	533 (4,4)	27 (5,6)	512 (5,2)	539 (4,9)	27 (4,6)	518 (5,2)	534 (4,9)	15 (4,3)
Federazione Russa	497 (4,1)	514 (4,2)	18 (3,8)	505 (4,3)	512 (4,0)	7 (3,5)	499 (3,8)	527 (4,8)	27 (4,0)
Finlandia	568 (2,6)	586 (3,1)	18 (3,0)	569 (2,7)	586 (3,3)	17 (3,7)	573 (2,6)	587 (3,9)	14 (4,0)
Grecia	465 (4,6)	485 (5,2)	20 (4,6)	476 (4,5)	480 (6,3)	3 (5,7)	477 (4,4)	477 (6,4)	0 (5,2)
Guatemala ¹	438 (6,8)	436 (3,2)	-2 (5,3)	439 (5,3)	436 (3,7)	-3 (4,0)	436 (4,0)	443 (5,0)	7 (4,5)
Indonesia	404 (4,8)	438 (3,4)	35 (4,0)	429 (3,4)	438 (3,9)	9 (2,9)	432 (3,3)	441 (5,0)	9 (4,0)
Inghilterra ‡	503 (4,2)	533 (5,5)	30 (4,9)	509 (4,2)	536 (6,9)	26 (6,8)	517 (4,1)	532 (7,3)	15 (5,8)
Irlanda	519 (4,6)	550 (5,1)	30 (3,5)	534 (4,4)	536 (5,9)	3 (4,7)	537 (4,4)	518 (8,2)	-19 (6,8)
Italia	506 (5,0)	538 (3,1)	33 (4,3)	526 (3,5)	540 (3,9)	14 (3,4)	527 (3,6)	540 (3,9)	13 (3,8)
Lettonia	467 (5,9)	487 (3,9)	20 (4,9)	480 (3,9)	486 (5,2)	5 (4,2)	481 (4,1)	484 (5,2)	4 (4,6)
Liechtenstein	510 (7,4)	545 (4,7)	35 (9,9)	506 (6,5)	553 (4,8)	47 (9,0)	528 (4,3)	545 (10,0)	17 (12,0)
Lituania	490 (3,5)	510 (3,1)	20 (3,4)	496 (3,1)	517 (3,4)	21 (3,3)	494 (2,8)	523 (3,7)	29 (3,4)
Lussemburgo	456 (4,0)	488 (1,9)	33 (4,0)	467 (3,5)	484 (1,8)	17 (3,7)	473 (2,6)	482 (4,1)	9 (4,8)
Malta	475 (5,4)	500 (4,5)	25 (4,5)	483 (5,0)	512 (5,2)	29 (5,8)	487 (4,9)	502 (5,6)	16 (5,6)
Messico	442 (3,3)	459 (2,8)	18 (2,4)	452 (2,9)	455 (3,5)	3 (3,0)	453 (2,9)	456 (3,9)	3 (3,1)
Nuova Zelanda †	495 (5,3)	534 (5,5)	39 (4,9)	512 (5,1)	532 (5,8)	19 (4,1)	517 (4,8)	524 (7,8)	7 (5,8)
Norvegia †	489 (4,5)	528 (3,7)	38 (4,7)	501 (3,7)	531 (4,3)	30 (4,5)	512 (3,9)	524 (4,0)	13 (4,2)
Paraguay ¹	419 (4,6)	431 (3,4)	12 (4,0)	421 (3,9)	436 (3,9)	16 (4,2)	429 (3,6)	443 (5,4)	13 (5,7)
Polonia	516 (6,9)	543 (4,6)	27 (5,6)	529 (5,2)	546 (4,7)	17 (3,2)	526 (4,9)	550 (5,2)	25 (4,0)
Rep. Ceca †	490 (3,0)	522 (2,7)	32 (3,1)	506 (2,7)	519 (2,8)	13 (2,8)	502 (2,7)	522 (2,7)	20 (2,7)
Rep. di Corea ¹	547 (2,8)	572 (2,0)	25 (2,9)	555 (1,8)	595 (2,8)	40 (2,6)	555 (1,9)	591 (2,6)	36 (2,5)
Rep. Dominicana	371 (3,8)	389 (2,3)	17 (3,0)	383 (3,4)	387 (2,5)	4 (3,1)	387 (2,5)	385 (3,5)	-1 (3,0)
Rep. Slovacca ²	510 (4,8)	536 (5,0)	26 (5,4)	519 (4,5)	539 (5,6)	20 (5,1)	522 (4,2)	540 (6,4)	18 (5,7)
Slovenia	500 (3,7)	531 (2,9)	31 (4,1)	509 (3,2)	531 (3,4)	22 (4,0)	512 (2,8)	526 (4,2)	15 (4,2)
Spagna	479 (4,7)	516 (4,1)	37 (4,0)	502 (4,3)	517 (4,8)	15 (4,0)	503 (4,3)	515 (5,5)	12 (5,0)
Svezia	525 (3,8)	551 (4,1)	25 (4,8)	524 (3,5)	551 (3,9)	27 (4,1)	534 (3,2)	546 (4,2)	12 (3,7)
Svizzera †	521 (3,7)	538 (4,6)	18 (4,2)	515 (3,4)	543 (5,3)	28 (5,9)	531 (3,7)	539 (6,7)	7 (5,6)
Taipei Cinese	517 (3,6)	570 (2,5)	53 (3,6)	542 (2,8)	573 (2,9)	31 (3,1)	544 (2,7)	577 (3,1)	33 (3,1)
Thailandia †	422 (3,8)	461 (3,8)	40 (3,8)	435 (3,8)	464 (3,8)	29 (2,9)	449 (3,6)	460 (4,4)	11 (2,9)
Media ICCS	482 (0,8)	510 (0,7)	28 (0,7)	493 (0,7)	512 (0,7)	19 (0,7)	497 (0,6)	510 (0,9)	12 (0,8)
Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta									
Hong Kong SAR	505 (7,0)	568 (5,7)	63 (6,0)	521 (6,9)	568 (5,7)	47 (4,8)	533 (6,4)	570 (6,1)	36 (5,4)
Olanda	476 (8,4)	503 (9,2)	26 (8,1)	485 (7,2)	509 (11,4)	24 (8,0)	490 (6,8)	499 (13,5)	10 (10,0)

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono completamente coerenti).

* Differenze di genere statisticamente significative in grassetto ($p < 0.05$).

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi.

¹ Rilevazione effettuata sulla stessa coorte di studenti, ma all'inizio dell'anno scolastico successivo

² La definizione della popolazione nazionale oggetto di indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto di indagine a livello internazionale.

Tavola 5.7A - Percentuale di studenti che dichiara essere coinvolta in diverse attività al di fuori della scuola

Paese	Percentuale di studenti che dichiara di essere coinvolta in:							
	Organizzazione giovanile collegata ad un partito politico o a un sindacato	Organizzazione ambientalista	Organizzazione per la difesa dei diritti umani	Associazione di volontariato che svolge attività di assistenza alla comunità	Associazione che raccoglie fondi per una causa sociale	Associazione culturale collegata ad uno specifico gruppo etnico	Un gruppo di giovani che organizza una campagna su un problema	Nessuna di queste attività
Austria	11 (0,6)	19 (0,9) ▼	13 (0,8) ▼	35 (1,2)	51 (1,6) ▲	14 (0,8)	33 (1,0) △	30 (1,3) ▼
Belgio (Fiammingo) †	5 (0,5) ▼	15 (0,9) ▼	7 (0,5) ▼	23 (0,9) ▼	60 (1,1) ▲	11 (0,6) ▼	17 (0,8) ▼	32 (1,0) ▼
Bulgaria	9 (0,7)	41 (1,3) ▲	21 (1,0) △	37 (1,3) △	40 (1,6)	17 (1,0) △	37 (1,3) △	27 (1,5) ▼
Cile	9 (0,7)	31 (1,2)	16 (0,9)	40 (1,1) △	40 (0,9)	10 (0,6) ▼	42 (0,9) ▲	29 (1,1) ▼
Colombia	14 (0,6) △	55 (1,1) ▲	36 (1,2) ▲	57 (0,8) ▲	41 (0,9) △	17 (0,9) △	45 (0,9) ▲	17 (0,8) ▼
Cipro	18 (0,7) △	38 (1,0) △	22 (0,9) △	26 (1,0) ▼	53 (1,1) ▲	18 (0,7) △	25 (0,9) ▼	29 (1,0) ▼
Danimarca †	4 (0,5) ▼	3 (0,3) ▼	3 (0,3) ▼	12 (0,7) ▼	36 (1,0) ▼	6 (0,5) ▼	13 (0,7) ▼	55 (1,1) ▲
Estonia	9 (0,8) ▼	19 (1,0) ▼	8 (0,7) ▼	44 (1,3) ▲	15 (0,6) ▼	10 (0,7) ▼	30 (1,0)	37 (1,3)
Federazione Russa	11 (0,8)	39 (1,6) △	23 (1,3) △	30 (1,5) ▼	28 (1,2) ▼	18 (1,0) △	62 (1,3) ▲	22 (1,1) ▼
Finlandia	3 (0,3) ▼	9 (0,5) ▼	1 (0,2) ▼	14 (0,6) ▼	20 (0,9) ▼	2 (0,3) ▼	10 (0,6) ▼	64 (0,9) ▲
Grecia	8 (0,6) ▼	43 (1,6) ▲	17 (1,1)	21 (0,9) ▼	37 (1,2)	16 (0,8) △	27 (1,2) ▼	35 (1,3)
Guatemala ¹	22 (1,0) ▲	55 (1,3) ▲	34 (1,4) ▲	64 (1,0) ▲	55 (1,4) ▲	28 (1,4) ▲	62 (1,4) ▲	11 (0,7) ▼
Indonesia	14 (0,7) △	61 (1,0) ▲	31 (1,2) ▲	40 (1,0) △	50 (1,1) ▲	24 (0,9) △	21 (0,8) ▼	18 (0,9) ▼
Inghilterra ‡	15 (0,9) △	18 (1,1) ▼	8 (0,7) ▼	39 (1,4) △	46 (1,3) △	12 (1,0) ▼	17 (1,0) ▼	36 (1,4)
Irlanda	8 (0,6) ▼	10 (0,7) ▼	9 (0,7) ▼	50 (1,1) ▲	43 (1,3) △	10 (0,7) ▼	20 (0,8) ▼	33 (1,1)
Italia	5 (0,4) ▼	26 (1,2) ▼	14 (0,7) ▼	23 (1,0) ▼	24 (0,9) ▼	11 (0,7) ▼	23 (1,0) ▼	43 (1,3) △
Lettonia	9 (0,8)	33 (1,5) △	13 (0,8) ▼	38 (1,2) △	22 (1,3) ▼	14 (0,8)	38 (1,5) △	32 (1,2) ▼
Liechtenstein	11 (1,6)	17 (2,2) ▼	14 (1,8)	26 (2,4) ▼	58 (2,7) ▲	11 (1,7)	35 (2,6) △	28 (2,4) ▼
Lituania	11 (0,6)	35 (1,3) △	15 (0,8)	23 (0,9) ▼	31 (1,2) ▼	17 (0,9) △	25 (0,9) ▼	34 (1,2)
Lussemburgo	11 (0,4)	26 (0,7) ▼	17 (0,6)	28 (0,7) ▼	52 (0,9) ▲	14 (0,4)	35 (0,8) △	31 (0,9) ▼
Malta	14 (0,9) △	23 (1,0) ▼	9 (0,7) ▼	36 (1,3)	28 (1,3) ▼	16 (0,9)	17 (1,0) ▼	38 (1,4) △
Messico	15 (0,7) △	40 (1,1) ▲	25 (0,8) △	46 (1,0) ▲	44 (1,1) △	22 (0,9) △	39 (0,9) △	23 (0,8) ▼
Nuova Zelanda †	13 (0,9) △	21 (1,0) ▼	7 (0,6) ▼	40 (1,4) △	47 (1,2) △	23 (1,1) △	14 (0,8) ▼	32 (1,2) ▼
Norvegia †	8 (0,6) ▼	13 (0,9) ▼	10 (0,7) ▼	20 (0,9) ▼	52 (1,1) ▲	12 (0,7) ▼	23 (0,7) ▼	38 (1,2) △
Paraguay ¹	19 (1,0) △	49 (1,2) ▲	31 (1,2) ▲	69 (1,0) ▲	52 (1,0) ▲	22 (1,2) △	54 (1,0) ▲	11 (0,7) ▼
Polonia	4 (0,4) ▼	50 (1,3) ▲	17 (0,9)	36 (1,3)	47 (1,4) △	15 (0,6)	27 (1,0) ▼	28 (1,2) ▼
Rep. Ceca †	4 (0,3) ▼	21 (1,2) ▼	9 (0,6) ▼	13 (0,7) ▼	29 (1,1) ▼	6 (0,4) ▼	19 (0,8) ▼	50 (1,2) ▲
Rep. Dominicana	25 (0,9) ▲	58 (1,1) ▲	50 (1,1) ▲	70 (0,9) ▲	54 (1,0) ▲	33 (1,0) ▲	58 (1,1) ▲	9 (0,7) ▼
Rep. di Corea ¹	4 (0,3) ▼	5 (0,3) ▼	2 (0,2) ▼	18 (0,7) ▼	8 (0,7) ▼	2 (0,2) ▼	10 (0,6) ▼	74 (0,9) ▲
Rep. Slovacca ²	6 (0,6) ▼	19 (1,4) ▼	12 (1,0) ▼	27 (1,3) ▼	26 (1,7) ▼	9 (1,0) ▼	24 (1,5) ▼	44 (1,7) △
Slovenia	6 (0,5) ▼	28 (1,3)	10 (0,6) ▼	24 (1,0) ▼	44 (1,2) △	13 (0,7) ▼	35 (1,0) △	34 (1,2)
Spagna	5 (0,5) ▼	18 (0,8) ▼	14 (0,8) ▼	26 (0,9) ▼	32 (1,0) ▼	7 (0,5) ▼	22 (0,9) ▼	46 (1,0) ▲
Svezia	7 (0,5) ▼	8 (0,5) ▼	7 (0,5) ▼	14 (0,7) ▼	23 (1,0) ▼	6 (0,4) ▼	14 (0,6) ▼	63 (1,1) ▲
Svizzera †	6 (0,7) ▼	21 (1,4) ▼	13 (1,0) ▼	26 (1,1) ▼	49 (1,4) △	8 (0,8) ▼	23 (0,9) ▼	34 (1,2)
Taipei Cinese	4 (0,3) ▼	9 (0,5) ▼	3 (0,3) ▼	20 (0,7) ▼	17 (0,7) ▼	10 (0,6) ▼	6 (0,4) ▼	65 (0,9) ▲
Thailandia †	23 (1,1) ▲	71 (0,8) ▲	39 (1,0) ▲	57 (1,0) ▲	56 (1,0) ▲	38 (1,2) ▲	59 (1,0) ▲	11 (0,5) ▼
Media ICCS	10 (0,1)	29 (0,2)	16 (0,1)	34 (0,2)	39 (0,2)	14 (0,1)	29 (0,2)	35 (0,2)
Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta								
Hong Kong SAR	8 (0,6)	29 (1,3)	6 (0,6)	33 (1,4)	34 (1,4)	8 (0,6)	9 (0,6)	46 (1,6)
Olanda	6 (1,3)	14 (1,6)	7 (0,8)	24 (2,3)	60 (2,6)	7 (1,6)	12 (0,9)	31 (2,6)

Medie Nazionali

più di 10 punti percentuali sopra la media ICCS ▲

significativamente superiore alla media ICCS △

significativamente inferiore alla media ICCS ▼

più di 10 punti percentuali sotto la media ICCS ▼

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono completamente coerenti).

