



**Un quadro di riferimento
per l'analisi
del clima scolastico e
del benessere degli studenti**

A cura del Servizio Provinciale
di Valutazione

Agosto 2020

L'ESPERIENZA SCOLASTICA NELLA VITA DEGLI STUDENTI

OCSE PISA 2018

AUTONOME PROVINZ BOZEN - SÜDTIROL

Italienische Bildungsdirektion

Landes-Evaluationsstelle für das italienischsprachige
Bildungssystem



PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO - ALTO ADIGE

Direzione Istruzione e Formazione italiana

Servizio provinciale di valutazione per l'istruzione e la formazione in
lingua italiana

OCSE PISA 2018

L'ESPERIENZA SCOLASTICA NELLA VITA DEGLI STUDENTI

**Un quadro di riferimento per l'analisi del clima scolastico
e del benessere degli studenti**

A cura del
Servizio provinciale di valutazione

Agosto 2020

Edito da:

Provincia Autonoma di Bolzano – Alto Adige

Servizio provinciale di valutazione per l'istruzione e la formazione in lingua italiana.



Agosto 2020

Autori: Valentina Dalla Villa, Paolo Rech, Franco Russo

Alcune parti di questa relazione sono state tradotte da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

La traduzione non è stata fatta dall'OCSE e non deve essere considerata una traduzione ufficiale dell'OCSE. La qualità della traduzione e la sua coerenza con il testo in lingua originale sono di esclusiva responsabilità del Servizio provinciale di Valutazione. In caso di discrepanze tra il testo originale e la traduzione è da considerare valido solo il testo originale.

In copertina: Photo by [James Baldwin](#) on [Unsplash](#)

SOMMARIO

1. INTRODUZIONE	5
2. BULLISMO	9
3. CLIMA DISCIPLINARE	12
4. ASSENZE E RITARDI.....	15
5. ENTUSIASMO DEI DOCENTI DI LINGUA 1	17
6. SUPPORTO DEI DOCENTI DI LINGUA 1 E PRATICHE D’INSEGNAMENTO	19
7. COOPERAZIONE E COMPETIZIONE.....	22
8. SENSO DI APPARTENENZA ALLA SCUOLA	25
9. SODDISFAZIONE PER LA VITA.....	28
10. STATO D’ANIMO DEGLI STUDENTI	31
11. AUTOEFFICACIA E PAURA DI FALLIRE/SBAGLIARE.....	34
12. MENTALITÀ DI CRESCITA	37
13. INDICE DELLE TABELLE.....	39

1. INTRODUZIONE¹

IL CLIMA SCOLASTICO

L'indagine OCSE PISA misura ogni tre anni le competenze in Lettura, Matematica e Scienze degli studenti quindicenni; unitamente, agli allievi viene somministrato anche un questionario con lo scopo di rilevare il clima scolastico e il loro benessere.

Definire e misurare il clima scolastico in generale non è facile, tuttavia chiunque entri in una scuola è in grado di identificare, in pochi minuti, alcuni elementi che concorrono alla sua definizione: lo stato della struttura, il tono di conversazione nei corridoi, l'interazione degli studenti durante la pausa, l'entusiasmo e la disponibilità del personale scolastico.

Il clima della scuola è stato descritto come "la qualità e il carattere della vita scolastica"², "il cuore e l'anima della scuola"³, "la qualità dei rapporti tra studenti, insegnanti e personale scolastico"⁴. Si tratta di un costrutto multidimensionale che rappresenta "praticamente ogni aspetto dell'esperienza scolastica"⁵. Il clima della scuola si relaziona con diverse variabili come i risultati dell'apprendimento, il benessere e l'autostima degli studenti e dei docenti⁶.

Il clima scolastico è tipicamente percepito come positivo o negativo: se positivo gli studenti hanno maggiori probabilità di raggiungere il loro potenziale sociale, emotivo, di apprendimento, il tutto in un ambiente scolastico sicuro, solidale e collaborativo.

