

Indagine IEA ICCS
2016:
i risultati degli
studenti italiani in
Educazione civica e
alla cittadinanza

*IEA ICCS
2016*

Rappresentante italiano alla IEA *General Assembly*: Roberto Ricci

INVALSI - Gruppo di ricerca ICCS 2016:

Laura Palmerio (Curatrice di questo rapporto, Responsabile nazionale progetto IEA ICCS, *National Research Coordinator ICCS*)

Elisa Caponera (Curatrice di questo rapporto, Ricercatrice)

Andrea Biggera (Collaboratore Tecnico Enti di Ricerca)

Stefania Codella (Collaboratore Tecnico Enti di Ricerca)

Ines Di Leo (Collaboratore Tecnico Enti di Ricerca)

Cristina Felici (Collaboratore Tecnico Enti di Ricerca)

Riccardo Pietracci (Collaboratore Tecnico Enti di Ricerca)

Cristiano Zicchi (Collaboratore Tecnico Enti di Ricerca)

Si ringraziano:

- I dirigenti scolastici, i docenti, gli studenti e i genitori che hanno partecipato all'indagine.
- Maria Alessandra Scalise (revisione della traduzione delle prove cognitive).
- Riccardo Pietracci, supervisore della correzione delle risposte aperte.
- Ines Di Leo, supervisore delle codifiche ISCO.
- I correttori delle risposte aperte.

Questo rapporto Il presente rapporto delinea i risultati dell'Italia nel più ampio contesto internazionale riprendendo il rapporto internazionale ICCS (Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Tim Friedman (2017). *Becoming Citizens in a Changing World IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA). Sono inoltre descritti nel dettaglio i risultati degli studenti italiani per area geografica di appartenenza.

Redazione testi
Anna Maria Ajello (prefazione)
Laura Palmerio (cap. 1; cap. 3)
Andrea Biggera, Cristina Felici (cap. 2)
Riccardo Pietracci (cap. 4)
Elisa Caponera (cap. 3; cap. 5)
Michela Freddano (cap. 6)
Valeria Damiani (cap. 7)

Elaborazione piano di analisi dei dati Area 4 - Indagini Internazionali

Elaborazione dati Area 2 - Servizio Statistico e Sistema Informativo

Editing rapporto Cristina Felici

Costruzione ed editing Appendici Ines Di Leo, Serena Isgro

Si ringrazia tutto il personale INVALSI che ha collaborato a vario titolo alla realizzazione dell'indagine.

Indice

<i>Prefazione</i>	3
Capitolo 1 – Indagine IEA ICCS: impianto teorico e disegno di ricerca	5
1.1 Quadro di riferimento dell'indagine	5
1.2 Le domande di ricerca	9
1.3 Disegno di ricerca	11
Capitolo 2 - Contesto nazionale dell'Educazione civica e alla cittadinanza.....	18
2.1 Precedenti rilevazioni IEA sull'educazione civica e alla cittadinanza.....	18
2.2 Sistemi educativi e contesti nazionali	22
2.3 Curricoli e modalità di insegnamento dell'Educazione civica e alla cittadinanza.....	31
2.4 Formazione e preparazione degli insegnanti	39
2.5 Sintesi e conclusioni	41
Capitolo 3- I risultati degli studenti nella prova cognitiva	45
3.1 La valutazione delle conoscenze civiche degli studenti	47
3.2 Risultati nelle conoscenze civiche: l'Italia nel contesto internazionale.....	52
3.3 Confronto dei risultati con ICCS 2009	56
3.4 Risultati nelle conoscenze civiche tra paesi e caratteristiche degli studenti.....	59
Capitolo 4 – L'impegno civico degli studenti	70
4.1 Definizione di impegno civico, quadro teorico e strumenti della rilevazione	70
4.2 Partecipazione degli studenti alla comunicazione su questioni politiche e sociali.....	71
4.3 L'impegno civico fuori dalla scuola	78
4.4 Concetto di sé e auto-efficacia degli studenti nell'esercizio della cittadinanza	82
4.5 Partecipazione ad attività civiche dentro la scuola.....	86
4.6 Partecipazione civica attesa	91
4.7 Partecipazione fuori dalla scuola	94
4.8 Partecipazione elettorale in età adulta	96
4.9 Partecipazione politica in età adulta	103
Capitolo 5 - Atteggiamenti degli studenti nei confronti di questioni rilevanti nella società. 109	
5.1 Quadro teorico e precedenti ricerche.....	109
5.2 Atteggiamenti degli studenti verso la democrazia e la cittadinanza	109
5.3 Atteggiamenti degli studenti nei confronti dell'eguaglianza di genere e dei gruppi etnici/razziali.....	125
5.4 Percezione degli studenti rispetto ai problemi globali e fiducia nelle istituzioni	134

Capitolo 6 – Il contesto scolastico per l’educazione civica e alla cittadinanza: il ruolo delle scuole e della comunità.....	147
6.1 Quadro teorico e domande di ricerca	147
6.2 La partecipazione e le interazioni sociali a scuola.....	148
6.3 Il clima scolastico e il clima di classe	154
6.4 La scuola e il fenomeno del bullismo	163
6.5 Le iniziative di educazione civica e alla cittadinanza promosse a scuola.....	175
6.6 Le attività a favore della sostenibilità ambientale	181
6.7 L’apprendimento e l’educazione civica e alla cittadinanza in classe e la preparazione degli insegnanti.....	185
6.8 Principali risultati emersi.....	196
Capitolo 7 – Il questionario europeo degli studenti	202
7.1 Quadro generale	202
7.2 Le percezioni degli studenti dell’identità europea	203
7.3 Atteggiamenti degli studenti verso la libertà di circolazione e l’immigrazione in Europa ...	208
7.4 Le percezioni degli studenti nei confronti dell’Unione Europea e del futuro dell’Europa ...	219
7.5 Sintesi e conclusioni	225

Prefazione

La ricerca **ICCS** (*International Civic and Citizenship Education Study*) della IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) è attualmente l'indagine internazionale più ampia mai condotta sull'educazione civica e alla cittadinanza.

Si tratta, come si vede, di un tema di scottante attualità, visto l'insorgere di spinte localistiche e di richieste di nuove modalità di rappresentanza che appaiono la risposta, talora venata di ribellismo, a una globalizzazione avvertita come minacciosa della propria identità e appartenenza. Le questioni relative alla competenza di cittadinanza e di educazione civica sono pertanto al centro del dibattito educativo dei governi, in tutta Europa, e nei prossimi anni continueranno ad esserlo.

L'articolazione complessa che caratterizza le ricerche della IEA risulta coerente con la complessità di questi temi e costituisce una fonte importante e ineludibile per riconoscere l'andamento nei nostri studenti dell'acquisizione di questa area di competenze nella scolarità secondaria di primo grado.

Obiettivo dello studio è identificare ed esaminare, all'interno di una dimensione comparativa, le modalità con le quali gli studenti vengono preparati per svolgere attivamente il proprio ruolo di cittadini nelle società democratiche.

ICCS 2016 ha permesso così di monitorare le conoscenze e la comprensione da parte degli studenti di concetti e problematiche nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza, oltre che le loro opinioni, atteggiamenti e comportamenti.

Nel 2016 sono stati coinvolti circa 3.800 dirigenti scolastici, 37.000 insegnanti e più di 94.000 studenti di 23 Paesi e di una regione tedesca¹, frequentanti l'ottavo anno di scolarità.

In Italia hanno partecipato all'indagine – condotta dall'INVALSI - circa 3.500 studenti rappresentativi della popolazione italiana di studenti che frequentano la classe terza della scuola secondaria di I grado (circa tredici anni e mezzo di età).

Uno degli aspetti più caratterizzanti dell'indagine è il coinvolgimento, accanto ai dirigenti scolastici, anche di tutti gli insegnanti delle scuole campionate, indipendentemente dalla materia insegnata e dalla classe estratta per partecipare; il coinvolgimento degli insegnanti è legato al carattere trasversale dell'educazione civica e alla cittadinanza rispetto alle singole discipline scolastiche e all'ambiente della scuola in generale. A tal fine, all'interno di ogni scuola partecipante all'indagine, sono stati selezionati casualmente dai 15 ai 19 docenti che insegnano nelle classi terze.

Nel quadro teorico di riferimento del progetto si evidenzia che l'educazione civica e alla cittadinanza comprende non solo la trasmissione di conoscenze e abilità, ma anche un lavoro finalizzato a favorire la partecipazione sociale e politica attiva degli studenti nonché a formare i loro atteggiamenti. Oltre agli aspetti più strettamente cognitivi legati alla valutazione dei livelli di competenza in educazione civica e alla cittadinanza degli studenti, è stato costruito un questionario volto a raccogliere informazioni sulle convinzioni, gli atteggiamenti e i comportamenti degli studenti in riferimento ai valori e al sistema di norme e regole che caratterizzano le società democratiche e che riguardano, tra gli altri, il rispetto dei diritti degli immigrati e delle donne.

Lo studio, inoltre, prende in considerazione i contesti entro i quali avviene l'educazione civica e alla

¹Nord Reno – Vestfalia (Germania)

cittadinanza ed esplora un'ampia gamma di fattori di *background* situati a livelli diversi (individuale, familiare, locale, nazionale) e che possono influire sulle conoscenze, sulle competenze, sulla disponibilità e sulle convinzioni degli studenti e, in definitiva, su uno sviluppo del ruolo attivo di cittadinanza.

Per approfondire questi aspetti nel contesto europeo, è stato sviluppato uno specifico questionario aggiuntivo che rileva percezioni e atteggiamenti degli studenti su aspetti relativi all'educazione civica e alla cittadinanza che si configurano come peculiari per l'Europa. Tale questionario è stato compilato dagli studenti di 14 Paesi europei e di una regione tedesca².

La stessa operazione è stata proposta dalla IEA per l'America Latina.

L'Italia, come si sa, è stata tra i Paesi che per primi hanno aderito alla IEA con una lungimiranza non sempre presente nell'ambito educativo. La periodica raccolta di questi dati nel corso degli anni, mette a disposizione degli studiosi, delle scuole e dei decisori politici un quadro di insieme che fa riconoscere gli ambiti più promettenti e quelli su cui i margini di miglioramento sono più ampi. In ogni caso si tratta di dati generali e attendibili che consentono approfondimenti e soluzioni meditate, al riparo da schieramenti fondati esclusivamente su prospettive ideologiche. Arricchire nel tempo di risultati affidabili questo quadro d'insieme, costituisce l'obiettivo principale che l'INVALSI persegue come una delle sue missioni costitutive.

²Belgio (fiammingo), Bulgaria, Croazia, Danimarca, Estonia, Finlandia, Italia, Lettonia, Lituania, Malta, Norvegia, Paesi Bassi, Nord Reno - Vestfalia (Germania), Slovenia e Svezia.

Capitolo 1 – Indagine IEA ICCS: impianto teorico e disegno di ricerca

1.1 Quadro di riferimento dell'indagine

L'*International Civic and Citizenship Education Study 2016* (ICCS 2016) è un'indagine comparativa internazionale, promossa dalla IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), che mira a conoscere i modi nei quali i giovani sono preparati ad assumere il loro ruolo di cittadini in una serie di paesi nel mondo. Da una parte sono indagate, quindi, la conoscenza e la comprensione dei principi civici e di cittadinanza da parte degli studenti, dall'altra i loro atteggiamenti, percezioni e attività collegate a tale ambito; queste ultime informazioni, insieme a quelle relative ai contesti scolastici e di comunità e alle caratteristiche nazionali, sono utilizzate per approfondire le differenze che emergono fra i paesi partecipanti.

L'edizione del 2016 è il secondo ciclo di ICCS, dopo quella del 2009. L'intento di ICCS è stato fin dall'inizio quello di rispondere alle sfide emergenti e sempre crescenti poste dall'educazione dei giovani in contesti di democrazia e partecipazione civica in continuo cambiamento.

Pur nelle notevoli differenze dei contenuti e delle modalità nelle quali viene veicolata nei vari paesi, c'è molto in comune negli scopi generali dell'educazione civica e alla cittadinanza per il 21° secolo. ICCS ha come obiettivo fondamentale quello di fornire ai paesi partecipanti informazioni sul percorso verso il raggiungimento di questi scopi.

ICCS raccoglie informazioni, oltre che dagli studenti, anche dagli insegnanti, dalle scuole e dai sistemi educativi per poter descrivere e analizzare come i risultati sulle conoscenze e competenze civiche e di cittadinanza sono collegati ai contesti e agli ambienti di apprendimento. Le misure fornite da questa indagine sono in parte simili a quelle ottenute nel 2009 e con queste sono pertanto confrontate, in parte si riferiscono a nuovi aspetti emersi dopo il 2009. Fra questi ultimi abbiamo l'aumento nell'uso dei social media da parte dei giovani come strumento di impegno civico, le crescenti preoccupazioni riguardanti le minacce globali e lo sviluppo sostenibile, il riconoscimento del ruolo della scuola nel promuovere sistemi pacifici di interazione fra i giovani. Questo tipo di competenze sono ormai riconosciute anche come una parte essenziale dell'insieme di capacità richieste sul posto di lavoro (Gould, 2011), necessario complemento delle capacità tecniche che, da sole, non sono sufficienti allo sviluppo nel contesto dell'attuale economia globale. Di conseguenza, il mercato del lavoro tenderà a reclutare individui con ampia consapevolezza dei cambiamenti della società, dell'interculturalità, dei valori umanitari, dell'impegno civico (OECD, 2015).

ICCS ha raccolto dati da più di 94000 studenti frequentanti l'ottavo anno di scolarità in più di 3800 scuole di 24 paesi. Inoltre sono stati coinvolti anche 37000 insegnanti delle scuole partecipanti all'indagine, mentre molte informazioni di contesto sono state raccolte tramite i dirigenti scolastici e il centri di ricerca nazionali.

Il *framework* di ICCS 2016 (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito and Agrusti, 2016) è stato sviluppato come un'estensione del *framework* dell'edizione 2009 (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, & Kerr, 2008), in quanto, pur mantenendo gli elementi principali di ICCS così come misurati nel 2009, considera anche gli sviluppi più recenti che si ritiene abbiano influito sull'educazione civica e alla cittadinanza dopo il 2009.

Tematiche di sviluppo globali emerse dopo il 2009

Dal 2009 sono avvenuti alcuni cambiamenti a livello globale che hanno inevitabili implicazioni per l'educazione civica e alla cittadinanza nei vari paesi. L'indagine ICCS 2016 non poteva non tener conto di tali sviluppi (cfr. Schulz *et al.* 2017). Fra i cambiamenti più importanti ricordiamo i seguenti:

- La crisi finanziaria mondiale del 2007-2008 e la conseguente recessione globale hanno avuto un impatto notevole su molte società e hanno dimostrato l'importanza dell'economia per la coesione sociale e per la stabilità politica (Chossudovsky, & Marshall, 2010; Grant, & Wilson, 2012; Shahin, Woodward, & Terzis, 2012).
- L'impatto dell'attività umana sull'ambiente e la sostenibilità a lungo termine dello sviluppo sono divenute questioni cruciali nel dibattito sullo sviluppo politico, sociale ed economico futuro (Dringer, 2013; IPCC, 2014), e hanno inevitabili implicazioni per i curricula di educazione civica e alla cittadinanza (Lotz-Sisitka, Fien, & Kethoile, 2013).
- Le crescenti preoccupazioni in molti paesi riguardo la capacità delle scuole di garantire la sicurezza e la coesistenza pacifica all'interno delle comunità scolastiche. Gli episodi sempre più numerosi di bullismo subiti da studenti da parte di altri studenti, e spesso diretti a minoranze sociali, hanno portato, in molti paesi, all'inclusione nei curricula civici e di cittadinanza di obiettivi legati alla promozione dell'impegno degli studenti nella comunità scolastica (Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Willms, Friesen, & Milton, 2009), alla coesistenza pacifica e all'acquisizione di meccanismi di risoluzione del conflitto (Johnson, & Johnson, 1996; Mickelson, & Nkomo, 2012).
- I recenti spostamenti di un gran numero di rifugiati dal Medio Oriente verso altri paesi (per lo più europei), insieme alle continue migrazioni in Europa e oltre, hanno reso più pressante il bisogno di integrazione nelle società di persone provenienti da differenti culture. La scuola e gli insegnanti non possono non raccogliere questa sfida (Banks & Banks, 2009) e ciò avviene attraverso due approcci: uno enfatizza la promozione dell'eguaglianza e dell'inclusione, l'altro sottolinea il valore della diversità (Ely & Thomas, 2001). Sebbene le scuole e i vari sistemi educativi si orientano generalmente verso una combinazione dei due elementi, sembra che la valorizzazione della diversità porti anche alla promozione della motivazione e del senso di appartenenza degli studenti (Schachner, Noack, Van de Vijver, & Eckstein, 2016).
- L'inarrestabile sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) ha condotto a un aumento nell'uso delle TIC e dei nuovi *social media* anche nella partecipazione civica. I nuovi *social media* hanno avuto un ruolo cruciale nel sostenere i movimenti politici nel Medio Oriente e altrove, nel promuovere l'azione sui cambiamenti climatici o nell'organizzazione di proteste contro le misure di austerità dopo la crisi finanziaria mondiale (Kahne, Middaugh, & Allen, 2014; Milner, 2010; Segerberg, & Bennett, 2011).

Alla luce dei cambiamenti sopra descritti, il *framework* di ICCS 2016 ha incluso alcune nuove aree – o dato maggiore enfasi ad aree già presenti in ICCS 2009 – relative all'educazione civica e alla cittadinanza, che hanno acquistato recentemente un'attenzione o una rilevanza particolare.

- Sono state incluse tre nuove aree:

- *Sostenibilità ambientale*. Negli ultimi decenni, l'attenzione all'ambiente e alla sua protezione a lungo termine ha acquisito un ruolo rilevante nella definizione di cittadinanza responsabile (Dobson, 2003; Dobson, & Bell, 2006; Ferreira, 2013; Hayward, 2006). Molti sistemi educativi hanno dunque incluso questo aspetto nei loro curricula di educazione civica e alla cittadinanza (Ainley *et al.*, 2013; Eurydice [Education Information Network in Europe], 2012; Schulz, *et al.*, 2010).

- *Interazione sociale a scuola*: agli albori del 21° secolo molti paesi stanno ponendo particolare enfasi, nei curricoli, agli aspetti non formali dell'apprendimento civico veicolato dalla partecipazione e dall'impegno o dall'interazione sociale nelle scuole (Ainley et al., 2013; Eurydice, 2005; Schulz et al., 2010). Più in generale, la ricerca riconosce sempre più l'importanza dell'apprendimento sociale a scuola (Dijkstra, & de la Motte, 2014; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Scheerens, 2011).
 - *L'uso dei social media per l'impegno civico*: ci sono numerose evidenze che l'uso dei social media abbia un effetto profondo sull'impegno civico dei giovani (Anduiza, Jensen, & Jorba, 2012; Bachen, Raphael, Lynn, McKee, & Philippi, 2008; Banaji, & Buckingham, 2013; Kahne, Lee, & Feezell, 2011).
- Sono state identificate, inoltre, due ulteriori aree, già incluse in precedenti indagini IEA, ma che necessitavano, dati i recenti sviluppi, di maggiore enfasi nel *framework* 2016:
- *La consapevolezza economica come aspetto della cittadinanza*: può essere definita come un'ampia consapevolezza dei modi in cui le questioni economiche influenzano la cittadinanza; si tratta di un tema rilevante per l'educazione civica e alla cittadinanza per varie ragioni: l'economia è un aspetto centrale dei governi, le condizioni economiche pongono vincoli ad alcune attività di cittadinanza, i cittadini contribuiscono al benessere economico della società e condividono la responsabilità per i problemi economici e i relativi rimedi (vedi ad esempio, Citizenship Foundation, 2013; Davies, 2006, 2015; Davies, Howie, Mangan, & Telhaj, 2002).
 - *Il ruolo della moralità nell'educazione civica e alla cittadinanza*: i concetti relativi alle qualità morali sono spesso chiamati in causa in relazione agli esiti dei programmi di educazione civica e alla cittadinanza (Althof, & Berkowitz, 2006; Berkowitz, Althof, & Jones, 2008; Halstead, & Pike, 2006; Oser, & Veugelers, 2008). Molti paesi hanno integrato nei curricoli di educazione civica e alla cittadinanza programmi di educazione morale e questa è spesso considerata un ambito di studio indipendente (Ainley et al., 2013; Veugelers, 2011). Pertanto, il *framework* ICCS 2016 ha incluso negli strumenti di indagine anche le rappresentazioni esplicite di moralità.

Il quadro teorico è articolato in due parti:

- quella relativa al test cognitivo e al questionario sulle percezioni e atteggiamenti degli studenti;
- quella relativa ai fattori contestuali che si prevede possano influire sugli esiti e spiegare la loro variazione.

La prima parte è organizzata attorno a tre dimensioni (cfr. anche Tabella 1.1):

- la *dimensione di contenuto*, che specifica gli argomenti di educazione civica e alla cittadinanza considerati (di tipo sia affettivo-comportamentale sia cognitive);
- la *dimensione cognitiva*, che descrive i processi di pensiero da valutare tramite il test;
- la *dimensione affettivo-comportamentale*, che descrive le percezioni e le attività degli studenti misurate attraverso il questionario studente.

I quattro *domini di contenuto* considerati sono:

- **Società e sistemi civici**, con tre sotto-domini:
 - *Cittadini* (ruoli, diritti, responsabilità e opportunità);

- *Istituzioni statali* (quelli centrali ai processi e alla messa in atto della *governance* e della legislazione);
- *Istituzioni civili* (quelle che mediano il contatto fra i cittadini e le istituzioni pubbliche e che permettono ai cittadini di svolgere attivamente molti dei ruoli che competono loro nelle rispettive società).
- **Principi civici**, con quattro sotto-domini:
 - *Equità* (diritto di tutte le persone a un trattamento giusto ed equo);
 - *Libertà* (libertà di fede, libertà di parola, libertà dalla paura e libertà dalla povertà);
 - *Senso di comunità* (senso di appartenenza, interrelazione e visione comune tra gli individui e le comunità all'interno di una società);
 - *Governo della legge* (applicazione della legge equa e giusta a tutti, separazione dei poteri e trasparenza legale).
- **Partecipazione civica**, con tre sotto-domini:
 - *Processi decisionali* (impegno diretto in associazioni e organizzazioni e votare);
 - *Capacità di influenzare le decisioni* (discutere, manifestare, sviluppare proposte e acquisto selettivo);
 - *Partecipazione alla comunità* (volontariato, partecipazione alle organizzazioni, mantenersi informati).
- **Identità civiche** (in cui rientra anche la cittadinanza globale), con due sotto-domini:
 - *Concetto di sé civico* (esperienze degli individui relative alla loro collocazione nelle comunità civiche di appartenenza);
 - *Appartenenza civica* (senso di connessione a diverse comunità civiche e ruoli civici degli individui).

I due *processi cognitivi* considerati sono:

- **Conoscenze**: si riferiscono alle informazioni apprese relativamente alle dimensioni civiche e di cittadinanza, che gli studenti usano quando si impegnano nei compiti cognitivi più complessi che li aiutano a dare un senso ai loro mondi civici;
- **Ragionamento e applicazione**: si riferisce ai modi in cui gli studenti utilizzano le informazioni relative alle dimensioni civiche e di cittadinanza per raggiungere conclusioni più ampie rispetto ai contenuti di un qualsiasi concetto singolo e per usarle nei contesti di vita reale.

Per quanto riguarda l'aspetto *affettivo-comportamentale*, sono stati considerati due domini³:

- **Atteggiamenti**: si riferisce a giudizi o valutazioni relativi a idee, persone, oggetti, eventi, situazioni e/o relazioni. Ciò include l'auto-valutazione della comprensione delle dimensioni civiche e di cittadinanza da parte degli studenti, i diritti e le responsabilità dei gruppi nella società e gli atteggiamenti verso le istituzioni.
- **Impegno**: si riferisce all'impegno civico degli studenti, alle loro aspettative di azione futura e le loro disposizioni a impegnarsi attivamente nella società (interesse, senso di efficacia). Ciò include concetti quali prontezza a partecipare a forme di protesta civica, partecipazione politica attesa da adulti e partecipazione attesa in attività di cittadinanza future.

³ Nel *framework* di ICCS 2009, erano previsti quattro domini affettivo-comportamentali (convinzioni di valore, atteggiamenti, intenzioni di comportamento, comportamenti). Tuttavia, a causa della difficoltà nel distinguere in particolare fra le convinzioni di valore (più profondamente radicate) e gli atteggiamenti (più limitati e meno stabili), si è deciso per ICCS 2016 di distinguere solo fra atteggiamenti e impegno.

La Tabella 1.1 mostra la copertura dei diversi domini all'interno degli strumenti destinati agli studenti (prova e questionario).

Tabella 1.1 - Numero di item (della prova cognitiva e del questionario) afferenti ai domini di contenuto, ai processi cognitivi e ai domini affettivo-comportamentali in ICCS 2016

Domini cognitivi	Domini di contenuto				Totale
	Società e sistemi civici	Principi civici	Partecipazione civica	Identità civiche	
Conoscenze	12	9	2	0	23
Ragionamento e applicazione	24	18	19	4	65
Totale	36	27	21	4	88
Domini affettivo-comportamentali					
Atteggiamenti	42	21	5	5	73
Impegno	5	8	35	2	50
Atteggiamenti (nel questionario europeo)	21	22	6	9	58
Totale	68	51	46	16	181

La seconda parte del quadro teorico, relativa ai fattori contestuali, sarà trattata negli specifici capitoli dedicati ai vari aspetti (Capitoli 2, 4, 5 e 6).

1.2 Le domande di ricerca

Nell'ambito dell'indagine ICCS 2016 si è partiti da una serie di domande di ricerca che hanno guidato lo sviluppo del *framework* e la definizione del disegno della ricerca e degli strumenti. Queste domande riguardano le conoscenze civiche degli studenti, le loro disposizioni a impegnarsi nella società e i loro atteggiamenti relativi a temi civici e di cittadinanza, ma anche i contesti nei quali questo tipo di apprendimento ha luogo.

Di seguito si riportano le domande di ricerca, ciascuna delle quali si declina in una serie di sotto-domande.

DR 1: Come viene attuata l'educazione civica e alla cittadinanza nei paesi partecipanti?

Questa domanda di ricerca riguarda i contesti nazionali per l'educazione civica e alla cittadinanza (cfr. Capitolo 2); i dati sono stati raccolti tramite il questionario sui contesti nazionali (al quale hanno risposto i Centri nazionali ICCS 2016 dei diversi paesi partecipanti), i questionari scuola e

insegnante e consultando la letteratura pubblicata. Le domande più specifiche alle quali si intendeva rispondere sono:

- (a) Quali sono gli obiettivi e i principi di educazione civica e alla cittadinanza in ciascun paese partecipante?
- (b) Quali approcci curriculari i paesi partecipanti hanno scelto per l'educazione civica e alla cittadinanza?
- (c) Quali cambiamenti e/o sviluppi sono avvenuti a partire dal 2009 in questa area di apprendimento?

DR 2: Qual è l'entità e la variazione delle conoscenze civiche degli studenti all'interno e fra i paesi partecipanti?

Questa domanda si focalizza sui risultati degli studenti alla prova cognitiva (cfr. Capitolo 3). Sono stati analizzati a tal fine i dati derivanti dal test, integrati da quelli raccolti tramite il questionario studente per rispondere alle seguenti domande specifiche:

- (a) Ci sono variazioni nelle conoscenze civiche che siano associate a caratteristiche degli studenti e a variabili di background (es. genere, caratteristiche familiari, indicatori socioeconomici)?
- (b) Quali fattori contestuali (es. contesti familiari, caratteristiche delle scuole) spiegano la variazione delle conoscenze civiche degli studenti?
- (c) Quali cambiamenti sono avvenuti nelle conoscenze civiche a partire dal 2009?

DR 3: Qual è l'entità dell'impegno degli studenti nelle diverse sfere della società e quali fattori sono a esso connessi all'interno e fra i paesi partecipanti?

Questa domanda si focalizza sui risultati e la partecipazione civica, attuale e attesa, degli studenti (cfr. Capitolo 4). Sono stati analizzati i dati derivanti dal questionario studente al fine di rispondere alle seguenti domande specifiche:

- (a) Qual è l'entità e la variazione della partecipazione civica degli studenti dentro e fuori dalla scuola (impegno in attività legate a temi civici)?
- (b) Quali convinzioni hanno gli studenti riguardo la loro capacità di impegnarsi e riguardo il valore della partecipazione civica?
- (c) Quali aspettative hanno gli studenti in relazione alla partecipazione civica e politica nel loro prossimo futuro da adulti?
- (d) Quali cambiamenti nell'impegno degli studenti sono avvenuti a partire dal 2009?

DR 4: Quali convinzioni hanno gli studenti dei paesi partecipanti riguardo importanti temi civici della società moderna e quali sono i fattori che ne influenzano la variazione?

Questa domanda si focalizza sulle convinzioni degli studenti indagate tramite il questionario studente (cfr. Capitolo 5) i cui dati sono stati analizzati per rispondere alle seguenti domande specifiche:

- (a) Quali atteggiamenti hanno gli studenti verso la società e le istituzioni civiche?
- (b) Quali sono le convinzioni degli studenti riguardo l'importanza di diversi principi alla base della società (democrazia, cittadinanza e diversità)?
- (c) Quali sono le percezioni degli studenti in merito alle loro comunità e società (in relazione alla percezione delle minacce globali al futuro del mondo)?

- (d) Quali cambiamenti nelle convinzioni, negli atteggiamenti e nei valori degli studenti sono avvenuti a partire dal 2009?

DR 5: Come sono organizzate le scuole nei paesi partecipanti riguardo all'educazione civica e alla cittadinanza e qual è l'associazione tra organizzazione e esiti di apprendimento degli studenti?

Questa domanda di ricerca è relativa ai modi in cui le scuole e le loro comunità erogano l'educazione civica e alla cittadinanza (Cfr. Capitolo 6). I dati dei questionari scuola e insegnante, in relazione agli esiti degli studenti nella prova cognitiva, sono stati analizzati per rispondere alle seguenti domande specifiche:

- (a) Quali sono gli approcci generali all'educazione civica e alla cittadinanza, al curriculum, alla struttura del contenuto e del programma e alla sua offerta?
- (b) In quale misura le scuole nei paesi partecipanti hanno messo in atto processi che facilitano l'impegno civico (opportunità date dalla scuola, clima favorevole all'impegno civico)?
- (c) In quale misura le scuole interagiscono con le loro comunità per promuovere l'impegno e l'apprendimento civico degli studenti?
- (d) Come percepiscono scuole e insegnanti il ruolo dell'educazione civica e alla cittadinanza nei vari paesi partecipanti?

DR 6: Quali sono gli atteggiamenti e le opinioni degli studenti su problemi legati alla dimensione civica, politica e al modo di concepire la cittadinanza che si configurano come peculiari e di rilievo dal punto di vista europeo?

Questa domanda si focalizza sulle risposte fornite dagli studenti al Questionario europeo (cfr. Capitolo 7). Sono stati analizzati i dati derivanti dal questionario studente al fine di rispondere alle seguenti domande:

- (a) Quali sono le percezioni degli studenti della propria identità europea?
- (b) Quali sono gli atteggiamenti degli studenti sulla libertà di circolazione e sull'immigrazione in Europa?
- (c) Quali sono le percezioni degli studenti nei confronti dell'Unione Europea e del futuro dell'Europa?

1.3 Disegno di ricerca

La raccolta dei dati di ICCS 2016 è stata condotta, nei vari paesi dei due emisferi, fra ottobre 2015 e giugno 2016.

Hanno partecipato 24 paesi, di cui 16 europei, 5 latino-americani e 3 asiatici (Figura 1.1).

La popolazione di studenti campionata per la rilevazione è così caratterizzata: studenti che si trovano all'8° grado di istruzione (per l'Italia III secondaria di primo grado) 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.

La popolazione degli insegnanti coinvolta nella rilevazione è definita nel modo seguente: 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.

Figura 1.1: Paesi partecipanti a ICCS 2016



Belgio (Fiammingo)

Bulgaria

Cile

Taipei Cinese

Colombia

Croazia

Danimarca

Repubblica Dominicana

Estonia

Finlandia

Hong Kong SAR

Italia

Repubblica di Corea

Lettonia

Lituania

Malta

Messico

Paesi Bassi

Nord Reno - Westfalia

(Germania)

Norvegia

Perù

Federazione Russa

Slovenia

Svezia

Caratteristiche del campione

Il campionamento delle scuole è di tipo probabilistico stratificato a due stadi. Nel primo stadio vengono estratte le scuole, con probabilità proporzionale al numero di studenti dell'8° grado iscritti in ciascuna scuola; la grandezza del campione è stata stimata sulla base delle caratteristiche della popolazione scolastica nazionale. In ogni caso il numero minimo di scuole campionate in ogni paese deve essere di almeno 150 scuole.

Nel secondo stadio viene estratta una classe (in alcuni casi due classi) di 8° grado.

L'estrazione della classe e il campionamento degli insegnanti (15 per ciascuna scuola) sono affidati ai Centri nazionali, i quali sono tenuti a utilizzare un apposito applicativo fornito dal Consorzio internazionale e a seguire procedure rigorose indicate dal Consorzio stesso.

L'Italia ha partecipato a ICCS 2016 con un campione di 170 scuole secondarie di I grado, 3766 studenti e 2000 insegnanti delle classi terze (cfr. Tabella 1.2.). L'accoglienza del progetto da parte dei dirigenti scolastici delle scuole campionate è stata molto favorevole, con un'adesione quasi totale che ha assicurato una percentuale di copertura del campione del 100%.

Tabella 1.2 Distribuzione delle scuole e degli studenti per macroarea geografica

Macroarea geografica	N. scuole	% scuole	N. studenti	% studenti
Nord Ovest	42	25	956	25
Nord Est	30	18	682	18
Centro	32	19	724	19
Sud	36	21	780	21
Sud Isole	30	18	624	17
Italia	170	100	3766	100

Gli strumenti di rilevazione

Gli strumenti di rilevazione usati nell'indagine ICCS 2016 sono stati rivolti a studenti, insegnanti, dirigenti scolastici e centri nazionali e sono di seguito descritti:

- La **prova cognitiva**, composta da 88 item che misuravano conoscenze, analisi e ragionamento relative a temi civici e di cittadinanza. Gli item sono stati allocati su 8 fascicoli, ciascuno dei quali conteneva tre degli otto cluster composti ciascuno da 11 item, secondo uno schema di rotazione bilanciata. Ogni studente partecipante ha risposto a uno dei fascicoli, per un tempo di test di 45 minuti. Gli item erano generalmente contestualizzati da un testo che serviva da breve introduzione al tema relativo a uno o più item.
- Il **Questionario Studente**, che richiedeva da 30 a 40 minuti per la compilazione, è stato utilizzato per raccogliere informazioni sia sulle percezioni degli studenti in merito a temi civici e di cittadinanza, sia sul *background* di ciascuno studente.
- I **questionari "regionali"**, già utilizzati in ICCS 2009, sono stati proposti di nuovo alle regioni del mondo con almeno 5 paesi partecipanti, al fine di ottenere informazioni su aspetti specifici di educazione civica e alla cittadinanza di quell'area. Sono stati pertanto proposti due questionari, uno per i paesi europei (al quale ha partecipato dunque anche l'Italia) e uno per i paesi latino-americani. Tali questionari richiedevano circa 15 minuti per la compilazione.
- Il **Questionario Insegnante**, che richiedeva circa 30 minuti per la compilazione e proponeva domande relative alle loro percezioni dell'educazione civica e alla cittadinanza nelle loro scuole e di fornire informazioni sull'organizzazione e la cultura della loro scuola, nonché sul loro *background* e sui loro incarichi di insegnamento.
- Il **Questionario Scuola**, che richiedeva circa 30 minuti per la compilazione e chiedeva ai dirigenti scolastici di fornire informazioni sulle caratteristiche della scuola, sulla cultura e sul clima di scuola e sull'offerta di educazione civica e alla cittadinanza della scuola.
- Il **Questionario online sui contesti nazionali**, compilato dai Centri nazionali e da esperti coordinati dal *National Research Coordinator* di ciascun paese. Le informazioni raccolte tramite questo strumento riguardavano la struttura del sistema educativo, la presenza dell'educazione civica e alla cittadinanza nei curricula nazionali e i recenti sviluppi nell'educazione civica e alla cittadinanza.

La costruzione degli strumenti ICCS è avvenuta in tre fasi:

1. nella prima fase sono stati redatti i quesiti della prova cognitiva e dei questionari, sulla base del framework, e sono stati condotti sei studi pilota in sei paesi nonché estese consultazioni

- con i *National Research Coordinator* e con consulenti esperti sui temi civici e di cittadinanza e/o sugli aspetti metodologici e psicometrici;
2. nella seconda fase è stata realizzata una prova sul campo (Field Trial) in tutti i paesi partecipanti, che ha coinvolto un numero ridotto di scuole e studenti e ha permesso l'analisi dei dati relativi a scuole, studenti e insegnanti;
 3. nella terza fase, è stata effettuata una revisione finale degli strumenti sulla base dei risultati della prova sul campo e dei commenti ricevuti dai Centri nazionali e dagli esperti.

Data l'importanza di assicurare la comparabilità e l'adeguatezza delle misure utilizzate in questo studio per paesi così diversi fra loro, i dati della prova sul campo sono stati utilizzati per un'approfondita analisi della validità cross-nazionale, sia per la prova cognitiva, sia per i questionari.

Bibliografia

- Ainley, J., Schulz, W., & Friedman, T. (Eds.) (2013). *ICCS 2009 Encyclopedia. Approaches to civic and citizenship education around the world*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Althof, W., & Berkowitz, M. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495–518.
- Anduiza, E., Jensen, M. J., & Jorba, L. (Eds.) (2012). *Digital media and political engagement worldwide: A comparative study*. New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Bachen, C., Raphael, C., Lynn, K., McKee, C., & Philippi, J. (2008). Civic engagement, pedagogy, and information technology on web sites for youth. *Political Communication*, 25(3), 290–310.
- Banaji, S., & Buckingham, D. (2013). *The civic web: Young people, the Internet, and civic participation*. Cambridge, MA, USA: MIT Press.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Berkowitz, W., Althof, W., & Jones, S. (2008). Educating for civic character. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.) *SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London, UK: SAGE Publications.
- Chossudovsky, M., & Marshall, A. (2010). *The global economic crisis: The great depression of the XXI century*. Montreal, Canada: Global Research Publishers. Centre for Research on Globalization (CRG).
- Citizenship Foundation. (2013). *Economic awareness*. Consultabile all'indirizzo: <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?353>.
- Davies, P., Howie, H., Mangan, J., & Telhaj, S. (2002). Economic aspects of citizenship education: An investigation of students' understanding. *The Curriculum Journal*, 13(2), 201–223.
- Dijkstra, A.B., & De la Motte, P.I. (Eds.) (2014). *Social outcomes of education. The assessment of social outcomes and school improvement through school inspections*. Amsterdam, The Netherlands: Amsterdam University Press.
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the Environment*. OUP Oxford.
- Dringer, E. (2013). A patchwork of emissions cuts. *Nature*, 501, 307–309.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Ely, R. J., & Thomas, D. A. (2001). Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46(2), 229–273.
- Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels, Belgium: Author.
- Fredericks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–96.

- Gould, J. (Ed.). (2011). *Guardian of democracy: The civic mission of schools*. Washington, DC, USA: National Conference on Citizenship. <https://civicmission.s3.amazonaws.com/118/f0/5/171/1/Guardian-of-Democracy-report.pdf>.
- Grant, W., & Wilson, K. (Eds) (2012). *The Consequences of the Global Financial Crisis: The Rhetoric of Reform and Regulation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- IPCC. (2014). *Climate Change 2014: Mitigation of Climate Change. Contribution of Working Group III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. O. Edenhofer, R. Pichs-Madruga, Y. Sokona, E. Farahani, S. Kadner, K. Seyboth, A. Adler, I. Baum, S. Brunner, P. Eickemeier, B. Kriemann, J. Savolainen, S. Schlömer, C. von Stechow, T. Zwickel, & J.C. Minx (Eds.). Cambridge, United Kingdom and New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Halstead, M., & Pike, M. (2006). *Citizenship and moral education: Values in action*. London, UK: Routledge.
- Kahne, J., Lee, N., & Feezell, J. T. (2011). *The civic and political significance of online participatory cultures among youth transitioning to adulthood*. Consultabile all'indirizzo: http://dmlcentral.net/sites/dmlcentral/files/resource_files/OnlineParticipatoryCultures.WORKINGPAPERS.pdf.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996) Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66 (4), pp. 459–506.
- Lotz-Sisitka, H., Fien, J., & Kethoilwe, M. (2013). Traditions and new niches: An overview of environmental education curriculum and learning research. In R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. Wals (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 194–205). Washington, DC, USA: American Educational Research Association.
- Kahne, J., Middaugh, E., & Allen, D. (2014). *Youth, new media and the rise of participatory politics*. YPP Research Network Working Paper #1. Oakland, CA, USA: Youth and Participatory Politics Research Network.
- Mickelson, R. A., & Nkomo, N. (2012). Integrated schooling, life course outcomes, and social cohesion in multiethnic democratic societies. *Review of Research in Education*, 36(1), 197–238.
- Milner, J. (2010). *The internet generation: Engaged citizens or political dropouts*. Medford, MA, USA: Tufts University Press.
- OECD. (2015). *Skills for social progress. The power of social and emotional skills*. Paris, France: Author.
- Oser, F., & Veugelers, W. (Eds.) (2008). *Getting involved. Global citizenship and sources of moral values*. Chicago, IL, USA: Sense Publishers.
- Schachner, M. K., Noack, P., van de Vijver, F. J. R., and Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school – Equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87, 1175–1191.

- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Tim Friedman (2017). *Becoming Citizens in a Changing World IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- 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 thirty-eight countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- 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). (Edizione Italiana: Indagine Internazionale sull'Educazione Civica e alla Cittadinanza. Quadro di Riferimento.
http://www.invalsi.it/invalsi/ri/ar_iccs2009/file/ICCS_ultimo_%20impaginato.pdf)
- Seegerberg, A., & Bennett, W. L. (2011). Social media and the organization of collective action: Using Twitter to explore the ecologies of two climate change protests. *The Communication Review, 14*(3), 197–215.
- Shahin, J., Woodward, A., & Terzis, G. (2012). *Study on the impact of the crisis on civil society organizations in the EU: Risks and opportunities*. Study for the European Economic and Social Committee. Institute for European Studies, Vrije Universiteit Brussels (IES-VUB), Belgium.
- Scheerens, J. (2011). Indicators on informal learning for active citizenship at school. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 23*(3), 201–222.
- Veugelers, V. (2011). The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education, 9*(3–4), 473–485.
- Willms, J. D., Friesen, S., & Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic, and intellectual engagement*. (First National Report) Toronto, Canada: Canadian Education Association.

Capitolo 2 - Contesto nazionale dell'educazione civica e alla cittadinanza

2.1 Precedenti rilevazioni IEA sull'educazione civica e alla cittadinanza

L'Italia ha preso parte a tutte le rilevazioni internazionali svolte dalla IEA sulle competenze degli studenti nel campo dell'educazione civica. La prima di queste indagini è stata condotta come parte del *Six Subject Survey* e la raccolta dati è stata effettuata nel 1971. La seconda indagine *IEA-CIVED - Civic Education Study*, si è svolta nel 1999 e aveva l'obiettivo di fornire basi empiriche più solide all'educazione civica attraverso informazioni aggiornate sulle conoscenze, gli atteggiamenti e i comportamenti dei quattordicenni in quest'area. La terza indagine è stata realizzata nel 2009.

La prima indagine comparativa *Six Subject Survey* (1971) ha coinvolto circa trentamila studenti di età compresa tra i 10 e i 14 anni di numerosi Paesi appartenenti prevalentemente al mondo occidentale industrializzato; la ricerca ha anche rilevato le competenze degli studenti in lingua inglese, francese, educazione letteraria, comprensione della lettura e scienze.

La prima indagine IEA per l'educazione civica mirava a studiare come e in quale misura gli obiettivi di educazione alla cittadinanza erano raggiunti dai sistemi di istruzione e che tipo di influenze esercitavano la scuola, la famiglia, i mass media e gli amici sullo sviluppo del senso civico degli alunni/studenti. Gli strumenti di ricerca comprendevano una prova cognitiva e un questionario per misurare gli aspetti comportamentali degli studenti, nonché i questionari di *background* per insegnanti (di area umanistico-letteraria) e dirigenti scolastici.

I Paesi che hanno partecipato sono stati: Finlandia, Germania (FRG), Irlanda, Israele, Italia, Paesi Bassi, Nuova Zelanda, Svezia e Stati Uniti. Inghilterra e Iran hanno partecipato alla sola fase iniziale del progetto.

L'Italia ha partecipato a questo primo studio realizzando un'indagine su due campioni di studenti, rispettivamente di 10 anni (quinta primaria) e di 14 anni (classe terza della secondaria di primo grado e classe prima della scuola secondaria superiore).

Il risultato più alto delle conoscenze civiche nelle scuole primarie fu conseguito dagli studenti italiani. Per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado erano stati gli studenti dei Paesi Bassi, Germania, Israele e Stati Uniti a conseguire i punteggi più alti; mentre nella scuola secondaria di secondo grado i risultati migliori erano stati raggiunti dagli studenti della Nuova Zelanda, della Germania e della Svezia⁴.

Il livello di conoscenza civica degli studenti è risultato fortemente correlato a tre principali fattori: il sostegno ai valori democratici, il sostegno al governo nazionale, l'interesse e la partecipazione civica. Numerose, invece, le differenze tra i Paesi rispetto alle opinioni degli studenti sui diritti delle donne: atteggiamenti più favorevoli sono stati sostenuti dagli studenti della Germania, della Svezia e della Finlandia.

Le differenze emerse tra i Paesi non possono essere però attribuite alle differenze nei programmi scolastici. Sembrerebbe che la libertà di espressione e di discussione in classe su fatti e avvenimenti politici, sociali e culturali sia stato un elemento che abbia pesato efficacemente sui risultati dei test cognitivi. Il clima in classe ha un forte impatto sul ragionamento morale in Germania e nei Paesi

⁴ Cfr. <http://www.iea.nl/six-subject-survey-civic-education>

Bassi. In Finlandia, l'ambiente domestico ha il più forte impatto sullo sviluppo del ragionamento morale.⁵

Nel 1993, l'Assemblea Generale della IEA ha deciso di avviare uno studio sull'educazione civica per approfondire la conoscenza di come gli studenti percepiscono e vivono la loro identità di cittadinanza e come siano influenzati dal contesto politico, educativo e sociale nei Paesi in cui vivono. L'obiettivo principale era quello di capire i modi in cui i giovani sono preparati per i loro ruoli come cittadini democratici. La prima riunione di pianificazione si è tenuta a Amsterdam nel 1994.

La seconda indagine comparativa sulla *Civic Education*, IEA CIVED, è stata suddivisa in due fasi e ha coinvolto ventiquattro Paesi. Nella prima fase (1994 -1996), ciascuno dei Paesi partecipanti ha realizzato uno studio di caso nazionale, condotto sulla base di alcune domande guida formulate dal Comitato Internazionale di Coordinamento (ICC) e discusse con i rappresentanti nazionali. La seconda fase dell'indagine (1997-1999) si è conclusa nel 2000 con la pubblicazione dei risultati.

Australia, Belgio (Fiammingo), Bulgaria, Canada, Cile, Colombia, Cipro, Repubblica Ceca, Danimarca, Inghilterra, Estonia, Finlandia, Germania, Grecia, Hong Kong SAR, Ungheria, Israele, Italia, Lettonia, Lituania, Paesi Bassi, Norvegia, Polonia, Portogallo, Romania, Federazione Russa, Repubblica Slovacca, Slovenia, Svezia, Svizzera e Stati Uniti hanno partecipato alla fase 1 e alla fase 2. Il Canada e i Paesi Bassi hanno partecipato solo alla fase 1; Cile, Danimarca, Estonia, Lettonia, Norvegia, Repubblica Slovacca e Svezia hanno partecipato solo alla fase 2. Israele ha raccolto solo i dati per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado.

Lo scopo di questo studio era quello di "capire come i giovani svolgono il proprio ruolo di cittadini attivi". Sono stati coinvolti studenti delle scuole del grado 8 (con un'età media di 13,5 anni).

I coordinatori nazionali dello studio hanno sviluppato un modello che ha guidato le due fasi dello studio: la prima fase, di carattere prevalentemente qualitativo, ha riguardato studi di caso in 24 Paesi e la seconda fase, ha comportato una prova cognitiva in 28 Paesi. Questo modello ha prestato particolare attenzione agli elementi di macrosistema: la storia democratica del paese, la posizione transnazionale, l'economia e i media. Esso ha inoltre delineato i modi in cui si realizzano gli obiettivi di educazione civica, in particolare il ruolo della comunità formale, della comunità informale, della scuola, del gruppo di pari e della famiglia⁶.

Rispetto al quadro di riferimento i domini di contenuto presi in considerazione sono stati: 1. Democrazia / cittadinanza, 2. Identità nazionale / relazioni internazionali 3. Coesione sociale e identità⁷.

Agli studenti è stato chiesto di rispondere a domande inerenti cinque aspetti principali:

- la conoscenza da parte degli studenti dei principi fondamentali della democrazia;
- le competenze degli studenti nell'interpretazione della comunicazione politica;
- i concetti di democrazia e cittadinanza degli studenti;
- gli atteggiamenti degli studenti relativi alla loro nazione, la fiducia nelle istituzioni, le opportunità per immigrati e i diritti politici delle donne;
- le aspettative degli studenti per una futura partecipazione alle attività civiche⁸.

⁵ Vedi sopra.

⁶ Cfr. <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/viewFile/1191/1094>

⁷ Cfr. <http://www.icpsr.umich.edu/icpsrweb/civicleads/studies/21661>

⁸ Cfr. http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Technical_Report.pdf

Le dimensioni dei campioni nazionali andavano dai 2.076 studenti partecipanti del Belgio (Fiammingo) ai 5.688 studenti del Cile. L'acquisizione delle competenze civiche è stata misurata da una scala composta da due sotto scale: *contenuti civici* e *competenze civiche*. Il contenuto civico si riferisce alla conoscenza di concetti quali le caratteristiche che fondano le democrazie, mentre le competenze civiche si riferiscono alle competenze interpretative necessarie per comprendere la comunicazione (ad esempio cogliere il senso di un messaggio politico). Gli studenti hanno, inoltre, risposto a domande riguardanti le loro caratteristiche personali (età, sesso), la loro partecipazione attiva come cittadini, il clima della loro scuola e il clima in classe. Sono state raccolte circa 95.000 risposte. Informazioni di base sono state raccolte anche attraverso dei questionari somministrati ai dirigenti scolastici e agli insegnanti di storia ed educazione civica.

I Paesi che hanno raggiunto un punteggio sopra la media nella somministrazione del fascicolo cognitivo sono stati: Cipro, Grecia, Finlandia, Italia, Slovacchia e Polonia⁹.

I questionari rivolti agli insegnanti e ai dirigenti scolastici hanno raccolto informazioni riguardanti le pratiche di insegnamento e gestione delle classi, la *governance* scolastica e il clima. Tre moduli regionali, per i Paesi dell'Asia, Europa e America Latina hanno raccolto, invece, dati riguardanti questioni di educazione civica e di cittadinanza di particolare interesse in queste parti del mondo.

I Paesi che hanno partecipato sia a CIVED che a ICCS 2009 sono stati in grado di misurare i cambiamenti nella conoscenza dei contenuti civici dei loro studenti nel corso del tempo.

ICCS 2009 ha valutato gli studenti iscritti all'ottavo grado. Per consentire un collegamento a CIVED, i Paesi partecipanti che hanno esaminato un grado diverso nel 1999 hanno valutato lo stesso grado in aggiunta al livello target internazionale¹⁰.

L'indagine si è svolta contemporaneamente in 40 Paesi in tutto il mondo ed ha previsto:

- la somministrazione agli studenti di una prova cognitiva che puntava a rilevare le conoscenze e le competenze in ambito di educazione alla cittadinanza;
- la somministrazione agli studenti di un questionario sugli atteggiamenti e i comportamenti sia in ambito familiare che scolastico;
- la compilazione, da parte degli insegnanti, di un questionario riguardante il *background* formativo e le metodologie e le pratiche educative realmente utilizzate;
- la compilazione, da parte del dirigente scolastico, di un questionario scuola che potesse fornire un quadro del sistema scolastico italiano.

L'indagine ICCS 2009 ha presentato, rispetto alle altre edizioni, quattro novità:

- il coinvolgimento, nella rilevazione, di insegnanti di tutte le discipline e non soltanto di quelli che insegnano storia ed educazione civica;
- la somministrazione di un questionario rivolto agli studenti, "Modulo Europeo", elaborato e calibrato per tutti i Paesi europei partecipanti all'indagine, che punta a identificare i progressi da realizzare per la formazione alla cittadinanza attiva nel contesto della strategia di Lisbona¹¹;

⁹ Cfr. http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC42904/bryonycci_jrc42904_final.pdf

¹⁰ Cfr. http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Encyclopedia.pdf

¹¹ Cfr. http://www.edscuola.it/archivio/ped/strategia_lisbona.htm

- la somministrazione di un questionario rivolto agli studenti, “Modulo America Latina”, rivolto a tutti i Paesi dell’America Latina partecipanti all’indagine, che punta ad identificare i progressi da realizzare per la formazione alla cittadinanza attiva nel contesto specifico di questi Paesi;
- una rilevazione on-line sul contesto nazionale (*National Context Survey*), a cura degli esperti dei Centri Nazionali, riguardante la struttura dei sistemi d’istruzione, il ruolo dell’educazione civica e alla cittadinanza nei curricula nazionali e i recenti sviluppi curriculari. I dati ottenuti da questa rilevazione facilitavano l’interpretazione dei risultati ottenuti attraverso i questionari studenti, scuola e insegnanti e forniscono una descrizione del contesto dell’educazione civica e alla cittadinanza di ogni Paese¹².

Per quanto riguarda gli studenti, la popolazione indagata comprendeva studenti al grado 8 di istruzione e che hanno, in media, 14 anni. Se l’età media degli studenti del grado 8 risulta al di sotto dei 13,5 anni, vengono considerati gli studenti del grado 9. Per ogni scuola campionata sono state selezionate due classi e sono stati valutati tutti gli studenti di ciascuna classe.

Il questionario insegnanti è stato somministrato a tutti gli insegnanti che insegnano le discipline scolastiche di ordinamento nel grado di riferimento (per l’Italia il terzo anno della scuola secondaria di primo grado) di ciascuna scuola campionata. In ciascuna scuola sono stati campionati casualmente 15 insegnanti.

I domini cognitivi erano *Conoscenze*, in cui si delineavano i tipi di informazioni che gli studenti dovevano dimostrare di conoscere relativamente ai temi che caratterizzano le dimensioni civiche e della cittadinanza; e il dominio cognitivo *Ragionamento e analisi*, che elenca in dettaglio i processi cognitivi che sono necessari agli studenti per poter giungere a delle conclusioni¹³.

Complessivamente, il rendimento degli studenti italiani rispetto a quello degli altri Paesi partecipanti si collocava al di sopra della media internazionale.

Per gli studenti italiani questa capacità è risultata eterogenea sul territorio nazionale. La percentuale più alta di studenti in grado di compiere operazioni mentali più complesse sulle conoscenze civiche, dimostrando competenze più elevate, si trova nelle macro-aree geografiche del Nord Est, del Centro, del Nord Ovest; la percentuale più alta di studenti 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 tra i 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 civiche è significativa: le femmine ottengono un punteggio medio superiore rispetto ai maschi sia a livello internazionale che nazionale¹⁴.

¹² Cfr. http://pub.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Framework_Italian.pdf

¹³ Cfr. http://www.invalsi.it/download/rapporti/iccs2009/Rapporto_ICCS_2009.pdf

¹⁴ Cfr. http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf

Gli studenti italiani del Nord Est e nel Nord Ovest mostravano sia atteggiamenti significativamente meno favorevoli rispetto alla media internazionale nei confronti dei diritti di gruppi etnico/razziali e degli immigrati sia un attaccamento nei confronti del proprio Paese inferiore rispetto a quello degli studenti degli altri Paesi.

Gli studenti italiani nutrivano, invece, 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 elevato rispetto alla media nazionale mentre per gli studenti del Nord Ovest e del Sud Isole è inferiore. 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. Rispetto agli studenti degli altri Paesi, gli studenti italiani sono poco coinvolti in forme di associazionismo e di partecipazione politica¹⁵.

2.2 Sistemi educativi e contesti nazionali

Per quanto riguarda le realtà nazionali emergono alcune differenze fra i 24 Paesi partecipanti all'indagine ICCS 2016.

- ✓ Dal punto di vista della grandezza della popolazione si passa da Malta, con una popolazione di circa 431.000 abitanti al Messico e alla Federazione Russa in cui vivono più di 100 milioni di persone. Nella metà dei Paesi partecipanti la popolazione va da 1 a 10 milioni di abitanti; in altri 9 Paesi la popolazione è superiore ai 10 milioni di persone, ma inferiore ai 100 milioni. L'Italia è il terzo Paese per numerosità di popolazione (Cfr. Tabella 2.1)
- ✓ Le percentuali di popolazione con accesso a Internet variano notevolmente. Il Perù ha la percentuale più bassa (41%), mentre la Norvegia ha la più alta (97%). La media internazionale è del 75%.
L'Italia si colloca significativamente al di sotto della media dei Paesi partecipanti (66%).
- ✓ La percentuale del PIL investita in spese per l'istruzione è più alta nei quattro Paesi del nord Europa partecipanti (Danimarca, Finlandia, Norvegia e Svezia): tra il 7,2 e l'8,4 per cento. La Repubblica Dominicana affronta le spese più basse per l'istruzione, spendendo solo il 2,1 per cento del PIL. (Cfr. Tabella 2.2)

Un aspetto che accomuna i Paesi partecipanti a ICCS 2016 riguarda i tassi elevati di alfabetizzazione. Nei Paesi europei si registra l'alfabetizzazione universale; tassi leggermente più bassi si osservano in Repubblica Dominicana, Hong Kong SAR, Malta, Messico e Perù. (Cfr. Tabella 2.2)

¹⁵ Cfr. http://www.invalsi.it/download/rapporti/iccs2009/Rapporto_ICCS_2009.pdf

Tabella 2.1 - Alcune caratteristiche demografiche ed economiche dei Paesi partecipanti a ICCS 2016

Paese	Popolazione (in migliaia)	Indice di sviluppo umano			Prodotto Interno Lordo (PIL) pro capite (in USD \$)
		Valore	Posizione	Categoria	
Belgio (Fiammingo)	6,477.80 ¹	0.896 ²	22	Molto alto	41,138 ²
Bulgaria	7.177,99	0,794	56	Alto	16.956
Cile	17.948,14	0,847	38	Molto alto	22.145
Taipei Cinese	23,464.79 ³	0.882 ⁴	21	Molto alto	47,800 ³
Colombia	48.228,70	0,727	95	Alto	12.988
Croazia	4(203.6	0,827	45	Molto alto	(20430
Danimarca	5.683,48	0,925	5	Molto alto	43.415
Repubblica Dominicana	10.528,39	0,722	99	Alto	13.375
Estonia	1.314,61	0,865	30	Molto alto	26.930
Finlandia	5.479,53	0,895	23	Molto alto	38.643
Hong Kong SAR	7.305,70	0,917	12	Molto alto	53.380
Italia	60.730,58	0,887	26	Molto alto	33.587
Repubblica di Corea	50.617,04	0,901	18	Molto alto	34.387
Lettonia	1.977,53	0,830	44	Molto alto	22.628
Lituania	2.904,91	0,848	37	Molto alto	26.397
Malta	431,87	0,856	33	Molto alto	28.822
Messico	127.017,22	0,762	77	Alto	16.502
Olanda	16.939,92	0,924	7	Molto alto	46.374
Norvegia	5.190,24	0,949	1	Molto alto	64.451
Perù	31.376,67	0,740	87	Alto	11.672
Federazione Russa	144.096,87	0,804	49	Molto alto	23.895
Slovenia	(2063.53	0,890	25	Molto alto	28.942
Svezia	9.799,19	0,913	14	Molto alto	45.296

I dati dell'Indice di Sviluppo Umano pro capite sono tratti dal Rapporto sullo Sviluppo Umano (2016, se non diversamente indicato).

I dati sulla popolazione sono tratti dagli *Indicatori della Banca Mondiale*, se non diversamente indicato.

¹ Fonte: <http://statbel.fgov.be/nl/statistiek/cijfers/bevolking/> [20/04/17]

² I dati si riferiscono a tutto il Belgio

³ Dati stimati per il 2016. Fonte: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/tw.html> [20/04/17]

⁴ Stima per il 2014. Fonte: [http://focustaiwan.tw/news/asoc/\(201409180039.aspx](http://focustaiwan.tw/news/asoc/(201409180039.aspx) [20/04/17]

Tabella 2.2 - Alcune caratteristiche dell'istruzione dei Paesi partecipanti a ICCS 2016

Paese	Tasso di alfabetizzazione adulti	Spesa pubblica per l'istruzione (% del PIL)	Accesso a Internet (% della popolazione)
Belgio (Fiammingo)	99% * ²	6,4 ²	85 ²
Bulgaria	98%	3,5	57
Cile	97%	4,6	64
Taipei Cinese	99% ¹	4,3	88
Colombia	95%	4,7	56
Croazia	99%	4,2	70
Danimarca	99% *	8,5	96
Repubblica Dominicana	92%	2,1 ¹	52
Estonia	100%	4,7	88
Finlandia	100% *	7,2	93
Hong Kong SAR	94% *	3,6	85
Italia	99%	4,1	66
Repubblica di Corea	98% *	4,6	90
Lettonia	100%	4,9	79
Lituania	100%	4,8	71
Malta	94%	6,8	76
Messico	94%	5,2	57
Olanda	99% *	5,6	93
Norvegia	100% *	7,4	97
Perù	95%	3,7	41
Federazione Russa	100%	4,2	73
Slovenia	100%	5,7	73
Svezia	99% *	7,7	91

I dati dell'alfabetizzazione adulta sono tratti dal Rapporto sullo Sviluppo Umano (2016, se non diversamente indicato) e si riferiscono alla percentuale della popolazione dai 15 anni in su che sa leggere e scrivere. I dati si riferiscono a un periodo compreso tra il 2005 e il 2015.

I dati riguardanti la spesa pubblica per l'istruzione sono tratti dal Rapporto sullo Sviluppo Umano (2016, se non diversamente indicato). I dati si riferiscono a un periodo compreso tra il 2010 e il 2014.

I dati riguardanti l'accesso a Internet sono tratti dal *CIA World factbook* e si riferiscono al 2015.

¹ I dati sono tratti dal *CIA World factbook* relativi al 2015

² I dati si riferiscono a tutto il Belgio

* Stime recenti non disponibili. I dati derivano dal *CIA World factbook* relativi al 2000-2004

Nella Tabella 2.3 sono riportate alcune caratteristiche politiche strettamente collegate a esperienze civiche e di cittadinanza attiva indagate in ICCS 2016, in cui si evidenziano similitudini e differenze tra i Paesi.

Dai dati riportati emerge come i Paesi partecipanti siano accomunati dall'età minima legale per votare, che è di 18 anni in 22 Paesi su 24 (19 anni nella Repubblica di Corea e 20 anni nel Taipei cinese) e dalla non obbligatorietà del voto: solo in Belgio (fiammingo), Repubblica Dominicana, Messico e Perù è un requisito giuridico.

Emerge invece una forte differenza fra i Paesi nell'affluenza alle ultime elezioni legislative precedenti l'indagine: a Malta (dove la partecipazione al voto non è obbligatoria) e nel Belgio (fiammingo)¹⁶ hanno votato oltre il 90% degli aventi diritto. Meno della metà degli elettori hanno votato nelle ultime elezioni in Cile, Colombia e Messico (anche se il voto è obbligatorio). In Italia, dove il voto non è obbligatorio, nelle ultime elezioni precedenti l'indagine ICCS 2016 (elezioni politiche 2013), ha votato il 75,2 % degli aventi diritto.

Nessun Paese partecipante all'indagine ICCS 2016 ha un'equa rappresentanza di donne in parlamento, sebbene in cinque Paesi ci sia una percentuale del 40 e 44 per cento di donne parlamentari. Un terzo dei Paesi partecipanti ha meno del 20 per cento di rappresentanza femminile.

¹⁶ Per il Belgio fiammingo, il voto ha riguardato l'elezione per i rappresentanti al loro parlamento regionale.

Tabella 2.3 - Caratteristiche politiche dei Paesi partecipanti ad ICCS 2016

Paese	Età legale per votare	Voto obbligatorio (SI / NO)	Percentuali di affluenza al voto all'ultima elezione legislativa precedente lo studio (anno di elezioni)	Numero di partiti politici in parlamento	Percentuale di seggi occupati da donne in parlamento
Belgio (Fiammingo)	18	SI	92,5 (2014) ¹	7 ¹	44 ¹
Bulgaria	18	NO	54,1 (2014)	8	(20
Cile	18	NO	49,3 (2013)	8*	16*
Taipei Cinese	20	NO	66,0 (2016)	5 ²	38
Colombia	18	NO	43,6 (2014)	14*	19*
Croazia	18	NO	60,8 (2015)	9	15
Danimarca	18	NO	85,9 (2015)	9	37
Repubblica Dominicana	18	SI	69,6 (2016)	10*	27*
Estonia	18 ⁴	NO	64,2 (2015)	6	24
Finlandia	18	NO	70,1 (2015)	9	42
Hong Kong SAR	18	NO	58,0 (2012)	14	16
Italia	18	NO	75,2 (2013)	7*	31*
Rep. di Corea	19	NO	58,0 (2016)	5	17
Lettonia	18	NO	58,9 (2014)	6	19
Lituania	18	NO	52,9 (2012)	8	24
Malta	18	NO	93,0 (2013)	2	14
Messico	18	SI	47,7 (2015)	9	42
Paesi Bassi	18	NO	74,6 (2012)	11*	39*
Norvegia	18	NO	78,2 (2013)	8	40
Perù	18	SI	82,0 (2016)	6	28
Federazione Russa	18	NO	60,1 (2011)	4*	14*
Slovenia	18	NO	51,7 (2014)	8*	37*
Svezia	18	NO	85,8 (2014)	8	44

Dati per questa tabella raccolti dal database IPU Parline se non diversamente indicato.

¹ I dati si riferiscono al parlamento regionale fiammingo.

Fonte: [http://polling\(2014.belgium.be/en/vla/results/results_start.html](http://polling(2014.belgium.be/en/vla/results/results_start.html) [(20/04/17]

² Dati ottenuti dal World Factbook CIA.

⁴ Eccezione per le elezioni locali in cui l'età legale di voto è 16 anni.

* Struttura del parlamento bicamerale. I dati si riferiscono alla Camera Bassa.

Nell'ambito dell'autonomia scolastica i centri nazionali sono stati invitati a fornire informazioni su cinque processi decisionali della scuola secondaria inferiore: stanziamento di fondi; pianificazione del curriculum; pedagogia o approcci all'insegnamento; reclutamento e nomina del personale scolastico; valutare gli studenti. Per ciascuna voce gli intervistati sono stati invitati a scegliere fra tre opzioni che indicavano livelli di autonomia decrescenti. Le risposte sono presentate nella Tabella 2.4.

Tabella 2.4 - Livello di autonomia delle singole scuole dei Paesi partecipanti nei processi decisionali, secondo quanto riportato dal questionario sul contesto nazionale ICCS 2016

Paese	Stanziamiento di fondi	Pianificazione del curriculum	Pedagogia o modalità di insegnamento	Assunzione e nomina del personale scolastico	Valutazione degli studenti
Belgio (Fiandringo)	●	●	●	●	●
Bulgaria	●	●	●	●	●
Cile	●	●	●	●	●
Taipei Cinese	●	●	●	●	●
Colombia	○	●	●	○	●
Croazia	○	○	●	●	●
Danimarca	●	●	●	●	●
Repubblica Dominicana	○	○	○	○	●
Estonia	●	●	●	●	●
Finlandia	●	●	●	●	●
Hong Kong SAR	●	●	●	●	●
Italia	●	●	●	○	●
Repubblica di Corea	●	●	●	○	●
Lettonia	●	●	●	●	●
Lituania	○	●	●	●	●
Malta	●	○	●	○	●
Messico	○	○	○	○	●
Olanda	●	●	●	●	●
Norvegia	●	○	●	●	●
Perù	○	●	○	●	●
Federazione Russa	●	●	●	●	●
Slovenia	○	○	●	●	●
Svezia	●	○	●	●	●

- = Grado più alto di autonomia
- = Grado medio di autonomia
- = Grado più basso di autonomia

Livello di autonomia nella programmazione dell'Educazione civica e alla cittadinanza a scuola

In ICCS 2016 sono stati presi in esame diversi aspetti riguardanti il livello di autonomia delle scuole nella pianificazione delle attività di insegnamento di Educazione civica e alla cittadinanza, poiché si ritiene che questi aspetti possano incidere sul modo in cui la materia viene insegnata a scuola e su come si possa migliorare (Scheerens, 2013; Sammons & Bakkum, 2011; Reezigt & Creemers, 2005).

Il Questionario Scuola di ICCS 2016 è caratterizzato da un insieme di domande focalizzate principalmente sul livello di autonomia che le scuole hanno in alcuni aspetti legati all'organizzazione di attività curricolari, didattiche e di apprendimento nell'Educazione civica e alla cittadinanza. Nella Tabella 2.5 sono riportate le percentuali degli studenti frequentanti scuole in cui i dirigenti hanno dichiarato di avere completa/abbastanza autonomia rispetto ai seguenti sette aspetti.

▪ ***Scelta dei libri di testo***

Per la scelta dei libri di testo e dei materiali didattici si sono registrate differenze tra i vari Paesi. La media internazionale si attesta sull'85% di studenti appartenenti a scuole in cui i dirigenti scolastici hanno dichiarato di avere completa/abbastanza autonomia in questo ambito, con percentuali significativamente inferiori in Cile (67%), Repubblica Dominicana (41%), Malta (49%), Messico (73%) e Perù (37%).

L'Italia si colloca al di sopra di 10 punti percentuali rispetto alla media ICCS.

▪ ***Esaminare e valutare***

L'86% degli studenti frequenta scuole in cui i dirigenti hanno autonomia nel determinare procedure e strumenti di valutazione degli studenti, con le percentuali più basse registrate in Danimarca (65%) e a Malta (56%).

L'Italia si colloca al di sopra di 10 punti percentuali rispetto alla media ICCS.

▪ ***Pianificazione del curriculum***

La pianificazione del curriculum di Educazione civica e alla cittadinanza avviene con grande autonomia nella maggior parte dei Paesi (media internazionale: 80% di studenti), con percentuali inferiori nel Belgio fiammingo (27%), Repubblica Dominicana (66%), Malta (50%), Messico (68%) e Slovenia (49%).

L'Italia si colloca al di sopra di 10 punti percentuali rispetto alla media ICCS.

▪ ***Crescita professionale specifica degli insegnanti***

Il 79% degli studenti del target di riferimento è in scuole in cui i dirigenti hanno dichiarato in media di poter decidere gli argomenti per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Questa è la percentuale internazionale più bassa fra quelle dei sette aspetti presi in considerazione.

L'Italia si colloca al di sopra di 10 punti percentuali rispetto alla media ICCS.

▪ ***Organizzazione di attività extra-curricolari***

Il 91% degli studenti è in scuole in cui i dirigenti della maggior parte dei Paesi partecipanti hanno dichiarato di avere molta autonomia nell'organizzazione delle attività extracurricolari.

L'Italia si colloca significativamente al di sopra della media ICCS.

- ***Stabilire accordi di cooperazione con organizzazione e istituzioni***

L'86% frequenta scuole in cui il dirigente ha la possibilità di stabilire accordi di cooperazione con organizzazioni e istituzioni (ad esempio università, autorità locali, associazioni, fondazioni).

L'Italia si colloca al di sopra dei 10 punti percentuali rispetto alla media ICCS.

- ***Partecipazione a progetti con altre scuole***

L'84% degli studenti è in scuole in cui i dirigenti hanno autonomia nell'intraprendere progetti con le altre scuole. Le percentuali più basse sono state registrate in Repubblica Dominicana (59%), Messico (45%) e Perù (54%).

L'Italia si colloca significativamente al di sopra della media ICCS.

Tabella 2.5 - Percentuale di studenti appartenenti a scuole in cui i dirigenti scolastici riportano autonomia scolastica nel pianificare i vari aspetti dell'educazione civica e alla cittadinanza

Percentuali di studenti appartenenti a scuole che hanno completa o abbastanza autonomia per:

Paese	Scegliere libri di testo e materiali didattici	Stabilire procedure e strumenti di valutazione degli studenti	Programmare i curricoli	Stabilire i contenuti dei corsi di aggiornamento professionale degli insegnanti	Attività extra-curricolari	Definire accordi di cooperazione con organizzazioni e istituzioni (ad es. università, autorità locali, associazioni, fondazioni)	Partecipare a progetti di partenariato con altre scuole a livello nazionale e internazionale
Belgio (Fiammingo)	100 (0,0) ▲	100 (0,5) ▲	27 (4,2) ▼	99 (0,9) ▲	98 (0,9) ▲	97 (14) ▲	94 (2,3) ▲
Bulgaria	96 (1,6) ▲	90 (2,3)	82 (3,4)	95 (1,9) ▲	98 (1,1) ▲	95 (1,9) ▲	92 (2,1) ▲
Cile	67 (3,9) ▼	91 (2,4) ▲	83 (3,5)	71 (3,7) ▼	91 (2,3)	80 (3,3)	74 (3,6) ▼
Taipei Cinese	99 (0,8) ▲	99 (1,0) ▲	96 (1,8) ▲	97 (1,4) ▲	100 (0,0) ▲	90 (2,7)	71 (3,9) ▼
Colombia (r)	88 (3,4)	98 (1,3) ▲	98 (1,1) ▲	84 (3,1)	92 (2,6)	85 (3,4)	83 (3,9)
Croazia	89 (2,7)	85 (3,1)	91 (2,9) ▲	74 (3,8)	93 (2,7)	93 (2,7) ▲	86 (3,1)
Danimarca †	99 (0,8) ▲	65 (4,0) ▼	87 (2,7) ▲	77 (3,5)	71 (3,9) ▼	94 (1,9) ▲	93 (1,8) ▲
Repubblica Dominicana (r)	41 (4,4) ▼	77 (3,9) ▼	66 (4,3) ▼	47 (4,7) ▼	82 (3,6) ▼	72 (4,6) ▼	59 (5,0) ▼
Estonia ¹ (s)	88 (2,8)	79 (4,3)	76 (5,1)	83 (4,0)	98 (1,1) ▲	89 (3,3)	93 (2,7) ▲
Finlandia	100 (0,0) ▲	90 (2,2)	89 (2,4) ▲	87 (2,8) ▲	96 (1,5) ▲	83 (2,6)	94 (1,7) ▲
Italia	98 (1,1) ▲	98 (1,1) ▲	99 (0,8) ▲	98 (1,2) ▲	98 (0,9) ▲	98 (0,4) ▲	92 (2,0) ▲
Lettonia ¹	94 (2,6) ▲	87 (3,1)	83 (4,0)	75 (3,7)	100 (0,0) ▲	98 (1,2) ▲	97 (1,4) ▲
Lituania	97 (1,6) ▲	97 (0,9) ▲	78 (2,9)	95 (1,7) ▲	97 (1,4) ▲	98 (1,1) ▲	98 (1,1) ▲
Malta	49 (0,4) ▼	56 (0,4) ▼	50 (0,4) ▼	70 (0,4) ▼	97 (0,2) ▲	73 (0,5) ▼	80 (0,5) ▼
Messico	73 (2,9) ▼	90 (2,3)	68 (3,6) ▼	44 (3,9) ▼	72 (3,8) ▼	60 (3,5) ▼	45 (3,4) ▼
Paesi Bassi † (r)	98 (1,6) ▲	99 (1,0) ▲	100 (0,0) ▲	100 (0,0) ▲	99 (1,2) ▲	88 (3,3)	96 (2,1) ▲
Norvegia (9) ¹	96 (1,7) ▲	78 (3,4) ▼	93 (2,2) ▲	44 (4,5) ▼	71 (4,1) ▼	80 (3,7)	88 (2,9)
Perù	37 (3,2) ▼	76 (2,8) ▼	79 (3,1)	60 (3,3) ▼	70 (3,4) ▼	70 (3,4) ▼	54 (3,8) ▼
Federazione Russa	82 (3,0)	89 (2,0)	84 (3,1)	81 (3,6)	97 (1,3) ▲	94 (1,7) ▲	93 (1,9) ▲
Slovenia	95 (1,9) ▲	87 (3,0)	49 (4,4) ▼	83 (3,2)	96 (1,6) ▲	94 (2,2) ▲	94 (2,1) ▲
Svezia ¹	97 (1,4) ▲	84 (3,4)	99 (1,0) ▲	91 (2,6) ▲	88 (2,8)	81 (3,7)	90 (2,7) ▲
Media ICCS 2016	85 (0,5)	86 (0,6)	80 (0,7)	79 (0,7)	91 (0,5)	86 (0,6)	84 (0,6)

Percentuale nazionale
 più di 10 punti percentuali sopra la media ICCS 2016 ▲
 significativamente sopra la media ICCS 2016 △
 significativamente sotto la media ICCS 2016 ▼
 più di 10 punti percentuali sotto la media ICCS 2016 ▼

() Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).
 (9) Il Paese non rientra nei parametri della definizione di popolazione internazionale e viene preso in esame il livello scolastico immediatamente successivo.
 † Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.
¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.
 Una (r) indica che i dati sono disponibili per una percentuale di almeno il 70% degli studenti.
 Una (s) indica che i dati sono disponibili per una percentuale di studenti compresa tra il 50% e il 70%.

2.3 Curricoli e modalità di insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza

Una delle risultanze principali di ICCS 2009 è stata la diversità nel modo in cui i Paesi partecipanti si accostano all'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza (Schulz et al. 2010; Ainley et al. 2013).

Nel questionario sul contesto nazionale di ICCS 2016 (National Context Survey), i centri nazionali di ricerca dei Paesi partecipanti sono stati invitati a rispondere a una domanda sui diversi modi in cui l'educazione civica e alla cittadinanza sono insegnate nel livello scolastico di riferimento dell'indagine; occorre rispondere basandosi sui documenti ufficiali (leggi, Indicazioni nazionali per i curricoli, ecc.). Le risposte fornite sono presentate nella Tabella 2.6.

In undici Paesi, l'educazione civica e alla cittadinanza (ECC) è insegnata come argomento distinto per gli studenti al livello scolastico di riferimento. In tutti i Paesi, ad eccezione della Colombia e dell'Estonia, la materia è affidata ad insegnanti di materie connesse alle scienze umane/sociali; 17 dei 24 Paesi partecipanti hanno riferito di includere l'insegnamento anche in tutte le altre materie. Solo in otto Paesi (Bulgaria, Croazia, Estonia, Hong Kong SAR, Lituania, Paesi Bassi, Norvegia e Federazione Russa) l'educazione civica e alla cittadinanza è un'attività extracurricolare. Quindici Paesi hanno indicato inoltre che l'educazione civica e alla cittadinanza è considerata il risultato dell'esperienza scolastica nel suo complesso.

Tabella 2.6 - Modalità di insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza nel curriculum degli studenti del livello scolastico di riferimento nei Paesi partecipanti, secondo quanto riportato dal questionario sul contesto nazionale ICCS 2016

Modalità di insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza al livello scolastico di riferimento

Paese	Insegnata come materia autonoma da insegnanti di materie correlate all'educazione civica e alla cittadinanza	Insegnata da insegnanti di materie correlate alle scienze umane e sociali (es. storia, geografia, diritto, economia)	Inserita in tutte le materie insegnate a scuola	Attività extracurricolare	Considerata come il risultato dell'esperienza scolastica nel suo complesso
Belgio (Fiammingo)		•	•		•
Bulgaria		•	•	•	•
Cile		•	•		•
Taipei Cinese	•	•	•	•	•
Colombia			•		
Croazia		•	•	•	
Danimarca	•	•	•		•
Repubblica Dominicana		•	•		
Estonia			•	•	•
Finlandia	•	•	•		•
Hong Kong SAR	•	•	•	•	•
Italia		•	•		•
Rep. di Corea		•			
Lettonia	•	•			
Lituania		•	•	•	•
Malta		•			
Messico	•	•	•		
Paesi Bassi		•		•	
Norvegia	•	•	•	•	•
Perù	•	•			
Federazione Russa	•	•		•	•
Slovenia	•	•	•		•
Svezia		•	•		•

Modalità d'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza nel livello scolastico target di ICCS 2016

Come mostrato nell'indagine ICCS 2009, ci potrebbe essere un divario tra il curricolo nazionale e le normative da un lato e l'effettiva attuazione dell'insegnamento dell'Educazione civica e alla cittadinanza a livello di singola scuola dall'altro (Schulz et al. 2010). Il questionario Scuola ICCS 2016 ha incluso la stessa domanda del questionario sul contesto nazionale su come l'insegnamento dell'Educazione civica e alla cittadinanza è realizzato in ambito scolastico.

L'ECC è insegnata come materia a sé da insegnanti di materie correlate alle scienze umane e sociali nella maggior parte dei Paesi partecipanti. Anche al 94% degli studenti italiani la materia viene insegnata in questa modalità.

Come per ICCS 2009, emerge anche la coesistenza di approcci diversi di insegnamento della materia nella maggior parte dei Paesi.

Obiettivi dell'Educazione civica e alla cittadinanza

I centri nazionali sono stati invitati a specificare se esiste, nel curricolo del livello scolastico oggetto di indagine, un elenco degli obiettivi di apprendimento per l'Educazione civica e alla cittadinanza. Le risposte date a questa domanda sono presentate nella Tabella 2.7, che rivela un alto grado di condivisione negli obiettivi di apprendimento in tutti i Paesi.

La comprensione di concetti civili fondamentali e di cittadinanza (ad es. democrazia, diritti e responsabilità) è presente come obiettivo in tutti e 24 i Paesi.

Conoscere i fatti fondamentali di educazione civica e cittadinanza (per esempio su istituzioni e processi politici) è stato indicato come secondo obiettivo più comune in 22 Paesi, seguito da comunicazioni attraverso discussioni e dibattiti (21 Paesi).