* Differenze di genere statisticamente significative in grassetto ($p < 0,05$).

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi.

¹ Rilevazione effettuata sulla stessa coorte di studenti, ma all'inizio dell'anno scolastico successivo.

² La definizione della popolazione nazionale oggetto di indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto di indagine a livello internazionale.

Tavola 5.8A - Importanza della partecipazione civica a scuola. Medie nazionali e per genere

Differenze di genere tra gli studenti in relazione all'importanza della partecipazione civica a scuola

Paese	Tutti gli Studenti	Femmine	Maschi	Differenze (maschi - femmine)*	
Austria	46 (0,2) ▼	46 (0,3)	45 (0,3)	-1 (0,4)	
Belgio (Fiammingo) †	50 (0,2)	50 (0,3)	50 (0,3)	0 (0,3)	
Bulgaria	49 (0,3) ▼	50 (0,4)	47 (0,4)	-2 (0,4)	
Cile	56 (0,2) ▲	57 (0,3)	55 (0,3)	-2 (0,3)	
Colombia	54 (0,2) ▲	54 (0,2)	54 (0,3)	0 (0,3)	
Cipro	51 (0,2) △	53 (0,3)	48 (0,3)	-5 (0,4)	
Danimarca †	50 (0,2)	50 (0,2)	50 (0,3)	0 (0,4)	
Estonia	50 (0,3)	52 (0,4)	48 (0,3)	-4 (0,4)	
Federazione Russa	50 (0,3)	51 (0,3)	49 (0,3)	-2 (0,4)	
Finlandia	50 (0,2)	51 (0,2)	48 (0,3)	-3 (0,3)	
Grecia	53 (0,3) △	54 (0,3)	51 (0,4)	-3 (0,4)	
Guatemala¹	56 (0,2) ▲	56 (0,3)	55 (0,3)	-1 (0,4)	
Indonesia	52 (0,2) △	52 (0,3)	51 (0,2)	-1 (0,3)	
Inghilterra ‡	48 (0,3) ▼	49 (0,4)	47 (0,3)	-1 (0,5)	
Irlanda	51 (0,2) △	53 (0,3)	50 (0,3)	-3 (0,4)	
Italia	49 (0,2) ▼	50 (0,2)	49 (0,2)	-1 (0,3)	
Lettonia	48 (0,3) ▼	50 (0,3)	47 (0,3)	-3 (0,4)	
Liechtenstein	47 (0,6) ▼	48 (0,7)	47 (0,8)	-1 (0,9)	
Lituania	48 (0,2) ▼	49 (0,2)	46 (0,3)	-2 (0,3)	
Lussemburgo	47 (0,2) ▼	48 (0,2)	46 (0,3)	-2 (0,4)	
Malta	51 (0,3) △	52 (0,5)	50 (0,3)	-2 (0,6)	
Messico	51 (0,2) △	52 (0,2)	50 (0,2)	-2 (0,3)	
Nuova Zelanda †	48 (0,3) ▼	50 (0,4)	47 (0,4)	-3 (0,5)	
Norvegia †	52 (0,2) △	52 (0,3)	52 (0,3)	-1 (0,4)	
Paraguay¹	54 (0,2) ▲	54 (0,3)	53 (0,3)	-1 (0,3)	
Polonia	51 (0,3) △	52 (0,3)	49 (0,3)	-3 (0,4)	
Rep. Ceca †	47 (0,2) ▼	48 (0,2)	46 (0,3)	-1 (0,3)	
Rep. di Corea¹	46 (0,2) ▼	47 (0,2)	45 (0,3)	-2 (0,4)	
Rep. Dominicana	54 (0,3) ▲	55 (0,3)	54 (0,3)	-1 (0,4)	
Rep. Slovacca²	47 (0,2) ▼	47 (0,3)	46 (0,3)	-1 (0,4)	
Slovenia	50 (0,3)	51 (0,3)	49 (0,4)	-3 (0,4)	
Spagna	51 (0,2) △	52 (0,3)	50 (0,3)	-2 (0,4)	
Svezia	49 (0,2) ▼	50 (0,3)	48 (0,3)	-2 (0,4)	
Svizzera †	46 (0,3) ▼	47 (0,4)	46 (0,4)	-1 (0,4)	
Taipei Cinese	51 (0,2) △	51 (0,3)	51 (0,3)	0 (0,4)	
Thailandia †	51 (0,2) △	52 (0,2)	50 (0,3)	-2 (0,3)	
Media ICCS	50 (0,0)	51 (0,1)	49 (0,1)	-4 (0,1)	

Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta

Hong Kong SAR	48 (0,3)	48 (0,4)	48 (0,4)	0 (0,6)
Olanda	47 (0,5)	47 (0,5)	47 (0,7)	1 (0,7)

Medie Nazionali

più di 3 punti percentuali sopra la media ICCS ▲

significativamente superiore alla media ICCS △

significativamente inferiore alla media ICCS ▼

più di 3 punti percentuali sotto la media ICCS ▼

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono completamente coerenti).

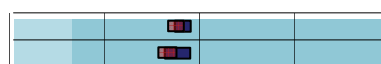
* Differenze di genere statisticamente significative in grassetto (p<0.05).

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi.

¹ Rilevazione effettuata sulla stessa coorte di studenti, ma all'inizio dell'anno scolastico successivo.

² La definizione della popolazione nazionale oggetto di indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto di indagine a livello internazionale.



In media, studenti con un punteggio nell'intervallo indicato con questo colore hanno più del 50% di probabilità di rispondere con:



Tavola 5.9.A - Percentuale di studenti che dichiara di essere coinvolta in diverse attività civiche all'interno della scuola

Paese	Partecipare in modo volontario ad attività musicali o teatrali organizzate dalla scuola al di fuori dell'orario delle lezioni	Partecipare attivamente a un dibattito	Votare per un rappresentante di classe o d'Istituto	Partecipare alle decisioni su come viene gestita la scuola	Partecipare a discussioni durante un'assemblea studentesca	Presentare la tua candidatura come rappresentante di classe o d'Istituto	Non partecipare a nessuna di queste attività
Austria	52 (1,4) ▽	25 (1,1) ▼	81 (0,9) △	30 (1,2) ▼	38 (1,1) ▽	57 (1,1) ▲	8 (0,7)
Belgio (Fiammingo) †	47 (1,8) ▼	31 (1,2) ▼	68 (2,0) ▽	36 (1,3) ▽	24 (0,9) ▼	34 (1,2) ▽	16 (1,2) △
Bulgaria	66 (1,2) △	52 (1,4) △	52 (1,9) ▼	31 (1,2) ▽	40 (1,2) ▽	34 (1,1) ▽	12 (0,9) △
Cile	70 (1,0) △	49 (1,7) △	89 (0,7) ▲	39 (1,1)	35 (1,0) ▽	47 (1,0) △	3 (0,3) ▽
Colombia	71 (0,9) ▲	49 (1,3) △	90 (0,5) ▲	57 (0,9) ▲	41 (0,9) ▽	44 (0,8) △	3 (0,3) ▽
Cipro	69 (0,9) △	55 (0,9) ▲	71 (0,8) ▽	35 (1,2) ▽	39 (0,9) ▽	67 (1,0) ▲	9 (0,5) △
Danimarca †	43 (1,4) ▼	57 (1,2) ▲	73 (1,1) ▽	44 (1,0) △	20 (0,8) ▼	49 (1,0) △	9 (0,6) △
Estonia	73 (1,2) ▲	36 (1,2) ▽	75 (1,8)	24 (1,2) ▼	25 (1,3) ▼	32 (1,5) ▼	7 (0,6)
Federazione Russa	67 (1,0) △	34 (1,2) ▼	76 (1,4)	32 (1,2) ▼	45 (1,1)	28 (1,1) ▼	8 (0,6)
Finlandia	61 (1,2)	59 (1,2) ▲	83 (1,3) △	15 (0,7) ▼	23 (1,0) ▼	35 (1,4) ▽	6 (0,6) ▽
Grecia	61 (1,4)	40 (1,1) ▽	85 (1,0) △	57 (1,1)	74 (1,4)	68 (1,5) ▲	4 (0,4) ▽
Guatemala ¹	76 (1,0) ▲	56 (2,0) ▲	94 (0,8) ▲	63 (1,0) ▲	51 (1,2) △	56 (1,2) ▲	1 (0,2) ▽
Indonesia	55 (1,4) ▽	41 (1,2) ▽	72 (1,4) ▽	57 (1,3) ▲	85 (1,0) ▲	26 (1,0) ▼	3 (0,4) ▽
Inghilterra ‡	62 (1,3)	48 (1,5) △	79 (1,2) △	55 (1,5) ▲	37 (1,4) ▽	40 (1,2)	8 (0,6)
Irlanda	58 (1,2) ▽	66 (1,3) ▲	76 (2,2)	38 (1,3)	28 (1,1) ▼	25 (0,9) ▼	6 (0,7)
Italia	67 (1,1) △	50 (1,3) △	49 (2,3) ▼	34 (1,5) ▽	24 (1,5) ▼	21 (1,3) ▼	8 (0,6)
Lettonia	77 (1,2) ▲	55 (1,6) ▲	67 (2,5) ▽	31 (1,3) ▽	31 (1,5) ▼	39 (1,6)	6 (0,6)
Liechtenstein	48 (2,9) ▼	54 (2,6) △	74 (2,5)	27 (2,6) ▼	42 (2,5)	49 (2,5) △	8 (1,4)
Lituania	63 (1,1) △	23 (0,9) ▼	84 (0,9) △	35 (1,1) ▼	38 (1,2) ▽	30 (1,1) ▼	6 (0,5) ▽
Lussemburgo	46 (0,7) ▼	19 (0,6) ▼	63 (0,8) ▼	25 (0,6) ▼	31 (0,7) ▼	36 (0,8) ▽	17 (0,8) ▲
Malta	70 (1,3) △	30 (1,1) ▼	62 (1,2) ▼	29 (1,0) ▼	*	24 (0,9) ▼	12 (0,9) △
Messico	59 (0,8)	48 (1,1) △	74 (0,9) ▽	54 (0,9) ▽	41 (1,0) ▽	36 (0,7) ▽	8 (0,4)
Nuova Zelanda †	64 (1,2) △	42 (1,4)	75 (1,4)	48 (1,3) △	43 (1,1)	38 (1,1) ▽	10 (0,7) △
Norvegia †	61 (1,3)	62 (1,3) ▲	90 (0,8) ▲	58 (1,6) ▲	52 (1,3) △	62 (1,0) ▲	4 (0,4) ▽
Paraguay ¹	73 (0,9) ▲	39 (1,3) ▽	87 (1,0) ▲	56 (1,2) ▲	54 (1,4) ▲	58 (1,3) ▲	3 (0,5) ▽
Polonia	60 (1,3)	32 (1,2) ▽	95 (0,5) ▲	57 (1,1) ▲	67 (1,1) ▲	59 (0,9) ▲	2 (0,3) ▽
Rep. Ceca †	52 (1,2) ▽	54 (1,0) △	74 (1,9)	21 (0,9) ▼	29 (0,9) ▼	31 (1,0) ▼	9 (0,8) △
Rep. di Corea ¹	23 (0,7) ▼	33 (0,9) ▼	76 (0,7)	33 (0,9) ▽	26 (0,6) ▽	33 (0,7) ▽	18 (0,6) ▲
Rep. Dominicana	62 (1,3)	66 (1,5) ▲	61 (1,5) ▼	59 (1,1) ▲	49 (1,2) △	58 (1,2) ▲	6 (0,4) ▼
Rep. Slovacca ²	60 (1,2)	49 (1,5) △	73 (2,3)	28 (1,2) ▼	81 (1,0) ▲	43 (1,5)	5 (0,6) ▽
Slovenia	65 (1,3) △	41 (1,2) ▽	84 (0,8) △	28 (1,2) ▼	35 (1,4) ▽	59 (1,1) ▲	6 (0,5) ▽
Spagna	65 (1,0) △	50 (1,5) △	87 (1,0) ▲	48 (1,2) △	38 (1,3) ▽	55 (1,2) ▲	4 (0,4) ▽
Svezia	59 (1,4)	42 (1,6)	85 (0,9) △	54 (1,1) ▲	53 (1,1) △	40 (1,0)	6 (0,5) ▽
Svizzera †	56 (1,3) ▽	56 (1,5) ▲	60 (2,0) ▼	28 (1,3) ▼	40 (1,4) ▽	34 (1,4) ▽	9 (0,8) △
Taipei Cinese	56 (0,8) ▽	17 (0,8) ▼	67 (0,9) ▽	43 (0,7) △	84 (0,7) ▲	32 (0,9) ▽	7 (0,4)
Thailandia †	64 (1,1) △	36 (1,3) ▽	79 (0,9) △	46 (1,1) △	52 (1,1) △	36 (1,0) ▽	6 (0,5) ▽
Media ICCS	61 (0,2)	44 (0,2)	76 (0,2)	40 (0,2)	43 (0,2)	42 (0,2)	7 (0,1)
Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta							
Hong Kong SAR	70 (1,4)	35 (1,3)	74 (1,5)	28 (1,3)	34 (1,2)	32 (1,3)	10 (0,8)
Olanda	47 (2,1)	20 (2,8)	52 (4,5)	27 (2,5)	11 (0,9)	22 (2,5)	24 (2,7)

Medie Nazionali

più di 10 punti percentuali sopra la media ICCS ▲

significativamente superiore alla media ICCS △

significativamente inferiore alla media ICCS ▽

più di 10 punti percentuali sotto la media ICCS ▼

* Dati non disponibili.

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono completamente coerenti).