Tutti, a modo loro, possono contribuire a garantire un clima scolastico positivo e, se necessario, a migliorarlo: gli studenti sono chiamati a frequentare con regolarità le lezioni e a comportarsi con responsabilità; gli insegnanti possono scambiarsi idee e condividere pratiche, sostenere gli apprendimenti degli studenti e il loro essere in continuo sviluppo ed evoluzione; i dirigenti possono progettare politiche disciplinari coerenti, costruire rapporti di fiducia e sostenere le richieste dei vari stakeholder. Anche i genitori giocano una parte fondamentale, sostenendo le scelte della scuola e collaborando con essa al raggiungimento di obiettivi comuni. Non da ultimo anche i decisori politici giocano un ruolo importante dotando le scuole di risorse, strutture e strumenti adeguati.

I questionari PISA 2018 (Questionario studenti, Questionario genitori, Questionario scuola) indagano diverse dimensioni del clima scolastico; nello specifico, sono 9 gli aspetti individuati, raggruppati in tre ampie sfere:

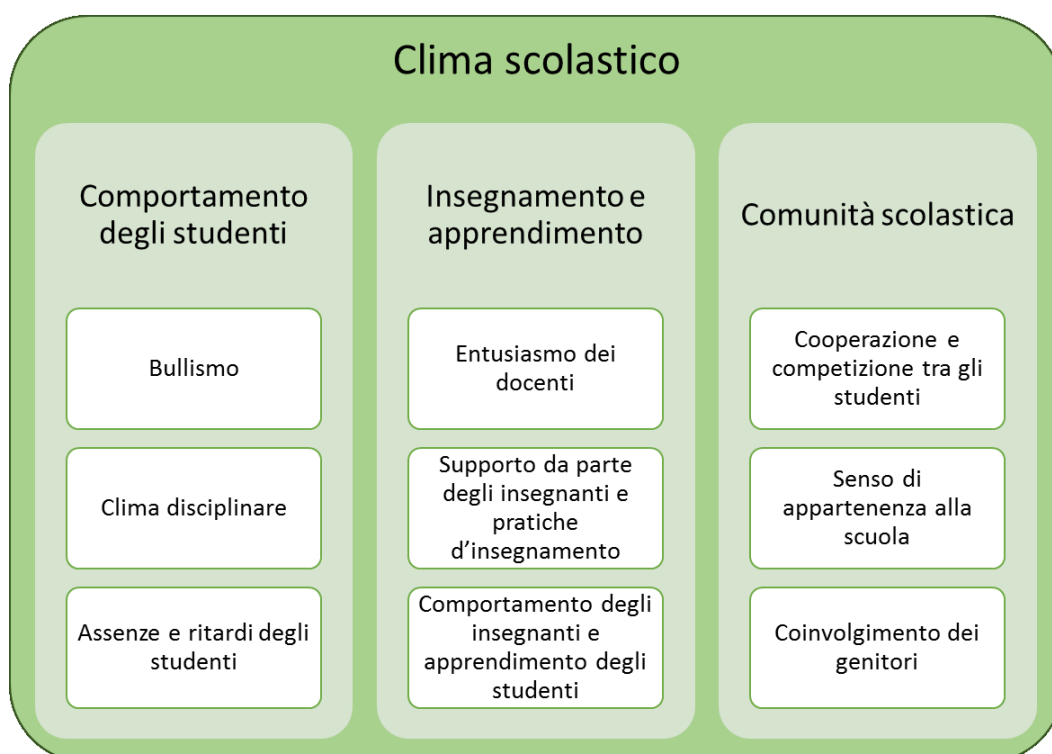


TABELLA 1: CLIMA SCOLASTICO (FONTE OCSE)

Alcuni di questi aspetti possono essere analizzati in senso diacronico e in relazione ad altri dati presenti in PISA, come ad esempio i risultati per competenza, le aspettative di istruzione superiore, il benessere, le pratiche degli insegnanti.

Non tutti gli aspetti sono stati rilevati attraverso il Questionario studenti. Il presente rapporto non tiene conto del “Coinvolgimento dei genitori”, approfondito in un questionario specifico.