La comprensione di valori e atteggiamenti civili e di cittadinanza (ad esempio correttezza, responsabilità, impegno) è stato un obiettivo segnalato in 20 Paesi. Lo stesso numero di intervistati ha indicato come obiettivo per il proprio Paese la comprensione dei principi di voto e delle elezioni.

In 19 Paesi, la comprensione del processo decisionale e della partecipazione attiva sono stati considerati un obiettivo di apprendimento, in 18 Paesi sviluppare atteggiamenti positivi verso la partecipazione e l'impegno.

Partecipare ad attività in comunità e comprendere come risolvere i conflitti (17 Paesi ciascuno) e essere coinvolti nel processo decisionale nella scuola e sviluppare un senso di identità e fedeltà nazionali (16 Paesi ciascuno) sono stati indicati come obiettivi di apprendimento in un minor numero dei Paesi.

Nel curricolo italiano per l'educazione civica e alla cittadinanza agli studenti di terza secondaria di primo grado, sussistono tutti gli undici obiettivi presi in riferimento.

Tabella 2.7 - Obiettivi di apprendimento per l'educazione civica e alla cittadinanza al livello scolastico di riferimento, secondo quanto riportato dal questionario sul contesto nazionale ICCS 2016

Inclusione dei seguenti obiettivi di apprendimento nel curriculum del livello scolastico di riferimento a livello nazionale:

Paese	Conoscere i fatti di base	Comprendere i concetti chiave	Comprendere i valori e gli atteggiamenti chiave	Comunicare attraverso la discussione e il dibattito	Capire come prendere le decisioni e come partecipare attivamente	Essere coinvolti nelle decisioni da prendere a scuola	Partecipare alle attività della comunità	Sviluppare un senso di identità e lealtà nazionali	Sviluppare atteggiamenti positivi verso la partecipazione e l'impegno	Comprendere come risolvere i conflitti	Comprendere i principi del voto e delle elezioni
Belgio (Fiammingo)	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●
Bulgaria	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Cile	●	●	●	●							
Taipei Cinese	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Colombia	●	●				●	●		●	●	
Croazia	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Danimarca	●	●		●	●						●
Repubblica Dominicana	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●
Estonia	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Finlandia	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Hong Kong SAR	●	●	●	●	●		●	●	●		●
Italia	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Rep. di Corea	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Lettonia		●	●	●	●			●			
Lituania	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Malta	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●
Messico	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Paesi Bassi	●	●									●
Norvegia	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Perù	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●
Federazione Russa	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Slovenia	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Svezia	●	●	●	●	●	●			●	●	●

In questi Paesi gli obiettivi dell'educazione civica e alla cittadinanza non sono specificamente definiti per la popolazione target

I dirigenti e gli insegnanti hanno dovuto valutare quanto una serie di obiettivi fossero importanti per l'Educazione civica e alla cittadinanza. La stessa domanda è stata inclusa sia nel questionario per la scuola che in quello per l'insegnante.

In particolare, i dirigenti e gli insegnanti sono stati invitati a individuare, i tre obiettivi più importanti dell'educazione civica e alla cittadinanza, fra i seguenti dieci.

a) Promuovere la conoscenza delle istituzioni sociali, politiche e civili

b) Promuovere il rispetto e la salvaguardia dell'ambiente

c) Promuovere la capacità di difendere il proprio punto di vista

d) Sviluppare le competenze e le competenze degli studenti nella risoluzione dei conflitti

La media internazionale del 44% degli studenti partecipanti frequenta scuole in cui questo risulta essere il terzo obiettivo indicato fra i tre principali dai dirigenti scolastici.

e) Promuovere la conoscenza dei diritti e delle responsabilità dei cittadini

La media internazionale del 61% degli studenti partecipanti frequenta scuole in cui questo risulta essere il secondo obiettivo indicato fra i tre principali indicati dai dirigenti scolastici.

f) Promuovere la partecipazione degli studenti alla "comunità locale"

g) Promuovere il pensiero critico e autonomo degli studenti

Questo risulta essere l'obiettivo principale indicato dai dirigenti scolastici, con una media internazionale più alta di studenti partecipanti all'indagine (64%)

h) Promuovere la partecipazione degli studenti alla vita scolastica

i) Sostenere lo sviluppo di strategie efficaci per ridurre il razzismo

j) Preparare gli studenti per un impegno politico futuro

Gli obiettivi sopra menzionati sono organizzati in tre aree concettuali principali:

- Punti *a), d), e), g)*: sviluppo della conoscenze e competenze civiche e politiche.

A livello internazionale obiettivi classificati come i più importanti si riferiscono a questa area.

- Punti *b), c), e), i)*: sviluppo del senso di responsabilità.

- Punti *f), h), j)*: sviluppo della partecipazione attiva.

Secondo le risposte dei dirigenti, le percentuali minori si sono riscontrate negli obiettivi inclusi in quest'area.

La Tabella 2.8 mostra le percentuali nazionali degli studenti per ogni singolo obiettivo sulla base delle risposte dei dirigenti.

Gli obiettivi classificati come i più importanti si riferiscono all'area della conoscenza e delle competenze civiche e politiche.

Mentre la maggior parte degli studenti su base media internazionale frequenta scuole in cui i dirigenti hanno dichiarato come primo obiettivo *promuovere il pensiero critico e indipendente degli studenti*, in Italia la maggioranza degli studenti frequenta scuole in cui i dirigenti hanno dichiarato come primo obiettivo *promuovere la conoscenza dei diritti e delle responsabilità dei cittadini*, che sulla base della media internazionale è considerata invece come secondo obiettivo.

Nell'ICCS 2009, i tre obiettivi della cittadinanza e dei principi dell'educazione civica considerati come i più importanti sono stati: *promuovere la conoscenza degli studenti dei diritti e delle responsabilità dei cittadini* (66%), *promuovere il pensiero critico e autonomo degli studenti* (55%) e *promuovere la conoscenza, negli studenti, delle istituzioni sociali, politiche e civili* (42%).

Nell'ICCS 2016 è stata registrata una media del 37% per *promuovere la conoscenza delle istituzioni sociali, politiche e civiche*. Altre variazioni sono osservate in tutti i Paesi. Per quanto riguarda la *promozione del rispetto e della tutela dell'ambiente*, le percentuali vanno dal 10% (Danimarca) al 70% (Malta).

Nella Tabella 2.9 vengono segnalate le risposte degli insegnanti. In media, i tre obiettivi della cittadinanza e dell'educazione civica considerati più importanti dagli insegnanti sono *Promuovere il pensiero indipendente e critico degli studenti* (61%), *Promuovere la conoscenza dei diritti e delle responsabilità dei cittadini* (55%) e *Promuovere il rispetto e la salvaguardia l'ambiente* (51%). In media, *Promuovere lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze degli studenti in materia di risoluzione dei conflitti* è stato scelto dal 44% degli insegnanti in tutti i Paesi, mentre il 30% di essi ha indicato *Promuovere la conoscenza degli studenti delle istituzioni sociali, politiche e civili*.

Tabella 2.8 - Percentuali di studenti appartenenti a scuole in cui i dirigenti scolastici considerano i seguenti obiettivi importanti per l'educazione civica e alla cittadinanza

Paese	Promuovere la conoscenza delle istituzioni sociali, politiche e civiche	Promuovere il rispetto e la salvaguardia dell'ambiente	Promuovere la capacità di difendere il proprio punto di vista	Sviluppare le abilità e competenze degli studenti nella risoluzione dei conflitti	Promuovere la conoscenza dei diritti e dei doveri dei cittadini	Promuovere la partecipazione degli studenti alla 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 ridurre il razzismo	Preparare gli studenti a un futuro impegno politico
Belgio (Fiammingo)	27 (4,0) ▽	40 (4,4)	45 (4,3) ▲	59 (4,7) ▲	26 (4,5) ▼	12 (3,1) ▼	72 (4,2) △	33 (4,2)	9 (2,4)	1 (1,0) ▽
Bulgaria	44 (4,2)	49 (4,4) ▲	36 (4,2) ▲	37 (4,0)	63 (4,1)	20 (3,4)	46 (4,2) ▼	39 (4,3) ▲	5 (1,9)	10 (2,3)
Cile	47 (4,3) △	34 (4,2)	17 (3,6)	45 (4,6)	81 (3,7) ▲	46 (4,4) ▲	55 (4,0) ▽	29 (4,2)	5 (2,1)	15 (3,0)
Taipei Cinese	32 (3,7)	38 (4,0)	1 (0,8)	49 (4,3)	67 (4,0)	22 (3,5)	70 (4,1)	16 (3,1) ▽	2 (1,3) ▽	2 (1,2) ▽
Colombia (r)	35 (4,3)	41 (4,6)	11 (2,6)	78 (4,2) ▲	66 (3,9)	33 (4,2) △	34 (4,2) ▼	29 (4,1)	9 (2,1)	20 (4,0) ▲
Croazia	31 (3,2) ▽	40 (3,9)	30 (4,1) △	45 (4,0)	58 (4,1)	29 (3,9)	59 (4,3)	22 (2,7)	5 (1,8)	4 (1,4) ▽
Danimarca†	61 (3,8) ▲	10 (2,4) ▼	16 (3,0)	37 (3,7) ▽	54 (4,0)	12 (2,3) ▼	84 (2,9) ▲	8 (2,0) ▼	3 (1,0) ▽	19 (3,2) △
Repubblica Dominicana	57 (5,0) ▲	43 (4,3)	19 (3,8)	57 (4,8) ▲	90 (2,6) ▲	31 (4,4)	44 (4,6) ▼	25 (4,5)	14 (3,4)	15 (3,3)
Estonia ¹ (s)	67 (5,0) ▲	21 (4,4) ▼	29 (4,6)	27 (4,7) ▼	73 (5,1) ▲	17 (3,8)	80 (4,1) ▲	24 (4,1)	6 (2,5)	15 (3,8)
Finlandia	34 (3,4)	52 (4,1) ▲	12 (2,5) ▽	50 (4,0)	40 (3,5) ▼	11 (2,4) ▼	79 (3,2) ▲	22 (3,3)	9 (2,4)	3 (1,1) ▽
Italia	38 (3,7)	28 (3,7) ▽	3 (1,3) ▼	46 (4,0)	75 (3,7) ▲	24 (3,5)	68 (3,6)	13 (2,8) ▼	8 (2,0)	4 (1,6) ▽
Lettonia ¹	35 (4,1)	22 (3,6) ▼	32 (4,8) ▲	20 (3,9) ▼	51 (4,8) ▽	15 (3,3) ▽	64 (4,2)	35 (4,4) △	3 (1,4) ▽	25 (3,8) ▲
Lituania	21 (3,1) ▼	55 (4,5) ▲	22 (3,8)	42 (4,4)	52 (3,9) ▽	44 (3,6) ▲	78 (3,1) ▲	43 (4,3) ▲	6 (2,0)	5 (1,6) ▽
Malta	28 (0,4) ▽	70 (0,3) ▲	13 (0,4) ▽	23 (0,3) ▼	77 (0,3) ▲	26 (0,3) △	66 (0,4) △	33 (0,4) △	13 (0,2) △	6 (0,2) ▽
Messico	17 (3,0) ▼	54 (4,2) ▲	7 (2,0) ▼	71 (3,2) ▲	74 (4,1) ▲	22 (3,4)	41 (4,2) ▼	21 (3,2)	4 (1,5) ▽	14 (3,0)
Paesi Bassi† (r)	43 (5,4)	20 (4,0) ▼	33 (4,6) ▲	53 (5,2)	16 (4,0) ▼	29 (4,9)	77 (3,9) ▲	17 (3,9) ▽	5 (2,1)	9 (3,0)
Norvegia (9) ¹	54 (4,1) ▲	24 (3,6) ▼	13 (3,1) ▽	34 (4,0) ▼	31 (3,7) ▼	29 (3,7)	79 (3,7) ▲	30 (4,0)	14 (3,2) △	3 (1,5) ▽
Perù	20 (3,4) ▼	49 (3,9) ▲	6 (1,8) ▼	56 (3,7) ▲	74 (3,2) ▲	34 (3,4) △	46 (3,7) ▼	16 (2,7) ▽	4 (1,4) ▽	10 (2,2)
Federazione Russa	39 (3,7)	28 (3,0) ▽	34 (4,2) ▲	33 (3,8) ▼	78 (3,4) ▲	22 (2,9)	40 (4,0) ▼	33 (3,7) △	5 (1,5) ▽	10 (2,0)
Slovenia	29 (3,8) ▽	46 (4,5)	43 (4,8) ▲	41 (4,5)	53 (4,3)	21 (3,8)	72 (4,4) △	29 (3,7)	10 (2,9)	6 (2,5)
Svezia ¹	23 (3,7) ▼	30 (4,5)	14 (2,8) ▽	29 (5,9) ▼	73 (5,8) ▲	3 (2,0) ▼	83 (3,6) ▲	17 (5,3)	31 (4,1) ▲	4 (1,7) ▽
Media ICCS 2016	37 (0,9)	38 (0,9)	21 (0,8)	44 (0,9)	61 (0,9)	24 (0,8)	64 (0,8)	25 (0,8)	8 (0,5)	10 (0,5)

Percentuale nazionale

più di 10 punti percentuali sopra la media ICCS 2016 ▲

significativamente sopra la media ICCS 2016 △

significativamente sotto la media ICCS 2016 ▽

più di 10 punti percentuali sotto la media ICCS 2016 ▼

() Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

(9) Il Paese non rientra nei parametri della definizione di popolazione internazionale e viene preso in esame il livello scolastico immediatamente successivo.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Una (r) indica che i dati sono disponibili per una percentuale di almeno il 70% degli studenti.

Una (s) indica che i dati sono disponibili per una percentuale di studenti compresa tra il 50% e il 70%.

Tabella 2.9 - Percentuali di insegnanti che considera i seguenti obiettivi importanti per l'educazione civica e alla cittadinanza

Paese	Promuovere la conoscenza delle istituzioni sociali, politiche e civiche		Promuovere il rispetto e la salvaguardia dell'ambiente		Incoraggiare la capacità di difendere il proprio punto di vista		Sviluppare le abilità e competenze degli studenti nella risoluzione dei conflitti		Promuovere la conoscenza dei diritti e delle 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 ridurre il razzismo		Preparare gli studenti a un futuro impegno politico	
Belgio (Fiammingo)†	19 (1,0)	▼	56 (1,3)	△	42 (1,5)	▲	60 (1,5)	▲	27 (1,1)	▼	15 (0,8)	▽	62 (1,2)	22 (1,0)	16 (1,1)	△	2 (0,4)	▽		
Bulgaria	27 (1,7)		54 (1,9)		42 (1,6)	▲	44 (1,7)		50 (2,2)	▽	22 (1,5)		51 (2,0)	▽	40 (1,8)	▲	8 (1,2)	▽	7 (1,0)	
Cile	42 (1,9)	▲	39 (1,6)	▼	23 (1,7)		48 (2,1)		67 (1,9)	▲	32 (1,8)	▲	52 (1,9)	▽	20 (1,9)		7 (1,3)	▽	16 (1,4)	△
Taipei Cinese	28 (1,0)		56 (1,3)	△	6 (0,7)	▼	60 (1,1)	▲	51 (1,3)	▽	14 (0,8)	▽	65 (1,1)	△	15 (0,7)	▽	5 (0,5)	▽	2 (0,3)	▽
Colombia	41 (2,3)	▲	53 (2,3)		15 (1,9)	▽	75 (2,0)	▲	61 (2,1)	△	36 (1,7)	▲	39 (2,3)	▼	27 (2,2)	△	11 (1,9)		25 (2,1)	▲
Croazia	25 (1,3)	▽	50 (1,3)		30 (1,0)	△	44 (1,2)		53 (1,1)		23 (0,9)	△	59 (1,4)		16 (1,1)	▽	9 (0,6)	▽	5 (0,6)	▽
Repubblica Dominicana	55 (2,9)	▲	48 (3,1)		17 (2,3)	▽	46 (3,2)		81 (2,2)	▲	21 (1,9)		44 (2,9)	▼	17 (1,6)	▽	10 (1,3)		14 (2,2)	△
Finlandia†	19 (0,9)	▽	56 (1,8)	△	15 (0,8)	▽	51 (1,1)	△	30 (1,3)	▼	8 (0,6)	▼	82 (1,3)	▲	28 (0,9)	△	15 (1,1)	△	3 (0,4)	▽
Italia	37 (1,3)	△	48 (1,2)	▽	12 (0,8)	▽	32 (1,2)	▼	69 (1,2)	▲	15 (0,8)	▽	62 (1,2)		14 (0,9)	▽	18 (1,0)	△	4 (0,5)	▽
Lettonia	28 (1,1)		40 (1,3)	▼	31 (1,5)	△	29 (1,4)	▼	53 (1,8)		12 (0,8)	▽	65 (1,6)	△	41 (1,5)	▲	2 (0,3)	▼	11 (0,8)	△
Lituania	19 (1,0)	▼	64 (1,3)	▲	28 (1,1)	△	49 (1,1)		45 (1,4)	▼	40 (1,2)	▲	67 (1,3)	△	39 (1,4)	▲	8 (0,7)	▽	5 (0,5)	▽
Malta	19 (1,6)	▼	60 (1,7)	△	16 (1,7)	▽	32 (2,0)	▼	57 (2,2)		22 (1,7)		66 (1,8)	△	22 (1,5)		15 (1,6)		4 (0,8)	▽
Messico	19 (1,5)	▼	46 (1,7)	▽	10 (1,2)	▼	66 (1,5)	▲	70 (1,5)	▲	26 (1,4)	△	44 (2,0)	▼	16 (1,3)	▽	4 (0,5)	▽	9 (1,2)	
Norvegia	45 (2,3)	▲	39 (1,8)	▼	19 (1,3)	▽	44 (1,8)		36 (2,1)	▼	16 (1,2)	▽	74 (1,6)	▲	16 (1,4)	▽	19 (1,3)	△	4 (0,6)	▽
Perù	31 (1,4)		59 (1,4)	△	13 (1,2)	▽	38 (1,7)	▽	78 (1,2)	▲	21 (1,2)		50 (1,5)	▼	19 (1,4)	▽	11 (0,9)		14 (1,3)	△
Slovenia	25 (1,2)	▽	55 (1,2)	△	31 (1,2)	△	46 (1,1)		47 (1,4)	▽	17 (0,9)	▽	69 (1,1)	△	22 (1,1)		11 (0,7)		3 (0,5)	▽
Svezia	19 (1,3)	▽	44 (1,3)	▽	13 (1,0)	▽	28 (1,4)	▼	64 (1,6)	△	2 (0,5)	▼	80 (1,1)	▲	15 (1,2)	▽	38 (1,4)	▲	6 (0,8)	▽
Media ICCS 2016	29 (0,4)		51 (0,4)		21 (0,3)		47 (0,4)		55 (0,4)		20 (0,3)		61 (0,4)		23 (0,3)		12 (0,3)		8 (0,3)	

Percentuale nazionale

- più di 10 punti percentuali sopra la media ICCS 2016 ▲
- significativamente sopra la media ICCS 2016 △
- significativamente sotto la media ICCS 2016 ▽
- più di 10 punti percentuali sotto la media ICCS 2016 ▼

() Gli errori standard sono tra parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

2.4 Formazione e preparazione degli insegnanti

L'insegnamento dell'educazione civica nel nostro Paese ha avuto una storia piuttosto travagliata, fatta di passioni e lasciti. Fu introdotta nella scuola statale per la prima volta da Aldo Moro e nel 1958 divenne materia curricolare, subendo negli anni continue trasformazioni. Nel 1979 lo studio della Costituzione fu insegnato solo nella terza classe della scuola secondaria di primo grado. Nel 1985 la ministra Falcucci le cambiò la denominazione in "educazione alla convivenza democratica" e venne inclusa nell'ambito degli studi sociali, accanto alla storia e alla geografia. Nel 1996 il ministro Lombardi introdusse la norma che prevedeva l'insegnamento di un'ora mensile di "educazione civica e cultura costituzionale" ma non entrò in vigore per la caduta del governo Dini, mentre trovarono spazio le altre educazioni (salute, ambiente, pace, intercultura). La ministra Moratti nel 2003 propose l'"educazione alla convivenza civile" nella scuola primaria. La ministra Gelmini con la legge 169 del 2008 tentò la sintesi tra il termine *cittadinanza* e i documenti del fondamento istitutivo della Repubblica italiana¹⁷. Con un successivo "Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione" del 4 marzo 2009, il MIUR ha indicato nuclei tematici e obiettivi di apprendimento relativi a Cittadinanza e Costituzione per i vari ordini di scuola¹⁸.

Già nel 2006 si esprime il Parlamento europeo con "La Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006" relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente riserva particolare attenzione alle competenze sociali e civiche, che "includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a 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 sociopolitiche e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica"¹⁹.

Oggi l'educazione civica non è una materia o disciplina con un quadro orario definito, ma una sorta di filo rosso che attraversa le discipline, un insegnamento rimesso a docenti di area umanistica. Con la circolare ministeriale di attuazione della legge 169/2008 relativa all'anno scolastico 2010-2011 l'apprendimento di Cittadinanza e Costituzione diventa un obiettivo fondamentale per tutte le scuole di ordine e grado da inserire nell'offerta formativa. La circolare precisa che, se Cittadinanza e Costituzione non è una disciplina autonoma e non prevede un voto distinto, la sua valutazione deve trovare espressione nel voto complessivo delle discipline delle aree storico-geografica e storico-sociale e inoltre influisce nella definizione del voto di comportamento²⁰.

Le Linee guida del marzo 2009 (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2009b²¹) che descrivevano come affrontare lo studio della cittadinanza e della costituzione nelle scuole, hanno fornito delle specifiche direttive per tutti i livelli di istruzione, come qui riportato:

- *scuola dell'infanzia e primaria*: prime nozioni su costituzione e convivenza, diritti dell'uomo, tutela del paesaggio, rispetto delle regole;

¹⁷ Cfr. http://hubMIUR.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/d45d00a8-607e-4906-8c88927b7bc3edd1/legge169_08.pdf

¹⁸ Cfr. <http://hubMIUR.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs040309>

¹⁹ Cfr. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

²⁰ Cfr. <http://www.corriere.it/scuola/speciali/2014/educazione-civica/notizie/educazione-civica-cittadinanza-costituzione-aldo-moro-gelmini-roberto-benigni-2c5712bc-ab59-11e3-a415-108350ae7b5e.shtml>

²¹ Cfr. <http://www.anagrafecaninacampania.it/leggi/Ordinanza%20Ministeriale%20del%203%20marzo%202009.pdf>

- *scuola secondaria di primo grado*: costituzione e diritti umani;
- *scuola secondaria di primo grado (licei)*: le attività e i contenuti relativi a Cittadinanza e Costituzione fanno riferimento all'insegnamento di diritto ed economia o, in mancanza di questa materia, all'insegnamento di storia e geografia. Nell'Allegato A alle Indicazioni nazionali si precisa che "l'acquisizione delle competenze relative a Cittadinanza e Costituzione investe globalmente il percorso scolastico, su almeno tre livelli. Innanzitutto, nell'ambito della storia e della filosofia, lo studente è chiamato ad apprendere alcuni nuclei fondamentali relativi all'intreccio tra le due discipline e il diritto, anche nei percorsi che prevedono l'insegnamento di diritto ed economia. In secondo luogo, la vita stessa nell'ambiente scolastico rappresenta un campo privilegiato per esercitare diritti e doveri di cittadinanza. In terzo luogo, è l'autonomia scolastica, nella ricchezza delle proprie attività educative, ad adottare le strategie più consone al raggiungimento degli obiettivi fissati dal Documento di indirizzo"²²;
- *scuola secondaria di secondo grado (tecnici e professionali)*: l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione è affidato ai docenti di storia e diritto ed economia. Nelle Linee guida per il primo biennio degli istituti tecnici e professionali, si sottolinea la duplice dimensione di Cittadinanza e Costituzione che coinvolge tutti gli ambiti disciplinari dell'istruzione tecnica/professionale e si sviluppa, in particolare, in quelli di interesse storico-sociale e giuridico-economico; interessano, però, anche le esperienze di vita e, nel triennio, le attività di alternanza scuola-lavoro, con la conseguente valorizzazione dell'etica del lavoro. Tra le conoscenze indicate al quinto anno, infine, vengono esplicitamente menzionate sia le radici storiche della Costituzione italiana e il dibattito sulla Costituzione europea, sia le Carte internazionali dei diritti e le principali istituzioni nazionali, europee e internazionali²³.

Dall'anno scolastico 2010/2011 si è cambiato di nuovo nome all'insegnamento di educazione civica, passando al nome "Cittadinanza e costituzione". Esso comprende cinque argomenti: educazione ambientale, educazione stradale (Codice della Strada), educazione sanitaria (regole basilari di pronto soccorso), educazione alimentare e Costituzione italiana.

Si sottolinea però che non si dice nulla sulle modalità con cui i docenti di storia e geografia o altri stabiliranno questo "spazio adeguato" e verificheranno le conoscenze e le competenze degli studenti in quest'area.

²² Cfr. http://nuovilicei.indire.it/content/index.php?action=lettura&id_m=7782&id_cnt=10497

²³ Cfr. http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html#regolamenti

2.5 Sintesi e conclusioni

Fin dalla prima indagine sulla conoscenze civiche, gli studenti italiani hanno dimostrato di conseguire punteggi molto alti nelle prove cognitive: in *Six Subject Survey* (1971) il risultato più alto delle conoscenze civiche nelle scuole primarie è stato conseguito dagli studenti italiani; in IEA CIVED l'Italia è fra i Paesi che hanno raggiunto un punteggio sopra la media internazionale. In ICCS 2009, complessivamente, il rendimento degli studenti italiani rispetto a quello degli altri Paesi partecipanti si colloca al di sopra della media internazionale.

In questa nuova indagine ICCS del 2016, per quanto riguarda l'ambiente scolastico, la maggior parte degli studenti italiani frequenta scuole in cui i dirigenti scolastici hanno dichiarato di avere molta autonomia, con percentuali significativamente oltre la media e in alcuni casi più di dieci punti oltre la stessa, in tutti gli aspetti indagati: *Scelta dei libri di testo, Esaminare e valutare, Pianificazione del curriculum, Crescita professionale specifica degli insegnanti, Organizzazione di attività extra-curricolari, Stabilire accordi di cooperazione con organizzazione e istituzioni, Partecipazione a progetti con altre scuole.*

Come nella maggior parte degli altri Paesi, gli studenti italiani ricevono lezioni di Educazione civica e alla cittadinanza da insegnanti di materie connesse alle scienze umane/sociali e insegnamenti afferenti alla materia sono inclusi in tutte le altre materie scolastiche: l'Educazione civica e alla cittadinanza in Italia (significativamente sopra la media internazionale) è considerata come il risultato complessivo dell'esperienza scolastica.

Nella scuola italiana²⁴, gli obiettivi d'insegnamento della materia presi in considerazione dall'indagine sono tutti presenti, secondo quanto riportato dal questionario di contesto internazionale compilato a cura dell'INVALSI sulla base dei documenti ufficiali del MIUR. Tali obiettivi sono: *comprensione di concetti civici fondamentali e di cittadinanza; conoscere i fatti fondamentali di educazione civica e cittadinanza; comunicare attraverso discussioni e dibattiti; la comprensione di valori e atteggiamenti civili e di cittadinanza; la comprensione dei principi di voto e delle elezioni; la comprensione del processo decisionale e della partecipazione attiva; sviluppare atteggiamenti positivi verso la partecipazione e l'impegno; partecipare a attività in comunità; comprendere come risolvere i conflitti; essere coinvolti nel processo decisionale nella scuola; sviluppare un senso di identità e fedeltà nazionali.*

Secondo la media internazionale, di cui fa parte anche l'Italia, l'obiettivo principale di insegnamento indicato dai dirigenti scolastici è *Promuovere il pensiero critico e autonomo degli studenti.*

Il MIUR promuove numerose iniziative per sviluppare il senso civico e morale degli alunni/studenti, si incoraggiano le scuole a sviluppare progetti e iniziative nel corso dell'anno scolastico in merito a particolari giornate che hanno una risonanza importante a livello nazionale: 3 ottobre Giornata nazionale in memoria delle vittime dell'immigrazione²⁵; 20 novembre Giornata mondiale dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza²⁶; 27 gennaio Giornata della memoria²⁷; 7

²⁴ Per le classi terze della scuola secondaria di primo grado.

²⁵ Cfr. http://www.istruzione.it/allegati/2016/Lettera_alle_Scuole.pdf

²⁶ Cfr. <http://hubMIUR.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dettaglio-news//dettaglioNews/viewDettaglio/23153/11210>

²⁷ Cfr. <http://hubMIUR.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/shoah>

febbraio Giornata nazionale contro il bullismo e cyberbullismo²⁸; 8 marzo Giornata Internazionale della Donna²⁹; 17 maggio Giornata internazionale contro l'omofobia³⁰.

L'educazione civica e della cittadinanza nelle scuole secondarie di primo e secondo grado è insegnata dagli insegnanti dell'area tematica storico/geografica. Gli insegnanti di questo ambito devono solo soddisfare i requisiti generali per insegnare nelle scuole secondarie di primo grado, il che significa che non hanno bisogno di essere docenti certificati per l'insegnamento di educazione civica e di cittadinanza. Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, è interessante notare che la cittadinanza e la costituzione fanno parte di una serie di temi cross-curricolari diversi. La formazione in questi temi cross-curricolari (cittadinanza, costituzione e sicurezza) è fornita dall'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE), che offre una metodologia di insegnamento basata, ad esempio, su un apprendimento di tipo misto: online e *face-to-face*. Tuttavia, questo settore di formazione degli insegnanti non è obbligatorio, il che significa che gli insegnanti possono scegliere di partecipare o no.

L'educazione civica non è considerata nel nostro Paese una disciplina autonoma e pertanto non viene valutata separatamente (Ministero della Pubblica Istruzione, Università e Ricerca, 2010d).

Al momento non esistono specifiche linee guida per valutare gli studenti in cittadinanza e costituzione. La valutazione di questa disciplina avviene all'interno di altre aree tematiche, in particolare la storia e la geografia.

Nel 2015 la ministra Giannini ha confermato nel decreto «Buona Scuola» (2015) un intervento per assegnare “all'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza una posizione più precisa all'interno dei programmi scolastici di tutte le scuole del nostro Paese”. Nel testo di legge del 13 luglio 2015, n. 107, recante: «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti» all'art 1 punti *d* e *e* si legge:

“d) sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri; potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all'autoimprenditorialità;

e) sviluppo di comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale, dei beni paesaggistici, del patrimonio e delle attività culturali”³¹.

Per rimanere ancorati alla contemporaneità delle strategie politiche ed educative del nostro Paese si riportano alcune dichiarazioni (2016) dell'attuale Ministra dell'istruzione, dell'università e della ricerca Valeria Fedeli: “L'educazione civica non sia solo una materia” e “non sia relegata a un'ora”: “si parla della formazione di cittadini attivi a 360 gradi” e “cittadini non si diventa solo nel percorso scolastico”, occorre “formare l'insieme delle competenze e delle professionalità della scuola: dobbiamo essere la ‘buona pratica’ per la scuola e per i ragazzi, è il migliore insegnamento di educazione civica”³². Nella nota n. 9969 del 06/09/2016 il MIUR ha comunicato i progetti a

²⁸ Cfr. <http://hubMIUR.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs040217>

²⁹ Cfr. <http://hubMIUR.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs070317bis>

³⁰ Cfr. <http://istruzioneer.it/2017/05/16/17-maggio-giornata-internazionale-contro-lomofobia-trasmissione-nota-MIUR-prot-2592-del-16-05-2017/>

³¹ Cfr. https://labuonascuola.gov.it/documenti/LA_BUONA_SCUOLA_SINTESI_SCHEDE.pdf?v=756d80f e http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?jsessionid=ciz0QGnWUVK0ExN5IVkr0w__ntc-as4-guri2b?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2015-07-15&atto.codiceRedazionale=15G00122&elenco30giorni=false

³² Cfr. <http://www.orizzontescuola.it/educazione-civica-fedeli-non-e-solo-una-materia-va-dimostrata-nel-comportamento-degli-educatori/>

sostegno dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" in collaborazione con il Parlamento, per sostenerne l'insegnamento attraverso attività pluridisciplinari e laboratoriali. Tutte le scuole del I e del II ciclo, pertanto, hanno potuto ideare in quell'anno scolastico, all'interno della propria progettazione "Cittadinanza e Costituzione", dei percorsi di studio e approfondimento in collaborazione con il Parlamento.

Sempre nel 2016 è stata presentata in Parlamento una proposta di legge per rendere materia curricolare l'insegnamento della Costituzione fin dalla scuola elementare.

La proposta prevede l'insegnamento della Costituzione Italiana nella scuola dell'obbligo, con particolare riferimento agli articoli che ne fissano i principi e i valori universali: una disciplina autonoma da inserire nel quadro orario per un'ora settimanale e soggetta, al pari delle altre, a valutazione finale³³.

Questo il quadro in cui gli studenti italiani hanno risposto alle prove cognitive alle domande di contesto nella primavera del 2016.

³³ Cfr. <http://www.orizzontescuola.it/riforme-proposta-insegnamento-costituzione-come-disciplina-curricolare/>

Bibliografia

- Ainley, J., Schulz, W., & Friedman, T. (Eds.) (2013). *ICCS 2009 Encyclopedia: Approaches to civic and citizenship education around the world*, Amsterdam: IEA.
- Fraillon, J., Schulz, W. & Ainley, J. (2012). *ICCS 2009 Asian Report: Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in five Asian countries*, Amsterdam: IEA.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W., & Burge, B. (2010). *ICCS 2009 European Report - Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*. Amsterdam: IEA.
- Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407– 424.
- Sammons P. and Bakkum L. (2011). Effective schools, equity and teacher effectiveness: a review to the literature. *Profesorado*. VOL. 15, N° 3 (Dicembre 2011).
- Scheerens J. (2013) The use of theory in school effectiveness research revisited, *School Effectiveness and School Improvement*, 24:1, 1-38.
- 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 thirty-eight countries*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. & Lietz, P. (2011). *ICCS 2009 Latin American Report: Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries*, Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Kerr, D., & Losito, B. (2011). ICCS questionnaire development. In Schulz, W., Ainley, J., & Fraillon, J. (Eds.) *ICCS 2009 Technical Report*. Amsterdam: IEA.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J.-A. (Eds.). (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA.
- United Nations Development Programme. (2016). *Human Development Report 2016: Human Development for Everyone*. Retrieved from <http://hdr.undp.org/en/2016-report>.

Capitolo 3- I risultati degli studenti nella prova cognitiva

Highlights del capitolo

La conoscenza civica può essere descritta su quattro livelli di complessità crescente (Cfr. Box 3.1).

- Gli studenti che si collocano al Livello D dimostrano familiarità con contenuti espliciti e concreti e con esempi relativi a caratteristiche base della democrazia.
- Gli studenti che si collocano al Livello C hanno acquisito i principi fondamentali e i concetti più ampi che sottendono le dimensioni civiche e di cittadinanza.
- Gli studenti che si collocano al Livello B dimostrano tipicamente conoscenze e comprensione specifiche delle istituzioni, dei sistemi e dei concetti civici e di cittadinanza più diffusi.
- Gli studenti che si collocano al Livello A dimostrano una conoscenza e una comprensione olistica dei concetti civici e di cittadinanza e dimostrano una certa prospettiva critica.

La conoscenza civica varia molto fra i paesi e all'interno di essi (Cfr. Tabelle 3.1-3.5).

- L'intervallo mediano fra il 5% più basso e il 95% più alto dei punteggi di conoscenza civica degli studenti all'interno dei paesi si estende per più di tre livelli sulla scala ICCS di conoscenza civica.
- L'intervallo dei punteggi medi di conoscenza civica fra i paesi si estende per due livelli e mezzo sulla scala ICCS di conoscenza civica.
- In Italia tale intervallo si estende per più di tre livelli sulla scala ICCS di conoscenza civica.

La conoscenza civica è aumentata rispetto al 2009 (Cfr. Tabelle 3.6-3.8).

- Nei 18 paesi partecipanti sia a ICCS 2009 sia a ICCS 2016, la proporzione di studenti che raggiungono o superano il Livello B sulla scala di conoscenza civica è salita dal 61% al 67%.
- In 11 di questi 18 paesi l'incremento è stato statisticamente significativo.
- Nei restanti 7 paesi, non c'è stato un cambiamento significativo nella media di conoscenza civica.
- In Italia non si registrano cambiamenti statisticamente significativi, sebbene sembri emergere una tendenza al peggioramento.

La conoscenza civica è associata al background degli studenti.

- **Le studentesse dimostrano una maggiore conoscenza civica rispetto agli studenti (Cfr. Tabelle 3.9-3.10).**
 - Il punteggio medio delle femmine è significativamente più alto di quello dei maschi in 19 su 21 paesi.
 - In media nei paesi, la differenza nei punteggi di conoscenza civica fra maschi e femmine è equivalente a circa un terzo di un livello sulla scala ICCS.

- In Italia, in linea con la maggioranza degli altri Paesi, si osserva un vantaggio delle ragazze statisticamente significativo di 20 punti.
- **Gli studenti con uno status socioeconomico più elevato (considerando l'occupazione e l'istruzione dei genitori e il numero di libri disponibili a casa) ottengono punteggi significativamente più alti di quelli con status socioeconomico più basso (Cfr. Tabelle 3.11-3.12)**
 - In Italia, la differenza nel punteggio in conoscenze civiche è di 39 punti in favore di chi ha genitori con un livello di occupazione più elevato rispetto a chi ha genitori con un livello di occupazione più basso; di 35 punti in favore di chi ha almeno un genitore con la laurea di I livello rispetto a chi non ha nessun genitore con la laurea di I livello e di 56 punti, oltre mezza deviazione standard, per chi dichiara di avere 26 libri a casa o più rispetto a chi dichiara di averne meno di 26.
- **Lo status di immigrato e il *background* linguistico sono associati con la conoscenza civica degli studenti (Cfr. Tabelle 3.13-3.14)**
 - In 14 su 21 paesi, gli studenti nati, come i loro genitori, nel paese in cui hanno svolto il test hanno punteggi significativamente più alti di quelli con *background* migratorio. Nei restanti 7 paesi non si sono rilevate differenze fra questi due gruppi di studenti.
 - In 17 su 21 paesi, gli studenti che a casa parlano principalmente la lingua del test hanno punteggi significativamente più alti di quelli di quelli che a casa parlano un'altra lingua. In 3 paesi non si sono rilevate differenze significative, mentre in un paese si è osservata una relazione inversa.
 - In media in Italia, gli studenti che provengono da famiglie non immigrate ottengono un punteggio di 44 punti superiore rispetto agli studenti provenienti da famiglie immigrate (533 punti vs. 489 punti).

Rispetto alla lingua parlata a casa, in Italia tale differenza è di 57 punti a favore di chi dichiara di parlare a casa l'italiano rispetto agli studenti che dichiarano di parlare una lingua diversa dall'italiano (536 punti vs. 479 punti).

3.1 La valutazione delle conoscenze civiche degli studenti

In questo capitolo sono descritte le misure utilizzate per le conoscenze e competenze civiche in ICCS 2016 e i risultati degli studenti a livello internazionale e nazionale, anche in relazione alle differenze rilevate rispetto all'edizione del 2009.

Il contenuto di questo capitolo fa riferimento alla domanda di ricerca 2 (DR 2: Qual è l'entità e la variazione delle conoscenze civiche degli studenti all'interno e fra i paesi partecipanti? Cfr. cap. 1, par. 1.2).

Il test di conoscenze e competenze civiche di ICCS 2016 comprendeva 88 item in totale, 87 dei quali sono stati utilizzati nelle analisi³⁴; 78 item erano quesiti a scelta multipla e 9 item erano quesiti a risposta aperta. Con l'eccezione di pochi item, che consistevano in domande decontestualizzate di conoscenza o comprensione, la maggior parte di questi item erano presentati come unità nelle quali un breve stimolo contestualizzante (un testo o un'immagine) era seguito da quesiti riferiti allo stimolo stesso.

La scala di competenza di ICCS è stata stabilita sulla base dei dati raccolti nel 2009. Al fine di riparametrare su tale scala i risultati degli studenti ottenuti nel 2016, sono stati inclusi nel test 2016 42 item non rilasciati utilizzati nel 2009. Gli altri 45 item componenti il test sono stati invece sviluppati appositamente per l'edizione del 2016.

Il test ICCS è stato progettato per coprire i quattro domini di contenuto e i due domini cognitivi descritti per esteso nel *framework* (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, & Agrusti, 2016) e brevemente nel capitolo 1, par. 1.1). Ciascun quesito può essere ricondotto a un dominio di contenuto e a un dominio cognitivo.

La prova è costruita in modo tale da coprire i contenuti di tutti i domini e riflettere le diverse applicazioni di quel contenuto. La proporzione di item sui quattro domini di contenuto è la seguente:

- Dominio 1 (Società e sistemi civici): 40%
- Dominio 2 (Principi civici): 30%
- Dominio 3 (Partecipazione civica): 20%
- Dominio 4 (Identità civiche): 10%

La proporzione di item sui due domini cognitivi è la seguente:

- Dominio 1 (Conoscenze): 25%
- Dominio 2 (Ragionamento e applicazione): 75%

Gli item sono stati raggruppati in 8 *cluster* da 11 item ciascuno. Ogni cluster era composto in modo tale da essere bilanciato per carico di lettura, formato degli item e copertura dei contenuti. Ogni studente ha risposto a un fascicolo cognitivo. In totale sono stati predisposti 8 differenti fascicoli cognitivi, consistenti di 3 cluster ciascuno; ogni cluster era presente in tre differenti fascicoli, una volta in prima, una volta in seconda e una volta in terza posizione. Questo disegno di rotazione bilanciata ha garantito la possibilità di coprire una quantità di contenuti maggiore di quella che poteva essere proposta a ogni singolo studente.

³⁴ Un item è risultato non possedere sufficienti proprietà metriche e pertanto non è stato incluso nell'insieme finale degli item.

La scala di conoscenze e competenze civiche di ICCS è stata costruita nel 2009 utilizzando il modello di Rasch (Rasch, 1960); ha media 500 (basata sul punteggio medio dei paesi partecipanti a ICCS 2009) e deviazione standard 100 per campioni nazionali equamente pesati. Il gruppo di ricerca internazionale ICCS ha usato i dati combinati del 2009 e del 2016 e ha applicato il modello di Rasch per equiparare i dati del 2016 alla scala ICCS. I dettagli tecnici sulle procedure di scaling e di equiparazione saranno descritte nel rapporto tecnico di ICCS 2016 (Schulz, Carstens, Losito & Fraillon, in corso di pubblicazione).

I livelli di competenza ICCS

I contenuti e i processi cognitivi valutati tramite gli item ICCS sono stati sintetizzati al fine di creare tre livelli di competenza con soglie stabilite sui seguenti punteggi: 395, 479 e 563 punti. Nel 2009 il livello più alto (Livello 3) non aveva una soglia superiore, pertanto tutti gli studenti con punteggio maggiore di 563 erano classificati nel Livello 3, mentre gli studenti con un punteggio inferiore a 395 erano classificati come “sotto il Livello 1”.

Nel costruire lo strumento cognitivo di ICCS 2016 si è deciso di sviluppare un numero più grande di item al livello inferiore della scala, rispetto a quanto fatto nel 2009, al fine di ottenere una misura più accurata delle conoscenze civiche degli studenti nelle fasce più basse della distribuzione. Ciò ha consentito anche di descrivere meglio le conoscenze e le competenze degli studenti con punteggio inferiore a 395. Pertanto, la scala ICCS 2016 comprende anche un quarto livello, il Livello D, che va da 311 a 394 punti.

La descrizione dei livelli di competenza è una sintesi dei compiti richiesti dagli item che si collocano a ciascun livello; i livelli si pongono lungo una gerarchia di competenze civiche su una scala crescente di complessità in termini di conoscenze di contenuto e di processi cognitivi.

Se è vero che il processo di ragionamento e analisi è maggiormente presente nella parte elevata della scala, ciò non implica che si vada esclusivamente dal processo di semplice conoscenza nei livelli più bassi a quello di complesso ragionamento e analisi nei livelli più alti. La complessità di un item, infatti, è il risultato dell'interazione fra il contenuto e il processo cognitivo applicato a quel contenuto. Pertanto, i processi cognitivi di conoscenza e di ragionamento e analisi possono essere presenti a tutti i livelli della scala. Il Box 3.1 descrive i quattro livelli di competenza ICCS, mentre alcuni esempi di item sono contenuti nell'Appendice 3.

Box 3.1: I livelli di competenza ICCS e descrizione del tipo di conoscenza e comprensione per ciascun livello

Livello A: punteggio uguale o superiore a 563

Gli studenti che raggiungono il Livello A 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 A, ad esempio:

- Sono in grado di comprendere i probabili obiettivi strategici di un programma di consumo etico
- Suggestiscono i meccanismi attraverso i quali un dibattito pubblico e una comunicazione aperti possono essere di beneficio per la società
- Suggestiscono i benefici correlati della comprensione interculturale cognitiva diffusa nella 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
- Individuano una ragione per cui avere termini parlamentari limitati
- Sono in grado di comprendere le caratteristiche principali delle economie di libero mercato e degli assetti proprietari delle compagnie multinazionali

Livello B: punteggio compreso tra 479 e 562

Gli studenti che raggiungono il Livello B 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 a società civiche più ampie e al mondo.

Gli studenti che raggiungono il Livello B, 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 in grado di decidere meglio quando votano alle 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
- Riconoscono il rapporto tra governo e militari in una democrazia
- Riconoscono un pericolo dei media controllati dal governo
- Mettono in relazione la responsabilità per la protezione ambientale con i singoli individui

Livello C: punteggio compreso tra 395 e 478

Gli studenti che raggiungono il Livello C dimostrano di avere 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 dimostrano di difendere o sfidare tali 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 C, 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 delle esigenze del popolo su cui 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 il valore di essere un elettore informato
- Riconoscono che i governi hanno una responsabilità verso tutti i cittadini
- Riconoscono che la disponibilità di aiuti stranieri possa aiutare la stabilità regionale
- Riconoscono la motivazione civica che è alla base di un atto di consumismo etico

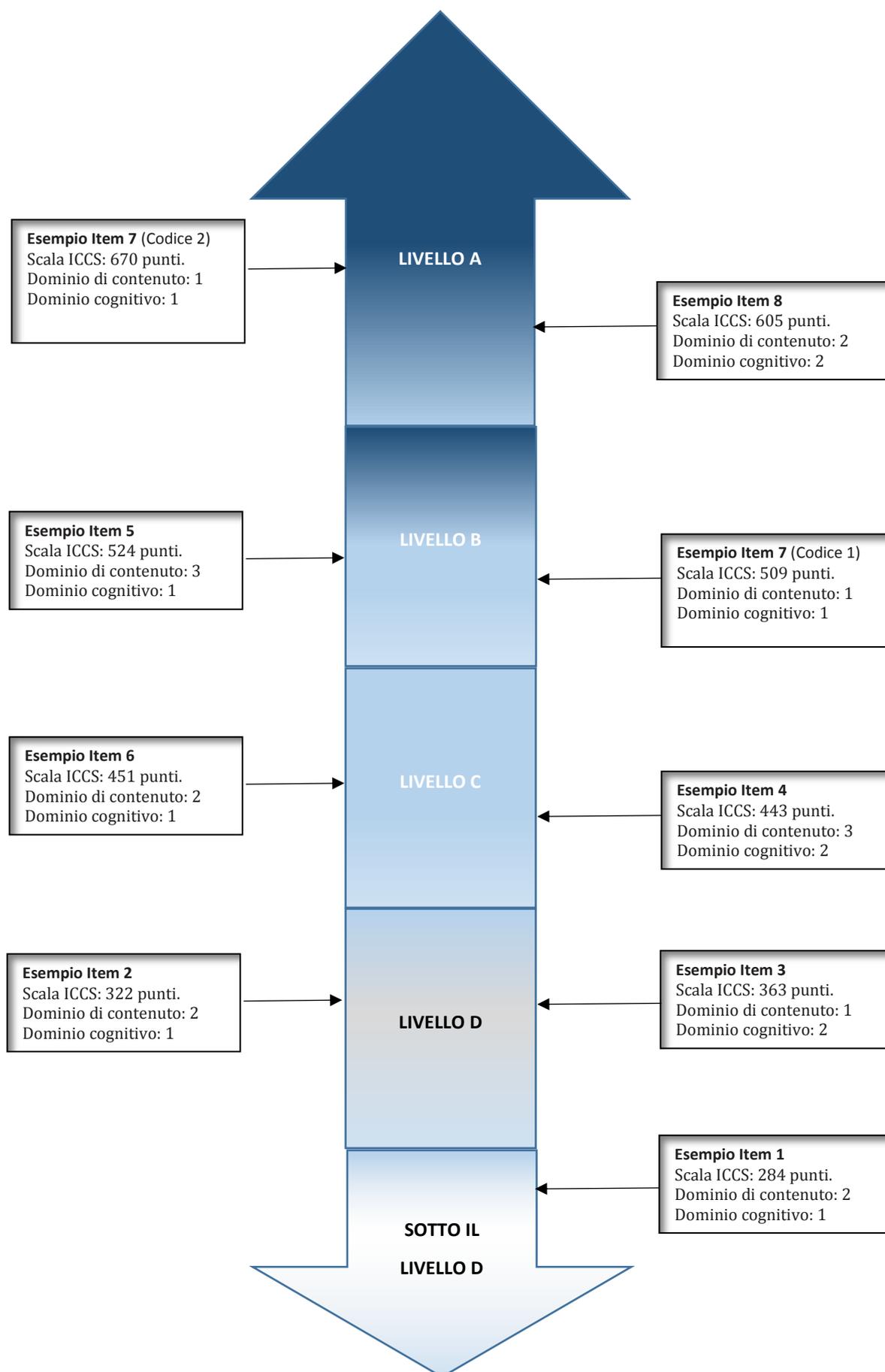
Livello D: punteggio compreso tra 311 e 394

Gli studenti che raggiungono il Livello D riconoscono esempi espliciti che rappresentano caratteristiche fondamentali della democrazia. Identificano i risultati attesi di semplici esempi di regole e leggi e riconoscono le motivazioni delle persone impegnate in attività che contribuiscano al bene comune.

Gli studenti che raggiungono il Livello D, ad esempio:

- Riconoscono che la difesa nazionale è un ruolo chiave dei militari
- Mettono in relazione il diritto all'assistenza medica con la motivazione di lavorare per un'organizzazione umanitaria
- Riconoscono il rapporto tra la votazione segreta e la libertà di scelta degli elettori
- Riconoscono che i volontari forniscono un contributo alle comunità
- Riconoscono che tutte le persone sono uguali davanti alla legge

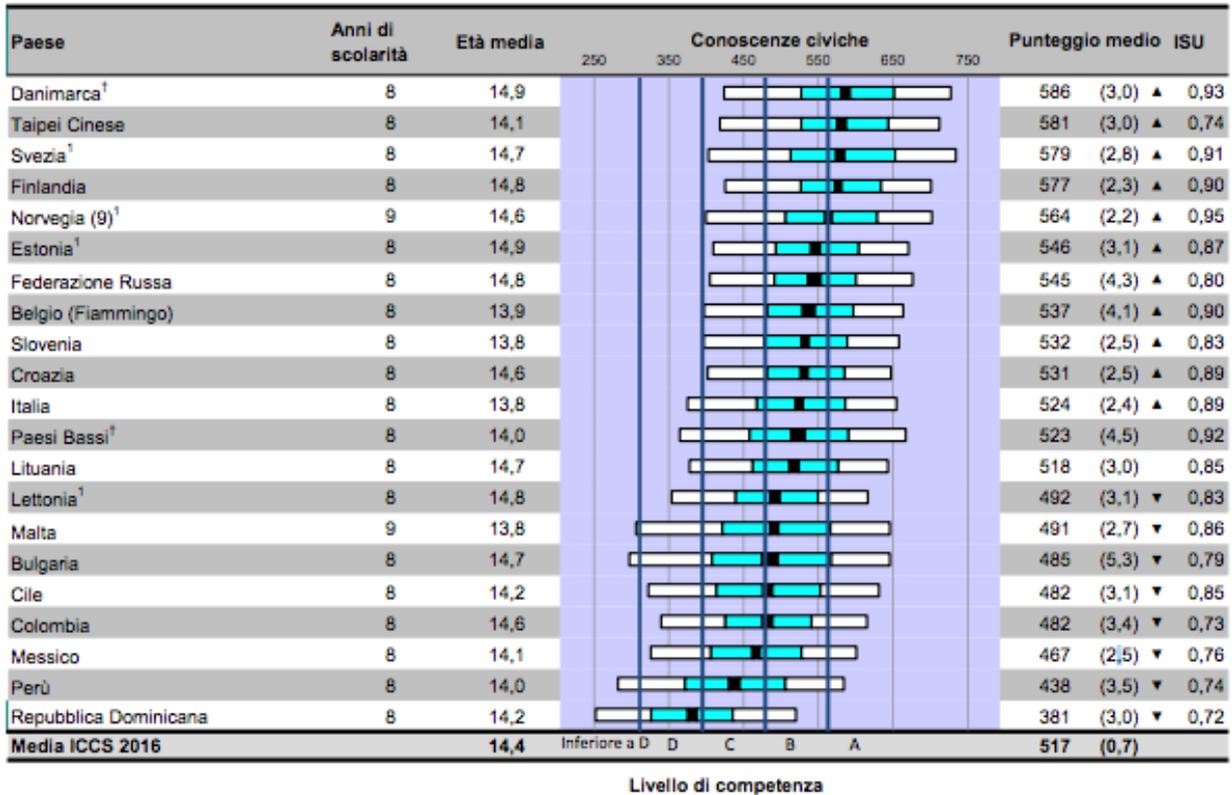
FIGURA 3.1: COLLOCAZIONE SULLA SCALA DI CONOSCENZE CIVICHE DEGLI ESEMPI DI ITEM RIPORTATI NELL'APPENDICE 3



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

La Tabella 3.1 mostra la distribuzione delle competenze civiche degli studenti per tutti i paesi partecipanti.

Tabella 3.1 - Punteggio medio nazionale nelle conoscenze civiche



(†) Gli errori standard figurano in parentesi.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

I punteggi medi dei vari Paesi vanno da 381 a 586, coprendo quindi una distanza che va dal Livello D al Livello A. Ciascun paese presenta differenti distribuzioni dei punteggi, con un'ampiezza più o meno elevata, indipendentemente dal punteggio medio conseguito. Il punteggio degli studenti italiani va da 375 punti a 655 punti, con un punteggio medio di 524, che si colloca significativamente sopra la media internazionale, così come quello di altri 11 Paesi, mentre in otto Paesi il punteggio medio cade significativamente sotto la media internazionale.

Anche la variazione del punteggio all'interno dei Paesi è piuttosto ampia. La variazione mediana fra il 5° percentile e il 95° percentile di punteggio di competenza civica è di 275 punti, corrispondente a più di tre livelli di competenza sulla scala ICCS.

Per quanto riguarda i risultati italiani disaggregati per macroarea geografica (Tabella 3.2), il Nord Est, con 546 punti, e il Nord Ovest, con 536 punti, si collocano significativamente sotto la media nazionale, mentre il Sud e il Sud Isole (506 e 503 punti rispettivamente) si posizionano significativamente sotto il dato italiano. Il risultato medio del Centro (528 punti) è in linea con la media nazionale.

Tabella 3.2 Punteggio medio nelle conoscenze civiche per macroarea geografica

Macroarea	Punteggio medio	
Nord Ovest	536	(3,7) ▲
Nord Est	546	(5,2) ▲
Centro	528	(5,6)
Sud	506	(6,4) ▼
Sud Isole	503	(7,1) ▼
Italia	524	(2,4)

Significativamente superiore al dato italiano ICCS ▲

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi.

Risultati nei livelli di competenza civica

La Tabella 3.3 mostra la percentuale di studenti che si colloca in ognuno dei livelli di competenza civica in ciascun Paese. I Paesi sono ordinati in modo decrescente per percentuale di studenti che si collocano al livello più elevato (Livello A).

Tabella 3.3 - Percentuale di studenti a ciascun livello di competenza nelle conoscenze civiche

Paese	Inferiore al Livello D	Livello D	Livello C	Livello B	Livello A
Danimarca [†]	0,4 (0,1)	2,3 (0,4)	10,2 (0,8)	24,6 (0,8)	62,4 (1,3)
Taipei Cinese	0,5 (0,2)	2,9 (0,4)	9,9 (0,8)	24,5 (1,2)	62,2 (1,4)
Finlandia	0,3 (0,1)	2,3 (0,4)	10,0 (0,8)	27,0 (1,4)	60,4 (1,6)
Svezia [†]	0,7 (0,2)	3,6 (0,6)	12,2 (0,8)	25,2 (1,0)	58,3 (1,3)
Norvegia (9) [†]	0,7 (0,2)	3,8 (0,3)	13,1 (0,7)	28,9 (1,0)	53,5 (1,2)
Estonia [†]	0,2 (0,1)	3,2 (0,5)	16,7 (1,0)	36,9 (1,5)	43,0 (1,8)
Federazione Russa	0,3 (0,1)	3,7 (0,5)	16,6 (1,3)	37,3 (1,5)	42,1 (2,1)
Belgio (Fiammingo)	0,2 (0,1)	4,6 (0,8)	19,1 (1,6)	36,6 (1,6)	39,5 (2,2)
Slovenia	0,4 (0,2)	4,5 (0,5)	20,6 (0,9)	37,6 (1,2)	37,0 (1,4)
Croazia	0,3 (0,1)	3,9 (0,5)	19,9 (1,2)	39,9 (1,5)	36,0 (1,5)
Paesi Bassi [†]	0,9 (0,4)	8,2 (1,4)	23,2 (1,5)	32,1 (1,8)	35,6 (1,8)
Italia	0,9 (0,3)	6,5 (0,6)	21,5 (0,8)	36,1 (1,1)	34,9 (1,2)
Lituania	0,7 (0,3)	6,7 (0,8)	23,5 (1,2)	36,5 (1,6)	30,5 (1,7)
Bulgaria	6,4 (1,2)	16,0 (1,3)	22,5 (1,4)	28,4 (1,5)	26,7 (1,5)
Malta	5,5 (0,5)	13,4 (0,8)	23,2 (1,0)	31,7 (1,1)	26,2 (1,1)
Cile	3,7 (0,5)	16,0 (0,9)	27,2 (1,0)	31,7 (1,0)	21,4 (1,1)
Lettonia [†]	1,7 (0,4)	10,7 (1,1)	29,1 (1,3)	39,0 (1,8)	19,5 (1,6)
Colombia	2,1 (0,4)	13,8 (1,1)	31,3 (1,0)	35,4 (1,2)	17,4 (1,2)
Messico	3,2 (0,4)	17,7 (1,0)	33,1 (1,2)	32,8 (1,0)	13,1 (0,8)
Perù	9,4 (0,9)	23,5 (1,2)	32,2 (1,2)	26,0 (1,2)	8,8 (0,8)
Repubblica Dominicana	19,0 (1,2)	36,7 (1,2)	30,1 (1,2)	11,0 (1,0)	1,2 (0,4)
Media ICCS 2016	2,7 (0,1)	9,8 (0,2)	21,2 (0,2)	31,5 (0,3)	34,7 (0,3)

() Gli errori standard figurano in parentesi.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzati.

[†] La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Dalla Tabella 3.3 si può osservare che, fra tutti i Paesi, due terzi degli studenti si sono collocati all'interno dei livelli di competenze A e B e un ulteriore 21% si è collocato al Livello C.

In Italia (Tabella 3.4), mentre il Nord Est e il Nord Ovest spiccano per percentuali significativamente più alte, rispetto alla media nazionale (34,9%), di studenti che si collocano al Livello A (46,3% e 39,9% rispettivamente), le macroaree del Sud e Sud Isole mostrano percentuali ridotte di studenti al livello più alto (26,7% e 26,4% rispettivamente) e, al contempo, percentuali significativamente più elevate al Livello C (26,2% e 27,5% rispettivamente; in Italia 21,5%), ossia a un livello che è considerato inferiore a quello accettabile di conoscenze civiche (Livello B).

Tabella 3.4 - Percentuale di studenti a ciascun livello di competenza nelle conoscenze civiche per macroarea geografica

Macroarea	Inferiore al Livello D	Livello D	Livello C	Livello B	Livello A	
Nord Ovest	0,5 (0,4)	5,0 (1,0)	18,8 (1,9)	35,8 (2,1)	39,9 (2,5)	▲
Nord Est	0,5 (0,3)	3,9 (1,2)	15,6 (1,9)	33,6 (2,3)	46,3 (2,9)	▲
Centro	0,9 (0,7)	5,4 (1,6)	20,3 (1,8)	39,5 (2,9)	33,9 (2,5)	
Sud	1,0 (0,5)	9,3 (1,7)	26,2 (2,2)	36,8 (2,3)	26,7 (2,8)	▼
Sud Isole	1,8 (0,9)	9,6 (2,0)	27,5 (2,5)	34,7 (3,5)	26,4 (3,0)	▼
Italia	0,9 (0,3)	6,5 (0,6)	21,5 (0,8)	36,1 (1,1)	34,9 (1,2)	

() Gli errori standard figurano in parentesi.

Significativamente superiore al dato italiano ICCS ▲
 Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▼

■ Inferiore al Livello D ■ Livello D
 ■ Livello C ■ Livello B
 ■ Livello A

Anche aggregando i livelli inferiori al B da una parte e i livelli B e superiore dall'altra (Tabella 3.5), si può notare che mentre le aree del Nord Ovest e del Nord Est hanno percentuali inferiori nella media nazionale nel primo raggruppamento e superiori nel secondo raggruppamento, la situazione opposta si osserva nelle aree del Sud e Sud Isole. Il Centro riporta percentuali in linea con la media nazionale in entrambi i raggruppamenti.

Tabella 3.5 - Percentuali di studenti che ottengono un punteggio inferiore al livello B e uguale o superiore al livello B per macroarea geografica

Macroarea	Livello B o inferiore		Uguale o superiore al livello B	
Nord Ovest	24,3 (1,9)	▼	75,7 (1,9)	▲
Nord Est	20,1 (2,3)	▼	79,9 (2,3)	▲
Centro	26,6 (2,7)		73,4 (2,7)	
Sud	36,5 (3,1)	▲	63,5 (3,1)	▼
Sud Isole	38,9 (3,9)	▲	61,1 (3,9)	▼
Italia	29,0 (1,2)		71,0 (1,2)	

Significativamente superiore al dato italiano ICCS ▲
 Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi.

Tabella 3.7 - Trend dei punteggi nelle conoscenze civiche tra il 2009 e il 2016 per macroarea geografica

Macroarea	Punteggio medio nel 2016	Punteggio medio nel 2009	Differenza tra il 2016 e il 2009	Differenza (2016/2009)										
				-50	-40	-30	-20	-10	0	10	20	30	40	50
Nord Ovest	536 (3,7)	534 (4,1)	2 (5,5)											
Nord Est	546 (5,2)	554 (3,6)	-8 (6,3)											
Centro	528 (5,6)	554 (2,8)	-26 (6,2)											
Sud	506 (6,4)	510 (2,7)	-4 (6,9)											
Sud Isole	503 (7,1)	510 (3,3)	-7 (7,9)											
Italia	524 (2,4)	531 (3,3)	-6 (5,1)											

() Gli errori standard figurano in parentesi.

I cambiamenti statisticamente significativi ($p < 0.05$) tra il 2009 e il 2016 sono visualizzati in **grassetto**.

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

Il confronto chiave che si opera in ICCS è quello fra i risultati fino al Livello C e quelli dal Livello B in su, in quanto il Livello B segna il livello minimo di conoscenze civiche connotate dalla conoscenza e comprensione, da parte degli studenti, dell'interconnessione delle istituzioni civiche e civili e fra politiche, pratiche e risultati previsti. Nell'osservare la Tabella 3.8, che riporta i cambiamenti nelle percentuali di studenti che si collocano almeno al Livello B, occorre tenere a mente questo spartiacque.

Tabella 3.8 - Confronto tra il 2009 e il 2016 delle percentuali di studenti con livello di competenza B o superiore

Paese	Livello B o superiore		Differenza (2016-2009)	Differenze 2016/2009				
	2009	2016		-20	-10	0	10	20
Federazione Russa	61,6 (1,6)	79,4 (1,5)	17,8 (2,4)					
Svezia ¹	71,7 (1,2)	83,5 (1,0)	11,7 (1,7)					
Norvegia (9) ¹	72,1 (1,6)	82,3 (0,8)	10,2 (1,9)					
Colombia	42,7 (1,5)	52,8 (1,8)	10,0 (2,7)					
Estonia ¹	70,0 (1,8)	79,9 (1,2)	9,9 (2,4)					
Messico	37,3 (1,4)	45,9 (1,4)	8,7 (2,4)					
Belgio (Fiammingo)	67,8 (2,5)	76,1 (1,8)	8,3 (3,3)					
Slovenia	66,4 (1,4)	74,6 (1,1)	8,2 (2,1)					
Bulgaria	46,9 (2,3)	55,1 (2,1)	8,1 (3,2)					
Lettonia ¹	51,5 (2,1)	58,5 (1,7)	6,9 (3,0)					
Taipei Cinese	79,8 (1,0)	86,7 (1,0)	6,9 (1,5)					
Lituania	63,4 (1,5)	69,1 (1,5)	5,7 (2,5)					
Repubblica Dominicana	8,1 (0,7)	12,2 (1,0)	4,1 (1,4)					
Danimarca†	83,6 (1,0)	87,0 (1,0)	3,4 (1,5)					
Cile	50,9 (1,9)	53,1 (1,5)	2,1 (2,7)					
Malta	56,6 (2,0)	57,8 (1,3)	1,2 (2,6)					
Finlandia	87,7 (0,8)	87,4 (0,8)	-0,3 (1,3)					
Italia	72,8 (1,4)	71,0 (1,2)	-1,7 (2,2)					
Media ICCS 2016	60,6 (0,4)	67,4 (0,3)	6,7 (0,8)					

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

() Gli errori standard figurano in parentesi.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

I cambiamenti statisticamente significativi (p < 0.05) tra il 2009 e il 2016 sono visualizzati in **grassetto**.

Coerentemente con i risultati riportati nella Tabella 3.6, le percentuali di studenti almeno al Livello B sono aumentate in modo marcato fra il 2009 e il 2016 (Tabella 3.8). In 14 su 18 Paesi tale aumento, che varia dal 3% della Danimarca al 18% della Federazione Russa, è statisticamente significativo. Negli altri 4 Paesi non si sono registrati cambiamenti significativi.

3.4 Risultati nelle conoscenze civiche tra paesi e caratteristiche degli studenti

In questo paragrafo si tenta di rispondere alla domanda di ricerca 2a: **Ci sono variazioni nelle conoscenze civiche che siano associate a caratteristiche degli studenti e a variabili di background?** (Cfr. Capitolo 1). Si analizzerà, pertanto, l'associazione fra le conoscenze civiche degli studenti e il loro genere, status socio-economico, lingua e background migratorio. Le relazioni con altri aspetti dei contesti nei quali gli studenti sviluppano le loro conoscenze civiche saranno trattate nel capitolo 6.

Differenze di genere nelle conoscenze civiche

Similmente a quanto rilevato nell'edizione del 2009, anche nel 2016 il punteggio medio di conoscenze civiche delle ragazze è significativamente più alto di quello dei ragazzi in 19 dei 21 Paesi partecipanti, con differenze che vanno da 9 punti in Colombia a 38 punti a Malta. Solo in Perù e in Belgio (Fiammingo) la differenza non è statisticamente significativa (Tabella 3.9).

In Italia, le studentesse superano gli studenti di 20 punti sulla scala di conoscenze civiche.

Tabella 3.9 - Differenze di genere nelle conoscenze civiche

Paese	Punteggio medio Femmine	Punteggio medio Maschi	Differenze (maschi- femmine)	Differenza di genere			
				-50	0	50	100
Malta	511 (3,7)	473 (3,9)	38 (5,4)				
Bulgaria	505 (5,9)	468 (6,0)	37 (5,6)				
Svezia ¹	598 (3,1)	562 (3,9)	36 (4,3)				
Slovenia	550 (2,6)	515 (3,3)	35 (3,4)				
Taipei Cinese	599 (3,4)	564 (3,3)	34 (3,4)				
Norvegia (9) ¹	581 (2,4)	547 (2,6)	34 (2,4)				
Estonia ¹	563 (3,4)	530 (3,4)	33 (3,6)				
Finlandia	594 (2,3)	561 (3,4)	33 (3,8)				
Lettonia ¹	507 (3,8)	476 (3,7)	30 (4,2)				
Repubblica Dominicana	396 (3,4)	367 (3,3)	29 (3,0)				
Lituania	532 (3,6)	504 (3,4)	28 (3,7)				
Croazia	544 (2,9)	518 (2,9)	26 (3,2)				
Cile	494 (3,8)	471 (3,3)	24 (3,8)				
Danimarca [†]	597 (2,9)	575 (3,7)	23 (3,1)				
Messico	478 (3,0)	456 (3,2)	21 (3,4)				
Italia	535 (3,0)	515 (3,0)	20 (3,6)				
Federazione Russa	552 (5,3)	538 (4,3)	14 (4,5)				
Paesi Bassi ¹	530 (5,0)	516 (4,9)	13 (4,0)				
Colombia	486 (4,1)	478 (3,6)	9 (3,9)				
Perù	441 (4,6)	435 (4,1)	6 (4,9)				
Belgio (Fiammingo)	538 (5,4)	537 (4,6)	1 (5,8)				
Media ICCS 2016	530 (0,8)	505 (0,8)	25 (0,9)				

Differenza di genere statisticamente significativa ($p < 0,05$)
 Differenza di genere non statisticamente significativa

() Gli errori standard figurano in parentesi.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Le differenze tra gruppi statisticamente significative ($p < 0,05$) sono visualizzate in **grassetto**.

Operando un confronto analogo a livello di macroaree geografiche (Tabella 3.10), si osserva che il vantaggio delle femmine è confermato in modo significativo in tutte le macroaree eccetto che nel Nord Ovest e nel Centro dove non raggiunge la significatività statistica.

Tabella 3.10 - Differenze di genere nelle conoscenze civiche per macroarea geografica

Macroarea	Punteggio medio Femmine	Punteggio medio Maschi	Differenze (maschi- femmine)	Differenza di genere			
				-50	0	50	100
Nord Ovest	544 (5,4)	528 (3,9)	16 (5,9)				
Nord Est	553 (5,7)	539 (7,6)	14 (8,9)				
Centro	535 (7,9)	521 (6,1)	15 (8,5)				
Sud	521 (7,8)	491 (7,8)	30 (9,1)				
Sud Isole	517 (5,5)	490 (9,6)	26 (7,1)				
Italia	535 (3,0)	515 (3,0)	20 (3,6)				

() Gli errori standard figurano in parentesi.

Le differenze tra gruppi statisticamente significative ($p < 0,05$) sono visualizzate in grassetto.

■ Differenza di genere statisticamente significativa ($p < .05$)

□ Differenza di genere non statisticamente significativa

Conoscenze civiche e background socio-economico dello studente

I risultati di ICCS 2009 hanno evidenziato un forte associazione tra la scala di conoscenze civiche e il background socio-economico, seppure con ampie variazioni tra i paesi (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010). Nel 2016, così come nella precedente indagine del 2009, l'indice di background socio-economico è costruito a partire dalle risposte fornite dagli studenti a tre quesiti riguardanti il lavoro svolto dai genitori, il titolo di studio dei genitori e il numero di libri a casa.

Per descrivere la relazione tra ciascuna variabile dell'indice socio-economico e la scala di conoscenze civiche, ciascuna variabile è stata divisa in due categorie considerando sia le differenze considerevoli tra le due categorie sia la proporzione di studenti in ciascuna categoria.

Per quanto riguarda il lavoro svolto dai genitori, la classificazione è stata effettuata seguendo il sistema ISCO-08 (International Labour Organization, 2012). Successivamente la classificazione è stata trasformata in un punteggio secondo lo standard internazionale SEI (Socio-economic Index) (Ganzeboom, de Graaf & Treiman, 1992). Per descrivere la relazione tra la scala di conoscenze civiche e l'occupazione dei genitori, quest'ultima variabile è stata divisa in due categorie: medio-bassa, con valori SEI inferiori a 50, e livello medio-alta, con valori SEI uguali o superiori a 50. In media a livello internazionale, dell'86% di risposte valide fornite dagli studenti, il 55% si colloca nella categoria medio-bassa mentre il 45% nella categoria medio-alta.

Per quanto riguarda il livello di istruzione dei genitori, l'indagine utilizza la classificazione ISCED (*International Standard Classification of Education*). Quando lo studente ha fornito informazioni per entrambi i genitori, è stato considerato il titolo di studio più elevato tra i due. Per calcolare l'associazione tra la scala di conoscenze civiche e il titolo di studio dei genitori, quest'ultimo è stato diviso in due categorie: uguale o superiore alla laurea di I livello e inferiore alla laurea di I livello. In media a livello internazionale, rispetto all'89% delle risposte valide fornite dagli studenti, il 37% dichiara di avere almeno un genitore con un titolo di studio uguale o superiore alla laurea di I livello e il 63% dichiara che il titolo di studio più alto conseguito da almeno un genitore è inferiore alla laurea di I livello.

Rispetto alla relazione tra la scala di conoscenze civiche e il numero di libri a casa, quest'ultima variabile è stata divisa in due categorie: 26 libri o meno *vs.* più di 26 libri. In media a livello internazionale, le risposte valide sono state il 90%. Di queste, il 40% degli studenti dichiara di avere 26 libri o meno, mentre il 60% degli studenti dichiara di averne più di 26.

La tabella 3.11 mostra la relazione fra le tre variabili dell'indice socio-economico e le conoscenze civiche dello studente. Sono riportati la percentuali di studenti in ciascun paese per ogni categoria dello status socio-economico e il rendimento medio degli studenti in ciascuna categoria. I grafici orizzontali illustrano l'ampiezza (in termini di punteggio nella scala di conoscenze civiche), la direzione e le differenze statisticamente significative tra le medie in conoscenze civiche per ciascuna variabile. Per ciascuna delle tre variabili, una barra verde indica una differenza statisticamente significati nei punteggi in conoscenze civiche in favore del gruppo con il più alto status socio-economico, mentre la barra rossa indica una differenza statisticamente significativa in conoscenze civiche in favore del gruppo con lo status socio-economico più basso.

Tabella 3.11 Occupazione dei genitori, istruzione dei genitori e numero di libri a casa: percentuali per categorie e confronto con i punteggi medi nella scala di conoscenze civiche

Paese	Punteggi di conoscenze civiche per occupazione dei genitori (SEI)						Punteggi di conoscenze civiche per istruzione dei genitori (ISCED)						Punteggi di conoscenze civiche per numero di libri a casa																											
	SEI inferiore a 50						SEI pari o superiore a 50		Inferiore alla Laurea di I livello						Almeno laurea di I livello		Inferiore a 26						Pari o superiore a 26																	
	%	Media	-100	-80	-60	-40	-20	0	20	40	60	80	100	Media	%	%	Media	-100	-80	-60	-40	-20	0	20	40	60	80	100	Media	%										
Belgio (Fiammingo)	51 (1,7)	516 (3,7)											560 (5,0)	49 (1,7)	42 (1,9)	505 (4,7)												563 (3,9)	58 (1,9)	38 (2,0)	508 (4,8)									
Bulgaria	50 (1,7)	462 (5,8)											509 (6,4)	50 (1,7)	53 (1,7)	450 (6,9)												526 (4,8)	47 (1,7)	46 (1,8)	433 (6,7)									
Cile	60 (1,4)	470 (3,3)											502 (3,4)	40 (1,4)	76 (1,2)	470 (3,3)												528 (3,2)	24 (1,2)	55 (1,0)	462 (3,4)									
Taipei Cinese	53 (1,3)	568 (3,3)											597 (3,6)	47 (1,3)	68 (1,4)	570 (3,1)												607 (3,4)	32 (1,4)	40 (1,3)	551 (3,5)									
Colombia	64 (1,3)	471 (3,7)											502 (3,8)	36 (1,3)	71 (1,5)	477 (3,4)												496 (4,1)	29 (1,5)	71 (1,3)	470 (3,5)									
Croazia	60 (1,2)	521 (2,4)											546 (3,8)	40 (1,2)	73 (1,4)	521 (2,4)												560 (4,3)	27 (1,4)	40 (1,3)	509 (3,1)									
Danimarca [†]	41 (1,4)	561 (3,8)											604 (3,4)	59 (1,4)	75 (1,0)	578 (3,1)												625 (3,7)	25 (1,0)	28 (1,1)	550 (4,8)									
Repubblica Dominicana	67 (0,9)	378 (2,9)											389 (4,5)	33 (0,9)	76 (1,2)	371 (2,9)												417 (4,5)	24 (1,2)	79 (1,0)	378 (2,8)									
Estonia [†]	50 (1,9)	529 (2,7)											564 (4,1)	50 (1,9)	57 (1,9)	533 (2,6)												565 (4,5)	43 (1,9)	24 (1,1)	504 (3,7)									
Finlandia	55 (1,0)	563 (2,7)											593 (3,1)	45 (1,0)	58 (1,1)	568 (2,6)												593 (3,4)	42 (1,1)	22 (0,9)	539 (4,3)									
Italia	66 (1,4)	511 (2,7)											550 (3,0)	34 (1,4)	81 (1,2)	519 (2,6)												554 (3,9)	19 (1,2)	32 (1,3)	487 (3,4)									
Lettonia [†]	51 (1,3)	480 (3,2)											505 (4,2)	49 (1,3)	57 (1,2)	480 (3,1)												511 (4,4)	43 (1,2)	29 (1,0)	460 (3,9)									
Lituania	57 (1,3)	504 (3,2)											535 (4,3)	43 (1,3)	66 (1,1)	504 (2,9)												551 (3,8)	34 (1,1)	38 (1,3)	489 (3,2)									
Malta	52 (0,9)	475 (3,5)											509 (3,2)	48 (0,9)	69 (0,8)	489 (2,9)												514 (4,0)	31 (0,8)	28 (0,9)	448 (4,1)									
Messico	71 (1,0)	457 (2,6)											492 (3,6)	29 (1,0)	75 (1,1)	456 (2,5)												501 (3,4)	25 (1,1)	71 (1,0)	457 (2,5)									
Paesi Bassi [†]	48 (1,4)	501 (6,1)											543 (4,5)	52 (1,4)	56 (1,8)	501 (5,2)												560 (4,7)	44 (1,8)	35 (1,7)	485 (6,9)									
Norvegia (9) [†]	39 (1,1)	540 (2,5)											579 (2,5)	61 (1,1)	40 (1,2)	547 (2,6)												582 (2,3)	60 (1,2)	19 (0,8)	513 (3,3)									
Perù	73 (1,0)	426 (3,3)											468 (5,4)	27 (1,0)	73 (1,0)	425 (3,5)												474 (4,7)	27 (1,0)	60 (1,1)	417 (3,5)									
Federazione Russa	47 (1,7)	526 (4,1)											561 (4,9)	53 (1,7)	47 (1,7)	525 (3,8)												563 (5,0)	53 (1,7)	33 (1,3)	516 (4,0)									
Slovenia	54 (1,4)	512 (2,4)											556 (3,1)	46 (1,4)	66 (1,4)	522 (2,3)												556 (4,4)	34 (1,4)	30 (1,1)	495 (3,6)									
Svezia [†]	41 (1,2)	552 (3,7)											598 (3,4)	59 (1,2)	41 (1,0)	558 (4,6)												603 (3,3)	59 (1,0)	28 (1,1)	528 (4,8)									
Media ICCS 2016	55 (0,3)	501 (0,8)											536 (0,9)	45 (0,3)	63 (0,3)	503 (0,8)												545 (0,9)	37 (0,3)	40 (0,3)	486 (0,9)									

I dati evidenziano che ciascuna delle tre variabili di background socio-economico è positivamente associata con la scala di conoscenze civiche in ciascun Paese. L'ampiezza delle differenze tra i gruppi varia, però, considerevolmente attraverso i Paesi. In media a livello internazionale, la differenza nel punteggio medio in conoscenze civiche tra studenti con genitori con alto livello nello status occupazionale dei genitori e quelli con un basso livello è di 35 punti, con differenze più contenute nella Repubblica Dominicana (11 punti di differenza tra i due gruppi) e più ampie in Bulgaria (47 punti di differenza tra i due gruppi).

Rispetto al titolo di studio dei genitori, gli studenti con almeno un genitore con la laurea di I livello (o superiore) ottengono, in media a livello internazionale, un punteggio nella scala di conoscenze civiche di 543 contro un punteggio di 503 per chi non ha nessuno genitore con almeno la laurea di I livello. La differenza più alta tra i due gruppi si riscontra in Bulgaria (con 76 punti di differenza) mentre la più contenuta in Colombia, con 18 punti di differenza.

In media a livello internazionale, chi dichiara di possedere almeno 26 libri ottiene un punteggio in conoscenze civiche di 538, mentre chi dichiara di avere 25 libri o meno ottiene un punteggio in conoscenze civiche di 486. In Bulgaria la differenza è di 99 punti, quasi una deviazione standard, mentre nella Repubblica Dominicana è solo di 22 punti.

In Italia, la differenza nel punteggio in conoscenze civiche è di 39 punti in favore di chi ha genitori con un livello di occupazione più elevato rispetto a chi ha genitori con un livello di occupazione più basso; di 35 punti in favore di chi ha almeno un genitore con la laurea di I livello rispetto a chi non ha genitori con la laurea di I livello e di 56 punti, oltre mezza deviazione standard per chi dichiara di avere 26 libri a casa o più rispetto a chi dichiara di averne meno di 26. La tabella 3.12 illustra tali differenze per le diverse aree geografiche italiane. Anche all'interno delle diverse macroaree italiane si riscontra lo stesso andamento evidenziato in Italia, con una forte differenza, in particolare, in funzione del numero di libri posseduti a casa.