* Differenze di genere statisticamente significative in grassetto ($p < 0.05$).

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

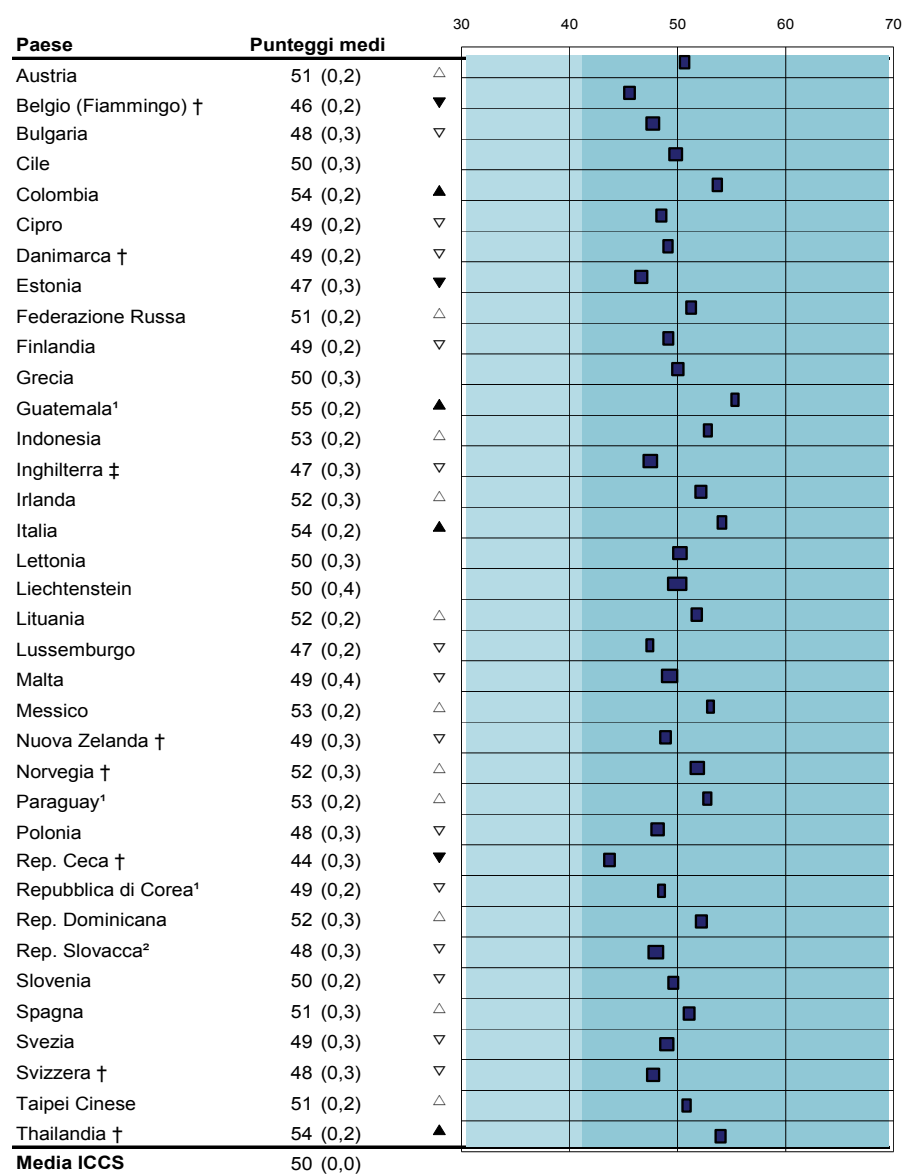
‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi.

¹ Rilevazione effettuata sulla stessa coorte di studenti, ma all'inizio dell'anno scolastico successivo.

² La definizione della popolazione nazionale oggetto di indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto di indagine a livello internazionale.

Tavola 5.10.A - Intenzioni di comportamento degli studenti rispetto alla partecipazione al voto in età adulta. Medie nazionali e per genere

Punteggi medi degli studenti rispetto alla partecipazione al voto



Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta

Hong Kong	48 (0,3)	
Olanda	47 (0,4)	

Medie Nazionali

più di 3 punti percentuali sopra la media ICCS ▲

significativamente superiore alla media ICCS △

significativamente inferiore alla media ICCS ▽

più di 3 punti percentuali sotto la media ICCS ▼

In media, studenti con un punteggio nell'intervallo indicato con questo colore hanno più del 50% di probabilità di rispondere che hanno intenzione di partecipare al voto in età adulta:

Sicuramente no o Probabilmente no

Sicuramente o Probabilmente

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono completamente coerenti).

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

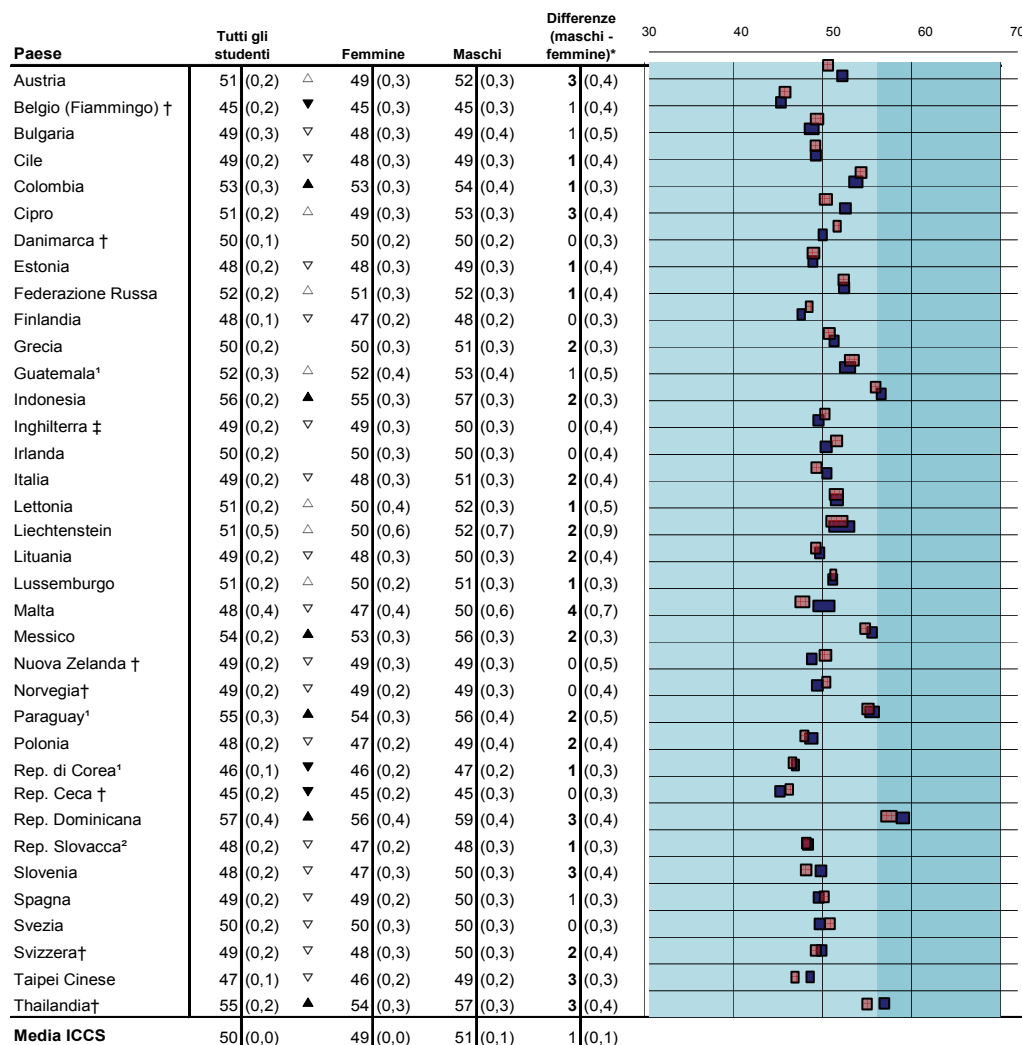
‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi.

¹ Rilevazione effettuata sulla stessa coorte di studenti, ma all'inizio dell'anno scolastico successivo.

² La definizione della popolazione nazionale oggetto di indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto di indagine a livello internazionale.

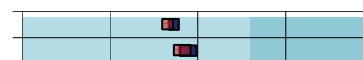
Tavola 5.11A - Intenzioni di comportamento degli studenti rispetto ad una partecipazione ad attività politiche in età adulta. Medie nazionali e per genere

Differenze di genere degli studenti rispetto alla partecipazione ad attività politiche in età adulta



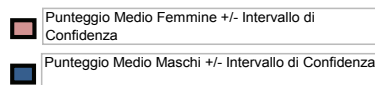
Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta

Hong Kong	47 (0,2)	47 (0,3)	48 (0,3)	1 (0,4)
Olanda	49 (0,4)	48 (0,5)	49 (0,5)	1 (0,6)

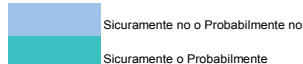


Medie Nazionali

- più di 3 punti percentuali sopra la media ICCS ▲
- significativamente superiore alla media ICCS △
- significativamente inferiore alla media ICCS ▼
- più di 3 punti percentuali sotto la media ICCS ▼



In media, studenti con un punteggio nell'intervallo indicato con questo colore hanno più del 50% di probabilità di rispondere che hanno intenzione di partecipare ad attività politiche in età adulta:



* Differenze di genere statisticamente significative in grassetto ($p < 0.05$).

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono completamente coerenti).

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi.

¹ Rilevazione effettuata sulla stessa coorte di studenti, ma all'inizio dell'anno scolastico successivo.

² La definizione della popolazione nazionale oggetto di indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto di indagine a livello internazionale.

Appendice al Capitolo 6

Tabella 6.1A - La partecipazione delle classi di terza secondaria di I grado ad attività nella comunità secondo gli insegnanti

Percentuale di insegnanti che riportano di aver partecipato con le loro classi di terza media a:

Paese	Attività per la protezione dell'ambiente svolte nel territorio in cui è situata la scuola	Progetti per la difesa dei diritti umani	Attività rivolte a persone o gruppi svantaggiati	Attività culturali (ad es., teatro, musica, cinema)	Attività multiculturali e interculturali nella comunità locale	Campagne per sensibilizzare le persone su temi specifici, come la giornata mondiale contro l'AIDS ecc.	Attività per migliorare le strutture della comunità locale (ad es., giardini pubblici, biblioteche, strutture sanitarie)	Partecipazione a eventi sportivi	Nessuna di queste attività
Bulgaria	43 (2,4) ▽	9 (1,0) ▼	23 (2,1) ▽	73 (2,2) △	44 (2,6) △	70 (2,0) ▲	37 (2,4) △	79 (1,6) △	7 (0,8) ▽
Cile	35 (2,3) ▼	15 (1,5) ▼	27 (2,0) ▽	50 (1,8) ▼	27 (1,8) ▽	34 (2,1) ▼	14 (1,7) ▼	49 (2,2) ▼	20 (1,4) ▲
Cipro	28 (1,6) ▼	22 (1,4) ▽	25 (1,4) ▽	50 (1,8) ▼	27 (1,5) ▽	22 (1,7) ▼	19 (1,5) ▼	44 (1,7) ▼	21 (1,5) ▲
Colombia	60 (1,7) ▲	43 (2,0) ▲	33 (1,7) ▽	76 (1,9) △	59 (2,1) ▲	39 (1,7) ▼	33 (1,6)	82 (1,5) ▲	4 (0,7) ▽
Estonia	54 (1,9) △	8 (1,0) ▼	6 (0,8) ▼	80 (1,3) ▼	24 (1,8) ▼	54 (1,7) △	45 (1,7) ▲	87 (1,0) ▼	6 (0,8) ▽
Federazione Russa	66 (2,2) ▲	38 (1,9) △	43 (2,5) ▲	70 (1,8) ▽	42 (2,2) △	70 (1,6) ▲	36 (2,3)	69 (1,7)	7 (0,9) ▽
Finlandia	16 (1,1) ▼	5 (0,7) ▼	19 (1,0) ▼	50 (1,3) ▼	13 (1,1) ▼	60 (1,3) ▲	20 (1,7) ▼	56 (1,4) ▼	14 (0,8) △
Guatemala	45 (2,0)	31 (2,3)	30 (2,2)	61 (2,8) ▽	42 (2,5) △	34 (1,7) ▼	35 (2,6)	78 (1,9) △	9 (1,7)
Indonesia	75 (2,0) ▲	54 (2,0) ▲	73 (2,6) ▲	52 (2,4) ▼	43 (2,2) △	42 (2,3) ▽	44 (1,7) ▲	89 (1,2) ▲	3 (0,8) ▽
Irlanda ‡	29 (1,3) ▼	24 (1,2) ▽	25 (1,2) ▽	41 (1,3) ▼	13 (0,9) ▼	21 (1,1) ▼	12 (0,8) ▼	57 (1,4) ▼	24 (1,2) ▲
Italia	40 (1,9) ▽	40 (2,0) △	39 (1,6) △	80 (1,4) ▲	34 (1,6) ▲	44 (1,6) ▽	19 (1,3) ▼	65 (1,6) ▼	7 (0,7) ▽
Lettonia	59 (2,2) ▲	21 (1,5) ▽	22 (2,0) ▼	80 (1,3) ▲	37 (2,2) ▽	39 (2,2) ▽	56 (2,4) ▲	81 (1,5) ▲	7 (0,8) ▽
Liechtenstein	23 (4,2) ▼	23 (4,4)	20 (4,6) ▼	54 (5,1) ▼	2 (1,2) ▼	29 (4,0) ▼	9 (2,7) ▼	55 (4,5) ▼	21 (4,3) ▲
Lituania	46 (1,8)	26 (1,7) ▽	28 (1,9) ▽	76 (1,4) △	50 (1,8) ▲	65 (1,9) ▲	54 (1,6) ▲	72 (1,1)	7 (0,7) ▽
Malta	45 (1,9)	29 (1,8)	41 (1,8) △	75 (1,9) △	29 (1,5) ▽	39 (2,1) ▼	19 (1,4) ▼	78 (1,8) △	8 (1,3)
Messico	65 (1,9) ▲	47 (1,8) ▲	32 (2,7)	66 (1,8) ▼	41 (2,4) △	55 (1,7) △	36 (1,9) △	74 (1,5) △	5 (0,5) ▽
Paraguay	73 (2,5) ▲	35 (2,3) △	42 (2,7) △	80 (2,0) ▲	59 (2,8) ▲	59 (2,3) ▲	59 (2,0) ▲	89 (1,4) ▲	2 (0,7) ▽
Polonia	46 (1,5)	28 (1,8)	41 (1,5) △	65 (1,7) ▽	24 (1,2) ▽	65 (1,5) ▲	16 (1,0) ▼	56 (1,4) ▼	10 (0,9)
Repubblica Ceca†	35 (1,7) ▼	22 (1,2) ▽	16 (1,2) ▼	71 (1,4)	31 (1,5) ▽	46 (2,0)	19 (1,3) ▼	54 (1,3) ▼	14 (1,0) △
Repubblica di Corea	58 (1,8) △	13 (0,8) ▼	39 (1,6) △	57 (2,0) ▼	23 (1,2) ▽	43 (1,6) ▽	33 (1,7)	55 (1,5) ▼	15 (0,8) △
Repubblica Dominicana	75 (2,7) ▲	58 (3,3) ▲	52 (2,9) ▲	74 (2,4) △	75 (2,2) ▲	73 (3,2) ▲	55 (2,5) ▲	78 (2,5) ▲	2 (0,5) ▽
Repubblica Slovacca¹	77 (1,7) ▲	50 (2,0) ▲	30 (1,7) ▲	96 (0,7) ▲	57 (2,1) ▲	72 (1,6) ▲	48 (2,1) ▲	96 (0,9) ▲	1 (0,2) ▽
Slovenia	46 (1,5)	27 (1,1) ▽	23 (1,5) ▽	74 (1,1) △	38 (1,2) ▽	47 (1,3)	17 (0,9) ▼	70 (1,3)	10 (0,7)
Spagna	41 (2,1) ▽	42 (1,6) ▲	41 (1,8) △	74 (1,5) △	27 (1,5) ▽	50 (1,7)	12 (1,0) ▼	55 (2,1) ▼	10 (0,8)
Svezia †	19 (1,5) ▼	27 (2,0) ▼	17 (1,4) ▼	80 (1,5) ▲	16 (1,3) ▼	18 (1,2) ▼	16 (1,4) ▼	69 (1,4)	11 (1,1)
Taipei Cinese	19 (1,5) ▼	10 (0,8) ▼	23 (1,3) ▽	52 (1,4) ▼	17 (1,0) ▼	38 (1,5) ▼	16 (1,0) ▼	67 (1,1) ▽	19 (1,0) △
Thailandia †	94 (0,8) ▲	71 (1,5) ▲	66 (2,3) ▲	91 (1,3) ▲	79 (1,8) ▲	96 (0,7) ▲	87 (1,4) ▲	98 (0,4) ▲	0 (0,2) ▽
Media ICCS	49 (0,4)	30 (0,4)	32 (0,4)	68 (0,4)	36 (0,4)	49 (0,4)	32 (0,3)	70 (0,3)	10 (0,2)
Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta									
Austria	31 (1,5)	22 (1,8)	23 (2,1)	64 (2,0)	16 (1,5)	27 (1,6)	19 (1,6)	56 (2,0)	16 (1,3)
Belgio (Fiammingo)	49 (2,5)	35 (2,2)	51 (2,0)	83 (1,3)	32 (1,7)	51 (2,6)	14 (1,2)	78 (1,3)	6 (0,8)
Danimarca	12 (1,2)	14 (1,4)	15 (1,9)	55 (2,3)	6 (0,8)	14 (1,4)	13 (1,5)	43 (2,1)	27 (1,8)
Hong Kong SAR	36 (1,7)	10 (1,0)	27 (1,4)	59 (1,7)	36 (1,8)	38 (1,7)	27 (1,4)	59 (1,6)	21 (1,4)
Inghilterra	32 (1,7)	27 (1,4)	37 (1,6)	51 (1,7)	21 (1,2)	35 (1,5)	17 (1,3)	60 (1,6)	17 (1,2)
Lussemburgo	17 (2,8)	22 (2,6)	21 (2,7)	34 (3,4)	17 (2,3)	40 (3,4)	12 (2,7)	35 (3,5)	32 (3,4)
Nuova Zelanda	36 (1,9)	20 (1,2)	32 (1,7)	49 (1,3)	29 (1,4)	40 (1,5)	17 (1,3)	68 (1,6)	15 (0,9)
Norvegia	15 (2,6)	17 (2,7)	22 (2,6)	87 (1,5)	17 (2,1)	45 (4,9)	23 (3,8)	74 (4,4)	8 (1,0)
Svizzera	18 (2,0)	11 (1,5)	11 (1,1)	47 (1,9)	8 (0,9)	22 (1,6)	8 (1,1)	55 (3,3)	25 (2,0)
Percentuali nazionali									
più di 10 punti percentuali sopra la media ICCS ▲									
significativamente superiore alla media ICCS △									
significativamente inferiore alla media ICCS ▽									
più di 10 punti percentuali sotto la media ICCS ▼									