IL BENESSERE DEGLI STUDENTI

Oltre al clima scolastico, è stato indagato anche il benessere degli studenti. Ciò che accade a scuola è fondamentale per capire se gli studenti godono di una buona salute fisica e mentale, quanto sono felici e soddisfatti dei diversi aspetti della loro vita, quanto si sentono legati agli altri e quali sono le loro aspirazioni per il loro futuro⁷. Conoscere e misurare il benessere degli studenti quindicenni, popolazione target di PISA, è particolarmente importante in quanto stanno vivendo una fase di transizione fondamentale per il loro sviluppo fisico ed emotivo. Attraverso il questionario viene data loro l’opportunità di esprimere i loro sentimenti e di pensare alla loro vita e alle loro aspirazioni.

Il questionario studenti PISA in relazione al benessere non si riferisce esclusivamente al contesto scolastico ma alla vita dei ragazzi in senso più ampio: investire ora sul benessere dei ragazzi potrà giovare al loro benessere da adulti.

Sono cinque gli ambiti individuati nel Quadro di riferimento⁸ per l’analisi del benessere degli studenti.

- *Benessere cognitivo*, che si riferisce alle conoscenze e alle competenze necessarie agli studenti per partecipare efficacemente alla società di oggi;
- *Benessere psicologico*, che include le valutazioni e le opinioni degli studenti sulla loro vita, il loro impegno con la scuola, gli obiettivi e le ambizioni che hanno per il loro futuro;
- *Benessere fisico*, ovvero lo stato di salute degli studenti;
- *Benessere sociale*, in riferimento alla qualità della vita sociale degli studenti⁹;
- *Benessere materiale*, cioè le risorse materiali a disposizione delle famiglie.

In PISA 2018 solo alcuni degli aspetti che concorrono a definire il benessere degli studenti sono stati analizzati. Nella presente relazione sono stati presi in esame unicamente i seguenti indicatori relativi a due dimensioni:

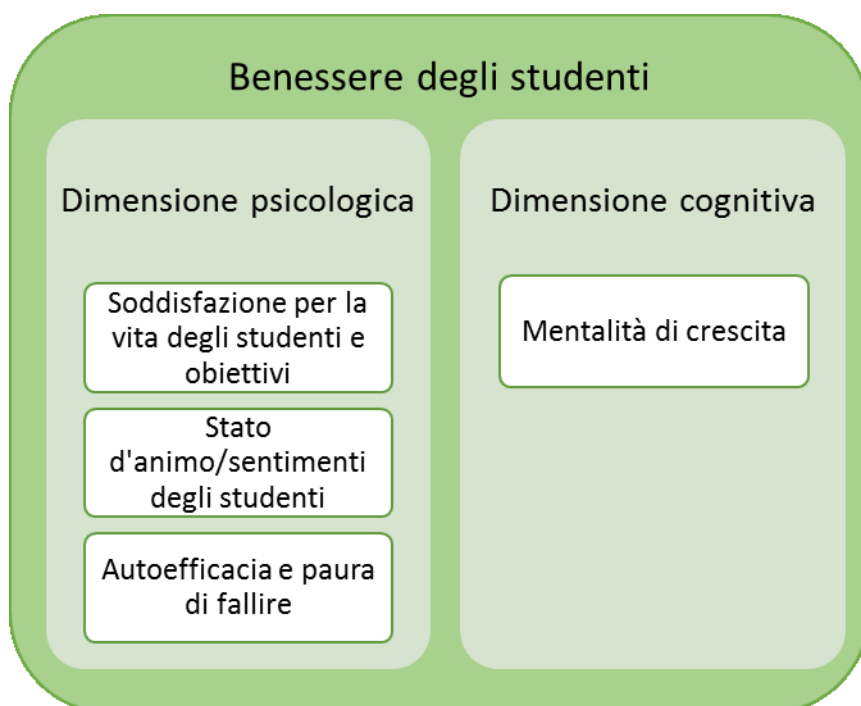


TABELLA 2: DIMENSIONI DEL BENESSERE PRESE IN CONSIDERAZIONE (FONTE OCSE)

NOTE ALLA PRESENTE RELAZIONE

La presente relazione, a cura del Servizio provinciale di valutazione per la scuola in lingua italiana, è in parte tratta dalla pubblicazione OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>, e contiene analisi e considerazioni relative alla realtà altoatesina.