Tabella 3.12 Occupazione dei genitori, istruzione dei genitori e numero di libri a casa: percentuali per categorie e confronto con i punteggi medi nella scala di conoscenze civiche per macroarea geografica

Macroarea	Punteggi di conoscenze civiche per occupazione dei genitori (SEI)						Punteggi di conoscenze civiche per istruzione dei genitori (ISCED)						Punteggi di conoscenze civiche per numero di libri a casa					
	SEI inferiore a 50		SEI pari o superiore a 50				Inferiore alla Laurea di I livello		Almeno laurea di I livello				Inferiore a 26		Pari o superiore a 26			
	%	Media			Media	%	%	Media			Media	%	%	Media			Media	%
Nord Ovest	70 (2,8)	523 (4,6)			564 (4,4)	30 (2,8)	81 (2,2)	530 (4,1)			562 (6,7)	19 (2,2)	28 (1,8)	499 (6,1)			550 (4,1)	72 (1,8)
Nord Est	60 (2,6)	531 (6,1)			569 (7,3)	40 (2,6)	77 (2,5)	541 (5,5)			563 (8,5)	23 (2,5)	22 (1,8)	496 (10,0)			561 (5,0)	78 (1,8)
Centro	62 (4,2)	517 (6,9)			545 (6,6)	38 (4,2)	79 (3,6)	523 (6,1)			547 (8,8)	21 (3,6)	28 (3,1)	489 (7,4)			544 (4,8)	72 (3,1)
Sud	68 (3,1)	497 (5,3)			527 (9,0)	32 (3,1)	84 (2,7)	500 (6,0)			546 (7,0)	16 (2,7)	44 (4,1)	481 (6,6)			527 (6,9)	56 (4,1)
Sud Isole	68 (2,5)	486 (7,7)			540 (8,7)	32 (2,5)	84 (2,3)	497 (7,1)			542 (14,9)	16 (2,3)	36 (3,0)	473 (8,8)			520 (6,7)	64 (3,0)
Italia	66 (1,4)	511 (2,7)			550 (3,0)	34 (1,4)	81 (1,2)	519 (2,6)			554 (3,9)	19 (1,2)	32 (1,3)	487 (3,4)			543 (2,3)	68 (1,3)

 Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)

 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi (p<0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in **grassetto**.

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Conoscenze civiche e origine dello studente

L'indagine ICCS 2009 ha evidenziato una relazione statisticamente significativa tra le conoscenze civiche degli studenti e il background migratorio e la lingua parlata a casa. In media a livello internazionale, il punteggio medio nella scala di conoscenze civiche degli studenti con background non migratorio è 37 punti superiore rispetto agli studenti con background migratorio. Rispetto alla lingua parlata a casa, la differenza tra il punteggio medio nella scala di conoscenze civiche è di 46 punti, in favore degli studenti che parlano a casa la lingua usata nel test (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, & Agrusti, 2016, p. 196).

Allo stesso modo in ICCS 2016, a partire dalle risposte fornite dagli studenti, è stata creata una variabile relativa al background migratorio. La variabile è stata suddivisa in due categorie: studenti con famiglia di origine migratoria³⁵ e studenti con famiglia di origine non migratoria. In media a livello internazionale, l'88% delle risposte fornite dagli studenti sono state considerate valide. Di questo, il 93% dichiara di non provenire da famiglie migratorie, mentre il 7% dichiara di provenire da famiglie migratorie.

Rispetto alla domanda relativa alla lingua parlata a casa nella maggior parte del tempo, in base alle risposte fornite dagli studenti è stata creata una variabile, caratterizzata da due categorie: lingua del test e altra lingua. In media a livello internazionale il 90% degli studenti fornisce risposte valide. Di questi il 92% dichiara di parlare a casa la lingua del test per la maggior parte del tempo, mentre l'8% dichiara di parlare a casa una lingua diversa da quella del test.

La tabella 3.13 riporta la relazione tra la scala di conoscenze civiche da un lato e il background migratorio e la lingua parlata a casa dall'altro. Nella tabella sono riportate le percentuali di risposta degli studenti per ciascun Paese per ogni categoria delle due variabili considerate e la media in conoscenze civiche per ciascuna delle categorie descritte sopra. La barra orizzontale, per ciascun Paese, mostra l'ampiezza (in punteggi nella scala di conoscenze civiche), la direzione e la significatività statistica della differenza tra la media in conoscenze civiche per ciascun gruppo.

³⁵ Sono stati inseriti in questo gruppo sia gli studenti non nati nel Paese dello svolgimento del test, sia studenti nati nel Paese del test ma con almeno un genitore non nato nel Paese del test.

Tabella 3.13 Background migratorio e lingua del test: percentuali per categorie e confronto con i punteggi medi nella scala di conoscenze civiche

Paese	Punteggi di conoscenze civiche per background migratorio						Punteggi di conoscenze civiche per lingua					
	Famiglia immigrata			Famiglia non immigrata			Diversa dal test			Lingua del test		
	%	Media		Media	%		%	Media		Media	%	
Belgio (Fiammingo)	16 (1,6)	489 (7,3)		548 (3,8)	84 (1,6)		16 (1,1)	491 (6,6)		550 (3,9)	84 (1,3)	
Bulgaria	0 (0,1)	^		488 (5,1)	100 (0,1)		11 (1,5)	390 (10,1)		498 (4,4)	89 (1,6)	
Cile	2 (0,3)	463 (13,4)		489 (3,0)	98 (0,3)		1 (0,2)	445 (14,8)		484 (3,1)	99 (0,3)	
Taipei Cinese	1 (0,2)	^		583 (2,9)	99 (0,2)		10 (0,7)	538 (5,8)		588 (2,8)	90 (0,7)	
Colombia	1 (0,1)	395 (20,3)		485 (3,3)	99 (0,1)		1 (0,2)	468 (15,3)		482 (3,4)	99 (0,2)	
Croazia	9 (0,9)	526 (6,7)		533 (2,4)	91 (0,9)		1 (0,2)	512 (15,3)		532 (2,5)	99 (0,3)	
Danimarca†	9 (0,8)	533 (7,6)		594 (2,8)	91 (0,8)		5 (0,5)	528 (9,9)		592 (2,8)	95 (0,9)	
Repubblica Dominicana	3 (0,4)	365 (8,8)		388 (3,0)	97 (0,4)		2 (0,3)	381 (11,0)		382 (3,0)	98 (0,4)	
Estonia ¹	9 (0,7)	516 (6,2)		550 (3,2)	91 (0,7)		5 (0,6)	507 (8,9)		549 (3,0)	95 (0,6)	
Finlandia	3 (0,5)	500 (11,2)		580 (2,3)	97 (0,5)		5 (0,5)	523 (10,6)		580 (2,4)	95 (0,6)	
Italia	11 (0,9)	489 (6,9)		533 (2,2)	89 (0,9)		18 (1,0)	479 (5,4)		536 (2,0)	81 (1,1)	
Lettonia ¹	4 (0,4)	478 (7,8)		495 (3,0)	96 (0,4)		10 (1,5)	458 (10,2)		498 (3,1)	90 (1,6)	
Lituania	2 (0,3)	507 (8,5)		521 (2,9)	98 (0,3)		5 (1,0)	469 (14,3)		522 (2,9)	95 (1,2)	
Malta	8 (0,4)	486 (6,3)		498 (2,9)	92 (0,4)		29 (0,7)	506 (3,9)		488 (3,3)	71 (0,7)	
Messico	3 (0,4)	420 (13,8)		472 (2,5)	97 (0,4)		3 (0,7)	414 (13,1)		469 (2,5)	97 (0,7)	
Paesi Bassi†	9 (1,4)	490 (12,0)		527 (4,3)	91 (1,4)		8 (1,2)	493 (12,4)		526 (4,4)	92 (1,2)	
Norvegia (9) ¹	11 (1,1)	514 (4,2)		574 (2,3)	89 (1,1)		8 (0,7)	519 (5,7)		570 (2,2)	91 (0,9)	
Perù	2 (0,3)	362 (11,8)		445 (3,4)	98 (0,3)		7 (1,1)	345 (7,7)		445 (3,3)	93 (1,2)	
Federazione Russa	6 (0,5)	535 (7,5)		546 (4,4)	94 (0,5)		5 (0,8)	485 (9,8)		548 (4,3)	95 (0,8)	
Slovenia	15 (1,0)	498 (5,7)		539 (2,5)	85 (1,0)		6 (0,7)	484 (6,4)		537 (2,5)	94 (0,7)	
Svezia ¹	18 (1,6)	531 (6,4)		597 (3,0)	82 (1,6)		14 (1,2)	522 (8,3)		592 (3,1)	86 (1,4)	
Media ICCS 2016	7 (0,2)	479 (2,2)		523 (0,7)	93 (0,2)		8 (0,2)	474 (2,3)		522 (0,7)	92 (0,2)	

 Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)
 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

^ Numero di studenti troppo esiguo per indicare i punteggi medi di gruppo.

I punteggi medi statisticamente significativi (p < 0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in **grassetto**.

(j) Gli errori standard figurano in parentesi.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzati.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

In generale i dati evidenziano che gli studenti con un background migratorio e quelli che parlano a casa una lingua diversa da quella del test hanno punteggi più bassi nella scala di conoscenze civiche rispetto agli studenti senza background migratorio e che parlano a casa la lingua del test.

Rispetto alla lingua parlata a casa, in 17 Paesi gli studenti che dichiarano di parlare a casa la lingua del test ottengono risultati migliori nella scala di conoscenze civiche rispetto a chi dichiara di parlare a casa una lingua differente da quella del test. In tre Paesi tale differenza non risulta statisticamente significativa, mentre in Malta gli studenti che dichiarano di parlare a casa una lingua diversa da quella del test ottengono risultati migliori rispetto agli studenti che dichiarano di parlare a casa la lingua del test.

In Italia tale differenza è di 57 punti a favore di chi dichiara di parlare a casa l'italiano rispetto agli studenti che dichiarano di parlare una lingua diversa dall'italiano (536 punti vs. 479 punti).

Rispetto al background migratorio, si riscontrano forti variazioni tra i paesi: in 14 Paesi chi ha un background migratorio ottiene punteggi in conoscenze civiche inferiori rispetto a chi non ha un background migratorio. In cinque Paesi tale differenza non è statisticamente significativa, mentre in Bulgaria e Taipei Cinese il numero di studenti con background migratorio è troppo esiguo e quindi non è stato possibile calcolare le differenze.

In media a livello internazionale³⁶, la differenza di punteggio nella scala di conoscenze civiche è di 43 punti a favore degli studenti provenienti da famiglie non immigrate e varia da 6 punti, non risultando statisticamente significativa, in Croazia fino a 90 punti in Colombia. In media in Italia gli studenti che provengono da famiglie non immigrate ottengono un punteggio di 44 punti superiore rispetto agli studenti provenienti da famiglie immigrate (533 vs. 489).

In tutte le aree geografiche italiane, ad eccezione del Sud Isole, dove le differenze non sono statisticamente significative, gli studenti provenienti da famiglie migratorie ottengono punteggi più bassi nella scala di conoscenze civiche rispetto agli studenti con famiglie non migratorie.

³⁶ La differenza è stata calcolata escludendo Bulgaria e Taipei Cinese, che hanno un numero troppo ridotto di studenti provenienti da famiglie non immigrate.

Tabella 3.14 Background migratorio e lingua del test: percentuali per categorie e confronto con i punteggi medi nella scala di conoscenze civiche per macroarea geografica

Macroarea	Punteggi di conoscenze civiche per background migratorio														
	Famiglia immigrata					Famiglia non immigrata									
	%	Media	-100	-80	-60	-40	-20	0	20	40	60	80	100	Media	%
Nord Ovest	16 (2,0)	495 (9,5)												547 (4,1)	84 (2,0)
Nord Est	13 (1,9)	503 (13,5)												557 (4,5)	87 (1,9)
Centro	13 (3,3)	481 (21,7)												538 (3,4)	87 (3,3)
Sud	4 (0,8)	464 (15,6)												515 (6,0)	96 (0,8)
Sud Isole	5 (0,8)	469 (23,0)												509 (6,9)	95 (0,8)
Italia	11 (0,9)	489 (6,9)												533 (2,2)	89 (0,9)

 Differenza tra gruppi statisticamente significativa ($p < .05$)

 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi ($p < 0,05$) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in **grassetto**.

() Gli errori standard figurano in parentesi.

Bibliografia

Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen, Denmark: Nielsen & Lydiche.

Schulz, W., Carstens, R., Losito, B., & Fraillon, J. (in corso di pubblicazione). *ICCS 2016 technical report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

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 thirty-eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

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.

Schulz, W., Ainley, A., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 assessment framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Capitolo 4 – L'impegno civico degli studenti

4.1 Definizione di impegno civico, quadro teorico e strumenti della rilevazione

L'impegno civico costituisce il terzo degli ambiti di contenuto dell'indagine ICCS.

L'impegno civico dei cittadini è una caratteristica centrale delle società democratiche. L'impegno civico non è riferito solamente alla sfera strettamente politica ma comprende tutte “le connessioni degli individui con la vita della comunità di appartenenza” (Putnam, 1995). L'impegno civico, inoltre, non si esaurisce negli aspetti comportamentali come il grado di coinvolgimento personale in attività sociali o di cittadinanza attiva, ma comprende anche le motivazioni, i valori e le opinioni rispetto alla propria capacità di esprimere il proprio ruolo civico attivamente.

Nel quadro di riferimento dell'indagine ICCS, il costrutto dell'impegno civico è articolato in quattro aspetti principali:

- impegno civico fuori dalla scuola;
- impegno civico all'interno della scuola;
- interesse, concetto di sé e auto-efficacia;
- disposizione personale e impegno civico atteso in età adulta.

I quesiti di ricerca ai quali l'indagine si propone di rispondere in merito all'impegno civico degli studenti sono i seguenti:

- in che misura gli studenti partecipano ad attività collegate alla partecipazione civica dentro e fuori dalla scuola;
- che considerazione hanno gli studenti della propria capacità di impegnarsi in attività civiche e che valore attribuiscono alla partecipazione civica;
- che aspettative hanno gli studenti riguardo alla loro partecipazione civica nel futuro prossimo e da adulti;
- che cambiamenti nella partecipazione degli studenti ci sono stati dal 2009.

Il questionario ICCS, strumento usato per rilevare le percezioni e i comportamenti degli studenti, è stato strutturato per rispondere alle quattro domande di ricerca relative al livello di impegno civico degli studenti nelle diverse sfere della società e per indagare i fattori comuni che influenzano questo impegno nei Paesi partecipanti all'indagine.

I dati sono stati raccolti attraverso domande strutturate in scale *Likert*, che hanno permesso agli studenti di esprimere una valutazione su una scala di quattro punti, espressa come grado di accordo con un'affermazione legata all'impegno civico o come grado di frequenza nello svolgere una determinata azione inerente alla partecipazione civica.

Il presente capitolo esamina il livello di partecipazione degli studenti in attività di carattere politico o sociale e il senso di auto-efficacia che caratterizza la loro partecipazione in relazione a:

- l'impegno civico degli studenti a scuola;
- l'impegno civico degli studenti fuori dalla scuola;
- le aspettative future in termini di impegno civico.

Oltre a rilevare gli aspetti comportamentali e motivazionali di impegno civico, il capitolo si propone di indagare le connessioni tra interessi, conoscenze civiche e impegno civico degli studenti. Le variabili indipendenti esaminate come fattori associati alla partecipazione civica degli studenti sono:

- l'interesse dichiarato dagli studenti nei confronti dei temi politici e sociali;
- il loro livello di conoscenza civica;
- il livello di istruzione dei genitori;
- il genere.

Per tutte le domande che non hanno subito variazioni rispetto all'indagine del 2009, saranno illustrate in questo capitolo anche le differenze tra i due cicli di indagine per i Paesi che hanno partecipato alle due diverse rilevazioni e per l'Italia.

4.2 Partecipazione degli studenti alla comunicazione su questioni politiche e sociali

Il primo aspetto indagato è quello relativo alle fonti attraverso le quali gli studenti si informano e con quale frequenza circa gli argomenti che sorgono nella vita sociale, discutendo aspetti della vita civica e politica con i propri pari o con gli adulti.

Tramite il questionario studenti, l'indagine ICCS 2016 ha dunque rilevato in quale misura gli studenti partecipano alla comunicazione su questioni politiche e sociali. Le fonti di informazione considerate dal questionario sono, in primo luogo, quelle definite tradizionali, come guardare la televisione, leggere il giornale e parlare con i propri genitori di argomenti politici e sociali, fonti che erano già state incluse nella rilevazione del 2009.

La tabella 4.1 fornisce le distribuzioni di frequenza degli studenti che dichiarano di essere stati impegnati in ciascuna di queste modalità di partecipazione su questioni politiche e sociali almeno una volta a settimana.

Se si analizzano le distribuzioni delle percentuali di risposta a livello internazionale, si osserva come una media di due studenti su tre (66%) dichiarano di utilizzare la televisione per informarsi riguardo alle notizie nazionali e internazionali. La percentuale media di studenti che parla con i genitori di quello che succede in altri Paesi è poco inferiore alla metà (46%) e la percentuale degli studenti che si informa con la lettura dei giornali è appena sotto il quarto (24%).

L'Italia riporta una percentuale del 74% di studenti che dichiara di informarsi tramite la televisione, del 27% che afferma di informarsi tramite la lettura del giornale e del 61% che dice di parlare con i propri genitori di quello che succede negli altri Paesi.

L'Italia riporta, inoltre, la percentuale più alta a livello internazionale di studenti che dichiara di informarsi parlando con i propri genitori di temi politici e sociali, specialmente nel Sud e nel Sud e isole, come mostrato nella tabella 4.2, che presenta il dato disaggregato per area geografica.

Per quanto riguarda i cambiamenti occorsi dal 2009 a livello internazionale, il 2016 ha visto il verificarsi, mediamente, di una diminuzione dell'uso della televisione come fonte di informazione, così come quello della lettura dei quotidiani. Al contrario è stato rilevato un aumento della discussione con i genitori di tematiche politiche e sociali in quasi tutti i Paesi. In media si è

verificato un declino dell'uso dei giornali di 15 punti, una diminuzione di 3 punti per la televisione e un aumento del parlare con i genitori di 7 punti sulla scala.

L'Italia ha registrato a livello internazionale il secondo maggior aumento rispetto al 2009 per quanto riguarda la discussione con i genitori di temi politici e sociali. L'uso dei giornali in Italia da parte degli studenti è diminuito di 10 punti percentuali rispetto allo scorso ciclo di indagine.

Tabella 4.1 -Percentuale di studenti che dichiarano di informarsi su tematiche politiche e sociali e di discuterne con i genitori

Paese	Percentuali di studenti che dichiarano di svolgere le seguenti attività almeno una volta a settimana:								
	Guardare la televisione per informarsi sulle notizie nazionali e internazionali			Leggere i giornali per informarsi sulle notizie nazionali e internazionali			Parlare con i propri genitori di quello che sta accadendo in altri Paesi		
	2016	2009	Differenza	2016	2009	Differenza	2016	2009	Differenza
Belgio (Fiammingo)	72 (1,2) △	62 (1,1)	10 (1,6)	33 (1,0) △	33 (0,9)	0 (1,4)	44 (1,6)	28 (1,1)	17 (1,9)
Bulgaria	72 (1,1) △	72 (1,1)	-1 (1,6)	20 (1,0) ▽	37 (0,9)	-16 (1,3)	41 (1,3) ▽	40 (1,3)	2 (1,9)
Cile	76 (0,7) ▲	80 (0,8)	-4 (1,1)	23 (0,6) ▽	38 (1,1)	-14 (1,3)	38 (0,9) ▽	40 (1,0)	-2 (1,4)
Taipei Cinese	80 (0,6) ▲	80 (0,6)	0 (0,8)	35 (1,0) △	56 (0,9)	-21 (1,3)	39 (1,0) ▽	38 (0,7)	1 (1,2)
Colombia	79 (0,8) ▲	84 (0,6)	-6 (1,0)	35 (1,4) △	38 (1,3)	-3 (1,9)	45 (0,8)	48 (1,0)	-3 (1,3)
Croazia	64 (1,0)	-	-	25 (1,0) ▽	-	-	49 (1,1) △	-	-
Danimarca [†]	60 (0,9) ▽	69 (1,0)	-10 (1,4)	20 (0,7) ▽	28 (0,8)	-8 (1,1)	58 (1,1) ▲	45 (1,1)	12 (1,6)
Repubblica Dominicana	72 (1,1) △	74 (1,2)	-2 (1,6)	39 (1,2) ▲	54 (1,4)	-15 (1,9)	47 (1,0)	50 (0,9)	-4 (1,4)
Estonia [‡]	65 (1,1)	75 (1,0)	-10 (1,5)	30 (1,4) △	53 (1,2)	-23 (1,8)	40 (1,1) ▽	30 (1,2)	10 (1,7)
Finlandia	45 (1,0) ▼	50 (1,1)	-5 (1,5)	30 (1,1) △	48 (1,0)	-18 (1,5)	41 (1,2) ▽	24 (1,1)	18 (1,6)
Italia	74 (1,0) △	78 (0,9)	-4 (1,4)	27 (1,1)	36 (1,3)	-10 (1,7)	61 (1,2) ▲	55 (1,2)	7 (1,6)
Lettonia [‡]	57 (1,2) ▽	76 (1,1)	-18 (1,6)	20 (0,8) ▽	37 (1,2)	-17 (1,4)	47 (1,3)	41 (1,4)	7 (1,9)
Lituania	73 (1,0) △	76 (0,9)	-4 (1,4)	23 (1,1) ▽	45 (1,2)	-22 (1,6)	50 (1,0) △	40 (0,9)	11 (1,3)
Malta	65 (0,9)	64 (0,9)	1 (1,3)	16 (0,7) ▼	28 (1,0)	-13 (1,2)	51 (0,8) △	40 (1,3)	11 (1,5)
Messico	59 (0,8) ▽	63 (0,8)	-3 (1,1)	26 (0,7)	31 (0,9)	-5 (1,1)	36 (0,8) ▽	38 (0,7)	-2 (1,0)
Paesi Bassi [†]	63 (1,3) ▽	-	-	18 (1,2) ▽	-	-	46 (1,2)	-	-
Norvegia (9) [‡]	55 (1,0) ▼	71 (1,3)	-16 (1,6)	27 (0,8)	54 (1,3)	-27 (1,5)	43 (0,9) ▽	35 (1,3)	8 (1,6)
Perù	80 (0,7) ▲	-	-	60 (1,2) ▲	-	-	51 (0,9) △	-	-
Federazione Russa	57 (1,2) ▽	61 (1,1)	-3 (1,6)	21 (0,8) ▽	38 (0,9)	-17 (1,2)	38 (1,0) ▽	33 (1,0)	5 (1,4)
Slovenia	59 (1,2) ▽	54 (1,3)	4 (1,8)	17 (0,9) ▼	32 (1,0)	-15 (1,3)	43 (1,2) ▽	33 (1,1)	10 (1,6)
Svezia [‡]	57 (1,1) ▽	49 (1,0)	8 (1,5)	29 (0,9) △	51 (1,2)	-22 (1,5)	48 (1,4)	28 (1,0)	20 (1,7)
Media ICCS 2016	66 (0,2)			27 (0,2)			46 (0,2)		
Paesi comuni	65 (0,2)	69 (0,2)	-3 (0,3)	26 (0,2)	41 (0,3)	-15 (0,3)	45 (0,3)	38 (0,3)	7 (0,4)

Percentuali nazionali

più di 10 punti percentuali sopra la media ICCS 2016 ▲

significativamente sopra la media ICCS 2016 △

significativamente sotto la media ICCS 2016 ▽

più di 10 punti percentuali sotto la media ICCS 2016 ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

I cambiamenti statisticamente significativi ($p < 0,05$) tra il 2009 e il 2016 sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

[‡] La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

- Dati comparabili non disponibili.

Tabella 4.2 Percentuale di studenti che dichiarano di informarsi su tematiche politiche e sociali e di discuterne con i genitori per macroarea geografica

Percentuali di studenti che dichiarano di svolgere le seguenti attività almeno una volta a settimana:

Macroarea	Guardare la televisione per informarsi sulle notizie nazionali e internazionali			Leggere i giornali per informarsi sulle notizie nazionali e internazionali			Parlare con i propri genitori di quello che sta accadendo in altri Paesi
	2016	2009	Differenza	2016	2009	Differenza	2016
Nord Ovest	73 (2,1)	76 (2,0)	-3 (2,9)	25 (2,8)	39 (3,9)	-13 (4,8)	57 (2,3) ▽
Nord Est	73 (2,0)	78 (1,9)	-4 (2,8)	29 (2,6)	34 (2,9)	-5 (3,9)	58 (2,5)
Centro	71 (2,1)	82 (1,6)	-11 (2,6)	27 (1,9)	31 (2,4)	-4 (3,0)	59 (3,1)
Sud	76 (2,2)	78 (2,2)	-2 (3,1)	25 (2,0)	40 (2,5)	-15 (3,2)	68 (2,4) △
Sud Isole	79 (2,3)	77 (2,4)	2 (3,3)	28 (2,5)	39 (2,9)	-10 (3,8)	66 (2,8)
Italia	74 (1,0)	78 (0,9)	-4 (1,4)	27 (1,1)	36 (1,3)	-10 (1,7)	61 (1,2)

Significativamente superiore al dato italiano ICCS △
 Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▽

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

* I cambiamenti statisticamente significativi ($p < 0.05$) tra il 2009 e il 2016 sono visualizzati in **grassetto**.

In merito alla partecipazione alla comunicazione su argomenti di interesse politico e sociale, sono state inserite nel questionario per questo ciclo di indagine tre domande al fine di comprendere se i social network e altre forme di comunicazione online possano essere considerate, per frequenza d'uso e finalità, un'altra forma di coinvolgimento nelle attività civiche da parte dei giovani.

Nella tabella 4.3 sono riportate le frequenze di utilizzo dei social media o di Internet da parte degli studenti per la ricerca di informazioni relative a questi temi, per la condivisione, il commento o la pubblicazione di contenuti o immagini di carattere politico.

Tabella 4.3 - Coinvolgimento degli studenti in questioni politiche e sociali attraverso l'utilizzo dei social media

Paese	Percentuali di studenti che dichiarano di svolgere le seguenti attività almeno una volta a settimana:						Coinvolgimento degli studenti in questioni politiche e sociali attraverso l'utilizzo dei social media: punteggio medio
	Utilizzare Internet per informarsi su argomenti politici o sociali		Postare un commento o un'immagine riguardante una questione politica o sociale su Internet o sui social media		Condividere o commentare il post di un'altra persona su una questione politica o sociale		
	%		%		%		
Belgio (Fiammingo)	23 (1,1)	▽	5 (0,6)	▽	6 (0,4)	▽	48 (0,3) ▽
Bulgaria	26 (0,9)	▽	12 (0,9)	△	11 (0,6)	△	50 (0,3)
Cile	21 (0,6)	▽	9 (0,5)		8 (0,4)	▽	48 (0,2) ▽
Taipei Cinese	65 (1,0)	▲	20 (0,7)	▲	15 (0,6)	△	57 (0,2) ▲
Colombia	29 (0,9)	▽	11 (0,6)	△	16 (0,8)	△	51 (0,2) △
Croazia	34 (1,2)	△	3 (0,4)	▽	3 (0,4)	▽	49 (0,2) ▽
Danimarca [†]	38 (0,8)	△	3 (0,3)	▽	4 (0,4)	▽	50 (0,2)
Repubblica Dominicana	37 (1,2)	△	19 (0,8)	▲	23 (0,9)	▲	54 (0,2) ▲
Estonia ¹	26 (1,2)	▽	5 (0,4)	▽	8 (0,6)	▽	49 (0,2) ▽
Finlandia	18 (0,9)	▼	3 (0,3)	▽	3 (0,4)	▽	46 (0,2) ▼
Italia	35 (1,0)	△	9 (0,5)		10 (0,6)		51 (0,2) △
Lettonia ¹	37 (1,2)	△	14 (0,8)	△	14 (0,7)	△	53 (0,3) △
Lituania	37 (1,1)	△	8 (0,6)		9 (0,6)		52 (0,2) △
Malta	25 (0,7)	▽	7 (0,4)	▽	8 (0,4)	▽	48 (0,2) ▽
Messico	29 (0,8)		12 (0,5)	△	12 (0,5)	△	50 (0,2) △
Paesi Bassi [†]	10 (0,7)	▼	3 (0,3)	▽	5 (0,5)	▽	44 (0,2) ▼
Norvegia (9) ¹	27 (0,7)	▽	4 (0,3)	▽	5 (0,3)	▽	49 (0,2) ▽
Perù	33 (0,9)	△	17 (0,7)	△	18 (0,7)	△	53 (0,2) △
Federazione Russa	40 (1,2)	△	8 (0,5)		10 (0,6)		52 (0,3) △
Slovenia	20 (0,9)	▼	3 (0,4)	▽	4 (0,4)	▽	47 (0,2) ▼
Svezia ¹	33 (1,1)	△	5 (0,5)	▽	7 (0,7)	▽	50 (0,2)
Media ICCS	31 (0,2)		9 (0,1)		10 (0,1)		50 (0,0)

Percentuali nazionali

più di 10 punti percentuali o 3 punti sopra la media ▲

significativamente sopra la media △

significativamente sotto la media ▽

più di 10 punti percentuali o 3 punti sotto la media ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

I risultati in termini di frequenza di utilizzo dei social media destinato a queste finalità sono più bassi di quelli attesi. Il 31% degli studenti a livello internazionale dichiara di ricercare informazioni su questi temi su base settimanale, con la stessa frequenza il 10% dichiara di commentare contenuti o di condividere i contenuti di altri, e il 9% dichiara di pubblicare o condividere i propri contenuti. Il dato italiano è in linea con quello internazionale con un'unica differenza significativa di 4 punti in più nella percentuale di studenti che dichiara di cercare informazioni di carattere politico e sociale su Internet.

I risultati rilevati sono, in generale, più bassi di quelli registrati per la televisione e marginalmente più alti di quelli per i giornali. La ricerca di informazioni online e le forme di interattività sui social media risultano molto più basse rispetto alla discussione a casa con i propri genitori per questo tipo di tematiche.

Tabella 4.4 - Coinvolgimento degli studenti in questioni politiche e sociali attraverso l'utilizzo dei social media per macroarea geografica

Macroarea	Percentuali di studenti che dichiarano di svolgere le seguenti attività almeno una volta a settimana:			Coinvolgimento degli studenti in questioni politiche e sociali attraverso l'utilizzo dei social media: punteggio medio
	Utilizzare Internet per informarsi su argomenti politici o sociali	Postare un commento o un'immagine riguardante una questione politica o sociale su Internet o sui social media	Condividere o commentare il post di un'altra persona su una questione politica o sociale	
	%	%	%	
Nord Ovest	27 (1,8) ▽	5 (0,9) ▽	7 (0,9) ▽	49 (0,4) ▽
Nord Est	36 (2,1)	8 (1,1)	7 (0,8) ▽	50 (0,5)
Centro	32 (2,0)	7 (1,2) ▽	9 (1,4)	50 (0,5) ▽
Sud	41 (2,1) △	14 (1,3) △	13 (1,3) △	53 (0,4) △
Sud Isole	40 (2,8) △	11 (0,9) △	13 (1,8) △	52 (0,5)
Italia	35 (1,0)	9 (0,5)	10 (0,6)	51 (0,2)

Significativamente superiore al dato italiano ICCS △

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▽

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Osservando il dato italiano disaggregato per area geografica [Tab.4.4] si nota come siano significativamente superiori le percentuali relative all'utilizzo di Internet e dei social media, in particolare per la ricerca di informazioni relative a temi politici e sociali, nel Sud e nel Sud e isole, che sono le aree geografiche che riportano un punteggio medio sull'indice più alto.

La tabella 4.5 mostra quanto l'indice di utilizzo di Internet o dei social network sia associato al titolo di studio dei genitori (gli studenti con nessuno dei genitori laureati confrontati con gli studenti con almeno uno dei genitori è laureato), all'interesse dello studente verso tematiche politiche e sociali (studenti poco o per niente interessati a tematiche politiche e sociali confrontati con studenti abbastanza o molto interessati), e al punteggio conseguito sulla scala di competenza civica divisa in due categorie (studenti al di sotto o al livello 2 di competenza e studenti sopra il livello 2).

Nella tabella di confronto sono riportati i punteggi medi per ogni gruppo: la barra indica le differenze tra i due gruppi e quindi l'intensità dell'associazione tra la partecipazione civica e la variabile presa in esame che caratterizza i due gruppi. Le barre verdi illustrano una differenza significativa dei punteggi a favore degli studenti del secondo gruppo e le barre rosse illustrano differenze nei punteggi a favore del primo gruppo.

La frequenza di utilizzo dei social network per le finalità legate alla partecipazione civica risulta associata con la variabile dell'interesse dello studente per le tematiche politiche e sociali e in misura minore con l'indice socioeconomico dello studente, mentre risulta svincolata dalle sue competenze in educazione civica.

Tabella 4.5 - Coinvolgimento degli studenti in questioni politiche e sociali attraverso l'utilizzo dei social media: punteggio medio nazionale per istruzione dei genitori, interesse degli studenti e livello di conoscenze civiche

Paese	Punteggio medio per istruzione dei genitori		Punteggio medio per interesse degli studenti		Punteggio medio per livello di conoscenze civiche	
	Inferiore alla Laurea di I livello	Almeno Laurea di I livello	Non interessati a questioni civiche	Abbastanza o molto interessati a questioni civiche	Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiori a 479)	Conoscenze civiche pari o superiori al livello B (479 o superiori)
	12 8 4 0 4 8 12		12 8 4 0 4 8 12		12 8 4 0 4 8 12	
Belgio (Fiammingo)	49 (0,6)	48 (0,2)	47 (0,3)	53 (0,5)	50 (0,6)	48 (0,3)
Bulgaria	51 (0,4)	50 (0,3)	48 (0,3)	54 (0,4)	51 (0,5)	49 (0,3)
Cile	48 (0,2)	50 (0,4)	46 (0,2)	55 (0,3)	48 (0,3)	49 (0,2)
Taipei Cinese	57 (0,2)	57 (0,3)	56 (0,2)	60 (0,4)	56 (0,6)	57 (0,2)
Colombia	51 (0,2)	51 (0,3)	49 (0,2)	55 (0,3)	51 (0,3)	51 (0,3)
Croazia	49 (0,2)	50 (0,4)	47 (0,3)	52 (0,3)	48 (0,5)	49 (0,2)
Danimarca†	50 (0,2)	51 (0,2)	47 (0,2)	54 (0,2)	50 (0,5)	50 (0,2)
Repubblica Dominicana	53 (0,3)	54 (0,4)	51 (0,3)	57 (0,4)	54 (0,2)	54 (0,7)
Estonia ¹	50 (0,2)	49 (0,3)	48 (0,2)	53 (0,3)	50 (0,5)	49 (0,2)
Finlandia	45 (0,2)	47 (0,3)	44 (0,2)	51 (0,3)	45 (0,6)	46 (0,2)
Italia	50 (0,3)	52 (0,4)	49 (0,2)	55 (0,3)	50 (0,5)	51 (0,3)
Lettonia ¹	52 (0,3)	53 (0,3)	51 (0,3)	56 (0,4)	53 (0,4)	52 (0,3)
Lituania	51 (0,3)	52 (0,3)	50 (0,2)	55 (0,3)	52 (0,4)	51 (0,3)
Malta	48 (0,2)	49 (0,3)	46 (0,2)	53 (0,3)	48 (0,3)	48 (0,2)
Messico	50 (0,3)	52 (0,4)	49 (0,2)	54 (0,4)	50 (0,3)	51 (0,3)
Paesi Bassi†	44 (0,2)	45 (0,3)	43 (0,2)	50 (0,6)	44 (0,3)	45 (0,2)
Norvegia (9) ¹	48 (0,2)	49 (0,2)	47 (0,2)	53 (0,2)	49 (0,4)	48 (0,2)
Perù	52 (0,2)	54 (0,4)	50 (0,3)	55 (0,3)	53 (0,3)	52 (0,3)
Federazione Russa	52 (0,3)	52 (0,3)	49 (0,3)	55 (0,2)	52 (0,5)	52 (0,3)
Slovenia	47 (0,3)	47 (0,3)	46 (0,2)	51 (0,4)	47 (0,4)	47 (0,2)
Svezia ¹	49 (0,3)	51 (0,3)	47 (0,3)	54 (0,3)	50 (0,6)	50 (0,2)
Media ICCS 2016	50 (0,1)	51 (0,1)	48 (0,1)	54 (0,1)	50 (0,1)	50 (0,1)

 Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)
 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi (p < 0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in **grassetto**.

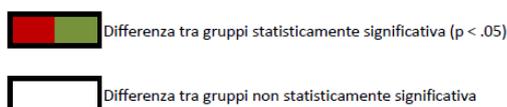
(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Tabella 4.6 - Coinvolgimento degli studenti in questioni politiche e sociali attraverso l'utilizzo dei social media: punteggio medio per macroarea geografica per istruzione dei genitori, interesse degli studenti e livello di conoscenze civiche

Macroarea	Punteggio medio per istruzione dei genitori		Punteggio medio per interesse degli studenti		Punteggio medio per livello di conoscenze civiche	
	Inferiore alla Laurea di I livello	Almeno Laurea di I livello	Non interessati a questioni civiche	Abbastanza o molto interessati a questioni civiche	Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiori a 479)	Conoscenze civiche pari o superiori al livello B (479 o superiori)
Nord Ovest	49 (0,5)	50 (0,6)	47 (0,5)	53 (0,6)	48 (1,2)	49 (0,5)
Nord Est	50 (0,6)	51 (0,6)	49 (0,5)	54 (0,6)	51 (1,0)	50 (0,5)
Centro	50 (0,6)	50 (1,0)	48 (0,5)	54 (0,7)	49 (0,9)	50 (0,6)
Sud	52 (0,6)	53 (1,0)	50 (0,5)	56 (0,5)	53 (0,8)	52 (0,5)
Sud Isole	51 (0,6)	54 (1,3)	50 (0,6)	56 (0,6)	50 (1,1)	53 (0,7)
Italia	50 (0,3)	52 (0,4)	49 (0,2)	55 (0,3)	50 (0,5)	51 (0,3)



I punteggi medi statisticamente significativi ($p < 0,05$) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in **grassetto**.

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Osservando il dato italiano disaggregato per area geografica presentato nella tabella 4.6 si riscontra ovunque una forte associazione dell'interesse da parte dello studente con il coinvolgimento tramite l'uso di Internet e dei social network. Si riscontra solo nel Nord Ovest un'incidenza del titolo di studio dei genitori mentre le conoscenze civiche non appaiono collegate con l'utilizzo dei social media per finalità legate alla partecipazione civica.

4.3 L'impegno civico fuori dalla scuola

Il questionario ICCS ha presentato una serie di domande riguardo alla frequenza con la quale gli studenti discutono temi politici e sociali in contesto extrascolastico. La scala per stabilire l'indice di discussione di questioni politiche e sociali da parte degli studenti è stata costruita sulla base della frequenza dichiarata dagli studenti nell'adottare cinque comportamenti considerati riconducibili all'impegno civico fuori dall'ambito scolastico:

- parlare con uno o entrambi i genitori di argomenti politici o sociali;
- parlare con gli amici di argomenti politici o sociali;
- parlare con uno o entrambi i genitori di quello che sta succedendo negli altri Paesi;
- parlare con gli amici di quello che sta succedendo negli altri Paesi.

Di seguito, nella tabella 4.7, sono presentati i risultati internazionali dell'indice della scala così definita e il confronto con il punteggio sullo stesso indice riferito al ciclo precedente. Per consentire di paragonare i due indici nel tempo, il valore di 50 rappresenta il punteggio medio ottenuto dai Paesi partecipanti nel ciclo del 2009.

Tabella 4.7 - Discussione di questioni politiche e sociali da parte degli studenti al di fuori della scuola: punteggi medi nazionali

Paese	2016	2009	Differenza (2016 - 2009)	40	45	50	55	60
Belgio (Fiammingo)	50 (0,3) ▽	45 (0,2)	5,3 (0,6)					
Bulgaria	51 (0,3)	50 (0,3)	0,9 (0,6)					
Cile	49 (0,2) ▽	49 (0,2)	0,1 (0,5)					
Taipei Cinese	51 (0,2) ▽	49 (0,2)	1,9 (0,5)					
Colombia	51 (0,2) ▽	51 (0,2)	-0,4 (0,5)					
Croazia	53 (0,2) △	-	-					
Danimarca†	54 (0,2) △	50 (0,3)	4,0 (0,5)					
Repubblica Dominicana	52 (0,3) △	52 (0,2)	0,3 (0,5)					
Estonia	52 (0,3)	49 (0,3)	2,9 (0,6)					
Finlandia	51 (0,2) ▽	46 (0,3)	4,9 (0,6)					
Italia	53 (0,2) △	52 (0,3)	0,9 (0,5)					
Lettonia	54 (0,2) △	53 (0,2)	0,7 (0,5)					
Lituania	54 (0,2) △	51 (0,2)	2,8 (0,5)					
Malta	53 (0,1) △	51 (0,2)	2,5 (0,5)					
Messico	49 (0,2) ▽	48 (0,2)	1,1 (0,5)					
Paesi Bassi†	50 (0,2) ▽	-	-					
Norvegia (9)	51 (0,2) ▽	49 (0,3)	2,2 (0,6)					
Perù	54 (0,2) △	-	-					
Federazione Russa	52 (0,2)	50 (0,3)	2,0 (0,6)					
Slovenia	51 (0,2) ▽	48 (0,2)	2,8 (0,5)					
Svezia	53 (0,3) △	47 (0,3)	6,4 (0,6)					
Media ICCS 2016	52 (0,0)							
Media Paesi comuni	52 (0,1)	49 (0,1)	2,3 (0,1)					

Percentuali nazionali

più di 3 punti sopra la media ICCS 2016 ▲

significativamente sopra la media ICCS 2016 △

significativamente sotto la media ICCS 2016 ▽

più di 3 punti sotto la media ICCS 2016 ▼

 Puntaggio medio 2016 +/- intervallo di confidenza

 Puntaggio medio 2009 +/- intervallo di confidenza

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

	Meno che settimanalmente
	Settimanalmente o più

() Gli errori standard figurano in parentesi. I cambiamenti statisticamente significativi ($p < 0,05$) tra il 2009 e il 2016 sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzati.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

- Dati comparabili non disponibili.

La gamma dei valori dell'indice spazia dal punteggio di 49 del Cile e del Messico al punteggio di 54 della Danimarca, della Lettonia e della Lituania. In Italia il valore dell'indice nel 2016 è di 53, di due punti superiore alla media internazionale e in linea con il dato registrato nel 2009.

La tabella 4.8 presenta l'associazione tra questo indice e il genere dello studente, l'interesse per questioni politiche e sociali e il livello di competenza sulla scala di educazione civica.

Tabella 4.8 - Discussione di questioni politiche e sociali da parte degli studenti al di fuori della scuola: punteggio medio nazionale per istruzione dei genitori, interesse degli studenti e livello di conoscenze civiche

Paese	Punteggio medio per istruzione dei genitori						Punteggio medio per interesse degli studenti						Punteggio medio per livello di conoscenze civiche										
	Inferiore alla Laurea di I livello		Almeno Laurea di I livello		Non interessati a questioni civiche		Abbastanza o molto interessati a questioni civiche		Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiori a 479)		Conoscenze civiche pari o superiori al livello B (479 o superiori)												
	12	8	4	0	4	8	12	12	8	4	0	4	8	12	12	8	4	0	4	8	12		
Belgio (Fiammingo)	50 (0,4)						51 (0,3)	48 (0,2)							56 (0,4)	50 (0,6)							51 (0,3)
Bulgaria	51 (0,4)						52 (0,3)	49 (0,3)							56 (0,4)	51 (0,5)							52 (0,3)
Cile	49 (0,2)						51 (0,3)	48 (0,2)							56 (0,4)	48 (0,3)							51 (0,2)
Taipei Cinese	51 (0,2)						52 (0,4)	49 (0,2)							56 (0,3)	49 (0,5)							52 (0,2)
Colombia	50 (0,2)						52 (0,3)	48 (0,2)							56 (0,3)	51 (0,2)							51 (0,3)
Croazia	53 (0,2)						54 (0,3)	51 (0,2)							57 (0,3)	51 (0,4)							54 (0,2)
Danimarca†	54 (0,2)						56 (0,3)	51 (0,2)							59 (0,2)	51 (0,5)							55 (0,2)
Repubblica Dominicana	52 (0,3)						52 (0,3)	50 (0,3)							56 (0,4)	52 (0,3)							52 (0,7)
Estonia ¹	51 (0,3)						53 (0,4)	50 (0,3)							57 (0,3)	50 (0,5)							53 (0,3)
Finlandia	50 (0,3)						52 (0,3)	48 (0,2)							56 (0,3)	47 (0,6)							51 (0,3)
Italia	53 (0,2)						54 (0,4)	51 (0,2)							58 (0,2)	52 (0,3)							54 (0,2)
Lettonia ¹	53 (0,3)						54 (0,3)	52 (0,3)							58 (0,3)	53 (0,4)							54 (0,3)
Lituania	53 (0,3)						55 (0,3)	51 (0,2)							57 (0,2)	53 (0,5)							54 (0,2)
Malta	53 (0,2)						54 (0,3)	51 (0,2)							58 (0,2)	52 (0,3)							54 (0,2)
Messico	49 (0,2)						50 (0,3)	47 (0,2)							54 (0,5)	48 (0,3)							50 (0,3)
Paesi Bassi†	49 (0,3)						52 (0,4)	48 (0,2)							57 (0,5)	47 (0,5)							51 (0,3)
Norvegia (9) ¹	50 (0,2)						52 (0,2)	49 (0,2)							57 (0,2)	49 (0,4)							52 (0,2)
Perù	53 (0,2)						54 (0,3)	51 (0,2)							56 (0,2)	54 (0,2)							53 (0,3)
Federazione Russa	51 (0,3)						53 (0,3)	49 (0,2)							56 (0,2)	50 (0,4)							53 (0,2)
Slovenia	50 (0,3)						52 (0,4)	49 (0,2)							56 (0,3)	48 (0,4)							51 (0,3)
Svezia ¹	52 (0,3)						54 (0,4)	49 (0,2)							58 (0,3)	51 (0,6)							53 (0,4)
Media ICCS 2016	51 (0,1)						53 (0,1)	49 (0,0)							57 (0,1)	50 (0,1)							52 (0,1)

 Differenza tra gruppi di confronto statisticamente significativa (p < .05)
 Differenza tra gruppi di confronto non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi (p < 0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

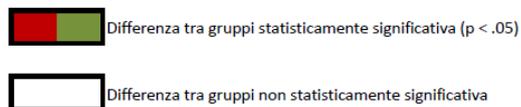
¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

La propensione alla discussione al di fuori della scuola è fortemente associata con l'interesse degli studenti per queste tematiche, con un aumento di 8 punti sull'indice per gli studenti che si dichiarano abbastanza interessati o molto interessati ai temi politici e sociali. È presente un'associazione, ma in misura minore (due punti dell'indice), con il titolo di studio dei genitori e con il livello sulla scala di competenza civica in quasi tutti i Paesi.

Anche per l'Italia l'indice è lievemente associato con la conoscenza civica e con titolo di studio dei genitori e risulta sempre fortemente associato con la variabile dell'interesse per le tematiche politico-sociali con una differenza di 7 punti sull'indice.

Tabella 4.9 - Discussione di questioni politiche e sociali da parte degli studenti al di fuori della scuola: punteggio medio per macroarea geografica per istruzione dei genitori, interesse degli studenti e livello di conoscenze civiche

Macroarea	Punteggio medio per istruzione dei genitori						Punteggio medio per interesse degli studenti						Punteggio medio per livello di conoscenze civiche									
	Inferiore alla Laurea di I livello			Almeno Laurea di I livello			Non interessati a questioni civiche			Abbastanza o molto interessati a questioni civiche			Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiori a 479)			Conoscenze civiche pari o superiori al livello B (479 o superiori)						
	12	8	4	0	4	8	12	12	8	4	0	4	8	12	12	8	4	0	4	8	12	
Nord Ovest	52 (0,4)						54 (0,8)	50 (0,3)							57 (0,4)	51 (0,6)						53 (0,4)
Nord Est	52 (0,4)						54 (0,8)	51 (0,5)							57 (0,5)	51 (0,7)						53 (0,5)
Centro	53 (0,7)						53 (0,7)	51 (0,6)							57 (0,5)	51 (0,9)						53 (0,6)
Sud	55 (0,5)						56 (0,8)	52 (0,4)							58 (0,5)	54 (0,7)						55 (0,4)
Sud Isole	53 (0,5)						56 (1,0)	52 (0,5)							58 (0,8)	52 (0,7)						55 (0,8)
Italia	53 (0,2)						54 (0,4)	51 (0,2)							58 (0,2)	52 (0,3)						54 (0,2)



I punteggi medi statisticamente significativi ($p < 0,05$) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in **grassetto**.

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Osservando i dati disaggregati della tabella 4.9 si osserva come la variabile dell'interesse sia sempre fortemente correlata per tutte le aree geografiche italiane. La variabile relativa al titolo di studio dei genitori è associata solo per il Nord Ovest e il Sud e isole, mentre quella del punteggio sulla scala di competenza è associata positivamente per Nord Ovest, Centro e Sud e isole.

4.4 Concetto di sé e auto-efficacia degli studenti nell'esercizio della cittadinanza

Una dimensione fondamentale del coinvolgimento con tematiche politiche e sociali è il senso di auto-efficacia in relazione all'esercizio della propria cittadinanza. L'auto-efficacia è definibile come un giudizio espresso sulle proprie capacità di organizzare ed eseguire linee d'azione richieste per raggiungere determinati tipi di risultato/prestazioni (Bandura 1986). Il concetto di sé in materia di cittadinanza è da intendere come misura di autoconsapevolezza del proprio ruolo sociale e di come attraverso il proprio operato sia possibile promuovere cambiamenti politico-sociali.

L'indice sul senso di auto-efficacia è stato costruito sulla base delle risposte degli studenti alle seguenti auto-valutazioni rispetto a sette domande che chiedono allo studente quanto si senta capace

di svolgere determinati compiti, teorizzati come collegati all'esercizio della cittadinanza, su una scala di quattro possibili valori: molto capace, abbastanza capace, poco capace, per niente capace.

I compiti proposti sono:

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

Nella tabella 4.10 sono presentate le medie nazionali e il confronto tra il 2009 e il 2016.

Tabella 4.10 - Senso di auto-efficacia nell'esercizio della cittadinanza da parte degli studenti: punteggi medi nazionali

Paese	2016	2009	Differenza (2016 - 2009)	35 40 45 50 55 60 65
Belgio (Fiammingo)	50 (0,2) ▽	47 (0,2)	2,7 (0,3)	
Bulgaria	52 (0,3) △	50 (0,3)	1,6 (0,4)	
Cile	52 (0,2)	52 (0,2)	0,1 (0,3)	
Taipei Cinese	52 (0,2)	48 (0,2)	3,6 (0,3)	
Colombia	53 (0,2) △	53 (0,3)	0,5 (0,3)	
Croazia	54 (0,2) △	-	-	
Danimarca [†]	51 (0,2) ▽	50 (0,2)	1,1 (0,3)	
Repubblica Dominicana (r)	60 (0,2) ▲	57 (0,3)	3,6 (0,4)	
Estonia	49 (0,2) ▽	48 (0,2)	1,0 (0,3)	
Finlandia	48 (0,2) ▼	46 (0,2)	1,8 (0,3)	
Italia	52 (0,2)	51 (0,3)	0,6 (0,3)	
Lettonia	48 (0,2) ▼	49 (0,2)	-1,2 (0,3)	
Lituania	51 (0,2) ▽	50 (0,2)	0,8 (0,3)	
Malta	50 (0,2) ▽	47 (0,3)	3,9 (0,3)	
Messico	54 (0,2) △	53 (0,2)	1,5 (0,2)	
Paesi Bassi [†]	48 (0,2) ▼	-	-	
Norvegia (9)	51 (0,2) ▽	49 (0,3)	1,2 (0,4)	
Perù	55 (0,2) ▲	-	-	
Federazione Russa	50 (0,2) ▽	49 (0,2)	0,6 (0,3)	
Slovenia	50 (0,2) ▽	50 (0,3)	0,2 (0,3)	
Svezia	52 (0,2)	49 (0,3)	2,6 (0,4)	
Media ICCS 2016	51 (0,0)			
Media Paesi comuni	51 (0,1)	50 (0,1)	1,5 (0,1)	



() Gli errori standard figurano in parentesi. I cambiamenti statisticamente significativi ($p < 0,05$) tra il 2009 e il 2016 sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzati.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

- Dati comparabili non disponibili.

Una "(r)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma per meno dell'85% degli studenti.

L'indice per l'Italia, che riporta 52 punti sulla scala di senso di auto-efficacia degli studenti, è in linea con la media internazionale dell'indice (51 punti) che varia dai 60 punti della Repubblica Dominicana ai 48 punti della Lettonia. Non si registra nessuna variazione sostanziale rispetto all'indice medio nazionale del 2009.

Nella tabella 4.11 l'indice di auto-efficacia è associato al titolo di studio dei genitori, all'interesse dello studente per le tematiche politiche e sociali e al livello di competenza sulla scala in conoscenza civica suddivisa in due macro-livelli.

Tabella 4.11 - Senso di auto-efficacia nell'esercizio della cittadinanza da parte degli studenti: punteggio medio nazionale per istruzione dei genitori, interesse degli studenti e livello di conoscenze civiche

Paese	Punteggio medio per istruzione dei genitori					Punteggio medio per interesse degli studenti					Punteggio medio per livello di conoscenze civiche																		
	inferiore alla Laurea di I livello					Almeno Laurea di I livello					Non interessati a questioni civiche					Abbastanza o molto interessati a questioni civiche					Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiori a 479)					Conoscenze civiche pari o superiori al livello B (479 o superiori)			
	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9								
Belgio (Fiammingo)	50 (0,3)						50 (0,2)	48 (0,3)						53 (0,3)	50 (0,5)							50 (0,3)							
Bulgaria	51 (0,4)						53 (0,3)	50 (0,3)						55 (0,4)	51 (0,5)							53 (0,3)							
Cile	52 (0,3)						52 (0,4)	50 (0,2)						58 (0,4)	52 (0,3)							52 (0,3)							
Taipei Cinese	52 (0,2)						52 (0,3)	50 (0,2)						55 (0,3)	55 (0,6)							51 (0,2)							
Colombia	53 (0,2)						54 (0,4)	51 (0,2)						57 (0,3)	54 (0,3)							52 (0,3)							
Croazia	54 (0,2)						55 (0,5)	52 (0,2)						57 (0,3)	53 (0,4)							55 (0,2)							
Danimarca†	50 (0,2)						53 (0,3)	48 (0,2)						55 (0,2)	48 (0,6)							51 (0,2)							
Repubblica Dominicana (r)	60 (0,3)						61 (0,4)	59 (0,3)						62 (0,4)	61 (0,3)							59 (0,7)							
Estonia ¹	49 (0,2)						50 (0,4)	47 (0,3)						53 (0,3)	46 (0,3)							50 (0,3)							
Finlandia	47 (0,2)						49 (0,3)	45 (0,2)						52 (0,3)	45 (0,5)							48 (0,2)							
Italia	51 (0,2)						54 (0,4)	50 (0,2)						56 (0,3)	50 (0,4)							52 (0,2)							
Lettonia ¹	47 (0,3)						49 (0,3)	47 (0,3)						51 (0,3)	47 (0,5)							48 (0,3)							
Lituania	50 (0,3)						52 (0,3)	49 (0,2)						54 (0,3)	50 (0,4)							51 (0,3)							
Malta	50 (0,2)						52 (0,4)	48 (0,2)						55 (0,3)	50 (0,4)							51 (0,2)							
Messico	54 (0,2)						54 (0,4)	53 (0,2)						58 (0,3)	55 (0,3)							53 (0,3)							
Paesi Bassi†	48 (0,3)						49 (0,3)	47 (0,2)						53 (0,4)	48 (0,5)							48 (0,3)							
Norvegia (9) ¹	49 (0,4)						52 (0,2)	48 (0,2)						56 (0,2)	49 (0,6)							51 (0,2)							
Perù	55 (0,2)						56 (0,3)	53 (0,2)						57 (0,2)	55 (0,2)							56 (0,2)							
Federazione Russa	49 (0,3)						50 (0,3)	47 (0,2)						53 (0,3)	51 (0,5)							49 (0,2)							
Slovenia	49 (0,3)						51 (0,3)	49 (0,2)						54 (0,4)	48 (0,4)							50 (0,2)							
Svezia ¹	51 (0,4)						52 (0,4)	48 (0,3)						56 (0,3)	50 (0,7)							52 (0,3)							
Media ICCS 2016	51 (0,1)						52 (0,1)	50 (0,1)						55 (0,1)	51 (0,1)							52 (0,1)							

Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)
 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi (p < 0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in grassetto.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Una "(r)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma per meno dell'85% degli studenti.

L'interesse per le tematiche politiche e sociali e il senso di auto-efficacia nell'esercizio della cittadinanza sono fortemente associati, con una media di cinque punti sulla media internazionale e sei punti in Italia. Si rileva un punto di differenza sulla scala per il titolo di studio dei genitori, dato significativo nella maggior parte dei Paesi. Il livello di competenza sulla scala di conoscenza civica è poco associato con il senso di auto-efficacia con una differenza media internazionale di un solo punto. Si può osservare come per alcuni Paesi come Colombia, Messico, Federazione Russa e Taipei Cinese, il senso di auto-efficacia risulti positivamente associato a livelli più bassi di competenza in educazione civica.

Per l'Italia il senso di auto-efficacia nell'esercizio della cittadinanza risulta positivamente associato al livello sulla scala di competenza con una differenza di due punti, significativamente superiore alla media internazionale.

Tabella 4.12 - Senso di auto-efficacia nell'esercizio della cittadinanza da parte degli studenti: punteggio medio per istruzione dei genitori, interesse degli studenti e livello di conoscenze civiche per macroarea geografica

Macroarea	Punteggio medio per istruzione dei genitori					Punteggio medio per interesse degli studenti					Punteggio medio per livello di conoscenze civiche											
	Inferiore alla Laurea di I livello ← → Almeno Laurea di I livello					Non interessati a questioni civiche ← → Abbastanza o molto interessati a questioni civiche					Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiori a 479) ← → Conoscenze civiche pari o superiori al livello B (479 o superiori)											
	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9	
Nord Ovest	50 (0,5)						51 (0,4)	49 (0,5)						55 (0,5)	49 (0,7)							51 (0,4)
Nord Est	50 (0,6)						52 (0,5)	50 (0,4)						54 (0,8)	48 (1,3)							51 (0,4)
Centro	51 (0,7)						52 (0,7)	49 (0,6)						56 (0,6)	49 (0,9)							52 (0,6)
Sud	53 (0,6)						54 (0,6)	51 (0,6)						56 (0,6)	52 (0,9)							54 (0,6)
Sud Isole	52 (0,6)						53 (0,6)	51 (0,5)						57 (0,5)	50 (0,7)							54 (0,4)
Italia	51 (0,2)						54 (0,4)	50 (0,2)						56 (0,3)	50 (0,4)							52 (0,2)

 Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)

 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi (p<0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in **grassetto**.

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

A livello nazionale l'autoefficacia risulta fortemente associata con l'interesse in tutte le aree geografiche (differenze tra dai 4 ai 7 punti sull'indice) e in misura minore anche con le competenze civiche (differenze dai 2 ai 4 punti).

4.5 Partecipazione ad attività civiche dentro la scuola

Secondo la letteratura in materia, forme più democratiche di *governance* scolastica possono portare a un maggiore grado di impegno politico dello studente nella vita adulta. C'è un consenso generale che riguarda l'importanza dell'educazione formale nell'influenzare la misura in cui si sarà impegnati da adulti nella società (Pancer 2015).

ICCS ha indagato gli aspetti comportamentali della partecipazione, ovvero la partecipazione a tutte le forme associative aperte a questo gruppo di età (come attività organizzate dalla scuola, organizzazioni giovanili o comunità/gruppi informali).

Le domande del questionario utilizzate per la costruzione della scala di partecipazione ad attività civiche all'interno della scuola sono quattro.

È stato chiesto agli studenti se negli ultimi 12 mesi avessero svolto una delle seguenti attività:

- votare per un rappresentante di classe o d'istituto;
- partecipare alle decisioni su come viene gestita la scuola;
- presentare la propria candidatura come rappresentante di classe o d'istituto.

I dati della partecipazione degli studenti ad attività civiche a scuola per l'Italia sono significativamente inferiori alla media internazionale per tutte e tre le attività presentate dal questionario [Tab.4.13]. In Italia solo il 50% degli studenti dichiara di aver votato per un rappresentante di classe (a fronte di una media internazionale del 77%), il 36% di partecipare alle

decisioni su come viene gestita la scuola (media internazionale del 41%) e il 22% di essersi candidato a rappresentate di classe o di istituto (42% di media internazionale).

Tabella 4.13 - Partecipazione degli studenti ad attività civiche all'interno della scuola

Paese	Percentuale di studenti che dichiara di aver partecipato alle seguenti attività:								
	Votare per un rappresentante di classe o d'Istituto			Partecipare alle decisioni su come viene gestita la scuola			come rappresentante di classe o d'Istituto		
	2016	2009	Differenza	2016	2009	Differenza	2016	2009	Differenza
Belgio (Fiammingo)	64 (2,0) ▼	68 (2,0)	-4 (2,8)	37 (1,3) ▽	36 (1,3)	2 (1,8)	37 (1,3) ▽	34 (1,2)	3 (1,7)
Bulgaria	56 (1,7) ▼	52 (1,9)	5 (2,5)	32 (1,2) ▽	31 (1,2)	1 (1,6)	37 (1,3) ▽	34 (1,1)	3 (1,6)
Cile	91 (0,7) ▲	89 (0,7)	2 (1,0)	49 (1,0) △	39 (1,1)	9 (1,5)	46 (0,9) △	47 (1,0)	-1 (1,3)
Taipei Cinese	72 (0,8) ▽	67 (0,9)	5 (1,2)	43 (0,8) △	43 (0,7)	-1 (1,1)	34 (0,9) ▽	32 (0,9)	1 (1,2)
Colombia	90 (0,8) ▲	90 (0,5)	0 (0,9)	49 (1,0) △	57 (0,9)	-7 (1,4)	42 (1,1)	44 (0,8)	-2 (1,4)
Croazia	91 (0,6) ▲	-	-	20 (1,0) ▼	-	-	58 (1,1) ▲	-	-
Danimarca†	80 (1,1) △	73 (1,1)	6 (1,5)	47 (1,0) △	44 (1,0)	4 (1,4)	50 (1,0) △	49 (1,0)	1 (1,4)
Repubblica Dominicana	66 (1,0) ▼	61 (1,5)	5 (1,8)	60 (1,1) △	59 (1,1)	1 (1,5)	62 (1,1) ▲	58 (1,2)	4 (1,6)
Estonia ¹	74 (1,7)	75 (1,8)	0 (2,5)	29 (1,0) ▼	24 (1,2)	5 (1,5)	30 (1,2) ▼	32 (1,5)	-2 (1,9)
Finlandia	85 (1,1) △	83 (1,3)	2 (1,7)	27 (1,0) ▼	15 (0,7)	12 (1,3)	46 (1,5) △	35 (1,4)	11 (2,0)
Italia	50 (2,5) ▼	49 (2,3)	2 (3,4)	36 (1,2) ▽	34 (1,5)	2 (1,9)	22 (1,6) ▼	21 (1,3)	0 (2,0)
Lettonia ¹	62 (2,0) ▼	67 (2,5)	-5 (3,1)	30 (1,3) ▼	31 (1,3)	-1 (1,9)	34 (1,3) ▽	39 (1,6)	-5 (2,1)
Lituania	89 (0,8) ▲	84 (0,9)	5 (1,2)	43 (1,5)	35 (1,1)	8 (1,8)	47 (1,3) △	30 (1,1)	17 (1,6)
Malta	78 (0,7) △	62 (1,2)	16 (1,4)	42 (0,8)	29 (1,0)	13 (1,2)	48 (0,8) △	24 (0,9)	25 (1,3)
Messico	76 (1,0)	74 (0,9)	3 (1,4)	57 (0,8) ▲	54 (0,9)	3 (1,2)	42 (0,9)	36 (0,7)	6 (1,2)
Paesi Bassi†	51 (2,3) ▼	-	-	27 (1,0) ▼	-	-	21 (1,3) ▼	-	-
Norvegia (9) ¹	93 (0,4) ▲	90 (0,8)	3 (0,9)	59 (0,9) ▲	56 (1,1)	3 (1,4)	58 (0,8) ▲	59 (1,0)	-1 (1,3)
Perù	84 (1,0) △	-	-	45 (1,0) △	-	-	45 (1,0) △	-	-
Federazione Russa	84 (1,3) △	76 (1,4)	7 (1,9)	33 (1,1) ▽	32 (1,2)	1 (1,6)	25 (0,9) ▼	28 (1,1)	-3 (1,5)
Slovenia	84 (0,8) △	84 (0,8)	-1 (1,2)	24 (0,9) ▼	28 (1,2)	-4 (1,4)	59 (1,2) ▲	59 (1,1)	0 (1,7)
Svezia ¹	89 (0,8) ▲	85 (0,9)	4 (1,2)	64 (0,9) ▲	54 (1,1)	11 (1,4)	47 (0,8) △	40 (1,0)	6 (1,3)
Media ICCS 2016	77 (0,3)			41 (0,2)			42 (0,2)		
Paesi comuni	77 (0,3)	74 (0,3)	3 (0,5)	42 (0,2)	39 (0,3)	3 (0,4)	42 (0,3)	39 (0,3)	3 (0,4)

Percentuali nazionali
 più di 10 punti percentuali sopra la media ▲
 significativamente sopra la media △
 significativamente sotto la media ▽
 più di 10 punti percentuali sotto la media ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

* I cambiamenti statisticamente significativi ($p > 0.05$) tra il 2009 e il 2016 sono visualizzati in **grassetto**.

- Dati comparabili non disponibili.

A livello nazionale [Tab.4.14] non ci sono differenze significative nelle percentuali di studenti che dichiarano di aver votato per un rappresentante di classe o di essersi candidati come rappresentanti. Per quanto riguarda la partecipazione alle decisioni riguardanti la gestione della scuola è il Sud a riportare un aumento significativo rispetto al dato del 2009 con il 44% degli studenti che dichiara di avervi partecipato. I restanti dati sono tendenzialmente in linea con quelli registrati nello scorso ciclo di indagine.

Tabella 4.14 - Partecipazione degli studenti ad attività civiche all'interno della scuola per macroarea geografica

Macroarea	Percentuali di studenti che dichiarano di aver partecipato alle seguenti attività:								
	Votare per un rappresentante di classe o d'Istituto			Partecipare alle decisioni su come viene gestita la scuola			Presentare la propria candidatura come rappresentante di classe o d'Istituto		
	2016	2009	Differenza	2016	2009	Differenza	2016	2009	Differenza
Nord Ovest	50 (5,9)	36 -(5,0)	14 (7,7)	31 (1,8)	27 -(2,5)	3 (3,1)	20 (2,9)	15 -(3,0)	5 (4,2)
Nord Est	56 (6,1)	61 -(5,8)	-6 (8,4)	33 (2,5)	39 -(4,3)	-6 (5,0)	25 (4,5)	26 -(3,3)	-1 (5,6)
Centro	52 (5,0)	53 -(5,6)	-1 (7,5)	36 (3,2)	35 -(3,6)	1 (4,8)	22 (2,9)	24 -(3,6)	-2 (4,6)
Sud	47 (5,0)	49 -(4,6)	-2 (6,8)	44 (3,0)	36 -(2,4)	8 (3,8)	20 (3,0)	21 -(2,8)	-1 (4,1)
Sud Isole	49 (5,6)	46 -(6,3)	3 (8,4)	39 (3,2)	36 -(2,9)	3 (4,3)	22 (3,9)	22 -(4,0)	0 (5,6)
Italia	50 (2,5)	49 (2,3)	2 (3,4)	36 (1,2)	34 (1,5)	2 (1,9)	22 (1,6)	21 (1,3)	0 (2,0)

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

* I cambiamenti statisticamente significativi ($p < 0.05$) tra il 2009 e il 2016 sono visualizzati in grassetto.

Importanza attribuita alla partecipazione civica a scuola dagli studenti

È necessario operare una distinzione tra forme più attive di impegno civico come le attività individuali o collettive di partecipazione civica manifesta e le forme di coinvolgimento latente come l'interesse e l'attenzione civica (Ekman e Amnå, 2012).

Ekman e Amnå (2014) ritengono che sia importante distinguere cittadini non impegnati dai cittadini passivi "disillusi". Sebbene i cittadini passivi non coinvolti possano comunque tenersi informati e desiderare di diventare cittadini impegnati se necessario, i cittadini passivi disillusi hanno perso la speranza di poter avere un'influenza civica.

Pertanto oltre alla partecipazione attiva, la disposizione di base verso il proprio coinvolgimento personale (interesse o senso di auto-efficacia) e intenzioni in termini comportamentale (predisposizione latente a prendere parte ed attivarsi) sono di importanza cruciale quando si studia il coinvolgimento dei giovani.

Gli studenti hanno risposto a una serie di domande che riguardavano il valore attribuito alla loro partecipazione civica all'interno della scuola.

Nel questionario per misurare la percezione del grado di influenza degli studenti sulle decisioni della scuola e con questo il valore attribuito alla partecipazione scolastica, sono state utilizzate 5 domande per le quali si chiedeva il grado di accordo dello studente con le 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 di loro;
- l'organizzazione di gruppi di studenti che esprimono le loro opinioni potrebbe aiutare a risolvere i problemi nella scuola;
- gli studenti possono avere più influenza su ciò che accade nella scuola quando agiscono insieme rispetto a quando agiscono singolarmente;
- votare alle elezioni scolastiche può fare la differenza su ciò che succede a scuola.

Tabella 4.15 - Importanza della partecipazione civica a scuola secondo gli studenti: punteggi medi nazionali

Paese	2016	2009	Differenza (2016 - 2009)	40	45	50	55	60
Belgio (Fiammingo)	49 (0,2) ▽	50 (0,2)	-0,3 (0,4)			■		
Bulgaria	51 (0,2)	49 (0,3)	2,3 (0,4)		■	■		
Cile	55 (0,2) ▲	56 (0,2)	-1,4 (0,4)				■	■
Taipei Cinese	53 (0,2) △	51 (0,2)	2,7 (0,4)			■	■	
Colombia	54 (0,2) △	54 (0,2)	-0,1 (0,4)				■	
Croazia	53 (0,2) △	-	-				■	
Danimarca†	49 (0,2) ▽	50 (0,2)	-0,7 (0,4)			■		
Repubblica Dominicana	56 (0,2) ▲	54 (0,3)	1,7 (0,4)				■	■
Estonia	51 (0,3)	50 (0,3)	1,1 (0,5)			■	■	
Finlandia	50 (0,2) ▽	50 (0,2)	0,4 (0,4)			■		
Italia	51 (0,2)	49 (0,2)	2,1 (0,3)			■	■	
Lettonia	49 (0,2) ▽	48 (0,3)	0,7 (0,4)			■		
Lituania	49 (0,2) ▽	48 (0,2)	0,8 (0,4)			■		
Malta	51 (0,2)	51 (0,3)	-0,2 (0,4)				■	
Messico	53 (0,2) △	51 (0,2)	2,1 (0,4)				■	■
Paesi Bassi†	48 (0,2) ▼	-	-					
Norvegia (9)	51 (0,2) ▽	51 (0,2)	-0,4 (0,4)				■	
Perù	53 (0,2) △	-	-					■
Federazione Russa	50 (0,2) ▽	50 (0,3)	-0,5 (0,4)			■		
Slovenia	50 (0,2) ▽	50 (0,3)	0,4 (0,4)			■		
Svezia	49 (0,4) ▽	49 (0,2)	0,2 (0,5)			■		
Media ICCS 2016	51 (0,1)							
Media Paesi comuni	51 (0,1)	51 (0,1)	0,6 (0,1)					

Punteggio medio nazionale

- più di 3 punti sopra la media ICCS 2016 ▲
- significativamente sopra la media ICCS 2016 △
- significativamente sotto la media ICCS 2016 ▽
- più di 3 punti sotto la media ICCS 2016 ▼



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

	Non molto d'accordo con affermazioni positive
	Molto d'accordo con affermazioni positive

() Gli errori standard figurano in parentesi. I cambiamenti statisticamente significativi ($p < 0,05$) tra il 2009 e il 2016 sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

- Dati comparabili non disponibili.

L'indice sull'importanza della partecipazione civica a scuola secondo gli studenti varia tra i 48 e i 56 punti tra i Paesi partecipanti. Il dato italiano, con 51 punti, è in linea con il dato internazionale ed è di due punti superiore a quello registrato nel nostro Paese nel 2009.

Tabella 4.16 - Importanza della partecipazione civica a scuola secondo gli studenti: punteggio medio nazionale per genere, interesse degli studenti e livello di conoscenze civiche

Paese	Punteggio medio per genere						Punteggio medio per interesse degli studenti						Punteggio medio per livello di conoscenze civiche									
	Maschi			Femmine			Non interessati a questioni civiche			Abbastanza o molto interessati a questioni civiche			Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiori a 479)			Conoscenze civiche pari o superiori al livello B (479 o superiori)						
	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9	
Belgio (Fiammingo)	49 (0,3)						50 (0,3)	49 (0,3)							48 (0,4)							50 (0,3)
Bulgaria	50 (0,3)						52 (0,3)	50 (0,3)							53 (0,4)							53 (0,3)
Cile	54 (0,3)						55 (0,3)	54 (0,2)							57 (0,4)							57 (0,3)
Taipei Cinese	53 (0,3)						54 (0,3)	52 (0,2)							55 (0,4)							54 (0,2)
Colombia	53 (0,3)						54 (0,2)	53 (0,2)							56 (0,2)							55 (0,3)
Croazia	52 (0,3)						54 (0,3)	52 (0,3)							55 (0,3)							53 (0,3)
Danimarca†	49 (0,3)						49 (0,3)	48 (0,2)							51 (0,3)							49 (0,2)
Repubblica Dominicana	56 (0,3)						57 (0,3)	56 (0,2)							57 (0,3)							59 (0,5)
Estonia ¹	50 (0,4)						53 (0,3)	50 (0,3)							54 (0,4)							53 (0,3)
Finlandia	49 (0,3)						51 (0,2)	49 (0,3)							52 (0,3)							51 (0,2)
Italia	50 (0,2)						52 (0,2)	50 (0,2)							53 (0,2)							52 (0,2)
Lettonia ¹	48 (0,3)						51 (0,3)	49 (0,3)							51 (0,4)							50 (0,3)
Lituania	47 (0,4)						50 (0,3)	48 (0,3)							50 (0,4)							50 (0,2)
Malta	50 (0,3)						52 (0,2)	50 (0,2)							52 (0,3)							53 (0,2)
Messico	52 (0,3)						54 (0,2)	52 (0,2)							55 (0,3)							55 (0,2)
Paesi Bassi†	48 (0,3)						48 (0,3)	47 (0,2)							51 (0,5)							48 (0,3)
Norvegia (9) ¹	50 (0,2)						51 (0,2)	50 (0,2)							53 (0,3)							51 (0,2)
Perù	53 (0,2)						54 (0,3)	52 (0,2)							55 (0,3)							56 (0,3)
Federazione Russa	49 (0,3)						51 (0,3)	48 (0,2)							51 (0,4)							50 (0,3)
Slovenia	49 (0,3)						52 (0,3)	50 (0,2)							53 (0,4)							51 (0,3)
Svezia ¹	48 (0,5)						50 (0,3)	47 (0,5)							51 (0,4)							49 (0,3)
Media ICCS 2016	50 (0,1)						52 (0,1)	50 (0,1)							53 (0,1)							52 (0,1)

 Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)
 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi (p < 0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in grassetto.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

La tabella 4.16 presenta la relazione tra l'indice e il genere, l'interesse per questioni politico-sociali e il livello di conoscenza civica.

Il valore attribuito alla partecipazione scolastica sembra essere associato al genere. Le ragazze riportano punteggi più alti nell'indice in 16 dei 21 Paesi partecipanti e con una differenza media di 2 punti sull'indice. Anche l'interesse dichiarato nei confronti delle tematiche politico-sociali è positivamente associato all'attribuzione di valore alla partecipazione scolastica (3 punti di differenza sull'indice a livello nazionale e internazionale). Inoltre anche la padronanza di maggiori conoscenze nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza corrisponde a un maggior valore assegnato alla partecipazione (2 punti di differenza sull'indice internazionale e nazionale).

Tabella 4.17 - Importanza della partecipazione civica a scuola secondo gli studenti: punteggio medio per genere, interesse degli studenti e livello di conoscenze civiche per macroarea geografica

Macroarea	Punteggio medio per genere						Punteggio medio per interesse degli studenti						Punteggio medio per livello di conoscenze civiche									
	Maschi			Femmine			Non interessati a questioni civiche			Abbastanza o molto interessati a questioni civiche			Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiori a 479)			Conoscenze civiche pari o superiori al livello B (479 o superiori)						
	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9	
Nord Ovest	50 (0,4)						51 (0,5)	50 (0,4)						53 (0,5)	47 (0,6)							52 (0,4)
Nord Est	51 (0,4)						52 (0,5)	50 (0,4)						54 (0,6)	48 (0,6)							52 (0,4)
Centro	50 (0,5)						52 (0,4)	51 (0,3)						52 (0,6)	48 (0,8)							52 (0,4)
Sud	51 (0,6)						53 (0,5)	51 (0,5)						53 (0,6)	50 (0,6)							53 (0,4)
Sud Isole	51 (0,5)						53 (0,6)	50 (0,5)						56 (0,5)	48 (0,7)							54 (0,5)
Italia	50 (0,2)						52 (0,2)	50 (0,2)						53 (0,2)	48 (0,3)							52 (0,2)

 Differenza tra gruppi statisticamente significativa ($p < .05$)

 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi ($p < 0,05$) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in grassetto.

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

A livello nazionale [Tab.4.14] il dato è in linea in tutte le macroaree con quello registrato a livello nazionale. L'unica eccezione si rileva apparentemente nel Sud dove si osserva una mancata associazione tra interesse degli studenti per tematiche politiche e sociali e l'importanza attribuita alla partecipazione scolastica.

4.6 Partecipazione civica attesa

Oltre alla partecipazione registrata in termini di comportamento il questionario ICCS ha chiesto agli studenti in che misura parteciperebbero ad attività di carattere civico all'interno della scuola se fosse data loro la possibilità di farlo. Attraverso le seguenti cinque domande è stato costruito un indice relativo alla volontà a partecipare ad attività collegate alla sfera dell'educazione civica e alla cittadinanza in ambito scolastico:

- votare per eleggere i rappresentanti di classe o d'istituto;
- entrare a far parte di un gruppo di studenti che fa campagna a favore di un tema che condividi;
- candidarti come rappresentanti di classe o d'istituto;
- prendere parte alle discussioni in un'assemblea studentesca;
- collaborare a scrivere articoli per il giornale o il sito web della scuola.

La tabella 4.18 fa riferimento alla volontà di partecipare da parte degli studenti alle attività elencate se fossero proposte dalla scuola e presenta la percentuale di quanti affermano che molto probabilmente o abbastanza probabilmente parteciperebbero se venisse data loro l'occasione.

Tabella 4.18 - Volontà di partecipazione degli studenti ad attività civiche all'interno della scuola

Paese	Percentuali di studenti che parteciperebbero con molta o discreta probabilità alle seguenti attività civiche all'interno della scuola:					Punteggio medio sulla intenzione degli studenti di partecipare ad attività civiche all'interno della scuola
	Votare per eleggere i rappresentanti di classe o d'istituto	Entrare a far parte di un gruppo di studenti che svolge una campagna a favore di un tema che si condivide	Candidarsi come rappresentanti di classe o d'istituto	Prendere parte alle discussioni in un'assemblea studentesca	Collaborare a scrivere articoli per il giornale o il sito web della scuola	
	%	%	%	%	%	
Belgio (Fiandringo)	82 (1,4) ▼	48 (1,2) ▼	34 (1,0) ‡	43 (1,1) ▼	26 (0,9) ▼	46 (0,3) ▼
Bulgaria	76 (1,1) ▽	75 (1,0) △	47 (1,3)	56 (1,2)	51 (1,2) △	50 (0,3)
Cile	82 (0,7) △	70 (0,8) △	53 (0,9) △	52 (0,9) ▽	47 (0,9) △	51 (0,2) △
Taipei Cinese	87 (0,7) △	57 (0,7) ▽	58 (1,0) △	84 (0,7) ▲	33 (0,7) ▽	51 (0,2) △
Colombia	86 (0,7) △	78 (0,7) ▲	56 (1,1) △	58 (1,0) △	57 (1,3) ▲	53 (0,2) ▲
Croazia	87 (0,7) △	78 (0,9) ▲	48 (1,2)	56 (0,9) △	48 (1,5) △	52 (0,2) △
Danimarca†	78 (0,9) ▽	56 (1,1) ▼	32 (0,9) ▼	37 (1,0) ▼	24 (0,9) ▼	47 (0,2) ▼
Repubblica Dominicana (r)	88 (0,7) △	83 (1,0) ▲	77 (0,8) ▲	74 (1,1) ▲	74 (0,8) ▲	57 (0,2) ▲
Estonia ¹	80 (1,0)	85 (1,2)	32 (1,1) ▼	45 (1,3) ▽	27 (0,9) ▼	48 (0,3) ▽
Finlandia	83 (1,0) △	40 (1,0) ▼	27 (1,0) ▼	37 (1,1) ▼	26 (1,0) ▼	47 (0,2) ▼
Italia	87 (0,8) △	73 (0,9) △	47 (1,0)	63 (1,0) △	56 (1,0) ▲	52 (0,2) △
Lettonia ¹	72 (1,0) ▽	87 (1,0) △	48 (1,2)	53 (1,1)	41 (1,2)	49 (0,2) ▽
Lituania	87 (0,8) △	77 (0,9) ▲	55 (1,1) △	64 (1,0) △	41 (1,2) ▽	51 (0,2) △
Malta	83 (0,7) △	71 (0,6) △	53 (0,8) △	54 (0,8)	42 (0,9)	50 (0,2) △
Messico	88 (0,6) △	82 (0,7) ▲	68 (0,9) ▲	68 (0,8) ▲	62 (0,8) ▲	54 (0,2) ▲
Paesi Bassi†	56 (1,5) ▼	35 (1,3) ▼	28 (1,3) ▼	31 (1,3) ▼	27 (1,1) ▼	44 (0,3) ▼
Norvegia (9) ¹	89 (0,5) △	50 (0,8) ▼	46 (0,8)	44 (0,9) ▼	29 (0,8) ▼	49 (0,2) ▽
Perù	92 (0,5) ▲	86 (0,7) ▲	71 (0,8) ▲	65 (0,7) ▲	65 (0,7) ▲	55 (0,1) ▲
Federazione Russa	82 (0,8)	66 (0,9) △	45 (1,1) ▽	69 (1,1) ▲	59 (0,9) ▲	51 (0,2) △
Slovenia	72 (1,0) ▽	67 (1,0)	43 (1,1) ▽	46 (1,1) ▽	43 (1,1)	49 (0,2) ▽
Svezia ¹	77 (1,0) ▽	47 (1,2) ▼	32 (1,0) ▼	42 (1,0) ▼	30 (0,9) ▼	47 (0,2) ▼
Media ICCS	81 (0,2)	65 (0,2)	48 (0,2)	54 (0,2)	43 (0,2)	50 (0,0)

Percentuali nazionali
 più di 10 punti percentuali o 3 punti sopra la media ▲
 significativamente sopra la media △
 significativamente sotto la media ▽
 più di 10 punti percentuali o 3 punti sotto la media ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Una "(r)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma per meno dell'85% degli studenti.