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi ciò può comportare che i totali non sono completamente coerenti)

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto d'indagine a livello internazionale

Tabella 6.2A - La partecipazione delle classi di terza secondaria di I grado ad attività nella comunità secondo i dirigenti scolastici (percentuali di studenti)

Percentuale di studenti appartenenti a scuole in cui i dirigenti scolastici riportano che quasi tutti o la maggior parte degli studenti della loro scuola hanno l'opportunità di partecipare a:

Paese	Attività per la protezione dell'ambiente svolte nel territorio in cui è situata la scuola	Progetti per la difesa dei diritti umani	Attività rivolte a persone o gruppi svantaggiati	Attività culturali (ad es. teatro, musica, cinema)	Attività multiculturali e interculturali nella comunità locale	Campagne per sensibilizzare le persone su temi specifici, come la giornata mondiale contro l'AIDS ecc.	Attività per migliorare le strutture della comunità locale (ad es. giardini pubblici, biblioteche, strutture sanitarie)	Partecipazione a eventi sportivi
Austria	32 (4,2) ▼	27 (4,3)	33 (4,6)	87 (3,2) ▲	18 (3,6)	65 (4,3)	11 (3,0)	84 (3,5)
Belgio (Fiammingo)†	63 (4,1) ▲	45 (4,8) ▲	68 (4,7) ▲	95 (1,5) ▲	33 (4,8)	73 (3,5)	12 (2,5) ▼	88 (2,6) △
Bulgaria	46 (4,6)	8 (2,6) ▼	24 (3,5) ▼	75 (3,7)	36 (4,8)	76 (3,4)	37 (4,2) △	85 (3,1)
Cile	40 (3,8) ▼	15 (2,8) ▼	35 (3,7)	57 (3,7) ▼	31 (3,5)	40 (4,1)	9 (1,9) ▼	74 (3,5) ▼
Cipro	21 (0,2) ▼	19 (0,2) ▼	11 (0,1) ▼	41 (0,3) ▼	26 (0,2) ▼	19 (0,2) ▼	13 (0,2) ▼	46 (0,3) ▼
Colombia	57 (4,0)	40 (3,3)	16 (2,7) ▼	55 (3,4) ▼	36 (3,4)	41 (3,3) ▼	22 (3,2)	76 (3,3) ▼
Danimarca†	22 (3,7) ▼	24 (3,8) ▼	25 (3,8) ▼	80 (3,1)	18 (3,6) ▼	18 (3,5) ▼	26 (3,8)	74 (3,9) ▼
Estonia	76 (3,8) ▲	23 (3,7) ▼	15 (2,9) ▼	99 (1,1) ▲	40 (3,9)	78 (3,5)	56 (4,7) ▲	99 (0,9) ▲
Federazione Russa	80 (3,1) ▲	36 (3,0)	49 (2,8) ▲	91 (1,9) ▲	42 (3,2) △	81 (2,8) ▲	32 (3,6)	95 (1,2) ▲
Finlandia	39 (3,3) ▼	15 (3,2) ▼	48 (4,2) ▲	82 (2,9) △	28 (3,7)	88 (2,6) ▲	32 (3,9)	86 (2,5)
Grecia	25 (3,5) ▼	10 (2,8) ▼	13 (3,4) ▼	41 (4,1) ▼	11 (2,8) ▼	22 (3,4) ▼	6 (2,1) ▼	50 (4,9) ▼
Guatemala¹	59 (4,6)	40 (4,8)	30 (4,1)	69 (4,3)	46 (4,8) ▲	44 (4,7) ▼	37 (4,7) △	90 (2,1) △
Indonesia	67 (4,2) ▲	18 (3,1) ▼	47 (4,5) ▲	34 (4,1) ▼	17 (3,4) ▼	19 (3,6) ▼	34 (4,0)	79 (3,9)
Inghilterra‡	49 (5,3)	47 (5,1) ▲	70 (3,9) ▲	89 (3,3) ▲	40 (5,5)	66 (4,7)	24 (4,6)	96 (2,2) ▲
Irlanda	40 (3,7) ▼	39 (4,6)	33 (4,3)	52 (4,4) ▼	18 (3,4) ▼	21 (3,5) ▼	10 (2,7) ▼	79 (3,9)
Italia	60 (4,3) △	66 (3,6) ▲	44 (3,8) △	82 (3,1) △	47 (3,7) ▲	56 (3,8)	24 (3,6)	81 (2,8)
Lettonia	43 (4,2)	30 (4,1)	31 (4,9)	96 (1,8) ▲	47 (4,4) ▲	53 (4,8)	65 (4,2) ▲	98 (1,2) ▲
Liechtenstein	32 (0,4) ▼	59 (0,4) ▲	59 (0,4) ▲	87 (0,3) ▲	0 (0,0) ▼	75 (0,4) ▲	13 (0,3) ▼	87 (0,4) △
Lituania	55 (4,3)	28 (4,2)	20 (3,3) ▼	76 (3,4) ▼	51 (3,5) ▲	67 (4,1) △	63 (3,9) ▲	97 (1,5) ▲
Lussemburgo	23 (1,4) ▼	32 (2,2)	39 (2,3)	63 (2,2) ▼	35 (2,2)	74 (1,9) ▲	0 (0,0) ▼	75 (2,3) ▼
Malta	42 (0,9) ▽	38 (0,9) △	48 (0,9) ▲	65 (1,0) ▽	19 (0,6) ▼	39 (0,9) ▼	13 (0,4) ▼	94 (0,1) ▲
Messico	66 (3,4) ▲	47 (3,7) ▲	32 (3,0)	54 (3,4) ▼	40 (3,6)	60 (3,2)	32 (3,0)	67 (3,5) ▼
Norvegia †	38 (4,8) ▼	31 (4,1)	37 (4,5)	90 (2,8) ▲	21 (3,6) ▼	57 (5,2)	21 (4,1)	80 (3,3)
Nuova Zelanda†	46 (5,1)	40 (5,2)	54 (5,7) ▲	81 (4,2)	51 (4,5) ▲	62 (4,5)	17 (3,9) ▽	97 (0,6) ▲
Paraguay¹	82 (3,0)	49 (5,0)	50 (4,2) ▲	84 (3,0) ▲	59 (4,3) ▲	61 (4,2)	53 (4,4) ▲	94 (2,0) ▲
Polonia	63 (4,1) ▲	51 (4,3)	50 (4,1) ▲	88 (2,7) ▲	33 (4,3)	92 (2,1) ▲	22 (3,6)	92 (2,2) ▲
Repubblica Ceca†	74 (4,1) ▲	42 (5,0)	34 (4,7)	98 (1,0) ▲	51 (4,8) ▲	77 (4,1) ▲	29 (4,3)	87 (2,9)
Repubblica di Corea²	32 (3,6) ▼	22 (3,4) ▼	32 (3,9)	28 (3,8) ▼	16 (3,0) ▼	42 (3,8) ▼	24 (3,4)	38 (4,3) ▼
Repubblica Dominicana	66 (6,7) ▲	38 (5,3)	41 (4,7)	53 (6,2) ▼	52 (6,3) ▲	74 (4,3) ▲	30 (4,1)	77 (3,9)
Repubblica Slovacca²	74 (3,6)	50 (4,5) ▲	34 (4,1)	93 (2,2)	53 (4,5) ▲	63 (4,2)	36 (4,3) △	94 (1,9) ▲
Slovenia	68 (3,4) ▲	49 (4,6)	39 (4,4)	90 (2,2) ▲	46 (3,7) ▲	85 (2,8) ▲	31 (3,4)	89 (2,7) △
Spagna	63 (4,3) ▲	52 (4,2) ▲	44 (3,9)	86 (2,3) ▲	34 (4,1)	72 (4,0) ▲	14 (2,9) ▼	76 (3,9)
Svezia	35 (4,1) ▼	47 (4,1) ▲	34 (4,1)	92 (2,2) ▲	27 (3,3) ▽	30 (4,2) ▼	20 (3,5) ▽	81 (3,3)
Svizzera†	38 (6,1) ▼	15 (3,2) ▼	12 (3,2) ▼	85 (3,0) ▲	13 (2,5) ▼	52 (4,8)	13 (2,8) ▼	94 (2,1) ▲
Taipei Cinese	34 (4,1) ▼	24 (3,9) ▼	31 (4,1)	53 (4,1) ▼	30 (4,1)	53 (4,8)	35 (4,3)	75 (3,6) ▽
Thailandia†	66 (4,3) ▲	45 (4,1) ▲	46 (4,7)	71 (3,5)	59 (4,1) ▲	82 (3,4) ▲	69 (4,4) ▲	92 (2,2) ▲
Media ICCS	50 (0,7)	35 (0,6)	37 (0,6)	74 (0,5)	34 (0,6)	58 (0,6)	27 (0,6)	82 (0,5)
Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta								
Hong Kong SAR	38 (6,5)	14 (5,1)	34 (6,5)	67 (6,4)	34 (5,5)	45 (7,4)	29 (6,2)	87 (4,9)
Olanda	25 (9,4)	24 (7,2)	42 (8,8)	82 (7,7)	23 (9,3)	29 (10,3)	16 (5,2)	82 (5,1)

Percentuali nazionali

- più di 10 punti percentuali sopra la media ICCS ▲
- significativamente superiore alla media ICCS △
- significativamente inferiore alla media ICCS ▽
- più di 10 punti percentuali sotto la media ICCS ▼

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi ciò può comportare che i totali non sono completamente coerenti)

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi

¹ Il Paese ha svolto l'indagine sulla stessa coorte di studenti ma all'inizio dell'anno scolastico successivo

² La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine non corrisponde pienamente all'

Tabella 6.3A - La disponibilità di risorse nella comunità locale secondo i dirigenti scolastici (percentuali di studenti)

Percentuale di studenti appartenenti a scuole in cui i dirigenti scolastici riportano che nella comunità locale sono disponibili le seguenti risorse:

Paese	Biblioteca pubblica	Cinema	Teatro o sala concerto	Scuola di lingue straniere	Museo o galleria d'arte	Parco giochi per bambini	Giardino pubblico o parco	Luogo di culto (chiesa, moschea, sinagoga)	Struttura sportiva (piscina, campo da calcio)
Austria	85 (3,8)	49 (5,1)	50 (4,8)	32 (4,4) ▼	58 (4,2) △	94 (2,3) △	85 (3,5)	100 (0,0) △	98 (1,6)
Belgio (Fiammingo)†	96 (1,6) ▲	47 (4,3)	74 (3,3) ▲	38 (4,4)	53 (4,7)	65 (4,0) ▼	93 (2,0) △	98 (1,0) △	95 (1,8)
Bulgaria	92 (2,2) ▲	48 (4,1)	67 (2,9) ▲	67 (3,3) ▲	73 (2,9) ▲	89 (2,5)	94 (1,8) ▲	95 (1,7)	82 (3,1) ▼
Cile	68 (3,6) ▼	33 (3,8) ▼	39 (4,5) ▼	21 (3,2) ▼	27 (3,6) ▼	74 (3,3) ▼	85 (2,6) ▼	96 (1,9)	79 (3,6) ▼
Cipro	59 (0,3) ▼	59 (0,3) ▲	60 (0,3) △	81 (0,2) ▲	47 (0,3) ▽	94 (0,1) △	76 (0,2) ▽	100 (0,0) △	95 (0,1)
Colombia	63 (3,6) ▼	31 (3,6) ▼	28 (3,8) ▼	24 (3,3) ▼	17 (2,6) ▼	75 (3,3) ▼	75 (3,1) ▽	91 (2,2)	82 (2,8) ▼
Danimarca†	88 (2,6) △	60 (4,4) ▲	51 (4,7)	36 (4,1)	63 (4,3) ▲	96 (1,8) △	81 (3,3)	96 (1,5)	100 (0,0)
Estonia	98 (1,1) ▲	49 (4,1)	60 (4,0) △	53 (3,8) △	64 (3,8) ▲	100 (0,4) ▲	96 (1,6) ▲	79 (3,7) ▼	99 (1,3)
Federazione Russa	93 (1,8) ▲	56 (3,1) △	43 (3,2) ▽	40 (3,3)	60 (3,9) ▲	93 (1,7) △	69 (3,3) ▼	75 (2,8) ▼	92 (2,2)
Finlandia	98 (1,1) ▲	57 (3,6) △	58 (3,8) △	37 (3,9)	71 (3,5) ▲	97 (1,3) △	91 (1,9) △	98 (1,1) △	99 (0,6)
Grecia	70 (3,8) ▼	56 (3,6) △	50 (3,6)	90 (2,8) ▲	50 (4,0)	92 (2,3) △	78 (3,7)	98 (1,1) △	93 (2,7)
Guatemala¹	58 (4,0) ▼	23 (3,9) ▼	20 (3,4) ▼	19 (4,0) ▼	16 (3,2) ▼	45 (4,2) ▼	59 (4,5) ▼	88 (3,5)	83 (3,0)
Indonesia	38 (4,4) ▼	14 (2,3) ▼	23 (3,7) ▼	66 (3,9) ▲	21 (3,5) ▼	88 (3,0)	56 (4,3) ▼	97 (1,4) △	94 (2,1)
Inghilterra‡	93 (2,7) ▲	48 (4,8)	60 (5,3)	31 (5,1) ▼	50 (5,5)	97 (1,9) △	96 (2,1) ▲	98 (1,4) △	98 (1,5)
Irlanda	94 (2,0) ▲	58 (4,6) △	57 (4,4)	33 (3,8) ▼	42 (4,4)	82 (3,7)	80 (3,5)	100 (0,0) △	98 (1,2)
Italia	91 (2,2) △	63 (3,5) ▲	65 (3,6) ▲	40 (3,9)	46 (3,9)	86 (2,7)	89 (2,7) △	100 (0,0) △	97 (1,4)
Lettonia	95 (1,5) ▲	35 (3,8) ▼	32 (3,8) ▼	34 (3,8) ▽	59 (4,6) △	91 (2,8)	74 (4,1) ▽	85 (3,1) ▽	93 (2,2)
Liechtenstein	100 (0,0) ▲	78 (0,3) ▲	73 (0,3) ▲	85 (0,3) ▲	73 (0,3) ▲	100 (0,0) ▲	100 (0,0) ▲	100 (0,0) △	100 (0,0)
Lituania	84 (3,0)	32 (4,1) ▼	52 (3,9)	21 (3,3) ▼	54 (4,0)	90 (2,7)	80 (3,0)	89 (2,0) ▽	93 (2,2)
Lussemburgo	65 (1,6) ▼	86 (0,9) ▲	92 (0,9) ▲	62 (2,6) ▲	72 (1,4) ▲	100 (0,0) ▲	99 (0,0) ▲	97 (0,1) △	92 (0,9)
Malta	51 (0,9) ▼	30 (0,6) ▼	37 (0,9) ▼	19 (0,6) ▼	35 (0,8) ▼	82 (0,9) ▽	79 (0,6) ▽	90 (0,4) ▽	83 (0,8)
Messico	74 (3,3) ▽	41 (3,0) ▽	35 (3,2) ▽	45 (3,2)	33 (3,3) ▼	71 (3,0) ▼	80 (2,8)	96 (1,4)	87 (2,2)
Norvegia †	89 (3,0) △	58 (4,4) △	66 (4,4) ▲	32 (4,3) ▼	60 (4,3) ▲	97 (1,6) △	97 (1,4) ▲	97 (1,6)	100 (0,0)
Nuova Zelanda†	97 (1,5) ▲	77 (3,1) ▲	82 (4,3) ▲	55 (5,4) ▲	64 (4,1) ▲	99 (0,7) ▲	99 (0,6) ▲	100 (0,0) △	99 (0,6)
Paraguay¹	46 (4,3) ▼	10 (2,5) ▼	23 (3,4) ▼	34 (4,0) ▽	28 (3,7) ▼	89 (2,8)	77 (3,4)	93 (1,7)	92 (2,7)
Polonia	98 (1,3) ▲	49 (3,0)	20 (2,6) ▼	59 (3,2) ▲	53 (2,9)	87 (2,5)	74 (2,9) ▽	100 (0,0) △	98 (1,3)
Repubblica Ceca†	100 (0,0) ▲	75 (3,4) ▲	61 (4,1) ▲	50 (4,7)	77 (2,9) ▲	95 (1,8) △	91 (2,3) △	94 (2,1)	95 (1,6)
Repubblica di Corea¹	70 (3,9) ▼	59 (3,6) ▲	49 (4,4)	15 (2,9) ▼	34 (4,0) ▼	82 (3,5)	83 (2,8)	91 (2,4)	80 (3,5) ▼
Repubblica Dominicana	48 (6,0) ▼	11 (2,8) ▼	15 (3,0) ▼	44 (5,5)	17 (3,3) ▼	75 (3,8) ▼	57 (5,2) ▼	91 (2,7)	80 (3,3) ▼
Repubblica Slovacca²	97 (0,8) ▲	65 (3,5) ▲	49 (4,4)	60 (3,1) ▲	66 (3,3) ▲	97 (1,2) △	83 (3,1)	99 (1,0) △	96 (1,6)
Slovenia	92 (1,6) ▲	52 (3,6)	55 (3,5)	61 (3,8) ▲	59 (3,9) △	98 (1,0) ▲	69 (3,4) ▼	97 (1,5) △	92 (2,0)
Spagna	91 (2,3) △	52 (3,7)	65 (3,5) ▲	54 (3,7) ▲	47 (3,9)	92 (2,3) △	94 (2,1) ▲	99 (0,8) △	93 (2,2)
Svezia	100 (0,1) ▲	63 (4,1) ▲	61 (4,0) ▲	51 (4,8)	49 (4,8)	94 (2,3) △	97 (1,6) ▲	94 (2,1)	97 (1,5)
Svizzera†	92 (2,4) ▲	61 (5,2) ▲	60 (4,7) ▲	44 (5,6)	66 (5,1) ▲	99 (0,9) ▲	92 (2,6) △	99 (1,0) △	98 (1,3)
Taipei Cinese	88 (2,8) △	36 (3,8) ▼	36 (4,0) ▼	12 (2,7) ▼	35 (4,0) ▼	61 (4,4) ▼	91 (2,5) △	82 (3,2) ▼	92 (2,3)
Thailandia †	60 (3,7) ▼	20 (2,7) ▼	19 (3,0) ▼	31 (3,6) ▼	29 (3,6) ▼	81 (3,7)	65 (3,4) ▼	97 (1,4)	75 (3,8) ▼
Media ICCS	81 (0,5)	48 (0,6)	50 (0,6)	44 (0,6)	49 (0,6)	87 (0,4)	83 (0,5)	94 (0,3)	92 (0,3)
Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta									
Hong Kong	88 (4,6)	77 (5,5)	59 (6,6)	44 (6,7)	33 (6,6)	87 (4,9)	96 (2,7)	93 (2,8)	100 (0,0)
Olanda	93 (4,6)	42 (7,8)	60 (7,6)	16 (7,1)	76 (7,7)	97 (3,5)	96 (3,6)	90 (5,3)	97 (3,5)

Percentuali nazionali

più di 10 punti percentuali sopra la media ICCS ▲

significativamente superiore alla media ICCS △

significativamente inferiore alla media ICCS ▽

più di 10 punti percentuali sotto la media ICCS ▼

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi ciò può comportare che i totali non sono completamente coerenti)

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi

¹ Il Paese ha svolto l'indagine sulla stessa coorte di studenti ma all'inizio dell'anno scolastico successivo

² La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine non corrispon

Tabella 6.5A - La percezione dei dirigenti scolastici relativamente alla presenza di tensione sociale nella comunità (percentuale di studenti)