Ogni indicatore fa riferimento ad un capitolo specifico del Volume III del Rapporto internazionale. La parte "Cosa ci dicono i dati" è stata tradotta dal Servizio provinciale di valutazione.

Ogni indicatore analizzato nella relazione del Servizio provinciale di valutazione è strutturato come segue:

1. **Considerazioni generali** in cui sono presenti alcune evidenze tratte dal rapporto PISA2018 – Volume III inerenti all'indicatore in oggetto
2. **Domande analizzate**¹⁰
3. **Tabella con confronto dati** (elaborazioni a cura dal Servizio provinciale di valutazione)
4. **Confronto dei risultati per la scuola altoatesina** in cui sono evidenziate alcune differenze significative tra la scuola altoatesina e altri contesti
5. **Cosa ci dicono i dati** (traduzione a cura del Servizio provinciale di valutazione)
6. **Spunti di riflessione** (solo per alcuni indicatori)
7. **Fonti**

Si è scelto di prendere in esame e mettere a confronto i dati relativi all'Alto Adige nel suo complesso, all'Austria, alla Germania, alla Francia e al complesso dei Paesi OCSE.

In Alto Adige hanno compilato il Questionario studente circa 1.400 studenti, un campione rappresentativo della popolazione complessiva di 15enni che comprende pressappoco 4.800 studenti. Per consentire una lettura più fluida delle tabelle nei prossimi capitoli, vengono riportate solo le percentuali di risposta al questionario studenti, non l'errore standard che si aggira per i dati relativi all'Alto Adige tra 0,5 e 2 punti percentuali. Per i dati del questionario studenti riferiti ai Paesi l'errore standard è al massimo di 1 punto percentuale.

I dati del questionario studenti sono relazionati in alcuni casi ai punteggi medi della prova di Lettura, focus principale dell'indagine OCSE PISA 2018. Si riportano nella tabella i punteggi medi di lettura dei Paesi interessati e della Provincia Autonoma di Bolzano.

PROVA OCSE PISA 2018	Punteggio medio per la literacy di Lettura	
	Punteggio	Errore standard
Alto Adige	495	3,33
Italia	476	2,44
Austria	484	2,69
Germania	498	3,02
Francia	493	2,32
OCSE	489	0,40

TABELLA 3: PUNTEGGIO MEDIO PER LA LITERACY DI LETTURA (FONTE: OCSE, DATABASE 2018 - ELABORAZIONE SPV)

¹ Tratto da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

Capitolo 1 - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/3b42acd8-en/index.html?itemId=/content/component/3b42acd8-en#>

² Cohen, J. et al. (2009), "School climate: Research, policy, practice, and teacher education", *Teachers College Record*, Vol. 111/1, pp. 180-213, <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-006-9024-z>.

-
- ³ **Freiberg, H.** and **T. Stein** (1999), "Measuring, improving and sustaining healthy learning environments", in Freiberg, H. (ed.), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, Falmer Press, Philadelphia, PA.
- ⁴ **Hoy, W.** and **S. Sweetland** (2001), "Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 37/3, pp. 296-321, <http://dx.doi.org/10.1177/00131610121969334>.
- ⁵ **Wang, M.** and **J. Degol** (2016), "School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes", *Educational Psychology Review*, Vol. 28/2, pp. 315-352, <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>.
- ⁶ **Hoge, D., E. Smit** and **S. Hanson** (1990), "School experiences predicting changes in self-esteem of sixth- and seventh-grade students", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82/1, pp. 117-127.
- ⁷ **Bradshaw, J., P. Hoelscher** and **D. Richardson** (2007), "An index of child well-being in the European Union", *Social Indicators Research*, Vol. 80/1, pp. 133-177, <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-006-9024-z>.
- Currie, C.** et al. (2012), *Social Determinants of Health and Well-Being among Young People. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report From The 2009/2010 Survey (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6)*, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen, Denmark.
- Rees, G.** and **G. Main** (2015), *Children's Views on Their Lives and Well-Being in 15 Countries: A Report on the Children's Worlds Survey, 2013-14*, Children's Worlds Project, York, UK.
- ⁸ **Borgonovi, F.** and **J. Pál** (2016), "A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study: Being 15 in 2015", *OECD Education Working Papers*, No. 140, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5j1pszwghvnb-en>
- ⁹ **Rath, T.** and **J. Harter** (2010), *Wellbeing: The Five Essential Elements*, Gallup Press, New York, NY.
- ¹⁰ I questionari nazionali OCSE PISA 2018 sono pubblicati al seguente link:
<https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-national-questionnaires.htm>