L'Italia riporta percentuali significativamente più alte di quelle medie internazionali per quattro delle cinque attività previste dal questionario per quanto riguarda la partecipazione potenziale o latente degli studenti. Una percentuale del 87% dichiara che voterebbe per un proprio rappresentante di classe se gli fosse data la possibilità, il 73% che entrerebbe a far parte di un gruppo di studenti per sostenere una campagna per un tema condiviso, il 63% che prenderebbe parte a discussioni in un'assemblea studentesca, il 56% che sarebbe disposto a scrivere articoli per il giornale della scuola e il 47% che si candiderebbe come rappresentante di classe e di istituto (unica percentuale, quest'ultima, non statisticamente superiore alla media internazionale).

La tabella 4.19 presenta il grado di associazione tra la volontà di partecipazione e il genere, l'interesse e le competenze in materia di educazione civica e alla cittadinanza.

Tabella 4.19 - Importanza della partecipazione civica a scuola secondo gli studenti: punteggio medio per genere, interesse degli studenti e livello di conoscenze civiche

Paese	Punteggio medio per genere						Punteggio medio per interesse degli studenti						Punteggio medio per livello di conoscenze civiche																							
	Maschi			Femmine			Non interessati a questioni civiche			Abbastanza o molto interessati a questioni civiche			Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiori a 479)			Conoscenze civiche pari o superiori al livello B (479 o superiori)																				
	9	6	3	0	3	6	9	6	3	0	3	6	9	6	3	0	3	6	9																	
Belgio (Fiammingo)	49 (0,3)						50 (0,3)						49 (0,3)						51 (0,4)						48 (0,4)						50 (0,3)					
Bulgaria	50 (0,3)						52 (0,3)						50 (0,3)						53 (0,4)						48 (0,4)						53 (0,3)					
Cile	54 (0,3)						55 (0,3)						54 (0,2)						57 (0,4)						53 (0,4)						57 (0,3)					
Taipei Cinese	53 (0,3)						54 (0,3)						52 (0,2)						55 (0,4)						51 (0,6)						54 (0,2)					
Colombia	53 (0,3)						54 (0,2)						53 (0,2)						56 (0,2)						53 (0,3)						55 (0,3)					
Croazia	52 (0,3)						54 (0,3)						52 (0,3)						55 (0,3)						51 (0,5)						53 (0,3)					
Danimarca†	49 (0,3)						49 (0,3)						48 (0,2)						51 (0,3)						47 (0,5)						49 (0,2)					
Repubblica Dominicana	56 (0,3)						57 (0,3)						56 (0,2)						57 (0,3)						56 (0,2)						59 (0,5)					
Estonia ¹	50 (0,4)						53 (0,3)						50 (0,3)						54 (0,4)						46 (0,6)						53 (0,3)					
Finlandia	49 (0,3)						51 (0,2)						49 (0,3)						52 (0,3)						46 (0,5)						51 (0,2)					
Italia	50 (0,2)						52 (0,2)						50 (0,2)						53 (0,2)						48 (0,3)						52 (0,2)					
Lettonia ¹	48 (0,3)						51 (0,3)						49 (0,3)						51 (0,4)						48 (0,4)						50 (0,3)					
Lituania	47 (0,4)						50 (0,3)						48 (0,3)						50 (0,4)						46 (0,5)						50 (0,2)					
Malta	50 (0,3)						52 (0,2)						50 (0,2)						52 (0,3)						48 (0,3)						53 (0,2)					
Messico	52 (0,3)						54 (0,2)						52 (0,2)						55 (0,3)						51 (0,2)						55 (0,2)					
Paesi Bassi†	48 (0,3)						48 (0,3)						47 (0,2)						51 (0,5)						46 (0,5)						48 (0,3)					
Norvegia (9) ¹	50 (0,2)						51 (0,2)						50 (0,2)						53 (0,3)						48 (0,4)						51 (0,2)					
Perù	53 (0,2)						54 (0,3)						52 (0,2)						55 (0,3)						52 (0,2)						56 (0,3)					
Federazione Russa	49 (0,3)						51 (0,3)						48 (0,2)						51 (0,4)						48 (0,5)						50 (0,3)					
Slovenia	49 (0,3)						52 (0,3)						50 (0,2)						53 (0,4)						47 (0,5)						51 (0,3)					
Svezia ¹	48 (0,5)						50 (0,3)						47 (0,5)						51 (0,4)						46 (0,8)						49 (0,3)					
Media ICCS 2016	50 (0,1)						52 (0,1)						50 (0,1)						53 (0,1)						49 (0,1)						52 (0,1)					

Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)
 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi (p < 0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in grassetto.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Le ragazze riportano punteggi più alti di propensione alla partecipazione civica di quelli dei ragazzi sull'indice, con una differenza media di 2 punti sia per l'Italia sia a livello internazionale. Il punteggio sull'indice è in media maggiore per chi è più preparato sui contenuti di educazione civica e con una differenza internazionale media sull'indice di 3 punti e di 4 punti per l'Italia. Anche la variabile dell'interesse è un fattore correlato con la volontà a partecipare con 3 punti di differenza sulla scala sia a livello nazionale che internazionale.

Tabella 4.20 - Volontà di partecipazione degli studenti ad attività civiche all'interno della scuola: punteggio medio per macroarea geografica per genere, interesse degli studenti e livello di conoscenze civiche

Macroarea	Punteggio medio per genere				Punteggio medio per interesse degli studenti				Punteggio medio per livello di conoscenze civiche						
	Maschi		Femmine		Non interessati a questioni civiche		Abbastanza o molto interessati a questioni civiche		Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiori a 479)		Conoscenze civiche pari o superiori al livello B (479 o superiori)				
	6	4	2	0	2	4	6	6	4	2	0	2	4	6	
Nord Ovest	49 (0,6)							49 (0,4)							51 (0,5)
Nord Est	49 (0,8)							50 (0,5)							51 (0,4)
Centro	50 (0,6)							50 (0,5)							52 (0,5)
Sud	52 (0,6)							52 (0,7)							54 (0,6)
Sud Isole	52 (0,4)							51 (0,6)							54 (0,6)
Italia	50 (0,3)							50 (0,3)							52 (0,2)

 Differenza tra gruppi statisticamente significativa ($p < .05$)

 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi ($p < 0,05$) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in grassetto.

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Anche a livello nazionale in tutte le macroaree [Tab.4.20] la propensione alla partecipazione civica risulta positivamente associata ai tre fattori indagati. Le ragazze e gli studenti che si dichiarano interessati a tematiche politiche e sociali riportano 3 punti in più sull'indice, mentre la differenza è di 2 punti per gli studenti più preparati.

4.7 Partecipazione fuori dalla scuola

L'età di riferimento per l'indagine non è tale da consentire l'accesso alle diverse forme di partecipazione nella società, prima fra tutte quella della partecipazione elettorale. La letteratura dimostra che le forme di partecipazione in età giovanile e l'impegno successivo in età adulta sono fortemente correlate (Verba et.al 1995). Il coinvolgimento in gruppi giovanili o la partecipazione nella gestione della scuola possono avere una funzione come fattore di contesto per determinare gli esiti degli apprendimenti in educazione civica.

Il questionario ICCS comprende una serie di domande per misurare il grado di coinvolgimento in organizzazioni e gruppi al di fuori della scuola. Per la costruzione dell'indice di partecipazione in attività civiche al di fuori della scuola è stata utilizzata la partecipazione dichiarata dagli studenti alle seguenti tre forme di impegno civico al di fuori della scuola:

- partecipazione ad un'organizzazione giovanile collegata a un partito politico o a un sindacato;
- partecipazione ad un'associazione di volontariato che svolge attività di assistenza nella comunità;
- partecipazione in un gruppo di giovani che fa campagna di sensibilizzazione su un tema.

Nella tabella 4.21 sono riportate le percentuali di studenti che hanno dichiarato di aver partecipato in passato a ciascuna di queste attività.

Tabella 4.21 - Partecipazione degli studenti ad organizzazioni e gruppi nella comunità

Paese	Percentuali di studenti che dichiarano di essere coinvolti in:								
	Organizzazione giovanile collegata a un partito politico o a un sindacato			Associazione di volontariato che svolge attività di assistenza alla comunità			Gruppo di giovani che fa campagna di sensibilizzazione su un tema		
	2016	2009	Differenza	2016	2009	Differenza	2016	2009	Differenza
Belgio (Fiammingo)	6 (0,5) ▽	5 (0,5)	1 (0,7)	30 (1,2) ▽	23 (0,9)	8 (1,5)	17 (0,8) ▽	17 (0,8)	0 (1,2)
Bulgaria	10 (0,9)	9 (0,7)	1 (1,2)	50 (1,3) ▲	37 (1,3)	13 (1,8)	39 (1,2) ▲	37 (1,3)	2 (1,8)
Cile	11 (0,6)	9 (0,7)	2 (0,9)	40 (0,9) △	40 (1,1)	0 (1,5)	38 (1,0) ▲	42 (0,9)	-4 (1,3)
Taipei Cinese	2 (0,2) ▽	4 (0,3)	-2 (0,4)	26 (1,0) ▼	20 (0,7)	6 (1,2)	2 (0,2) ▼	6 (0,4)	-4 (0,4)
Colombia	12 (0,6) △	14 (0,6)	-2 (0,9)	54 (1,1) ▲	57 (0,8)	-2 (1,3)	34 (0,9) △	45 (0,9)	-11 (1,2)
Croazia	4 (0,4) ▽	-	-	30 (1,6) ▽	-	-	3 (0,3) ▼	-	-
Danimarca†	5 (0,4) ▽	4 (0,5)	0 (0,6)	25 (0,8) ▼	12 (0,7)	13 (1,1)	18 (0,8) ▽	13 (0,7)	5 (1,1)
Repubblica Dominicana	23 (0,9) ▲	25 (0,9)	-2 (1,3)	67 (1,1) ▲	70 (0,9)	-3 (1,4)	48 (1,1) ▲	58 (1,1)	-11 (1,6)
Estonia [‡]	10 (0,7)	9 (0,8)	1 (1,0)	43 (1,3) △	44 (1,3)	-1 (1,9)	25 (0,8)	30 (1,0)	-5 (1,3)
Finlandia	3 (0,3) ▽	3 (0,3)	1 (0,5)	15 (0,7) ▼	14 (0,6)	0 (0,9)	8 (0,6) ▼	10 (0,6)	-2 (0,8)
Italia	6 (0,5) ▽	5 (0,4)	1 (0,6)	32 (1,0) ▽	23 (1,0)	9 (1,4)	22 (1,0) ▽	23 (1,0)	-1 (1,4)
Lettonia [‡]	15 (0,9) △	9 (0,8)	6 (1,2)	42 (1,4) △	38 (1,2)	4 (1,9)	28 (1,1) △	38 (1,5)	-10 (1,9)
Lituania	19 (1,1) △	11 (0,6)	8 (1,3)	42 (1,3) △	23 (0,9)	18 (1,6)	21 (1,2) ▽	25 (0,9)	-4 (1,5)
Malta	17 (0,7) △	14 (0,9)	2 (1,1)	46 (0,9) △	36 (1,3)	10 (1,6)	19 (0,7) ▽	17 (1,0)	2 (1,3)
Messico	15 (0,6) △	15 (0,7)	0 (0,9)	49 (1,0) ▲	46 (1,0)	3 (1,4)	33 (1,0) △	39 (0,9)	-6 (1,4)
Paesi Bassi†	4 (0,4) ▽	-	-	30 (1,3) ▽	-	-	7 (0,6) ▼	-	-
Norvegia (9) [‡]	10 (0,5)	9 (0,6)	1 (0,8)	32 (0,9) ▽	20 (0,9)	13 (1,2)	14 (0,6) ▽	24 (1,0)	-9 (1,2)
Perù	19 (0,8) △	-	-	52 (0,9) ▲	-	-	40 (0,8) ▲	-	-
Federazione Russa	13 (1,1) △	11 (0,8)	2 (1,3)	35 (1,0) ▽	30 (1,5)	5 (1,9)	54 (0,9) ▲	62 (1,3)	-8 (1,6)
Slovenia	5 (0,6) ▽	6 (0,5)	-1 (0,8)	31 (1,1) ▽	24 (1,0)	7 (1,5)	27 (1,0) △	35 (1,0)	-8 (1,4)
Svezia [‡]	5 (0,5) ▽	7 (0,5)	-1 (0,7)	16 (0,9) ▼	14 (0,7)	2 (1,1)	14 (0,7)	14 (0,6)	0 (1,0)
Media ICCS 2016	10 (0,1)			37 (0,2)			24 (0,2)		
Paesi comuni	10 (0,2)	9 (0,2)	1 (0,2)	38 (0,3)	32 (0,2)	6 (0,3)	26 (0,2)	30 (0,2)	-4 (0,3)

Percentuali nazionali

- più di 10 punti percentuali sopra la media ▲
- significativamente sopra la media △
- significativamente sotto la media ▽
- più di 10 punti percentuali sotto la media ▼

(†) Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

I cambiamenti statisticamente significativi ($p < 0,05$) tra il 2009 e il 2016 sono visualizzati in grassetto.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

‡ Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

[‡] La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

- Dati comparabili non disponibili.

Un terzo degli studenti delle classi terze della secondaria di primo grado in Italia dichiara di aver partecipato alle attività di un'associazione di volontariato (32%); un quinto a gruppi di giovani per campagne di sensibilizzazione (22%). Solo il 6% dichiara di aver partecipato ad attività di un gruppo giovanile collegato a un partito politico o un sindacato. L'Italia presenta percentuali minori a quelle medie internazionali per tutte e tre le forme di partecipazione extrascolastica degli studenti in attività civiche.

Tabella 4.23 - Partecipazione degli studenti ad organizzazioni e gruppi nella comunità per macroarea geografica

Macroarea	Percentuali di studenti che dichiarano di essere coinvolti in:			
	Organizzazione giovanile collegata a un partito politico o a un sindacato	Associazione di volontariato che svolge attività di assistenza alla comunità	Gruppo di giovani che fa campagna di sensibilizzazione su un tema	
Nord Ovest	5 (1,0)	33 (2,3)	16 (1,6)	▽
Nord Est	5 (1,3)	39 (2,3) △	18 (1,7)	▽
Centro	5 (1,2)	32 (2,2)	23 (2,5)	
Sud	7 (0,8)	28 (2,0)	29 (1,9)	△
Sud Isole	8 (0,9) △	26 (2,2) ▽	24 (2,4)	
Italia	6 (0,5)	32 (1,0)	22 (1,0)	

Significativamente superiore al dato italiano ICCS △

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▽

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

A livello di macro-area geografica, per quanto riguarda la partecipazione politica o sindacale la percentuale maggiore è registrata nel Sud e isole (8%); per la partecipazione ad attività di associazionismo, le percentuali maggiori sono riportate invece nel Nord Est e per le campagne di sensibilizzazione le percentuali più alte sono registrate nel Sud (29%).

4.8 Partecipazione elettorale in età adulta

Come dimostrano alcuni studi longitudinali (Eckstein, Noack, & Gniewosz, 2013 e Keating and Janmaat, 2015), manifestare la propria intenzione di partecipare alla vita politica e associativa è positivamente collegato alla partecipazione effettiva in età adulta. All'interno del questionario è stato chiesto agli studenti se prevedessero di partecipare in futuro ad una serie di attività per esprimere pubblicamente la propria opinione. L'elenco comprendeva attività legali e attività illegali e per ogni affermazione gli studenti avevano la possibilità di rispondere: certamente, probabilmente lo farò, probabilmente non lo farò o certamente non lo farò.

Attività legali:

- contattare un rappresentante eletto in Parlamento, alla Regione, al Comune;
- partecipare a un corteo o a una manifestazione pacifica;
- raccogliere firme per una petizione;
- partecipare a una discussione su un forum online riguardante argomenti sociali o politici;
- organizzare una comunità online per prendere posizione su una questione politica o sociale controversa;

- partecipare a una campagna online di sensibilizzazione;
- scegliere di comprare determinati prodotti per sostenere la giustizia sociale (ad es. prodotti equo solidali, beni prodotti in modo eticamente sostenibile).

Attività illegali:

- scrivere frasi di protesta sui muri con bombolette spray;
- bloccare il traffico per protesta;
- occupare edifici pubblici per protesta.

Sulla base delle risposte a queste affermazioni sono state costruite due diverse scale per rappresentare gli indici di propensione alla partecipazione ad attività di carattere civico sia di tipo legale sia di tipo illegale.

Il *range* dei valori dell'indice sulla scala varia dai 40 ai 60 punti per le attività legali: quattro Paesi (Colombia, Repubblica Dominicana, Messico e Perù) hanno punteggi medi pari o superiori a 54 punti e cinque Paesi (Belgio, Finlandia, Paesi Bassi, Norvegia e Svezia) hanno punteggi medi pari o inferiori ai 47 punti. Per le attività illegali il *range* di valori dell'indice varia dai 46 ai 59 punti: sei Paesi (Bulgaria, Cile, Colombia, Repubblica Dominicana, Messico e Perù) hanno punteggi medi pari o superiori a 54 punti mentre quattro Paesi (Belgio, Taipei Cinese, Danimarca e Svezia) riportano punteggi pari o inferiori ai 47 punti. L'Italia presenta punteggi significativamente più bassi di quelli mediamente osservati a livello internazionale per entrambi gli indici di propensione futura alla partecipazione sia per le attività legali sia per quelle illegali, con rispettivamente 49 e 48 punti.

A livello internazionale il confronto dei punteggi riportati dai Paesi per i due indici mostra come questi siano molto correlati ($r=0,86$), anche se alcuni Paesi fanno eccezione, non presentando un'associazione tra i due punteggi. Ad esempio per Taipei Cinese il tasso di partecipazione atteso di propensione alla partecipazione ad attività illegali è molto più basso rispetto a quanto ci si aspetterebbe sulla base del punteggio registrato per le attività illegali, mentre per Paesi Bassi e Cile si verifica l'opposto, ovvero sulla base della partecipazione attesa ad attività illegali ci si aspetterebbe una partecipazione maggiore a quelle legali.

Tabella 4.24 - Intenzioni degli studenti di partecipare ad attività legali o illegali per esprimere la propria opinione

Paese	Intenzione degli studenti di partecipare ad attività legali: punteggi medi nazionali							Intenzione degli studenti di partecipare ad attività illegali: punteggi medi nazionali								
	Punteggio medio	35	40	45	50	55	60	65	Punteggio medio	35	40	45	50	55	60	65
Belgio (Fiammingo)	46 (0,3) ▼			■					47 (0,3) ▼			■				
Bulgaria	52 (0,2) ▲				■				54 (0,3) ▲				■			
Cile	51 (0,2) ▲				■				54 (0,2) ▲				■			
Taipei Cinese	52 (0,2) ▲				■				47 (0,2) ▼			■				
Colombia	55 (0,2) ▲				■				53 (0,3) ▲				■			
Croazia	50 (0,2)				■				48 (0,2) ▼			■				
Danimarca†	47 (0,2) ▼			■					46 (0,2) ▼			■				
Repubblica Dominicana (r)	60 (0,3) ▲						■		59 (0,3) ▲					■		
Estonia ¹	48 (0,2) ▼			■					48 (0,2) ▼			■				
Finlandia	46 (0,2) ▼			■					47 (0,2) ▼			■				
Italia	49 (0,2) ▼				■				48 (0,2) ▼			■				
Lettonia ¹	49 (0,2) ▼				■				48 (0,2) ▼			■				
Lituania	52 (0,2) ▲				■				51 (0,3) ▲				■			
Malta	49 (0,2) ▼				■				50 (0,2)				■			
Messico	54 (0,2) ▲					■			54 (0,2) ▲					■		
Paesi Bassi†	44 (0,2) ▼			■					48 (0,2) ▼			■				
Norvegia (9) ¹	46 (0,2) ▼			■					48 (0,1) ▼			■				
Perù	56 (0,1) ▲						■		54 (0,2) ▲					■		
Federazione Russa	51 (0,2) ▲				■				49 (0,3) ▼				■			
Slovenia	48 (0,2) ▼			■					50 (0,2)				■			
Svezia ¹	47 (0,2) ▼			■					47 (0,2) ▼			■				
Media ICCS 2016	50 (0,0)								50 (0,1)							



() Gli errori standard figurano in parentesi.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Una "(r)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma per meno dell'85% degli studenti.

Tabella 4.25 - Intenzioni degli studenti di partecipare ad attività legali: punteggio medio nazionale per genere, interesse degli studenti e livello di conoscenze civiche

Paese	Punteggio medio per genere						Punteggio medio per interesse degli studenti						Punteggio medio per livello di conoscenze civiche													
	Maschi			Femmine			Non interessati a questioni civiche			Abbastanza o molto interessati a questioni civiche			Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiori a 479)			Conoscenze civiche pari o superiori al livello B (479 o superiori)										
	9	6	3	0	3	6	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9						
Belgio (Fiammingo)	45 (0,3)						46 (0,4)						44 (0,2)							46 (0,6)						45 (0,3)
Bulgaria	51 (0,3)						52 (0,3)						50 (0,2)							55 (0,4)						52 (0,2)
Cile	51 (0,3)						52 (0,3)						50 (0,2)							57 (0,4)						51 (0,3)
Taipei Cinese	53 (0,2)						51 (0,2)						51 (0,2)							55 (0,3)						52 (0,2)
Colombia	54 (0,3)						55 (0,3)						53 (0,2)							58 (0,3)						55 (0,2)
Croazia	50 (0,3)						50 (0,3)						49 (0,3)							52 (0,3)						50 (0,2)
Danimarca [†]	47 (0,2)						48 (0,2)						46 (0,2)							50 (0,2)						47 (0,2)
Repubblica Dominicana (r)	60 (0,3)						60 (0,4)						58 (0,3)							62 (0,4)						57 (0,7)
Estonia ¹	48 (0,3)						48 (0,2)						46 (0,2)							50 (0,2)						48 (0,2)
Finlandia	46 (0,3)						46 (0,2)						44 (0,2)							49 (0,3)						46 (0,2)
Italia	49 (0,3)						49 (0,2)						48 (0,2)							52 (0,3)						49 (0,2)
Lettonia ¹	49 (0,3)						49 (0,3)						48 (0,3)							51 (0,3)						49 (0,3)
Lituania	52 (0,3)						52 (0,2)						51 (0,2)							54 (0,3)						52 (0,2)
Malta	50 (0,3)						49 (0,3)						48 (0,2)							53 (0,3)						49 (0,2)
Messico	54 (0,2)						55 (0,2)						53 (0,2)							58 (0,3)						54 (0,3)
Paesi Bassi [†]	44 (0,3)						44 (0,3)						44 (0,2)							48 (0,5)						45 (0,3)
Norvegia (9) [‡]	45 (0,3)						47 (0,2)						44 (0,2)							50 (0,2)						46 (0,2)
Perù	56 (0,2)						56 (0,2)						54 (0,2)							58 (0,2)						55 (0,2)
Federazione Russa	52 (0,3)						51 (0,2)						49 (0,3)							54 (0,2)						51 (0,2)
Slovenia	48 (0,3)						48 (0,2)						47 (0,2)							51 (0,4)						48 (0,2)
Svezia ¹	46 (0,4)						48 (0,2)						44 (0,3)							50 (0,3)						47 (0,3)
Media ICCS 2016	50 (0,1)						50 (0,1)						49 (0,0)							53 (0,1)						50 (0,1)

Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)
 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi (p < 0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Una "(r)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma per meno dell'85% degli studenti.

La tabella 4.25 mostra come in media non ci siano differenze tra maschi e femmine nelle aspettative di partecipazione ad attività legali (anche se si osservano lievi differenze a favore delle ragazze in Italia insieme a Cile, Norvegia, Svezia e Danimarca). Non si osservano differenze neanche per quanto riguarda il livello sulla scala di competenza in educazione civica. Invece le differenze sono significative per tutti i Paesi tra studenti molto o abbastanza interessati a temi politici e sociali e quelli poco o non interessati. La differenza media sull'indice per la categoria dell'interesse è di 4 punti sulla scala.

Tabella 4.26 - Punteggio medio nazionale sulle intenzioni degli studenti di partecipare ad attività illegali per genere, interesse degli studenti e livello di conoscenze civiche

Paese	Punteggio medio per genere						Punteggio medio per interesse degli studenti						Punteggio medio per livello di conoscenze civiche																											
	Maschi			Femmine			Non interessati a questioni civiche			Abbastanza o molto interessati a questioni civiche			Conoscenze civiche inferiori al livello 5 (inferiori a 479)			Conoscenze civiche pari o superiori al livello 5 (479 o superiori)																								
	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9																			
Belgio (Fiandringo)	48 (0,3)							46 (0,4)							47 (0,2)								47 (0,5)						51 (0,5)						46 (0,2)					
Bulgaria	55 (0,4)							53 (0,3)							53 (0,3)								55 (0,5)						56 (0,4)						52 (0,3)					
Cile	54 (0,2)							54 (0,3)							54 (0,2)								54 (0,4)						57 (0,3)						52 (0,3)					
Taipei Cinese	48 (0,3)							45 (0,2)							47 (0,2)								47 (0,3)						55 (0,6)						45 (0,2)					
Colombia	54 (0,3)							53 (0,4)							54 (0,3)								53 (0,4)						56 (0,3)						51 (0,4)					
Croazia	50 (0,4)							46 (0,3)							49 (0,3)								47 (0,3)						52 (0,6)						47 (0,2)					
Danimarca†	48 (0,2)							45 (0,2)							47 (0,2)								45 (0,2)						52 (0,4)						46 (0,2)					
Repubblica Dominicana (r)	60 (0,3)							57 (0,3)							58 (0,3)								60 (0,4)						60 (0,3)						52 (0,6)					
Estonia ¹	49 (0,3)							47 (0,3)							48 (0,2)								47 (0,4)						51 (0,4)						47 (0,3)					
Finlandia	49 (0,3)							45 (0,2)							47 (0,2)								46 (0,3)						53 (0,6)						46 (0,2)					
Italia	49 (0,3)							48 (0,3)							49 (0,2)								48 (0,3)						52 (0,5)						47 (0,2)					
Lettonia ¹	50 (0,4)							46 (0,3)							48 (0,3)								48 (0,4)						51 (0,4)						46 (0,3)					
Lituania	53 (0,3)							49 (0,4)							51 (0,3)								50 (0,4)						55 (0,4)						49 (0,3)					
Malta	52 (0,3)							49 (0,2)							50 (0,2)								51 (0,3)						54 (0,3)						48 (0,2)					
Messico	56 (0,2)							53 (0,3)							54 (0,2)								55 (0,5)						57 (0,3)						51 (0,3)					
Paesi Bassi†	49 (0,3)							46 (0,3)							48 (0,2)								47 (0,5)						51 (0,4)						47 (0,2)					
Norvegia (9) ¹	49 (0,2)							47 (0,2)							48 (0,1)								47 (0,2)						53 (0,4)						47 (0,1)					
Perù	56 (0,3)							53 (0,3)							54 (0,2)								54 (0,3)						57 (0,2)						49 (0,3)					
Federazione Russa	50 (0,3)							48 (0,4)							49 (0,4)								49 (0,3)						53 (0,5)						48 (0,3)					
Slovenia	52 (0,3)							48 (0,3)							50 (0,3)								50 (0,5)						53 (0,4)						49 (0,3)					
Svezia ¹	49 (0,3)							46 (0,2)							48 (0,2)								47 (0,3)						52 (0,6)						47 (0,2)					
Media ICCS 2016	51 (0,1)							49 (0,1)							50 (0,1)								50 (0,1)						54 (0,1)						48 (0,1)					

Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)
 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi (p < 0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Una "(r)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma per meno dell'85% degli studenti.

La tabella 4.26 mostra invece una differenza significativa di partecipazione attesa alle attività di protesta illegali tra maschi e femmine: in particolare sono i ragazzi a registrare una partecipazione attesa più elevata sulla scala di 2 punti e questa differenza è significativa in tutti i Paesi tranne il Cile. In Italia si può vedere una differenza di un solo punto tra la partecipazione attesa ad attività illegali tra maschi e femmine. Per le attività di tipo illegale non troviamo nessuna associazione con la variabile dell'interesse mentre vediamo come ai livelli più bassi sulla scala di competenza civica sia più alta la volontà di partecipazione futura ad attività di protesta illegali. Gli studenti che si collocano sotto il livello 2 di competenza in conoscenza civica riportano in media 6 punti in più sulla scala di propensione alla partecipazione ad attività illegali e la differenza risulta significativa in tutti i Paesi. L'Italia riporta una variazione di 5 punti su quest'indice.

Partecipazione al voto in età adulta

La scala sulle intenzioni di comportamento degli studenti rispetto alla partecipazione al voto in età adulta è stata costruita sulla base di un gruppo di cinque domande, attraverso le quali è stato chiesto agli studenti quanto sarebbe probabile che svolgessero in futuro ciascuna delle seguenti azioni associate alla partecipazione elettorale:

- votare alle elezioni comunali;
- votare alle elezioni nazionali;
- informarmi sui candidati prima di votare;
- votare alle elezioni regionali;
- votare alle elezioni europee.

4.27 - Intenzione degli studenti di partecipare al voto in età adulta: punteggi medi nazionali

Paese	2016		2009	Differenza (2016 - 2009)	40 45 50 55 60
Belgio (Fiammingo)	49 (0,3)	▽	46 (0,2)	3,0 (0,4)	
Bulgaria	50 (0,3)	▽	48 (0,3)	1,9 (0,4)	
Cile	50 (0,2)	▽	50 (0,3)	0,3 (0,4)	
Taipei Cinese	53 (0,2)	△	51 (0,2)	2,1 (0,3)	
Colombia	53 (0,2)	△	54 (0,2)	-0,5 (0,3)	
Croazia	51 (0,2)		-	-	
Danimarca†	52 (0,2)	△	49 (0,2)	3,3 (0,3)	
Repubblica Dominicana (r)	53 (0,2)	△	52 (0,3)	0,9 (0,3)	
Estonia	48 (0,2)	▼	47 (0,3)	1,4 (0,4)	
Finlandia	51 (0,2)	▽	49 (0,2)	1,5 (0,3)	
Italia	54 (0,2)	△	54 (0,2)	0,1 (0,3)	
Lettonia	49 (0,2)	▽	50 (0,3)	-0,7 (0,4)	
Lituania	52 (0,2)	△	52 (0,2)	0,4 (0,3)	
Malta	50 (0,2)	▽	49 (0,4)	0,7 (0,4)	
Messico	52 (0,2)	△	53 (0,2)	-0,7 (0,3)	
Paesi Bassi†	47 (0,3)	▼	-	-	
Norvegia (9)	54 (0,1)	▲	52 (0,3)	2,1 (0,4)	
Perù	55 (0,2)	▲	-	-	
Federazione Russa	51 (0,3)	▽	51 (0,2)	-0,6 (0,3)	
Slovenia	50 (0,3)	▽	50 (0,2)	0,1 (0,3)	
Svezia	53 (0,2)	△	49 (0,3)	4,2 (0,4)	
Media ICCS 2016	51 (0,0)				
Media Paesi comuni	51 (0,1)		50 (0,1)	1,1 (0,1)	

Punteggio medio nazionale
 più di 3 punti sopra la media ICCS 2016 ▲
 significativamente sopra la media ICCS 2016 △
 significativamente sotto la media ICCS 2016 ▽
 più di 3 punti sotto la media ICCS 2016 ▼

 Punteggio medio 2016 +/- Intervallo di confidenza
 Punteggio medio 2009 +/- Intervallo di confidenza

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

	Sicura o probabile non partecipazione
	Sicura o probabile partecipazione

(j) Gli errori standard figurano in parentesi. I cambiamenti statisticamente significativi ($p < 0.05$) tra il 2009 e il 2016 sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

- Dati comparabili non disponibili.

Una "(r)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma per meno dell'85% degli studenti.

L'indice ottenuto varia dai 47 punti dei Paesi Bassi ai 55 del Perù [Tab.4.27]. L'Italia con 54 punti, si colloca al di sopra della media internazionale dell'indice, pur riportando un punteggio uguale a quello già registrato nel 2009. In media negli altri Paesi si è verificato invece un aumento medio di un punto dal 2009 sull'indice della partecipazione elettorale attesa. L'aumento maggiore si può osservare in Svezia che riporta 4 punti in più sulla scala.

Nella tabella 4.28 si osserva invece come la partecipazione elettorale attesa sia positivamente associata al titolo di studio dei genitori, all'interesse e al punteggio sulla scala di conoscenza civica con differenze medie rispettivamente di 2, 4 e 5 punti sull'indice a livello internazionale. Queste differenze sono osservate anche in Italia (2, 4 e 6 punti) e sono significative in tutti i Paesi.

4.28 - Intenzione degli studenti di partecipare al voto in età adulta: punteggio medio nazionale per istruzione dei genitori, interesse degli studenti e livello di conoscenze civiche



Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)
 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi (p < 0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in grassetto.

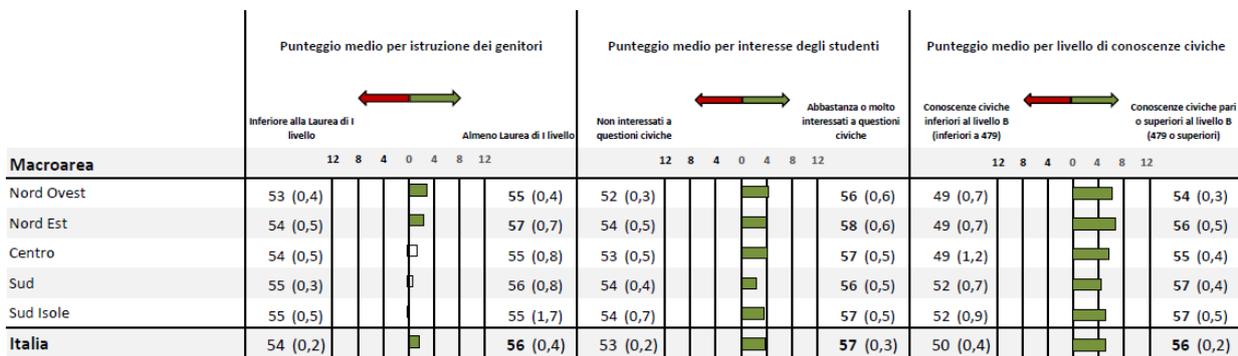
(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzati.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Una "(r)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma per meno dell'85% degli studenti.

4.29 - Intenzione degli studenti di partecipare al voto in età adulta: punteggio medio per istruzione dei genitori, interesse degli studenti e livello di conoscenze civiche per macroarea geografica



 Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)

 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi (p<0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in grassetto.

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Osservando il dato disaggregato per area geografica [Tab.4.29] osserviamo come in Italia il titolo di studio dei genitori sia positivamente associato con la partecipazione elettorale attesa nel Nord Ovest, nel Nord Est mentre non sembra influenzare la futura propensione a votare nel Centro, nel Sud e nel Sud e isole. L'interesse per le tematiche politiche e sociali e il livello di conoscenza civica invece sono fortemente associate con le aspettative di partecipazione elettorale in età adulta in tutte le aree geografiche italiane.

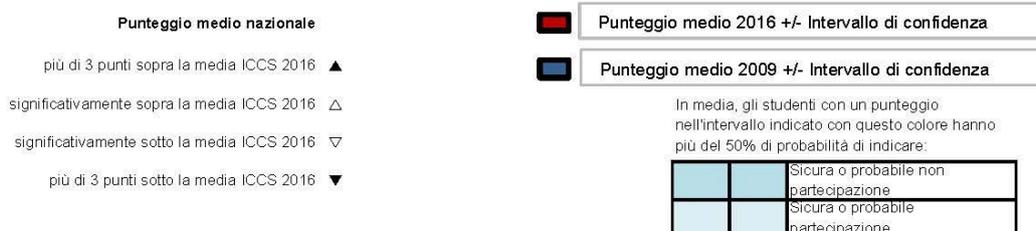
4.9 Partecipazione politica in età adulta

La scala sulle intenzioni di comportamento degli studenti rispetto alla partecipazione politica in età adulta è stata costruita sulla base di quattro domande. Anche per la costruzione di questo indice è stato chiesto agli studenti quanto ritengono probabile che in futuro svolgeranno una serie di azioni. Le affermazioni associate con la partecipazione politica in età adulta utilizzate nel questionario studente ICCS sono state:

- Aiutare un candidato o un partito durante una campagna elettorale,
- iscrivermi a un partito politico,
- iscrivermi a un sindacato,
- candidarmi alle elezioni comunali.

4.30 - Intenzione degli studenti di partecipare ad attività politiche in età adulta: punteggi medi nazionali

Paese	2016	2009	Differenza (2016 - 2009)	
Belgio (Fiammingo)	46 (0,3) ▼	45 (0,2)	1,3 (0,5)	
Bulgaria	50 (0,3) ▽	49 (0,3)	1,2 (0,5)	
Cile	50 (0,2) ▽	49 (0,2)	1,1 (0,5)	
Taipei Cinese	50 (0,2) ▽	47 (0,1)	2,6 (0,4)	
Colombia	53 (0,3) △	53 (0,3)	-0,1 (0,5)	
Croazia	50 (0,2)	-	-	
Danimarca†	51 (0,1)	50 (0,1)	0,6 (0,4)	
Repubblica Dominicana (r)	60 (0,3) ▲	57 (0,4)	2,8 (0,6)	
Estonia	48 (0,2) ▽	48 (0,2)	0,1 (0,5)	
Finlandia	49 (0,2) ▽	48 (0,1)	1,3 (0,4)	
Italia	51 (0,2)	49 (0,2)	1,4 (0,4)	
Lettonia	50 (0,2) ▽	51 (0,2)	-1,2 (0,5)	
Lituania	52 (0,2) △	49 (0,2)	2,7 (0,5)	
Malta	50 (0,2) ▽	48 (0,4)	1,6 (0,5)	
Messico	55 (0,2) ▲	54 (0,2)	0,8 (0,5)	
Paesi Bassi†	48 (0,2) ▼	-	-	
Norvegia (9)	49 (0,1) ▽	49 (0,2)	-0,2 (0,4)	
Perù	56 (0,2) ▲	-	-	
Federazione Russa	50 (0,2) ▽	52 (0,2)	-1,5 (0,5)	
Slovenia	49 (0,2) ▽	48 (0,2)	0,7 (0,5)	
Svezia	50 (0,3) ▽	50 (0,2)	0,4 (0,5)	
Media ICCS 2016	51 (0,0)			
Media Paesi comuni	51 (0,1)	50 (0,1)	0,9 (0,1)	



() Gli errori standard figurano in parentesi. I cambiamenti statisticamente significativi ($p < 0.05$) tra il 2009 e il 2016 sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

- Dati comparabili non disponibili.

Una "(r)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma per meno dell'85% degli studenti.

4.31 - Intenzione degli studenti di partecipare ad attività politiche in età adulta: punteggio medio nazionale per genere, interesse degli studenti e livello di conoscenze civiche

Paese	Punteggio medio per genere				Punteggio medio per interesse degli studenti				Punteggio medio per livello di conoscenze civiche									
	Maschi	6	3	Femmine	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9
Belgio (Fiammingo)	47 (0,3)			46 (0,4)	45 (0,3)							49 (0,6)	48 (0,7)					46 (0,3)
Bulgaria	50 (0,4)			49 (0,4)	48 (0,3)							52 (0,4)	53 (0,4)					47 (0,3)
Cile	50 (0,3)			49 (0,3)	49 (0,2)							53 (0,4)	52 (0,3)					48 (0,3)
Taipei Cinese	51 (0,2)			49 (0,2)	49 (0,2)							52 (0,3)	53 (0,5)					49 (0,2)
Colombia	54 (0,3)			53 (0,3)	52 (0,3)							56 (0,3)	56 (0,3)					51 (0,3)
Croazia	51 (0,3)			50 (0,3)	49 (0,3)							53 (0,3)	51 (0,6)					50 (0,3)
Danimarca [†]	51 (0,2)			51 (0,2)	49 (0,2)							53 (0,2)	50 (0,5)					51 (0,1)
Repubblica Dominicana (r)	61 (0,3)			60 (0,4)	59 (0,3)							63 (0,4)	61 (0,3)					56 (0,7)
Estonia ¹	49 (0,3)			48 (0,3)	48 (0,3)							50 (0,3)	49 (0,6)					48 (0,2)
Finlandia	49 (0,2)			48 (0,2)	48 (0,2)							51 (0,2)	49 (0,5)					49 (0,2)
Italia	51 (0,2)			50 (0,2)	50 (0,2)							53 (0,3)	51 (0,4)					51 (0,2)
Lettonia ¹	50 (0,3)			49 (0,3)	49 (0,3)							52 (0,4)	51 (0,4)					49 (0,3)
Lituania	52 (0,3)			51 (0,2)	50 (0,2)							54 (0,3)	54 (0,4)					51 (0,2)
Malta	51 (0,3)			49 (0,3)	48 (0,2)							54 (0,3)	52 (0,4)					49 (0,3)
Messico	56 (0,3)			55 (0,3)	54 (0,2)							58 (0,4)	57 (0,3)					53 (0,3)
Paesi Bassi [†]	48 (0,3)			48 (0,2)	47 (0,2)							51 (0,4)	48 (0,5)					48 (0,2)
Norvegia (9) ¹	48 (0,2)			49 (0,2)	47 (0,1)							51 (0,3)	49 (0,5)					48 (0,1)
Perù	57 (0,2)			56 (0,2)	55 (0,2)							58 (0,2)	58 (0,2)					54 (0,3)
Federazione Russa	51 (0,3)			49 (0,3)	48 (0,4)							53 (0,3)	52 (0,5)					50 (0,3)
Slovenia	50 (0,3)			48 (0,2)	48 (0,2)							52 (0,4)	50 (0,4)					49 (0,2)
Svezia ¹	50 (0,4)			50 (0,2)	48 (0,4)							53 (0,3)	50 (0,6)					50 (0,2)
Media ICCS 2016	51 (0,1)			50 (0,1)	50 (0,1)							53 (0,1)	52 (0,1)					50 (0,1)

 Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)
 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi (p < 0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in grassetto.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Una "(r)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma per meno dell'85% degli studenti.

Le medie dell'indice [Tab.4.30] variano dai 46 punti del Belgio Fiammingo ai 60 della Repubblica Dominicana, con un intervallo di variazione complessivo di 14 punti. Rispetto alle aspettative di partecipazione politica degli studenti l'Italia riporta un punteggio sull'indice di 5 punti, superiore alla media internazionale e più elevato di circa un punto e mezzo rispetto a quello del 2009. Negli ultimi sette anni il valore dell'indice è aumentato in nove Paesi, è rimasto invariato in sette ed è diminuito in due Paesi. La diminuzione più ampia è osservabile nella Federazione Russa (1,5 punti).

Nella tabella 4.31 osserviamo come in media la partecipazione politica attesa in età adulta sia leggermente maggiore nei ragazzi, con una differenza media di almeno 1 punto registrata in 16 dei 21 Paesi partecipanti, tra i quali l'Italia. L'interesse per le tematiche politiche e sociali risulta fortemente associato alla partecipazione politica futura in tutti i Paesi, con una media di 3 punti.

Per quanto riguarda le conoscenze civiche, si osserva, invece, come in 12 Paesi la partecipazione politica attesa degli studenti con livello di rendimento più alto sia minore, rispetto a quella attesa per gli studenti con rendimento più basso. In Italia, insieme a Croazia, Danimarca, Estonia Finlandia, Norvegia, Paesi Bassi, Slovenia e Svezia non si osserva questa associazione negativa tra livello sulla scala di competenza e partecipazione politica attesa. Si tratta comunque di un dato quanto meno singolare, anche alla luce di quanto osservato precedentemente in merito alla partecipazione elettorale, e che merita sicuramente ulteriore approfondimento.

Bibliografia

- Bachen, C., Raphael, C., Lynn, K., McKee, C., & Philippi, J. (2008). Civic engagement, pedagogy, and information technology on web sites for youth. *Political Communication*, 25(3), 290–310.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, USA: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, USA: W. H. Freeman and Company.
- Eckstein, K., Noack, P., & Gniewosz, B. (2013). Predictors of intentions to participate in politics and actual political behaviors in young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 37(5), 428–435.
- Ekman, J., & Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22, 283–300.
- Ekman, J., & Amnå, E. (2014). Standby citizens: diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, 6, 261–281.
- Fredericks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–96.
- Kaase, M. (1990). Mass participation. In M. K. Jennings, J. W. van Deth et al. (Eds.), *Continuities in Political Action* (pp. 23–67). Berlin, Germany/New York, NY, USA: Walter de Gruyter.
- Kahne, J., Lee, N., & Feezell, J. T. (2011). *The civic and political significance of online participatory cultures among youth transitioning to adulthood*. Retrieved from: http://dmlcentral.net/sites/dmlcentral/files/resource_files/OnlineParticipatoryCultures.WORKINGPAPERS.pdf.
- Keating, A., & Janmaat, J. G. (2015). Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement? *Parliamentary Affairs*, 1–21. (Published online May 24, 2015, doi:10.1093/pa/gsv017.)
- Mosher, R., Kenny, R. A., & Garrod, A. (1994). *Preparing for citizenship: Teaching youth to live democratically*. Westport, CT, USA/London, UK: Praeger.
- Pancer, S. M. (2015). *The psychology of citizenship and civic engagement*. New York, NY, USA: Oxford University Press.
- 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. (1995). Tuning in, tuning out: The strange disappearance of social capital in America. *PS: Political Science and Politics*, December, 664–683.

- Rainie, L., Smith, A., Schlozman, K., Brady, H., & Verba, S. (2012). *Social media and political engagement*. Washington, DC, USA: Pew Research Center's Internet, & American Life Project.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010b). *ICCS 2009 International Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Seegerberg, A., & Bennett, W. L. (2011). Social media and the organization of collective action: Using Twitter to explore the ecologies of two climate change protests. *The Communication Review*, 14(3), 197–215.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Van Deth, J. W. (2014). A conceptual map of political participation. *Acta Politica*, 49, 349–367.

Capitolo 5 - Atteggiamenti degli studenti nei confronti di questioni rilevanti nella società

5.1 Quadro teorico e precedenti ricerche

Uno degli aspetti centrali dell'indagine ICCS 2016, definito nel quadro di riferimento, è lo studio delle convinzioni che gli studenti hanno rispetto a importanti questioni della nostra società e di quali fattori possano influenzare tali convinzioni. Fin dalla prima indagine sull'educazione civica (IEA Civic Education Study, 1971), gli atteggiamenti degli studenti nei confronti di diversi aspetti di un sistema di governo democratico sono stati oggetto di studio. Successivamente questa parte è stata via via più ampliata e nel 1999, nello studio IEA CIVED, agli studenti è stato chiesto di indicare cosa fosse buono o cattivo per la democrazia; i risultati hanno evidenziato differenze nelle risposte fornite dagli studenti dei diversi Paesi (Torney-Purta et al. 2001). Con ICCS 2009 questa parte è stata modificata ulteriormente, chiedendo agli studenti di indicare quanto fossero d'accordo con una serie di domande relative a come dovrebbe essere una società democratica. È stata inoltre aggiunta una parte relativa all'opportunità di restrizioni da parte del governo, in una società democratica, per garantire la sicurezza nazionale.

Più in dettaglio, il questionario di ICCS 2009 rivolto agli studenti ha cercato di indagare quali fossero le opinioni degli studenti rispetto all'importanza di diversi principi rilevanti nella nostra società, come ad esempio ciò che è buono o nocivo per la democrazia o quali comportamenti dovrebbe avere un buon cittadino, e le percezioni rispetto all'uguaglianza di genere e tra differenti gruppi etnici.

Nel quadro teorico di riferimento del 2016³⁷ il dominio affettivo-comportamentale fa riferimento agli atteggiamenti degli studenti, ai loro giudizi e valutazioni rispetto a idee, persone, oggetti, eventi, situazioni e relazioni. Gli atteggiamenti comprendono sia risposte molto specifiche che possono cambiare nel corso del tempo, sia convinzioni più profonde che tendono a essere costanti nel tempo.

In questo capitolo sono riportati i risultati riguardanti gli atteggiamenti e le convinzioni degli studenti rispetto a temi quali i principi democratici e la fiducia nelle istituzioni.

Inoltre, poiché un certo numero di domande sono rimaste invariate rispetto al 2009, in questo capitolo saranno illustrate anche le differenze nelle risposte degli studenti tra i due cicli ICCS per l'Italia e per i paesi partecipanti alle due diverse rilevazioni.

5.2 Atteggiamenti degli studenti verso la democrazia e la cittadinanza

Convinzioni rispetto alla democrazia

Nel quadro teorico di riferimento di ICCS 2016, i principi civici sono definiti come uno dei domini di contenuto su cui si concentrano i capisaldi etici sui quali si fonda una società: equità, libertà, senso di comunità, comprese le regole e le leggi, che sono tutte legate ai principi democratici. Per questo motivo in ICCS 2016 è stato chiesto agli studenti di indicare le loro convinzioni rispetto a ciò che costituisce una società democratica. Agli studenti è stato chiesto di indicare, rispetto alle

³⁷ Schulz et al. 2016

seguenti 9 affermazioni, quali fossero secondo loro positive per la democrazia e volte a rafforzarla, quali invece negative, che potrebbero rappresentare una minaccia di indebolimento e se alcune non fossero né positive né negative.

- a) I leader politici garantiscono posti di lavoro nella pubblica amministrazione ai loro familiari.
- b) Una sola azienda o il governo possiede tutti i quotidiani del Paese.
- c) Ai cittadini è consentito criticare pubblicamente il governo.
- d) Tutti i cittadini adulti hanno il diritto di eleggere chi li governa.
- e) I cittadini possono protestare se ritengono che una legge sia ingiusta.
- f) La polizia ha il diritto di tenere in prigione senza processo chi è sospettato di essere una minaccia per la sicurezza nazionale.
- g) Le differenze economiche fra ricchi e poveri sono ridotte.
- h) Il governo influenza le sentenze emesse dai tribunali.
- i) Tutti i gruppi etnici nel Paese hanno gli stessi diritti.

Agli studenti è stato chiesto di indicare la loro percezione rispetto a una serie di situazioni che sono solitamente considerate negative per la democrazia. Nella tabella 5.1, a sinistra viene indicata la percentuale di risposte fornite dagli studenti che ritengono ciascuna situazione positiva per la democrazia, al centro la percentuale di studenti che ritiene la situazione né positiva né negativa per la democrazia e a destra la percentuale di studenti che ritiene la situazione negativa. Il dato è anche riportato graficamente attraverso una barra: per ciascuna situazione, la parte verde indica la percentuale di studenti che la considera positiva per la democrazia (parte sinistra di ciascuna barra), la parte nera la percentuale di studenti che la considera né positiva né negativa (parte centrale della barra), mentre la parte rossa rappresenta la percentuale di studenti che ritiene la situazione negativa (parte a destra della barra).

Inoltre, per ciascuna situazione, è riportata in grassetto la percentuale della categoria che risulta statisticamente superiore a quella della categoria opposta.

Rispetto alla prima affermazione, e cioè se sia positivo o negativo per la democrazia che i leader politici garantiscano incarichi pubblici ai propri familiari, nella maggior parte dei paesi la percentuale di chi ritiene sia un male è statisticamente superiore rispetto a quella di chi ritiene sia un bene. Tra i paesi che fanno eccezione, insieme a Colombia, Messico, Perù e Repubblica Dominicana, si colloca l'Italia dove il 30% degli studenti ritiene sia un bene e il 29% né un bene né un male.

Rispetto al fatto che una sola azienda o il governo possieda tutti i quotidiani del paese, in media a livello internazionale, più della metà degli studenti ritiene che sia una cosa negativa per la democrazia, mentre in Italia tale percentuale è del 47%.

In media a livello internazionale, il 35% degli studenti considera un male per la democrazia il fatto che un governo influenzi le sentenze emesse dai tribunali, tale percentuale in Italia sale al 48%.

Le differenze tra chi ritiene sia positivo o negativo per la democrazia che la polizia possa trattenerne chi è sospettato di minacciare la sicurezza nazionale senza processo risultano meno nette, con il 30% di studenti a livello internazionale che dichiara sia positivo per la democrazia (29% in Italia) e il 33% che dichiara sia negativo (38% in Italia).

Tabella 5.1 - Percezione degli studenti rispetto a situazioni considerate negative per la democrazia

Percentuali di studenti che considerano le seguenti situazioni positive, né positive né negative o negative per la democrazia:

Paese	I leader politici garantiscono posti di lavoro nella pubblica amministrazione ai loro familiari			Una sola azienda o il governo possiede tutti i quotidiani del Paese			La polizia ha il diritto di tenere in prigione senza processo chi è sospettato di essere una minaccia per la sicurezza nazionale			Il governo influenza le sentenze emesse dai tribunali		
	% Positiva	% Né positiva né negativa	% Negativa	% Positiva	% Né positiva né negativa	% Negativa	% Positiva	% Né positiva né negativa	% Negativa	% Positiva	% Né positiva né negativa	% Negativa
Belgio (Fiammingo)	14 (0,9)	43 (1,3)	43 (1,6)	9 (0,7)	35 (1,1)	56 (1,4)	19 (0,8)	46 (1,2)	35 (1,0)	18 (1,0)	55 (1,1)	27 (1,4)
Bulgaria	11 (1,1)	39 (1,2)	50 (1,4)	15 (0,8)	42 (1,1)	43 (1,1)	41 (1,1)	36 (1,0)	23 (0,8)	21 (0,9)	37 (1,1)	42 (1,2)
Cile	18 (0,6)	42 (0,9)	40 (1,0)	11 (0,6)	44 (1,0)	45 (1,1)	23 (0,8)	32 (0,8)	44 (0,9)	23 (0,8)	46 (1,0)	31 (1,0)
Taipei Cinese	10 (0,5)	16 (0,8)	74 (0,9)	13 (0,5)	28 (1,0)	59 (1,2)	31 (0,9)	19 (0,9)	49 (1,1)	15 (0,6)	21 (0,9)	64 (1,0)
Colombia	28 (1,4)	51 (1,2)	21 (0,9)	9 (0,6)	44 (0,7)	47 (1,0)	28 (1,2)	32 (0,8)	40 (1,1)	26 (0,9)	50 (1,0)	24 (0,9)
Croazia	7 (0,6)	38 (1,1)	55 (1,2)	5 (0,5)	31 (1,0)	63 (1,2)	40 (1,2)	40 (1,1)	20 (0,9)	11 (0,7)	41 (1,1)	48 (1,4)
Danimarca†	7 (0,4)	40 (1,0)	53 (1,1)	6 (0,4)	31 (1,1)	63 (1,3)	18 (0,6)	43 (0,8)	39 (1,0)	17 (0,6)	48 (0,9)	35 (1,0)
Repubblica Dominicana (r)	54 (1,2)	33 (1,0)	13 (1,0)	19 (0,8)	40 (0,9)	42 (1,2)	42 (1,0)	27 (0,7)	31 (0,9)	43 (1,1)	37 (1,0)	20 (0,9)
Estonia ¹	8 (0,7)	41 (1,1)	51 (1,2)	5 (0,4)	32 (1,2)	63 (1,4)	26 (1,1)	39 (1,2)	36 (0,9)	17 (0,7)	42 (1,0)	41 (1,1)
Finlandia	5 (0,4)	31 (0,9)	63 (1,0)	4 (0,4)	27 (1,0)	69 (1,0)	26 (0,8)	48 (1,1)	25 (0,7)	17 (0,7)	60 (0,9)	23 (0,9)
Italia	30 (0,8)	29 (0,8)	41 (1,1)	14 (0,7)	39 (0,9)	47 (1,0)	29 (0,8)	34 (1,0)	38 (1,2)	13 (0,7)	38 (1,0)	48 (1,0)
Lettonia ¹	12 (0,8)	35 (1,2)	53 (1,2)	10 (0,6)	36 (1,1)	54 (1,0)	31 (1,0)	40 (0,9)	29 (1,0)	21 (0,9)	44 (1,0)	35 (1,0)
Lituania	12 (0,7)	40 (1,2)	48 (1,3)	13 (0,7)	36 (1,1)	51 (1,1)	33 (1,1)	31 (0,9)	37 (1,2)	24 (0,9)	42 (0,9)	34 (1,2)
Malta	26 (0,8)	38 (0,8)	36 (0,9)	14 (0,6)	41 (0,9)	45 (1,1)	28 (0,7)	38 (0,8)	34 (0,8)	29 (0,7)	45 (0,8)	26 (0,9)
Messico	25 (0,8)	47 (0,8)	29 (1,0)	13 (0,6)	50 (0,7)	37 (0,8)	35 (0,7)	35 (0,9)	30 (0,9)	30 (0,8)	48 (0,7)	21 (0,7)
Paesi Bassi†	10 (0,8)	33 (1,3)	57 (1,6)	9 (0,8)	34 (1,2)	57 (1,6)	20 (1,0)	48 (1,0)	32 (1,2)	16 (0,9)	46 (1,1)	38 (1,4)
Norvegia (9) ¹	21 (0,7)	48 (0,7)	31 (0,7)	17 (0,6)	37 (0,7)	46 (0,9)	27 (0,6)	38 (0,8)	36 (0,8)	21 (0,7)	48 (0,8)	31 (0,8)
Perù	29 (1,0)	43 (0,9)	28 (1,0)	14 (0,6)	43 (0,8)	42 (1,0)	34 (0,9)	34 (0,8)	32 (0,8)	32 (0,6)	49 (0,8)	19 (0,7)
Federazione Russa	16 (0,8)	45 (1,3)	39 (1,6)	12 (0,7)	40 (1,5)	48 (1,8)	28 (0,9)	36 (1,0)	36 (1,1)	24 (1,0)	37 (1,1)	39 (1,6)
Slovenia	9 (0,7)	41 (1,2)	50 (1,3)	9 (0,6)	35 (1,1)	56 (1,3)	38 (1,0)	40 (0,9)	22 (0,9)	14 (0,8)	37 (1,1)	49 (1,4)
Svezia ¹ (r)	14 (1,0)	44 (1,0)	42 (1,1)	8 (0,5)	33 (1,4)	59 (1,5)	28 (1,1)	41 (1,1)	31 (1,0)	17 (0,8)	41 (1,1)	41 (1,4)
Media ICCS 2016	17 (0,2)	39 (0,2)	44 (0,3)	11 (0,1)	37 (0,2)	52 (0,3)	30 (0,2)	37 (0,2)	33 (0,2)	21 (0,2)	43 (0,2)	35 (0,2)

% Positiva per la democrazia 
 % Né positiva né negativa 
 % Negativa per la democrazia 

* Le percentuali di studenti che considerano una situazione positiva o negativa significativamente superiori ($p < 0.05$) rispetto a quelle della categoria opposta (negativa o positiva) sono visualizzate in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 96% della popolazione nazionale.

Una "(r)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma per meno dell'85% degli studenti.

I dati italiani disaggregati per area geografica mostrano un quadro simile a quello osservato a livello nazionale (cfr. tabella 5.2): per tutte e quattro le situazioni, la proporzione di studenti che le considera negative è superiore a quella di chi le considera positive. Unica eccezione è stata riscontrata nel Sud, dove sono risultate statisticamente superiori solo le percentuali di risposta degli studenti che considerano negativo per la democrazia il fatto che una sola azienda o il governo possieda tutti i quotidiani del Paese o che il governo influenzi le sentenze emesse dai tribunali.

Tabella 5.2 - Percezione degli studenti rispetto a situazioni considerate negative per la democrazia per macroarea geografica

Percentuali di studenti che considerano le seguenti situazioni positive, né positive né negative o negative per la democrazia:

Macroarea	I leader politici garantiscono posti di lavoro nella pubblica amministrazione ai loro familiari			Una sola azienda o il governo possiede tutti i quotidiani del Paese			La polizia ha il diritto di tenere in prigione senza processo chi è sospettato di essere una minaccia per la sicurezza			Il governo influenza le sentenze emesse dai tribunali		
	% Positiva	% Né positiva né negativa	% Negativa	% Positiva	% Né positiva né negativa	% Negativa	% Positiva	% Né positiva né negativa	% Negativa	% Positiva	% Né positiva né negativa	% Negativa
Nord Ovest	28 (1,5)	30 (1,5)	43 (1,9)	11 (0,8)	37 (2,0)	53 (1,9)	29 (1,6)	36 (1,8)	36 (1,8)	11 (1,6)	36 (2,4)	53 (2,4)
Nord Est	28 (1,9)	30 (1,7)	41 (2,5)	11 (0,9)	34 (1,7)	54 (2,2)	28 (1,8)	30 (2,6)	42 (2,4)	13 (1,2)	34 (1,9)	54 (2,3)
Centro	31 (2,0)	27 (1,8)	42 (2,2)	15 (1,9)	37 (2,7)	48 (2,6)	29 (2,2)	31 (1,8)	40 (3,0)	10 (0,9)	36 (1,8)	54 (2,2)
Sud	32 (1,9)	29 (2,1)	39 (2,9)	18 (2,0)	44 (1,6)	38 (2,4)	30 (1,6)	35 (1,2)	35 (2,1)	16 (1,6)	44 (2,3)	39 (2,6)
Sud Isole	30 (2,0)	29 (2,2)	41 (2,7)	16 (1,8)	42 (2,5)	43 (2,4)	28 (1,9)	35 (2,9)	37 (3,5)	18 (2,1)	41 (2,4)	41 (2,0)
Italia	30 (0,8)	29 (0,8)	41 (1,1)	14 (0,7)	39 (0,9)	47 (1,0)	29 (0,8)	34 (1,0)	38 (1,2)	13 (0,7)	38 (1,0)	48 (1,0)

% Positiva per la democrazia 
 % Né positiva né negativa 
 % Negativa per la democrazia 

* Le percentuali di studenti che considerano una situazione positiva o negativa significativamente superiori ($p < 0,05$) rispetto a quelle della categoria opposta (negativa o positiva) sono visualizzate in **grassetto**.

La tabella 5.3 illustra invece le percentuali di risposta degli studenti rispetto ad una serie di situazioni positive per la democrazia.

Rispetto alla libertà di protestare se si ritiene una legge ingiusta, che tutti i cittadini adulti abbiano il diritto di eleggere chi li governa e che tutti i gruppi etnici nel Paese abbiano gli stessi diritti, in media, più della metà degli studenti ritiene che sia un bene per la democrazia. Tale andamento risulta confermato anche per l'Italia.

Nella maggior parte dei paesi, tra cui l'Italia, la percentuale di chi ritiene sia positivo per la democrazia che i cittadini abbiano la possibilità di criticare il governo è statisticamente superiore a chi ritiene sia negativo.

Riguardo le differenze economiche fra ricchi e poveri in media, a livello internazionale il 42% ritiene che non sia associata con il concetto di democrazia, in Italia il 46% degli studenti ritiene che non sia né una cosa positiva né negativa per la democrazia e il 43% ritiene invece che sia una cosa positiva che le differenze economiche tra i cittadini siano ridotte.

Tabella 5.3 - Percezioni degli studenti rispetto a situazioni considerate positive per la democrazia

Percentuali di studenti che considerano le seguenti situazioni positive, né positive né negative o negative per la democrazia:

Paese	Ai cittadini è consentito criticare pubblicamente il governo			Tutti i cittadini adulti hanno il diritto di eleggere chi li governa			I cittadini possono protestare se ritengono che una legge sia ingiusta			Le differenze economiche fra ricchi e poveri sono ridotte			Tutti i gruppi etnici nel Paese hanno gli stessi diritti		
	% Positiva	% Né positiva né negativa	% Negativa	% Positiva	% Né positiva né negativa	% Negativa	% Positiva	% Né positiva né negativa	% Negativa	% Positiva	% Né positiva né negativa	% Negativa	% Positiva	% Né positiva né negativa	% Negativa
Belgio (Fiammingo)	55 (1,2)	38 (1,1)	7 (0,5)	88 (0,8)	10 (0,7)	2 (0,3)	51 (1,1)	40 (0,9)	9 (0,6)	43 (1,5)	36 (1,0)	21 (1,0)	61 (1,3)	33 (1,1)	6 (0,6)
Bulgaria	35 (1,1)	42 (0,9)	23 (1,0)	75 (0,9)	18 (0,8)	6 (0,6)	69 (1,3)	22 (1,0)	8 (0,7)	31 (1,2)	41 (1,0)	28 (1,0)	58 (1,4)	27 (1,0)	15 (0,9)
Cile	43 (0,8)	41 (0,8)	16 (0,5)	78 (0,9)	18 (0,7)	4 (0,4)	63 (0,8)	28 (0,7)	9 (0,5)	25 (0,8)	40 (0,9)	34 (0,8)	60 (1,0)	32 (0,9)	8 (0,5)
Taipei Cinese	37 (1,0)	24 (0,9)	39 (1,0)	82 (0,9)	15 (0,8)	3 (0,3)	63 (0,9)	16 (0,8)	21 (0,8)	53 (1,0)	33 (0,9)	15 (0,7)	80 (0,9)	17 (0,9)	3 (0,3)
Colombia	28 (0,9)	38 (0,8)	34 (1,0)	85 (0,7)	12 (0,6)	3 (0,3)	68 (0,8)	22 (0,8)	10 (0,5)	20 (0,7)	47 (0,8)	33 (0,9)	64 (1,2)	30 (1,1)	6 (0,4)
Croazia	43 (1,2)	41 (1,1)	16 (0,7)	85 (0,7)	12 (0,7)	2 (0,3)	60 (0,9)	32 (0,9)	7 (0,6)	38 (1,0)	35 (1,1)	27 (1,0)	71 (1,1)	25 (1,0)	4 (0,5)
Danimarca†	39 (1,1)	43 (0,8)	18 (0,7)	84 (0,8)	13 (0,7)	2 (0,3)	69 (1,0)	25 (0,9)	6 (0,4)	30 (0,9)	52 (0,9)	18 (0,6)	60 (1,2)	34 (1,2)	6 (0,4)
Repubblica Dominicana {†}	23 (0,9)	30 (0,9)	47 (1,1)	81 (0,8)	15 (0,7)	4 (0,3)	66 (1,0)	24 (0,9)	11 (0,6)	31 (1,0)	43 (1,0)	26 (0,9)	65 (1,0)	27 (0,9)	7 (0,4)
Estonia [‡]	31 (1,4)	40 (1,0)	29 (1,2)	80 (0,9)	16 (0,9)	4 (0,4)	59 (1,3)	27 (0,9)	14 (0,9)	43 (1,1)	39 (1,0)	18 (0,7)	65 (1,3)	30 (1,2)	5 (0,5)
Finlandia	53 (1,0)	40 (1,1)	7 (0,5)	82 (0,8)	17 (0,8)	2 (0,2)	59 (0,9)	35 (0,9)	6 (0,5)	43 (1,1)	46 (1,0)	12 (0,7)	64 (1,0)	33 (0,9)	3 (0,3)
Italia	39 (1,1)	35 (0,9)	25 (0,8)	81 (0,9)	14 (0,7)	5 (0,4)	64 (0,9)	24 (0,8)	12 (0,6)	53 (1,1)	34 (1,0)	13 (0,7)	73 (0,9)	20 (0,9)	7 (0,5)
Lettonia [‡]	27 (1,2)	38 (1,0)	35 (1,2)	71 (0,9)	23 (0,8)	6 (0,5)	52 (1,1)	29 (1,1)	19 (0,9)	30 (1,2)	50 (1,1)	19 (0,9)	45 (1,0)	45 (1,0)	9 (0,7)
Lituania	35 (1,0)	32 (0,9)	34 (0,9)	75 (0,8)	18 (0,8)	6 (0,5)	63 (0,9)	19 (0,7)	18 (0,8)	28 (0,8)	46 (1,0)	26 (0,9)	63 (1,0)	28 (0,9)	8 (0,6)
Malta	35 (1,0)	42 (0,8)	23 (0,7)	65 (0,8)	28 (0,7)	7 (0,4)	66 (0,8)	27 (0,7)	7 (0,4)	33 (0,9)	40 (0,8)	27 (0,8)	58 (0,8)	33 (0,6)	9 (0,5)
Messico	20 (0,9)	42 (0,8)	38 (1,1)	72 (0,9)	23 (0,8)	4 (0,3)	57 (0,9)	32 (0,8)	11 (0,6)	23 (0,7)	48 (0,8)	28 (0,8)	69 (0,9)	26 (0,7)	5 (0,4)
Paesi Bassi†	54 (1,3)	38 (1,2)	8 (0,7)	85 (1,1)	11 (1,0)	3 (0,4)	59 (1,2)	34 (1,1)	7 (0,7)	50 (1,3)	35 (1,2)	15 (0,7)	59 (1,3)	34 (1,3)	7 (0,6)
Norvegia {9}†	43 (0,9)	39 (0,8)	19 (0,6)	75 (0,7)	21 (0,6)	3 (0,3)	70 (0,7)	24 (0,6)	6 (0,4)	35 (0,8)	44 (0,9)	20 (0,6)	68 (0,8)	28 (0,7)	4 (0,3)
Perù	28 (0,9)	39 (1,0)	32 (1,0)	80 (0,7)	17 (0,7)	4 (0,3)	64 (1,1)	26 (0,8)	10 (0,6)	22 (0,7)	45 (0,7)	33 (0,8)	72 (0,8)	23 (0,8)	5 (0,4)
Federazione Russa	35 (1,3)	37 (1,1)	28 (0,9)	79 (1,3)	16 (1,0)	5 (0,4)	58 (1,3)	29 (1,1)	12 (0,7)	35 (1,4)	47 (1,3)	18 (0,7)	64 (1,3)	30 (1,3)	7 (0,4)
Slovenia	38 (1,5)	42 (1,2)	20 (1,0)	84 (0,9)	13 (0,7)	3 (0,4)	60 (1,4)	30 (1,1)	10 (0,8)	44 (1,2)	32 (1,0)	24 (1,1)	72 (1,1)	23 (1,0)	5 (0,6)
Svezia [‡] {†}	52 (1,1)	34 (1,0)	14 (0,8)	83 (1,0)	13 (0,6)	5 (0,8)	77 (0,8)	19 (0,8)	4 (0,4)	39 (1,6)	45 (1,0)	16 (1,0)	69 (1,0)	27 (0,8)	4 (0,5)
Media ICCS 2016	38 (0,2)	38 (0,2)	24 (0,2)	80 (0,2)	16 (0,2)	4 (0,1)	63 (0,2)	27 (0,2)	10 (0,1)	35 (0,2)	42 (0,2)	22 (0,2)	65 (0,2)	29 (0,2)	6 (0,1)

% Positiva per la democrazia 
 % Né positiva né negativa 
 % Negativa per la democrazia 

* Le percentuali di studenti che considerano una situazione positiva o negativa significativamente superiori ($p < 0,05$) rispetto a quelle della categoria opposta (negativa o positiva) sono visualizzate in **grassetto**.

{9} Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

‡ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Una * (†) indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma per meno dell'85% degli studenti.

La tabella 5.4, invece, illustra i dati disaggregati per area geografica. I risultati sono in linea con il dato nazionale per tutte le aree geografiche italiane.

Tabella 5.4 - Percezione degli studenti rispetto a situazioni considerate positive per la democrazia per macroarea geografica

		Percentuali di studenti che considerano le seguenti situazioni positive, né positive né negative o negative per la democrazia:														
		Ai cittadini è consentito criticare pubblicamente il governo			Tutti i cittadini adulti hanno il diritto di eleggere chi li governa			I cittadini possono protestare se ritengono che una legge sia ingiusta			Le differenze economiche fra ricchi e poveri sono ridotte			Tutti i gruppi etnici nel Paese hanno gli stessi diritti		
Macroarea		% Positiva	% Né positiva né negativa	% Negativa	% Positiva	% Né positiva né negativa	% Negativa	% Positiva	% Né positiva né negativa	% Negativa	% Positiva	% Né positiva né negativa	% Negativa	% Positiva	% Né positiva né negativa	% Negativa
BEL	Nord Ovest	40 (2,1)	36 (1,7)	24 (2,0)	82 (1,7)	15 (1,4)	3 (0,6)	61 (2,3)	25 (1,7)	14 (1,4)	56 (2,0)	33 (1,6)	11 (1,2)	73 (1,7)	20 (1,3)	6 (0,9)
BUL	Nord Est	39 (2,1)	35 (2,1)	25 (1,3)	84 (2,2)	11 (1,4)	5 (1,1)	66 (2,0)	24 (1,7)	11 (1,3)	58 (2,9)	29 (2,3)	13 (2,0)	74 (2,0)	19 (2,0)	6 (1,2)
CHI	Centro	41 (1,6)	36 (1,4)	23 (1,7)	79 (2,2)	15 (1,9)	6 (0,9)	61 (1,8)	25 (1,5)	14 (1,5)	51 (2,6)	35 (2,5)	14 (1,0)	70 (2,4)	21 (1,9)	9 (1,5)
CHT	Sud	38 (2,7)	37 (2,0)	25 (2,2)	81 (1,8)	14 (1,2)	6 (0,9)	67 (1,7)	23 (1,7)	10 (1,2)	50 (2,5)	36 (2,2)	14 (1,3)	72 (2,5)	20 (2,5)	8 (0,9)
COL	Sud Isole	36 (2,7)	38 (3,4)	26 (1,9)	82 (2,6)	13 (1,7)	5 (1,5)	66 (3,2)	21 (2,2)	12 (1,9)	49 (2,8)	38 (2,3)	13 (1,7)	73 (3,0)	21 (2,6)	6 (1,2)
ITA	Italia	39 (1,1)	36 (0,9)	25 (0,8)	81 (0,9)	14 (0,7)	5 (0,4)	64 (0,9)	24 (0,8)	12 (0,6)	53 (1,1)	34 (1,0)	13 (0,7)	73 (0,9)	20 (0,9)	7 (0,5)

% Positiva per la democrazia 
 % Né positiva né negativa 
 % Negativa per la democrazia 

* Le percentuali di studenti che considerano una situazione positiva o negativa significativamente superiori (p < 0,05) rispetto a quelle della categoria opposta (negativa o positiva) sono visualizzate in **grassetto**.

Convinzioni degli studenti relative ai valori della cittadinanza

Un altro elemento chiave definito nel quadro teorico di riferimento riguarda la visione degli studenti relativamente a ciò che caratterizza un buon cittadino. Nell'indagine CIVED è stato chiesto agli studenti, attraverso un insieme di 15 item, di valutare l'importanza di alcuni comportamenti riguardanti "l'essere un buon cittadino" (vedi Torney-Purta et al. 2001, p. 77f).

Kennedy (2006) distingue fra gli elementi attivi della cittadinanza (convenzionale e connessa ai movimenti sociali) e quelli passivi (identità nazionale, patriottismo, lealtà). L'indagine ICCS 2016 comprende 10 item che riguardano comportamenti di "buona cittadinanza", la maggior parte dei quali sono simili a quelli utilizzati nel ciclo precedente e riguardanti la cittadinanza convenzionale e connessa ai movimenti sociali.

Sono stati inoltre aggiunti sette quesiti riguardanti elementi passivi di cittadinanza (quali ad esempio patriottismo e identità nazionale) riconducibili ad una dimensione che riflette la cittadinanza responsabile.

Sono state quindi costruite due sotto-scale relative alla cittadinanza convenzionale, che comprende aspetti quali votare a tutte le elezioni nazionali o conoscere la storia del proprio paese, e alla cittadinanza connessa ai movimenti sociali (vedi Schulz, 2004), che comprende invece aspetti quali partecipare a proteste pacifiche contro leggi ritenute ingiuste, partecipare ad attività a sostegno delle persone nella comunità locale.

Per consentire la confrontabilità con il ciclo precedente il punteggio di 50 riflette il punteggio medio dei paesi partecipanti al precedente ciclo ugualmente pesati.

La tabella 5.5 mostra il punteggio medio relativo alla scala di cittadinanza convenzionale e il confronto con il 2009.

I punteggi più alti si rilevano in Repubblica Dominicana, Italia, Messico e Perù, i più bassi in Belgio (Fiammingo), Finlandia, Paesi Basse e Slovenia.

Se si confrontano i risultati rispetto al 2009 si ha un aumento medio significativo di 1,2 a livello internazionale; in Italia la differenza di punteggio tra i due cicli non è statisticamente significativa.

Tabella 5.5 - Percezione degli studenti relativamente all'importanza della cittadinanza convenzionale: punteggi medi nazionali

Paese	2016	2009	Differenza (2016 - 2009)	40 45 50 55 60
Belgio (Fiammingo)	48 (0,2) ▼	46 (0,2)	2,2 (0,5)	
Bulgaria	50 (0,3) ▽	49 (0,2)	0,8 (0,5)	
Cile	51 (0,3)	51 (0,2)	-0,7 (0,6)	
Taipei Cinese	52 (0,2) △	50 (0,2)	1,7 (0,5)	
Colombia	52 (0,2) △	52 (0,2)	0,1 (0,5)	
Croazia	52 (0,2) △	-	-	
Danimarca†	50 (0,2) ▽	48 (0,2)	2,2 (0,5)	
Repubblica Dominicana	58 (0,3) ▲	55 (0,3)	2,8 (0,6)	
Estonia ¹	48 (0,3) ▼	47 (0,2)	0,4 (0,5)	
Finlandia	48 (0,2) ▼	45 (0,2)	2,6 (0,5)	
Italia	55 (0,2) ▲	54 (0,2)	0,7 (0,5)	
Lettonia ¹	50 (0,3) ▽	50 (0,2)	0,4 (0,5)	
Lituania	52 (0,2) △	51 (0,2)	1,5 (0,5)	
Malta	50 (0,2) ▽	50 (0,3)	0,1 (0,5)	
Messico	55 (0,3) ▲	54 (0,2)	1,0 (0,5)	
Paesi Bassi†	48 (0,3) ▼	-	-	
Norvegia (9) ¹	51 (0,1) ▽	49 (0,2)	1,3 (0,5)	
Perù	55 (0,2) ▲	-	-	
Federazione Russa	52 (0,3) △	53 (0,3)	-0,5 (0,6)	
Slovenia	48 (0,3) ▼	46 (0,2)	1,5 (0,5)	
Svezia ¹	49 (0,3) ▽	46 (0,2)	3,0 (0,5)	
Media ICCS 2016	51 (0,1)			
Media Paesi comuni	51 (0,1)	50 (0,1)	1,2 (0,1)	

Punteggio medio nazionale

più di 3 punti sopra la media ICCS 2016 ▲

significativamente sopra la media ICCS 2016 △

significativamente sotto la media ICCS 2016 ▽

più di 3 punti sotto la media ICCS 2016 ▼

Punteggio medio 2016 +/- Intervallo di confidenza

Punteggio medio 2009 +/- Intervallo di confidenza

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

	Non molto o per nulla importante
	Abbastanza o molto importante

() Gli errori standard figurano in parentesi. I cambiamenti statisticamente significativi ($p < 0,05$) tra il 2009 e il 2016 sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

- Dati comparabili non disponibili.

I dati disaggregati a livello di area geografica indicano un punteggio in linea con quello nazionale per il Nord Est e per il Centro, mentre il punteggio risulta superiore nel Nord Ovest, Sud e Sud Isole (cfr. tabella 5.6)

Tabella 5.6 - Percezione degli studenti relativamente all'importanza della cittadinanza convenzionale: punteggi medi per area geografica

Macroarea	2016
Nord Ovest	54 (0,4) ▽
Nord Est	54 (0,6)
Centro	55 (0,4)
Sud	56 (0,4) △
Sud Isole	56 (0,5) △
Italia	55 (0,2)

Significativamente superiore al dato italiano ICCS △

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▽

() Gli errori standard figurano in parentesi.

La tabella 5.7 illustra invece la relazione tra la percezione dell'importanza attribuita alla cittadinanza convenzionale e, rispettivamente, il genere dello studente, l'interesse dello studente per gli eventi politici e le questioni sociali (due livelli: abbastanza o molto interessato vs. poco o per niente interessato) e la scala di conoscenze civiche divisa in due livelli (al di sotto del livello 2 e uguale o sopra il livello 2).

Le colonne mostrano i punteggi medi per ogni gruppo confrontato (ad esempio maschi vs. femmine), la barra illustra la direzione per ciascuna associazione. Le barre rosse da sinistra fino allo zero indicano la differenza statisticamente significativa dei punteggi con gli studenti del primo gruppo (lato sinistro) che riportano valori superiori rispetto al secondo gruppo ($p < 0,05$), mentre le barre verdi indicano differenze statisticamente significative nei punteggi a favore del secondo gruppo.

I risultati evidenziano come l'importanza attribuita dagli studenti alla cittadinanza convenzionale abbia significative e positive associazioni con l'interesse degli studenti: in media tra i paesi si osservano quattro punti di differenza in favore di chi dichiara un alto interesse per questioni politiche e sociali rispetto agli studenti che dichiarano un basso interesse. Anche in Italia tale differenza è di quattro punti.

Solo in pochi paesi si riscontra una differenza tra maschi e femmine e tra livelli più alti e bassi di conoscenze civiche. In Italia la differenza tra maschi e femmine non è statisticamente significativa, mentre gli studenti con una più elevata conoscenza civica ritengono più importanti i comportamenti di cittadinanza convenzionale rispetto agli studenti con punteggi più bassi (56 vs. 54).