Percentuale di studenti appartenenti a scuole in cui i dirigenti scolastici riportano la presenza nella comunità locale delle seguenti situazioni di tensione sociale:																							
Country	Immigrazione	Scarsa qualità degli alloggi	Disoccupazione	Intolleranza religiosa	Conflitti etnici	Povertà diffusa	Criminalità organizzata	Bande giovanili	Microcriminalità	Molestie sessuali	Abuso di droga	Abuso di alcol											
Austria	34 (4,6)	△	16 (3,3)	▽	21 (3,6)	▼	13 (3,1)	15 (3,5)	△	8 (2,3)	▼	7 (2,1)	▽	10 (2,8)	▽	11 (3,0)	▼	2 (1,2)	▽	7 (2,3)	▼	24 (4,2)	▼
Belgio (Fiandringo)†	22 (3,4)	△	12 (2,2)	▼	14 (2,7)	▼	7 (2,1)	8 (2,3)	7 (2,0)	▼	1 (0,0)	▼	3 (1,2)	▼	5 (1,8)	▼	1 (0,0)	▽	7 (2,0)	▼	5 (1,8)	▼	
Bulgaria	31 (3,8)	24 (3,3)	53 (4,0)	△	3 (1,1)	▽	3 (1,4)	▼	28 (3,2)	8 (2,1)	▼	8 (2,3)	▼	12 (2,5)	▼	4 (1,5)	▽	4 (1,4)	▼	20 (3,0)	▼	20 (3,0)	▼
Cile	26 (3,5)	36 (4,3)	75 (3,8)	▲	5 (1,3)	4 (1,4)	▼	53 (4,3)	▲	23 (3,4)	▲	48 (3,9)	▲	60 (3,8)	▲	24 (3,5)	▲	62 (3,8)	▲	74 (3,9)	▲	74 (3,9)	▲
Cipro	26 (0,2)	23 (0,2)	▼	22 (0,3)	▼	7 (0,1)	▼	12 (0,2)	△	17 (0,2)	▽	9 (0,2)	▼	22 (0,2)	△	26 (0,2)	△	7 (0,1)	12 (0,2)	▽	20 (0,3)	▼	
Colombia	43 (3,2)	▲	55 (4,0)	▲	89 (2,4)	▲	16 (2,7)	△	9 (2,2)	60 (3,6)	▲	36 (3,3)	▲	45 (3,7)	▲	50 (3,7)	▲	29 (3,0)	▲	58 (3,5)	▲	63 (4,1)	▲
Danimarca†	13 (2,6)	▼	14 (3,0)	▼	16 (3,3)	▼	7 (2,2)	7 (2,1)	8 (2,3)	▼	8 (2,4)	▼	8 (2,2)	▼	12 (2,6)	▼	0 (0,0)	▽	6 (1,7)	▼	13 (2,7)	▼	
Estonia	8 (2,1)	▼	19 (3,3)	▼	51 (4,9)	2 (0,8)	▽	3 (0,3)	▼	27 (3,2)	3 (1,0)	▼	7 (2,4)	▼	23 (3,7)	1 (0,7)	▽	10 (2,4)	▼	50 (4,1)	▲	50 (4,1)	▲
Federazione Russa	19 (2,9)	42 (4,1)	▲	64 (3,6)	▲	5 (1,9)	1 (0,5)	▼	50 (4,0)	▲	13 (2,7)	7 (1,6)	▼	28 (3,1)	4 (1,3)	▽	17 (3,0)	47 (4,0)	▲	47 (4,0)	▲	47 (4,0)	▲
Finlandia	16 (2,6)	▽	6 (1,8)	▼	34 (2,8)	▼	7 (1,8)	4 (1,5)	▼	4 (1,5)	▼	1 (0,5)	▼	5 (1,5)	▼	6 (1,7)	▼	1 (0,5)	▼	5 (1,7)	▼	34 (3,5)	▼
Grecia	26 (3,5)	14 (2,8)	▼	28 (4,1)	▼	3 (1,5)	▽	7 (2,1)	14 (2,7)	▼	3 (1,6)	▼	10 (2,0)	▼	13 (2,0)	▼	3 (1,2)	▼	14 (2,7)	▼	13 (3,1)	▼	
Guatemala¹	58 (4,6)	▲	66 (4,9)	▲	91 (2,7)	▲	36 (4,5)	▲	13 (3,2)	74 (3,9)	▲	64 (4,7)	▲	63 (4,5)	▲	69 (4,3)	▲	41 (4,9)	▲	52 (5,0)	▲	66 (4,8)	▲
Indonesia	7 (2,2)	▼	19 (3,4)	41 (4,7)	5 (1,9)	3 (1,8)	▼	33 (4,9)	2 (1,2)	▼	4 (1,8)	▼	4 (1,8)	▼	3 (1,3)	▼	8 (2,1)	▼	7 (2,4)	▼	7 (2,4)	▼	
Inghilterra‡	22 (4,4)	35 (4,4)	△	43 (4,4)	14 (3,8)	11 (3,4)	30 (4,3)	20 (4,1)	30 (4,6)	▲	43 (4,8)	▲	8 (3,0)	44 (5,0)	▲	6 (2,1)	46 (5,0)	▲	51 (5,1)	▲	51 (5,1)	▲	
Irlanda	13 (2,6)	▼	13 (2,9)	▼	43 (4,3)	4 (1,8)	▼	5 (1,5)	▼	11 (2,9)	▼	13 (3,1)	16 (3,5)	21 (3,8)	4 (1,9)	28 (4,3)	47 (4,5)	▲	47 (4,5)	▲	47 (4,5)	▲	
Italia	37 (3,8)	▲	13 (2,6)	▼	42 (3,9)	4 (1,6)	▼	8 (2,0)	21 (3,2)	18 (3,1)	16 (2,7)	26 (3,2)	4 (1,6)	▼	33 (3,6)	▲	39 (4,2)	▲	39 (4,2)	▲	39 (4,2)	▲	
Lettonia	11 (2,8)	▼	61 (4,6)	▲	67 (3,9)	▲	1 (0,7)	▼	1 (0,9)	▼	44 (4,4)	6 (1,9)	▼	3 (1,4)	▼	14 (3,0)	▼	3 (1,4)	▼	3 (1,3)	▼	39 (5,0)	▼
Liechtenstein	33 (0,3)	△	0 (0,0)	▼	11 (0,1)	▼	21 (0,2)	▲	33 (0,3)	▲	0 (0,0)	0 (0,0)	▼	10 (0,1)	▼	10 (0,1)	▼	0 (0,0)	▽	10 (0,1)	▼	19 (0,3)	▼
Lituania	16 (3,3)	▽	31 (3,8)	72 (3,6)	▲	0 (0,0)	▼	1 (0,8)	▼	24 (3,3)	13 (2,9)	14 (3,0)	37 (4,0)	▲	2 (0,9)	▼	7 (2,1)	▼	33 (3,2)	▼	33 (3,2)	▼	
Lussemburgo	29 (2,8)	3 (0,2)	▼	14 (2,1)	▼	0 (0,0)	▼	0 (0,0)	▼	3 (0,2)	▼	2 (0,1)	▼	21 (2,1)	18 (2,2)	▼	0 (0,0)	▽	25 (2,2)	33 (2,2)	33 (2,2)	▼	
Malta	17 (0,6)	▼	16 (0,7)	▼	16 (0,7)	▼	1 (0,0)	▼	0 (0,0)	▼	3 (0,1)	▼	6 (0,1)	▼	5 (0,3)	▼	6 (0,2)	▼	7 (0,3)	13 (0,3)	▼	13 (0,3)	▼
Messico	46 (3,5)	▲	49 (3,5)	▲	80 (2,7)	▲	16 (2,6)	△	4 (1,4)	▼	50 (3,8)	▲	34 (3,3)	▲	51 (3,6)	▲	41 (3,1)	▲	26 (2,9)	▲	40 (3,2)	▲	
Norvegia †	28 (4,5)	13 (2,8)	▼	13 (3,2)	▼	13 (3,4)	13 (3,1)	4 (2,0)	▼	9 (2,9)	19 (3,3)	33 (4,7)	7 (2,3)	27 (4,6)	28 (4,5)	28 (4,5)	28 (4,5)	28 (4,5)	28 (4,5)	28 (4,5)	28 (4,5)	28 (4,5)	
Nuova Zelanda †	17 (3,8)	▽	22 (4,2)	22 (4,1)	▼	3 (2,2)	▼	7 (2,6)	11 (2,6)	▼	13 (2,6)	26 (4,1)	29 (3,8)	8 (2,8)	34 (4,4)	▲	47 (4,9)	▲	47 (4,9)	▲	47 (4,9)	▲	
Paraguay¹	56 (4,7)	▲	54 (4,7)	▲	84 (2,8)	▲	10 (2,5)	4 (1,8)	▼	73 (4,2)	▲	19 (5,1)	26 (5,1)	34 (4,5)	▲	16 (5,0)	33 (5,0)	▲	51 (4,4)	▲	51 (4,4)	▲	
Polonia	19 (3,1)	42 (4,0)	▲	74 (3,5)	▲	6 (1,9)	2 (0,8)	▼	32 (3,7)	6 (2,0)	▼	9 (2,1)	▼	18 (3,1)	▼	1 (1,0)	▽	8 (2,2)	▼	43 (4,2)	▼	43 (4,2)	▼
Repubblica Ceca†	15 (3,5)	▽	14 (3,1)	▼	54 (5,1)	4 (2,1)	16 (3,7)	△	11 (3,1)	▼	11 (3,0)	15 (3,2)	34 (4,8)	▲	6 (2,2)	30 (4,2)	39 (4,9)	39 (4,9)	39 (4,9)	39 (4,9)	39 (4,9)	39 (4,9)	
Repubblica di Corea¹	14 (2,5)	▼	24 (3,3)	40 (4,1)	4 (1,7)	1 (0,0)	▼	25 (3,7)	5 (1,8)	▼	21 (3,1)	18 (2,8)	▼	7 (2,1)	3 (1,4)	▼	8 (1,8)	▼	8 (1,8)	▼	8 (1,8)	▼	
Repubblica Dominicana	60 (5,6)	▲	62 (4,3)	▲	84 (3,3)	▲	31 (6,7)	▲	25 (6,7)	▲	72 (3,9)	▲	20 (3,4)	▲	35 (4,2)	▲	19 (3,5)	▲	64 (4,5)	▲	60 (4,8)	▲	
Repubblica Slovacca¹	11 (2,7)	▼	19 (3,0)	▼	53 (4,1)	0 (0,0)	▼	6 (1,9)	16 (3,2)	▼	5 (1,4)	▼	19 (3,5)	23 (3,6)	0 (0,0)	▽	10 (2,6)	▼	30 (3,7)	▼	30 (3,7)	▼	
Slovenia	15 (2,9)	▼	7 (2,3)	▼	46 (4,6)	4 (1,8)	▼	5 (1,9)	19 (3,3)	7 (2,2)	▼	12 (2,9)	▼	27 (3,5)	0 (0,0)	▽	20 (3,4)	35 (4,2)	35 (4,2)	35 (4,2)	35 (4,2)	35 (4,2)	
Spagna	30 (4,2)	15 (3,2)	▼	44 (4,1)	3 (1,3)	▼	15 (3,0)	△	8 (2,4)	▼	2 (1,7)	▼	10 (2,7)	▼	19 (3,4)	5 (1,9)	38 (4,0)	▲	45 (4,0)	▲	45 (4,0)	▲	
Svezia	18 (3,2)	▽	4 (1,6)	▼	15 (2,8)	▼	5 (1,8)	8 (2,2)	4 (1,1)	▼	7 (2,1)	▼	12 (2,9)	▼	17 (3,0)	▼	2 (1,4)	▽	11 (2,7)	▼	13 (2,8)	▼	
Svizzera†	44 (4,7)	▲	13 (3,0)	▼	17 (2,9)	▼	11 (2,7)	21 (3,9)	▲	4 (1,5)	▼	1 (1,0)	▼	17 (3,0)	17 (3,4)	▼	5 (2,1)	11 (3,0)	▼	21 (3,9)	▼	21 (3,9)	▼
Taipei Cinese	6 (2,0)	▼	21 (3,2)	48 (3,7)	5 (2,1)	3 (1,4)	▼	19 (2,8)	▼	10 (2,5)	13 (2,9)	12 (2,8)	▼	10 (2,5)	12 (2,5)	▼	12 (2,5)	10 (2,6)	▼	10 (2,6)	▼	10 (2,6)	▼
Thailandia †	13 (2,5)	▼	47 (4,4)	▲	49 (4,7)	3 (1,4)	▼	1 (1,0)	▼	47 (4,5)	▲	66 (3,8)	▲	40 (4,0)	▲	24 (3,5)	12 (3,1)	31 (3,7)	△	54 (4,4)	▲	54 (4,4)	▲
Media ICCS	25 (0,6)	26 (0,6)	45 (0,6)	8 (0,4)	8 (0,4)	25 (0,5)	13 (0,4)	19 (0,5)	24 (0,5)	7 (0,4)	22 (0,5)	35 (0,6)											
Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta																							
Hong Kong	26 (5,6)	45 (6,7)	70 (6,1)	4 (2,7)	6 (3,3)	58 (5,8)	34 (7,4)	37 (6,8)	38 (6,0)	15 (5,3)	45 (6,9)	22 (6,0)											
Olanda	19 (9,9)	10 (5,0)	11 (3,6)	3 (2,1)	1 (0,1)	4 (2,1)	2 (1,8)	0 (0,0)	9 (4,2)	0 (0,0)	4 (3,2)	12 (5,4)											

Percentuali nazionali
 più di 10 punti percentuali sopra la media ICCS ▲
 significativamente superiore alla media ICCS △
 significativamente inferiore alla media ICCS ▽
 più di 10 punti percentuali sotto la media ICCS ▼

(1) Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi ciò può comportare che i totali non sono completamente coerenti)
 † Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi
 ‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi
 * Il Paese ha svolto l'indagine sulla stessa coorte di studenti ma all'inizio dell'anno scolastico successivo
 ¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine non corrisponde

Tabella 6.7A - Percezioni degli studenti relativamente alla presenza di un clima di classe favorevole alla discussione (punteggi medi complessivi e per genere)

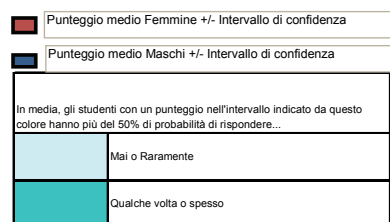
Differenze di genere sulle percezioni degli studenti relative alla presenza di un clima di classe favorevole alla discussione									
Paese	Tutti gli studenti	Femmine	Maschi	Differenze (maschi - femmine)*	30	40	50	60	70
Austria	48 (0,3) ▽	49 (0,4)	46 (0,4)	-3 (0,4)					
Belgio (Fiammingo) †	49 (0,3) ▽	51 (0,4)	48 (0,3)	-3 (0,5)					
Bulgaria	48 (0,4) ▽	50 (0,4)	46 (0,4)	-4 (0,5)					
Cile	52 (0,3) △	54 (0,3)	51 (0,3)	-3 (0,3)					
Cipro	51 (0,3) △	52 (0,3)	49 (0,4)	-3 (0,4)					
Colombia	50 (0,2)	51 (0,3)	50 (0,3)	-1 (0,3)					
Danimarca †	55 (0,3) ▲	56 (0,3)	54 (0,4)	-2 (0,4)					
Estonia	50 (0,3)	52 (0,3)	49 (0,3)	-3 (0,3)					
Federazione Russa	49 (0,3) ▽	51 (0,3)	47 (0,3)	-5 (0,3)					
Finlandia	49 (0,2) ▽	50 (0,2)	49 (0,3)	-2 (0,3)					
Grecia	51 (0,3) △	52 (0,3)	50 (0,3)	-2 (0,4)					
Guatemala ¹	53 (0,2) △	54 (0,3)	52 (0,3)	-2 (0,4)					
Indonesia	55 (0,3) ▲	56 (0,3)	53 (0,3)	-4 (0,3)					
Inghilterra ‡	53 (0,3) ▲	54 (0,4)	52 (0,4)	-3 (0,5)					
Irlanda	52 (0,3) △	55 (0,3)	50 (0,4)	-4 (0,4)					
Italia	54 (0,3) ▲	56 (0,3)	53 (0,3)	-3 (0,3)					
Lettonia	51 (0,3)	52 (0,3)	49 (0,4)	-3 (0,4)					
Liechtenstein	48 (0,5) ▽	50 (0,7)	47 (0,7)	-3 (1,0)					
Lituania	50 (0,3)	52 (0,3)	48 (0,3)	-4 (0,4)					
Lussemburgo	48 (0,2) ▽	49 (0,2)	47 (0,2)	-2 (0,3)					
Malta	46 (0,2) ▼	47 (0,4)	44 (0,3)	-3 (0,4)					
Messico	50 (0,2)	51 (0,3)	49 (0,3)	-3 (0,3)					
Norvegia †	52 (0,3) △	53 (0,4)	51 (0,4)	-2 (0,4)					
Nuova Zelanda †	53 (0,3) ▲	55 (0,4)	51 (0,4)	-4 (0,6)					
Paraguay ¹	49 (0,3) ▽	50 (0,3)	48 (0,3)	-2 (0,3)					
Polonia	51 (0,3) △	53 (0,3)	49 (0,4)	-4 (0,3)					
Repubblica Ceca †	49 (0,2) ▽	51 (0,2)	47 (0,3)	-4 (0,3)					
Repubblica di Corea ¹	38 (0,2) ▼	39 (0,3)	38 (0,3)	-1 (0,3)					
Repubblica Dominicana	47 (0,3) ▽	48 (0,3)	46 (0,3)	-2 (0,3)					
Repubblica Slovacca ²	50 (0,3)	52 (0,2)	48 (0,3)	-3 (0,3)					
Slovenia	50 (0,3)	52 (0,3)	48 (0,4)	-4 (0,4)					
Spagna	48 (0,2) ▽	50 (0,3)	46 (0,3)	-4 (0,4)					
Svezia	51 (0,3) △	53 (0,3)	49 (0,4)	-3 (0,4)					
Svizzera †	48 (0,3) ▽	49 (0,3)	47 (0,4)	-2 (0,4)					
Taipei Cinese	50 (0,3)	52 (0,3)	49 (0,3)	-3 (0,3)					
Thailandia †	51 (0,2) △	53 (0,2)	49 (0,3)	-4 (0,3)					
Media ICCS	50 (0,0)	51 (0,1)	49 (0,1)	-3 (0,1)					

Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta

Hong Kong SAR	53 (0,4)	54 (0,5)	52 (0,5)	-2 (0,5)					
Olanda	49 (0,5)	49 (0,5)	48 (0,5)	-2 (0,5)					

Media nazionale

- più di 3 punti al di sopra della media ICCS ▲
- significativamente superiore alla media ICCS △
- significativamente inferiore alla media ICCS ▽
- più di 3 punti al di sotto della media ICCS ▼



*In grassetto le differenze di genere statisticamente significative ($p < .05$)

(†) Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi ciò può comportare che i totali non sono completamente coerenti)

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzati

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzati

¹ Il Paese ha svolto l'indagine sulla stessa coorte di studenti ma all'inizio dell'anno scolastico successivo

² La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine non corrisponde pienamente

Chinese Taipei	50 (0,3)	52 (0,3)	49 (0,3)	-3 (0,3)
Dominican Republic	47 (0,3) ▽	48 (0,3)	46 (0,3)	-2 (0,3)
England ‡	53 (0,3) ▲	54 (0,4)	52 (0,4)	-3 (0,5)
Korea, Republic of ¹	38 (0,2) ▼	39 (0,3)	38 (0,3)	-1 (0,3)