2. BULLISMO

CONSIDERAZIONI GENERALI ¹

Il bullismo è un problema diffuso in tutte le scuole a livello mondiale. I maschi sono più soggetti ad atti di bullismo rispetto alle femmine; questa differenza si manifesta soprattutto negli atti di tipo “fisico” (es. domanda D), molto meno in quelli di tipo “relazionale” (es. domanda E). Varie ricerche hanno dimostrato che sia gli aggressori sia le vittime tendono più frequentemente ad avere risultati scolastici peggiori, a bigiare la scuola e ad abbandonare gli studi². Dalla ricerca PISA emerge che il bullismo “fisico” si associa in modo molto più rilevante a scarsi risultati nella prova di lettura rispetto al bullismo “verbale” (es. domanda A). Gli studenti che sono più frequentemente oggetto di atti di bullismo tendono a mostrare più tolleranza verso il bullismo rispetto a quelli che non lo sono. Le scuole in cui gli studenti mostrano meno tolleranza verso il bullismo sono quelle dove si registrano meno atti di bullismo.

Gli studenti oggetto di atti di bullismo sono meno felici e hanno meno fiducia in sé stessi e nel futuro. I dati PISA confermano ciò che emerge da una serie di studi: le scuole dove vi è una più alta percezione da parte degli studenti del senso di appartenenza, della disciplina e della cooperazione, sono quelle nelle quali gli studenti sono meno inclini ad atti di bullismo³.

Il questionario comprendeva 11 domande in tutto, di seguito ne sono state analizzate 9.

DOMANDE SUGLI ATTI DI BULLISMO

Negli ultimi dodici mesi, quanto spesso hai vissuto le seguenti esperienze a scuola?

A: Gli altri studenti si sono presi gioco di me

B: Sono stato minacciato da altri studenti

C: Gli altri studenti mi hanno portato via o distrutto le mie cose

D: Sono stato picchiato o spinto da altri studenti

E: Gli altri studenti hanno messo in giro brutte voci su di me

ATTI DI BULLISMO OCSE PISA 2018	Percentuale degli studenti che risponde che le seguenti cose sono accadute almeno alcune volte al mese durante l'ultimo anno				
	A	B	C	D	E
Alto Adige	11%	9%	11%	11%	12%
Italia	11%	9%	11%	9%	12%
Austria	14%	6%	8%	7%	11%
Germania	13%	5%	7%	5%	10%
Francia	12%	6%	6%	5%	9%
OCSE	14%	6%	7%	7%	11%

TABELLA 4: ATTI DI BULLISMO (FONTE: OCSE, DATABASE 2018 - ELABORAZIONE SPV)

DOMANDE SUGLI ATTEGGIAMENTI VERSO IL BULLISMO

In che misura sei d'accordo con le seguenti affermazioni?

F: Mi infastidisce quando nessuno difende gli studenti vittime di bullismo

G: È una cosa sbagliata prendere parte ad azioni di bullismo

H: Mi sento male quando vedo altri studenti vittime di bullismo

I: Mi piace quando qualcuno difende gli studenti vittime di bullismo

ATTEGGIAMENTI VERSO IL BULLISMO OCSE PISA 2018	Percentuale degli studenti che è "d'accordo" o "molto d'accordo" con le seguenti affermazioni			
	F	G	H	I
Alto Adige	73%	84%	79%	85%
Italia	84%	85%	83%	89%
Austria	76%	87%	80%	86%
Germania	77%	90%	80%	90%
Francia	84%	93%	89%	93%
OCSE	81%	88%	87%	90%

TABELLA 5: ATTEGGIAMENTI VERSO IL BULLISMO (FONTE: OCSE, DATABASE 2018 - ELABORAZIONE SPV)

CONFRONTO DEI RISULTATI PER LA SCUOLA ALTOATESINA

Atti di Bullismo (Tabella 4): i dati della scuola in Alto Adige non si differenziano in modo sostanziale da quelli italiani e dell'OCSE. Da sottolineare che in Alto Adige un allievo su 9 dichiara di essere stato picchiato o spinto da altri studenti almeno alcune volte al mese durante l'ultimo anno.