Tabella 5.7 - Percezione degli studenti relativamente all'importanza della cittadinanza convenzionale: punteggio medio nazionale per genere, interesse degli studenti e livello di conoscenze civiche

Paesi	Punteggio medio per genere		Punteggio medio per interesse degli studenti		Punteggio medio per livello di conoscenze civiche	
	Maschi	Femmine	Non interessati a questioni civiche	Abbastanza o molto interessati a questioni civiche	Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiori a 479)	Conoscenze civiche pari o superiori al livello B (pari o superiori a 479)
	9 6 3 0 3 6 9	9 6 3 0 3 6 9	9 6 3 0 3 6 9	9 6 3 0 3 6 9	9 6 3 0 3 6 9	9 6 3 0 3 6 9
Belgio (Fiammingo)	47 (0,2)	48 (0,3)	47 (0,2)	51 (0,5)	49 (0,5)	47 (0,2)
Bulgaria	50 (0,4)	50 (0,3)	48 (0,3)	53 (0,4)	50 (0,5)	49 (0,3)
Cile	51 (0,4)	51 (0,3)	49 (0,3)	55 (0,5)	51 (0,5)	51 (0,3)
Taipei Cinese	51 (0,3)	52 (0,3)	50 (0,2)	55 (0,4)	50 (0,6)	52 (0,2)
Colombia	52 (0,3)	52 (0,3)	51 (0,3)	55 (0,3)	53 (0,3)	52 (0,3)
Croazia	52 (0,3)	52 (0,3)	50 (0,3)	55 (0,3)	51 (0,4)	52 (0,2)
Danimarca†	49 (0,2)	51 (0,2)	48 (0,2)	52 (0,2)	49 (0,6)	50 (0,2)
Repubblica Dominicana	57 (0,3)	58 (0,4)	56 (0,3)	61 (0,4)	58 (0,3)	57 (0,6)
Estonia ¹	47 (0,4)	48 (0,2)	46 (0,2)	50 (0,3)	46 (0,6)	48 (0,2)
Finlandia	47 (0,2)	48 (0,2)	46 (0,2)	51 (0,3)	46 (0,6)	48 (0,2)
Italia	55 (0,3)	55 (0,2)	54 (0,2)	58 (0,2)	54 (0,4)	56 (0,2)
Lettonia ¹	50 (0,4)	51 (0,3)	49 (0,3)	53 (0,4)	50 (0,4)	51 (0,3)
Lituania	52 (0,4)	52 (0,2)	51 (0,3)	55 (0,3)	52 (0,4)	52 (0,2)
Malta	50 (0,2)	50 (0,2)	48 (0,2)	54 (0,3)	50 (0,3)	50 (0,2)
Messico	55 (0,4)	55 (0,3)	53 (0,3)	59 (0,4)	55 (0,4)	55 (0,3)
Paesi Bassi†	48 (0,4)	48 (0,3)	47 (0,3)	51 (0,4)	48 (0,6)	48 (0,2)
Norvegia (9) ¹	50 (0,2)	51 (0,2)	49 (0,2)	54 (0,2)	51 (0,5)	51 (0,2)
Perù	56 (0,2)	55 (0,2)	54 (0,2)	57 (0,2)	56 (0,2)	55 (0,2)
Federazione Russa	52 (0,4)	52 (0,3)	50 (0,4)	55 (0,3)	54 (0,7)	52 (0,3)
Slovenia	48 (0,3)	48 (0,3)	47 (0,3)	51 (0,3)	48 (0,5)	48 (0,3)
Svezia ¹	48 (0,3)	49 (0,3)	47 (0,4)	51 (0,3)	49 (0,8)	48 (0,2)
Media ICCS 2016	51 (0,1)	51 (0,1)	50 (0,1)	54 (0,1)	51 (0,1)	51 (0,1)

 Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)

 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi (p < 0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Se si guarda al dato disaggregato per area geografica, si osserva un andamento analogo a quello riscontrato a livello nazionale: non si riscontrano differenze di genere, mentre sono significative le differenze rispetto all'interesse per le questioni politiche e sociali, con gli studenti più interessati che attribuiscono un'importanza maggiore alla cittadinanza convenzionale in tutte le aree geografiche. Per quanto riguarda invece il livello di conoscenze civiche, un punteggio più alto si associa ad una importanza maggiore attribuita alla cittadinanza convenzionale nel Nord Ovest, Nord Est e Centro, mentre non si riscontrano differenze nel Sud e nel Sud Isole (cfr. tabella 5.8).

Tabella 5.8 - Percezione degli studenti relativamente all'importanza della cittadinanza convenzionale: punteggio medio per genere, interesse degli studenti e livello di conoscenze civiche per macroarea geografica

Macroarea	Punteggio medio per genere		Punteggio medio per interesse degli studenti		Punteggio medio per livello di conoscenze civiche	
	Maschi	Femmine	Non interessati a questioni civiche	Abbastanza o molto interessati a questioni civiche	Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiori a 479)	Conoscenze civiche pari o superiori al livello B (pari o superiori a 479)
	9 6 3 0 3 6 9	9 6 3 0 3 6 9	9 6 3 0 3 6 9	9 6 3 0 3 6 9	9 6 3 0 3 6 9	9 6 3 0 3 6 9
Nord Ovest	54 (0,5)	54 (0,4)	52 (0,4)	58 (0,5)	53 (0,8)	54 (0,3)
Nord Est	54 (0,5)	55 (0,9)	53 (0,7)	58 (0,6)	51 (1,1)	55 (0,6)
Centro	55 (0,7)	55 (0,4)	54 (0,4)	58 (0,5)	53 (0,9)	56 (0,4)
Sud	56 (0,6)	56 (0,5)	55 (0,5)	58 (0,5)	56 (0,7)	57 (0,5)
Sud Isole	56 (0,4)	56 (0,7)	55 (0,6)	60 (0,4)	55 (0,9)	57 (0,5)
Italia	55 (0,3)	55 (0,2)	54 (0,2)	58 (0,2)	54 (0,4)	56 (0,2)

 Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)

 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi (p<0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in **grassetto**.

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

La tabella 5.9 illustra invece il punteggio medio degli studenti rispetto all'importanza attribuita alla cittadinanza connessa ai movimenti sociali e, per i paesi che hanno partecipato anche al precedente ciclo, il confronto con i risultati di ICCS 2009.

I punteggi più alti si hanno in Bulgaria, Colombia, Repubblica Dominicana, Italia, Messico e Perù, mentre gli studenti di Danimarca, Finlandia e Paesi Bassi ottengono i punteggi più bassi. Rispetto al 2009, in media nel 2016, si ha un incremento in questa scala molto contenuto ma significativo. Anche in Italia, i nostri studenti ottengono punteggi più alti in questo ciclo rispetto al precedente (rispettivamente 53 e 52 punti).

Tabella 5.9 - Percezione degli studenti relativamente all'importanza della cittadinanza connessa ai movimenti sociali: punteggi medi nazionali

Paese	2016		2009	Differenza (2016 - 2009)	40 45 50 55 60
Belgio (Fiammingo)	48 (0,2)	▽	46 (0,2)	1,8 (0,5)	
Bulgaria	53 (0,3)	▲	54 (0,2)	-0,4 (0,5)	
Cile	52 (0,2)	△	54 (0,2)	-2,1 (0,5)	
Taipei Cinese	52 (0,2)	△	52 (0,2)	-0,6 (0,5)	
Colombia	55 (0,2)	▲	55 (0,1)	-0,2 (0,5)	
Croazia	52 (0,2)	△	-	-	
Danimarca†	44 (0,2)	▼	44 (0,2)	-0,2 (0,5)	
Repubblica Dominicana	56 (0,2)	▲	53 (0,3)	2,4 (0,5)	
Estonia ¹	48 (0,3)	▽	48 (0,2)	0,2 (0,5)	
Finlandia	47 (0,2)	▼	46 (0,2)	1,3 (0,5)	
Italia	53 (0,2)	△	52 (0,2)	1,1 (0,5)	
Lettonia ¹	48 (0,2)	▽	49 (0,2)	-1,5 (0,5)	
Lituania	49 (0,2)	▽	49 (0,2)	0,0 (0,5)	
Malta	50 (0,2)	▽	49 (0,3)	0,6 (0,6)	
Messico	54 (0,2)	▲	53 (0,2)	0,9 (0,5)	
Paesi Bassi†	45 (0,2)	▼	-	-	
Norvegia (9)	50 (0,2)	▽	49 (0,2)	0,6 (0,5)	
Perù	53 (0,2)	△	-	-	
Federazione Russa	49 (0,3)	▽	50 (0,2)	-0,9 (0,5)	
Slovenia	49 (0,2)	▽	48 (0,2)	1,1 (0,5)	
Svezia ¹	49 (0,3)	▽	48 (0,2)	1,6 (0,5)	
Media ICCS 2016	50 (0,0)				
Media Paesi comuni	50 (0,0)		50 (0,1)	0,3 (0,1)	

Punteggio medio nazionale

più di 3 punti sopra la media ICCS 2016 ▲

significativamente sopra la media ICCS 2016 △

significativamente sotto la media ICCS 2016 ▽

più di 3 punti sotto la media ICCS 2016 ▼

Punteggio medio 2016 +/- Intervallo di confidenza

Punteggio medio 2009 +/- Intervallo di confidenza

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

	Non molto o per nulla importante
	Abbastanza o molto importante

() Gli errori standard figurano in parentesi. I cambiamenti statisticamente significativi ($p < 0.05$) tra il 2009 e il 2016 sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzati.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

- Dati comparabili non disponibili.

A livello di area geografica, i risultati sono in linea con il dato nazionale ad eccezione del Nord Est, dove si ottengono punteggi inferiori rispetto alla media italiana (cfr. tabella 5.10).

Tabella 5.10 - Percezione degli studenti relativamente all'importanza della cittadinanza connessa ai movimenti sociali: punteggi medi per macroarea geografica

Macroarea	2016
Nord Ovest	52 (0,4) ▽
Nord Est	53 (0,5)
Centro	53 (0,4)
Sud	54 (0,4)
Sud Isole	53 (0,5)
Italia	53 (0,2)

Significativamente superiore al dato italiano ICCS △

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▽

() Gli errori standard figurano in parentesi.

La tabella 5.11 illustra invece la relazione tra l'importanza attribuita alla cittadinanza connessa ai movimenti sociali) e il genere dello studente, l'interesse dello studente per gli eventi politici e le questioni sociali (due livelli: abbastanza o molto interessato vs. poco o per niente interessato) e la scala di conoscenza civica divisa in due livelli (al di sotto del livello 2 e uguale o sopra il livello 2).

In 16 paesi le femmine hanno punteggi significativamente più alti dei maschi, in media tale differenza è di un punto ma è statisticamente significativa; in Italia tale differenza è di due punti a favore delle femmine. Gli studenti con un più alto interesse verso questioni politiche e sociali ottengono punteggi statisticamente superiori rispetto a chi dichiara di essere poco interessato a questioni politiche e sociali, tale differenza è significativa in tutti i paesi ed è in media di tre punti (rispettivamente 52 vs. 49), anche in Italia tale differenza è di tre punti (rispettivamente 55 per chi dichiara di essere più interessato e 52 per chi dichiara di essere poco interessato).

Nella maggior parte dei paesi gli studenti con un maggior livello di conoscenza civica ottengono punteggi più alti nella scala di cittadinanza connessa ai movimenti sociali rispetto a chi ha minori conoscenze civiche, tale differenza è di due punti in media a livello internazionale (51 vs 49) e di quattro punti per l'Italia (54 vs. 50).

Tabella 5.11 - Percezione degli studenti relativamente all'importanza della cittadinanza connessa ai movimenti sociali: punteggio medio nazionale per genere, interesse degli studenti e livello di conoscenze civiche

Paese	Punteggio medio per genere						Punteggio medio per interesse degli studenti						Punteggio medio per livello di conoscenze civiche								
	Maschi			Femmine			Non interessati a questioni civiche			Abbastanza o molto interessati a questioni civiche			Conoscenze civiche inferiori al livello 0 (inferiori a 479)			Conoscenze civiche pari o superiori al livello 0 (pari o superiori a 479)					
	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9
Belgio (Fiammingo)	48 (0,2)						49 (0,3)	48 (0,2)						50 (0,5)	48 (0,5)						48 (0,2)
Bulgaria	52 (0,4)						54 (0,3)	53 (0,3)						55 (0,4)	50 (0,4)						56 (0,2)
Cile	51 (0,3)						53 (0,3)	51 (0,3)						55 (0,4)	50 (0,4)						54 (0,2)
Taipei Cinese	51 (0,3)						52 (0,3)	51 (0,2)						53 (0,3)	48 (0,6)						52 (0,2)
Colombia	54 (0,3)						55 (0,2)	54 (0,2)						56 (0,3)	53 (0,3)						56 (0,2)
Croazia	51 (0,3)						53 (0,3)	51 (0,3)						54 (0,3)	49 (0,4)						53 (0,2)
Danimarca ¹	44 (0,2)						44 (0,2)	43 (0,2)						45 (0,3)	45 (0,5)						44 (0,2)
Repubblica Dominicana (r)	55 (0,3)						56 (0,3)	55 (0,2)						56 (0,3)	55 (0,2)						59 (0,5)
Estonia ¹	47 (0,3)						49 (0,3)	47 (0,3)						50 (0,3)	46 (0,5)						49 (0,3)
Finlandia	46 (0,3)						48 (0,2)	46 (0,2)						50 (0,3)	45 (0,6)						47 (0,2)
Italia	52 (0,2)						54 (0,3)	52 (0,2)						55 (0,3)	50 (0,4)						54 (0,2)
Lettonia ¹	47 (0,3)						48 (0,3)	47 (0,2)						49 (0,4)	46 (0,3)						49 (0,2)
Lituania	48 (0,3)						49 (0,3)	48 (0,2)						50 (0,3)	48 (0,4)						49 (0,2)
Malta	49 (0,2)						50 (0,3)	49 (0,2)						52 (0,3)	47 (0,2)						52 (0,3)
Messico	53 (0,3)						55 (0,2)	53 (0,2)						56 (0,3)	52 (0,3)						56 (0,2)
Paesi Bassi [†]	44 (0,3)						45 (0,3)	44 (0,3)						46 (0,4)	44 (0,5)						45 (0,2)
Norvegia (9) ¹	49 (0,3)						51 (0,2)	49 (0,2)						52 (0,3)	48 (0,4)						50 (0,2)
Perù	53 (0,2)						53 (0,2)	52 (0,2)						54 (0,2)	52 (0,2)						55 (0,3)
Federazione Russa	49 (0,3)						49 (0,3)	48 (0,3)						51 (0,3)	49 (0,5)						49 (0,3)
Slovenia	49 (0,3)						50 (0,2)	49 (0,2)						51 (0,4)	47 (0,4)						50 (0,2)
Svezia ¹	48 (0,3)						50 (0,3)	48 (0,3)						51 (0,3)	48 (0,6)						49 (0,3)
Media ICCS 2016	50 (0,1)						51 (0,1)	49 (0,1)						52 (0,1)	49 (0,1)						51 (0,1)



□ Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi ($p < 0,05$) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzati.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Una "(r)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma per meno dell'85% degli studenti.

Rispetto alle aree geografiche, le femmine del Nord Ovest e del Sud dichiarano di attribuire più importanza ai movimenti sociali riferiti alla cittadinanza rispetto ai maschi. Nelle altre aree, in linea con l'Italia, tale differenza non è statisticamente significativa. Rispetto invece all'interesse verso questioni politiche e sociali e al livello di conoscenze civiche i dati sono simili in tutte le aree geografiche: gli studenti più interessati a questioni politiche e sociali e con un più alto livello di conoscenze civiche ottengono punteggi più alti nella scala relativa all'importanza attribuita alla cittadinanza connessa ai movimenti sociali (cfr. tabella 5.12).

Tabella 5.12 - Percezione degli studenti relativamente all'importanza della cittadinanza connessa ai movimenti sociali: punteggio medio per genere, interesse degli studenti e livello di conoscenze civiche per macroarea geografica

Macroarea	Punteggio medio per genere							Punteggio medio per interesse degli studenti							Punteggio medio per livello di conoscenze civiche						
	Maschi			Femmine				Non interessati a questioni civiche			Abbastanza o molto interessati a questioni civiche				Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiori a 479)			Civiche pari o superiori al livello B (pari o superiori a 479)			
	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9
Nord Ovest	52 (0,5)						53 (0,4)	51 (0,4)						54 (0,5)	50 (0,9)						53 (0,4)
Nord Est	52 (0,7)						54 (0,6)	52 (0,5)						55 (0,9)	49 (1,0)						54 (0,5)
Centro	53 (0,6)						54 (0,5)	52 (0,4)						56 (0,7)	50 (0,9)						54 (0,5)
Sud	53 (0,5)						55 (0,6)	53 (0,6)						55 (0,4)	51 (0,6)						55 (0,5)
Sud Isole	53 (0,6)						54 (0,6)	52 (0,4)						55 (0,7)	51 (0,7)						55 (0,6)
Italia	52 (0,2)						54 (0,3)	52 (0,2)						55 (0,3)	50 (0,4)						54 (0,2)

 Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)

 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi (p<0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in **grassetto**.

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Una serie di sette quesiti è stata rivolta agli studenti per indagare quanto gli studenti ritenessero importanti alcuni comportamenti per essere un buon cittadino, come, ad esempio, rispettare sempre le leggi e lavorare molto. In base alle risposte fornite dagli studenti è stata costruita una scala, con media 50 e deviazione standard 10, di percezione da parte degli studenti dell'importanza di comportamenti di cittadinanza responsabile. I punteggi più elevati si ottengono in Taipei Cinese e Repubblica Dominicana, mentre i più bassi in Estonia, Lettonia e Paesi Bassi. L'Italia ottiene un punteggio di 52 punti, al di sopra della media internazionale (cfr. Tabella 5.13).

Tabella 5.13 - Percezione degli studenti relativamente all'importanza di comportamenti di cittadinanza responsabile: percentuali e punteggio medio nazionale

Paese	Percentuali di studenti che considerano i seguenti comportamenti molto importanti per essere un buon cittadino adulto:							Percezione degli studenti relativamente all'importanza di comportamenti di cittadinanza responsabile: punteggio medio
	Lavorare molto	Rispettare sempre la legge	Garantire il benessere economico della propria famiglia	Impegnarsi in prima persona nella tutela delle risorse naturali (ad es. risparmiare acqua o attraverso il riciclo)	Rispettare il diritto degli altri ad avere le loro opinioni	Aiutare le persone che si trovano in condizioni meno favorevoli	Impegnarsi in attività a sostegno delle popolazioni dei Paesi meno sviluppati	
	%	%	%	%	%	%	%	
Belgio (Fiammingo)	38 (1,1) ▽	56 (1,4) ▽	61 (1,2)	40 (1,2) ▽	61 (1,3)	49 (1,1)	32 (1,1) ▽	49 (0,2) ▽
Bulgaria	53 (1,2) ▲	42 (1,0) ▼	61 (1,1)	50 (1,1)	55 (1,3) ▽	49 (1,2)	35 (1,0)	49 (0,3) ▽
Cile	33 (0,9) ▽	51 (1,1) ▽	61 (1,0)	58 (1,0) △	64 (0,9) △	60 (1,0) ▲	47 (1,0) ▲	51 (0,3) △
Taipei Cinese	54 (1,0) ▲	71 (1,0) ▲	60 (0,8)	57 (1,0) △	72 (1,0) ▲	50 (1,0)	36 (1,0)	53 (0,2) ▲
Colombia	43 (0,9)	53 (0,9) ▽	62 (0,7) △	68 (0,9) ▲	65 (0,9) △	55 (0,8) △	47 (0,9) ▲	51 (0,2) △
Croazia	64 (1,2) ▲	56 (1,2) ▽	55 (1,2) ▽	50 (1,2)	67 (1,2) △	63 (1,2) ▲	43 (1,2) △	53 (0,3) △
Danimarca†	30 (0,9) ▼	67 (0,9) △	53 (1,0) ▽	31 (0,9) ▼	67 (1,0) △	34 (1,0) ▼	16 (0,6) ▼	47 (0,2) ▽
Repubblica Dominicana	63 (0,9) ▲	64 (0,9) △	66 (0,8) △	63 (1,0) ▲	64 (0,7) △	62 (0,8) ▲	59 (0,9) ▲	54 (0,2) ▲
Estonia ¹	25 (1,0) ▼	45 (1,1) ▼	68 (0,9) △	39 (1,1) ▽	48 (1,1) ▼	38 (1,4) ▼	21 (0,9) ▼	47 (0,2) ▼
Finlandia	49 (1,2) △	67 (1,1) △	72 (1,1) ▲	44 (1,1) ▽	59 (1,0) ▽	49 (1,0)	22 (0,8) ▼	50 (0,2) △
Italia	43 (1,0)	82 (0,9) ▲	77 (0,7) ▲	58 (1,0) △	64 (1,1)	59 (1,1) ▲	36 (0,8)	52 (0,2) △
Lettonia ¹	23 (0,8) ▼	50 (1,3) ▽	60 (1,2)	36 (1,0) ▼	49 (1,3) ▼	40 (1,2) ▽	23 (0,9) ▼	46 (0,2) ▼
Lituania	31 (1,0) ▼	70 (1,2) ▲	60 (1,0)	56 (1,0) △	63 (1,0)	37 (0,9) ▼	30 (1,0) ▽	49 (0,2) ▽
Malta	52 (0,8) △	69 (0,8) ▲	58 (1,0) ▽	52 (0,8) △	61 (0,7) ▽	49 (0,8)	40 (0,8) △	51 (0,2) △
Messico	50 (0,9) △	52 (1,0) ▽	65 (0,9) △	63 (0,8) ▲	61 (1,0)	55 (0,9) △	48 (0,8) ▲	52 (0,2) △
Paesi Bassi†	38 (1,1) ▽	41 (1,1) ▼	44 (1,4) ▼	22 (0,9) ▼	60 (1,1)	37 (1,1) ▼	21 (0,9) ▼	46 (0,2) ▼
Norvegia (9)	38 (0,8) ▽	63 (0,7) △	55 (0,8) ▽	40 (0,8) ▽	70 (0,7) △	50 (0,9)	34 (0,8)	50 (0,2)
Perù	39 (1,0) ▽	52 (1,1) ▽	62 (0,8) △	63 (0,9) ▲	62 (1,1)	49 (0,8)	47 (1,0) ▲	51 (0,2) △
Federazione Russa	32 (0,9) ▼	50 (1,3) ▽	65 (1,1) △	46 (1,2) ▽	54 (1,0) ▽	47 (1,1) ▽	31 (1,1) ▽	49 (0,3) ▽
Slovenia	47 (1,1) △	61 (1,1)	35 (1,2) ▼	51 (1,1)	60 (1,1)	51 (1,0)	35 (1,0)	49 (0,2) ▽
Svezia ¹	37 (1,0) ▽	72 (0,9) ▲	53 (0,9) ▽	46 (1,1) ▽	77 (1,0) ▲	51 (1,3)	29 (1,0) ▽	50 (0,2)
Media ICCS	42 (0,2)	59 (0,2)	60 (0,2)	49 (0,2)	62 (0,2)	49 (0,2)	35 (0,2)	50 (0,0)

Percentuali nazionali

- più di 10 punti percentuali o 3 punti sopra la media ▲
- significativamente sopra la media △
- significativamente sotto la media ▽
- più di 10 punti percentuali o 3 punti sotto la media ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Se si guardano i dati per area geografica, seppure su alcuni quesiti ci siano alcune differenze all'interno delle diverse aree geografiche, non si riscontrano, nel complesso, differenze tra il punteggio di scala nazionale e quello delle diverse aree geografiche (cfr. tabella 5.14).

Tabella 5.14 - Percezione degli studenti relativamente all'importanza di comportamenti di cittadinanza responsabile: percentuali e punteggio medio per macroarea geografica

Macroarea	Percentuali di studenti che considerano i seguenti comportamenti molto importanti per essere un buon cittadino adulto:							Percezione degli studenti relativamente all'importanza di comportamenti di cittadinanza responsabile: punteggio medio
	Lavorare molto	Rispettare sempre la legge	Garantire il benessere economico della propria famiglia	Impegnarsi in prima persona nella tutela delle risorse naturali (ad es. risparmiando acqua o attraverso il riciclo)	Rispettare il diritto degli altri ad avere le loro opinioni	Aiutare le persone che si trovano in condizioni meno favorevoli	Impegnarsi in attività a sostegno delle popolazioni dei Paesi meno sviluppati	
	%	%	%	%	%	%	%	
Nord Ovest	43 (2,0)	82 (1,6)	77 (1,2)	57 (2,0)	65 (2,2)	59 (2,4)	34 (1,5)	52 (0,4)
Nord Est	35 (2,1) ▽	83 (2,3)	79 (1,8)	58 (2,4)	65 (2,3)	59 (2,3)	36 (2,5)	52 (0,5)
Centro	43 (2,5)	83 (1,5)	76 (1,9)	60 (2,4)	62 (3,1)	56 (2,4)	33 (1,6) ▽	52 (0,6)
Sud	46 (2,3)	80 (2,1)	76 (1,7)	58 (2,0)	65 (2,3)	63 (1,9)	41 (1,2) △	53 (0,4)
Sud Isole	47 (2,1) △	84 (2,2)	76 (2,1)	57 (2,1)	60 (2,6)	60 (2,2)	38 (1,9)	53 (0,4)
Italia	43 (1,0)	82 (0,9)	77 (0,7)	58 (1,0)	64 (1,1)	59 (1,1)	36 (0,8)	52 (0,2)

Significativamente superiore al dato italiano ICCS △

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▽

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

5.3 Atteggiamenti degli studenti nei confronti dell'eguaglianza di genere e dei gruppi etnici/razziali

Gli atteggiamenti positivi nei confronti delle pari opportunità, in termini di diritti e doveri per tutti i gruppi di una società indipendentemente dal genere o dalle origini sono un ambito particolarmente rilevanti rispetto alle dimensioni civiche e della cittadinanza e rientrano principalmente nell'ambito dei principi civici. Una sezione del questionario studenti era dedicata a indagare un aspetto rilevante rispetto alle dimensioni civiche e della cittadinanza e cioè gli atteggiamenti degli studenti nei confronti dei diritti e dei doveri dei cittadini.

In particolare agli studenti è stato chiesto di rispondere a una serie di quesiti inerenti il loro sostegno a:

- l'eguaglianza di genere;
- l'eguaglianza tra tutti i gruppi etnici/razziali

Sostegno degli studenti all'eguaglianza di genere

Si tratta di un costrutto che riflette le convinzioni degli studenti sui diritti dei maschi e delle femmine all'interno della società. Il primo Studio della IEA sull'Educazione Civica del 1971 comprendeva quattro item che misuravano il sostegno ai diritti politici delle donne. CIVED ha utilizzato nel 1999 un insieme di sei item per rilevare gli atteggiamenti degli studenti nei confronti dei diritti politici delle donne (Torney-Purta et al., 2001). In ICCS 2009 sono stati utilizzati sette item che sono stati poi ripresi in questa edizione, consentendo anche un confronto tra i paesi che

hanno partecipato ad entrambe le indagini. I sette item, quali ad esempio “uomini e donne dovrebbero avere le stesse opportunità di partecipare al governo”, “gli uomini sono più preparati delle donne per essere dirigenti politici”, sono stati utilizzati per costruire una scala di atteggiamento (positivo) degli studenti verso l’equità di genere. La tabella 5.15 mostra i punteggi medi per i diversi paesi partecipanti a ICCS 2016 e un confronto con i risultati del 2009.

I punteggi più alti si registrano in Taipei Cinese, Danimarca, Finlandia, Norvegia e Svezia, mentre i più bassi in Bulgaria, Repubblica Dominicana, Lettonia, Messico e Russia. Rispetto al 2009 in otto paesi, tra i quali l’Italia, si evidenzia un cambiamento statisticamente significativo in positivo del punteggio rispetto al ciclo precedente. In media, tra i paesi partecipanti ai due cicli, si evidenzia un aumento del punteggio medio di 1,2 punti; in Italia tale aumento è di 1,4.

Tabella 5.15 - Sostegno degli studenti all'uguaglianza di genere: punteggi medi nazionali

Paese	2016	2009	Differenza (2016 - 2009)	40 45 50 55 60
Belgio (Fiammingo)	54 (0,3) ▲	52 (0,3)	1,9 (0,6)	
Bulgaria	46 (0,3) ▼	46 (0,3)	0,4 (0,6)	
Cile	52 (0,3) ▲	51 (0,3)	1,1 (0,6)	
Taipei Cinese	56 (0,2) ▲	55 (0,2)	0,9 (0,5)	
Colombia	50 (0,3) ▼	49 (0,2)	1,0 (0,6)	
Croazia	53 (0,3) ▲	-	-	
Danimarca†	56 (0,2) ▲	54 (0,2)	1,9 (0,5)	
Repubblica Dominicana	44 (0,2) ▼	44 (0,2)	0,8 (0,5)	
Estonia ¹	51 (0,3)	49 (0,3)	1,9 (0,6)	
Finlandia	55 (0,2) ▲	53 (0,2)	1,3 (0,5)	
Italia	53 (0,2) ▲	52 (0,2)	1,4 (0,5)	
Lettonia ¹	46 (0,2) ▼	46 (0,2)	0,5 (0,5)	
Lituania	49 (0,2) ▼	48 (0,2)	0,7 (0,5)	
Malta	53 (0,2) ▲	51 (0,3)	1,7 (0,5)	
Messico	45 (0,1) ▼	45 (0,1)	-0,2 (0,5)	
Paesi Bassi†	52 (0,3) ▲	-	-	
Norvegia (9) ¹	57 (0,2) ▲	54 (0,3)	2,7 (0,5)	
Perù	49 (0,3) ▼	-	-	
Federazione Russa	44 (0,2) ▼	44 (0,1)	0,8 (0,5)	
Slovenia	53 (0,2) ▲	52 (0,2)	0,9 (0,5)	
Svezia ¹	57 (0,2) ▲	55 (0,3)	1,9 (0,6)	
Media ICCS 2016	51 (0,1)			
Media Paesi comuni	51 (0,1)	50 (0,1)	1,2 (0,1)	

Punteggio medio nazionale

più di 3 punti sopra la media ICCS 2016 ▲

significativamente sopra la media ICCS 2016 ▲

significativamente sotto la media ICCS 2016 ▼

più di 3 punti sotto la media ICCS 2016 ▼

Punteggio medio 2016 +/- Intervallo di confidenza

Punteggio medio 2009 +/- Intervallo di confidenza

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

	Non molto d'accordo con affermazioni positive
	Molto d'accordo con affermazioni positive

() Gli errori standard figurano in parentesi. I cambiamenti statisticamente significativi ($p < 0.05$) tra il 2009 e il 2016 sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

- Dati comparabili non disponibili.

La tabella seguente mostra il punteggio medio degli studenti nella scala degli atteggiamenti verso l'equità di genere rispetto al genere dello studente, al titolo di studio dei genitori (studenti con almeno un genitore laureato vs. gli altri) e al livello di conoscenza civica (sotto il livello 2 vs. gli altri). In tutti i paesi si evidenziano relazioni tra la scala di eguaglianza di genere e i tre gruppi considerati.

In generale sia le femmine, sia gli studenti con almeno un genitore laureato sia gli studenti con un più alto livello di conoscenza civica dichiarano maggiormente di sostenere l'equità di genere. In media a livello internazionale le differenze nel punteggio di scala sono di 5 punti a favore delle femmine (54 le femmine e 49 i maschi), di 2 punti a favore di chi ha almeno un genitore laureato (53 rispetto a 51 di chi non rientra in questa categoria) e di 8 punti a favore di chi ha un più elevato livello di conoscenze civiche. In Italia tali differenze sono ancora più ampie, con 6 punti a favore delle femmine, 2 punti a favore di chi ha almeno un genitore laureato e 9 punti a favore di chi ha un più elevato livello di conoscenze civiche.

Tabella 5.16 - Sostegno degli studenti all'uguaglianza di genere: punteggio medio nazionale per genere, istruzione dei genitori e livello di conoscenze civiche

Paese	Punteggio medio per genere		Punteggio medio per istruzione dei genitori		Punteggio medio per livello di conoscenze civiche	
	Maschi	Femmine	Inferiore alla Laurea di I livello	Almeno Laurea di I livello	Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiori a 479)	Conoscenze civiche pari o superiori al livello B (pari o superiori a 479)
	12 8 4 0 4 8 12	12 8 4 0 4 8 12	12 8 4 0 4 8 12	12 8 4 0 4 8 12	12 8 4 0 4 8 12	12 8 4 0 4 8 12
Belgio (Fiammingo)	52 (0,3)	56 (0,4)	52 (0,4)	56 (0,3)	48 (0,5)	56 (0,3)
Bulgaria	44 (0,2)	49 (0,4)	44 (0,3)	48 (0,3)	42 (0,2)	50 (0,2)
Cile	50 (0,3)	55 (0,3)	51 (0,3)	55 (0,3)	47 (0,3)	57 (0,2)
Taipei Cinese	54 (0,2)	59 (0,2)	56 (0,2)	57 (0,3)	48 (0,5)	58 (0,2)
Colombia	49 (0,3)	52 (0,4)	50 (0,3)	51 (0,4)	46 (0,2)	54 (0,3)
Croazia	50 (0,4)	57 (0,3)	53 (0,3)	54 (0,5)	47 (0,5)	55 (0,3)
Danimarca†	53 (0,3)	59 (0,2)	56 (0,2)	58 (0,2)	49 (0,4)	57 (0,2)
Repubblica Dominicana	43 (0,2)	45 (0,3)	44 (0,2)	46 (0,3)	43 (0,2)	52 (0,5)
Estonia ¹	48 (0,3)	53 (0,4)	50 (0,3)	52 (0,5)	44 (0,3)	53 (0,3)
Finlandia	51 (0,3)	59 (0,2)	54 (0,3)	55 (0,3)	45 (0,6)	56 (0,2)
Italia	50 (0,3)	56 (0,3)	53 (0,2)	55 (0,4)	47 (0,3)	56 (0,2)
Lettonia ¹	44 (0,3)	48 (0,3)	45 (0,3)	48 (0,3)	43 (0,3)	49 (0,3)
Lituania	46 (0,3)	52 (0,3)	48 (0,3)	51 (0,4)	43 (0,3)	51 (0,2)
Malta	49 (0,3)	57 (0,2)	53 (0,2)	54 (0,3)	47 (0,3)	57 (0,2)
Messico	44 (0,2)	47 (0,2)	45 (0,1)	47 (0,2)	43 (0,1)	48 (0,2)
Paesi Bassi†	49 (0,4)	55 (0,4)	51 (0,4)	54 (0,4)	47 (0,5)	55 (0,4)
Norvegia (9) ¹	53 (0,2)	60 (0,1)	56 (0,2)	58 (0,2)	49 (0,4)	58 (0,1)
Perù	47 (0,3)	51 (0,3)	48 (0,3)	51 (0,4)	45 (0,2)	55 (0,3)
Federazione Russa	42 (0,2)	47 (0,3)	44 (0,2)	45 (0,3)	41 (0,2)	45 (0,2)
Slovenia	49 (0,3)	56 (0,3)	52 (0,3)	53 (0,4)	47 (0,4)	55 (0,3)
Svezia ¹	54 (0,4)	60 (0,2)	57 (0,4)	58 (0,4)	50 (0,6)	59 (0,2)
Media ICCS 2016	49 (0,1)	54 (0,1)	51 (0,1)	53 (0,1)	46 (0,1)	54 (0,1)

 Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)
 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi (p < 0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

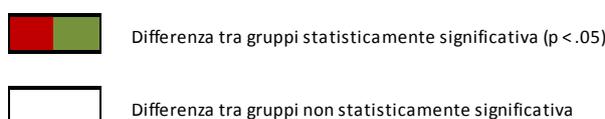
¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Una * (r) indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma per meno dell'85% degli studenti.

I dati riportati in tabella 5.17 illustrano i risultati italiani suddivisi per area geografica. Gli studenti del Nord Est si dichiarano più a favore verso l'eguaglianza di genere, mentre quelli del Sud meno a favore. Rispetto alla relazione tra il punteggio medio nella scala e il genere degli studenti e il livello di conoscenze civiche, non si riscontrano differenze rispetto ai dati italiani nel complesso. Per quanto riguarda invece la relazione tra il punteggio medio nella scala di eguaglianza di genere e il livello di istruzione dei genitori, a differenza del dato italiano, nel Nord Ovest, Nord Est e Centro le differenze tra chi ha almeno un genitore laureato e chi invece non ha nessun genitore laureato non sono statisticamente significative.

Tabella 5.17 - Sostegno degli studenti all'uguaglianza di genere: punteggio medio per genere, istruzione dei genitori e livello di conoscenze civiche per macroarea geografica

Macroarea	Punteggio medio per genere					Punteggio medio per diploma universitario dei genitori					Punteggio medio per livello di conoscenze civiche											
	Maschi		Differenza			Femmine		Nessun genitore con diploma universitario		Differenza			Almeno un genitore con diploma universitario		Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiori a 479)		Differenza			Conoscenze civiche pari o superiori al livello B (pari o superiori a 479)		
	12	8	4	0	4	8	12	12	8	4	0	4	8	12	12	8	4	0	4	8	12	
Nord Ovest	51 (0,4)						57 (0,5)	53 (0,4)						55 (0,7)	47 (0,7)							56 (0,4)
Nord Est	52 (0,7)						58 (0,5)	54 (0,5)						56 (1,1)	47 (0,9)							56 (0,4)
Centro	50 (0,6)						56 (0,7)	53 (0,5)						54 (0,8)	47 (0,9)							55 (0,3)
Sud	50 (0,7)						54 (0,8)	52 (0,6)						54 (0,9)	46 (0,6)							55 (0,6)
Sud Isole	50 (0,7)						56 (0,6)	52 (0,5)						56 (0,9)	47 (0,7)							56 (0,5)
Italia	50 (0,3)						56 (0,3)	53 (0,2)						55 (0,4)	47 (0,3)							56 (0,2)



I punteggi medi statisticamente significativi ($p < 0,05$) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in **grassetto**.

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Sostegno degli studenti all'eguaglianza tra tutti i gruppi etnici/razziali

Un altro aspetto rilevante legato all'equità e alla tolleranza è collegato al *background* etnico e razziale di provenienza dello studente. Si tratta di un costrutto che riflette le convinzioni degli studenti sui diritti dei diversi gruppi etnici/razziali presenti nella società. Anche nei precedenti studi IEA erano presenti quesiti per misurare tale aspetto: in CIVED 1999 sono stati utilizzati quattro item, mentre in questo ciclo sono stati utilizzati gli stessi cinque item utilizzati in ICCS 2009 ed è quindi possibile confrontare i risultati tra i due cicli di indagine³⁸ (Schulz et al. 2010; Torney-Purta et al., 2001).

Agli studenti è stato chiesto di rispondere a cinque item, come ad esempio “Tutti i gruppi etnici dovrebbero avere le stesse opportunità di ottenere un buon lavoro in Italia”. A partire dalle risposte date dagli studenti è stata costruita una scala di sostegno a diritti uguali per tutti i gruppi etnici/razziali nel proprio paese. Punteggi di scala più alti riflettono atteggiamenti più positivi verso l'eguaglianza dei diritti per tutti i gruppi etnici e razziali nel proprio paese.

³⁸ Quattro di questi item erano presenti anche in CIVED, ma i risultati non sono stati riportati nel rapporto internazionale (Schulz, 2004).

La tabella 5.18 illustra il punteggio medio di scala per i paesi partecipanti all'indagine nel 2016 e il confronto con i risultati del 2009 per i paesi partecipanti a entrambe le indagini.

I punteggi più alti sono stati ottenuti dal Cile, Taipei Cinese e Svezia, mentre i punteggi più bassi nella scala sono della Bulgaria, Lettonia e Paesi Bassi.

Se si confrontano i risultati con il 2009, si osserva un aumento medio di punteggi positivi da parte degli studenti, ad eccezione della Bulgaria. Tale incremento medio è del 2,7, pari ad un quarto di deviazione standard.

In Italia si è passati da un punteggio di 49 nel 2009 ad un punteggio di 52 nel 2016, con un incremento di 2,5 punti.

Tabella 5.18 - Sostegno degli studenti all'uguaglianza tra gruppi etnici/razziali: punteggi medi nazionali

Paese	2016	2009	Differenza (2016 - 2009)	40 45 50 55 60
Belgio (Fiammingo)	50 (0,3) ▽	48 (0,3)	2,5 (0,5)	
Bulgaria	49 (0,3) ▼	48 (0,2)	0,5 (0,4)	
Cile	57 (0,2) ▲	54 (0,2)	2,1 (0,4)	
Taipei Cinese	58 (0,2) ▲	57 (0,2)	1,2 (0,3)	
Colombia	54 (0,2) △	53 (0,2)	1,0 (0,3)	
Croazia	52 (0,2) ▽	-	-	
Danimarca†	51 (0,2) ▽	48 (0,3)	2,7 (0,5)	
Repubblica Dominicana	54 (0,2) △	51 (0,3)	3,1 (0,4)	
Estonia ¹	53 (0,2)	51 (0,2)	2,1 (0,4)	
Finlandia	53 (0,2)	48 (0,2)	4,9 (0,4)	
Italia	52 (0,2) ▽	49 (0,2)	2,5 (0,4)	
Lettonia ¹	48 (0,2) ▼	46 (0,2)	1,8 (0,4)	
Lituania	53 (0,2)	50 (0,2)	2,8 (0,4)	
Malta	51 (0,2) ▽	46 (0,3)	4,3 (0,4)	
Messico	55 (0,2) △	52 (0,2)	2,5 (0,4)	
Paesi Bassi†	49 (0,3) ▼	-	-	
Norvegia (9) ¹	55 (0,2) △	51 (0,3)	4,6 (0,5)	
Perù	54 (0,2) △	-	-	
Federazione Russa	52 (0,4) ▽	48 (0,2)	3,6 (0,5)	
Slovenia	51 (0,2) ▽	49 (0,2)	1,7 (0,4)	
Svezia ¹	57 (0,3) ▲	52 (0,3)	5,4 (0,5)	
Media ICCS 2016	53 (0,1)			
Media Paesi comuni	53 (0,1)	50 (0,1)	2,7 (0,1)	

Punteggio medio nazionale

più di 3 punti sopra la media ICCS 2016 ▲

significativamente sopra la media ICCS 2016 △

significativamente sotto la media ICCS 2016 ▽

più di 3 punti sotto la media ICCS 2016 ▼

Punteggio medio 2016 +/- Intervallo di confidenza

Punteggio medio 2009 +/- Intervallo di confidenza

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

Non molto d'accordo con affermazioni positive

Molto d'accordo con affermazioni positive

() Gli errori standard figurano in parentesi. I cambiamenti statisticamente significativi ($p < 0.05$) tra il 2009 e il 2016 sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

- Dati comparabili non disponibili.

La tabella 5.19 illustra i punteggi medi nella scala per il sostegno verso uguali diritti per tutti i gruppi etnici rispetto al genere, al titolo di studio conseguito dai genitori e al livello di conoscenze civiche.

Nella maggior parte dei paesi le femmine dichiarano di essere più a favore di uguali diritti per tutti i gruppi etnici rispetto ai maschi. In media a livello internazionale tale differenza è di 2 punti (54 per le femmine e 52 per i maschi), anche in Italia tale differenza è di due punti a favore delle femmine (53 femmine vs. 51 maschi).

Inoltre, in tutti i paesi gli studenti con almeno un genitore laureato hanno atteggiamenti più positivi a favore dell'eguaglianza etnica/razziale. In media a livello internazionale la differenza è di 3 punti: gli studenti che dichiarano di avere almeno un genitore laureato ottengono un punteggio medio di 53, dall'altro lato chi dichiara di non avere nessuno dei genitori laureato ottiene un punteggio nella scala di eguaglianza di diritti per tutti i gruppi etnici/razziali di 53 punti. In Italia tale differenza è di circa mezza deviazione standard (47 punti in media per chi dichiara di non avere nessun genitore laureato e 52 punti per chi dichiara di avere almeno un genitore laureato).

Rispetto alla scala di conoscenze civiche, in tutti i paesi partecipanti gli studenti con un livello alto di conoscenze civiche dichiarano di essere più favorevoli all'eguaglianza di tutti i gruppi etnici rispetto agli studenti con un basso livello di conoscenze civiche: rispettivamente, 54 vs. 49 punti in media a livello internazionale e 53 vs. 48 in Italia.

Tabella 5.19 - Sostegno degli studenti all'uguaglianza tra gruppi etnici/razziali: punteggio medio nazionale per genere, istruzione dei genitori e livello di conoscenze civiche

Paese	Punteggio medio per genere				Punteggio medio per istruzione dei genitori				Punteggio medio per livello di conoscenze civiche					
	Maschi			Femmine	Inferiore alla Laurea di I livello			Almeno Laurea di I livello	Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiori a 479)			Conoscenze civiche pari o superiori al livello B (pari o superiori a 479)		
	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9
Belgio (Fiammingo)	50 (0,3)			51 (0,4)	50 (0,4)			51 (0,3)	48 (0,6)			51 (0,3)		
Bulgaria	47 (0,4)			50 (0,3)	49 (0,4)			49 (0,4)	47 (0,4)			50 (0,4)		
Cile	56 (0,3)			58 (0,3)	56 (0,3)			59 (0,3)	53 (0,4)			60 (0,2)		
Taipei Cinese	57 (0,2)			59 (0,2)	58 (0,2)			58 (0,3)	53 (0,6)			59 (0,1)		
Colombia	53 (0,3)			54 (0,2)	54 (0,2)			54 (0,2)	52 (0,3)			56 (0,2)		
Croazia	51 (0,4)			53 (0,3)	52 (0,3)			53 (0,4)	48 (0,5)			53 (0,2)		
Danimarca†	50 (0,3)			52 (0,3)	51 (0,2)			53 (0,3)	47 (0,7)			52 (0,2)		
Repubblica Dominicana	54 (0,2)			54 (0,2)	54 (0,2)			54 (0,3)	54 (0,2)			56 (0,4)		
Estonia ¹	52 (0,3)			54 (0,3)	52 (0,3)			54 (0,4)	48 (0,5)			54 (0,2)		
Finlandia	51 (0,3)			55 (0,3)	52 (0,3)			54 (0,4)	47 (0,6)			53 (0,3)		
Italia	51 (0,3)			53 (0,2)	51 (0,3)			54 (0,4)	48 (0,4)			53 (0,3)		
Lettonia ¹	47 (0,3)			49 (0,3)	47 (0,3)			48 (0,3)	46 (0,3)			49 (0,3)		
Lituania	52 (0,3)			54 (0,3)	52 (0,3)			54 (0,3)	49 (0,4)			54 (0,2)		
Malta	50 (0,3)			51 (0,3)	50 (0,2)			52 (0,4)	48 (0,3)			53 (0,3)		
Messico	54 (0,3)			56 (0,2)	54 (0,2)			57 (0,3)	52 (0,2)			58 (0,2)		
Paesi Bassi†	48 (0,3)			50 (0,4)	48 (0,4)			51 (0,4)	45 (0,4)			51 (0,4)		
Norvegia (9) ¹	54 (0,3)			57 (0,3)	54 (0,3)			57 (0,2)	50 (0,5)			56 (0,2)		
Perù	54 (0,2)			54 (0,2)	54 (0,2)			55 (0,3)	53 (0,2)			56 (0,2)		
Federazione Russa	52 (0,4)			52 (0,4)	51 (0,4)			53 (0,3)	48 (0,4)			53 (0,4)		
Slovenia	50 (0,3)			53 (0,3)	51 (0,3)			51 (0,4)	48 (0,4)			52 (0,3)		
Svezia ¹	55 (0,5)			59 (0,2)	56 (0,6)			59 (0,5)	50 (0,7)			59 (0,3)		
Media ICCS 2016	52 (0,1)			54 (0,1)	52 (0,1)			54 (0,1)	49 (0,1)			54 (0,1)		

 Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)
 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi (p < 0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

La tabella 5.20 illustra i risultati disaggregati per area geografica. Non si riscontrano differenze tra le diverse aree geografiche e il punteggio medio degli studenti nella scala di sostegno all'uguaglianza di genere. Rispetto alla relazione tra il genere dello studente e il titolo di studio dei genitori da un lato e la scala di sostegno all'uguaglianza di genere dall'altro, i dati sono analoghi a quelli dell'Italia nel complesso, ad eccezione del Sud dove tali differenze non risultano statisticamente significative.

Tabella 5.20 - Sostegno degli studenti all'uguaglianza tra gruppi etnici/razziali: punteggio medio per genere, istruzione dei genitori e livello di conoscenze civiche per macroarea geografica

Macroarea	Punteggio medio per genere		Punteggio medio per istruzione dei genitori		Punteggio medio per livello di conoscenze civiche	
	Maschi	Femmine	Inferiore alla Laurea di I livello	Almeno Laurea di I livello	Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiori a 479)	civiche pari o superiori al livello B (pari o superiori a 479)
	9 6 3 0 3 6 9		9 6 3 0 3 6 9		9 6 3 0 3 6 9	
Nord Ovest	51 (0,7)	52 (0,5)	51 (0,5)	54 (0,8)	48 (0,7)	53 (0,6)
Nord Est	50 (0,8)	54 (0,7)	51 (0,6)	54 (1,0)	47 (1,2)	53 (0,6)
Centro	50 (0,9)	52 (0,5)	50 (0,8)	52 (0,8)	46 (1,0)	52 (0,6)
Sud	51 (0,6)	52 (0,5)	52 (0,4)	53 (1,3)	49 (0,5)	53 (0,5)
Sud Isole	52 (0,6)	53 (0,6)	52 (0,6)	56 (0,8)	50 (0,8)	54 (0,6)
Italia	51 (0,3)	53 (0,2)	51 (0,3)	54 (0,4)	48 (0,4)	53 (0,3)

 Differenza tra gruppi statisticamente significativa ($p < .05$)

 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi ($p < 0,05$) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in **grassetto**.

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

5.4 Percezione degli studenti rispetto ai problemi globali e fiducia nelle istituzioni

Nel dibattito sul futuro sviluppo politico, sociale ed economico delle nostre società, un tema che ha avuto sempre maggiore centralità è l'impatto che l'attività umana può avere sull'ambiente e sullo sviluppo globale futuro.

In questo contesto, la cittadinanza responsabile include al suo interno la consapevolezza e il rispetto per lo sviluppo sostenibile. Alcuni autori (Holden 2007; Oscarsson, 1996; Rubin, 2002) hanno ad esempio evidenziato come ci sia un aumento nei giovani della preoccupazione rispetto ai problemi globali, quali la povertà, la fame, le guerre, la sovrappopolazione e l'ambiente. In ICCS 2016, sono state quindi inserite domande relative alla percezione degli studenti rispetto ai problemi inerenti la cittadinanza globale e la consapevolezza sostenibile.

In ICCS 2016 agli studenti è stato chiesto di indicare se una serie di problemi, quali ad esempio, l'inquinamento, la criminalità, la carenza d'acqua, la povertà, i cambiamenti climatici o il terrorismo, fossero una minaccia per il futuro del mondo.

Le tabelle 5.21 e 5.22 riportano le percentuali di risposta fornite dagli studenti alle singole domande.

Sotto la percentuale media di risposta a livello internazionale, è presentato il campo di variazione inter-paese che indica la differenza tra la percentuale nazionale più alta e quella più bassa.

Rispetto alla tabella 5.21 a livello internazionale, in media tra le domande più della metà degli studenti ritiene che ciascun problema globale proposto rappresenti una minaccia per il futuro. L'inquinamento è indicato come minaccia molto grave da più del 75% degli studenti a livello internazionale e da oltre l'80% degli studenti in Italia.

Il terrorismo è stato indicato come una minaccia molto grave dal 66% degli studenti a livello internazionale e dal 72% degli studenti italiani.

La carenza d'acqua è considerato un problema molto grave per il 65% degli studenti a livello internazionale e dal 71% degli studenti a livello italiano. Il campo di variazione (46 punti percentuali) per questa domanda è il più elevato rispetto agli altri quesiti, con più dell'80% degli studenti in Cile e Colombia, per i quali la carenza d'acqua è un problema molto grave, e meno della metà degli studenti in Finlandia, Paesi Bassi, Norvegia e Svezia.

La carenza di cibo è considerato un problema grave dal 62% degli studenti a livello internazionale e dal 65% degli studenti italiani. In Cile e Colombia più dell'80% degli studenti ritengono sia un problema grave mentre nei paesi del Nord Europa, come Finlandia e Svezia tale percentuale scende al di sotto del 50%.

Il rischio di epidemie (quali l'influenza aviaria o l'AIDS), i cambiamenti climatici e la povertà sono considerati problemi gravi da poco più del 50% degli studenti a livello internazionale (rispettivamente 59%, 55% e 53%). In Italia tali percentuali sono rispettivamente del 61%, 44% e 57%, indicando come nel nostro paese i problemi legati ai cambiamenti climatici siano considerati un grave problema da meno di uno studente su due.

Tabella 5.21 - Percezione da parte degli studenti della gravità di minacce al futuro del mondo (parte prima)

Percentuali di studenti che considerano le seguenti minacce rilevanti per il futuro del mondo:

Paese	Inquinamento	Terrorismo	Carenza d'acqua	Carenza di cibo	Epidemie (es. influenza aviaria, AIDS, ecc.)	Cambiamenti climatici	Povertà
Belgio (Fiammingo)	79 (1,2) ▲	63 (1,2) ▼	59 (1,5) ▼	63 (1,4)	53 (1,6) ▼	72 (1,0) ▲	53 (1,3)
Bulgaria	74 (1,2)	67 (1,4)	65 (1,3)	65 (1,5) ▲	62 (1,3) ▼	51 (1,2) ▼	59 (1,3) ▲
Cile	88 (0,6) ▲	71 (0,8) ▲	85 (0,7) ▲	83 (0,8) ▲	74 (0,8) ▲	63 (1,0) ▲	73 (0,7) ▲
Taipei Cinese	75 (0,8)	71 (0,9) ▲	60 (0,9) ▼	60 (1,0) ▼	66 (0,8) ▲	61 (1,0) ▲	52 (0,9)
Colombia	90 (0,7) ▲	65 (0,8)	88 (0,7) ▲	82 (0,8) ▲	73 (1,1) ▲	77 (0,9) ▲	66 (0,9) ▲
Croazia	67 (1,1) ▼	81 (0,9) ▲	77 (1,0) ▲	71 (0,8) ▲	69 (0,9) ▲	47 (1,3) ▼	65 (1,0) ▲
Danimarca†	75 (0,9)	58 (0,8) ▼	54 (0,9) ▼	50 (0,8) ▼	46 (0,9) ▼	64 (1,2) ▲	41 (0,8) ▼
Repubblica Dominicana (r)	74 (0,9)	52 (1,2) ▼	59 (1,1) ▼	54 (1,1) ▼	55 (1,1) ▼	42 (1,2) ▼	56 (1,1) ▲
Estonia ¹	64 (1,1) ▼	76 (1,0) ▲	72 (1,0) ▲	65 (1,1) ▲	65 (1,1) ▲	48 (1,4) ▼	41 (1,3) ▼
Finlandia	66 (1,0) ▼	57 (1,0) ▼	44 (1,1) ▼	49 (1,2) ▼	36 (0,8) ▼	62 (1,1) ▲	36 (1,1) ▼
Italia	84 (0,7) ▲	72 (0,9) ▲	71 (1,0) ▲	65 (0,9) ▲	61 (1,0) ▲	44 (1,2) ▼	57 (1,0) ▲
Lettonia ¹	75 (1,0)	75 (1,0) ▲	67 (1,1) ▲	60 (1,2) ▼	68 (1,2) ▲	50 (1,0) ▼	51 (1,4)
Lituania	86 (0,7) ▲	75 (0,9) ▲	76 (1,1) ▲	74 (1,0) ▲	73 (1,0) ▲	57 (1,1)	63 (1,1) ▲
Malta	63 (0,9) ▼	75 (0,8) ▲	66 (0,8)	63 (0,8)	66 (0,8) ▲	51 (0,9) ▼	59 (0,8) ▲
Messico	83 (0,7) ▲	58 (1,0) ▼	74 (1,0) ▲	69 (0,8) ▲	66 (0,9) ▲	56 (0,9)	65 (0,7) ▲
Paesi Bassi†	63 (1,3) ▼	53 (1,3) ▼	44 (1,1) ▼	50 (1,2) ▼	42 (1,2) ▼	48 (1,4) ▼	36 (1,2) ▼
Norvegia (9) ¹	76 (0,7)	54 (0,8) ▼	41 (1,0) ▼	52 (0,8) ▼	40 (0,9) ▼	66 (0,8) ▲	49 (0,6) ▼
Perù	82 (0,7) ▲	68 (1,0)	69 (1,0) ▲	60 (1,0) ▼	66 (1,0) ▲	47 (1,0) ▼	48 (0,9) ▼
Federazione Russa	68 (0,9) ▼	78 (0,7) ▲	75 (0,8) ▲	53 (1,0) ▼	69 (0,9) ▲	41 (0,9) ▼	45 (1,0) ▼
Slovenia	81 (0,9) ▲	71 (1,2) ▲	77 (1,0) ▲	73 (0,9) ▲	65 (1,0) ▲	47 (1,0) ▼	65 (1,0) ▲
Svezia ¹	79 (0,8) ▲	51 (1,1) ▼	46 (1,1) ▼	48 (1,3) ▼	34 (0,9) ▼	68 (0,9) ▲	43 (1,2) ▼
Media ICCS	76 (0,2)	66 (0,2)	65 (0,2)	62 (0,2)	59 (0,2)	55 (0,2)	53 (0,2)
Intervallo tra Paesi	27	30	46	35	40	37	37

Percentuali nazionali
 più di 10 punti percentuali sopra la media ▲
 significativamente sopra la media △
 significativamente sotto la media ▼
 più di 10 punti percentuali sotto la media ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Una "(r)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma per meno dell'85% degli studenti.

In tabella 5.22 sono riportati invece i problemi considerati gravi dalla metà o meno degli studenti a livello internazionale.

Rispetto alla criminalità, si evidenzia un forte campo di variazione (50 punti percentuali): più del 60% degli studenti di Cile, Colombia Messico, Perù e Federazione Russa considera la criminalità un grave problema, contro una percentuale di circa il 30% in Belgio (fiammingo), Danimarca, Finlandia, Paesi Bassi, Norvegia e Svezia.

Allo stesso modo la percentuale di studenti che considera i conflitti violenti come un grave problema varia dal 68% in Colombia al 27% in Danimarca e Paesi Bassi.

La crisi finanziaria globale e la carenza di risorse energetiche sono state considerate dal 40% degli studenti a livello internazionale come una grave minaccia, mentre meno di un terzo degli studenti indica la disoccupazione e la sovrappopolazione come una minaccia globale. In Italia, una percentuale maggiore di studenti rispetto alla media internazionale percepisce i quattro problemi come una grave minaccia.

Le differenze riscontrate tra i diversi paesi sembrano indicare che gli studenti percepiscono come più o meno grave la criminalità e la crisi finanziaria globale in funzione di contesti locali che possono amplificare la percezione di questi problemi, mentre questo effetto non sembra chiaro rispetto ad altri fattori quali ad esempio il terrorismo o i cambiamenti climatici.

Tabella 5.22 - Percezione da parte degli studenti della gravità di minacce al futuro del mondo (parte seconda)

Percentuali di studenti che considerano le seguenti minacce rilevanti per il futuro del mondo:

Paese	Criminalità	Conflitti violenti	Crisi finanziaria mondiale	Carenza di risorse energetiche	Disoccupazione	Sovrappopolazione
Belgio (Fiammingo)	32 (1,1) ▼	36 (1,3) ▼	42 (1,3) ▼	39 (1,2) ▼	33 (1,1) ▼	50 (1,3) ▲
Bulgaria	60 (1,3) △	48 (1,2)	53 (1,3) △	44 (1,2)	53 (1,2) ▲	38 (1,3)
Cile	75 (0,8) ▲	67 (0,8) ▲	59 (0,9) ▲	63 (0,9) ▲	58 (0,9) ▲	53 (0,8) ▲
Taipei Cinese	56 (0,9) △	50 (0,9) △	48 (1,0) △	60 (0,8) ▲	40 (0,9)	39 (0,9)
Colombia	70 (1,0) ▲	68 (0,8) ▲	61 (0,9) ▲	61 (0,7) ▲	55 (0,8) ▲	47 (1,0) △
Croazia	53 (1,2) △	48 (1,0)	55 (1,0) ▲	45 (1,1) △	57 (1,0) ▲	29 (1,0) ▼
Danimarca†	30 (0,8) ▼	27 (0,7) ▼	33 (0,8) ▼	35 (0,7) ▼	26 (0,7) ▼	39 (0,8)
Repubblica Dominicana (r)	55 (1,0) △	52 (1,0) △	55 (1,0) ▲	54 (1,0) ▲	50 (1,0) △	42 (0,9) △
Estonia ¹	51 (1,3)	44 (1,2) ▼	26 (1,0) ▼	29 (1,0) ▼	36 (1,1) ▼	39 (1,1)
Finlandia	27 (0,7) ▼	28 (0,8) ▼	32 (0,9) ▼	27 (0,9) ▼	30 (0,8) ▼	27 (1,1) ▼
Italia	55 (1,0) △	55 (1,0) △	51 (0,9) △	49 (1,1) △	45 (1,0) △	31 (1,0) ▼
Lettonia ¹	49 (1,4)	49 (1,1) △	44 (1,2)	42 (1,0)	44 (1,1) △	40 (1,2)
Lituania	57 (1,2) △	63 (1,1) ▲	48 (1,3) △	52 (1,4) △	41 (1,2)	37 (1,2) ▼
Malta	53 (0,9) △	51 (0,8) △	42 (0,8) ▼	43 (1,0)	34 (0,8) ▼	43 (0,9) △
Messico	65 (0,9) ▲	57 (0,8) ▲	55 (0,7) ▲	51 (0,8) △	56 (0,9) ▲	52 (1,0) ▲
Paesi Bassi†	25 (1,0) ▼	27 (0,8) ▼	32 (1,0) ▼	30 (1,2) ▼	27 (1,1) ▼	37 (1,1) ▼
Norvegia (9) ¹	33 (0,8) ▼	32 (0,7) ▼	38 (0,7) ▼	28 (0,7) ▼	28 (0,7) ▼	37 (0,9) ▼
Perù	64 (1,1) ▲	49 (1,0) △	37 (0,8) ▼	37 (1,0) ▼	28 (0,7) ▼	33 (1,0) ▼
Federazione Russa	61 (1,1) ▲	49 (1,0) △	43 (0,9)	36 (1,1) ▼	41 (1,0)	30 (1,0) ▼
Slovenia	57 (1,0) △	42 (1,1) ▼	47 (1,0) △	43 (0,8)	55 (1,1) ▲	44 (0,9) △
Svezia ¹	28 (0,9) ▼	34 (1,2) ▼	31 (0,9) ▼	30 (1,0) ▼	27 (1,1) ▼	41 (1,1)
Media ICCS	50 (0,2)	46 (0,2)	44 (0,2)	43 (0,2)	41 (0,2)	39 (0,2)
Intervallo tra Paesi	50	41	36	36	32	26

Percentuali nazionali

- più di 10 punti percentuali sopra la media ▲
- significativamente sopra la media △
- significativamente sotto la media ▼
- più di 10 punti percentuali sotto la media ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Una "(r)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma per meno dell'85% degli studenti.

In Italia, rispetto alla percezione delle minacce per il futuro, si riscontrano alcune differenze tra le diverse aree geografiche rispetto al dato nazionale (cfr. tabella 5.23 e 5.24). Una percentuale maggiore di studenti del Sud rispetto al dato nazionale dichiarano che il terrorismo, i conflitti violenti, la criminalità e la disoccupazione rappresentano una minaccia; la criminalità è considerata una minaccia in misura maggiore dagli studenti del Sud Isole rispetto al dato nazionale; mentre la carenza d'acqua è indicata come minaccia maggiormente dagli studenti del Nord Ovest. Per il Centro la carenza di cibo è indicata come una minaccia da una percentuale superiore di studenti rispetto all'Italia.

Tabella 5.23 - Percezione da parte degli studenti della gravità di minacce al futuro del mondo per macroarea geografica (parte prima)

Percentuali di studenti che considerano le seguenti minacce rilevanti per il futuro del mondo:

Macroarea	Inquinamento	Terrorismo	Carenza d'acqua	Carenza di cibo	Epidemie (es. influenza aviaria, AIDS, ecc.)	Cambiamenti climatici	Povertà
Nord Ovest	83 (1,5)	69 (1,8)	74 (1,8) [△]	67 (1,7)	58 (2,0)	42 (2,7)	55 (2,1)
Nord Est	83 (1,6)	72 (2,2)	68 (2,2)	63 (2,6)	57 (2,5)	48 (2,2)	55 (2,2)
Centro	83 (1,7)	72 (1,9)	75 (2,4)	71 (2,0) [△]	62 (2,4)	47 (2,2)	57 (1,9)
Sud	86 (1,7)	76 (1,6) [△]	68 (2,7)	61 (2,3) [▽]	63 (2,0)	44 (2,9)	58 (2,3)
Sud Isole	84 (1,2)	71 (2,7)	68 (1,9)	63 (2,3)	63 (2,4)	42 (2,8)	59 (1,7)
Italia	84 (0,7)	72 (0,9)	71 (1,0)	65 (0,9)	61 (1,0)	44 (1,2)	57 (1,0)

Significativamente superiore al dato italiano ICCS [△]

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS [▽]

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Tabella 5.24 - Percezione da parte degli studenti della gravità di minacce al futuro del mondo per macroarea geografica (parte seconda)

Percentuali di studenti che considerano le seguenti minacce rilevanti per il futuro del mondo:

Macroarea	Criminalità	Conflitti violenti	Crisi finanziaria mondiale	Carenza di risorse energetiche	Disoccupazione	Sovrappopolazione
Nord Ovest	51 (2,2) [▽]	52 (2,2)	49 (1,5)	50 (2,3)	42 (1,5) [▽]	32 (2,5)
Nord Est	49 (1,8) [▽]	52 (2,4)	51 (2,8)	49 (2,4)	44 (2,6)	32 (1,3)
Centro	54 (2,0)	53 (2,0)	52 (2,1)	47 (2,6)	45 (2,5)	29 (1,9)
Sud	62 (2,3) [△]	62 (2,6) [△]	54 (1,7)	52 (2,4)	51 (2,0) [△]	30 (1,9)
Sud Isole	61 (2,5) [△]	56 (2,2)	52 (1,5)	48 (1,7)	46 (2,3)	30 (2,2)
Italia	55 (1,0)	55 (1,0)	51 (0,9)	49 (1,1)	45 (1,0)	31 (1,0)

Significativamente superiore al dato italiano ICCS [△]

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS [▽]

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Fiducia degli studenti nelle istituzioni del proprio paese

Un ulteriore aspetto discusso nel quadro di riferimento di ICCS 2016 è quello relativo all'atteggiamento degli studenti verso le istituzioni del proprio paese. Muro & Vidal (2017) evidenziano come la crisi economica degli ultimi anni abbia determinato un decremento della fiducia nelle istituzioni da parte dei cittadini.

Tale aspetto è stato indagato dalla IEA fin dalla prima indagine sull'educazione civica e alla cittadinanza. In ICCS 2016 la fiducia degli studenti verso le istituzioni è stata misurata attraverso 12 item per tutti i paesi, sono inoltre stati aggiunti tre item specifici per i Paesi europei. Gli item utilizzati sono gli stessi di quelli utilizzati nel 2009, in questo modo è stato possibile confrontare i risultati tra i due cicli.

Oltre alle domande inerenti i gruppi e le istituzioni, sono state aggiunte domande relative ai social media.

La tabella 5.25 illustra la percentuale di studenti che dichiarano di fidarsi abbastanza o completamente del proprio governo, parlamento nazionale e tribunali sia per ICCS 2016 sia in confronto a ICCS 2009, per i paesi che hanno partecipato a entrambi i cicli.

In media, tra i paesi partecipanti, almeno due terzi degli studenti dichiara di fidarsi dei propri governi, il 60% del parlamento e il 70% dei tribunali. Rispetto alla media internazionale, i nostri studenti dichiarano di fidarsi meno del governo e più del parlamento e dei tribunali.

Il confronto dei risultati con il 2009 evidenzia un aumento in percentuale della fiducia espressa dagli studenti, in particolare in Belgio (Fiammingo), Taipei Cinese, Lettonia e Lituania. Viceversa, in Cile si evidenzia un significativo decremento nella percentuale di studenti che dichiara fiducia in tutte e tre le istituzioni. In Italia si ha un decremento delle percentuali di 17 punti per gli studenti che hanno fiducia nel governo e di 9 punti per quelli che hanno fiducia nel parlamento.

Tabella 5.25 - Fiducia degli studenti nel Governo, nel Parlamento e nei Tribunali del proprio Paese nel 2016 e nel 2009

Percentuali di studenti che si fidano del tutto o abbastanza di:

Paese	Governo nazionale			Parlamento nazionale			Tribunali		
	2016	2009	Differenza	2016	2009	Differenza	2016	2009	Differenza
Belgio (Fiammingo)	72 (1,1) ▲	51 (1,0)	21 (1,5)	70 (1,1) ▲	50 (1,3)	20 (1,7)	77 (1,0) ▲	65 (1,2)	12 (1,6)
Bulgaria	59 (1,2) ▼	56 (1,3)	3 (1,8)	56 (1,1) ▼	44 (1,1)	11 (1,6)	69 (1,0)	62 (1,1)	7 (1,5)
Cile	50 (1,0) ▼	65 (1,0)	-15 (1,4)	42 (0,9) ▼	54 (1,0)	-12 (1,4)	50 (0,9) ▼	56 (1,2)	-5 (1,5)
Taipei Cinese	62 (1,0) ▼	44 (0,9)	17 (1,3)	71 (0,9) ▲	54 (0,8)	18 (1,2)	73 (0,9) ▲	69 (0,8)	4 (1,2)
Colombia	55 (1,2) ▼	62 (1,2)	-7 (1,7)	46 (1,2) ▼	49 (1,4)	-3 (1,8)	48 (1,2) ▼	50 (1,0)	-3 (1,6)
Croazia	42 (1,5) ▼	-	-	37 (1,4) ▼	-	-	66 (1,4) ▼	-	-
Danimarca†	74 (1,0) ▲	72 (1,0)	1 (1,4)	65 (1,0) ▲	66 (1,1)	-1 (1,5)	84 (0,7) ▲	79 (0,9)	5 (1,1)
Repubblica Dominicana	78 (1,1) ▲	74 (1,3)	4 (1,7)	73 (1,1) ▲	67 (1,5)	6 (1,9)	63 (1,0) ▼	63 (1,3)	0 (1,6)
Estonia ¹	73 (1,2) ▲	62 (1,4)	11 (1,9)	56 (1,4) ▼	45 (1,4)	12 (2,0)	76 (0,9) ▲	68 (1,3)	8 (1,6)
Finlandia	82 (1,0) ▲	82 (0,8)	0 (1,3)	74 (1,1) ▲	74 (1,0)	0 (1,5)	84 (0,9) ▲	81 (0,8)	2 (1,2)
Italia	57 (1,0) ▼	74 (0,9)	-17 (1,4)	65 (0,9) ▲	74 (1,0)	-9 (1,3)	72 (1,1) ▲	69 (1,0)	3 (1,5)
Lettonia ¹	60 (1,3) ▼	32 (1,2)	27 (1,8)	46 (1,2) ▼	20 (1,2)	26 (1,7)	71 (1,2)	65 (1,5)	6 (1,9)
Lituania	74 (1,0) ▲	54 (0,9)	20 (1,3)	51 (1,3) ▼	34 (1,0)	17 (1,6)	80 (0,9) ▲	74 (0,9)	6 (1,3)
Malta	66 (0,8)	62 (1,4)	4 (1,6)	59 (0,9)	61 (1,4)	-2 (1,7)	76 (0,8) ▲	76 (1,2)	0 (1,4)
Messico	57 (1,1) ▼	58 (1,0)	-1 (1,5)	56 (0,9) ▼	54 (0,9)	2 (1,3)	61 (1,0) ▼	49 (0,9)	11 (1,3)
Paesi Bassi†	70 (1,4) ▲	-	-	63 (1,3) ▲	-	-	78 (1,1) ▲	-	-
Norvegia (9) ¹	79 (0,7) ▲	67 (1,1)	11 (1,3)	77 (0,7) ▲	69 (1,0)	9 (1,2)	76 (0,7) ▲	71 (1,2)	4 (1,4)
Perù	49 (1,0) ▼	-	-	42 (0,9) ▼	-	-	46 (1,0) ▼	-	-
Federazione Russa	89 (0,6) ▲	88 (0,7)	1 (0,9)	73 (1,0) ▲	74 (0,9)	-2 (1,3)	69 (1,1)	71 (0,9)	-2 (1,4)
Slovenia	49 (1,4) ▼	56 (1,4)	-8 (2,0)	50 (1,3) ▼	53 (1,3)	-2 (1,9)	74 (1,0) ▲	72 (1,2)	3 (1,5)
Svezia ¹	79 (1,0) ▲	73 (1,2)	6 (1,6)	79 (1,1) ▲	72 (1,2)	7 (1,6)	82 (1,2)	79 (1,1)	3 (1,6)
Media ICCS	65 (0,2)			60 (0,2)			70 (0,2)		
Media Paesi comuni	67 (0,2)	63 (0,3)	4 (0,4)	62 (0,3)	56 (0,3)	5 (0,4)	71 (0,2)	68 (0,3)	4 (0,3)

Percentuali nazionali

- più di 10 punti percentuali sopra la media ▲
- significativamente sopra la media △
- significativamente sotto la media ▼
- più di 10 punti percentuali sotto la media ▽

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

I cambiamenti statisticamente significativi ($p < 0.05$) tra il 2009 e il 2016 sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

- Dati comparabili non disponibili.

La tabella 5.26 mostra la percentuale di studenti che dichiarano di fidarsi abbastanza o completamente dei partiti politici, della gente in generale, dei mezzi di comunicazione “tradizionali” (televisioni, giornali, radio) sia in ICCS 2016 sia in ICCS 2009. Sono inoltre riportate le percentuali di studenti per la domanda, posta solo in questo ciclo, sulla fiducia verso i social media.

In generale, i ragazzi esprimono un basso livello di fiducia nei confronti dei partiti politici: in media, a livello internazionale, meno della metà degli studenti dichiara di avere fiducia nelle istituzioni.

La fiducia nei partiti politici decresce significativamente rispetto al 2009 in Colombia, Danimarca, Lituania e Italia.

Circa la metà degli studenti, in media fra tutti i Paesi partecipanti, dichiara di avere fiducia nella gente in generale, e tale percentuale risulta inferiore rispetto al 2009 nella maggior parte dei paesi, Italia compresa.

Più della metà degli studenti a livello internazionale e tre quarti degli studenti in Italia dichiarano di avere fiducia nei sistemi di comunicazione tradizionali (ad esempio, giornali, televisioni, radio).

Inoltre, il 45% degli studenti a livello internazionale dichiara di avere fiducia nei social media, tale percentuale varia ampiamente tra i paesi, passando dal 27% in Norvegia al 61% nella Repubblica Dominicana. In Italia, circa la metà degli studenti dichiara di fidarsi dei social media.

Tabella 5.26 - Fiducia degli studenti nei partiti politici, nella gente in generale e nei media (televisione, giornali, radio) nel 2016 e nel 2009 e nei social media nel 2016

Paese	Percentuali di studenti che si fidano del tutto o abbastanza di:									
	Partiti politici			Gente in generale			Media (televisione, giornali, radio)			Social media
	2016	2009	a	2016	2009	a	2016	2009	Differenza	2016
Belgio (Fiammingo)	49 (1,0) △	35 (1,1)	14 (1,4)	52 (1,2)	57 (1,1)	-5 (1,7)	46 (0,9) ▼	48 (1,0)	-2 (1,3)	29 (1,2) ▼
Bulgaria	38 (1,3) ▽	32 (1,2)	6 (1,7)	61 (1,0) △	64 (1,1)	-4 (1,4)	61 (1,0) △	70 (1,1)	-9 (1,5)	60 (1,0) ▲
Cile	33 (0,8) ▼	34 (1,0)	-2 (1,3)	48 (0,9) ▽	52 (0,9)	-4 (1,2)	62 (1,1) △	74 (0,7)	-12 (1,3)	54 (0,9) △
Taipei Cinese	47 (1,0) △	26 (0,8)	21 (1,3)	48 (0,9) ▽	51 (0,9)	-4 (1,3)	44 (0,9) ▼	43 (0,8)	1 (1,3)	46 (0,9)
Colombia	28 (1,0) ▼	35 (1,1)	-7 (1,5)	43 (1,1) ▽	49 (0,9)	-5 (1,4)	69 (1,3) ▲	72 (1,0)	-3 (1,7)	49 (1,1) △
Croazia	27 (1,2) ▼	-	-	58 (1,1) △	-	-	54 (1,0) ▽	-	-	48 (1,2) △
Danimarca†	52 (1,1) △	56 (1,2)	-4 (1,7)	65 (1,1) ▲	68 (0,8)	-4 (1,4)	59 (0,9)	56 (1,0)	4 (1,3)	31 (0,7) ▼
Repubblica Dominicana (r)	50 (1,1) △	51 (1,2)	-1 (1,7)	62 (1,1) △	61 (1,3)	1 (1,7)	78 (0,9) ▲	76 (1,0)	2 (1,4)	61 (1,0)
Estonia ¹	32 (1,2) ▼	23 (1,3)	9 (1,8)	46 (1,4) ▽	58 (1,0)	-11 (1,7)	47 (1,2) ▼	54 (1,0)	-8 (1,5)	32 (1,0) ▼
Finlandia	66 (1,1) ▲	61 (1,0)	5 (1,5)	74 (0,9) ▲	76 (0,8)	-2 (1,2)	82 (0,8) ▲	80 (0,8)	2 (1,1)	49 (1,1) △
Italia	44 (0,8)	52 (1,1)	-8 (1,3)	41 (0,9) ▼	52 (1,0)	-11 (1,3)	75 (0,7) ▲	81 (0,9)	-5 (1,1)	54 (0,9) △
Lettonia ¹	40 (1,2) ▽	25 (1,0)	15 (1,6)	47 (1,1) ▽	58 (1,1)	-11 (1,6)	51 (1,2) ▽	65 (1,3)	-14 (1,8)	47 (1,4)
Lituania	53 (1,1) △	33 (1,1)	20 (1,5)	60 (1,0) △	66 (0,8)	-6 (1,3)	65 (0,9) △	67 (0,9)	-2 (1,2)	49 (0,9) △
Malta	51 (0,8) △	55 (1,7)	-4 (1,9)	49 (0,9) ▽	50 (1,3)	-1 (1,6)	66 (0,8) △	70 (1,1)	-4 (1,4)	60 (0,9) ▲
Messico	37 (1,0) ▽	35 (1,0)	3 (1,4)	52 (1,0)	47 (0,8)	5 (1,2)	56 (1,1) ▽	57 (0,8)	-1 (1,3)	48 (0,9) △
Paesi Bassi†	48 (1,3) △	-	-	52 (1,2)	-	-	47 (1,3) ▼	-	-	32 (1,2) ▼
Norvegia (9) ¹	56 (0,9) ▲	52 (1,2)	5 (1,5)	43 (0,9) ▼	48 (1,0)	-6 (1,3)	48 (0,8) ▼	49 (1,4)	0 (1,6)	27 (0,7) ▼
Perù	33 (0,9) ▼	-	-	47 (0,9) ▽	-	-	62 (0,7) △	-	-	45 (0,8)
Federazione Russa	54 (1,0) △	51 (0,9)	3 (1,4)	45 (1,0) ▽	51 (1,0)	-6 (1,4)	41 (1,1) ▼	41 (1,0)	0 (1,5)	40 (1,1) ▽
Slovenia	44 (1,4)	45 (1,3)	0 (1,9)	69 (1,0) ▲	71 (0,9)	-2 (1,4)	65 (1,2) △	64 (1,1)	1 (1,6)	54 (1,1) △
Svezia ¹	61 (1,1) ▲	60 (1,3)	1 (1,7)	56 (1,1) △	67 (0,8)	-11 (1,4)	54 (1,0)	54 (0,9)	0 (1,3)	32 (1,0) ▼
Media ICCS	45 (0,2)			53 (0,2)			59 (0,2)			45 (0,2)
Media comune	46 (0,3)	42 (0,3)	4 (0,4)	53 (0,2)	58 (0,2)	-5 (0,3)	59 (0,2)	62 (0,2)	-3 (0,3)	

Percentuali nazionali

- più di 10 punti percentuali sopra la media ▲
- significativamente sopra la media △
- significativamente sotto la media ▽
- più di 10 punti percentuali sotto la media ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

I cambiamenti statisticamente significativi ($p < 0,05$) tra il 2009 e il 2016 sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

- Dati comparabili non disponibili.

Una "(r)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma per meno dell'85% degli studenti.

In base alle risposte fornite dagli studenti a sei quesiti riguardanti la fiducia nei confronti di governo nazionale, governo locale, parlamento, polizia, tribunali e partiti politici è stato creato un indice di Fiducia verso le istituzioni civiche.

La tabella 5.27 illustra i punteggi degli studenti a questa scala rispetto alla frequenza di utilizzo dei media per cercare informazioni, al titolo di studio dei genitori e al punteggio nella scala di conoscenze civiche.

I risultati evidenziano che, nella maggior parte dei paesi, gli studenti che dichiarano di usare più frequentemente i social media per cercare informazioni dichiarano anche di essere più fiduciosi nei confronti delle istituzioni.

Avere almeno un genitore laureato non sembra avere una relazione lineare con la fiducia nelle istituzioni: in sette paesi determina una maggiore fiducia, mentre in 8 paesi la relazione è negativa. In Italia non si riscontrano differenze tra i due gruppi.

Se si confrontano i dati sulla fiducia degli studenti verso le istituzioni con il rendimento in conoscenze civiche, si evidenzia che gli studenti con un più alto livello di conoscenze civiche hanno una minore fiducia nelle istituzioni in Bulgaria, Cile, Colombia, Croazia, Repubblica Dominicana, Lituania, Messico, Perù e Russia.

Al contrario in Danimarca, Estonia, Finlandia, Paesi Bassi, Norvegia, Slovenia e Svezia studenti con un più elevato livello di conoscenze civiche dichiarano di avere più fiducia nelle istituzioni. Tali risultati sono in linea con quelli di precedenti ricerche dove si evidenziano positive correlazioni tra la fiducia nelle istituzioni e le conoscenze civiche nei paesi con un basso livello di percezione di corruzione e con un elevato livello di efficienza (Lauglo, 2013). In Italia la differenza tra i due gruppi non è statisticamente significativa.