Tabella 6.8A - *Approcci delle scuole all'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza (percentuale di studenti)*

Percentuale di studenti appartenenti a scuole in cui i dirigenti scolastici riportano che l'educazione civica e alla cittadinanza è:

Country	insegnata come materia a sé stante da insegnanti di materie correlate all'educazione civica e alla cittadinanza		insegnata da insegnanti di materie correlate alle scienze umane e sociali		inserita in tutte le materie insegnate a scuola	un'attività extracurricolare		considerata come il risultato dell'esperienza scolastica nel suo complesso		non considerata parte del curriculum	
Austria	23 (4,3)	▼	88 (2,3)	▲	44 (4,5)	▼	33 (5,1)	68 (4,8)		1 (1,0)	▼
Belgio (Fiammingo) †	*		74 (4,2)		60 (4,0)		35 (3,9)	▲	85 (3,2)	▲	21 (3,4)
Bulgaria	*		75 (3,4)		75 (3,5)	▲	41 (4,1)	▲	87 (2,9)	▲	26 (3,5)
Cile	12 (2,0)	▼	93 (2,3)	▲	51 (4,5)		8 (2,1)	▼	66 (3,9)		29 (3,4) △
Cipro	*		67 (0,3)	▽	46 (0,3)	▽	6 (0,1)	▼	68 (0,3)	▽	40 (0,3) ▲
Colombia	28 (3,6)	▼	90 (2,0)	▲	62 (3,6)	△	14 (2,7)	▼	69 (3,3)		36 (4,0) ▲
Danimarca †	84 (2,9)	▲	92 (2,3)	▲	64 (4,3)	△	2 (1,1)	▼	80 (3,6)	△	14 (2,9) ▽
Estonia	65 (4,2)	▲	68 (4,4)	▽	65 (4,7)	△	42 (4,3)	▲	56 (4,7)	▼	9 (3,0) ▼
Federazione Russa	65 (3,5)	▲	90 (1,9)	▲	43 (3,7)	▼	76 (2,8)	▲	78 (2,9)	△	14 (2,6) ▽
Finlandia	*		97 (1,3)	▲	54 (4,0)		10 (2,3)	▼	48 (3,9)	▼	6 (1,9) ▼
Grecia	9 (2,8)	▼	33 (4,7)	▼	39 (5,0)	▼	10 (2,8)	▼	61 (5,1)		60 (4,6) ▲
Guatemala ¹	28 (3,7)	▼	95 (2,5)	▲	65 (4,1)	▲	29 (4,4)		69 (4,2)		55 (4,8) ▲
Indonesia	92 (2,4)	▲	67 (4,1)	▽	62 (4,5)		6 (1,9)	▼	50 (4,4)	▼	9 (2,1) ▼
Inghilterra ‡	42 (5,0)	▼	61 (4,6)	▼	63 (5,5)		22 (4,5)		73 (4,7)		9 (3,3) ▼
Irlanda	100 (0,0)	▲	49 (3,9)	▼	24 (3,8)	▼	2 (1,1)	▼	38 (4,2)	▼	6 (1,9) ▼
Italia	16 (2,6)	▼	93 (2,1)	▲	64 (3,9)	△	5 (1,7)	▼	77 (3,1)	△	11 (2,7) ▼
Lettonia	74 (4,0)	▲	95 (1,9)	▲	71 (4,0)	▲	92 (2,4)	▲	84 (2,9)	▲	30 (4,3)
Liechtenstein	27 (0,3)	▼	100 (0,0)	▲	47 (0,3)	▽	10 (0,1)	▼	60 (0,4)	▼	32 (0,2) △
Lituania	*		67 (3,9)	▼	62 (4,2)		86 (2,6)	▲	91 (2,5)	▲	14 (2,8) ▽
Lussemburgo	6 (0,9)	▼	59 (2,1)	▼	30 (1,7)	▼	8 (0,9)	▼	72 (2,2)		75 (1,5) ▲
Malta	76 (0,6)	▲	50 (0,9)	▼	32 (0,7)	▼	20 (1,0)	▽	75 (0,7)	△	28 (0,8) △
Messico	65 (3,3)	▲	75 (2,8)		76 (3,2)	▲	8 (1,9)	▼	60 (3,3)	▽	55 (3,5) ▲
Norvegia †	71 (4,4)	▲	97 (1,5)	▲	41 (4,5)	▼	15 (3,3)	▽	59 (4,9)	▼	2 (1,4) ▼
Nuova Zelanda †	2 (1,5)	▼	91 (2,6)	▲	31 (4,8)	▼	10 (3,7)	▼	86 (3,1)	▲	20 (3,5)
Paraguay ¹	79 (3,7)	▲	88 (2,9)	▲	72 (4,2)	▲	12 (2,9)	▼	70 (4,2)		23 (3,8)
Polonia	82 (3,2)	▲	76 (3,6)		40 (4,1)	▼	4 (1,6)	▼	72 (3,9)		17 (3,2)
Repubblica Ceca †	96 (1,2)	▲	55 (4,8)	▼	45 (5,5)		4 (1,8)	▼	82 (3,5)	▲	17 (3,2) ▽
Repubblica di Corea ¹	*		97 (1,6)	▲	79 (3,4)	▲	91 (2,3)	▲	89 (2,5)	▲	22 (3,4)
Repubblica Dominicana	49 (5,0)		85 (3,0)	△	78 (3,8)	▲	17 (3,7)		68 (6,4)		44 (4,8) ▲
Repubblica Slovacca ²	93 (2,3)	▲	45 (5,0)	▼	45 (4,0)	▽	24 (3,5)		55 (3,9)	▼	20 (4,2)
Slovenia	70 (3,9)	▲	70 (4,0)		53 (4,6)		2 (1,1)	▼	48 (4,4)	▼	8 (2,3) ▼
Spagna	40 (3,6)	▼	76 (3,4)		63 (3,9)	△	3 (1,3)	▼	62 (4,5)		29 (4,2)
Svezia	36 (4,1)	▼	95 (1,8)	▲	46 (4,2)	▽	17 (3,4)	▼	76 (3,5)		14 (3,3) ▽
Svizzera †	19 (3,1)	▼	89 (2,9)	▲	19 (4,0)	▼	10 (2,7)	▼	61 (4,4)	▽	12 (3,2) ▼
Taipei Cinese	87 (2,7)	▲	37 (4,0)	▼	75 (3,5)	▲	50 (4,0)	▲	88 (2,5)	▲	6 (2,0) ▼
Thailandia †	57 (4,8)		92 (2,3)	▲	82 (2,9)	▲	38 (4,4)	▲	81 (3,4)	▲	8 (2,2) ▼
Media ICCS	53 (0,6)		77 (0,5)		55 (0,7)		24 (0,5)		70 (0,6)		23 (0,5)
Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta											
Hong Kong SAR	*		83 (5,3)		82 (5,4)		62 (6,0)		89 (4,1)		5 (1,8)
Olanda	*		71 (7,7)		42 (10,2)		27 (6,0)		82 (7,5)		32 (7,3)

Percentuali nazionali

più di 10 punti percentuali sopra la media ICCS ▲
significativamente superiore alla media ICCS △
significativamente inferiore alla media ICCS ▽
più di 10 punti percentuali sotto la media ICCS ▼

* Non applicabile.

(†) Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi ciò può comportare che i totali non sono completamente coerenti)

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzati

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzati

¹ Il Paese ha svolto l'indagine sulla stessa coorte di studenti ma all'inizio dell'anno scolastico successivo

² La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto d'indagine a livello internazionale

Tabella 6.9A - Importanza attribuita dai dirigenti scolastici agli obiettivi dell'educazione civica e alla cittadinanza (percentuale di dirigenti)

Percentuale di dirigenti che considerano i seguenti obiettivi importanti per l'educazione civica e alla cittadinanza											
Country	Promuovere la conoscenza di istituzioni sociali, politiche e civili	Promuovere il rispetto e la salvaguardia dell'ambiente	Incrementare la capacità di difendere il proprio punto di vista	Sviluppare le abilità e le competenze degli studenti nella risoluzione dei conflitti	Promuovere la conoscenza dei diritti e doveri dei cittadini	Promuovere la partecipazione degli studenti nella comunità locale	Promuovere il pensiero critico e autonomo degli studenti	Promuovere la partecipazione degli studenti alla vita della scuola	Sostenere lo sviluppo di strategie efficaci per combattere il razzismo e la xenofobia	Preparare gli studenti per impieghi pubblici in futuro	
Austria	33 (5,1)	12 (3,8)	25 (4,7)	42 (4,6)	10 (3,2)	3 (1,9)	51 (5,4)	5 (2,2)	12 (3,5)	14 (3,7)	
Belgio (Fiammingo) †	26 (5,0)	42 (4,5)	40 (4,7)	59 (4,8)	19 (4,6)	10 (2,9)	61 (5,0)	30 (4,1)	9 (2,4)	4 (3,2)	▽
Bulgaria	43 (6,0)	27 (4,0)	28 (5,8)	27 (4,3)	72 (4,6)	19 (4,6)	45 (4,5)	31 (5,0)	1 (0,6)	5 (1,6)	▽
Cile	27 (4,1)	35 (5,3)	13 (3,7)	49 (5,4)	68 (5,8)	25 (4,9)	47 (4,7)	24 (4,9)	4 (0,4)	11 (3,5)	
Cipro	55 (7,2)	21 (4,8)	22 (6,2)	22 (6,2)	66 (6,8)	10 (3,5)	60 (6,3)	21 (5,5)	14 (4,8)	9 (3,9)	
Colombia	34 (4,9)	23 (3,8)	10 (3,5)	73 (4,3)	71 (4,5)	21 (4,0)	27 (4,7)	20 (3,9)	0 (0,0)	19 (3,8)	
Danimarca †	54 (5,0)	15 (3,7)	7 (2,3)	46 (4,5)	43 (4,6)	13 (2,5)	81 (3,6)	4 (1,4)	15 (4,0)	23 (3,4)	▲
Estonia	72 (4,0)	11 (3,2)	19 (4,8)	13 (2,9)	87 (3,8)	9 (3,8)	75 (5,0)	8 (2,0)	0 (0,0)	5 (1,9)	▽
Federazione Russa	22 (3,5)	23 (4,6)	37 (4,5)	25 (4,0)	76 (3,9)	17 (3,9)	43 (4,7)	27 (3,9)	3 (2,2)	25 (4,4)	▲
Finlandia	47 (4,5)	49 (4,7)	9 (3,8)	36 (3,8)	44 (4,0)	10 (2,4)	84 (2,8)	10 (2,7)	6 (2,6)	4 (1,7)	▽
Grecia	57 (7,1)	12 (3,2)	23 (5,8)	21 (6,1)	69 (5,7)	6 (2,5)	47 (6,3)	10 (3,9)	4 (1,9)	53 (7,0)	▲
Guatemala ¹	33 (5,4)	31 (4,2)	14 (3,7)	48 (5,4)	79 (5,0)	32 (5,6)	44 (5,1)	6 (2,3)	1 (0,5)	12 (3,2)	
Indonesia	58 (6,5)	57 (5,8)	4 (1,9)	17 (5,0)	78 (5,3)	17 (3,6)	14 (3,8)	34 (6,7)	14 (5,1)	5 (3,2)	▽
Inghilterra ‡	38 (6,4)	24 (5,7)	3 (1,3)	19 (4,9)	70 (4,8)	45 (5,8)	45 (6,4)	32 (5,8)	10 (2,9)	13 (3,0)	
Irlanda	72 (4,9)	41 (4,5)	3 (2,0)	12 (2,9)	75 (4,4)	33 (5,7)	41 (5,5)	9 (2,7)	4 (1,9)	9 (3,2)	
Italia	61 (4,2)	20 (3,2)	5 (2,2)	25 (4,5)	85 (3,5)	25 (4,8)	64 (4,9)	6 (1,4)	8 (3,1)	1 (0,4)	▼
Lettonia	32 (4,7)	10 (2,6)	34 (5,7)	15 (4,3)	76 (5,0)	17 (4,1)	66 (5,6)	31 (5,8)	1 (0,6)	17 (4,8)	
Liechtenstein	22 (15,9)	44 (20,0)	0 (0,0)	44 (16,3)	44 (20,0)	0 (0,0)	78 (15,9)	11 (11,2)	22 (2,2)	33 (19,5)	▲
Lituania	22 (3,5)	48 (6,4)	10 (2,7)	11 (2,3)	63 (5,8)	31 (5,5)	68 (5,8)	44 (6,9)	3 (2,6)	1 (0,3)	▼
Lussemburgo	68 (12,0)	18 (9,1)	5 (4,6)	23 (10,2)	59 (7,9)	9 (6,4)	59 (10,2)	23 (4,6)	18 (6,4)	18 (9,1)	
Malta	13 (5,0)	55 (6,6)	11 (3,8)	32 (5,5)	70 (5,2)	25 (5,0)	66 (5,8)	21 (5,6)	6 (3,3)	0 (0,0)	
Messico	26 (5,2)	42 (6,6)	11 (3,8)	55 (5,8)	81 (4,2)	19 (5,3)	37 (5,7)	11 (3,9)	1 (1,2)	16 (5,0)	
Norvegia †	54 (7,8)	21 (5,9)	8 (2,8)	34 (7,7)	35 (6,4)	22 (3,8)	64 (6,7)	22 (4,1)	31 (8,5)	9 (3,9)	
Nuova Zelanda †	31 (4,8)	39 (4,6)	4 (1,9)	23 (4,0)	54 (4,4)	40 (4,1)	72 (4,2)	31 (3,9)	4 (1,8)	2 (1,4)	▽
Paraguay ¹	32 (4,5)	41 (4,4)	12 (3,4)	37 (5,3)	75 (4,4)	17 (3,8)	57 (4,5)	6 (1,8)	3 (2,0)	19 (4,1)	
Polonia	36 (5,9)	21 (4,7)	11 (2,9)	32 (5,3)	66 (6,0)	44 (5,2)	33 (4,7)	34 (5,6)	2 (1,0)	20 (5,5)	
Repubblica Ceca †	46 (4,9)	32 (4,2)	36 (4,2)	31 (4,2)	73 (3,7)	16 (3,3)	45 (3,9)	13 (2,8)	6 (2,2)	2 (1,3)	▽
Repubblica di Corea ¹	54 (6,3)	49 (7,2)	21 (4,9)	43 (8,0)	80 (4,5)	7 (2,1)	9 (2,3)	28 (5,2)	2 (1,5)	6 (1,9)	▽
Dominican Republic	70 (5,8)	35 (6,0)	12 (4,1)	30 (6,1)	91 (3,2)	8 (3,3)	31 (4,6)	6 (2,9)	4 (2,7)	11 (4,0)	
Repubblica Slovacca ²	40 (4,9)	35 (5,0)	12 (3,8)	44 (5,2)	70 (5,5)	15 (4,2)	58 (5,0)	11 (3,1)	12 (3,6)	3 (1,8)	▽
Slovenia	30 (4,4)	48 (3,9)	29 (5,4)	26 (3,8)	63 (4,3)	5 (1,9)	72 (4,8)	21 (5,0)	4 (1,5)	3 (1,4)	▽
Spagna	24 (4,2)	26 (4,6)	6 (2,0)	52 (5,2)	77 (4,2)	5 (2,1)	73 (4,7)	15 (3,5)	18 (4,5)	3 (1,6)	▽
Svezia	21 (3,7)	24 (4,7)	16 (3,6)	23 (4,5)	79 (5,0)	1 (0,7)	89 (3,6)	13 (4,3)	31 (6,0)	3 (2,4)	▼
Svizzera †	48 (6,5)	28 (5,2)	23 (6,0)	44 (6,0)	36 (5,0)	13 (4,8)	64 (5,8)	8 (2,2)	5 (1,8)	32 (4,9)	▲
Taipei Cinese	34 (6,2)	39 (4,8)	3 (1,4)	45 (6,8)	75 (4,8)	15 (4,6)	61 (6,3)	25 (5,8)	4 (0,4)	3 (1,6)	▽
Thailand	70 (4,2)	27 (5,8)	12 (4,5)	19 (5,2)	88 (4,5)	27 (7,0)	36 (7,0)	15 (3,3)	3 (0,3)	5 (2,1)	▽
Media ICCS	42 (1,0)	31 (1,0)	15 (0,7)	33 (1,0)	66 (1,0)	18 (0,7)	55 (1,0)	18 (0,8)	8 (0,5)	12 (0,8)	
Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta											
Hong Kong SAR	45 (6,1)	49 (5,9)	5 (2,5)	6 (3,0)	72 (5,5)	40 (5,6)	70 (5,4)	13 (3,6)	0 (0,0)	0 (0,0)	
Olanda	40 (8,0)	22 (6,5)	28 (8,8)	64 (7,3)	22 (7,6)	13 (6,8)	69 (8,4)	15 (4,6)	12 (6,6)	13 (5,7)	