5.27 - Fiducia degli studenti nelle istituzioni civiche: punteggio medio nazionale per utilizzo dei media, istruzione dei genitori e livello di conoscenze civiche

Paese	Punteggio medio per utilizzo dei media da parte degli studenti				Punteggio medio per istruzione dei genitori				Punteggio medio per livello di conoscenze civiche					
	Meno di una volta a settimana		Almeno una volta a settimana		Inferiore alla Laurea di I livello		Almeno Laurea di I livello		civiche inferiori al livello B (inferiori a)		civiche pari o superiori al livello B (pari o superiori a)			
	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9
Belgio (Fiammingo)	52 (0,3)							53 (0,3)						
Bulgaria	49 (0,6)							51 (0,4)						
Cile	45 (0,5)							47 (0,3)						
Taipei Cinese	51 (0,5)							52 (0,2)						
Colombia	46 (0,5)							48 (0,4)						
Croazia	47 (0,4)							49 (0,3)						
Danimarca†	52 (0,2)							53 (0,2)						
Repubblica Dominicana	54 (0,5)							56 (0,3)						
Estonia ¹	50 (0,3)							51 (0,3)						
Finlandia	54 (0,3)							54 (0,3)						
Italia	50 (0,3)							51 (0,2)						
Lettonia ¹	48 (0,3)							49 (0,3)						
Lituania	51 (0,4)							53 (0,2)						
Malta	50 (0,4)							53 (0,2)						
Messico	49 (0,4)							50 (0,3)						
Paesi Bassi†	52 (0,4)							53 (0,3)						
Norvegia (9) ¹	53 (0,2)							54 (0,2)						
Perù	48 (0,6)							48 (0,2)						
Federazione Russa	51 (0,5)							53 (0,3)						
Slovenia	48 (0,4)							49 (0,3)						
Svezia ¹	52 (0,6)							53 (0,4)						
Media ICCS 2016	50 (0,1)							51 (0,1)						

 Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)
 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi (p < 0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

All'interno delle diverse aree geografiche italiane, si riscontrano alcune differenze (cfr. Tabella 5.28): una percentuale maggiore di studenti del Sud rispetto all'Italia nel complesso dichiara di avere fiducia nei partiti politici, mentre nel Centro tale percentuale è inferiore alla percentuale italiana. Gli studenti del Sud, dichiarano in percentuale maggiore di avere fiducia nei media in generale e nei social media; mentre gli studenti del Nord Ovest dichiarano in percentuale minore di avere fiducia nei media e una percentuale minore di studenti del Nord Est rispetto al dato nazionale dichiara di avere fiducia nel social media.

Tabella 5.28 - Fiducia degli studenti nelle istituzioni del proprio paese per macroarea geografica

Macroarea	Governo nazionale	Parlamento nazionale	Tribunali	Partiti politici	Gente in generale	Media (televisione, giornali, radio)	Social media
Nord Ovest	59 (1,9) □	63 (1,6)	74 (1,7) □	42 (1,2) □	42 (1,8) □	73 (1,6) ▽	52 (1,9) □
Nord Est	53 (2,8)	66 (2,3)	71 (2,5) □	42 (1,6) □	42 (1,4) □	76 (1,7) □	49 (2,2) ▽
Centro	54 (2,5)	64 (1,8)	68 (3,5) □	39 (2,2) ▽	39 (1,5) □	75 (1,7) □	51 (2,3) □
Sud	61 (2,2)	68 (2,0)	75 (2,2) □	50 (2,3) △	40 (1,9) □	78 (1,3) △	58 (1,8) △
Sud Isole	58 (3,5)	64 (3,2)	74 (2,6) □	45 (2,7) □	42 (2,9) □	77 (1,8) □	58 (2,5) □
Italia	57 (1,0) □	65 (0,9)	72 (1,1) □	44 (0,8) □	41 (0,9) □	75 (0,7) □	54 (0,9) □

Significativamente superiore al dato italiano ICCS △

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▽

□

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

5.5 Sintesi e conclusioni

Nel presente capitolo sono stati riportati i risultati relativi agli atteggiamenti degli studenti nei confronti di questioni rilevanti per la società:

- il 30% dei nostri studenti contro una media internazionale del 17% dichiara che è un bene per la democrazia se i leader politici conferiscono incarichi pubblici ai propri familiari;
- in media sia a livello internazionale sia a livello italiano, una percentuale consistente di studenti considerano un bene per la democrazia protestare pacificamente, che tutti i gruppi etnici del Paese abbiano gli stessi diritti e che tutti cittadini abbiano il diritto di eleggere chi li governa;
- l'importanza attribuita alla cittadinanza convenzionale è maggiore negli studenti che dichiarano di essere più interessati in questioni politiche e sociali e con un più elevato livello di conoscenze civiche;
- una percentuale elevata di studenti dichiara che per essere un buon cittadino da adulto bisogna rispettare le leggi, garantire il benessere economico della propria famiglia e rispettare il diritto degli altri ad avere le loro opinioni;
- i nostri studenti hanno atteggiamenti più favorevoli rispetto al 2009 nei confronti dell'eguaglianza di genere e di tutti i gruppi etnici/razziali;
- Per i nostri studenti l'inquinamento, il terrorismo e la carenza d'acqua rappresentano le minacce più grandi per il futuro;
- Rispetto al 2009 si assiste nel nostro Paese a un forte decremento nella percentuale degli studenti che dichiara di fidarsi del governo nazionale e del parlamento nazionale. Nonostante questo, gli studenti dichiarano di avere più fiducia nel governo nazionale e nel parlamento nazionale rispetto ai partiti politici e alla gente in generale;
- Rimane elevata la percentuale di studenti che dichiara di fidarsi dei tribunali e dei media.

Bibliografia

- Holden, C. (2007). Young people's concerns. In D. Hicks, & C. Holden (Eds.), *Teaching the global dimension: Key principles and effective practice* (pp. 31–42), London, UK: Routledge Falmer.
- Kennedy, K. (2006). *Towards a conceptual framework for understanding active and passive citizenship*. Unpublished report. Retrieved from http://www.academia.edu/1243639/towards_a_conceptual_framework_for_active_citizenship.
- Lauglo, J. (2013). Do more knowledgeable adolescents have more rationally based civic attitudes? Analysis of 38 countries. *Educational Psychology*, 33(3), 262–282.
- Muro, D., & Vidal, G. (2017) Political mistrust in southern Europe since the Great Recession. *Mediterranean Politics*, 22:2, 197-217.
- Oscarsson, V. (1996). Pupils' views of the future in Sweden. *Environmental Education Research*, 2(3), 261–277.
- Rubin, A. (2002). *Reflections upon the late-modern transition as seen in the images of the future held by young Finns*, in G. Gidley, & S. Inayatullah (Eds) *Youth futures: comparative research and transformative visions* (pp. 99–109), Westport, CT, USA: Praeger.
- Schulz, W. (2004). Scaling procedures for Likert-type items on students' concepts, attitudes and actions. In W. Schulz, & H. Sibberns (Eds.), *IEA Civic Education Study: Technical report* (pp. 193–126). Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010b). *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., 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).
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Capitolo 6 – Il contesto scolastico per l'educazione civica e alla cittadinanza: il ruolo delle scuole e della comunità

6.1 Quadro teorico e domande di ricerca

Il Quadro di Riferimento ICCS (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito e Agrusti, 2016) identifica diversi contesti che possono influenzare non soltanto i risultati degli studenti nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza, ma anche il loro impegno civico: il contesto della comunità locale, il contesto scolastico e di classe, il contesto familiare, l'ambiente dei pari e il contesto personale degli studenti.

Il presente capitolo approfondisce il contesto scolastico e di classe in relazione all'esperienza di apprendimento degli studenti, cercando di rispondere alla quinta domanda di ricerca: come sono organizzate le istituzioni scolastiche italiane in materia di educazione civica e alla cittadinanza e qual è la sua associazione con i risultati di apprendimento degli studenti?

In particolare, il capitolo si concentra sulle seguenti domande di ricerca:

- in che modo, nelle scuole italiane, i processi partecipativi facilitano la partecipazione civica e l'impegno civico degli studenti?
- in che modo scuola e comunità interagiscono per favorire la partecipazione civica, l'impegno civico e l'apprendimento delle conoscenze civiche degli studenti?

Come per l'edizione del 2009, anche nell'indagine ICCS 2016 si parte dalla considerazione che i risultati di apprendimento degli studenti siano il frutto non soltanto dei processi di insegnamento e di apprendimento, ma anche dell'esperienza che gli studenti quotidianamente vivono a scuola. Quest'ultimo aspetto è ritenuto di particolare rilievo per lo sviluppo delle attitudini e delle disposizioni degli studenti. Come sottolineato dagli autori del quadro teorico di ICCS 2016, numerosi paesi enfatizzano gli aspetti non formali dell'apprendimento sui temi civici che si sviluppano attraverso la partecipazione, l'impegno o l'interazione sociale a scuola³⁹. Le ricerche sottolineano l'importanza anche dell'apprendimento informale a scuola per promuovere l'impegno civico degli studenti (Scheerens, 2009). Infine, anche la partecipazione degli studenti a livello di scuola, il clima interpersonale ivi presente, il clima di classe e la qualità delle relazioni tra gli studenti e gli insegnanti e tra gli studenti sono ritenuti aspetti molto rilevanti (Bäckman e Trafford, 2007; Huddleston, 2007; Trafford, 2003).

I risultati presentati in questo capitolo tengono conto dei dati raccolti attraverso i questionari proposti agli studenti, agli insegnanti e ai dirigenti scolastici. In particolare si descrivono i processi partecipativi e le interazioni sociali che si sviluppano a scuola (par. 1); il clima scolastico e di classe (par. 2); il fenomeno del bullismo (par. 3); le iniziative di educazione civica e alla cittadinanza proposte a scuola (par. 4). Si presentano i risultati dell'Italia nel confronto con gli altri paesi partecipanti e delle macroaree geografiche. Quando i valori si discostano significativamente dal valore di riferimento (media ICCS per le tabelle internazionali e media nazionale per quelle di macroarea geografica), gli stessi sono riportati in grassetto e accompagnati con una freccia in su o in giù, a seconda che la differenza sia significativamente superiore o inferiore al riferimento, di colore chiaro (se la differenza del valore dal riferimento è inferiore di 10 punti percentuali) o scuro (se la differenza del valore dal riferimento è superiore di 10 punti percentuali).

³⁹ Per approfondimenti si veda Ainley, Schulz e Friedman, 2013; Eurydice, 2005, 2012; Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr e Losito, 2010.

6.2 La partecipazione e le interazioni sociali a scuola

La partecipazione di studenti, insegnanti e genitori ai processi decisionali della scuola può essere considerata sia come parte di una *governance* democratica della scuola, sia un fattore che contribuisce a delineare la scuola come ambiente di apprendimento democratico (Torrance, 2013).

Come le indagini CIVED e ICCS 2009, anche ICCS 2016, nel questionario rivolto ai dirigenti scolastici, propone una domanda che chiede loro se e in che misura gli studenti partecipano alle elezioni dei propri rappresentanti di classe e alle votazioni delle elezioni per il consiglio di istituto, e che prevede come modalità di risposta le opzioni “Tutti o quasi tutti”, “La maggior parte”, “Alcuni”, “Nessuno o quasi nessuno” e “Non applicabile”. Quest’ultima opzione è stata introdotta per considerare le diverse normative in materia di partecipazione degli studenti; ad esempio in Italia, queste due forme di partecipazione sono previste dalla legge soltanto nelle scuole del secondo ciclo.

L’analisi dei dati presentata nella Tabella 6.1 mostra che nelle scuole secondarie di I grado italiane non sono previsti (come prevedibile) rappresentanti di classe o di istituto eletti tra gli studenti, mentre in quasi tutti i paesi partecipanti a ICCS, in terza secondaria di primo grado, non soltanto è presente la partecipazione degli studenti alle elezioni dei loro rappresentanti di classe o di scuola, ma è anche molto elevata (media ICCS rispettivamente pari a 85% e 74%). L’Italia si discosta significativamente dagli altri paesi con una percentuale di studenti appartenenti a scuole nelle quali soltanto il 22% degli studenti appartiene a scuole ove gli stessi eleggono i propri rappresentanti di classe o soltanto l’1% a scuole ove votano alle elezioni del consiglio di istituto. L’analisi per macroaree evidenzia, inoltre, che è presente una partecipazione spontanea degli studenti soprattutto nelle scuole del Sud Isole (cfr. Tabella 6.2).

Tabella 6.1 - Percentuali di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti segnalano la partecipazione degli studenti alle elezioni d'Istituto

Percentuali nazionali di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti dichiarano che tutti, quasi tutti o la maggior parte degli studenti:				
Paese	Eleggono i propri rappresentanti di classe		Votano alle elezioni per il consiglio d'Istituto	
Belgio (Fiammingo)	73 (4,1)	▼	55 (4,5)	▼
Bulgaria	68 (3,8)	▼	50 (4,1)	▼
Cile	98 (1,1)	▲	86 (3,1)	▲
Taipei Cinese	92 (2,4)	△	45 (4,2)	▼
Colombia (r)	99 (1,0)	▲	99 (0,9)	▲
Croazia	100 (0,0)	▲	98 (1,1)	▲
Danimarca†	91 (2,1)	△	92 (2,0)	▲
Repubblica Dominicana	95 (1,9)	△	95 (1,6)	▲
Estonia ¹ (s)	76 (4,9)	▽	79 (4,4)	
Finlandia	98 (1,1)	▲	93 (1,7)	▲
Italia	22 (3,5)	▼	1 (0,7)	▼
Lettonia ¹	88 (3,1)		73 (5,0)	
Lituania	93 (2,1)	△	79 (3,1)	
Malta	85 (0,3)		80 (0,3)	△
Messico	98 (1,2)	▲	81 (2,7)	△
Paesi Bassi† (r)	46 (4,4)	▼	34 (5,2)	▼
Norvegia (9) ¹	99 (0,8)	▲	95 (2,0)	▲
Perù	93 (1,5)	△	85 (2,3)	▲
Federazione Russa	82 (3,4)		74 (3,8)	
Slovenia	99 (0,8)	▲	81 (3,7)	
Svezia ¹	92 (2,4)	△	78 (3,6)	
Media ICCS 2016	85 (0,6)		74 (0,7)	

Percentuali nazionali

più di 10 punti percentuali sopra la media	▲
significativamente sopra la media	△
significativamente sotto la media	▽
più di 10 punti percentuali sotto la media	▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Una "(r)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma per meno dell'85% degli studenti.

Una "(s)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 50% ma per meno del 70% degli studenti.

Tabella 6.2 - Percentuali di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti segnalano la partecipazione degli studenti alle elezioni d'Istituto per macroarea geografica

Percentuali di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti dichiarano che tutti, quasi tutti o la maggior parte degli studenti:

Macroarea	Eleggono i propri rappresentanti di classe
Nord Ovest	18 (5,9)
Nord Est	18 (7,9)
Centro	21 (9,1)
Sud	20 (7,9)
Sud Isole	36 (11,6)
Italia	22 (3,5)

Significativamente superiore al dato italiano ICCS \triangle

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ∇

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Le strategie e le procedure adottate dai dirigenti scolastici nell'esercizio del loro ruolo possono avere un impatto sul clima scolastico e sulla cultura della scuola (Edmonds, 1979; Eurydice, 2013; Ishimaru, 2013; Marzano, 2003; Scheerens, Glas e Thomas, 2003; Sammons, Gu, Day e Ko, 2011). La partecipazione degli insegnanti alla *governance* della scuola può contribuire a migliorare la loro comprensione dei bisogni di apprendimento degli studenti e a rafforzare il loro impegno a sostenere le attività educative proposte dalla scuola (Ranson, Farrell, Peim e Smith, 2005).

Attraverso il questionario rivolto ai dirigenti scolastici si chiede loro di indicare quanto gli insegnanti, i genitori e gli studenti sono coinvolti nei processi decisionali della scuola⁴⁰, mediante i seguenti quesiti: a) gli insegnanti vengono coinvolti nei processi decisionali; b) i genitori vengono coinvolti nei processi decisionali; c) le opinioni degli studenti vengono prese in considerazione nell'ambito dei processi decisionali; d) norme e regolamenti vengono rispettati dal personale docente e non docente, dagli studenti e dai genitori; e) agli studenti viene data l'opportunità di partecipare attivamente alle decisioni scolastiche; f) ai genitori vengono fornite informazioni sui risultati della scuola e degli studenti.

Nelle scuole italiane, la partecipazione di studenti, genitori e insegnanti ai processi decisionali è significativamente inferiore rispetto alla media internazionale. Prevala il coinvolgimento dei genitori nella comunicazione dei risultati della scuola e degli studenti (72%), tuttavia inferiore di 12 punti percentuali alla media ICCS; segue il coinvolgimento degli insegnanti nelle decisioni (39%), inferiore di 22 punti percentuali, e il rispetto di norme e regolamenti (29%), inferiore di ben 34 punti percentuali alla media internazionale. Anche per aspetti come il coinvolgimento dei genitori (10%), la considerazione delle opinioni degli studenti (7%) e l'opportunità che gli stessi hanno di partecipare attivamente alle decisioni scolastiche (5%), l'Italia è tra i paesi che presenta una percentuale significativamente inferiore alla media ICCS, rispettivamente di 8, 21 e 25 punti percentuali. Nella Tabella 6.3 si riportano, per tutti i paesi partecipanti a ICCS, le percentuali degli studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti scolastici segnalano un'elevata partecipazione ai processi decisionali da parte degli studenti, dei genitori e degli insegnanti.

⁴⁰ Con una scala ordinale a quattro passi: "Molto", "Abbastanza", "Poco", "Per niente".

Tabella 6.3 - Percentuali di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti segnalano l'impegno della comunità scolastica

Paese	Percentuali nazionali di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti dichiarano che:					
	Gli insegnanti vengono coinvolti nei processi decisionali	I genitori vengono coinvolti nei processi decisionali	Le opinioni degli studenti vengono prese in considerazione nell'ambito dei processi decisionali	Nome e regolamenti vengono rispettati dal personale docente e non docente, dagli studenti e dai genitori	Agli studenti viene data l'opportunità di partecipare attivamente alle decisioni scolastiche	Ai genitori vengono fornite informazioni sui risultati della scuola e degli studenti
Belgio (Fiammingo)	32 (4,5) ▼	8 (2,1) ▽	8 (2,1) ▼	52 (5,0) ▼	12 (2,8) ▼	62 (4,4) ▼
Bulgaria	86 (3,0) ▲	8 (2,3) ▽	32 (4,3)	80 (3,5) ▲	27 (4,0)	83 (3,2)
Cile	50 (3,7) ▼	10 (2,9) ▽	26 (3,8)	72 (3,4) △	28 (4,0)	84 (3,0)
Taipei Cinese	60 (3,9)	19 (2,7)	18 (3,3) ▽	66 (3,9)	17 (3,0) ▼	75 (3,7) ▽
Colombia (r)	64 (4,4)	23 (3,9)	48 (4,5) ▲	60 (4,5)	46 (4,4) ▲	95 (2,2) ▲
Croazia	79 (3,7) ▲	30 (3,9) ▲	38 (4,2) ▲	56 (3,9) ▽	43 (4,3) ▲	85 (3,2)
Danimarca†	56 (3,8)	7 (2,0) ▼	20 (3,2) ▽	72 (3,5) △	19 (3,2) ▼	71 (3,8) ▼
Repubblica Dominicana	84 (3,8) ▲	46 (5,0) ▲	65 (4,5) ▲	67 (4,4)	58 (4,4) ▲	96 (2,2) ▲
Estonia ¹ (s)	77 (3,7) ▲	28 (5,8)	37 (5,3)	66 (5,4)	49 (5,1) ▲	89 (3,6)
Finlandia	73 (3,1) ▲	2 (1,1) ▼	9 (2,2) ▼	83 (2,7) ▲	21 (2,9) ▽	78 (3,2)
Italia	39 (3,8) ▼	10 (2,5) ▽	7 (2,1) ▼	29 (3,6) ▼	5 (1,8) ▼	72 (3,8) ▼
Lettonia ¹	88 (3,0) ▲	32 (3,8) ▲	51 (4,3) ▲	68 (4,8)	67 (4,5) ▲	97 (1,5) ▲
Lituania	46 (4,0) ▼	20 (3,1)	24 (3,9)	25 (3,9) ▼	31 (3,8)	82 (3,4)
Malta	66 (0,4) △	8 (0,2) ▽	29 (0,3)	85 (0,4) ▲	33 (0,4) △	83 (0,3)
Messico	78 (3,3) ▲	39 (4,1) ▲	37 (4,0) △	58 (4,1)	42 (4,1) ▲	94 (1,5) ▲
Paesi Bassi† (r)	23 (4,0) ▼	3 (1,7) ▼	6 (2,2) ▼	47 (5,2) ▼	9 (2,8) ▼	88 (3,2)
Norvegia (9) ¹	50 (3,8) ▼	8 (2,5) ▽	15 (3,4) ▼	73 (3,7) ▲	14 (3,1) ▼	71 (3,7) ▼
Perù	42 (3,8) ▼	21 (2,9)	35 (3,5) △	48 (3,4) ▼	31 (3,2)	71 (3,0) ▼
Federazione Russa	60 (4,1)	31 (4,8) ▲	24 (3,4)	70 (4,4)	43 (4,5) ▲	92 (2,3) △
Slovenia	70 (4,2) △	12 (3,0)	17 (3,8) ▼	79 (3,7) ▲	21 (3,9) ▽	98 (1,0) ▲
Svezia ¹	63 (5,1)	2 (1,9) ▼	35 (4,1)	68 (5,9)	21 (3,9) ▽	90 (2,8) △
Media ICCS 2016	61 (0,8)	18 (0,7)	28 (0,8)	63 (0,9)	30 (0,8)	84 (0,7)

Percentuali nazionali

- più di 10 punti percentuali sopra la media ▲
- significativamente sopra la media △
- significativamente sotto la media ▽
- più di 10 punti percentuali sotto la media ▼

(1) Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Una "(r)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma per meno dell'85% degli studenti.

Una "(s)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 50% ma per meno del 70% degli studenti.

Le differenze tra le macroaree e la media nazionale (cfr. Tabella 6.4) non sono statisticamente significative per la maggior parte degli aspetti analizzati, ad eccezione dell'informare i genitori sui risultati della scuola e degli studenti ove, nello specifico, la percentuale delle scuole del Sud è significativamente superiore alla media nazionale (83%), mentre quella del Nord Ovest è significativamente inferiore (57%).

Tabella 6.4 - Percentuali di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti segnalano l'impegno della comunità scolastica per macroarea geografica

Percentuali di studenti appartenenti a scuole in cui i dirigenti dichiarano che:						
Macroarea	Gli insegnanti vengono coinvolti nei processi decisionali	I genitori vengono coinvolti nei processi decisionali	Le opinioni degli studenti vengono prese in considerazione nell'ambito dei processi decisionali	Norme e regolamenti vengono rispettati dal personale docente e non docente, dagli studenti e dai genitori	Agli studenti viene data l'opportunità di partecipare attivamente alle decisioni scolastiche	Ai genitori vengono fornite informazioni sui risultati della scuola e degli studenti
Nord Ovest	45 (8,3)	11 (5,2)	4 (3,1)	27 (8,5)	4 (3,1)	57 (8,6) ▽
Nord Est	40 (10,1)	18 (7,6)	14 (7,2)	43 (10,2)	7 (4,9)	78 (8,4)
Centro	30 (8,8)	10 (5,8)	0 (0,0)	24 (7,4)	0 (0,0)	66 (8,4)
Sud	51 (8,0)	9 (4,9)	11 (5,5)	26 (6,5)	6 (4,5)	83 (5,9) △
Sud Isole	23 (9,0)	4 (3,7)	7 (5,3)	24 (9,1)	9 (5,5)	79 (8,8)
Italia	39 (3,8)	10 (2,5)	7 (2,1)	29 (3,6)	5 (1,8)	72 (3,8)

Significativamente superiore al dato italiano ICCS △

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▽

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

6.3 Il clima scolastico e il clima di classe

Si definisce “clima scolastico” l’insieme delle convinzioni condivise, le relazioni tra gli individui e i gruppi nell’organizzazione, gli ambienti fisici e le caratteristiche degli individui e dei gruppi che partecipano all’organizzazione (Van Houtte, 2005). Homana, Barber e Torney-Purta (2006) definiscono il clima scolastico come l’insieme delle percezioni, convinzioni e aspettative che i membri di una comunità scolastica hanno sulla loro scuola intesa come ambiente di apprendimento, il relativo comportamento e i simboli e le istituzioni che sono espressione del loro comportamento.

Il clima scolastico e la qualità delle relazioni nella scuola, sia tra studenti e insegnanti, sia tra studenti, sono aspetti che possono influenzare il rendimento scolastico e gli apprendimenti (Bear, Yang, Pell e Gaskins, 2014) e che possono essere associati alla presenza o meno di situazioni legate al fenomeno del bullismo a scuola (Powell, Powell e Petrosko, 2015). Più in generale, recenti studi mostrano che le relazioni tra studenti e insegnanti sono associate con una vasta gamma di indicatori riguardanti il coinvolgimento degli studenti alla vita scolastica (Quin, 2017).

Diversi studi mostrano che la percezione da parte degli studenti della presenza in classe di un clima favorevole alla discussione può assumere un ruolo significativo nell’aiutare gli studenti a comprendere i vantaggi dei valori e delle pratiche democratiche (Hooghe e Quintelier, 2013). L’associazione positiva tra la percezione di un clima di classe favorevole alla discussione e i risultati positivi di apprendimento delle conoscenze civiche è uno dei risultati più stabili degli studi condotti dalla IEA relativi all’educazione civica dal 1971, confermato anche dai diversi ricercatori che nel tempo hanno condotto analisi secondarie⁴¹.

Come per l’indagine precedente, anche nel questionario studente dell’indagine ICCS 2016 è presente una scala che misura la percezione degli studenti sulla presenza in classe di un clima favorevole alla discussione⁴², che chiede agli studenti quando durante una normale lezione si discute di argomenti politici e sociali, con quale frequenza succedono le seguenti cose⁴³: a) gli insegnanti incoraggiano gli studenti a farsi una propria opinione personale sulle cose; b) gli insegnanti incoraggiano gli studenti a esprimere le loro opinioni; c) gli studenti propongono di discutere in classe di temi di attualità politica; d) gli studenti esprimono le proprie opinioni in classe, anche quando sono diverse da quelle della maggioranza degli altri studenti; e) gli insegnanti incoraggiano gli studenti a discutere con chi ha opinioni diverse dalle proprie; f) gli insegnanti presentano molti punti di vista diversi sugli argomenti che spiegano in classe.

⁴¹ L’indagine CIVED prevedeva un set di sei item per misurare la percezione degli studenti di un clima di classe favorevole alla discussione durante le lezioni di educazione civica e alla cittadinanza (Torney-Purta, Lehmann, Oswald e Schulz, 2001). L’indice derivato dall’indagine CIVED mostrò di essere un buon predittore della conoscenza civica e delle aspettative di voto degli studenti da adulti (Schulz, 2005); le analisi multivariate condotte sui dati dell’indagine ICCS 2009, che utilizzò uno strumento simile, confermarono l’associazione tra questo costrutto e i risultati di apprendimento civico (Schulz *et al.*, 2010). Anche nell’indagine ICCS 2016, nel questionario rivolto agli studenti, è stata inserita la stessa domanda.

⁴² La scala sulle percezioni degli studenti relativamente alla presenza in classe di un clima favorevole alla discussione ha riportato un’attendibilità di 0,77 (alpha di Cronbach) a livello internazionale; i punteggi più alti della scala significano un clima di classe percepito più favorevole alla discussione (per approfondimenti di questa scala si veda l’Appendice D del Rapporto internazionale). La stessa scala era già stata proposta nell’indagine ICCS 2009, mostrando una associazione positiva del costrutto con i risultati di apprendimento nell’educazione civica (Schulz *et al.*, 2010). I valori di questa scala sono confrontabili con quelli della scala del 2009, dove al valore 50 corrisponde il punteggio medio dei paesi partecipanti equamente pesati nel ciclo precedente.

⁴³ Le opzioni di risposta sono “Mai”, “Raramente”, “Qualche volta” e “Spesso” e agli studenti viene chiesto di considerare ogni classe in cui o insegnanti con cui si discute di temi politici e sociali.

Nella Tabella 6.5, per ogni Paese partecipante a ICCS, si riporta il punteggio medio sulla scala relativa alla percezione della presenza di un clima favorevole alla discussione degli studenti e il confronto con quelli dell'indagine condotta nel 2009. L'analisi dei dati evidenzia che l'Italia, insieme a Cile, Taipei Cinese, Croazia, Danimarca, Messico, Norvegia, Perù e Svezia, ha un'incidenza di studenti che dichiarano la presenza di un clima di classe aperto alla discussione significativamente superiore alla media internazionale. Tuttavia, la percezione di un clima favorevole alla discussione era più diffusa nel 2009, dal momento che, confrontando i valori del 2016 con quelli del 2009, l'Italia, insieme a Lettonia e Federazione Russa, mostra valori significativamente inferiori.

Nella Tabella 6.6 si riportano i punteggi medi sulla scala relativa alla percezione della presenza di un clima favorevole alla discussione degli studenti italiani e di ciascuna macroarea per l'indagine ICCS 2016: gli studenti delle scuole del Sud e del Sud Isole percepiscono un clima di classe significativamente più favorevole alla discussione rispetto alla media nazionale, a differenza degli studenti delle scuole del Nord Ovest, che percepiscono un clima significativamente meno favorevole; nella media invece la percezione degli studenti delle scuole del Nord Est e del Centro.

Tabella 6.5 - Percezione degli studenti relativamente alla presenza di un clima di classe favorevole alla discussione: punteggi medi nazionali

Paese	2016	2009	Differenza (2016 - 2009)	40	45	50	55	60
Belgio (Fiammingo)	50 (0,3) ▽	49 (0,3)	0,6 (0,5)			■		
Bulgaria	48 (0,3) ▽	48 (0,4)	0,2 (0,6)		■			
Cile	52 (0,3) ▲	52 (0,3)	-0,1 (0,6)			■		
Taipei Cinese	52 (0,3) ▲	50 (0,3)	1,7 (0,6)			■	■	
Colombia	49 (0,3) ▽	50 (0,2)	-0,9 (0,5)			■		
Croazia	51 (0,3) ▲	-	-				■	
Danimarca†	54 (0,3) ▲	55 (0,3)	-0,9 (0,6)				■	■
Repubblica Dominicana	48 (0,4) ▽	47 (0,3)	0,9 (0,6)		■	■		
Estonia ¹	49 (0,3) ▽	50 (0,3)	-1,0 (0,5)			■		
Finlandia	49 (0,2) ▽	49 (0,2)	-0,3 (0,5)			■		
Italia	53 (0,3) ▲	54 (0,3)	-1,1 (0,5)				■	■
Lettonia ¹	49 (0,2) ▽	51 (0,3)	-1,6 (0,5)			■	■	
Lituania	49 (0,3) ▽	50 (0,3)	-0,3 (0,5)			■		
Malta	49 (0,2) ▽	46 (0,2)	3,6 (0,4)		■	■		
Messico	51 (0,2) ▲	50 (0,2)	0,9 (0,5)			■	■	
Paesi Bassi†	47 (0,3) ▽	-	-				■	
Norvegia (9) ¹	52 (0,3) ▲	53 (0,5)	-0,5 (0,6)				■	■
Perù	53 (0,3) ▲	-	-				■	
Federazione Russa	48 (0,5) ▽	49 (0,3)	-1,4 (0,6)		■	■		
Slovenia	50 (0,3) ▽	50 (0,3)	-0,2 (0,5)			■		
Svezia ¹	52 (0,4) ▲	51 (0,3)	1,5 (0,6)			■	■	
Media ICCS 2016	50 (0,1)							
Media comune	50 (0,1)	50 (0,3)	0,1 (0,1)					

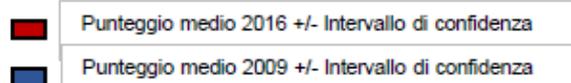
Punteggio medio nazionale

più di 3 punti sopra la media ICCS 2016 ▲

significativamente sopra la media ICCS 2016 △

significativamente sotto la media ICCS 2016 ▽

più di 3 punti sotto la media ICCS 2016 ▼



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

	Mai o raramente
	Talvolta o spesso

I punteggi medi statisticamente significativi ($p < 0,05$) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in grassetto.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

- Dati comparabili non disponibili.

Tabella 6.6 - Percezione degli studenti relativamente alla presenza di un clima di classe favorevole alla discussione: punteggi medi per macroarea geografica

Macroarea	2016
Nord Ovest	52 (0,4) ▽
Nord Est	52 (0,7)
Centro	53 (0,6)
Sud	55 (0,6) △
Sud Isole	55 (0,8) △
Italia	53 (0,3)

Significativamente superiore al dato italiano ICCS △

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▽

() Gli errori standard figurano in parentesi.

La Tabella 6.7 mostra l'associazione della percezione degli studenti della presenza in classe di un clima favorevole alla discussione con variabili (dicotomiche) che riflettono l'interesse degli studenti su aspetti civici (quelli abbastanza o molto interessati *vs* coloro che sono poco o per niente interessati di politica e di argomenti politici e sociali), le aspettative degli studenti per il loro futuro (studenti che pensano di conseguire almeno una laurea di I livello *vs* gli altri), e la conoscenza civica (studenti al livello B⁴⁴ o superiore *vs* gli altri). Le colonne riportano il punteggio medio di ogni gruppo di confronto, mentre le barre mostrano la direzione e l'ampiezza delle differenze in termini di punteggio di ciascuna relazione: le barre rosse, a sinistra dello zero, indicano le differenze statisticamente significative per il primo gruppo ($p < 0,05$); le barre verdi, invece, indicano le differenze statisticamente significative per l'altro gruppo.

In linea con gli altri paesi partecipanti a ICCS, anche in Italia la percezione degli studenti di un clima favorevole alla discussione è associato positivamente e in modo significativo con l'interesse degli studenti alle questioni civiche, con le aspettative di studio all'università e con la conoscenza civica pari o superiore al livello B (per i tre aspetti si nota una differenza di tre punti o più).

L'analisi per macroaree (cfr. Tabella 6.8) mostra una differenza maggiore al Sud Isole tra i due gruppi di confronto relativamente all'interesse degli studenti e all'istruzione attesa; mentre per livello di conoscenza civica si nota che le differenze tra i gruppi di confronto sono maggiori al Centro e al Sud.

⁴⁴ Si ricorda che al livello B, considerato il livello accettabile, corrisponde la conoscenza e la comprensione dei più rilevanti sistemi, istituzioni e concetti civici e di cittadinanza.

Tabella 6.7 - Percezione degli studenti relativamente alla presenza di un clima di classe favorevole alla discussione: punteggio medio nazionale per interesse degli studenti, livello di istruzione atteso e livello di conoscenze civiche

Paese	Punteggio medio per interesse degli studenti					Punteggio medio per livello di istruzione atteso					Punteggio medio per livello di conoscenze civiche																																
	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9																						
Belgio (Fiammings)	49 (0,3)							51 (0,4)							49 (0,5)								50 (0,3)							48 (0,7)							50 (0,3)						
Bulgaria	48 (0,3)							50 (0,5)							45 (0,5)								49 (0,3)							45 (0,5)							51 (0,3)						
Cile	52 (0,3)							55 (0,5)							50 (0,4)								54 (0,4)							50 (0,4)							54 (0,4)						
Taipei Cinese	51 (0,3)							54 (0,5)							51 (0,4)								53 (0,4)							48 (0,6)							53 (0,4)						
Colombia	49 (0,3)							51 (0,4)							47 (0,4)								50 (0,3)							47 (0,3)							51 (0,3)						
Croazia	50 (0,4)							53 (0,4)							50 (0,3)								52 (0,5)							48 (0,3)							52 (0,4)						
Danimarca†	52 (0,3)							57 (0,3)							53 (0,3)								56 (0,3)							48 (0,5)							55 (0,3)						
Repubblica Dominicana	48 (0,4)							49 (0,6)							47 (0,4)								50 (0,5)							47 (0,4)							54 (0,5)						
Estonia ¹	49 (0,3)							51 (0,4)							49 (0,3)								50 (0,3)							47 (0,4)							50 (0,3)						
Finlandia	48 (0,2)							51 (0,3)							48 (0,3)								50 (0,3)							46 (0,6)							50 (0,2)						
Italia	52 (0,3)							56 (0,4)							52 (0,3)								55 (0,4)							50 (0,4)							54 (0,3)						
Lettonia ¹	49 (0,3)							50 (0,4)							48 (0,3)								50 (0,4)							47 (0,3)							50 (0,3)						
Lituania	48 (0,3)							51 (0,4)							49 (0,4)								50 (0,4)							48 (0,4)							50 (0,3)						
Malta	49 (0,2)							50 (0,3)							48 (0,2)								51 (0,3)							46 (0,3)							51 (0,2)						
Messico	50 (0,2)							54 (0,3)							50 (0,4)								51 (0,2)							50 (0,3)							52 (0,3)						
Paesi Bassi†	47 (0,3)							50 (0,5)							47 (0,3)								49 (0,4)							45 (0,5)							48 (0,3)						
Norvegia (9) ¹	51 (0,3)							55 (0,4)							51 (0,3)								54 (0,3)							49 (0,5)							53 (0,3)						
Perù	52 (0,3)							54 (0,3)							52 (0,3)								54 (0,3)							51 (0,2)							56 (0,4)						
Federazione Russa	46 (0,6)							50 (0,4)							46 (0,6)								49 (0,4)							45 (0,7)							48 (0,5)						
Slovenia	49 (0,3)							52 (0,4)							49 (0,3)								51 (0,4)							47 (0,5)							51 (0,3)						
Svezia ¹	51 (0,5)							54 (0,4)							51 (0,4)								53 (0,5)							48 (0,8)							53 (0,4)						
Media ICCS 2016	50 (0,1)							52 (0,1)							49 (0,1)								51 (0,1)							48 (0,1)							52 (0,1)						

 Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)
 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi (p < 0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in grassetto.

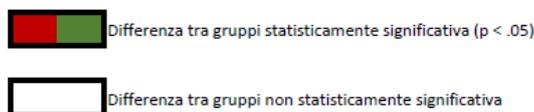
(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Tabella 6.8 - Percezione degli studenti relativamente alla presenza di un clima di classe favorevole alla discussione: punteggio medio per interesse degli studenti, livello di istruzione atteso e livello di conoscenze civiche

Macroarea	Punteggio medio per interesse degli studenti					Punteggio medio per livello di istruzione atteso					Punteggio medio per livello di conoscenze civiche											
	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9	
Nord Ovest	51 (0,5)						54 (0,6)	51 (0,4)						54 (0,8)	49 (0,7)							53 (0,5)
Nord Est	51 (0,7)						54 (0,8)	51 (0,8)						53 (0,9)	49 (1,0)							53 (0,7)
Centro	52 (0,6)						55 (0,9)	51 (0,7)						55 (0,8)	49 (0,8)							54 (0,6)
Sud	53 (0,6)						57 (0,7)	54 (0,6)						56 (0,9)	52 (0,7)							56 (0,8)
Sud Isole	53 (0,8)						58 (1,0)	53 (0,8)						57 (1,0)	53 (1,3)							56 (0,8)
Italia	52 (0,3)						56 (0,4)	52 (0,3)						55 (0,4)	50 (0,4)							54 (0,3)



I punteggi medi statisticamente significativi ($p < 0,05$) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in grassetto.

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Per approfondire la percezione degli studenti relativamente al rapporto tra insegnanti e studenti il questionario studenti di ICCS 2016 contiene i seguenti cinque quesiti, utilizzati anche nell'edizione del 2009: a) la maggior parte dei miei insegnanti mi tratta in modo giusto; b) gli studenti vanno d'accordo con la maggior parte degli insegnanti; c) la maggior parte degli insegnanti è interessata al benessere degli studenti; d) la maggior parte dei miei insegnanti ascolta quello che ho da dire; e) se ho bisogno di aiuto in più, lo ricevo dai miei insegnanti⁴⁵.

Come mostra la Tabella 6.9, rispetto alla media ICCS, gli studenti italiani mostrano un valore non significativamente diverso dalla media internazionale e significativamente superiore rispetto a quello del 2009, inserendosi seppur con un lieve scostamento (1,3 punti), tra i dodici paesi che mostrano un miglioramento della relazione tra studenti e insegnanti nel corso del tempo.

Nel contesto nazionale, l'analisi per macroaree illustra una percezione della relazione tra studenti e insegnanti significativamente migliore tra gli studenti delle scuole del sud Italia, rispetto agli studenti delle aree del nord Italia (cfr. Tabella 6.10).

⁴⁵ La scala sulle relazioni tra studenti e insegnanti a scuola, composta da questi 5 quesiti, ha riportato un'attendibilità di 0,81 (alpha di Cronbach) a livello internazionale; ai punteggi più alti della scala corrisponde una migliore percezione del rapporto tra gli studenti e gli insegnanti (per approfondimenti di questa scala si veda l'Appendice D del Rapporto internazionale). I valori di questa scala sono confrontabili con quelli della scala del 2009, dove al valore 50 corrisponde il punteggio medio dei paesi partecipanti equamente pesati nel ciclo precedente.

Tabella 6.9 - Percezione degli studenti relativamente al rapporto studente-insegnante a scuola: punteggi medi nazionali

Paese	2016	2009	Differenza (2016 - 2009)	35	40	45	50	55	60	65
Belgio (Fiammingo)	51 (0,2) ▽	49 (0,3)	2,5 (0,6)				■	■		
Bulgaria	53 (0,3) △	51 (0,3)	2,0 (0,6)				■	■		
Cile	54 (0,3) △	51 (0,3)	2,7 (0,6)				■	■		
Taipei Cinese	56 (0,3) ▲	51 (0,3)	5,2 (0,6)				■	■		
Colombia	54 (0,3) △	54 (0,3)	-0,4 (0,6)					■		
Croazia	51 (0,4) ▽	-	-					■		
Danimarca†	54 (0,3) △	52 (0,3)	2,6 (0,6)				■	■		
Repubblica Dominicana	60 (0,3) ▲	59 (0,3)	1,6 (0,6)						■	■
Estonia ¹	49 (0,3) ▼	48 (0,3)	1,2 (0,6)			■	■			
Finlandia	53 (0,3)	48 (0,2)	4,9 (0,6)				■	■		
Italia	53 (0,3)	51 (0,3)	1,3 (0,6)				■	■		
Lettonia ¹	46 (0,3) ▼	45 (0,3)	1,0 (0,6)			■	■			
Lituania	50 (0,3) ▽	50 (0,3)	0,2 (0,6)					■		
Malta	52 (0,2)	52 (0,3)	0,4 (0,6)					■		
Messico	55 (0,2) △	53 (0,2)	1,8 (0,5)					■	■	
Paesi Bassi†	50 (0,3) ▽	-	-					■		
Norvegia (9)	52 (0,3)	50 (0,4)	2,7 (0,7)				■	■		
Perù	55 (0,2) △	-	-						■	
Federazione Russa	50 (0,3) ▽	51 (0,3)	-1,0 (0,6)					■		
Slovenia	48 (0,3) ▼	47 (0,3)	1,6 (0,6)				■	■		
Svezia ¹	53 (0,4)	51 (0,3)	1,5 (0,7)				■	■		
Media ICCS 2016	52 (0,1)									
Media comune	52 (0,1)	50 (0,3)	1,8 (0,1)							

Punteggio medio nazionale

- più di 3 punti sopra la media ICCS 2016 ▲
- significativamente sopra la media ICCS 2016 △
- significativamente sotto la media ICCS 2016 ▽
- più di 3 punti sotto la media ICCS 2016 ▼

■ Punteggio medio 2016 +/- Intervallo di confidenza

■ Punteggio medio 2009 +/- Intervallo di confidenza

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

	In disaccordo con affermazioni positive
	D'accordo con affermazioni positive

() Gli errori standard figurano in parentesi. I cambiamenti statisticamente significativi ($p < 0.05$) tra il 2009 e il 2016 sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

- Dati comparabili non disponibili.

Tabella 6.10 - Percezione degli studenti relativamente al rapporto studente-insegnante a scuola: punteggi medi per macroarea geografica

Macroarea	2016
Nord Ovest	51 (0,6) ▽
Nord Est	51 (0,6) ▽
Centro	52 (0,5)
Sud	54 (0,6) △
Sud Isole	56 (0,6) △
Italia	53 (0,3)

Significativamente superiore al dato italiano ICCS △

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▽

() Gli errori standard figurano in parentesi.

Si notano differenze rispetto al genere, alle aspettative di studio e al livello di conoscenza civica. In Italia, come per la maggior parte dei paesi partecipanti a ICCS, i punteggi conseguiti dalle studentesse sulla scala sul rapporto studenti-insegnanti è superiore dei punteggi degli studenti (differenza di un punto); coloro che hanno delle aspettative di studio più elevate percepiscono il rapporto tra gli studenti e gli insegnanti in modo significativamente migliore rispetto agli altri (differenza di due punti), mentre non emergono differenze significative in relazione al livello di conoscenze civiche, a differenza di quanto accade a livello internazionale (due punti a favore di coloro che hanno una conoscenza civica pari o superiore al livello B) (cfr. Tabella 6.11).

Nell'analisi per macroaree geografiche (cfr. la Tabella 6.12), non emergono differenze di genere nella percezione del rapporto studente-insegnante, eccetto il Nord Est, ove la percezione del rapporto tra studenti e insegnanti è migliore per le studentesse; la percezione del rapporto studente-insegnante è migliore invece per gli studenti del Nord Ovest, del Centro e del Sud Isole che hanno alte aspettative nei confronti degli studi universitari rispetto agli altri; infine, non emergono differenze significative rispetto alle conoscenze civiche in tutte le macroaree ad eccezione del Centro.

Tabella 6.11 - Percezione degli studenti relativamente al rapporto studente-insegnante a scuola: punteggio medio nazionale per genere, livello di istruzione atteso e livello di conoscenze civiche

Paese	Punteggio medio per genere						Punteggio medio per diploma universitario atteso						Punteggio medio per livello di conoscenze civiche								
	Maschi			Femmine			Aspettative di conseguimento di un titolo di studio inferiore alla laurea di I liv.			Aspettative di conseguimento di un titolo di studio uguale o superiore alla laurea di I liv.			Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiore a 479)			Conoscenze civiche pari o superiori al livello B (pari o superiori a 479)					
	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9
Belgio (Fiammingo)	50 (0,3)						52 (0,4)	50 (0,3)						52 (0,3)	51 (0,4)						51 (0,3)
Bulgaria	52 (0,4)						54 (0,4)	52 (0,5)						53 (0,4)	52 (0,4)						54 (0,4)
Cile	55 (0,4)						53 (0,4)	53 (0,4)						55 (0,3)	53 (0,4)						55 (0,4)
Taipei Cinese	55 (0,4)						57 (0,3)	55 (0,4)						56 (0,4)	53 (0,6)						56 (0,3)
Colombia	53 (0,3)						54 (0,3)	54 (0,4)						54 (0,3)	55 (0,3)						53 (0,3)
Croazia	50 (0,4)						51 (0,4)	51 (0,4)						51 (0,4)	50 (0,5)						51 (0,4)
Danimarca†	54 (0,3)						55 (0,4)	54 (0,3)						56 (0,4)	51 (0,6)						55 (0,3)
Repubblica Dominicana	60 (0,3)						60 (0,3)	59 (0,3)						61 (0,4)	60 (0,3)						61 (0,6)
Estonia ¹	49 (0,4)						48 (0,4)	48 (0,3)						49 (0,4)	48 (0,5)						49 (0,3)
Finlandia	52 (0,4)						53 (0,3)	52 (0,3)						54 (0,3)	49 (0,6)						53 (0,3)
Italia	52 (0,3)						53 (0,3)	52 (0,3)						54 (0,4)	52 (0,5)						53 (0,3)
Lettonia ¹	46 (0,4)						46 (0,3)	46 (0,3)						47 (0,4)	46 (0,4)						47 (0,4)
Lituania	50 (0,4)						50 (0,4)	50 (0,3)						50 (0,4)	50 (0,4)						50 (0,4)
Malta	52 (0,3)						52 (0,2)	51 (0,3)						53 (0,3)	51 (0,3)						53 (0,2)
Messico	54 (0,3)						56 (0,2)	54 (0,4)						55 (0,2)	55 (0,3)						56 (0,3)
Paesi Bassi†	49 (0,4)						50 (0,4)	49 (0,4)						50 (0,5)	48 (0,5)						50 (0,4)
Norvegia (9) ¹	52 (0,3)						53 (0,4)	51 (0,3)						54 (0,3)	50 (0,4)						53 (0,3)
Perù	55 (0,3)						56 (0,3)	54 (0,3)						56 (0,3)	55 (0,3)						56 (0,4)
Federazione Russa	50 (0,3)						50 (0,3)	50 (0,3)						50 (0,3)	50 (0,5)						50 (0,3)
Slovenia	48 (0,4)						49 (0,3)	48 (0,3)						49 (0,4)	48 (0,5)						49 (0,3)
Svezia ¹	53 (0,5)						52 (0,5)	51 (0,5)						54 (0,4)	51 (0,8)						53 (0,4)
Media ICCS 2016	52 (0,1)						53 (0,1)	52 (0,1)						53 (0,1)	51 (0,1)						53 (0,1)

Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)
 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi (p < 0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in grassetto.

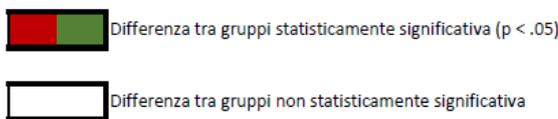
(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Tabella 6.12 - Percezione degli studenti relativamente al rapporto studente-insegnante a scuola: punteggio medio per genere, livello di istruzione atteso e livello di conoscenze civiche

Macroarea	Punteggio medio per genere						Punteggio medio per diploma universitario atteso						Punteggio medio per livello di conoscenze civiche									
	Maschi			Femmine			Aspettative di conseguimento di un titolo di studio inferiore alla laurea di I liv.			Aspettative di conseguimento di un titolo di studio uguale o superiore alla laurea di I liv.			Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiore a 479)			Conoscenze civiche pari o superiori al livello B (pari o superiori a 479)						
	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9	
Nord Ovest	51 (0,8)						52 (0,7)	51 (0,7)						53 (0,7)	51 (1,0)							52 (0,6)
Nord Est	50 (0,7)						52 (0,7)	50 (0,7)						52 (0,8)	50 (1,1)							51 (0,6)
Centro	52 (0,6)						53 (0,5)	51 (0,5)						54 (0,7)	51 (0,8)							53 (0,5)
Sud	54 (0,5)						54 (1,0)	53 (0,6)						55 (0,9)	53 (0,7)							54 (0,8)
Sud Isole	55 (1,0)						56 (0,4)	55 (0,7)						57 (0,9)	55 (1,0)							56 (0,7)
Italia	52 (0,3)						53 (0,3)	52 (0,3)						54 (0,4)	52 (0,5)							53 (0,3)



I punteggi medi statisticamente significativi ($p < 0,05$) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in grassetto.

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

6.4 La scuola e il fenomeno del bullismo

Il fenomeno del bullismo è definito come uno o più comportamenti aggressivi reiterati, volti a far del male a qualcuno fisicamente, emotivamente, verbalmente o attraverso l'uso di Internet (AERA, 2013; Olweus, 1973; Wade e Beran, 2011), ed è considerato un sintomo di integrazione sociale disfunzionale dei contesti scolastici (Olweus, 1973). Sono diversi i paesi ove le scuole sono impegnate nell'affrontare il tema del bullismo, sia nel contesto scolastico, sia nel contesto virtuale (AERA, 2013; Corcoran e McGuckin, 2014; Fisher, Gardella e Teurbe-Tolon, 2016). All'interno delle istituzioni scolastiche possono coesistere differenti tipologie di bullismo (Atria, Strohmeier e Spiel, 2007; Salmivalli, 2012).

I questionari di ICCS prendono in considerazione il fenomeno bullismo come parte di una più generale area delle relazioni sociali a scuola, rendendo possibile, nonostante le lievi differenze nelle parole presenti nei quesiti e nelle modalità di risposta, lo studio di questo fenomeno da più punti di vista, tenendo conto delle divergenze esistenti tra le percezioni degli studenti, degli insegnanti e dei dirigenti scolastici. Il questionario rivolto agli studenti prevede una domanda che chiede loro con quale frequenza, negli ultimi tre mesi, hanno vissuto situazioni di abuso verbale o fisico a scuola. Nel questionario rivolto ai dirigenti scolastici vi sono due domande sul fenomeno del bullismo: la prima chiede qual è la loro percezione relativamente al verificarsi di episodi di bullismo a scuola e la seconda sulle azioni intraprese dalla scuola durante l'anno scolastico per contrastare il fenomeno (incluso il cyber-bullismo).

Agli studenti sono state proposte sei situazioni, riportate di seguito con accanto la percentuale di studenti italiani che dichiarano di averle vissute: a) uno studente ti ha chiamato con un soprannome offensivo (52%); b) uno studente ha detto cose sul tuo conto per metterti in ridicolo davanti agli

altri (42%); c) uno studente ha minacciato di farti male fisicamente (17%); d) hai subito un'aggressione fisica da parte di un altro studente (11%); e) uno studente ha distrutto intenzionalmente qualcosa di tuo (29%); f) uno studente ha postato su internet immagini o contenuti offensive che ti riguardano (6%)⁴⁶.

La percentuale di studenti italiani che riportano di aver vissuto le situazioni di abuso fisico o verbale sopra descritte, almeno una volta negli ultimi tre mesi, è significativamente inferiore rispetto alla media ICCS, mostrando una situazione migliore rispetto al contesto internazionale, eccetto il caso in cui uno studente rompe qualcosa di qualcun altro (29%, + 9 punti percentuali dalla media internazionale) (cfr. Tabella 6.13). Coerentemente con gli altri Paesi, prevale il caso in cui uno studente viene chiamato con un soprannome offensivo (52%, - 3 punti percentuali), seguito dal caso in cui uno studente mette in ridicolo un altro studente davanti agli altri (42%, - 14 punti percentuali). Gli aspetti che si riscontrano meno sono le minacce e le aggressioni fisiche (rispettivamente 17% e 11%). Con riferimento al bullismo virtuale, il 6% degli studenti testimonia che un altro studente ha postato su internet immagini o contenuti offensive che li riguardano. L'analisi per macroaree, per ognuna delle esperienze non mostra differenze significative rispetto alla media nazionale eccetto per il Sud Isole, nel quale emerge una situazione relativamente migliore per quanto riguarda la percentuale degli studenti che dichiarano di essere stati messi in ridicolo verbalmente da parte di altri, significativamente inferiore di 5 punti percentuali rispetto alla media nazionale (cfr. Tabella 6.14).

L'associazione tra l'esperienza da parte degli studenti di abusi fisici o verbali e il genere, le aspettative per il loro futuro (studenti che pensano di conseguire la laurea *vs* gli altri) e la conoscenza civica (studenti al livello B o superiore *vs* gli altri) è sempre significativa; il punteggio degli studenti è sempre più alto sulla scala degli abusi fisici e verbali rispetto a quello delle studentesse, in Italia la differenza è di 2 punti, è di un punto invece la differenza tra chi ha alte aspettative per gli studi post diploma e gli altri studenti. Inoltre, mostrano punteggi superiori nella scala studenti che si collocano in un livello inferiore a quello B rispetto agli altri (cfr. Tabella 6.15).

⁴⁶ Questi sei quesiti sono stati utilizzati per realizzare una scala che ha riportato un'attendibilità di 0,75 (alpha di Cronbach) a livello internazionale, sulla quale ai punteggi elevati corrisponde una maggiore frequenza di esperienze di abusi verbali o fisici (per approfondimenti di questa scala si veda l'Appendice D del Rapporto internazionale).

Tabella 6.13 - Esperienza da parte degli studenti di abusi verbali o fisici a scuola: percentuali e punteggio medio nazionale

Percentuali di studenti che dichiarano di aver vissuto la seguente esperienza almeno una volta negli ultimi tre mesi:

Paese	Uno studente ti ha chiamato con un soprannome offensivo	Uno studente ha detto cose sul tuo conto per metterti in ridicolo davanti agli altri	Uno studente ha minacciato di farti male fisicamente	Hai subito un'aggressione fisica da parte di un altro studente	Uno studente ha distrutto intenzionalmente qualcosa di tuo	Uno studente ha postato su Internet immagini o contenuti offensivi che ti riguardano	Esperienza di abuso verbale o fisico riportata dagli studenti: punteggio medio
	%	%	%	%	%	%	
Belgio (Fiammingo)	58 (1,5) △	53 (1,2) ▽	21 (1,1) △	17 (0,9)	14 (0,8) ▽	6 (0,7) ▽	50 (0,2)
Bulgaria	53 (1,3)	60 (1,3) △	20 (1,0)	17 (1,1)	17 (1,1) ▽	12 (1,0)	51 (0,3) △
Cile	52 (0,9) ▽	59 (0,7) △	16 (0,7) ▽	15 (0,5) ▽	23 (0,8) △	10 (0,5)	50 (0,2)
Taipei Cinese	36 (1,0) ▼	42 (1,0) ▼	5 (0,4) ▼	11 (0,6) ▽	8 (0,5) ▼	6 (0,5) ▽	46 (0,2) ▼
Colombia	61 (1,2) △	61 (1,3) △	15 (0,6) ▽	17 (0,6)	31 (1,1) ▲	8 (0,5) ▽	51 (0,3) △
Croazia	70 (1,1) ▲	63 (1,2) △	25 (1,1) △	20 (1,1) △	23 (1,1) △	8 (0,7)	52 (0,3) △
Danimarca†	44 (1,1) ▼	60 (1,1) △	14 (0,6) ▽	12 (0,6) ▽	14 (0,7) ▽	9 (0,5)	49 (0,2) ▽
Repubblica Dominicana	54 (1,2)	66 (0,9) △	27 (1,0) △	27 (1,0) ▲	31 (1,0) ▲	10 (0,6)	52 (0,2) △
Estonia ¹	55 (1,4)	64 (1,2) △	19 (1,1)	14 (0,8) ▽	16 (0,7) ▽	11 (0,8)	50 (0,3)
Finlandia	42 (1,1) ▼	51 (1,0) ▽	15 (0,8) ▽	14 (0,8) ▽	8 (0,6) ▼	7 (0,5) ▽	48 (0,2) ▽
Italia	52 (1,1) ▽	42 (1,0) ▽	17 (0,9) ▽	11 (0,7) ▽	29 (1,2) △	6 (0,5) ▽	49 (0,2) ▽
Lettonia ¹	60 (1,0) △	44 (1,1) ▼	23 (1,1) △	19 (0,9) △	24 (1,2) △	10 (0,7)	50 (0,2)
Lituania	59 (1,1) △	67 (1,0) ▲	21 (1,0)	14 (0,9) ▽	19 (1,2)	14 (0,9) △	51 (0,2) △
Malta	58 (0,8) △	65 (0,8) △	29 (0,8) ▲	24 (0,6) △	20 (0,7)	13 (0,6) △	52 (0,2) △
Messico	63 (1,1) △	64 (1,0) △	19 (0,8)	20 (0,8) △	28 (1,0) △	11 (0,6) △	52 (0,3) △
Paesi Bassi†	48 (1,4) ▽	43 (1,3) ▼	13 (0,7) ▽	11 (0,7) ▽	13 (0,8) ▽	6 (0,6) ▽	47 (0,3) ▽
Norvegia (9) ¹	56 (1,1)	59 (1,0) △	19 (1,0)	18 (0,8) △	19 (1,0)	13 (0,5) △	50 (0,3)
Perù	64 (0,9) △	60 (0,9) △	20 (0,9)	20 (0,8) △	27 (0,9) △	11 (0,7) △	51 (0,2) △
Federazione Russa	61 (1,2) △	49 (0,9) ▽	21 (0,9) △	9 (0,6) ▽	25 (1,0) △	13 (0,8) △	49 (0,2) ▽
Slovenia	58 (1,3) △	59 (1,0) △	20 (0,9)	17 (0,9)	27 (0,9) △	11 (0,8)	51 (0,2) △
Svezia ¹	44 (1,4) ▼	54 (1,3) ▽	17 (1,2)	16 (1,2)	15 (1,1) ▽	9 (0,6)	49 (0,4) ▽
Media ICCS 2016	55 (0,3)	56 (0,2)	19 (0,2)	16 (0,2)	20 (0,2)	10 (0,1)	50 (0,1)

Percentuali nazionali

più di 10 punti percentuali o 3 punti sopra la media ▲

significativamente sopra la media △

significativamente sotto la media ▽

più di 10 punti percentuali o 3 punti sotto la media ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Tabella 6.14 - Esperienza da parte degli studenti di abusi verbali o fisici a scuola: percentuali e punteggio medio per macroarea geografica

Percentuali di studenti che dichiarano di aver vissuto la seguente esperienza almeno una volta negli ultimi tre mesi:

Macroarea	Uno studente ti ha chiamato con un soprannome offensivo %	Uno studente ha detto cose sul tuo conto per metterti in ridicolo davanti agli altri %	Uno studente ha minacciato di farti male fisicamente %	Hai subito un'aggressione fisica da parte di un altro studente %	Uno studente ha distrutto intenzionalmente qualcosa di tuo %	Uno studente ha postato su Internet immagini o contenuti offensivi che ti riguardano %	Esperienza di abuso verbale o fisico riportata dagli studenti: punteggio medio
Nord Ovest	52 (2,7)	42 (2,7)	17 (1,6)	11 (1,4)	28 (2,5)	5 (0,9)	49 (0,6)
Nord Est	54 (2,4)	46 (2,1)	17 (2,2)	12 (1,4)	28 (2,2)	6 (1,3)	49 (0,5)
Centro	51 (2,3)	45 (1,8)	17 (1,8)	11 (2,0)	29 (2,2)	7 (1,1)	49 (0,5)
Sud	54 (2,5)	41 (2,3)	19 (2,0)	13 (1,5)	30 (2,7)	6 (1,0)	49 (0,4)
Sud Isole	49 (2,1)	37 (2,4) ▽	15 (2,1)	11 (1,2)	29 (2,4)	6 (1,7)	48 (0,5)
Italia	52 (1,1)	42 (1,0)	17 (0,9)	11 (0,7)	29 (1,2)	6 (0,5)	49 (0,2)

Significativamente superiore al dato italiano ICCS △

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▽

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Tabella 6.15 - Esperienza da parte degli studenti di abusi verbali o fisici a scuola: punteggio medio nazionale per genere, livello di istruzione atteso e livello di conoscenze civiche

Paese	Punteggio medio per genere						Punteggio medio per diploma universitario atteso						Punteggio medio per livello di conoscenze civiche																							
	Maschi			Femmine			Aspettative di conseguimento di un titolo di studio inferiore alla laurea di I liv.			Aspettative di conseguimento di un titolo di studio uguale o superiore alla laurea di I liv.			Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiori a 479)			Conoscenze civiche pari o superiori al livello B (pari o superiori a 479)																				
	9	6	3	0	3	6	9	6	3	0	3	6	9	6	3	0	3	6	9																	
Belgio (Fiammingo)	52 (0,3)						48 (0,3)						51 (0,4)						49 (0,3)						51 (0,6)						49 (0,3)					
Bulgaria	52 (0,4)						49 (0,4)						52 (0,5)						50 (0,4)						53 (0,5)						49 (0,4)					
Cile	51 (0,2)						49 (0,3)						51 (0,3)						49 (0,2)						51 (0,3)						48 (0,3)					
Taipei Cinese	47 (0,3)						44 (0,3)						47 (0,3)						46 (0,2)						48 (0,7)						46 (0,2)					
Colombia	53 (0,3)						49 (0,3)						52 (0,4)						51 (0,3)						52 (0,3)						51 (0,4)					
Croazia	54 (0,3)						51 (0,4)						53 (0,3)						52 (0,4)						54 (0,5)						52 (0,3)					
Danimarca†	51 (0,3)						47 (0,3)						49 (0,2)						49 (0,3)						51 (0,5)						49 (0,2)					
Repubblica Dominicana	53 (0,3)						51 (0,3)						52 (0,3)						51 (0,3)						52 (0,3)						51 (0,6)					
Estonia ¹	52 (0,3)						49 (0,4)						51 (0,3)						50 (0,3)						52 (0,6)						50 (0,3)					
Finlandia	50 (0,4)						45 (0,3)						48 (0,3)						47 (0,3)						49 (0,7)						48 (0,3)					
Italia	50 (0,3)						48 (0,3)						49 (0,3)						48 (0,3)						50 (0,4)						48 (0,3)					
Lettonia ¹	51 (0,3)						48 (0,3)						50 (0,3)						49 (0,4)						51 (0,3)						49 (0,3)					
Lituania	52 (0,3)						50 (0,3)						51 (0,4)						50 (0,3)						52 (0,5)						50 (0,3)					
Malta	55 (0,3)						49 (0,3)						53 (0,3)						51 (0,3)						54 (0,3)						51 (0,3)					
Messico	54 (0,3)						50 (0,3)						52 (0,5)						51 (0,2)						52 (0,4)						51 (0,3)					
Paesi Bassi†	48 (0,4)						46 (0,3)						48 (0,3)						47 (0,4)						48 (0,5)						47 (0,3)					
Norvegia (9) ¹	52 (0,3)						49 (0,4)						51 (0,4)						50 (0,3)						52 (0,5)						50 (0,3)					
Perù	53 (0,2)						50 (0,3)						52 (0,3)						51 (0,3)						52 (0,2)						50 (0,3)					
Federazione Russa	50 (0,3)						49 (0,3)						50 (0,3)						49 (0,3)						51 (0,4)						49 (0,3)					
Slovenia	52 (0,3)						49 (0,4)						51 (0,3)						51 (0,4)						52 (0,4)						51 (0,3)					
Svezia ¹	51 (0,4)						48 (0,5)						50 (0,5)						49 (0,4)						51 (0,8)						49 (0,4)					
Media ICCS 2016	52 (0,1)						48 (0,1)						51 (0,1)						50 (0,1)						51 (0,1)						49 (0,1)					

 Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)
 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

I punteggi medi statisticamente significativi (p < 0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in grassetto.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzati.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Ai dirigenti scolastici è stato chiesto di riportare con quale frequenza⁴⁷ si verificano alcuni comportamenti aggressivi a scuola, attraverso i seguenti sei quesiti, accanto ai quali si riporta la percentuale di studenti appartenenti a scuole i cui Dirigenti segnalano situazioni legate al fenomeno del bullismo: a) uno studente ha segnalato al Dirigente scolastico comportamenti aggressivi o distruttivi da parte di altri studenti (3%); b) uno studente ha segnalato al Dirigente scolastico di aver subito atti di bullismo da un insegnante (0%); c) un insegnante ha segnalato al Dirigente scolastico che uno studente ha subito atti di bullismo da altri studenti (5%); d) un insegnante ha segnalato al Dirigente scolastico che uno studente ha aiutato un altro studente che stava subendo atti di bullismo (1%); e) un insegnante ha segnalato al Dirigente scolastico di aver subito atti di bullismo da parte degli studenti (0%); f) un genitore ha segnalato al Dirigente scolastico che suo/a figlio/a ha subito atti di bullismo da parte di altri studenti (4%) (cfr. Tabella 6.16).

⁴⁷ Come modalità di risposta è stata proposta una scala di frequenza a quattro passi: “Mai”; “Meno di una volta al mese”; “Da 1 a 5 volte al mese” e “Più di 5 volte al mese”.

Tabella 6.16 - Percentuali di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti segnalano situazioni legate al fenomeno del bullismo

Paese	Percentuali di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti segnalano il verificarsi delle seguenti situazioni almeno una volta al mese:					
	Uno studente ha segnalato al dirigente scolastico comportamenti aggressivi o distruttivi da parte di altri studenti	Uno studente ha segnalato al dirigente scolastico di aver subito atti di bullismo da un insegnante	Un insegnante ha segnalato al dirigente scolastico che uno studente ha subito atti di bullismo da altri studenti	Un insegnante ha segnalato al dirigente scolastico che uno studente ha aiutato un altro studente che stava subendo atti di bullismo	Un insegnante ha segnalato al dirigente scolastico di aver subito atti di bullismo da parte degli studenti	Un genitore ha segnalato al dirigente scolastico che il proprio figlio ha subito atti di bullismo da parte di altri studenti
Belgio (Fiammingo)	42 (4,3) ▲	3 (1,4)	50 (4,2) ▲	25 (3,9) ▲	7 (2,3)	38 (4,0) ▲
Bulgaria	19 (3,3)	3 (1,5)	11 (2,7) ▽	5 (2,0) ▽	2 (1,2)	7 (2,3) ▽
Cile	26 (3,4)	4 (1,6)	10 (2,6) ▼	8 (2,5)	2 (1,1)	14 (3,1)
Taipei Cinese	1 (0,9) ▼	1 (0,8) ▽	3 (1,5) ▼	2 (1,0) ▽	1 (0,8) ▽	2 (1,3) ▼
Colombia (r)	32 (4,0) △	6 (2,3)	12 (2,5) ▽	7 (2,0) ▽	4 (1,8)	10 (2,8)
Croazia	11 (2,5) ▼	1 (0,7) ▽	10 (1,9) ▼	5 (1,5) ▽	2 (1,1)	5 (1,7) ▽
Danimarca†	16 (2,8) ▽	2 (1,1) ▽	12 (2,7) ▽	12 (2,6)	1 (1,0) ▽	10 (2,2)
Repubblica Dominicana	51 (3,8) ▲	8 (2,5)	24 (3,7)	20 (3,9) △	11 (2,7) △	25 (3,9) ▲
Estonia ¹ (s)	28 (4,6)	5 (3,6)	27 (4,8)	13 (3,8)	1 (1,1) ▽	15 (3,6)
Finlandia	27 (3,3)	4 (1,4)	42 (4,0) ▲	17 (2,5) △	2 (1,0) ▽	15 (2,3)
Italia	3 (1,3) ▼	▽	5 (1,7) ▼	1 (0,9) ▽	▽	4 (1,5) ▽
Lettonia ¹	14 (2,0) ▽	2 (1,7)	13 (2,6) ▽	3 (1,7) ▽	12 (2,9) △	5 (2,1) ▽
Lituania	23 (3,3)	4 (1,7)	19 (3,0)	11 (2,9)	6 (1,9)	6 (1,7) ▽
Malta	32 (0,4) △	7 (0,3) △	34 (0,4) ▲	32 (0,4) ▲	▽	39 (0,4) ▲
Messico	42 (3,5) ▲	9 (2,1)	20 (2,9)	8 (2,1)	10 (2,4) △	17 (2,9)
Paesi Bassi† (r)	26 (4,7)	20 (4,2) ▲	27 (4,7)	16 (3,9)	3 (1,6)	16 (3,9)
Norvegia (9) ¹	26 (3,8)	8 (2,2)	26 (3,6)	12 (2,8)	2 (1,1)	20 (3,7)
Perù	29 (3,5)	6 (1,9)	12 (2,5) ▽	8 (2,1)	3 (1,2)	12 (2,3)
Federazione Russa	7 (2,2) ▼	0 (0,3) ▽	1 (0,7) ▼	3 (1,8) ▽	2 (0,9) ▽	3 (1,7) ▼
Slovenia	7 (2,5) ▼	▽	29 (4,4) △	7 (2,6)	3 (1,5)	7 (2,6) ▽
Svezia ¹	31 (3,8)	5 (1,9)	40 (4,9) ▲	19 (5,3)	2 (0,9) ▽	15 (3,5)
Media ICCS 2016	23 (0,7)	5 (0,5)	20 (0,7)	11 (0,6)	4 (0,4)	14 (0,6)

Percentuali nazionali

- più di 10 punti percentuali sopra la media ▲
- significativamente sopra la media △
- significativamente sotto la media ▽
- più di 10 punti percentuali sotto la media ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Una "(r)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma per meno dell'85% degli studenti.

Una "(s)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 50% ma per meno del 70% degli studenti.

La percentuale di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti scolastici riportano le situazioni descritte almeno una volta al mese in Italia è uguale o inferiore al 5% per tutte le situazioni considerate, con valori decisamente inferiori alle medie ICCS; l'analisi per macroarea non mostra, invece, differenze significative territoriali rispetto alla media nazionale (cfr. Tabella 6.17).

Tabella 6.17 - Percentuale di studenti appartenenti a scuole in cui i dirigenti segnalano situazioni legate al fenomeno del bullismo per macroarea geografica

Macroarea	Percentuali di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti segnalano il verificarsi delle seguenti situazioni almeno una volta al mese:			
	Uno studente ha segnalato al dirigente scolastico comportamenti aggressivi o distruttivi da parte di altri studenti	Un insegnante ha segnalato al dirigente scolastico che uno studente ha subito atti di bullismo da altri studenti	Un insegnante ha segnalato al dirigente scolastico che uno studente ha aiutato un altro studente che stava subendo atti di bullismo	Un genitore ha segnalato al dirigente scolastico che il proprio figlio ha subito atti di bullismo da parte di altri studenti
Nord Ovest	3 (2,7)	6 (3,9)	3 (2,5)	4 (3,1)
Nord Est	4 (3,9)	7 (5,2)		7 (4,9)
Centro		0 (0,0)		
Sud	7 (4,2)	9 (4,7)		7 (4,1)
Sud Isole			4 (3,5)	
Italia	3 (1,3)	5 (1,7)	1 (0,9)	4 (1,5)

Significativamente superiore al dato italiano ICCS Δ

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ∇

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

È stato chiesto ai dirigenti scolastici quali azioni la scuola ha intrapreso nell'anno scolastico per contrastare il bullismo, a livello di scuola e di classe, come incontri organizzati con gli studenti e con i genitori, corsi di formazione rivolti agli insegnanti, conferenze tenute da esperti e attività di formazione per un uso responsabile di internet. La Tabella 6.18 mostra la percentuale di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti scolastici confermano che sono state intraprese azioni di prevenzione al fenomeno del bullismo. Il valore più alto si riscontra nelle attività in aula finalizzate a sensibilizzare gli studenti sul tema del bullismo (91%) e nelle sessioni formative per gli studenti su un uso responsabile di internet per prevenire il cyber-bullismo (71%), entrambi aspetti che non si scostano significativamente dalla media internazionale. Il contesto nazionale si caratterizza per una più elevata promozione di conferenze antibullismo tenute da esperti e/o dalle autorità locali sul bullismo a scuola (62%) rispetto alla media internazionale (+21 punti percentuali). Di contro, sono attività significativamente meno diffuse nelle scuole italiane rispetto alla media internazionale le riunioni rivolte ai genitori per informarli sul fenomeno del bullismo (52%) o dedicate al fenomeno del cyber-bullismo (49%), la formazione specifica per gli insegnanti sulle conoscenze, competenze e la fiducia in se stessi necessarie per sensibilizzare gli studenti sul tema del bullismo (40%) o sull'uso sicuro e responsabile di internet per prevenire il cyber-bullismo (37%) e, infine, la

creazione di un sistema che consenta di segnalare in forma anonima gli atti di cyber-bullismo fra gli studenti (12%).

L'articolazione per macroaree geografiche (cfr. Tabella 6.19) evidenzia differenze significative dalla media nazionale per la presenza di formazione rivolta agli insegnanti di - 15 punti percentuali nel Nord Est e di + 20 punti percentuali al Centro, e di sessioni formative sul cyber-bullismo rivolte agli studenti di + 13 punti percentuali nel Nord Est.

Tabella 6.18 - Percentuali di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti dichiarano la presenza di attività per ridurre il fenomeno del bullismo

Percentuali di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti segnalano la presenza di:										
Paese		Formazione specifica diretta a fornire agli insegnanti le conoscenze, le competenze e la fiducia in se stessi necessarie per sensibilizzare gli studenti sul tema del bullismo		Sessioni formative per gli insegnanti su un uso sicuro e responsabile di Internet per prevenire il cyber-bullismo	Sessioni formative per gli studenti su un uso responsabile di internet per prevenire il cyber-bullismo	Riunioni per sensibilizzare i genitori sul fenomeno del cyber-bullismo	Creazione di un sistema che consenta di segnalare in forma anonima gli atti di cyber-bullismo tra gli studenti	Attività in aula finalizzate a sensibilizzare gli studenti sul tema del bullismo	Conferenze antibullismo tenute da esperti e/o dalle autorità locali sul bullismo a scuola	
		Riunioni per informare i genitori sul fenomeno del bullismo a scuola								
Belgio (Fiammingo)		42 (4,3) ▼	38 (3,7) ▼	36 (4,2) ▼	78 (3,9)	41 (4,3) ▼	21 (3,4)	99 (0,9) △	45 (4,4)	
Bulgaria		84 (3,4) ▲	77 (3,9) ▲	56 (4,0)	87 (2,9) ▲	48 (4,7) ▼	24 (3,2)	98 (0,7) △	33 (4,3)	
Cile		81 (3,1) △	75 (3,4) ▲	52 (4,3)	63 (4,2) ▼	62 (4,2)	30 (3,5)	89 (3,1)	40 (4,1)	
Taipei Cinese		89 (2,5) ▲	97 (1,6) ▲	92 (2,0) ▲	91 (2,4) ▲	75 (3,5) ▲	54 (3,2) ▲	98 (1,1) △	72 (3,2) ▲	
Colombia	(r)	86 (3,4) ▲	81 (3,6) ▲	58 (4,4)	80 (3,9)	72 (3,8) △	30 (4,6)	95 (1,7)	72 (3,8) ▲	
Croazia		88 (2,5) ▲	73 (3,1) ▲	69 (4,0) ▲	93 (2,8) ▲	80 (3,5) ▲	37 (3,7) ▲	96 (2,2)	27 (3,6) ▼	
Danimarca†		80 (2,8) △	43 (4,2) ▼	37 (4,2) ▼	83 (2,8) △	65 (3,8)	2 (1,4) ▼	93 (2,2)	42 (3,6)	
Repubblica Dominicana		61 (4,7) ▼	65 (4,7)	47 (4,5)	59 (4,3) ▼	64 (3,8)	17 (3,6) ▽	77 (3,9) ▼	38 (4,6)	
Estonia ¹	(s)	65 (4,2)	70 (4,7)	66 (5,1) ▲	76 (3,6)	47 (5,5) ▼	10 (2,5) ▼	97 (2,0)	23 (5,4) ▼	
Finlandia		49 (4,6) ▼	46 (3,9) ▼	39 (3,9) ▼	85 (2,6) △	46 (3,9) ▼	13 (2,6) ▼	98 (1,2) △	46 (3,7)	
Italia		52 (4,2) ▼	40 (3,8) ▼	37 (3,9) ▼	71 (3,5)	49 (4,1) ▼	12 (3,2) ▼	91 (2,8)	62 (3,8) ▲	
Lettonia ¹		62 (4,3) ▼	67 (4,5)	56 (4,6)	62 (4,3) ▼	53 (3,9) ▽	20 (3,8)	84 (3,2) ▽	12 (3,3) ▼	
Lituania		90 (2,7) ▲	81 (3,6) ▲	63 (4,7) △	84 (3,1) △	74 (3,7) ▲	19 (3,3)	98 (1,2) △	33 (4,1) ▽	
Malta		80 (0,2) △	62 (0,5)	68 (0,3) ▲	97 (0,0) ▲	74 (0,3) ▲	35 (0,4) △	94 (0,1)	48 (0,4) △	
Messico		82 (2,9) ▲	66 (3,7)	44 (3,6) ▽	60 (3,6) ▼	64 (3,8)	33 (3,4) △	96 (1,5)	68 (3,9) ▲	
Paesi Bassi†	(r)	48 (4,9) ▼	37 (5,1) ▼	31 (5,0) ▼	68 (4,3) ▽	49 (5,3) ▼	32 (5,1)	98 (1,3) △	36 (5,1)	
Norvegia (9) ¹		87 (3,1) ▲	78 (4,0) ▲	34 (4,0) ▼	70 (4,2)	77 (3,7) ▲	25 (3,9)	96 (1,6)	43 (3,9)	
Perù		87 (2,2) ▲	63 (3,7)	38 (3,4) ▼	49 (3,6) ▼	69 (3,1) △	36 (3,5) ▲	94 (1,9)	54 (3,3) ▲	
Federazione Russa		78 (4,0)	63 (4,1)	80 (3,2) ▲	94 (1,8) ▲	84 (2,7) ▲	33 (3,4) △	94 (1,8)	27 (3,5) ▼	
Slovenia		55 (4,8) ▼	42 (4,8) ▼	73 (4,1) ▲	86 (3,3) △	64 (4,2)	27 (3,7)	95 (1,9)	31 (4,1) ▼	
Svezia ¹		66 (4,6)	53 (5,0) ▼	45 (5,2)	72 (3,9)	52 (4,6) ▽	10 (2,6) ▼	99 (0,9) △	17 (3,4) ▼	
Media ICCS 2016		72 (0,8)	63 (0,9)	53 (0,9)	77 (0,7)	62 (0,9)	25 (0,7)	94 (0,4)	41 (0,8)	

Percentuali nazionali

più di 10 punti percentuali sopra la media ▲

significativamente sopra la media △

significativamente sotto la media ▽

più di 10 punti percentuali sotto la media ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Una "(r)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma per meno dell'85% degli studenti.

Una "(s)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 50% ma per meno del 70% degli studenti.

Tabella 6.19 - Percentuali di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti dichiarano la presenza di attività per ridurre il fenomeno del bullismo per macroarea geografica

Macroarea	Percentuali di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti segnalano la presenza di:								
	Riunioni per informare i genitori sul fenomeno del bullismo a scuola	Formazione specifica diretta a fornire agli insegnanti le conoscenze, le competenze e la fiducia in se stessi necessarie per sensibilizzare gli studenti sul tema del bullismo	Sessioni formative per gli insegnanti su un uso sicuro e responsabile di Internet per prevenire il cyber-bullismo	Sessioni formative per gli studenti su un uso responsabile di internet per prevenire il cyber-bullismo	Riunioni per sensibilizzare i genitori sul fenomeno del cyber-bullismo	Creazione di un sistema che consenta di segnalare in forma anonima gli atti di cyber-bullismo fra gli studenti	Attività in aula finalizzate a sensibilizzare gli studenti sul tema del bullismo	Conferenze antibullismo tenute da esperti e/o dalle autorità locali sul bullismo a scuola	
Nord Ovest	47 (8,6)	35 (7,8)	36 (6,9)	65 (8,7)	42 (8,2)	14 (7,8)	84 (8,0)	52 (7,5)	
Nord Est	49 (10,3)	25 (6,7) ▽	42 (10,2)	84 (5,6) △	64 (10,8)	15 (7,4)	96 (4,2)	69 (7,2)	
Centro	57 (10,1)	60 (6,4) △	45 (10,0)	81 (6,2)	51 (10,3)	11 (5,9)	90 (5,5)	76 (7,8)	
Sud	60 (9,0)	41 (10,0)	36 (7,4)	63 (7,5)	48 (9,2)	9 (5,1)	94 (4,1)	52 (8,2)	
Sud Isole	45 (10,5)	39 (9,8)	29 (10,0)	68 (7,6)	42 (10,8)	15 (7,4)	95 (4,7)	73 (8,1)	
Italia	52 (4,2)	40 (3,8)	37 (3,9)	71 (3,5)	49 (4,1)	12 (3,2)	91 (2,8)	62 (3,8)	

Significativamente superiore al dato italiano ICCS △

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▽

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Anche agli insegnanti è stato chiesto con quale frequenza si sono verificate, durante l'anno scolastico, situazioni di bullismo a scuola, proponendo quesiti simili a quelli presenti nel questionario rivolto ai dirigenti scolastici⁴⁸. La Tabella 6.20 mostra la percentuale di insegnanti che riportano il verificarsi di diverse situazioni legate al fenomeno del bullismo almeno una volta al mese. Sul piano internazionale gli insegnanti sembrano percepire meno frequentemente dei dirigenti scolastici situazioni di comportamenti aggressivi o distruttivi. In Italia, come in Bulgaria, Taipei Cinese, Croazia, Lituania e Slovenia, questa discrepanza è inferiore rispetto ad altri paesi partecipanti⁴⁹. La percentuale degli insegnanti italiani non supera il 5% per tutte le situazioni, eccetto il 6% relativo alla segnalazione da parte degli studenti di comportamenti aggressivi o distruttivi da parte di altri studenti; inoltre, in quasi tutte le circostanze la percentuale di insegnanti è significativamente inferiore alla media ICCS.

È difficile quantificare la presenza attuale del fenomeno del bullismo a scuola e la frequenza con la quale si verificano situazioni ad esso correlato. Spesso tra le vittime persiste una "cultura del silenzio" (Smith e Shu, 2000). I risultati di ICCS 2016 confermano la presenza di diverse situazioni legate al fenomeno del bullismo a scuola, così come la presenza di attività di prevenzione. Tuttavia, i risultati mostrano che prevalgono le forme di abuso verbale rispetto ad altri tipi di aggressione.

Nel contesto italiano (cfr. Tabella 6.21), il Nord Est è la macroarea che risulta essere caratterizzata da una minore presenza di insegnanti che hanno dichiarato il verificarsi di situazioni legate al bullismo almeno una volta al mese; nello specifico la segnalazione da parte di uno studente di aver subito atti di bullismo da un altro studente o da un insegnante, o di aver ricevuto da parte di un insegnante la segnalazione che uno studente ha subito atti di bullismo da altri studenti, oppure ancora di aver subito lui stesso atti di bullismo dagli studenti. È significativamente inferiore alla media nazionale la percentuale di insegnanti delle scuole del Sud Isole che dichiara la segnalazione da parte degli studenti di comportamenti aggressivi o distruttivi da parte di altri studenti.

⁴⁸ Anche le modalità di risposta sono le stesse.

⁴⁹ Le discrepanze maggiori si riscontrano nei seguenti paesi: Belgio Fiammingo, Cile, Repubblica Dominicana, Finlandia, Lituania, Malta, Messico, Norvegia, Perù e Svezia.

Tabella 6.20 - Percezione degli insegnanti relativamente al fenomeno del bullismo a scuola

Percentuali nazionali di insegnanti che dichiarano il verificarsi delle seguenti situazioni almeno una volta al mese:

Paese	Uno studente Le ha segnalato comportamenti aggressivi o distruttivi da parte di altri studenti	Uno studente Le ha segnalato di aver subito atti di bullismo da un altro studente	Un insegnante Le ha segnalato che uno studente ha subito atti di bullismo da altri studenti	Un insegnante Le ha segnalato che uno studente ha aiutato un altro studente che stava subendo atti di bullismo	Uno studente Le ha segnalato di aver subito atti di bullismo da un insegnante	Un genitore Le ha segnalato che il proprio figlio ha subito atti di bullismo da altri studenti	Un insegnante Le ha segnalato di aver subito atti di bullismo dagli studenti	Lei è stato testimone di atti di bullismo compiuti da studenti
Belgio (Fiammingo)†	11 (0,8) ▽	16 (1,0) △	17 (1,2) △	6 (0,7) △	2 (0,4) △	3 (0,5) △	3 (0,6)	12 (1,1) △
Bulgaria	18 (1,7) △	13 (1,0) △	8 (0,8)	6 (0,8) △	1 (0,2) ▽	2 (0,4)	▽	7 (1,0)
Cile	14 (1,8)	8 (1,2)	6 (0,9) ▽	4 (0,9)	2 (0,6)	4 (0,8)	3 (0,6)	7 (1,3)
Taipei Cinese	7 (0,7) ▽	6 (0,7) ▽	4 (0,6) ▽	2 (0,4) ▽	1 (0,3)	1 (0,2) ▽	2 (0,4) ▽	5 (0,7) ▽
Colombia	18 (1,4) △	11 (1,1)	8 (1,1)	6 (1,1)	3 (0,5) △	5 (0,9) △	2 (0,5)	7 (1,0) ▽
Croazia	10 (0,9) ▽	8 (0,8) ▽	6 (0,7) ▽	3 (0,5)	1 (0,3)	3 (0,6)	3 (0,5)	6 (0,7) ▽
Repubblica Dominicana	22 (2,6) △	11 (1,6)	6 (1,5)	5 (1,1)	1 (0,7)	4 (1,3)	1 (0,4) ▽	4 (0,7) ▽
Finlandia†	15 (1,2)	14 (1,1) △	19 (1,4) ▲	5 (0,5)	1 (0,4)	2 (0,3)	3 (0,3)	22 (1,1) ▲
Italia	6 (0,7) ▽	4 (0,5) ▽	4 (0,5) ▽	1 (0,3) ▽	0 (0,1) ▽	2 (0,3)	1 (0,2) ▽	1 (0,3) ▽
Lettonia	10 (1,6)	8 (1,6)	7 (1,3)	3 (0,9)	1 (0,2)	1 (0,7)	5 (1,0) △	9 (1,4)
Lituania	12 (1,0)	12 (1,1) △	8 (0,9)	5 (0,7) △	2 (0,5)	2 (0,4)	6 (0,7) △	24 (1,5) ▲
Malta	11 (1,3)	13 (1,2) △	11 (1,3) △	4 (0,7)	1 (0,5)	3 (0,6)	5 (0,9) △	16 (1,5) △
Messico	17 (1,2) △	9 (1,0)	6 (0,7) ▽	4 (0,5)	1 (0,3)	2 (0,4)	2 (0,4) ▽	5 (0,6) ▽
Norvegia	14 (1,1)	6 (1,1) ▽	8 (1,0)	4 (0,8)	1 (0,3) ▽	2 (0,5)	2 (0,4) ▽	3 (0,7) ▽
Perù	15 (1,3)	9 (1,0)	5 (0,7) ▽	5 (0,8)	2 (0,3)	3 (0,5)	1 (0,3) ▽	5 (0,7) ▽
Slovenia	13 (1,0)	12 (0,9) △	8 (0,7)	3 (0,4)	0 (0,1) ▽	1 (0,3) ▽	3 (0,5)	5 (0,6) ▽
Svezia	12 (1,3)	5 (0,8) ▽	5 (0,6) ▽	2 (0,4) ▽	0 (0,2) ▽	1 (0,2) ▽	1 (0,3) ▽	11 (1,0)
Media ICCS 2016	13 (0,3)	10 (0,3)	8 (0,2)	4 (0,2)	1 (0,1)	2 (0,1)	3 (0,1)	9 (0,2)

Percentuali nazionali

più di 10 punti percentuali sopra la media ▲

significativamente sopra la media △

significativamente sotto la media ▽

più di 10 punti percentuali sotto la media ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

Tabella 6.21 - Percezione degli insegnanti relativamente al fenomeno del bullismo a scuola per macroarea geografica

Percentuali nazionali di insegnanti che dichiarano il verificarsi delle seguenti situazioni almeno una volta al mese:

Macroarea	Uno studente Le ha segnalato comportamenti aggressivi o distruttivi da parte di altri studenti	Uno studente Le ha segnalato di aver subito atti di bullismo da un altro studente	Un insegnante Le ha segnalato che uno studente ha subito atti di bullismo da altri studenti	Un insegnante Le ha segnalato che uno studente ha aiutato un altro studente che stava subendo atti di bullismo	Uno studente Le ha segnalato di aver subito atti di bullismo da un insegnante	Un genitore Le ha segnalato che il proprio figlio ha subito atti di bullismo da altri studenti	Un insegnante Le ha segnalato di aver subito atti di bullismo dagli studenti	Lei è stato testimone di atti di bullismo compiuti da studenti
Nord Ovest	7 (1,4)	5 (1,3)	5 (1,3)	1 (0,5)	1 (0,4)	2 (0,7)	1 (0,6)	1 (0,7)
Nord Est	5 (1,3)	2 (0,6) ▽	2 (0,7) ▽	1 (0,2) ▽		2 (0,7)	0 (0,3) ▽	1 (0,4)
Centro	6 (1,5)	4 (0,9)	3 (0,8)	1 (0,4)	0 (0,2)	2 (0,6)	1 (0,4)	1 (0,4)
Sud	8 (1,9)	5 (1,2)	5 (1,1)	2 (0,9)	0 (0,3)	2 (0,9)	1 (0,4)	2 (0,9)
Sud Isole	4 (0,9) ▽	3 (0,7)	3 (0,7)	2 (1,0)		1 (0,5)		1 (0,5)
Italia	6 (0,7)	4 (0,5)	4 (0,5)	1 (0,3)	0 (0,1)	2 (0,3)	1 (0,2)	1 (0,3)

Significativamente superiore al dato italiano △
ICCS

Significativamente inferiore al dato italiano ▽
ICCS

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

6.5 Le iniziative di educazione civica e alla cittadinanza promosse a scuola

Diversi studi mostrano l'importante ruolo che le attività svolte dagli studenti nella comunità locale gioca nella costruzione e nello sviluppo delle conoscenze e delle competenze per una cittadinanza attiva (Annette, 2008; Henderson, Pancer e Brown, 2013). Il legame tra la scuola e la comunità locale è un'opportunità di coinvolgimento degli studenti in attività legate all'educazione civica e alla cittadinanza che permettono di rafforzare l'impegno civico, attraverso l'esperienza di contesti di vita quotidiana. L'indagine del 2009 mostra che la maggior parte degli studenti nella maggior parte dei paesi hanno diverse opportunità di partecipare alle attività di educazione civica e alla cittadinanza nella comunità locale; i risultati sono coerenti tra il questionario scuola e insegnante (Schulz *et al.* 2010).

Nell'indagine ICCS 2016 questi strumenti sono riproposti seppur in parte modificati per quanto riguarda l'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 esterne⁵⁰. I nove quesiti sono: a) attività legate alla sostenibilità ambientale (ad es. risparmio di energia e di acqua, raccolta differenziata); b) progetti per la difesa dei diritti umani; c) attività rivolte a persone o gruppi svantaggiati; d) attività culturali (ad es. teatro, musica, cinema); e) attività multiculturali e interculturali nella comunità locale (ad es. attività di promozione della diversità culturale, mercatino equo solidale); f) campagne per sensibilizzare le persone su temi specifici, come ad es. la Giornata mondiale contro l'AIDS, la Giornata internazionale contro l'omofobia, la Giornata della legalità; g) attività di tutela del patrimonio culturale nell'ambito della comunità locale; h) visite a istituzioni politiche (ad es. Parlamento, Quirinale, Municipio); i) eventi sportivi.

Dal confronto dei risultati del 2009 con quelli del 2016 si nota un aumento delle opportunità degli studenti di partecipare in attività di educazione civica e alla cittadinanza e un maggior numero di studenti coinvolti, d'accordo con quanto espresso dai dirigenti scolastici. Come per ICCS 2009, anche nell'indagine del 2016, nella maggior parte dei Paesi le attività più diffuse sono gli eventi sportivi, le attività culturali e quelle legate alla sostenibilità ambientale. L'alta incidenza degli eventi sportivi e delle attività culturali sono probabilmente imputabili al livello scolastico.

Nel contesto italiano, la quasi totalità degli studenti è inserita in scuole ove il Dirigente scolastico riferisce che gli studenti hanno la possibilità di partecipare ad attività su educazione civica e alla cittadinanza promosse dalla scuola nella comunità, in collaborazione con organizzazioni o gruppi esterni. In Italia, si riscontra una maggiore incidenza per alcune attività, ma con un ordine diverso e differenze statisticamente significative rispetto al contesto internazionale.

Le attività che hanno coinvolto più studenti sono quelle culturali, come il teatro e il cinema (87%), con un valore significativamente al di sopra della media ICCS (80%). Seguono gli eventi sportivi (74%), seppur la percentuale di studenti coinvolti sia inferiore di 14 punti percentuali rispetto alla media internazionale e l'Italia sia il paese insieme a Svezia (70%) e Cile (77%) in cui la percentuale di studenti non supera l'84%. Le attività legate alla sostenibilità ambientale (70%), il coinvolgimento in progetti per la difesa dei diritti umani (62%) e le attività di tutela del patrimonio culturale nell'ambito della comunità locale (47%) coinvolgono una percentuale di studenti significativamente superiore alla media internazionale. Per le altre attività invece non vi sono differenze statisticamente significative rispetto alla media internazionale.

⁵⁰ Come per ICCS 2009, anche in ICCS 2016 le due domande differiscono nel formato; le modalità di risposta per i dirigenti scolastici erano "Tutti o quasi tutti", "La maggior parte", "Alcuni", "Nessuno o quasi nessuno" più l'opzione "Attività non organizzata dalla scuola". Mentre per gli insegnanti la modalità di risposta è stata dicotomica ("Sì"/"No").

Sul piano nazionale (cfr. Tabella 6.23), invece, le macroaree non mostrano differenze significative rispetto alla media nazionale nella maggior parte delle attività civiche proposte nella comunità; valori significativamente differenti si notano per quanto riguarda le campagne di sensibilizzazione (es. Giornata mondiale contro l'AIDS, Giornata Internazionale per l'eliminazione della violenza contro le donne, Giornata Nazionale della legalità), meno proposte nel Nord Ovest (48%) rispetto alle altre macroaree, e per quanto riguarda le attività finalizzate alla tutela del patrimonio culturale nell'ambito della comunità locale, anche in questo caso con un'incidenza significativamente minore nel Nord Ovest (32%) e significativamente maggiore nel Sud (66%).

Tabella 6.22 - Percentuali di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti dichiarano l'opportunità offerta agli studenti di partecipare ad attività civiche

Percentuali nazionali di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti dichiarano che tutti, quasi tutti o la maggior parte degli studenti hanno avuto l'opportunità di partecipare alle seguenti attività civiche nella comunità:

Paese	Attività legate alla sostenibilità ambientale (es. risparmio di energia e di acqua, riciclo dei rifiuti)		Progetti per la difesa dei diritti umani		Attività rivolte a persone o gruppi svantaggiati		Attività culturali (es. teatro, musica, cinema)		Attività interculturali e interculturali con la comunità locale (es. attività di promozione della diversità culturale, mercatino equo solidale)		Campagne di sensibilizzazione (es. Giornata mondiale contro l'AIDS, Giornata Internazionale per l'eliminazione della violenza contro le donne, Giornata Nazionale della legalità)		Attività finalizzate alla tutela del patrimonio culturale nell'ambito della comunità locale		Visite alle istituzioni politiche		Eventi sportivi	
Belgio (Fiammingo)	65 (4,8)		48 (4,1)		74 (3,5)	▲	97 (1,4)	▲	39 (4,2)		62 (4,1)		5 (2,0)	▼	12 (2,9)	▽	88 (3,0)	
Bulgaria	45 (4,5)	▼	15 (3,3)	▼	31 (4,2)	▼	71 (3,6)	▽	43 (4,2)		77 (3,3)	▲	50 (4,3)	▲	9 (2,6)	▼	90 (2,7)	
Cile	39 (4,6)	▼	20 (3,1)	▼	45 (4,6)		70 (4,2)	▼	66 (4,1)	▲	48 (3,9)	▽	31 (3,8)		17 (3,2)		77 (3,5)	▼
Taipei Cinese	59 (4,4)		32 (3,8)	▼	48 (4,7)		56 (3,4)	▼	44 (4,3)		51 (4,0)		31 (3,9)		15 (2,9)	▽	93 (2,1)	
Colombia	56 (4,4)	(r)	46 (4,2)		30 (3,8)	▼	52 (4,2)	▼	42 (3,8)		53 (4,1)		41 (4,2)		5 (1,5)	▼	84 (3,4)	
Croazia	76 (3,5)	▲	65 (3,6)	▲	44 (4,1)		84 (2,7)		43 (4,1)		40 (3,5)	▼	51 (3,9)	▲	17 (2,6)		88 (2,5)	
Danimarca†	50 (3,8)	▼	53 (3,9)	▲	33 (3,8)	▽	90 (2,4)	▲	23 (3,2)	▼	23 (3,2)	▼	9 (2,3)	▼	38 (4,1)	▲	90 (2,3)	
Repubblica Dominicana	76 (3,9)	(r)	60 (4,4)	▲	49 (4,9)		66 (4,6)	▼	67 (4,6)	▲	69 (4,0)	▲	66 (4,6)	▲	25 (4,2)		84 (3,1)	
Estonia ¹	63 (5,4)	(s)	27 (5,0)	▼	18 (4,3)	▼	92 (2,9)	▲	32 (5,6)	▼	79 (4,6)	▲	53 (5,2)	▲	35 (5,4)	▲	98 (1,1)	△
Finlandia	71 (3,5)	△	34 (3,9)	▽	56 (4,0)	▲	91 (2,1)	▲	35 (3,5)	▼	95 (1,5)	▲	30 (3,3)	▽	11 (2,0)	▽	92 (2,0)	
Italia	70 (3,7)	△	62 (3,5)	▲	47 (3,9)		87 (2,6)	△	47 (4,1)		64 (4,0)		47 (4,1)	△	27 (3,7)		74 (4,3)	▼
Lettonia ¹	67 (3,6)		31 (4,5)	▼	28 (3,7)	▼	95 (1,8)	▲	61 (4,4)	▲	60 (4,6)		56 (4,8)	▲	31 (4,7)	▲	99 (0,5)	▲
Lituania	68 (3,9)		27 (3,9)	▼	30 (3,8)	▼	85 (2,8)		46 (3,6)		59 (4,6)		39 (3,7)		28 (3,5)	△	89 (2,9)	
Malta	48 (0,4)	▼	20 (0,2)	▼	24 (0,3)	▼	59 (0,5)	▼	33 (0,4)	▼	44 (0,4)	▼	30 (0,3)	▽	32 (0,4)	▼	98 (0,1)	△
Messico	73 (3,3)		65 (3,2)	▲	44 (4,0)		60 (4,2)	▼	53 (3,7)	△	67 (3,4)	▲	55 (3,9)	▲	9 (2,0)	▼	84 (2,7)	
Paesi Bassi†	32 (4,4)	(r)	31 (4,7)	▼	52 (5,4)	▲	83 (3,8)		28 (5,0)	▼	24 (4,6)	▼	8 (2,4)	▼	13 (2,9)	▽	91 (3,0)	
Norvegia (9) ¹	49 (4,4)	▼	54 (4,4)	▲	23 (3,6)	▼	92 (2,5)	▲	19 (3,5)	▼	52 (3,9)		27 (3,9)	▼	34 (4,5)	▲	87 (3,0)	
Perù	62 (3,3)		44 (3,5)		41 (3,3)		70 (3,1)	▼	62 (3,4)	▲	62 (3,5)		38 (3,6)		14 (2,3)	▽	91 (2,3)	
Federazione Russa	68 (3,9)		48 (3,9)		49 (4,2)		94 (1,8)	▲	95 (1,6)	▲	48 (4,0)	▽	62 (4,0)	▲	17 (2,7)		99 (0,8)	▲
Slovenia	83 (3,2)	▲	48 (4,7)		54 (4,8)	▲	94 (1,8)	▲	46 (4,2)		78 (3,9)	▲	55 (4,3)	▲	7 (2,4)	▼	90 (2,8)	
Svezia ¹	61 (4,9)		64 (5,9)	▲	41 (4,7)		95 (2,0)	▲	27 (3,8)	▼	44 (5,1)	▼	21 (3,4)	▼	33 (4,7)	▲	70 (4,1)	▼
Media ICCS 2016	61 (0,9)		43 (0,9)		41 (0,9)		80 (0,6)		45 (0,9)		57 (0,8)		38 (0,8)		20 (0,7)		88 (0,6)	

Percentuali nazionali
 più di 10 punti percentuali sopra la media ▲
 significativamente sopra la media △
 significativamente sotto la media ▽
 più di 10 punti percentuali sotto la media ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Una "(r)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma per meno dell'85% degli studenti.

Una "(s)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 50% ma per meno del 70% degli studenti.

Tabella 6.23 - Percentuali di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti dichiarano l'opportunità offerta agli studenti di partecipare ad attività civiche per macroarea geografica

Percentuali di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti dichiarano che tutti, quasi tutti o la maggior parte degli studenti hanno avuto l'opportunità di partecipare alle seguenti attività civiche nella comunità:

Macroarea	Attività legate alla sostenibilità ambientale (es. risparmio di energia e di acqua, riciclo dei rifiuti)	Progetti per la difesa dei diritti umani	Attività rivolte a persone o gruppi svantaggiati	Attività culturali (es. teatro, musica, cinema)	Attività multiculturali e interculturali con la comunità locale (es. attività di promozione della diversità culturale, mercatino equo solidale)	Campagne di sensibilizzazione (es. Giornata mondiale contro l'AIDS, Giornata Internazionale per l'eliminazione della violenza contro le donne, Giornata Nazionale della legalità)	Attività finalizzate alla tutela del patrimonio culturale nell'ambito della comunità locale	Visite alle istituzioni politiche	Eventi sportivi
Nord Ovest	62 (8,7)	60 (8,1)	45 (7,5)	82 (5,8)	49 (8,7)	48 (9,7) ▽	32 (6,8) ▽	19 (5,0)	71 (9,7)
Nord Est	88 (6,3)	62 (10,6)	43 (7,1)	88 (6,5)	44 (8,8)	69 (8,9)	37 (10,2)	27 (9,7)	86 (7,2)
Centro	56 (8,7)	64 (7,1)	45 (10,1)	94 (4,4)	43 (8,2)	73 (8,7)	44 (8,5)	39 (9,6)	80 (8,3)
Sud	80 (5,3)	66 (6,7)	51 (8,2)	89 (5,6)	50 (9,9)	68 (7,9)	66 (9,8) △	31 (9,3)	68 (8,0)
Sud Isole	66 (9,6)	57 (7,0)	54 (8,7)	84 (7,5)	47 (9,4)	68 (7,9)	62 (9,2)	19 (8,3)	68 (10,9)
Italia	70 (3,7)	62 (3,5)	47 (3,9)	87 (2,6)	47 (4,1)	64 (4,0)	47 (4,1)	27 (3,7)	74 (4,3)

Significativamente superiore al dato italiano ICCS △

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▽

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Con riferimento alla percentuale degli insegnanti che indicano di aver partecipato con le loro classi terze a queste attività, le risposte fornite dagli insegnanti (cfr. Tabella 6.24) sono coerenti con quelle fornite dai dirigenti scolastici. Nella maggior parte delle attività, la percentuale degli insegnanti italiani è statisticamente superiore della media internazionale, ad eccezione delle attività legate alla sostenibilità ambientale (54%) e quelle relative alla tutela del patrimonio culturale della comunità locale (41%), che non si discostano dalla media internazionale, e gli eventi sportivi (65%) e le attività multiculturali e interculturali (38%), per le quali la percentuale di insegnanti è significativamente inferiore. Le attività riportate più frequentemente dagli insegnanti italiani sono quelle culturali (84%) e le campagne per sensibilizzare le persone su temi specifici (62%), entrambi con una percentuale significativamente superiore della media ICCS (rispettivamente + 9 punti percentuali). Quasi la metà degli insegnanti italiani afferma, inoltre, di aver preso parte con le loro classi a progetti sui diritti umani (48%, + 14 punti percentuali rispetto alla media internazionale) o ad attività rivolte a persone o gruppi svantaggiati (44%, + 5 punti percentuali) e di aver organizzato visite presso le istituzioni politiche (22%, + 6 punti percentuali).

Nell'analisi per macroaree geografiche (cfr. Tabella 6.25), non emergono differenze territoriali per le attività culturali, multiculturali e interculturali con la comunità locale, gli eventi sportivi e i progetti per la difesa dei diritti umani. Si riscontrano significative differenze tra diverse macroaree relativamente alle campagne per sensibilizzare le persone su temi specifici, significativamente superiori alla media nazionale le percentuali di insegnanti del Sud e del Sud Isole, rispettivamente di 12 e 10 punti percentuali, significativamente inferiori nel Nord Ovest di 6 punti percentuali. Differenze significative si riscontrano anche rispetto alle attività finalizzate alla tutela del patrimonio culturale nell'ambito della comunità locale, ove la percentuale degli insegnanti è superiore nel Sud Isole e inferiore nel Nord Ovest e al Centro. Meno frequenti rispetto alla media risultano essere le visite alle istituzioni politiche da parte degli studenti di classe terza delle scuole del nord Italia; le attività legate alla sostenibilità ambientale sono significativamente inferiori al Nord Ovest rispetto alla percentuale nazionale; infine le attività rivolte a persone o gruppi svantaggiate sono significativamente inferiori al Centro rispetto alla percentuale nazionale.

Tabella 6.24 - Percezione degli insegnanti relativamente ad attività svolte dagli studenti nella comunità

Percentuali nazionali di insegnanti che dichiarano di aver preso parte con i propri studenti di classe terza a:

Paese	Attività legate alla sostenibilità ambientale (es. risparmio di energia e di acqua, raccolta differenziata)		Progetti per la difesa dei diritti umani		Attività rivolte a persone o gruppi svantaggiati		Attività culturali (es. teatro, musica, cinema)		Attività multiculturali e interculturali con la comunità locale (es. attività di promozione della diversità culturale, mercatino equo solidale)		Campagne di sensibilizzazione (es. Giornata mondiale contro l'AIDS, Giornata Internazionale per l'eliminazione della violenza contro le donne, Giornata Nazionale della legalità)		Attività finalizzate alla tutela del patrimonio culturale nell'ambito della comunità locale		Visite alle istituzioni politiche		Eventi sportivi	
Belgio (Fiammingo)†	50 (2,1)	▽	31 (1,8)	▽	54 (2,2)	▲	84 (1,6)	△	35 (1,9)	▽	47 (1,9)	▽	9 (0,9)	▼	10 (1,3)	▽	76 (1,3)	△
Bulgaria	54 (2,8)		15 (1,3)	▼	36 (2,0)		69 (2,8)	▽	51 (1,9)	△	72 (2,2)	▲	52 (2,3)	▲	8 (1,9)	▽	79 (1,5)	△
Cile	43 (2,3)	▼	21 (1,8)	▼	45 (2,3)	△	69 (1,7)	▽	58 (1,8)	▲	51 (2,4)		34 (2,3)	▽	18 (1,9)		70 (1,7)	▽
Taipei Cinese	41 (1,5)	▼	19 (1,1)	▼	33 (1,2)	▽	62 (1,3)	▼	33 (1,3)	▼	40 (1,3)	▼	13 (0,9)	▼	7 (0,8)	▽	70 (1,3)	▽
Colombia	72 (2,4)	▲	54 (3,0)	▲	41 (2,0)		79 (1,6)	△	63 (2,2)	▲	75 (2,1)	▲	58 (2,2)	▲	10 (1,6)	▽	85 (1,4)	▲
Croazia	62 (1,9)	△	43 (1,6)	△	30 (1,5)	▽	65 (1,7)	▽	38 (2,1)	▽	33 (1,7)	▼	52 (1,6)	▲	10 (1,0)	▽	63 (1,9)	▼
Repubblica Dominicana	84 (3,0)	▲	62 (3,7)	▲	52 (4,5)	▲	80 (3,1)	▲	68 (3,1)	▲	73 (3,6)	▲	66 (3,1)	▲	40 (3,9)	▲	80 (3,2)	△
Finlandia†	45 (1,6)	▼	15 (1,4)	▼	31 (1,3)	▽	56 (1,6)	▼	17 (1,2)	▼	61 (1,8)	△	14 (1,1)	▼	2 (0,3)	▼	48 (2,1)	▼
Italia	54 (2,0)		48 (1,7)	▲	44 (1,9)	△	84 (1,4)	△	38 (1,9)	▽	62 (1,4)	△	41 (1,6)		22 (1,5)	△	65 (1,6)	▽
Lettonia	46 (2,5)	▼	17 (1,3)	▼	17 (1,2)	▼	72 (1,5)		48 (1,6)	△	39 (1,5)	▼	43 (1,4)	△	14 (1,2)	▽	72 (1,6)	
Lituania	68 (1,8)	▲	36 (1,5)		42 (1,9)		86 (1,1)	▲	54 (1,6)	△	62 (1,6)	△	54 (1,4)	▲	31 (2,1)	▲	84 (1,3)	▲
Malta	58 (2,1)		27 (1,7)	▽	36 (1,8)		63 (2,0)	▼	32 (1,8)	▼	33 (1,7)	▼	35 (2,1)	▽	32 (1,8)	▲	74 (1,7)	
Messico	76 (1,5)	▲	63 (1,6)	▲	41 (2,1)		72 (1,2)	▽	58 (2,0)	▲	59 (2,2)	△	50 (1,9)	▲	8 (0,8)	▽	76 (1,5)	△
Norvegia	35 (1,8)	▼	37 (1,9)		26 (1,3)	▼	83 (1,2)	△	16 (2,3)	▼	43 (2,6)	▼	32 (2,0)	▽	23 (1,6)	△	72 (1,7)	
Perù	70 (2,2)	▲	40 (1,8)	△	48 (1,9)	△	77 (1,6)		74 (2,2)	▲	67 (1,8)	▲	56 (1,8)	▲	11 (1,1)	▽	91 (0,8)	▲
Slovenia	70 (1,6)	▲	39 (1,3)	△	49 (1,4)	▲	87 (1,0)	▲	40 (1,3)	▽	56 (1,3)		48 (1,8)	△	14 (1,3)		82 (1,1)	△
Svezia	39 (1,7)	▼	46 (2,0)	▲	33 (1,7)	▽	80 (1,9)	△	29 (2,0)	▼	33 (1,9)	▼	15 (1,2)	▼	20 (1,8)		58 (1,9)	▼
Media ICCS 2016	57 (0,5)		36 (0,5)		39 (0,5)		75 (0,4)		44 (0,5)		53 (0,5)		39 (0,4)		16 (0,4)		73 (0,4)	

Percentuali nazionali

più di 10 punti percentuali sopra la media ▲

significativamente sopra la media △

significativamente sotto la media ▽

più di 10 punti percentuali sotto la media ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

Tabella 6.25 - Percezione relativamente ad attività svolte dagli studenti nella comunità per macroarea geografica

Percentuale di insegnanti che dichiara di aver preso parte con i propri studenti di classe terza a:

Macroarea	Attività legate alla sostenibilità ambientale (es. risparmio di energia e di acqua, raccolta differenziata)	Progetti per la difesa dei diritti umani	Attività rivolte a persone o gruppi svantaggiati	Attività culturali (es. teatro, musica, cinema)	Attività multiculturali e interculturali con la comunità locale (es. attività di promozione della diversità culturale, mercatino equo solidale)	Campagne di sensibilizzazione (es. Giornata mondiale contro l'AIDS, Giornata Internazionale per l'eliminazione della violenza contro le donne, Giornata Nazionale della legalità)	Attività finalizzate alla tutela del patrimonio culturale nell'ambito della comunità locale	Visite alle istituzioni politiche	Eventi sportivi
Nord Ovest	48 (3,0) ▽	51 (2,7)	47 (3,8)	85 (1,9)	34 (3,7)	56 (2,7) ▽	35 (2,8) ▽	17 (3,0) ▽	67 (3,6)
Nord Est	61 (3,9)	44 (3,4)	45 (6,1)	81 (4,8)	35 (6,2)	58 (3,5)	39 (2,9)	13 (2,8) ▽	73 (3,1)
Centro	55 (4,4)	47 (2,6)	39 (2,2) ▽	82 (3,2)	43 (4,1)	56 (4,7)	34 (4,1) ▽	26 (3,1)	69 (2,6)
Sud	57 (4,5)	47 (4,1)	38 (3,7)	87 (2,0)	43 (3,6)	70 (2,3) △	47 (4,3)	27 (3,1)	55 (3,9)
Sud Isole	50 (6,6)	50 (6,3)	49 (4,7)	82 (3,6)	36 (4,5)	72 (3,6) △	52 (4,6) △	25 (3,9)	62 (3,7)
Italia	54 (2,0)	48 (1,7)	44 (1,9)	84 (1,4)	38 (1,9)	62 (1,4)	41 (1,6)	22 (1,5)	65 (1,6)

Significativamente superiore al dato italiano ICCS △

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▽

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

6.6 Le attività a favore della sostenibilità ambientale

Un importante aspetto di educazione alla cittadinanza è l'educazione allo sviluppo sostenibile, che ha la finalità di sviluppare le competenze di apprendimento per diventare membro attivo della comunità e cittadino globale; ha il compito di rafforzare gli studenti nel prendere decisioni consapevoli e agire in modo responsabile per l'integrità dell'ambiente, la sostenibilità dell'economia e una società giusta, per le generazioni presenti e future, nel rispetto delle diversità culturali (UNESCO, 2014). Nell'ultimo decennio, gli studiosi hanno considerato l'educazione per lo sviluppo sostenibile un importante aspetto di educazione alla cittadinanza (Huckle, 2008) e come un'area interdisciplinare e olistica, che non si riduce a un'attività guidata dagli insegnanti ma necessita di coinvolgere tutta la comunità scolastica (Henderson e Tilbury, 2004).

Il questionario scuola ICCS 2016 contiene una domanda che chiede ai dirigenti scolastici quali pratiche legate alla sostenibilità ambientale la scuola svolge per diventare "scuola sostenibile", ovvero per rendere gli spazi coerenti ai principi di sviluppo sostenibile e permettere agli studenti di vivere un'esperienza diretta di questi principi. La domanda prevede cinque quesiti relativi a queste pratiche⁵¹: a) raccolta differenziata dei rifiuti; b) riduzione dei rifiuti (ad es. incoraggiando i pasti a "rifiuti zero", limitando l'utilizzo dei prodotti di plastica monouso); c) acquisto di prodotti eco-compatibili (ad es. carta riciclata per stampanti, piatti e posate biodegradabili); d) pratiche di risparmio energetico; e) poster che incoraggiano gli studenti a comportamenti ecologici.

Fatta eccezione della sensibilità nei confronti della raccolta differenziata, per la quale l'Italia è tra i paesi più virtuosi, tutte le altre pratiche sono caratterizzate da una percentuale di studenti coinvolti significativamente inferiore alla media ICCS, soprattutto per quanto riguarda le pratiche di risparmio energetico. In particolare, la Tabella 6.26 mostra la percentuale di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti scolastici riferiscono di aver adottato (molto o abbastanza) queste pratiche a favore dell'ambiente. La pratica maggiormente diffusa in Italia è quella della raccolta differenziata (88%), l'unica tra le altre che mostra una percentuale significativamente superiore rispetto alla media ICCS (74%, + 14 punti percentuali). La pratica più comune a livello internazionale è quella del risparmio energetico (media internazionale 81%); in Italia la percentuale di studenti di scuole in cui il dirigente scolastico dichiara di perseguire pratiche di questo tipo è pari al 64%, inferiore quindi di ben 17 punti percentuale gli studenti appartenenti a scuole in cui i dirigenti scolastici segnalano la presenza di questa pratica. Anche per le altre pratiche, si riscontrano valori significativamente inferiori alla media ICCS; in ordine decrescente, i poster che incoraggiano gli studenti a comportamenti ecologici (66%), che invece si rivelano essere molto comuni in diversi paesi (media internazionale 74%); anche la riduzione dei rifiuti in Italia (57%) e l'acquisto di prodotti eco-compatibili (51%) coinvolgono un numero di studenti italiani significativamente minore della media ICCS, rispettivamente di 10 e di 9 punti percentuali.

Mentre a livello internazionale è possibile categorizzare i paesi per pratiche rispettose dell'ambiente diverse⁵², in Italia non emergono significative differenze tra le macroaree (cfr. Tabella 6.27) ad eccezione della presenza nelle scuole di poster che incoraggiano gli studenti a comportamenti

⁵¹ Sono state previste quattro modalità di risposta: "Molto", "Abbastanza", "Poco", "Per niente".

⁵² Il Rapporto internazionale sottolinea che la percentuale di studenti coinvolti è superiore di 10 punti percentuali rispetto alla media, , per la raccolta differenziata dei rifiuti in Belgio (fiammingo), Taipei Cinese, Croazia, Finlandia, Italia, Lituania, Malta, Slovenia e Svezia; per la riduzione dei rifiuti in Taipei Cinese, Danimarca, Repubblica Dominicana, Lituania, Malta e Slovenia; per l'uso di poster in Bulgaria, Taipei Cinese, Colombia, Croazia, Repubblica Dominicana, Lettonia, Lituania, Malta, Messico e Slovenia.

ecologici, significativamente inferiore di 15 punti percentuali nel Nord Ovest (51%) rispetto alla media nazionale (66%).

Tabella 6.26 - Percentuali di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti dichiarano la presenza di pratiche rispettose dell'ambiente

Paese	Percentuali nazionale di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti dichiarano di aver adottato "molto" o "abbastanza" le seguenti pratiche rispettose dell'ambiente:				
	Raccolta differenziata dei rifiuti	Riduzione dei rifiuti (es. incoraggiando i pasti a "rifiuti zero", limitando l'utilizzo dei prodotti di plastica monouso)	Acquisto di prodotti eco-compatibili (es. carta riciclata per stampanti, piatti e posate biodegradabili)	Pratiche di risparmio energetico	Poster che incoraggiano gli studenti a comportamenti ecologici
Belgio (Fiammingo)	95 (1,9) ▲	71 (4,1)	61 (4,1)	77 (3,6)	61 (4,4) ▼
Bulgaria	65 (3,7) ▽	62 (3,7)	58 (4,6)	80 (2,9)	87 (3,3) ▲
Cile	30 (4,2) ▼	42 (4,6) ▼	34 (4,1) ▼	54 (4,4) ▼	63 (4,4) ▼
Taipei Cinese	100 (0,0) ▲	99 (0,8) ▲	99 (0,9) ▲	100 (0,0) ▲	98 (1,2) ▲
Colombia (r)	72 (4,1)	54 (5,1) ▼	58 (4,4)	71 (3,7) ▽	86 (2,9) ▲
Croazia	88 (2,3) ▲	71 (3,3)	53 (3,3) ▽	89 (2,3) △	94 (1,9) ▲
Danimarca†	62 (3,9) ▼	38 (3,5) ▼	66 (3,4)	94 (2,0) ▲	57 (3,6) ▼
Repubblica Dominicana	72 (4,1)	75 (4,0) △	67 (4,4)	91 (2,6) ▲	91 (2,8) ▲
Estonia ¹ (s)	55 (4,4) ▼	70 (4,8)	40 (5,5) ▼	85 (3,9)	75 (4,7)
Finlandia	96 (1,5) ▲	96 (1,4) ▲	66 (3,7)	79 (2,9)	67 (3,3) ▽
Italia	88 (2,6) ▲	57 (4,0) ▽	51 (4,6) ▽	64 (3,8) ▼	66 (3,9) ▽
Lettonia ¹	66 (4,8)	55 (4,6) ▼	59 (4,3)	87 (3,7)	85 (4,0) ▲
Lituania	86 (2,6) ▲	82 (3,4) ▲	46 (4,4) ▼	98 (1,4) ▲	95 (2,1) ▲
Malta	84 (0,3) ▲	78 (0,4) ▲	75 (0,4) ▲	92 (0,3) ▲	91 (0,4) ▲
Messico	59 (4,0) ▼	72 (3,5)	65 (3,8)	74 (3,3) ▽	89 (2,5) ▲
Paesi Bassi† (r)	51 (5,3) ▼	26 (4,7) ▼	37 (5,1) ▼	61 (4,8) ▼	27 (4,7) ▼
Norvegia (9) ¹	78 (3,5)	63 (4,3)	73 (3,9) ▲	74 (4,0)	40 (4,1) ▼
Perù	68 (3,2)	64 (3,5)	51 (3,9) ▽	76 (2,8)	74 (3,0)
Federazione Russa	51 (4,6) ▼	44 (4,2) ▼	35 (3,5) ▼	91 (2,6) △	80 (2,7) △
Slovenia	99 (0,5) ▲	99 (0,5) ▲	88 (3,0) ▲	99 (0,5) ▲	95 (2,2) ▲
Svezia ¹	78 (3,8)	81 (3,6) ▲	77 (4,1) ▲	66 (5,9) ▼	39 (5,4) ▼
Media ICCS 2016	74 (0,8)	67 (0,8)	60 (0,9)	81 (0,7)	74 (0,8)

Percentuali nazionali

- più di 10 punti percentuali sopra la media ▲
- significativamente sopra la media △
- significativamente sotto la media ▽
- più di 10 punti percentuali sotto la media ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Una "(r)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 70% ma per meno dell'85% degli studenti.

Una "(s)" indica che i dati sono disponibili per almeno il 50% ma per meno del 70% degli studenti.

Tabella 6.27 - Percentuali di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti dichiarano la presenza di pratiche rispettose dell'ambiente per macroarea geografica

Area geografica	Percentuali di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti dichiarano di aver adottato "molto" o "abbastanza" le seguenti pratiche rispettose dell'ambiente:				
	Raccolta differenziata dei rifiuti	Riduzione dei rifiuti (es. incoraggiando i pasti a "rifiuti zero", limitando l'utilizzo dei prodotti di plastica monouso)	Acquisto di prodotti eco-compatibili (es. carta riciclata per stampanti, piatti e posate biodegradabili)	Pratiche di risparmio energetico	Poster che incoraggiano gli studenti a comportamenti ecologici
Nord Ovest	93 (3,9)	60 (9,7)	38 (8,6)	66 (7,8)	51 (7,8) △
Nord Est	92 (5,6)	70 (7,1)	56 (8,9)	71 (8,6)	74 (9,5)
Centro	80 (6,5)	46 (9,9)	58 (9,2)	57 (10,2)	63 (8,9)
Sud	94 (4,4)	57 (8,1)	63 (8,2)	67 (5,8)	72 (8,1)
Sud Isole	75 (9,6)	50 (10,3)	45 (11,5)	56 (9,9)	76 (9,0)
Italia	88 (2,6)	57 (4,0)	51 (4,6)	64 (3,8)	66 (3,9)

Significativamente superiore al dato italiano ICCS △

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▽

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Il questionario rivolto agli insegnanti include una domanda che chiede loro se nel corso dell'anno hanno partecipato con gli studenti di classe terza a iniziative e attività legate all'ambiente, come scrivere lettere alle redazioni di quotidiani o di periodici per sostenere iniziative di tutela ambientale (ad es. su tematiche quali il riciclo, gli interventi per ridurre l'inquinamento dell'aria e dell'acqua; la raccolta differenziata dei rifiuti); firmare una petizione su questioni ambientali; postare interventi sui *social network*, *forum* o *blog* a sostegno di iniziative di tutela ambientale; attività volte a sensibilizzare gli studenti sull'impatto ambientale del consumo eccessivo di acqua o di energia, interventi di pulizia all'esterno dell'edificio scolastico e riciclo e raccolta differenziata dei rifiuti nella comunità locale. Questi aspetti sono legati ad attività che possono prevedere il coinvolgimento e l'impegno diretto degli studenti, sia dentro la scuola, sia nella comunità locale, così come la loro presa di consapevolezza dell'impatto del loro comportamento sull'ambiente (Kyburz-Graber, 2013; Lundholm, Hopwood e Kelsey, 2013).

Nella Tabella 6.28 si riporta la percentuale degli insegnanti che riferiscono di aver svolto con le classi di terza queste attività. Prevalgono in Italia le attività volte a sensibilizzare gli studenti sull'impatto ambientale del consumo eccessivo di energia (59%), con un valore significativamente superiore della media ICCS (+ 11 punti percentuali), seguono le attività di sensibilizzazione sull'impatto ambientale del consumo di acqua (54%, + 8 punti percentuali rispetto alla media internazionale) e la raccolta differenziata dei rifiuti nella comunità locale (53%, +12 punti percentuali rispetto alla media ICCS). Significativamente al di sotto della media internazionale, ma in linea con il trend internazionale, è la percentuale di insegnanti che riferisce di scrivere lettere alle redazioni di quotidiani o periodici (5%), firmare petizioni (3%) o postare interventi su *social network*, *forum* o *blog* (7%) a favore della tutela ambientale. Inferiore di 15 punti percentuali l'insieme degli insegnanti italiani che dichiara di aver svolto con i propri studenti di classe terza

interventi di pulizia all'esterno dell'edificio scolastico (20%), un valore tuttavia uguale a quello della Finlandia e superiore a Svezia (7%), Belgio (comunità fiamminga) e Malta (entrambe 9%).

Tabella 6.28 - Dichiarazioni degli insegnanti su attività legate a problemi ambientali praticate dagli studenti

Percentuali nazionali di insegnanti che dichiarano di avere svolto le seguenti attività ambientali con i propri studenti di classe terza:

Paese	Scrivere lettere alle redazioni di quotidiani o periodici per sostenere iniziative di tutela ambientale		Firmare una petizione su questioni ambientali		Postare interventi su social network, forum o blog per sostenere iniziative di tutela ambientale		Attività volte a sensibilizzare gli studenti sull'impatto ambientale del consumo eccessivo di acqua		Attività volte a sensibilizzare gli studenti sull'impatto ambientale del consumo eccessivo di energia		Interventi di pulizia all'esterno dell'edificio scolastico		Riciclo e raccolta differenziata dei rifiuti nella comunità locale	
Belgio (Fiammingo)†	2 (0,4)	▽	2 (0,4)	▽	6 (0,8)	▽	28 (1,5)	▼	40 (1,7)	▽	9 (1,7)	▼	25 (1,7)	▼
Bulgaria	4 (0,7)	▽	2 (0,4)	▽	22 (1,9)	△	44 (2,0)		47 (1,8)		53 (2,5)	▲	38 (2,7)	
Cile	12 (1,4)		8 (1,2)		16 (1,5)		46 (2,1)		47 (2,1)		26 (1,8)	▽	29 (2,1)	▼
Taipei Cinese	8 (0,7)	▽	4 (0,5)	▽	18 (1,0)	△	38 (1,4)	▽	43 (1,4)	▽	22 (1,7)	▼	13 (1,0)	▼
Colombia	22 (2,0)	△	16 (1,5)	△	23 (1,9)	△	71 (2,2)	▲	62 (2,6)	▲	61 (2,5)	▲	69 (1,8)	▲
Croazia	8 (0,7)	▽	5 (0,7)	▽	15 (1,1)		57 (1,2)	▲	61 (1,7)	▲	40 (2,2)	△	49 (2,0)	△
Repubblica Dominicana	42 (2,9)	▲	45 (3,8)	▲	38 (2,9)	▲	83 (2,2)	▲	72 (2,5)	▲	68 (3,4)	▲	64 (3,7)	▲
Finlandia†	1 (0,2)	▼	1 (0,3)	▽	2 (0,3)	▼	37 (1,2)	▽	50 (1,2)		20 (1,3)	▼	31 (1,5)	▼
Italia	5 (0,6)	▽	3 (0,4)	▽	7 (0,5)	▽	54 (1,4)	△	59 (1,3)	▲	20 (1,3)	▼	53 (1,6)	▲
Lettonia	4 (0,6)	▽	2 (0,5)	▽	13 (1,2)		21 (1,1)	▼	27 (1,1)	▼	32 (1,5)	▽	29 (1,4)	▼
Lituania	5 (0,6)	▽	6 (0,6)	▽	18 (1,0)	△	38 (1,1)	▽	41 (1,2)	▽	53 (1,4)	▲	51 (1,6)	△
Malta	9 (1,1)	▽	4 (0,8)	▽	12 (1,3)	▽	37 (2,1)	▽	37 (2,1)	▼	9 (1,4)	▼	30 (1,9)	▼
Messico	24 (1,3)	▲	12 (0,9)	△	27 (1,7)	▲	72 (1,4)	▲	65 (1,7)	▲	39 (2,0)	△	54 (1,6)	▲
Norvegia	1 (0,3)	▼	1 (0,6)	▽	3 (0,7)	▼	15 (1,3)	▼	26 (1,2)	▼	49 (1,9)	▲	37 (1,5)	▽
Perù	46 (1,5)	▲	26 (1,5)	▲	22 (1,5)	△	69 (1,8)	▲	61 (1,7)	▲	55 (2,0)	▲	53 (2,1)	▲
Slovenia	9 (0,8)	▽	3 (0,4)	▽	13 (1,1)		44 (1,5)		48 (1,4)		29 (1,6)	▽	61 (1,6)	▲
Svezia	5 (0,7)	▽	1 (0,2)	▽	2 (0,4)	▼	24 (1,3)	▼	29 (1,6)	▼	7 (1,0)	▼	14 (1,2)	▼
Media ICCS 2016	12 (0,3)		8 (0,3)		15 (0,3)		46 (0,4)		48 (0,4)		35 (0,5)		41 (0,5)	

Percentuali nazionali

- più di 10 punti percentuali sopra la media ▲
- significativamente sopra la media △
- significativamente sotto la media ▽
- più di 10 punti percentuali sotto la media ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

In Italia, relativamente alle attività legate a problemi ambientali svolto con gli studenti di classe terza, la percentuale degli insegnanti delle scuole del Nord Ovest è significativamente inferiore rispetto alla media nazionale, eccetto per le attività volte a sensibilizzare gli studenti sull'impatto ambientale del consumo eccessivo di acqua, aspetto per il quale si differenziano in modo significativo in senso positivo gli insegnanti delle scuole del Sud e del Sud Isole. Infine nel Sud si nota una percentuale significativamente superiore alla media nazionale di insegnanti che dichiarano di aver svolto con i propri studenti di classe terza il riciclo e la raccolta differenziata dei rifiuti nella comunità locale (cfr. Tabella 6.29).

Tabella 6.29 - Dichiarazioni degli insegnanti su attività legate a problemi ambientali praticate dagli studenti per macroarea geografica

Percentuali di insegnanti che dichiarano di avere svolto le seguenti attività ambientali con i propri studenti di classe terza:

Macroarea	Scrivere lettere alle redazioni di quotidiani o periodici per sostenere iniziative di tutela ambientale	Firmare una petizione su questioni ambientali	Postare interventi su social network, forum o blog per sostenere iniziative di tutela ambientale	Attività volte a sensibilizzare gli studenti sull'impatto ambientale del consumo eccessivo di acqua	Attività volte a sensibilizzare gli studenti sull'impatto ambientale del consumo eccessivo di energia	Interventi di pulizia all'esterno dell'edificio scolastico	Riciclo e raccolta differenziata dei rifiuti nella comunità locale
Nord Ovest	4 (0,7) ▽	1 (0,6) ▽	3 (0,8) ▽	48 (2,0)	55 (2,1) ▽	12 (2,2) ▽	46 (3,0) ▽
Nord Est	4 (1,0)	3 (0,8)	6 (1,4)	54 (4,2)	63 (3,1)	22 (2,5)	54 (3,1)
Centro	8 (2,0)	4 (0,9)	10 (1,3)	50 (3,3)	56 (3,1)	22 (2,4)	53 (3,2)
Sud	7 (1,6)	4 (1,0)	10 (1,4)	60 (3,6) △	64 (3,6)	24 (4,4)	60 (3,6) △
Sud Isole	6 (1,5)	3 (1,1)	8 (1,2)	60 (2,6) △	59 (2,1)	24 (3,3)	55 (4,5)
Italia	5 (0,6)	3 (0,4)	7 (0,5)	54 (1,4)	59 (1,3)	20 (1,3)	53 (1,6)

Significativamente superiore al dato italiano ICCS △

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▽

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

6.7 L'apprendimento e l'educazione civica e alla cittadinanza in classe e la preparazione degli insegnanti

Il Capitolo 2 delinea quali sono gli approcci generali allo sviluppo dell'educazione civica e alla cittadinanza adottati dalle scuole partecipanti all'indagine ICCS del 2016 e riporta le percezioni di dirigenti scolastici e insegnanti su quali sono le finalità principali di questa area di educazione, sulla preparazione iniziale e sulla formazione in servizio degli insegnanti. In questo paragrafo, invece, il *focus* riguarda le attività proposte nelle classi partecipanti, durante le lezioni di educazione civica e alla cittadinanza, approfondendole da due prospettive: quella degli studenti e quella degli insegnanti. Infine, a conclusione di questo paragrafo e anche di questo capitolo, si considerano le risposte degli insegnanti su quanto si percepiscono preparati sui temi di educazione civica e alla cittadinanza.

Nell'indagine ICCS 2016 gli studenti hanno la possibilità di esprimere l'opportunità che la scuola ha dato loro di apprendere alcuni temi civici, chiedendo loro in quale misura hanno imparato qualcosa sui seguenti argomenti: a) come i cittadini possono votare alle elezioni politiche o amministrative; b) come vengono introdotte e modificate le leggi in Italia; c) come tutelare l'ambiente (ad es. attraverso il risparmio energetico o il riciclo); d) come contribuire a risolvere i problemi della comunità locale; e) come i diritti dei cittadini vengono tutelati in Italia; f) questioni e avvenimenti politici negli altri Paesi; g) come funziona l'economia⁵³.

La percentuale di studenti italiani che riporta di aver imparato abbastanza o molto questi argomenti è pari alla media ICCS per quanto riguarda i modi per contribuire a risolvere i problemi della comunità locale; mentre è significativamente superiore rispetto alla media internazionale per tutte le opzioni, con un'incidenza prevalente sulle modalità di tutela dell'ambiente (85%), su come i diritti

⁵³ Le opzioni di risposta erano "Molto", "Abbastanza", "Poco", "Per niente". Sul piano internazionale, è stata derivata una scala con un livello di attendibilità soddisfacente (alpha di Cronbach = 0,80). I punteggi più alti della scala indicano livelli più alti di apprendimento di temi civici a scuola (per approfondimenti di questa scala si veda l'Appendice D del Rapporto internazionale).

dei cittadini vengono tutelati nel proprio Paese (71%), come i cittadini possono votare alle elezioni politiche o amministrative e come funziona l'economia (rispettivamente 70%), su come vengono introdotte e modificate le leggi nel proprio Paese sulle questioni (68%) e sugli avvenimenti politici che accadono negli altri Paesi (64%) e, infine, come contribuire a risolvere i problemi della comunità locale (54%). Su quest'ultimo aspetto non emergono differenze significative dalla media internazionale, mentre sia sulle questioni e gli avvenimenti politici che accadono negli altri Paesi e sul funzionamento dell'economia, l'Italia mostra una percentuale di studenti significativamente superiore di 12 e di 13 punti percentuali rispetto alla media internazionale (cfr. Tabella 6.30). Rispetto al punteggio medio, l'Italia, con una differenza di 2 punti, si colloca tra i paesi con un punteggio significativamente superiore rispetto alla media internazionale.

Seppur rispetto al punteggio medio sull'apprendimento di argomenti civici a scuola non emergano significative differenze tra le macroaree geografiche e la media nazionale, si notano delle differenze territoriali rispetto alla tipologia di argomenti che gli studenti dichiarano di aver imparato in larga o modesta misura (cfr. Tabella 6.31). Ad eccezione dell'apprendimento dell'economia, per il quale non emergono significative differenze delle macroaree rispetto al valore nazionale; vi è un'incidenza significativamente superiore al Sud di studenti che dichiarano di aver imparato in larga misura tutti gli argomenti. Anche il Sud Isole è caratterizzato da una percentuale di studenti significativamente superiore per quanto riguarda i seguenti argomenti: l'introduzione e la modifica delle leggi; come contribuire a risolvere i problemi della comunità locale e come i diritti dei cittadini vengono tutelati nel proprio Paese. Al Nord Ovest invece si nota la percentuale di studenti significativamente inferiore per quanto riguarda come vengono introdotte e modificate le leggi nel proprio paese, come tutelare i diritti dei cittadini e come contribuire alla risoluzione di problemi relativi alla comunità locale, quest'ultimo aspetto è significativamente meno presente anche tra gli studenti del Nord Est.

Tabella 6.30 - Apprendimento da parte degli studenti di argomenti civici a scuola: percentuali e punteggio medio nazionale

Percentuali di studenti che dichiarano di aver imparato molto o abbastanza sui seguenti argomenti:

Paese	Come i cittadini possono votare alle elezioni politiche o amministrative		Come vengono introdotte e modificate le leggi nel proprio Paese		Come tutelare l'ambiente (es. attraverso il risparmio energetico o il riciclo)		Come contribuire a risolvere i problemi della comunità locale		Come i diritti dei cittadini vengono tutelati nel proprio Paese		Questioni e avvenimenti politici negli altri Paesi		Come funziona l'economia		Apprendimento da parte degli studenti di argomenti civici a scuola: punteggio medio	
	%		%		%		%		%		%		%			
Belgio (Fiammingo)	50 (1,6)	▼	41 (1,7)	▼	85 (0,8)	△	39 (0,9)	▼	36 (1,2)	▼	50 (1,2)		66 (2,1)	△	46 (0,3)	▼
Bulgaria	64 (1,1)		53 (1,3)	▽	84 (1,0)	△	57 (1,2)		55 (1,3)	▽	40 (1,2)	▼	45 (1,1)	▼	48 (0,2)	▽
Cile	71 (1,0)	△	64 (1,1)	△	81 (0,8)		63 (0,9)	△	64 (1,0)	△	49 (0,9)	▽	60 (0,9)	△	51 (0,3)	△
Taipei Cinese	88 (0,7)	▲	86 (0,7)	▲	90 (0,6)	△	71 (0,9)	▲	86 (0,6)	▲	64 (1,0)	△	59 (1,0)	△	56 (0,3)	▲
Colombia	78 (1,4)	▲	58 (1,2)		92 (0,5)	▲	74 (0,9)	▲	83 (0,8)	▲	47 (1,4)	▽	73 (1,0)	▲	54 (0,2)	▲
Croazia	69 (1,6)	△	61 (1,5)		91 (0,7)	▲	60 (1,3)	△	67 (1,4)	△	52 (1,5)		36 (1,4)	▼	50 (0,3)	
Danimarca†	61 (1,2)	▽	73 (1,2)	▲	61 (1,2)	▼	42 (1,0)	▼	56 (1,0)	▽	67 (1,1)	▲	68 (1,2)	▲	49 (0,2)	▽
Repubblica Dominicana	73 (1,2)	△	69 (1,0)	△	84 (0,8)	△	74 (1,0)	▲	81 (0,8)	▲	60 (1,1)	△	73 (1,0)	▲	56 (0,3)	▲
Estonia ¹	41 (1,4)	▼	48 (1,6)	▼	72 (1,4)	▽	51 (1,1)	▽	53 (1,6)	▽	44 (1,4)	▽	41 (1,9)	▼	46 (0,3)	▼
Finlandia	57 (0,9)	▽	40 (1,0)	▼	85 (0,8)	△	41 (1,0)	▼	45 (1,3)	▼	42 (1,1)	▼	31 (1,0)	▼	45 (0,2)	▼
Italia	70 (1,9)	△	68 (1,6)	△	85 (0,9)	△	54 (1,2)		71 (1,6)	△	64 (1,1)	▲	70 (0,9)	▲	52 (0,3)	△
Lettonia ¹	44 (1,3)	▼	47 (1,3)	▼	84 (0,9)	△	43 (1,2)	▼	43 (1,2)	▼	43 (1,2)	▽	51 (1,6)	▽	47 (0,3)	▼
Lituania	44 (1,4)	▼	46 (1,6)	▼	84 (1,0)	△	41 (1,2)	▼	46 (1,5)	▼	45 (1,0)	▽	36 (1,0)	▼	46 (0,3)	▼
Malta	55 (0,8)	▽	46 (0,9)	▼	81 (0,7)		51 (0,8)	▽	63 (0,8)		44 (0,8)	▽	50 (0,9)	▽	48 (0,1)	▽
Messico	72 (1,0)	△	69 (0,8)	▲	85 (0,6)	△	73 (0,9)	▲	78 (0,8)	▲	48 (0,8)	▽	68 (0,9)	▲	53 (0,2)	▲
Paesi Bassi†	44 (1,2)	▼	37 (1,5)	▼	66 (1,3)	▼	35 (1,2)	▼	34 (1,2)	▼	53 (1,3)		64 (2,1)	△	44 (0,3)	▼
Norvegia (9) ¹	65 (0,9)	△	42 (1,2)	▼	69 (1,0)	▼	45 (1,0)	▼	46 (1,0)	▼	56 (1,0)	△	47 (1,2)	▼	48 (0,2)	▽
Perù	81 (0,8)	▲	75 (0,9)	▲	86 (0,7)	△	71 (0,9)	▲	79 (0,9)	▲	52 (1,2)		71 (0,8)	▲	55 (0,3)	▲
Federazione Russa	55 (1,4)	▽	62 (1,3)	△	81 (1,1)		50 (1,2)	▽	74 (1,0)	▲	48 (1,2)	▽	63 (1,1)	△	50 (0,3)	
Slovenia	76 (1,5)	▲	75 (1,2)	▲	76 (0,9)	▽	60 (1,4)	△	70 (1,3)	△	58 (1,3)	△	68 (1,5)	▲	52 (0,3)	△
Svezia ¹	80 (1,5)	▲	82 (2,0)	▲	84 (1,0)	△	56 (1,8)		61 (2,2)		75 (1,7)	▲	59 (1,8)		53 (0,5)	△
Media ICCS 2016	64 (0,3)		59 (0,3)		81 (0,2)		55 (0,2)		61 (0,3)		52 (0,3)		57 (0,3)		50 (0,1)	

Percentuali nazionali
 più di 10 punti percentuali o 3 punti sopra la media ▲
 significativamente sopra la media △
 significativamente sotto la media ▽
 più di 10 punti percentuali o 3 punti sotto la media ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzati.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Tabella 6.31 - Apprendimento da parte degli studenti di argomenti civici a scuola: percentuali e punteggio medio per macroarea geografica

Percentuale di studenti che dichiara di aver imparato i seguenti argomenti in larga o modesta misura:

Macroarea	Come i cittadini possono votare alle elezioni politiche o amministrative %	Come vengono introdotte e modificate le leggi nel proprio Paese %	Come tutelare l'ambiente (es. attraverso il risparmio energetico o il riciclo) %	Come contribuire a risolvere i problemi della comunità locale %	Come i diritti dei cittadini vengono tutelati nel proprio Paese %	Questioni e avvenimenti politici negli altri Paesi %	Come funziona l'economia %	Apprendimento da parte degli studenti di argomenti civici a scuola: punteggio medio
Nord Ovest	63 (5,0)	62 (4,1) ▽	82 (2,7)	47 (2,5) ▽	64 (4,4) ▽	61 (2,1)	67 (2,3)	50 (0,7) ▽
Nord Est	66 (4,6)	63 (3,8)	87 (2,1)	50 (2,9) ▽	70 (3,5)	64 (2,4)	69 (2,5)	51 (0,7)
Centro	69 (3,3)	63 (3,6)	87 (1,6)	51 (2,4)	66 (3,5)	62 (2,4)	68 (2,4)	51 (0,6)
Sud	76 (3,1) △	77 (2,3) △	88 (1,2) △	64 (2,8) △	79 (2,2) △	70 (2,3) △	75 (1,6)	54 (0,5) △
Sud Isole	77 (3,5)	78 (3,2) △	81 (2,0) ▽	61 (2,6) △	76 (2,5) △	64 (2,9)	74 (1,5)	53 (0,7) △
Italia	70 (1,9)	68 (1,6)	85 (0,9)	54 (1,2)	71 (1,6)	64 (1,1)	70 (0,9)	52 (0,3)

Significativamente superiore al dato italiano ICCS △

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▽

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

La Tabella 6.32 mostra la relazione tra le segnalazioni degli studenti sull'apprendimento di argomenti civici a scuola con variabili (dicotomiche) che riflettono l'interesse degli studenti su aspetti civici (quelli abbastanza o molto interessati *vs* coloro che sono poco o per niente interessati di politica e di argomenti politici e sociali), le aspettative degli studenti per il loro futuro (studenti che pensano di conseguire la laurea *vs* gli altri), e le conoscenze civiche (studenti al livello B o superiore *vs* gli altri).

Come per gli altri paesi partecipanti, anche in Italia emergono associazioni statisticamente significative tra il punteggio medio sull'apprendimento da parte degli studenti di argomenti civici a scuola e l'interesse degli stessi rispetto alle questioni civiche. La differenza tra chi è poco o molto interessato è di 4 punti di scala in Italia a favore di chi è molto interessato agli aspetti civici, mostrando quindi una differenza superiore di un punto di quella della media internazionale. Anche tra chi ha o meno aspettative la differenza è di due punti a favore di chi ha elevate aspettative universitarie. Infine rispetto a chi ottiene un livello A o B di conoscenza civica e gli altri la differenza è di 2 punti di scala a favore di chi ha conoscenze civiche superiori.

Nella Tabella 6.33 si riporta la stessa analisi ma articolata per aree geografiche: l'analisi dei dati mostra che al Sud Isole è maggiore la differenza tra i due gruppi. Nello specifico, il valore è superiore di 6 punti di scala per chi mostra un interesse maggiore rispetto alle questioni civiche rispetto agli altri, di 5 punti di scala rispettivamente a favore degli studenti che hanno alte aspettative e di coloro che hanno una conoscenza civica pari o superiore al livello B.

Tabella 6.32 - Apprendimento da parte degli studenti di argomenti civici a scuola: punteggio medio nazionale per interesse degli studenti, livello di istruzione atteso e livello di conoscenze civiche

Paese	Punteggio medio per interesse degli studenti					Punteggio medio per diploma universitario atteso					Punteggio medio per livello di conoscenze civiche											
	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9	
Belgio (Fiammingo)	46 (0,3)							46 (0,5)							46 (0,5)							
Bulgaria	47 (0,3)							47 (0,4)							48 (0,4)							
Cile	50 (0,3)							55 (0,4)							50 (0,3)							
Taipei Cinese	55 (0,3)							58 (0,3)							49 (0,8)							
Colombia	53 (0,3)							57 (0,3)							53 (0,3)							
Croazia	49 (0,3)							52 (0,4)							49 (0,4)							
Danimarca†	48 (0,2)							51 (0,2)							46 (0,5)							
Repubblica Dominicana	55 (0,3)							59 (0,4)							56 (0,3)							
Estonia ¹	45 (0,3)							48 (0,4)							44 (0,6)							
Finlandia	44 (0,2)							48 (0,3)							45 (0,6)							
Italia	50 (0,3)							54 (0,4)							50 (0,4)							
Lettonia ¹	46 (0,3)							49 (0,5)							46 (0,4)							
Lituania	45 (0,3)							48 (0,4)							46 (0,4)							
Malta	47 (0,2)							50 (0,2)							48 (0,3)							
Messico	52 (0,2)							56 (0,3)							52 (0,3)							
Paesi Bassi†	44 (0,3)							48 (0,5)							44 (0,6)							
Norvegia (9) ¹	46 (0,2)							50 (0,3)							46 (0,4)							
Perù	53 (0,3)							56 (0,3)							53 (0,2)							
Federazione Russa	48 (0,4)							53 (0,3)							49 (0,6)							
Slovenia	51 (0,3)							54 (0,4)							50 (0,4)							
Svezia ¹	51 (0,6)							55 (0,4)							50 (1,3)							
Media ICCS 2016	49 (0,1)							52 (0,1)							48 (0,1)							

 Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)
 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

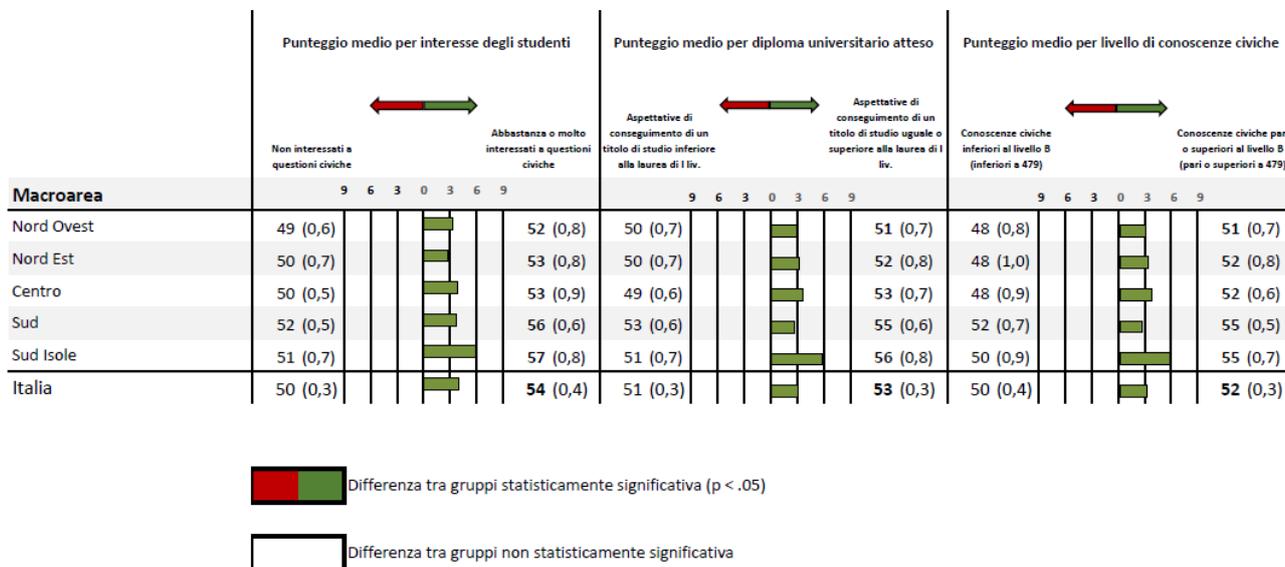
I punteggi medi statisticamente significativi (p < 0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in grassetto.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Tabella 6.33 - Apprendimento da parte degli studenti di argomenti civici a scuola: punteggio medio per interesse degli studenti, livello di istruzione atteso e livello di conoscenze civiche per macroarea geografica



I punteggi medi statisticamente significativi (p<0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in **grassetto**.

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Attraverso il questionario insegnante, nell'indagine ICCS 2016 è stato chiesto agli insegnanti della materia di “educazione civica e alla cittadinanza”, con quale frequenza⁵⁴ utilizzano i seguenti metodi di insegnamento durante le loro lezioni: a) gli studenti lavorano su progetti che implicano la raccolta di informazioni all'esterno della scuola (ad es. interviste condotte nelle zone circostanti la scuola, indagini su scala ridotta); b) gli studenti lavorano su diversi argomenti divisi in piccoli gruppi; c) gli studenti partecipano a giochi di ruolo; d) gli studenti prendono appunti durante le lezioni dell'insegnante; e) gli insegnanti discutono delle questioni di attualità; f) gli studenti ricercano e/o analizzano informazioni raccolte da diverse fonti sul Web (ad es. enciclopedie e quotidiani online); g) gli studenti studiano su libri di testo; h) gli studenti propongono gli argomenti da discutere durante le lezioni successive.

La Tabella 6.34 mostra la percentuale di insegnanti che riferiscono di svolgere spesso o molto spesso queste attività. Nel contesto internazionale, mediamente, l'uso dei libri di testo, spiegare e far prendere appunti durante la lezione e discutere sulle questioni di attualità sono le tre attività più frequentemente svolte dagli insegnanti con le classi di terza (media ICCS rispettivamente di 67%, 58% e 74%), mentre meno frequenti risultano essere le attività di tipo interattivo.

L'Italia si differenzia significativamente e positivamente dalla media internazionale nel promuovere durante le lezioni di educazione civica e alla cittadinanza diverse attività: la discussione sulle questioni di attualità (87%, + 13 punti percentuali), segue lo studio del libro di testo (83%, + 16 punti percentuali) e la ricerca e/o analisi di informazioni raccolte da diverse fonti sul Web (65%, + 22 punti percentuali rispetto alla media ICCS). Anche il proporre argomenti di discussione durante le lezioni da parte degli studenti (26%), è superiore di 8 punti percentuali rispetto alla media internazionale. Al di sotto della media internazionale ICCS troviamo invece le seguenti pratiche: il

⁵⁴ Le modalità di risposta sono “Mai”, “Qualche volta”, “Spesso”, “Molto spesso”.

lavoro in piccoli gruppi (38%), che invece è un'attività molto comune in quasi tutti i paesi, la partecipazione a giochi di ruolo (11%) e i progetti che prevedono la raccolta di informazioni al di fuori della scuola (9%), rispettivamente 14, 15 e 7 punti percentuali meno della media internazionale.

Tabella 6.34 - Dichiarazioni degli insegnanti su attività di educazione civica e alla cittadinanza svolte durante le lezioni

Percentuali nazionali di insegnanti di materie correlate all'educazione civica che dichiarano di avere svolto spesso o molto spesso le seguenti attività durante le proprie lezioni in classe terza:

Paese	Gli studenti lavorano su progetti che implicano la raccolta di informazioni all'esterno della scuola	Gli studenti lavorano su diversi argomenti divisi in piccoli gruppi	Gli studenti partecipano a giochi di ruolo	Gli studenti prendono appunti durante le lezioni dell'insegnante	Gli studenti discutono delle questioni di attualità	Gli studenti ricercano e/o analizzano informazioni raccolte da diverse fonti sul Web	Gli studenti studiano su libri di testo	Gli studenti propongono gli argomenti da discutere durante le lezioni successive
Belgio (Fiammingo) [†]	5 (0,9) ▼	36 (2,1) ▼	16 (1,6) ▽	66 (2,4) △	62 (1,6) ▼	37 (1,8) ▽	46 (2,1) ▼	5 (0,9) ▼
Bulgaria	15 (4,3)	34 (4,5) ▼	28 (4,8)	70 (4,7) ▲	63 (5,1) ▼	28 (5,2) ▼	86 (3,3) ▲	9 (2,7) ▽
Cile	14 (2,8)	55 (3,2)	22 (3,0)	50 (3,1) ▽	54 (4,6) ▼	38 (3,2)	63 (3,4)	23 (3,4)
Taipei Cinese	4 (1,7) ▼	11 (3,1) ▼	11 (2,9) ▼	86 (2,8) ▲	62 (4,0) ▼	18 (2,8) ▼	84 (3,1) ▲	16 (3,5)
Colombia	18 (1,9)	69 (2,5) ▲	46 (2,4) ▲	47 (3,1) ▼	72 (2,0)	56 (2,9) ▲	43 (2,9) ▼	25 (3,0) △
Croazia	10 (1,1)	41 (1,3) ▽	25 (1,2)	42 (1,4) ▼	69 (1,8) ▽	41 (1,3)	49 (1,3)	19 (1,3)
Repubblica Dominicana	41 (5,6) ▲	84 (4,3) ▲	44 (4,8) ▲	79 (4,4) ▲	88 (3,1) ▲	71 (4,5) ▲	84 (3,8) ▲	41 (5,8) ▲
Finlandia [†]	6 (1,4) ▽	50 (3,1)	5 (1,1) ▼	42 (2,6) ▼	67 (1,9) ▽	33 (2,3) ▼	69 (2,3)	13 (1,9) ▽
Italia	9 (1,5) ▽	38 (2,6) ▼	11 (1,2) ▼	56 (2,4)	87 (1,6) ▲	65 (2,3) ▲	83 (2,1) ▲	26 (2,0) △
Lettonia	22 (3,0)	59 (3,9)	27 (4,3)	55 (4,3)	76 (3,0)	45 (4,0)	65 (3,7)	17 (3,6)
Lituania	8 (1,4) ▽	47 (4,2)	15 (3,4) ▼	51 (4,3)	87 (2,5) ▲	51 (4,4)	85 (2,3) ▲	19 (2,7)
Malta	9 (2,3) ▽	57 (4,0)	39 (4,1) ▲	26 (3,4) ▼	83 (4,3) △	32 (4,5) ▼	24 (4,5) ▼	9 (2,1) ▽
Messico	52 (5,1) ▲	88 (1,8) ▲	52 (3,3) ▲	74 (5,3) ▲	87 (3,8) ▲	57 (5,1) ▲	89 (2,3) ▲	19 (3,3)
Norvegia	10 (2,4) ▽	59 (4,0)	5 (1,0) ▼	61 (3,6)	60 (3,2) ▼	34 (3,0) ▽	75 (3,1) △	5 (0,9) ▼
Perù	32 (4,7) ▲	64 (4,5) ▲	55 (5,1) ▲	78 (3,6) ▲	78 (4,5) ▲	43 (3,2)	77 (3,5) △	24 (3,5)
Slovenia	10 (1,5) ▽	36 (2,9) ▼	33 (2,2) △	49 (2,3) ▽	74 (2,0)	35 (2,7) ▽	58 (2,1) ▽	11 (1,4) ▽
Svezia	6 (2,0) ▼	57 (4,6)	8 (2,0) ▼	60 (4,1)	89 (2,4) ▲	47 (3,8)	62 (4,1)	17 (2,7)
Media ICCS 2016	16 (0,7)	52 (0,8)	26 (0,8)	58 (0,9)	74 (0,8)	43 (0,9)	67 (0,7)	18 (0,7)

Percentuali nazionali

più di 10 punti percentuali sopra la media ICCS 2016 ▲

significativamente sopra la media ICCS 2016 △

significativamente sotto la media ICCS 2016 ▽

più di 10 punti percentuali sotto la media ICCS 2016 ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

Diversi studi mostrano che la preparazione dell'insegnante è uno dei più importanti fattori che influenza l'apprendimento degli studenti (OCSE, 2009, 2014; Torney-Purta, Richardson e Barber, 2005). Nell'indagine ICCS 2009 agli insegnanti era stato chiesto in che misura si sentissero preparati nell'insegnamento di argomenti specifici di educazione civica e alla cittadinanza; i risultati evidenziano che gli insegnanti di discipline legate alla dimensione civica tendono a sentirsi più preparati nell'insegnamento dei diritti umani, dei diritti e doveri dei cittadini, mentre meno nell'insegnamento dell'economia, dell'impresa e delle istituzioni legali (Schulz *et al.* 2010).

Il questionario rivolto agli insegnanti nell'indagine ICCS 2016 prevede una domanda simile ove agli insegnanti è stato chiesto di riportare quanto si sentono preparati a insegnare gli argomenti e le competenze di educazione civica e alla cittadinanza⁵⁵. In generale gli insegnanti si percepiscono preparati su argomenti e competenze di educazione civica e alla cittadinanza.

La Tabella 6.35 mostra la percentuale di insegnanti che riportano di sentirsi molto o abbastanza preparati nell'insegnare questi argomenti e competenze, rivelando che si sentono molto ben preparati ad insegnare la maggior parte di questi argomenti. Gli aspetti nei quali più del 90% degli insegnanti italiani si sentono preparati sono i diritti e doveri dei cittadini (98%), i diritti umani

⁵⁵ Agli insegnanti delle scuole presenti nell'Unione Europea è stato proposto un quesito sull'Unione Europea. Le modalità di risposta sono "Molto preparato", "Abbastanza preparato", "Poco preparato", "Per niente preparato".

(96%); l'emigrazione e l'immigrazione (94%); il pensiero critico e indipendente (91%); l'Unione Europea (91%) e la Costituzione e i sistemi politici (90%). Una minore incidenza si riscontra rispetto all'uso responsabile di Internet (72%).

Non emergono differenze territoriali per gli argomenti e le competenze relative ai diritti e doveri dei cittadini, ai diritti umani e alle votazioni ed elezioni. La percentuale degli insegnanti delle scuole del Sud risulta essere significativamente superiore alla percentuale nazionale per quanto riguarda ben cinque argomenti tra quelli proposti, ovvero: comunità globale e organizzazioni internazionali; ambiente e sostenibilità ambientale; emigrazione e immigrazione; pari opportunità; uso responsabile di internet e pensiero critico e indipendente. Di contro, la macroarea che risulta significativamente inferiore alla percentuale di insegnanti italiani è quella del Nord Est relativamente al tema della comunità globale e le organizzazioni internazionali, emigrazione e immigrazione, pari opportunità e costituzione e sistemi politici. Il Sud Isole raggiunge la totalità degli insegnanti (99%) per quanto riguarda l'emigrazione e immigrazione e il 96% per costituzione e sistemi politici (cfr. Tabella 6.36).