Percentuali nazionali

- più di 10 punti percentuali sopra la media ICCS ▲
 significativamente superiore alla media ICCS △
 significativamente inferiore alla media ICCS ▽
 più di 10 punti percentuali sotto la media ICCS ▼

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi ciò può comportare che i totali non sono completamente coerenti)

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi

¹ Il Paese ha svolto l'indagine sulla stessa coorte di studenti ma all'inizio dell'anno scolastico successivo

² La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto d'indagine a livello internazionale

Tabella 6.10.A - Importanza attribuita dagli insegnanti agli obiettivi dell'educazione civica e alla cittadinanza (percentuale di insegnanti)

Percentuale di insegnanti che considerano i seguenti obiettivi importanti per l'educazione civica e alla cittadinanza										
Paese	Promuovere la conoscenza di istituzioni sociali, politiche e civili	Promuovere il rispetto e la consapevolezza dell'ambiente	Iconoscere la capacità di difendere il proprio punto di vista	Sviluppare le abilità e le conoscenze per contribuire alla risoluzione dei conflitti	Promuovere la conoscenza dei diritti e doveri dei cittadini	Promuovere la partecipazione degli studenti nella comunità locale	Promuovere il pensiero critico e autonomo degli studenti	Promuovere la partecipazione degli studenti alla vita della scuola	Sviluppare le abilità per contrastare il razzismo e la xenofobia	Preparare gli studenti per impegni politici in futuro
Bulgaria	28 (2,0) ▽	43 (1,6)	36 (1,7) ▲	30 (1,8) ▼	61 (1,4)	11 (1,4) ▽	55 (1,9)	28 (1,6) △	4 (0,8) ▽	3 (0,5) ▽
Cile	27 (1,7) ▽	32 (1,8) ▽	21 (1,4)	58 (1,4) ▲	59 (1,6)	16 (1,3)	51 (1,7)	23 (1,7) △	3 (0,5) ▽	8 (1,0)
Cipro	41 (1,8) △	34 (1,8) ▽	34 (1,8) ▲	23 (1,5) ▼	45 (1,7) ▼	12 (1,2) ▽	63 (1,5)	18 (1,3)	22 (1,4) ▲	8 (0,9)
Colombia	34 (1,9)	40 (1,7)	9 (1,0) ▼	73 (1,6) ▲	59 (1,7)	16 (1,3)	36 (1,7) ▼	16 (1,3) ▽	2 (0,6) ▽	12 (1,1) △
Estonia	46 (1,6) ▲	30 (1,6)	23 (1,2) △	30 (1,5) ▼	71 (1,3) ▲	12 (1,0) ▽	66 (1,3)	13 (0,9) ▽	1 (0,3) ▽	7 (0,8)
Federazione Russa	16 (1,1) ▼	52 (1,4) ▲	33 (1,4)	34 (1,2) ▽	76 (0,9) ▲	18 (0,9) △	39 (1,2) ▼	19 (1,6)	3 (0,6) ▽	9 (0,7) △
Finlandia	27 (1,1) ▽	61 (1,0)	14 (0,7) ▽	44 (1,1) △	37 (1,0) ▼	7 (0,6) ▼	81 (0,9) ▼	18 (0,8)	9 (0,7)	1 (0,3) ▽
Guatemala	36 (2,5)	41 (1,9)	17 (1,4) ▽	37 (2,4)	69 (2,5) △	27 (1,5)	33 (2,1) ▼	13 (1,7) ▽	9 (1,1)	15 (1,6) △
Indonesia	57 (2,2) ▲	22 (1,6) ▼	5 (0,6) ▼	42 (2,6)	75 (1,7) ▲	26 (1,7) △	37 (1,9) ▼	23 (1,3) △	8 (1,1)	5 (0,9) ▽
Irlanda †	42 (1,5) △	39 (1,4)	13 (0,9) ▽	22 (1,1) ▼	56 (1,3) ▽	40 (1,3) ▲	49 (1,6) ▽	19 (1,0)	12 (1,0) △	7 (0,7)
Italia	50 (1,1) ▲	38 (1,1) ▽	12 (0,7) ▽	21 (1,0) ▼	78 (1,0) ▲	8 (0,6) ▽	58 (1,2) △	11 (0,7) ▽	21 (1,0) ▲	2 (0,3) ▽
Lettonia	27 (2,0) ▽	35 (2,0) ▽	38 (1,7) ▲	27 (1,7) ▼	52 (1,7) ▼	9 (1,1) ▽	61 (1,3) △	29 (1,8) ▲	1 (0,3) ▽	13 (1,5) △
Liechtenstein	31 (4,6)	35 (5,5)	20 (4,1)	58 (5,3) ▲	19 (3,8) ▼	3 (1,5) ▼	74 (3,8) ▲	11 (2,4) ▽	30 (4,9) ▲	19 (4,3) ▲
Lituania	17 (1,1) ▼	49 (1,5) △	25 (1,2) △	34 (1,4) ▽	54 (1,4) ▽	24 (1,3) △	57 (1,4) △	35 (1,4) ▲	2 (0,5) ▽	2 (0,4) ▽
Malta	20 (1,6) ▼	58 (1,8) ▲	18 (1,6)	32 (1,8) ▽	60 (1,8)	18 (1,5)	60 (1,9) △	21 (1,6)	10 (1,0)	3 (0,6) ▽
Messico	25 (1,4) ▽	47 (1,7) ▲	14 (1,2) ▽	58 (2,0) ▲	66 (1,6) △	15 (1,3)	45 (1,7) ▽	17 (1,8)	3 (0,5) ▽	9 (0,9)
Paraguay	38 (3,0)	47 (2,4) ▲	10 (1,4) ▼	43 (2,9)	69 (2,0) △	18 (1,8)	47 (2,7)	9 (1,3) ▽	4 (0,8) ▽	14 (1,5) △
Polonia	24 (1,3) ▽	29 (1,1) ▼	22 (1,0)	36 (1,4) ▽	53 (1,3) ▽	38 (1,3) ▲	44 (1,5) ▽	35 (1,3)	7 (0,6) ▽	10 (0,9) △
Repubblica Ceca†	36 (1,7)	37 (1,3) ▽	36 (1,3) ▲	44 (1,7) △	57 (1,3) ▽	19 (1,0) △	45 (1,6) ▽	9 (0,9) ▽	12 (0,9) ▽	2 (0,4) ▽
Repubblica di Corea	42 (1,3) △	33 (1,1) ▽	27 (1,1) △	50 (1,8) △	65 (1,9) △	12 (0,9) ▽	19 (1,0) ▼	35 (1,2) ▲	1 (0,1) ▽	16 (1,0) △
Repubblica Dominicana	54 (3,9) ▲	42 (2,4)	11 (1,8) ▽	42 (2,5)	72 (2,3) ▲	12 (1,9)	40 (3,0) ▼	9 (1,4) ▽	8 (1,8)	8 (1,3)
Repubblica Slovacca¹	38 (1,4) △	50 (1,5) △	18 (1,0) ▽	43 (1,4)	63 (1,5)	12 (1,0) ▽	41 (1,6) ▼	15 (1,5) ▽	16 (1,5) △	1 (0,3) ▽
Slovenia	24 (1,0) ▽	55 (1,0) ▲	31 (0,9) ▲	40 (1,0)	49 (1,1) ▼	5 (0,5) ▼	64 (1,0) ▲	17 (1,0)	13 (0,7) △	1 (0,2) ▽
Spagna	17 (1,0) ▼	32 (1,3) ▽	22 (1,1)	57 (1,5) ▲	61 (1,3)	3 (0,4) ▼	67 (1,4) ▲	13 (0,9) ▽	23 (1,2) ▲	3 (0,5) ▽
Svezia †	16 (1,1) ▼	37 (1,3) ▽	24 (1,2) △	30 (1,2) ▼	62 (1,6)	2 (0,4) ▼	84 (0,9) ▲	10 (0,8) ▽	31 (1,3) ▲	2 (0,4) ▽
Taipei Cinese	28 (1,1) ▽	59 (1,3) ▲	4 (0,4) ▼	63 (1,1) ▲	53 (1,2) ▽	13 (0,8) ▽	58 (1,0) △	17 (1,0)	2 (0,3) ▽	1 (0,2) ▽
Thailandia †	57 (2,0) ▲	33 (1,5) ▽	10 (1,4) ▼	30 (1,9) ▼	78 (1,9) ▲	27 (2,4) ▲	38 (1,8) ▼	20 (1,8)	0 (0,1) ▽	6 (1,0)
Media ICCS	33 (0,4)	41 (0,4)	20 (0,3)	41 (0,4)	60 (0,3)	16 (0,2)	52 (0,3)	19 (0,3)	10 (0,3)	7 (0,2)
Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta										
Austria	25 (2,0)	27 (1,5)	38 (1,5)	46 (1,9)	17 (1,9)	3 (0,5)	65 (1,5)	2 (0,5)	21 (1,7)	16 (2,3)
Belgio (Fiammingo)	17 (1,1)	58 (1,4)	46 (1,5)	59 (1,2)	25 (1,2)	11 (0,9)	58 (1,4)	14 (0,9)	11 (1,0)	1 (0,2)
Danimarca	48 (1,6)	22 (1,7)	20 (1,7)	51 (1,7)	32 (1,9)	7 (1,1)	89 (1,2)	4 (0,9)	9 (1,4)	16 (1,1)
Hong Kong SAR	45 (1,4)	48 (1,7)	8 (0,7)	15 (1,1)	64 (1,1)	32 (1,5)	59 (1,5)	24 (1,3)	2 (0,4)	2 (0,5)
Inghilterra	27 (1,3)	35 (1,5)	13 (0,9)	31 (1,5)	50 (1,4)	27 (1,5)	64 (1,3)	22 (1,3)	23 (1,2)	6 (0,6)
Lussemburgo	46 (4,1)	33 (3,5)	22 (2,8)	36 (3,8)	57 (4,0)	6 (1,5)	64 (3,3)	14 (2,6)	15 (2,7)	5 (1,5)
Nuova Zelanda	19 (1,4)	50 (2,0)	12 (1,0)	34 (1,4)	38 (1,5)	25 (1,4)	74 (1,4)	32 (1,5)	11 (0,9)	4 (0,7)
Svizzera	33 (1,8)	43 (2,2)	28 (1,8)	48 (1,6)	32 (1,9)	5 (0,7)	70 (1,7)	10 (0,9)	15 (1,4)	16 (1,4)
Percentuali nazionali										
più di 10 punti percentuali sopra la media ICCS ▲										
significativamente superiore alla media ICCS △										
significativamente inferiore alla media ICCS ▽										
più di 10 punti percentuali sotto la media ICCS ▼										

(1) Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi ciò può comportare che i totali non sono completamente coerenti)

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto d'indagine a livello internazionale

Nel presente volume sono presentati i risultati dell'indagine internazionale ICCS – International Civic and Citizenship Education Study - 2009.

ICCS 2009 è la terza indagine sull'educazione civica e alla cittadinanza promossa dalla IEA - *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* - ed è realizzata in Italia dall'INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione) presso il quale è costituito il Centro nazionale ICCS.

L'obiettivo principale di ICCS è quello di indagare sui modi in cui i giovani vengono preparati ad assumere il loro ruolo di cittadini.

Nella parte introduttiva del rapporto vengono presentate le principali caratteristiche delle indagini IEA sull'educazione civica e alla cittadinanza e le specificità di ICCS 2009.

Nella parte centrale è offerto un quadro d'insieme dei risultati conseguiti dagli studenti italiani nella conoscenza e nella comprensione del sistema politico-sociale in termini di struttura politica delle istituzioni democratiche, di senso dell'identità civica nazionale, di adesione a valori fondamentali quali la tolleranza, il rispetto dei diritti umani, l'interesse per il bene comune, la partecipazione politica a livello locale e nazionale.

Il rapporto inoltre offre un insieme di risultati dell'esplorazione condotta su una molteplicità di fattori di sfondo individuali (atteggiamenti, convinzioni, comportamenti) e di contesto (classe, scuola, comunità locale e nazionale) che, a vario livello, possono influire sul rendimento scolastico e sullo sviluppo di capacità di coinvolgimento personale, di autonomia di giudizio, di impegno e partecipazione consapevole a tutte le forme di esercizio della vita democratica.

La presentazione è strutturata infine in modo da consentire una lettura dei risultati in un'ottica comparativa internazionale e di focalizzare le differenze interne al nostro sistema scolastico.