Tabella 6.35 Preparazione degli insegnanti su argomenti e competenze di educazione civica e alla cittadinanza

Percentuali di insegnanti che dichiarano di sentirsi molto o abbastanza preparati ad insegnare i seguenti argomenti e competenze:

Paese	Diritti umani		Votazioni ed elezioni		Comunità globale e organizzazioni internazionali		Ambiente e sostenibilità ambientale		Emigrazione e immigrazione		Pari opportunità		Diritti e doveri dei cittadini		Costituzione e sistemi politici		Uso responsabile di Internet (es. privacy, attendibilità delle fonti, social media)		Pensiero critico e indipendente		Risoluzione dei conflitti		Unione Europea	
	Valore	Trend	Valore	Trend	Valore	Trend	Valore	Trend	Valore	Trend	Valore	Trend	Valore	Trend	Valore	Trend	Valore	Trend	Valore	Trend	Valore	Trend	Valore	Trend
Belgio (Fiammingo)†	68 (2,5)	▼	64 (2,1)	▼	56 (2,3)	▼	80 (1,6)	▽	68 (1,9)	▽	80 (1,6)	▼	68 (1,7)	▼	43 (2,1)	▼	83 (1,7)		92 (1,2)	△	79 (1,7)	▽	48 (2,2)	▼
Bulgaria	90 (3,1)		92 (2,4)	▲	82 (2,5)	▲	83 (3,4)		82 (3,8)		88 (2,8)		89 (2,9)		85 (3,2)	▲	80 (3,2)		88 (3,0)		88 (2,7)		96 (1,8)	▲
Cile	84 (2,3)		77 (4,0)		56 (4,6)	▼	72 (3,2)	▼	66 (3,0)	▼	87 (2,1)		88 (2,3)		65 (3,5)	▽	75 (3,7)		86 (2,6)		81 (3,1)	▽		
Taipei Cinese	86 (2,7)		96 (1,7)	▲	84 (2,3)	▲	88 (2,2)	△	44 (5,1)	▼	95 (1,2)	△	96 (1,7)	△	94 (1,9)	▲	84 (2,6)		85 (2,7)		87 (2,5)			
Colombia	77 (2,9)	▼	73 (2,9)	▽	52 (3,2)	▼	81 (3,0)		62 (2,8)	▼	85 (2,7)	▽	83 (2,2)	▽	65 (2,4)	▽	87 (2,1)	▼	82 (1,8)	▽	86 (1,7)			
Croazia	81 (1,2)	▽	87 (1,5)	▼	50 (1,4)	▼	78 (1,2)	▽	52 (1,6)	▼	79 (1,1)	▼	78 (1,5)	▼	53 (1,3)	▼	82 (1,4)		87 (1,0)		88 (1,0)		58 (1,2)	▼
Repubblica Dominicana	93 (3,3)		86 (4,3)		64 (5,1)		92 (2,3)	△	92 (2,5)	▲	97 (1,8)	△	96 (2,2)	△	90 (3,2)	▲	72 (5,6)		95 (2,1)	△	96 (1,7)	△		
Finlandia†	85 (1,6)		60 (1,9)	▼	63 (2,9)		84 (2,1)		70 (2,0)	▽	93 (1,1)	△	86 (1,4)	▽	47 (1,8)	▼	82 (1,8)		94 (1,1)	△	83 (2,0)	▽	51 (2,4)	▼
Italia	96 (0,8)	△	80 (2,3)		81 (1,9)	▲	87 (1,6)		94 (1,1)	▲	93 (1,3)		98 (0,8)	△	90 (1,5)	▲	72 (2,3)	▽	91 (1,1)		83 (1,9)	▽	91 (1,7)	▲
Lettonia	88 (3,8)		91 (1,9)	△	67 (3,4)		89 (2,0)	△	68 (4,6)		89 (2,7)		94 (1,9)	△	70 (4,7)		87 (2,9)	△	93 (1,3)	△	93 (2,3)	△	82 (3,3)	△
Lituania	89 (2,4)		89 (2,2)	△	87 (3,5)	▲	84 (2,6)		94 (1,8)	▲	88 (2,5)		94 (1,3)	△	84 (2,6)	▲	80 (2,8)		82 (2,8)	▽	89 (2,0)		98 (0,7)	▲
Malta	88 (2,6)		72 (4,4)	▽	61 (4,7)		86 (2,9)		79 (4,4)		94 (1,8)	△	92 (3,0)		56 (4,6)	▼	87 (3,4)	△	84 (3,0)		83 (3,0)		57 (5,2)	▼
Messico	89 (2,4)		81 (3,7)		52 (4,3)	▼	87 (2,8)		87 (2,0)	▲	95 (1,7)	△	97 (1,1)	△	73 (4,7)		65 (4,5)	▼	84 (2,9)		93 (1,8)	△		
Norvegia	95 (1,3)	△	96 (0,8)	▲	80 (3,7)	▲	80 (3,6)		94 (2,0)	▲	94 (1,4)	△	93 (1,1)	△	92 (1,4)	▲	90 (1,7)	▲	95 (0,9)	△	85 (1,7)		70 (3,7)	
Perù	88 (2,4)		92 (1,7)	▲	66 (3,9)		86 (3,1)		86 (2,6)	▲	96 (1,3)	△	94 (1,6)	△	80 (3,9)		71 (3,4)	▽	87 (3,0)		86 (3,0)			
Slovenia	87 (1,6)		67 (2,2)	▼	52 (1,9)	▼	73 (1,8)	▼	61 (2,4)	▼	80 (1,8)	▽	86 (1,9)	▽	65 (2,2)	▽	80 (1,8)		92 (1,4)	△	87 (1,6)		67 (1,9)	▽
Svezia	98 (1,0)	▲	94 (1,9)	▲	94 (1,7)	▲	92 (2,2)	△	95 (1,4)	▲	99 (0,8)	△	98 (1,2)	△	93 (2,1)	▲	93 (2,0)	▲	95 (1,8)	△	91 (2,5)		79 (3,4)	
Media ICCS 2016	87 (0,8)		81 (0,6)		67 (0,8)		84 (0,6)		76 (0,7)		90 (0,4)		90 (0,4)		73 (0,7)		79 (0,7)		89 (0,5)		87 (0,5)		73 (0,8)	

Percentuali nazionali

- più di 10 punti percentuali sopra la media ICCS 2016 ▲
- significativamente sopra la media ICCS 2016 △
- significativamente sotto la media ICCS 2016 ▽
- più di 10 punti percentuali sotto la media ICCS 2016 ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

Tabella 6.36 Preparazione degli insegnanti su argomenti e competenze di educazione civica e alla cittadinanza per macroarea geografica

Percentuali di insegnanti che dichiarano di sentirsi molto o abbastanza preparati ad insegnare i seguenti argomenti e competenze:

Macroarea	Diritti umani	Votazioni ed elezioni	Comunità globale e organizzazioni internazionali		Ambiente e sostenibilità ambientale	Emigrazione e immigrazione	Pari opportunità	Diritti e doveri dei cittadini	Costituzione e sistemi politici	Uso responsabile di internet (es. privacy, attendibilità delle fonti, social media)		Pensiero critico e indipendente	Risoluzione dei conflitti	Unione Europea
Nord Ovest	96 (1,9)	82 (4,9)	80 (4,2)		84 (4,1)	93 (2,3)	91 (3,0)	98 (1,4)	89 (3,4)	85 (5,9)	89 (3,0)	81 (5,4)	91 (3,2)	
Nord Est	94 (1,7)	74 (4,3)	72 (4,1) ▽		82 (4,2)	85 (4,0) ▽	86 (4,1) ▽	97 (2,7)	84 (3,0) ▽	71 (4,8)	87 (2,9)	72 (3,5) ▽	85 (6,8)	
Centro	95 (2,4)	83 (6,0)	79 (5,6)		82 (4,4)	96 (2,0)	95 (2,5)	97 (1,9)	90 (4,0)	77 (4,9)	93 (3,1)	83 (3,8)	87 (3,7)	
Sud	97 (1,5)	80 (4,3)	90 (2,5) △		93 (2,2) △	98 (1,3) △	99 (1,0) △	99 (0,8)	91 (2,8)	84 (4,8) △	95 (1,8) △	91 (2,3) △	96 (1,8) △	
Sud Isole	98 (1,7)	84 (4,9)	81 (5,3)		93 (3,2)	99 (1,0) △	93 (3,8)	98 (1,8)	96 (2,3) △	86 (5,7)	91 (3,8)	85 (4,8)	95 (2,9)	
Italia	96 (0,8)	80 (2,3)	81 (1,9)		87 (1,6)	94 (1,1)	93 (1,3)	98 (0,8)	90 (1,5)	72 (2,3)	91 (1,1)	83 (1,9)	91 (1,7)	

Significativamente superiore al dato italiano ICCS △

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▽

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

6.8 Principali risultati emersi

Nelle scuole italiane, studenti, insegnanti e genitori sono meno coinvolti nei processi decisionali della scuola rispetto agli altri paesi partecipanti a ICCS

- Nelle scuole secondarie di I grado italiane non sono previsti rappresentanti di classe o di istituto eletti tra gli studenti, mentre in quasi tutti i paesi partecipanti a ICCS non soltanto la partecipazione rappresentativa degli studenti è presente ma anche molto diffusa. Nonostante queste condizioni, le scuole del Sud Isole si distinguono per un maggiore coinvolgimento degli studenti (Tabella 6.1 e 6.2).
- La partecipazione degli studenti, dei genitori e degli insegnanti ai processi decisionali è significativamente inferiore rispetto alla media internazionale (Tabella 6.3).
- È contenuta e senza differenze tra macroaree geografiche la percentuale di studenti a cui le scuole danno l'opportunità di partecipare attivamente alle decisioni e di cui considerano le opinioni nei processi decisionali (Tabella 6.4).
- Gli insegnanti italiani sono meno coinvolti nei processi decisionali rispetto ai loro colleghi degli altri paesi partecipanti a ICCS, senza differenze tra macroaree geografiche (Tabella 6.3)
- Il coinvolgimento dei genitori consiste prevalentemente nel ricevere informazioni sui risultati della scuola e degli studenti, in modo significativamente superiore al Sud e inferiore al Nord Ovest; mentre non è presente una loro partecipazione sostanziale alla vita scolastica, come il loro coinvolgimento nei processi decisionali (Tabella 6.4).

Le scuole italiane prestano attenzione alle interazioni sociali

- L'Italia è tra i paesi di cui gli studenti dichiarano di avere un clima di classe favorevole alla discussione, seppur con valori inferiori al 2009 (cfr. Tabella 6.5) e significativamente migliore nelle scuole del Sud e Sud Isole e peggiore al Nord Ovest (cfr. Tabella 6.6)
- La percezione degli studenti italiani relativamente alla presenza di un clima di classe favorevole alla discussione è associato positivamente all'interesse degli studenti per aspetti sociali e politici, il livello di istruzione atteso e il livello di conoscenze civiche (cfr. Tabelle 6.7 e 6.8).
- La percezione degli studenti italiani relativamente al rapporto studente-insegnante non si discosta significativamente dalla media internazionale ma migliora nel tempo (cfr. Tabella 6.9) ed è percepito significativamente migliore nelle scuole del Sud e del Sud Isole e peggiore nelle scuole del Nord Ovest e del Nord Est (cfr. Tabella 6.10)
- La percezione degli studenti italiani relativamente al rapporto studente-insegnante è migliore per le studentesse, per chi ha alte aspettative di istruzione, mentre non è positivamente associato al livello di conoscenze civiche (cfr. Tabella 6.11).

Rispetto alla media internazionale, nelle scuole italiane si verificano situazioni legate al fenomeno del bullismo in misura inferiore e si promuovono più azioni di sensibilizzazione degli studenti piuttosto che attività di formazione per i docenti e iniziative di informazione dei genitori

- La percentuale degli studenti italiani che dichiarano di aver vissuto esperienze di abusi fisici e verbali a scuola è significativamente inferiore della media internazionale per tutte le situazioni proposte, ad eccezione della distruzione intenzionale di un bene personale da

- parte di un altro studente, significativamente superiore; non emergono differenze tra le macroaree geografiche (cfr. Tabelle 6.13 e 6.14).
- Situazioni di abusi verbali o fisici a scuola sono più frequenti tra gli studenti maschi, tra coloro che hanno aspettative di istruzione non ambiziose e tra chi ha conoscenze civiche al di sotto del livello di base (cfr. Tabella 6.15).
 - Le percentuali di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti scolastici dichiarano la presenza di situazioni legate al fenomeno del bullismo sono significativamente inferiori rispetto alla media internazionale e non superano il 5%, senza significative differenze territoriali (cfr. Tabelle 6.16 e 6.17).
 - Anche la percentuale di insegnanti italiani che dichiarano il verificarsi di esperienze legate al fenomeno del bullismo a scuola non supera il 6% ed è significativamente inferiore rispetto alla media internazionale per ognuna delle situazioni indicate (cfr. Tabelle 6.20 e 6.21).
 - Le scuole italiane promuovono, in linea con gli altri paesi partecipanti a ICCS, attività in classe finalizzate a sensibilizzare gli studenti al tema del bullismo e all'uso responsabile di internet per prevenire il cyberbullismo, con un'incidenza superiore nel Nord Est; sono meno diffuse invece la promozione di riunioni rivolte ai genitori per informarli del fenomeno o le iniziative di formazione rivolte agli insegnanti, più presenti al Centro e meno presenti al Nord Est (cfr. Tabelle 6.18 e 6.19).

Gli studenti delle scuole italiane hanno la possibilità di partecipare nella comunità locale soprattutto ad attività civiche di tipo culturale e agli eventi sportivi

- Gli studenti delle scuole italiane hanno l'opportunità di partecipare ad attività civiche nella comunità locale, specialmente quelle di tipo culturale e gli eventi sportivi, senza differenze territoriali (cfr. Tabelle 6.22, 6.23, 6.24 e 6.25) .
- Nelle scuole italiane la partecipazione è superiore rispetto alla media internazionale, oltretutto per le attività di tipo culturale anche per quelle legate alla sostenibilità ambientale, alla tutela del patrimonio culturale e per i progetti per la difesa dei diritti umani, ma è minore rispetto agli eventi sportivi (cfr. Tabelle 6.22 e 6.24).
- Le campagne di sensibilizzazione sono più diffuse al Sud e al Sud Isole e meno al Nord Ovest; le attività finalizzate alla tutela del patrimonio culturale nell'ambito della comunità locale sono più diffuse al Sud e meno al Nord Ovest e al Centro (cfr. Tabella 6.23 e 6.25).
- Le visite presso le istituzioni politiche sono superiori alla media internazionale ma meno diffuse nelle scuole del Nord Ovest e del Nord Est (cfr. Tabelle 6.24 e 6.25).

Nelle scuole italiane vi sono meno pratiche a favore della sostenibilità ambientale e più azioni di sensibilizzazione

- La percentuale di studenti appartenenti a scuole i cui dirigenti dichiarano la presenza di pratiche relative alla raccolta differenziata dei rifiuti è superiore alla media internazionale, mentre per tutte le altre pratiche l'Italia si colloca al di sotto della media internazionale (cfr. Tabella 6.26), senza significative differenze per macroarea geografica. Il Nord Ovest si distingue per una maggiore promozione di poster che incoraggiano gli studenti a comportamenti ecologici (cfr. Tabella 6.27)
- In Italia prevalgono azioni di sensibilizzazione sull'impatto ambientale del consumo di acqua, la raccolta differenziata dei rifiuti nella comunità locale in misura significativamente superiore alla media ICCS; inferiore la partecipazione a iniziative esterne a favore della tutela ambientale, compreso l'aver svolto interventi di pulizia all'esterno della scuola (cfr. Tabella 6.28)

- Il Nord Ovest si distingue per essere la macroarea geografica nella quale le percentuali di insegnanti che dichiarano di aver svolto attività legate a problemi ambientali con i propri studenti di classe terza sono significativamente inferiori alla media nazionale ad eccezione dell'impatto ambientale del consumo eccessivo di acqua (cfr. Tabella 6.29)

Gli argomenti che gli studenti dichiarano di aver imparato e che gli insegnanti ritengono di aver acquisito differiscono rispetto alle aree geografiche

- La percentuale di studenti delle scuole italiane che dichiarano di aver imparato molto o abbastanza gli argomenti civici è sempre superiore alla media internazionale, ad eccezione delle modalità per favorire la risoluzione dei problemi della comunità locale nella media (cfr. Tabella 6.30).
- Il funzionamento dell'economia è un argomento insegnato alla maggior parte degli studenti delle scuole italiane, senza differenze territoriali (cfr. Tabella 6.31).
- L'apprendimento da parte degli studenti di argomenti civici a scuola è significativamente superiore al Sud e al Sud Isole rispetto al Nord Ovest (cfr. Tabella 6.31).
- L'apprendimento da parte degli studenti di argomenti civici a scuola è positivamente associato al loro interesse, al livello di istruzione atteso e al livello di conoscenze civiche, specialmente nelle scuole del Sud Isole (cfr. Tabelle 6.32 e 6.33).
- Durante le lezioni di educazione civica e alla cittadinanza, nelle scuole italiane si promuovono, in misura superiore alla media internazionale, la discussione sulle questioni di attualità, lo studio del libro di testo e la ricerca e/o analisi di informazioni raccolte da diverse fonti sul Web, e la discussione di argomenti proposti dagli studenti. Meno diffusi rispetto agli altri paesi partecipanti, il lavoro in piccoli gruppi, i giochi di ruolo e i progetti che prevedono la raccolta di informazioni al di fuori della scuola (cfr. Tabella 6.34).
- Superano il 90% gli insegnanti di educazione civica e alla cittadinanza delle scuole italiane che si ritengono preparati a insegnare i diritti e doveri dei cittadini, i diritti umani; l'emigrazione e l'immigrazione; il pensiero critico e indipendente; l'Unione Europea e la Costituzione e i sistemi politici; sono meno gli insegnanti che si sentono preparati all'uso responsabile di Internet (cfr. Tabella 6.35).
- Tendenzialmente gli insegnanti delle scuole del Sud si ritengono più preparati su argomenti di educazione civica e alla cittadinanza rispetto agli insegnanti delle scuole del Nord Est (cfr. Tabella 6.36).

Bibliografia

- Ainley, J., Schulz, W., & Friedman, T. (Eds.). (2013). *ICCS 2009 encyclopedia: Approaches to civic and citizenship education around the world*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- American Educational Research Association (AERA). (2013). *Prevention of bullying in schools, colleges, and universities: Research report and recommendations*. Washington, DC: Author.
- Annette, J. (2008). Community involvement, civic engagement and service learning. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The Sage handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 388–397). London, UK: Sage Publications.
- Atria, M., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2007). The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(4), 372–387.
- Bäckman, E., & Trafford, B. (2007). *Democratic governance of schools*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- Bear, G., Yang, C., Pell, M., & Gaskins, C. (2014). Validation of a brief measure of teachers' perceptions of school climate: Relations to student achievement and suspensions. *Learning Environments Research*, 17(3), 339–354.
- Corcoran, L., & McGuckin, C. (2014). Addressing bullying problems in Irish schools and in cyberspace: A challenge for school management. *Educational Research*, 56(1), 48–64.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(10), 15–24.
- Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels, Belgium: Author.
- Eurydice. (2012). *Citizenship education in Europe*. Brussels, Belgium: Author.
- Eurydice. (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe*. Brussels, Belgium: Author.
- Fisher, B. W., Gardella, J. H., & Teurbe-Tolon, A. R. (2016). Peer cybervictimization among adolescents and the associated internalizing and externalizing problems: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(9), 1727–1743.
- Henderson, A., Pancer, S. M., & Brown, S. D. (2013). Creating effective civic engagement policy for adolescents: Quantitative and qualitative evaluations of compulsory community service. *Journal of Adolescent Research*, 29(1), 120–154.
- Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). *Whole school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs*. Sydney, Australia: Australian Research Institute in Education (ARIES).
- Homana, G., Barber, C., & Torney-Purta, J. (2006). *Assessing school citizenship education climate: Implications for the social studies* (Circle Working Paper 48). Retrieved from http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP48_Homana.pdf

- Hooghe, M., & Quintelier, E. (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, 39(5), 567–589.
- Huckle, J. (2008). Sustainable development. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The Sage handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 342–354). London, UK: Sage Publications.
- Huddleston, T. (2007). *From student voice to shared responsibility: Effective practice in democratic school governance in European schools*. London, UK: Citizenship Foundation.
- Ishimaru, A. (2013). From heroes to organizers: Principals and education organizing in urban school reform. *Educational Administration Quarterly*, 49(1) 3–51.
- Kyburz-Graber, R. (2013). Socioecological approaches to environmental education and research. A paradigmatic response to behavioral change orientations. In R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. E. J. Wals (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 23–32). New York, NY/London, UK: American Educational Research Association (AERA)/Routledge.
- Lundholm, C., Hopwood, N., & Kelsey, E. (2013). Environmental learning: Insights from research into the student experience. In R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. E. J. Wals (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 243–252). New York/London, UK: American Educational Research Association (AERA)/Routledge.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, Egypt: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbing* [Chopper chicks and bullies: Research on school bullying]. Stockholm, Sweden: Almqvist & Wicksell.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris, France: Author.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014b). *Talis 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris, France: Author.
- Powell, J. E., Powell, A. I., & Petrosko, J. M. (2015). School climate as a predictor of incivility and bullying among public school employees: A multilevel analysis. *Journal of School Violence*, 14(2), 217–244.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387.
- Ranson, S., Farrell, C., Peim, N., & Smith, P. (2005). Does governance matter for school improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 305–325.
- Salmivalli, C. (2012). KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 294–302.

- Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25(1) 83–101.
- Scheerens J., Glas, C., & Thomas, M. S. (2003). *Educational evaluation, assessment, and monitoring: A systematic approach*. London, UK/New York, NY: Taylor & Francis.
- Scheerens, J. (Ed.). (2009). *Informal learning of active citizenship at school: An international comparative study in seven European countries*. Dordrecht, the Netherlands: Springer-Verlag.
- Schulz, W. (2005). *Political efficacy and expected political participation among lower and upper secondary students*. Paper presented at the European Consortium for Political Research (ECPR) General Conference, Budapest, September 8–10, 2005.
- 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 thirty-eight countries*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016: Assessment framework*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., & Lietz, P. (2011). *ICCS 2009 Latin American report: Civic knowledge and attitudes among lower secondary students in six Latin American countries*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Smith, P. K., Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193-212.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Richardson, W. K., & Barber, C. (2005). Teachers' educational experience and confidence in relation to students' civic knowledge cross-nationally. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(1), 32–57.
- Torrance, D. (2013). Distributed leadership: Still in the gift of the headteacher. *Scottish Educational Review* 45(2), 50–63.
- Trafford, B. (2003). *School councils, school democracy, school improvement: Why, what, how*. Leicester, UK: Secondary Heads Association.
- UNESCO. (2014). *UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris, France: UNESCO.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71–89.
- Wade, A., & Beran, T. (2011). Cyberbullying: The new era of bullying. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 44–61.

Capitolo 7 – Il questionario europeo degli studenti

7.1 Quadro generale

L'indagine ICCS 2016 prevede, oltre al questionario sugli atteggiamenti degli studenti, due questionari regionali, uno per gli studenti dei Paesi europei e l'altro per gli studenti dell'America Latina partecipanti all'indagine. Obiettivo dei moduli regionali è la rilevazione degli atteggiamenti e delle opinioni degli studenti su problemi legati alla dimensione civica, politica e al modo di concepire la cittadinanza che si configurano come peculiari e di rilievo dal punto di vista regionale.

Il questionario europeo degli studenti in ICCS 2016 include alcune domande che erano presenti nel Modulo europeo realizzato per ICCS 2009, permettendo così di comparare atteggiamenti e percezioni degli studenti nei due cicli. Le nuove domande inserite nel questionario regionale riguardano, invece, aspetti dell'educazione civica e alla cittadinanza che hanno assunto di recente importanza e risonanza nella scena europea. Tali aspetti riguardano la libertà di movimento dei cittadini europei all'interno dell'Europa, la cooperazione tra stati europei su alcuni temi di interesse generale, la crisi finanziaria, i diritti degli immigrati.

Nello specifico, il questionario europeo in ICCS 2016 comprende 11 domande sui seguenti argomenti:

- percezioni degli studenti della propria identità europea;
- opportunità di apprendimento sull'Europa a scuola (riportate dagli studenti);
- atteggiamenti degli studenti sulla libertà di circolazione per i cittadini europei di vivere e lavorare in Europa;
- atteggiamenti degli studenti sull'immigrazione;
- atteggiamenti degli studenti sulla cooperazione tra Paesi europei;
- percezioni degli studenti sulla discriminazione in Europa;
- percezioni degli studenti sul futuro dell'Europa;
- percezioni degli studenti sulla loro vita futura;
- atteggiamenti degli studenti sul consumo etico;
- atteggiamenti degli studenti sull'età in cui acquisire alcuni diritti e doveri;
- atteggiamenti degli studenti nei confronti dell'Unione Europea.

Questo capitolo presenta nel dettaglio i risultati italiani di alcune domande del questionario europeo relative alle percezioni degli studenti dell'identità europea, agli atteggiamenti sulla libertà di circolazione e sull'immigrazione, alle percezioni nei confronti dell'Unione Europea e del futuro dell'Europa. I risultati sono presentati sia a livello aggregato (nazionale) in relazione agli altri Paesi partecipanti all'indagine sia suddivisi per le cinque macro-aree geografiche italiane.

7.2 Le percezioni degli studenti dell'identità europea

Gli studi sull'identità europea condotti negli ultimi decenni hanno evidenziato come tale identità sia composta da un insieme di elementi diversi, che rendono particolarmente complesso individuarne le caratteristiche in maniera ben definita (Delanty, 1995; Herrman, & Brewer, 2004; Checkel, & Katzenstein, 2009; Westle, & Segatti, 2016). Il costrutto dell'identità europea appare, dunque, multidimensionale e strettamente connesso con l'identità nazionale, attraverso modalità che variano da una positiva integrazione tra le due identità (Bruter, 2004, a, b, 2005; Pichler, 2008) alla prevalenza dell'una sull'altra, soprattutto in termini di prevalenza dell'identità nazionale su quella europea causata da fattori nazionalistici (Fligstein, Polyakova, & Sandholtz, 2012).

Nel Modulo europeo in ICCS 2009 era presente una domanda in cui si chiedeva agli studenti il loro grado di accordo su di una serie di enunciati relativi all'identità europea. I risultati evidenziavano come la maggior parte degli studenti avesse un forte senso di tale identità. Nelle analisi per sottogruppi, la percezione dell'identità europea risultava essere più marcata negli studenti maschi e in quelli con genitori non immigrati. I risultati italiani, in linea con quelli internazionali, presentavano tuttavia un punteggio di scala significativamente superiore alla media dei Paesi europei di tre punti (unico Paese insieme alla Slovenia ad avere questo valore) e una delle maggiori differenze tra il punteggio di scala degli studenti provenienti da famiglie non straniere e quello degli studenti provenienti da famiglie straniere (6 punti di differenza, rispetto ad una media internazionale di 2 punti).

Il questionario europeo dell'indagine ICCS 2016 presenta quattro quesiti, già presenti nel Modulo europeo del 2009, che mirano a rilevare la percezione dell'identità europea degli studenti attraverso una scala di risposta a quattro livelli, che varia da “del tutto d'accordo” a “del tutto in disaccordo”:

- mi considero un europeo/un' europea;
- sono orgoglioso/a di vivere in Europa;
- sento di far parte dell'Europa;
- mi considero prima un cittadino dell'Europa e poi un cittadino del mondo.

La scala sulle percezioni degli studenti dell'identità europea che è stata derivata da questi item presenta una buona coerenza interna, con un'attendibilità media di 0,80 (alpha di Cronbach).

Come si evince dalla tabella 7.1, i risultati del 2016 confermano quelli del 2009: la maggior parte degli studenti dei Paesi europei partecipanti all'indagine, compresi gli studenti italiani, dimostrano di avere un forte senso dell'identità europea. Il punteggio di scala per l'Italia appare significativamente superiore alla media internazionale, anche se il valore rimane pressoché identico a quello rilevato nel 2009 (contrariamente alla media europea delle differenze dei punteggi di scala, che registra un incremento di 3,2 punti).

Analizzando i punteggi di scala a livello nazionale (tabella 7.2), si osserva come gli studenti del Sud e del Sud e Isole presentino un senso dell'identità europea più accentuato (i valori sono significativamente superiori alla media italiana in ICCS 2016) rispetto ai rispondenti del Centro, del

Nord-Est e del Nord-Ovest. Queste ultime due aree registrano valori di scala significativamente inferiori alla media italiana in ICCS 2016.

Anche le analisi condotte su questa scala in associazione con altre variabili (il genere, la provenienza da famiglie con genitori immigrati, la fiducia nelle istituzioni nazionali) sono in linea con i risultati del precedente ciclo, mettendo in evidenza come gli studenti maschi e quelli provenienti da famiglie non immigrate posseggano una percezione dell'identità europea più marcata rispetto alle studentesse e agli studenti provenienti da famiglie immigrate (tabella 7.3).

Gli studenti che hanno abbastanza o molta fiducia nelle istituzioni nazionali, inoltre, si sentono europei. Il punteggio di scala dell'Italia, così come quelli degli altri Paesi partecipanti, risulta essere significativamente superiore ($p < 0,05$) al gruppo di confronto (gli studenti che hanno poca o nessuna fiducia nelle istituzioni nazionali).

Tabella 7.1 - Senso di identità europea degli studenti: punteggi medi nazionali

Paese	2016	2009	Differenza (2016 - 2009)	40	45	50	55	60
Belgio (Fiammingo)	52 (0,3) ▽	49 (0,2)	2,8 (0,4)			■	■	
Bulgaria	52 (0,3) ▽	50 (0,2)	2,1 (0,5)			■	■	
Croazia	55 (0,3) △	-	-				■	
Danimarca†	53 (0,2) ▽	49 (0,2)	4,1 (0,4)		■		■	
Estonia ¹	53 (0,3)	50 (0,3)	3,1 (0,5)			■	■	
Finlandia	56 (0,2) △	52 (0,2)	4,4 (0,4)			■	■	
Italia	54 (0,2) △	54 (0,2)	0,3 (0,4)				■	
Lettonia ¹	48 (0,2) ▼	45 (0,3)	3,1 (0,5)	■	■			
Lituania	54 (0,3)	49 (0,2)	4,4 (0,4)		■		■	
Malta	54 (0,2) △	48 (0,3)	5,8 (0,4)		■		■	
Paesi Bassi†	52 (0,3) ▽	-	-				■	
Norvegia (9) ¹	55 (0,2) △	-	-				■	
Slovenia	55 (0,2) △	53 (0,3)	1,3 (0,4)				■	■
Svezia ¹	53 (0,3)	50 (0,2)	4,0 (0,5)			■	■	
Media europea ICCS 2016	53 (0,1)							
Media Paesi comuni	53 (0,1)	48 (0,3)	3,2 (0,1)					

Punteggio medio nazionale

più di 3 punti sopra la media europea ICCS ▲

significativamente sopra la media europea ICCS △

significativamente sotto la media europea ICCS ▽

più di 3 punti sotto la media europea ICCS ▼

■ Punteggio medio 2016 +/- Intervallo di confidenza

■ Punteggio medio 2009 +/- Intervallo di confidenza

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

■	Non molto d'accordo con affermazioni positive
■	Molto d'accordo con affermazioni positive

() Gli errori standard figurano in parentesi. I cambiamenti statisticamente significativi ($p < 0,05$) tra il 2009 e il 2016 sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

- Dati comparabili non disponibili.

Tabella 7.2 - Senso di identità europea degli studenti: punteggi medi per macroarea geografica

Macroarea	2016
Nord Ovest	53 (0,5) ▽
Nord Est	53 (0,5) ▽
Centro	54 (0,5)
Sud	56 (0,6) △
Sud Isole	56 (0,6) △
Italia	54 (0,2)

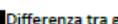
Significativamente superiore al dato italiano ICCS △

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▽

() Gli errori standard figurano in parentesi.

Tabella 7.3 - Senso di identità europea degli studenti: punteggio medio nazionale per genere, background migratorio e fiducia degli studenti nelle istituzioni civiche

Paese	Punteggio medio per genere				Punteggio medio per background migratorio				Punteggio medio per fiducia degli studenti nelle istituzioni civiche					
	Maschi		Femmine		Studenti di famiglie non immigrate		Studenti di famiglie immigrate		Studenti che si fidano poco o per nulla		Studenti che si fidano abbastanza o del tutto			
	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9
Belgio (Fiammingo)	53 (0,4)				51 (0,4)			53 (0,3)					53 (0,3)	
Bulgaria	52 (0,4)				52 (0,4)			^					54 (0,4)	
Croazia	56 (0,4)				55 (0,3)			55 (0,3)					58 (0,4)	
Danimarca†	53 (0,3)				52 (0,2)			53 (0,2)					54 (0,2)	
Estonia ¹	53 (0,4)				53 (0,4)			54 (0,3)					55 (0,3)	
Finlandia	56 (0,3)				56 (0,3)			56 (0,2)					57 (0,2)	
Italia	55 (0,2)				53 (0,3)			55 (0,2)					56 (0,2)	
Lettonia ¹	49 (0,4)				48 (0,3)			49 (0,3)					50 (0,3)	
Lituania	54 (0,4)				53 (0,3)			54 (0,3)					55 (0,3)	
Malta	55 (0,3)				53 (0,2)			54 (0,2)					55 (0,2)	
Paesi Bassi†	53 (0,4)				51 (0,4)			53 (0,3)					53 (0,3)	
Norvegia (9) [†]	55 (0,3)				55 (0,3)			56 (0,2)					57 (0,2)	
Slovenia	55 (0,3)				54 (0,3)			55 (0,3)					56 (0,3)	
Svezia ¹	54 (0,4)				53 (0,4)			54 (0,3)					54 (0,3)	
Media europea ICCS	54 (0,1)				53 (0,1)			54 (0,1)					55 (0,1)	

  Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)
 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

() Gli errori standard figurano in parentesi. I punteggi medi statisticamente significativi (p < 0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

^ Numero di studenti troppo esiguo per indicare i punteggi medi dei gruppi

In aggiunta ai quattro item che compongono l'indice sull'identità europea, la domanda prevedeva anche due item opzionali, che l'Italia ha somministrato, volti a misurare l'identità degli studenti in relazione all'Unione europea attraverso le seguenti affermazioni:

- mi sento parte dell'Unione europea;
- sono orgoglioso/a che il mio Paese sia un membro dell'Unione europea.

Se si analizzano le distribuzioni delle percentuali di risposta (tabella 7.4), si registra un sostanziale accordo degli studenti italiani in relazione a tutti gli enunciati presenti nella domanda. In particolare, quasi tutti gli studenti in Italia si considerano europei, sentono di far parte dell'Europa, sono orgogliosi di vivere in Europa e sono orgogliosi che l'Italia sia membro dell'Unione Europea (le percentuali di risposta per queste domande sono superiori al 90% per le categorie "d'accordo" e "molto d'accordo"). In relazione all'item "mi sento parte dell'Unione Europea" l'Italia è l'unico tra i Paesi partecipanti all'indagine a registrare un valore di 10 punti superiore alla media europea in ICCS 2016. Una leggera flessione si riscontra, invece, per le percentuali di accordo sulla domanda "mi considero prima un cittadino dell'Europa e poi un cittadino del mondo", che tuttavia mantiene valori alti e in linea con la media europea (78%).

Tabella 7.4 – Percezione degli studenti della propria identità europea

Percentuali di studenti che si dichiarano molto o abbastanza d'accordo con le seguenti affermazioni:

Paese	Mi considero un europeo		Sono orgoglioso di vivere in Europa		Sento di far parte dell'Europa		Mi considero prima un cittadino dell'Europa e poi un cittadino del mondo		Mi sento parte dell'Unione europea		Sono orgoglioso che il mio Paese sia un membro dell'Unione europea	
	Media	Standard	Media	Standard	Media	Standard	Media	Standard	Media	Standard	Media	Standard
Belgio (Fiammingo)	94 (0,6)	▽	96 (0,4)	△	84 (0,9)	▽	72 (1,2)	▽	73 (1,2)	▽	93 (0,6)	△
Bulgaria	91 (0,7)	▽	90 (0,6)	▽	84 (0,9)	▽	79 (1,0)	▽	74 (1,1)	▽	88 (0,8)	▽
Croazia	98 (0,3)	△	95 (0,5)		91 (0,6)	△	89 (0,6)	▲	85 (0,7)	△	90 (0,8)	
Danimarca†	96 (0,4)	△	96 (0,4)	△	92 (0,5)	△	76 (0,8)	▽	-		-	
Estonia ¹	95 (0,3)		92 (0,6)	▽	87 (0,9)		74 (1,1)	▽	81 (1,1)	△	88 (0,8)	▽
Finlandia	98 (0,3)	△	96 (0,4)	△	90 (0,6)	△	85 (0,8)	△	86 (0,7)	△	92 (0,6)	△
Italia	97 (0,4)	△	94 (0,5)		93 (0,5)	△	78 (0,8)		89 (0,8)	▲	91 (0,6)	
Lettonia ¹	92 (0,7)	▽	87 (0,9)	▽	73 (1,2)	▼	67 (1,1)	▼	67 (1,1)	▼	84 (0,9)	▽
Lituania	97 (0,4)	△	95 (0,4)	△	86 (0,8)		79 (0,9)		81 (0,8)	△	93 (0,5)	△
Malta	95 (0,4)		94 (0,4)		91 (0,5)	△	83 (0,6)	△	84 (0,7)	△	91 (0,5)	△
Paesi Bassi†	94 (0,6)		94 (0,5)		82 (0,9)	▽	69 (1,2)	▽	61 (1,2)	▼	85 (0,8)	▽
Norvegia (9) ¹	92 (0,5)	▽	96 (0,3)	△	90 (0,5)	△	77 (0,8)		-		-	
Slovenia	98 (0,3)	△	95 (0,5)	△	88 (0,8)		83 (0,8)	△	83 (0,9)	△	92 (0,8)	△
Svezia ¹	91 (0,8)	▽	95 (0,5)		87 (0,9)		77 (0,8)		75 (1,1)	▽	90 (0,8)	
Media europea ICCS	95 (0,1)		94 (0,1)		87 (0,2)		78 (0,2)		78 (0,3)		90 (0,2)	

Percentuali nazionali

più di 10 punti percentuali sopra la media europea ICCS ▲

significativamente sopra la media europea ICCS △

significativamente sotto la media europea ICCS ▽

più di 10 punti percentuali sotto la media europea ICCS ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

- Dati comparabili non disponibili.

7.3 Atteggiamenti degli studenti verso la libertà di circolazione e l'immigrazione in Europa

La libertà di circolazione e di soggiorno delle persone all'interno dell'Unione Europea costituisce uno dei principi cardine su cui è basata la cittadinanza europea, introdotta con il trattato di Maastricht nel 1992. A seguito della graduale eliminazione delle frontiere con il trattato di Schengen, il diritto dei cittadini dell'Unione e dei loro familiari di circolare e soggiornare liberamente nel territorio degli Stati membri è determinato dalla direttiva 2004/38/CE.

Secondo il rapporto annuale della Commissione europea sulla mobilità della forza lavoro all'interno dell'UE (2016), nel 2015 circa 12,5 milioni di cittadini dei 28 Paesi appartenenti all'Unione europea risiedevano, all'interno della regione dell'UE o dei Paesi EFTA⁵⁶, in uno Stato differente dal Paese di cui avevano la cittadinanza. I Paesi che ospitavano quasi il 75% di questi cittadini in mobilità sono la Germania (2,7 milioni), il Regno Unito (2,1 milioni), la Spagna (1,4 milioni), l'Italia (1,1 milioni), la Francia e la Svizzera (entrambi circa 950.000) (Fries-Tersch, Tugran, & Bradley, 2016).

⁵⁶ European Free Trade Association - Associazione Europea di libero scambio, formata da quattro Paesi: l'Islanda, la Norvegia, il Liechtenstein e la Svizzera.

All'interno del questionario europeo dell'indagine ICCS 2016 è presente una domanda volta alla misurazione degli atteggiamenti degli studenti sulla libera circolazione dei cittadini europei all'interno dell'Europa per scopi lavorativi. Tale domanda è composta da sei item: i primi tre mirano a rilevare gli atteggiamenti degli studenti verso la libertà di movimento all'interno dell'Europa (item a, b, c); i rimanenti sono volti invece a misurare gli atteggiamenti degli studenti sulle limitazioni alla libertà di circolazione (item d, e, f). Agli studenti è stato dunque richiesto di esprimere il loro grado di accordo (la scala di risposta, a quattro livelli, varia da "molto d'accordo" a "del tutto in disaccordo") sui seguenti enunciati:

- a) consentire ai cittadini dei Paesi europei di lavorare ovunque in Europa è positivo per l'economia europea;
- b) ai cittadini dei Paesi europei dovrebbe essere consentito di lavorare ovunque in Europa;
- c) consentire ai cittadini dei Paesi europei di lavorare ovunque in Europa contribuisce a ridurre la disoccupazione;
- d) ai cittadini dei Paesi europei dovrebbe essere consentito di lavorare in un altro Paese europeo solo se le loro competenze sono effettivamente richieste in quel Paese;
- e) ai cittadini dei Paesi europei che desiderano lavorare in un altro Paese dovrebbe essere consentito di svolgere solo quei lavori che nessun altro in quel Paese vuole fare;
- f) dovrebbe essere consentito di trasferirsi a lavorare in un altro Paese europeo solo a un ristretto numero di persone.

L'analisi della distribuzione delle percentuali di risposta evidenzia come la gran parte dei Paesi europei partecipanti all'indagine, tra cui l'Italia, sia favorevole alla libera circolazione degli individui all'interno dell'Europa (tabella 7.5). Questo dato è particolarmente evidente se si osservano le percentuali di risposta ai primi tre item della domanda, relativi alla libertà di circolazione: la media europea è vicina al 90% o supera questo valore in tutti e tre i quesiti.

In relazione ai questi item, l'Italia presenta valori significativamente superiori alla media europea: il 97% degli studenti italiani è d'accordo/molto d'accordo con gli enunciati "consentire ai cittadini dei Paesi europei di lavorare ovunque in Europa è positivo per l'economia europea" e "ai cittadini dei Paesi europei dovrebbe essere consentito di lavorare ovunque in Europa"; il 92% dei rispondenti in Italia si trova d'accordo/molto d'accordo con il quesito "consentire ai cittadini dei Paesi europei di lavorare ovunque in Europa contribuisce a ridurre la disoccupazione".

Il generale sostegno alla libera circolazione dei cittadini europei all'interno dell'Europa per ragioni lavorative risulta evidente anche dalle basse percentuali di accordo registrate negli ultimi item della domanda, relativi alle limitazioni della libertà di circolazione, dalla maggioranza dei paesi partecipanti, (la media europea si attesta intorno al 63% per l'item d, e al 36% e al 37% rispettivamente per gli item e, f), anche se con evidenti variazioni tra Paesi.

I risultati dell'Italia sono in linea con quelli internazionali. Solo il 37% dei rispondenti italiani è infatti d'accordo/molto d'accordo con l'enunciato "ai cittadini dei Paesi europei che desiderano lavorare in un altro Paese dovrebbe essere consentito di svolgere solo quei lavori che nessun altro in quel Paese vuole fare", percentuale che si abbassa ulteriormente, ed è significativamente al di sotto della media europea (33%), in relazione all'item "dovrebbe essere consentito di trasferirsi a lavorare in un altro Paese europeo solo a un ristretto numero di persone".

L'item "ai cittadini dei Paesi europei dovrebbe essere consentito di lavorare in un altro Paese europeo solo se le loro competenze sono effettivamente richieste in quel Paese" è l'unico, tra quelli volti a misurare le limitazioni alla libera circolazione in Europa dei cittadini europei, che presenta percentuali di accordo più alte (la media europea è 63%). Per questo item i risultati dell'Italia si collocano statisticamente sopra la media europea (67%).

Tabella 7.5 - Atteggiamenti degli studenti verso la libertà di circolazione e le limitazioni a tale libertà all'interno dell'Europa

Paese	Percentuali di studenti che si dichiarano molto o abbastanza d'accordo con le seguenti affermazioni:						
	Consentire ai cittadini dei Paesi europei di lavorare ovunque in Europa è positivo per l'economia europea	Ai cittadini dei Paesi europei dovrebbe essere consentito di lavorare ovunque in Europa	Consentire ai cittadini dei Paesi europei di lavorare ovunque in Europa contribuisce a ridurre la disoccupazione	Ai cittadini dei Paesi europei dovrebbe essere consentito di lavorare in un altro Paese europeo solo se le loro competenze fossero effettivamente richieste in quel Paese	Ai cittadini dei Paesi europei che desiderano lavorare in un altro Paese dovrebbe essere consentito di svolgere solo quei lavori che nessun altro in quel Paese vuole fare	Dovrebbe essere consentito di trasferirsi a lavorare in un altro Paese europeo solo a un ristretto numero di persone	
Belgio (Fiammingo)	93 (0,6) ▽	85 (0,8) ▽	89 (0,6)	53 (1,3) ▼	32 (1,2) ▽	49 (1,2) ▲	
Bulgaria	93 (0,6)	93 (0,6)	88 (0,8)	76 (1,0) ▲	40 (1,6) △	35 (1,3)	
Croazia	96 (0,4) △	97 (0,3) △	94 (0,5) △	75 (1,1) ▲	27 (1,4) ▽	31 (1,2) ▽	
Danimarca†	93 (0,5)	89 (0,6) ▽	87 (0,6) ▽	58 (1,0) ▽	38 (0,9) △	39 (1,0) △	
Estonia ¹	96 (0,4) △	94 (0,6) △	91 (0,6) △	54 (1,4) ▽	29 (1,0) ▽	25 (1,2) ▼	
Finlandia	97 (0,3) △	95 (0,4) △	91 (0,6) △	45 (1,3) ▼	23 (0,9) ▼	30 (1,0) ▽	
Italia	97 (0,3) △	97 (0,3) △	92 (0,6) △	67 (1,0) △	37 (1,1)	33 (1,2) ▽	
Lettonia ¹	89 (0,7) ▽	92 (0,6)	86 (0,8) ▽	68 (1,2) △	25 (1,2) ▼	35 (1,3)	
Lituania	96 (0,4) △	97 (0,4) △	89 (0,7)	65 (1,0)	35 (1,3)	41 (1,2) △	
Malta	94 (0,4)	92 (0,4)	88 (0,5) ▽	70 (0,8) △	47 (0,9) ▲	45 (0,9) △	
Paesi Bassi†	90 (0,7) ▽	88 (0,8) ▽	85 (0,8) ▽	52 (1,3) ▼	30 (1,4) ▽	36 (1,3)	
Norvegia (9) ¹	95 (0,3) △	88 (0,5) ▽	88 (0,5)	87 (0,5) ▲	51 (0,8) ▲	40 (0,7) △	
Slovenia	95 (0,5)	95 (0,4) △	91 (0,7) △	48 (1,1) ▼	31 (1,1) ▽	35 (1,1)	
Svezia ¹	92 (0,5) ▽	91 (0,5) ▽	89 (0,6)	70 (1,1) △	54 (1,1) ▲	37 (1,1)	
Media europea ICCS	94 (0,1)	92 (0,1)	89 (0,2)	63 (0,3)	36 (0,3)	37 (0,3)	

Percentuali nazionali

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

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

A partire dalla domanda sulla libertà di movimento dei cittadini europei all'interno dell'Europa per ragioni lavorative sono state create due scale, una relativa alla libertà di circolazione (con un'attendibilità interna media – alpha di Cronbach - di 0,74) e l'altra relativa alle limitazioni a tale libertà (i valori di attendibilità interna media per questa scala si attestano intorno al 0,64).

Le analisi condotte su queste due scale in associazione con altre variabili (il genere, la provenienza da famiglie con genitori immigrati, i livelli di rendimento nella conoscenza civica) mettono in evidenza risultati differenti, seppur con un'alta variabilità tra i Paesi (tabelle 7.6 e 7.7).

Se da una parte, in media, non vengono riscontrate differenze sostanziali e statisticamente significative nell'associazione di entrambi gli indici con la provenienza o meno da famiglie con genitori immigrati, dall'altra si osservano differenze rilevanti in relazione al genere (i rispondenti maschi risultano essere più favorevoli delle studentesse alle limitazioni alla libertà di circolazione) e ai livelli di rendimento nella conoscenza civica (a maggiore livello di conoscenza civica – a livello B o superiore– corrisponde un maggiore sostegno alla libertà di circolazione e viceversa, minore è il livello di conoscenza civica – sotto il livello B – più si è favorevoli alle limitazioni).

Per quanto concerne l'Italia, gli studenti maschi tendono ad essere lievemente più favorevoli delle studentesse alla libertà di circolazione (la differenza dei punteggi di scala è di un solo punto ma è statisticamente significativa), mentre risultano essere più favorevoli alle limitazioni sulla circolazione, anche se in misura sempre contenuta (la differenza, anche qui statisticamente significativa, è di due punti rispetto alle studentesse).

Come è stato riscontrato per gli altri Paesi partecipanti al questionario europeo, anche per l'Italia non sono state individuate differenze significative nell'associazione di entrambi gli indici con la provenienza o meno da famiglie con genitori immigrati e anche gli studenti italiani con bassi livelli di conoscenza civica (sotto il livello B) tendono ad essere più favorevoli alle limitazioni per la libertà di circolazione (la differenza, statisticamente significativa, è di 6 punti rispetto agli studenti con livelli più alti di conoscenza civica). Chi, invece, possiede livelli più elevati di conoscenza civica (a livello B o superiore) sostiene la libera circolazione degli individui (la differenza, statisticamente significativa, è di 4 punti rispetto agli studenti con livelli più bassi di conoscenza civica).

Tabella 7.6 - Atteggiamenti degli studenti verso la libertà di circolazione all'interno dell'Europa: punteggio medio nazionale per genere, background migratorio e livello di conoscenze civiche

Paese	Punteggio medio per genere				Punteggio medio per background migratorio				Punteggio medio per livello di conoscenze civiche					
	Maschi		Femmine		Studenti di famiglie non immigrate		Studenti di famiglie immigrate		Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiori a 479)		Conoscenze civiche pari o superiori al livello B (pari o superiori a 479)			
	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9
Belgio (Fiammingo)	48 (0,3)							48 (0,3)						
Bulgaria	51 (0,3)							^						
Croazia	54 (0,3)							54 (0,2)						
Danimarca†	48 (0,3)							48 (0,2)						
Estonia ¹	51 (0,3)							51 (0,2)						
Finlandia	50 (0,3)							51 (0,2)						
Italia	53 (0,2)							53 (0,2)						
Lettonia ¹	48 (0,3)							47 (0,2)						
Lituania	52 (0,3)							52 (0,2)						
Malta	50 (0,3)							50 (0,2)						
Paesi Bassi†	48 (0,4)							47 (0,3)						
Norvegia (9) ¹	49 (0,2)							49 (0,2)						
Slovenia	51 (0,3)							51 (0,2)						
Svezia ¹	49 (0,3)							48 (0,2)						
Media europea ICCS	50 (0,1)							50 (0,1)						

 Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)
 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

() Gli errori standard figurano in parentesi. I punteggi medi statisticamente significativi (p < 0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazz.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

^ Numero di studenti troppo esiguo per indicare i punteggi medi dei gruppi

Tabella 7.7 - Atteggiamenti degli studenti verso le limitazioni alla libertà di circolazione all'interno dell'Europa: punteggio medio nazionale per genere, background migratorio e livello di conoscenze civiche

Paese	Punteggio medio per genere						Punteggio medio per background migratorio						Punteggio medio per livello di conoscenze civiche								
	Maschi			Femmine			Studenti di famiglie non immigrate			Studenti di famiglie immigrate			Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiori a 479)			Conoscenze civiche pari o superiori al livello B (pari o superiori a 479)					
	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9
Belgio (Fiammingo)	50 (0,3)						49 (0,3)	49 (0,3)						52 (0,6)	54 (0,4)						48 (0,3)
Bulgaria	52 (0,4)						50 (0,4)	^						^	55 (0,4)						48 (0,3)
Croazia	52 (0,4)						48 (0,3)	50 (0,3)						49 (0,6)	55 (0,5)						49 (0,3)
Danimarca†	51 (0,3)						49 (0,3)	50 (0,2)						51 (0,6)	54 (0,4)						50 (0,2)
Estonia ¹	50 (0,3)						46 (0,4)	48 (0,3)						49 (0,6)	53 (0,5)						47 (0,3)
Finlandia	50 (0,4)						44 (0,3)	47 (0,3)						50 (1,0)	55 (0,5)						46 (0,3)
Italia	51 (0,3)						49 (0,3)	50 (0,2)						50 (0,6)	54 (0,4)						48 (0,2)
Lettonia ¹	51 (0,3)						48 (0,2)	50 (0,2)						49 (0,8)	52 (0,4)						48 (0,2)
Lituania	52 (0,4)						48 (0,3)	50 (0,3)						51 (0,7)	56 (0,4)						48 (0,3)
Malta	54 (0,3)						50 (0,2)	52 (0,2)						51 (0,6)	56 (0,3)						49 (0,3)
Paesi Bassi†	49 (0,4)						48 (0,3)	48 (0,3)						50 (1,1)	52 (0,7)						47 (0,3)
Norvegia (9) [‡]	55 (0,2)						53 (0,2)	54 (0,1)						55 (0,3)	57 (0,3)						53 (0,1)
Slovenia	49 (0,3)						46 (0,3)	47 (0,3)						50 (0,7)	54 (0,4)						46 (0,3)
Svezia ¹	54 (0,3)						50 (0,3)	52 (0,3)						54 (0,5)	57 (0,7)						51 (0,2)
Media europea ICCS	51 (0,1)						48 (0,1)	50 (0,1)						51 (0,2)	55 (0,1)						48 (0,1)

Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)
 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

() Gli errori standard figurano in parentesi. I punteggi medi statisticamente significativi (p < 0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in grassetto.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzati.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

[^] Numero di studenti troppo esiguo per indicare i punteggi medi dei gruppi

Nel 2015, 4,7 milioni di persone sono emigrate in uno dei 28 Paesi membri dell'Unione Europea. Tra queste 2,2 milioni di persone provenienti da stati non appartenenti all'UE e 1,9 milioni di cittadini provenienti dall'UE ma che si sono trasferiti in un altro paese membro dell'Unione (Eurostat, 2017).

I risultati dello *European Social Survey* (ESS) hanno inoltre evidenziato come gli europei preferiscano gli immigrati del loro stesso gruppo etnico rispetto agli immigrati provenienti dai Paesi più poveri fuori dall'Europa e che gli effetti dell'immigrazione sono considerati negativi dai rispondenti quando hanno un impatto sulla loro vita quotidiana (ad esempio sulla criminalità e sulla qualità dei servizi) mentre le questioni di natura culturale destano minori preoccupazioni (Heath & Richards, 2016).

Il questionario europeo dell'indagine ICCS 2016 prevedeva una domanda sugli atteggiamenti degli studenti verso l'uguaglianza dei diritti per gli immigrati.

Una domanda simile era presente nell'indagine CIVED (1999) ed è stata ripresa poi nel questionario studenti in ICCS 2009. Data la sua rilevanza per il contesto europeo, per il ciclo del 2016 il quesito è stato incluso nel questionario regionale. Lo scopo della domanda è stato quello di cogliere gli atteggiamenti generali degli studenti verso persone che provengono o emigrano verso un altro Paese, e non gli atteggiamenti specifici verso gli immigrati nel proprio Paese. La ragione alla base di questa scelta è dovuta alla scarsa presenza di immigrati in molti Paesi partecipanti all'indagine ICCS e alla volontà di rilevare un atteggiamento generale verso l'uguaglianza di diritti e di opportunità per gli immigrati.

Come nelle precedenti domande, agli studenti è stato chiesto di esprimere il proprio grado di accordo con alcune 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.

Questi cinque item sono stati utilizzati per formare una scala, caratterizzata da un'elevata coerenza interna (i valori medi alpha di Cronbach sono 0,81).

Come si evince dalla tabella 7.8, i risultati del 2016 confermano quelli del 2009: la maggior parte degli studenti dei Paesi europei partecipanti all'indagine, compresi gli studenti italiani, si mostrano d'accordo con le affermazioni favorevoli all'uguaglianza di diritti per gli immigrati. La differenza tra i punteggi di scala delle due indagini (2016-2009), ancorché significativa, è di bassa entità sia a livello internazionale che in Italia.

Se si analizzano i risultati a livello nazionale per macro-area, si osserva come i rispondenti del Sud Italia (Sud e Sud isole) presentino punteggi di scala significativamente superiori alla media italiana in ICCS 2016. Solo gli studenti del Nord-Ovest hanno valori significativamente inferiori (tabella 7.9).

Tabella 7.8 - Punteggio medio nazionale sugli atteggiamenti degli studenti verso l'uguaglianza dei diritti per gli immigrati

Paese	2016	2009	Differenza (2016 - 2009)	40 45 50 55 60
Belgio (Fiammingo)	47 (0,2) ▽	46 (0,3)	1,6 (0,5)	
Bulgaria	46 (0,3) ▽	52 (0,2)	-5,6 (0,5)	
Croazia	50 (0,2) △	-	-	
Danimarca†	49 (0,2)	48 (0,3)	0,0 (0,5)	
Estonia ¹	46 (0,1) ▽	48 (0,2)	-1,7 (0,4)	
Finlandia	48 (0,2) ▽	48 (0,3)	-0,2 (0,5)	
Italia	49 (0,2)	48 (0,3)	0,1 (0,5)	
Lettonia ¹	43 (0,2) ▼	47 (0,2)	-3,4 (0,5)	
Lituania	49 (0,2) △	51 (0,2)	-1,6 (0,4)	
Malta	48 (0,2)	49 (0,3)	-1,0 (0,5)	
Paesi Bassi†	47 (0,3) ▽	-	-	
Norvegia (9) ¹	51 (0,2) △	48 (0,4)	2,8 (0,5)	
Slovenia	50 (0,3) △	50 (0,3)	-0,3 (0,5)	
Svezia ¹	53 (0,4) ▲	52 (0,4)	1,5 (0,7)	
Media europea ICCS 2016	48 (0,1)			
Media Paesi comuni	48 (0,1)	48 (0,3)	-0,6 (0,1)	

Percentuali nazionali

- più di 3 punti sopra la media europea ICCS ▲
- significativamente sopra la media europea ICCS △
- significativamente sotto la media europea ICCS ▽
- più di 3 punti sotto la media europea ICCS ▼

Punteggio medio 2016 +/- Intervallo di confidenza

Punteggio medio 2009 +/- Intervallo di confidenza

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

	Non molto d'accordo con affermazioni positive
	Molto d'accordo con affermazioni positive

() Gli errori standard figurano in parentesi. I cambiamenti statisticamente significativi ($p < 0,05$) tra il 2009 e il 2016 sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzati.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

- Dati comparabili non disponibili.

Tabella 7.9 - Punteggio medio sugli atteggiamenti degli studenti verso l'uguaglianza dei diritti per gli immigrati per macroarea geografica

Macroarea	2016
Nord Ovest	48 (0,5) ▽
Nord Est	48 (0,7)
Centro	48 (0,7)
Sud	50 (0,4) △
Sud Isole	50 (0,5) △
Italia	49 (0,2)

Significativamente superiore al dato italiano ICCS △

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▽

() Gli errori standard figurano in parentesi.

Anche per questa domanda sono state condotte alcune analisi volte a esaminare le associazioni tra la scala degli atteggiamenti degli studenti verso l'uguaglianza di diritti e di opportunità per gli immigrati con le variabili relative al genere, alla provenienza da famiglie con genitori immigrati, ai livelli di rendimento nella conoscenza civica (tabella 7.10).

Tabella 7.10 - Atteggiamenti degli studenti verso l'uguaglianza dei diritti degli immigrati: punteggio medio nazionale per genere, background migratorio e livello di conoscenze civiche

Paese	Punteggio medio per genere				Punteggio medio per background migratorio				Punteggio medio per livello di conoscenze civiche					
	Maschi		Femmine		Studenti di famiglie non immigrate		Studenti di famiglie immigrate		Conoscenze civiche inferiori al livello B (inferiori a 479)		Conoscenze civiche pari o superiori al livello B (pari o superiori a 479)			
	-9	-6	-3	0	3	6	9	9	6	3	0	3	6	9
Belgio (Fiammingo)	46 (0,3)							47 (0,3)						
Bulgaria	45 (0,4)							^						
Croazia	49 (0,3)							50 (0,2)						
Danimarca†	48 (0,3)							48 (0,2)						
Estonia ¹	45 (0,2)							46 (0,2)						
Finlandia	46 (0,3)							48 (0,2)						
Italia	48 (0,3)							48 (0,3)						
Lettonia ¹	43 (0,3)							43 (0,2)						
Lituania	49 (0,3)							49 (0,2)						
Malta	47 (0,3)							48 (0,2)						
Paesi Bassi†	46 (0,3)							46 (0,2)						
Norvegia (9) ¹	50 (0,3)							51 (0,2)						
Slovenia	49 (0,3)							50 (0,3)						
Svezia ¹	52 (0,6)							52 (0,4)						
Media europea ICCS	47 (0,1)							48 (0,1)						

 Differenza tra gruppi statisticamente significativa (p < .05)
 Differenza tra gruppi non statisticamente significativa

() Gli errori standard figurano in parentesi. I punteggi medi statisticamente significativi (p < 0,05) rispetto a quelli del gruppo di confronto sono visualizzati in **grassetto**.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzati.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

^ Numero di studenti troppo esiguo per indicare i punteggi medi dei gruppi

Come si evince dalla tabella 7.10, in media, le studentesse, gli studenti provenienti da famiglie con genitori immigrati e gli studenti con livelli più elevati di conoscenza civica (a livello B o superiore) risultano essere più favorevoli ai diritti per gli immigrati se confrontati rispettivamente con gli studenti maschi, con gli studenti provenienti da famiglie con genitori non immigrati e con gli studenti con livelli più bassi di conoscenza civica (sotto il livello B).

I risultati italiani confermano quelli internazionali e presentano differenze statisticamente significative tra i diversi gruppi messi a confronto (due punti per le differenze di genere, cinque punti per le differenze relative al background migratorio e due punti per le differenze in relazione al livello di conoscenza civica).

7.4 Le percezioni degli studenti nei confronti dell'Unione Europea e del futuro dell'Europa

Il questionario europeo in ICCS 2016 presenta anche una domanda volta a misurare gli atteggiamenti degli studenti verso l'Unione Europea, attraverso una serie di item relativi a diversi aspetti che riguardano l'UE, dalla politica all'economia, dalla protezione dell'ambiente ai diritti umani.

Il quesito chiedeva agli studenti di indicare il loro grado di accordo in relazione a cinque affermazioni:

- l'UE garantisce il rispetto dei diritti umani in tutta Europa;
- l'UE rende l'Europa un luogo sicuro in cui vivere;
- l'UE tutela l'ambiente;
- l'UE favorisce l'economia dei singoli Paesi;
- l'UE è un bene perché i Paesi condividono un insieme di regole e leggi comuni.

La scala degli atteggiamenti degli studenti verso l'Unione Europea, creata a partire da questi item, ha riportato una buona coerenza interna con un'attendibilità media di 0,80 (alpha di Cronbach).

La maggior parte degli studenti europei partecipanti all'indagine si dimostra d'accordo con le affermazioni presenti nella domanda (tabella 7.11). In media, le percentuali di risposta per le categorie "d'accordo" e "molto d'accordo" sono superiori all'80% per tutti i quesiti, con l'eccezione dell'item sulla protezione dell'ambiente, che registra una lieve flessione (77%).

Anche i risultati degli studenti italiani sono caratterizzati da percentuali di accordo molto elevate. Nel dettaglio, i dati per l'Italia sono superiori alla media europea per il primo item "l'UE garantisce il rispetto dei diritti umani in tutta Europa", che registra il 90% di accordo, mentre risultano essere inferiori alla media europea per gli item relativi alla sicurezza e agli effetti positivi dell'UE sull'economia dei singoli Paesi.

I punteggi di scala del nostro Paese sono in linea con la media internazionale.

Tabella 7.11 – Atteggiamenti degli studenti verso l’Unione Europea

Paese	Percentuali di studenti che si dichiarano molto o abbastanza d'accordo con le seguenti affermazioni:									Punteggio medio sugli atteggiamenti degli studenti verso l'Unione Europea
	L'UE garantisce il rispetto dei diritti umani in tutta Europa	L'UE rende l'Europa un luogo sicuro in cui vivere	L'UE tutela l'ambiente	L'UE favorisce l'economia dei singoli Paesi	L'UE è un bene perché i Paesi condividono un insieme di regole e leggi comuni					
	%	%	%	%	%					
Belgio (Fiammingo)	91 (0,6) ▲	88 (0,7) ▲	67 (1,0) ▼	83 (0,8)	92 (0,5) ▲					49 (0,2) ▼
Bulgaria	87 (0,7) ▼	78 (1,1) ▼	76 (1,0)	82 (0,9)	83 (1,0) ▼					50 (0,3)
Croazia	92 (0,6) ▲	84 (0,7)	80 (1,0) ▲	88 (0,8) ▲	90 (0,6) ▲					52 (0,3) ▲
Danimarca†	81 (0,8) ▼	86 (0,6) ▲	72 (1,0) ▼	81 (0,7)	84 (0,6) ▼					47 (0,2) ▼
Estonia ¹	87 (0,7)	85 (0,9)	79 (1,0) ▲	86 (0,7) ▲	88 (0,7)					50 (0,2)
Finlandia	89 (0,6)	89 (0,7) ▲	81 (0,9) ▲	80 (0,9)	93 (0,4) ▲					50 (0,3)
Italia	90 (0,7) ▲	82 (0,9) ▼	77 (1,0)	73 (0,9) ▼	88 (0,7)					50 (0,2)
Lettonia ¹	83 (0,9) ▼	82 (1,1) ▼	79 (1,0)	70 (1,0) ▼	77 (1,0) ▼					47 (0,2) ▼
Lituania	92 (0,7) ▲	88 (0,8) ▲	87 (0,8) ▲	86 (0,8) ▲	90 (0,7) ▲					52 (0,3) ▲
Malta	93 (0,4) ▲	88 (0,5) ▲	86 (0,6) ▲	86 (0,5) ▲	88 (0,6)					54 (0,2) ▲
Paesi Bassi†	89 (0,9)	91 (0,8) ▲	76 (1,2)	82 (0,8)	91 (0,7) ▲					50 (0,3)
Norvegia (9) ¹	90 (0,4) ▲	88 (0,4) ▲	73 (0,7) ▼	81 (0,6)	89 (0,5)					50 (0,2) ▼
Slovenia	84 (0,7) ▼	71 (1,1) ▼	78 (1,1)	85 (0,9) ▲	89 (0,7)					49 (0,3) ▼
Svezia ¹	86 (0,8) ▼	87 (0,6) ▲	69 (1,1) ▼	79 (0,9) ▼	90 (0,7) ▲					49 (0,2) ▼
Media europea ICCS	88 (0,2)	85 (0,2)	77 (0,3)	82 (0,2)	88 (0,2)					50 (0,1)

Percentuali nazionali

- più di 10 punti percentuali o 3 punti sopra la media europea ICCS ▲
- significativamente sopra la media europea ICCS △
- significativamente sotto la media europea ICCS ▼
- più di 10 punti percentuali o 3 punti sotto la media europea ICCS ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

All'interno del questionario europeo è presente anche una domanda volta a rilevare le aspettative degli studenti sul futuro dell'Europa alla luce di potenziali problemi e opportunità che si potrebbero verificare a livello europeo.

Agli studenti veniva richiesto di rispondere, con una scala di risposta a quattro livelli che variava da “molto probabile” a “molto improbabile”, sulla possibilità che alcuni scenari positivi (item a, b, f, h) e negativi (item c, d, e, g) si potessero realizzare:

- a) ci sarà una maggiore cooperazione fra i Paesi europei;
- b) la pace in Europa sarà più solida;
- c) il terrorismo sarà una grave minaccia in tutta Europa;
- d) l'Europa sarà più influenzata dalle potenze non europee come la Cina, l'India e gli Stati Uniti;
- e) l'economia sarà più debole in tutti i Paesi europei;
- f) in Europa ci sarà meno inquinamento dell'aria e dell'acqua;
- g) in Europa aumenteranno la povertà e la disoccupazione;
- h) la democrazia sarà rafforzata in tutta Europa.

Le due scale derivate da questi item hanno una coerenza interna sufficiente, con un'attendibilità media di 0,64 per la scala sulle aspettative positive degli studenti sul futuro dell'Europa e di 0,62 per la scala sulle aspettative negative.

Dalla distribuzione delle percentuali di accordo e dai punteggi di scala, presenti nelle tabelle 7.12 e 7.14, emerge una elevata variazione degli atteggiamenti degli studenti in relazione ai diversi item in entrambe le scale.

Per quanto riguarda le aspettative positive degli studenti sul futuro dell'Europa, le percentuali di accordo in media variano dall'86% per l'item "ci sarà una maggiore cooperazione fra i Paesi europei" al 47% per l'item "in Europa ci sarà meno inquinamento dell'aria e dell'acqua" (tabella 7.12).

Se per l'affermazione sull'inquinamento e per quella sul rafforzamento della democrazia gli studenti italiani si collocano in linea con la media europea (rispettivamente con il 47% e il 79% di accordo), in relazione all'item sulla cooperazione si registrano percentuali superiori alla media (88%).

Percentuali invece superiori alla media di più di 10 punti si osservano per l'item relativo alla solidità della pace in Europa (il 76% degli studenti italiani è d'accordo a fronte di una media europea del 64%).

Il punteggio di scala per l'Italia risulta essere significativamente superiore alla media europea, a conferma di una sostanziale condivisione degli enunciati relativi agli scenari positivi per il futuro dell'Europa.

Dall'analisi dei dati per macro-area (tabella 7.13), si osserva come gli studenti italiani del Sud (Sud e Sud isole) presentino valori di scala significativamente sopra la media italiana in ICCS 2016, contrariamente agli studenti del Nord (Nord-ovest e Nord-est).

Tabella 7.12 - Aspettative positive degli studenti riguardo al futuro dell'Europa

Paese	Percentuali di studenti che considerano i seguenti scenari positivi realizzabili in Europa con buona probabilità:				Punteggio medio sulle aspettative positive degli studenti riguardo al futuro dell'Europa
	Ci sarà una maggiore cooperazione tra i Paesi europei	La pace in Europa sarà più solida	Ci sarà meno inquinamento dell'aria e dell'acqua in Europa	La democrazia sarà rafforzata in tutta Europa	
	%	%	%	%	
Belgio (Fiammingo)	86 (0,7)	64 (1,2)	43 (1,1) ▽	79 (0,9)	49 (0,2) ▽
Bulgaria	80 (1,1) ▽	59 (1,3) ▽	50 (1,1) △	64 (1,1) ▼	49 (0,3) ▽
Croazia	80 (1,0) ▽	61 (1,1) ▽	34 (1,0) ▼	71 (1,0) ▽	49 (0,2) ▽
Danimarca†	92 (0,5) △	71 (1,1) △	57 (0,8) ▲	88 (0,6) ▲	51 (0,2) △
Estonia ¹	87 (0,8)	62 (1,2)	42 (1,3) ▽	76 (0,8)	49 (0,3) ▽
Finlandia	91 (0,6) △	67 (1,2) △	52 (1,1) △	84 (0,6) △	51 (0,2) △
Italia	88 (0,5) △	76 (0,8) ▲	47 (1,0)	79 (0,8)	50 (0,2) △
Lettonia ¹	85 (0,7) ▽	57 (1,3) ▽	47 (1,1)	73 (1,0) ▽	49 (0,3) ▽
Lituania	90 (0,6) △	59 (1,1) ▽	41 (1,0) ▽	78 (0,8)	50 (0,3)
Malta	87 (0,5)	69 (0,8) △	52 (0,9) △	81 (0,6) △	53 (0,2) △
Paesi Bassi†	89 (0,6) △	73 (1,2) △	52 (1,2) △	79 (0,8)	51 (0,3) △
Norvegia (9) ¹	90 (0,5) △	62 (0,7) ▽	50 (0,8) △	82 (0,7) △	50 (0,1)
Slovenia	79 (0,9) ▽	49 (1,2) ▼	40 (1,0) ▽	74 (1,1) ▽	48 (0,3) ▽
Svezia ¹	86 (0,8)	67 (1,0) △	48 (1,0)	82 (0,9) △	51 (0,2) △
Media europea ICCS	86 (0,2)	64 (0,3)	47 (0,3)	78 (0,2)	50 (0,1)

Percentuali nazionali

più di 10 punti percentuali o 3 punti sopra la media europea ICCS ▲

significativamente sopra la media europea ICCS △

significativamente sotto la media europea ICCS ▽

più di 10 punti percentuali o 3 punti sotto la media europea ICCS ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

Tabella 7.13 - Aspettative positive degli studenti riguardo al futuro dell'Europa per macroarea geografica

Macroarea	Percentuali di studenti che considerano i seguenti scenari positivi realizzabili in Europa con buona probabilità:									
	Ci sarà una maggiore cooperazione tra i Paesi europei		La pace in Europa sarà più solida		Ci sarà meno inquinamento dell'aria e dell'acqua in Europa		La democrazia sarà rafforzata in tutta Europa		Punteggio medio sulle aspettative positive degli studenti riguardo al futuro dell'Europa	
	%		%		%		%			
Nord Ovest	85 (1,3)	▽	73 (1,8)	▽	43 (2,7)		76 (1,4)	▽	49 (0,5)	▽
Nord Est	84 (1,5)	▽	75 (1,2)		42 (1,5)	▽	76 (1,5)	▽	49 (0,3)	▽
Centro	88 (1,0)		73 (2,3)		45 (1,9)		76 (2,2)		50 (0,4)	
Sud	92 (1,2)	△	81 (1,7)	△	50 (2,2)		84 (1,6)	△	52 (0,4)	△
Sud Isole	91 (1,7)	△	81 (2,4)	△	54 (2,0)	△	83 (2,4)		53 (0,6)	△
Italia	88 (0,5)		76 (0,8)		47 (1,0)		79 (0,8)		50 (0,2)	

Significativamente superiore al dato italiano ICCS △

Significativamente inferiore al dato italiano ICCS ▽

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

Anche gli item sui possibili scenari negativi per il futuro dell'Europa registrano una discreta variabilità nelle percentuali di accordo, che oscillano mediamente dal 43% (“l'economia sarà più debole in tutti i Paesi europei”) al 68% (“il terrorismo sarà una grave minaccia in tutta Europa”) (tabella 7.13).

Per quanto concerne i risultati dell'Italia, gli studenti italiani ritengono, in misura maggiore rispetto agli altri rispondenti europei partecipanti all'indagine, che sia molto probabile che tutti e quattro gli scenari negativi della domanda si verifichino nel futuro. Le percentuali di accordo con gli item relativi alla minaccia del terrorismo, all'influenza delle potenze non-europee e alla debolezza dell'economia sono infatti significativamente sopra la media europea. Per l'item sull'aumento della povertà e della disoccupazione, inoltre, tali percentuali risultano essere più di 10 punti superiori alla media europea in ICCS 2016.

I punteggi di scala per questi item sono stati ricodificati in positivo: a punteggi più alti corrispondono più bassi livelli di accordo con gli enunciati degli item sugli scenari negativi. Per questa ragione, il punteggio di scala dell'Italia, significativamente inferiore alla media europea, conferma la generale condivisione degli enunciati sugli scenari negativi da parte degli studenti italiani.

Tabella 7.14 - Aspettative negative degli studenti riguardo al futuro dell'Europa

Paese	Percentuali di studenti che considerano i seguenti scenari negativi realizzabili in Europa con buona probabilità:								Punteggio medio sul disaccordo degli studenti in relazione alle aspettative negative sul futuro dell'Europa
	Il terrorismo sarà una grave minaccia in tutta Europa	L'Europa sarà più influenzata dalle potenze non europee come la Cina, l'India e gli Stati Uniti	L'economia sarà più debole in tutti i Paesi europei	In Europa aumenteranno la povertà e la disoccupazione					
	%	%	%	%					
Belgio (Fiammingo)	73 (1,0) △	67 (1,3)	43 (1,3)	55 (1,2) △				49 (0,2) ▽	
Bulgaria	62 (1,2) ▽	57 (1,1) ▼	46 (1,1) △	59 (1,2) △				51 (0,3) △	
Croazia	69 (1,1)	50 (1,2) ▼	39 (1,0) ▽	53 (1,1)				51 (0,3) △	
Danimarca†	68 (0,8)	79 (0,9) ▲	30 (0,8) ▼	36 (0,9) ▼				52 (0,1) △	
Estonia ¹	67 (1,1)	69 (1,1)	42 (0,9)	49 (0,9) ▽				50 (0,2)	
Finlandia	67 (1,1)	69 (0,9) △	45 (0,9) △	47 (0,9) ▽				50 (0,2) △	
Italia	77 (0,8) △	77 (0,8) △	52 (1,1) △	64 (0,9) ▲				47 (0,2) ▽	
Lettonia ¹	63 (0,9) ▽	66 (1,2)	44 (1,1)	52 (1,0)				51 (0,2) △	
Lituania	61 (1,0) ▽	69 (1,1)	38 (1,3) ▽	44 (1,0) ▽				52 (0,2) △	
Malta	77 (0,7) △	65 (0,8) ▽	50 (0,9) △	59 (0,8) △				48 (0,2) ▽	
Paesi Bassi†	68 (1,2)	64 (1,2) ▽	37 (1,5) ▽	43 (1,2) ▽				51 (0,3) △	
Norvegia (9) ¹	63 (0,7) ▽	69 (0,7) △	49 (0,6) △	57 (0,7) △				50 (0,1)	
Slovenia	75 (1,1) △	73 (0,9) △	50 (1,1) △	67 (1,0) ▲				47 (0,2) ▽	
Svezia ¹	60 (1,1) ▽	71 (0,9) △	37 (1,0) ▽	49 (1,2) ▽				51 (0,2) △	
Media europea ICCS	68 (0,3)	67 (0,3)	43 (0,3)	52 (0,3)				50 (0,1)	

Percentuali nazionali

più di 10 punti percentuali o 3 punti sopra la media europea ICCS ▲

significativamente sopra la media europea ICCS △

significativamente sotto la media europea ICCS ▽

più di 10 punti percentuali o 3 punti sotto la media europea ICCS ▼

() Gli errori standard figurano in parentesi. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi i totali non sono del tutto coerenti).

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi.

¹ La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale.

7.5 Sintesi e conclusioni

I dati e le analisi riportati in questo capitolo hanno evidenziato alcuni risultati di rilievo, sia a livello internazionale che nazionale, sugli atteggiamenti e sulle percezioni degli studenti europei all'ottavo grado di scolarità partecipanti all'indagine.

- Come nell'indagine ICCS 2009, anche in ICCS 2016 la maggior parte degli studenti dei paesi europei partecipanti all'indagine, compresi gli studenti italiani, dimostrano di avere un forte senso dell'identità europea. Il punteggio di scala per l'Italia appare significativamente superiore alla media internazionale, anche se il valore rimane pressoché identico a quello rilevato nel 2009.

Gli studenti del Sud e del Sud e isole presentano un senso dell'identità europea più accentuato (i valori sono significativamente superiori alla media italiana in ICCS 2016) rispetto ai rispondenti del centro, del nord-est e del nord-ovest. Queste ultime due aree registrano valori di scala significativamente inferiori alla media italiana in ICCS 2016.

Gli studenti maschi e quelli provenienti da famiglie non immigrate hanno una percezione dell'identità europea più marcata rispetto alle studentesse e agli studenti provenienti da famiglie immigrate. Sia a livello internazionale che nazionale, inoltre, gli studenti che hanno abbastanza o molta fiducia nelle istituzioni nazionali dimostrano di sentirsi europei.

- Gran parte degli studenti dei Paesi europei partecipanti all'indagine, tra cui quelli italiani, sono favorevoli alla libera circolazione degli individui all'interno dell'Europa per scopi lavorativi (la domanda registra percentuali di accordo elevate e statisticamente significative per l'Italia per i tre item relativi alla libera circolazione e percentuali di accordo più contenute per gli item relativi alla limitazione alla libera circolazione). L'item sulle limitazioni alla libertà di circolazione "ai cittadini dei Paesi europei dovrebbe essere consentito di lavorare in un altro Paese europeo solo se le loro competenze sono effettivamente richieste in quel Paese" è l'unico caratterizzato da valori significativamente superiori alla media europea per l'Italia.

Gli studenti italiani maschi tendono ad essere lievemente più favorevoli delle studentesse alla libertà di circolazione, mentre risultano essere più favorevoli alle limitazioni sulla circolazione, anche se in misura sempre contenuta.

Inoltre, gli studenti italiani con bassi livelli di conoscenza civica (sotto il livello B) tendono ad essere più favorevoli alle limitazioni per la libertà di movimento.

- In ICCS 2016, come nel precedente ciclo del 2009, la maggior parte degli studenti dei Paesi europei partecipanti all'indagine, compresi gli studenti italiani, si mostrano d'accordo con le affermazioni sull'uguaglianza di diritti per gli immigrati, anche se la differenza tra i punteggi di scala delle due indagini (2016-2009), ancorché significativa, è di bassa entità sia a livello internazionale che in Italia. Se si analizzano i risultati a livello nazionale per macro-area, si osserva come i rispondenti del Sud Italia (Sud e Sud isole) presentino punteggi di scala significativamente superiori alla media italiana in ICCS 2016.

A livello internazionale e nazionale, le studentesse, gli studenti provenienti da famiglie con genitori immigrati e gli studenti con livelli più elevati di conoscenza civica (a livello B o superiore) risultano

essere più favorevoli ai diritti per gli immigrati se confrontati rispettivamente con gli studenti maschi, con gli studenti provenienti da famiglie con genitori non immigrati e con gli studenti con livelli più bassi di conoscenza civica (sotto il livello B).

- La maggior parte degli studenti europei, compresi quelli italiani, presenta atteggiamenti favorevoli verso l'Unione Europea. Per i rispondenti italiani l'UE è primariamente garante del rispetto dei diritti umani (le percentuali di accordo per questo item sono del 90%, superiori alla media europea), mentre in relazione alla sicurezza e agli effetti positivi dell'UE sull'economia dei singoli Paesi si evidenzia una leggera flessione nelle percentuali di accordo (inferiori alla media europea), ma che si attestano su valori comunque elevati (rispettivamente 82% e 73%).

- Gli studenti italiani si trovano d'accordo con gli enunciati sui possibili scenari positivi nel futuro dell'Europa. Se per gli item sulla cooperazione tra Paesi europei e sulla solidità della pace in Europa si registrano alte percentuali di accordo, superiori alla media, la riduzione dell'inquinamento non sembra invece uno scenario plausibile (le percentuali di accordo si attestano intorno al 47%, in linea con la media europea).

Per quanto concerne gli item sui possibili scenari negativi, gli studenti italiani ritengono, in misura maggiore rispetto agli altri rispondenti europei partecipanti all'indagine, che sia molto probabile che essi si verificino nel futuro in Europa. Le percentuali di accordo con gli item relativi alla minaccia del terrorismo, all'influenza delle potenze non-europee e alla debolezza dell'economia sono infatti significativamente sopra la media europea. L'aumento della povertà e della disoccupazione desta maggiori preoccupazioni e registra percentuali di 10 punti superiori alla media europea in ICCS 2016.

Bibliografia

- Bruter, M. (2005). *Citizens of Europe? The emergence of a mass European identity*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Bruter, M. (2004 a). Civic and cultural components of a European identity: A pilot model of measurement of citizens' levels of European identity. In R. K. Herrmann, T. Risse, & B. M. Brewer (Eds.), *Transnational identities: Becoming European in the EU* (pp. 186–213). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bruter, M. (2004b). On what citizens mean by feeling “European”: Perceptions of news, symbols and borderless-ness. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30(1), 21–39.
- Checkel, J. T., & Katzenstein, P. J. (2009). *European identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Delanty, G. (1995). *Inventing Europe: Idea, identity, reality*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Eurostat (2017). *Migration and migrant population statistics*. Retrieved from http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/migration_and_migrant_population_statistics
- Fligstein, N., Polyakova, A., & Sandholtz, W. (2012). European integration, nationalism and European identity. *Journal of Common Market Studies*, 50(1), 106–122.
- Fries-Tersch, E., Tugran, T., & Bradley, H. (2016). *Annual report on intra-EU labour mobility: Final report, December 2016*. <http://www.europa.eu>
- Heath, A., & Richards, L. (2016). *Attitudes towards immigration and their antecedents: Topline results from Round 7 of the European Social Survey* (ESS Topline Results Series, Issue 7). London, UK: European Social Survey. http://www.europeansocialsurvey.org/docs/findings/ESS7_toplines_issue_7_immigration.pdf
- Herrmann, R. K., & Brewer, B. M. (2004). Identities and institutions: Becoming European in the EU. In R. K. Herrmann, T. Risse, & B. M. Brewer (Eds.), *Transnational identities: Becoming European in the EU* (pp. 1–25). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Pichler, F. (2008). European identities from below: Meanings of identification with Europe. *Perspectives on European Politics and Society*, 9(4), 411–430.
- Westle, B., & Segatti, P. (Eds.). (2016). *European identity in the context of national identity: Questions of identity in sixteen European countries in the wake of the financial crisis*. Oxford, UK: Oxford University Press.