Atteggiamenti verso il bullismo (Tabella 5): in generale, dalle risposte date, la grande maggioranza degli studenti altoatesini sembra dichiarare di avere un atteggiamento di ferma condanna degli atti di bullismo. Alla domanda F "Mi infastidisce quando nessuno difende gli studenti vittime di atti di bullismo" vi è una differenza di 11 punti tra gli allievi della scuola altoatesina (73%) e quelli della scuola italiana (84%). Rispetto alla media OCSE, in Alto Adige gli studenti dichiarano meno spesso di sentirsi male quando vedono altri studenti vittime di bullismo (Domanda H, - 8 punti percentuali).

COSA CI DICONO I DATI ⁴

- 1) In media nei Paesi OCSE il 23% degli studenti risponde di essere stato oggetto di azioni di bullismo almeno alcune volte al mese.
- 2) I maschi e gli studenti con risultati bassi nella prova di lettura rispondono con maggiore probabilità di essere stati vittime di atti di bullismo rispetto alle femmine e agli studenti con risultati alti.
- 3) In media nei Paesi OCSE, gli studenti che rispondono di essere stati oggetto di atti di bullismo alcune volte nell'ultimo mese hanno un punteggio nella prova di lettura di 21 punti inferiore agli studenti che non rispondono in questo modo, tenendo conto dello status socioeconomico.
- 4) Circa l'88% degli studenti dei Paesi OCSE ritiene che è giusto aiutare gli studenti che non sono in grado di difendersi da soli e che è sbagliato prendere parte ad azioni di bullismo. Le femmine e gli studenti che non sono frequentemente oggetto di atti di bullismo dimostrano una mentalità maggiormente contraria agli atti di bullismo, rispetto ai maschi e agli studenti più frequentemente oggetto di atti di bullismo.
- 5) Gli studenti che rispondono di essere stati frequentemente oggetto di atti di bullismo rispondono di essere più tristi, spaventati e poco soddisfatti della propria vita rispetto agli altri studenti che non hanno risposto in questo modo. Gli studenti di scuole ad alta presenza di bullismo tendono a riportare un minore senso di appartenenza alla scuola e un clima disciplinare peggiore dei loro pari di scuole con un più basso tasso di bullismo.

¹ Tratto da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en> Capitolo 2 - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/cd52fb72-en/index.html?itemId=/content/component/cd52fb72-en#>

² Juvonen, J., Y. Yueyan Wang and G. Espinoza (2011), "Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades", *The Journal of Early Adolescence*, Vol. 31/1, pp. 152-173, <http://dx.doi.org/10.1177/0272431610379415>
Konishi, C. et al. (2010), "Do school bullying and student-teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis", *Canadian Journal of School Psychology*, Vol. 25/1, pp. 19-39, <http://dx.doi.org/10.1177/0829573509357550>

Townsend, L. et al. (2008), "The relationship between bullying behaviours and high school dropout in Cape Town, South Africa", *South African Journal of Psychology*, Vol. 38/1, pp. 21-32, <http://dx.doi.org/10.1177/008124630803800102>.

³ **Kuperminc, G., B. Leadbeater** and **S. Blatt** (2001), "School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students", *Journal of School Psychology*, Vol. 39/2, pp. 141-159, [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00059-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00059-0).

Gottfredson, G. et al. (2005), "School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools", *Journal of Research in Crime and Delinquency*, Vol. 42/4, pp. 412-444, <http://dx.doi.org/10.1177/0022427804271931>

⁴ Tradotto da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, Capitolo 2 - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/cd52fb72-en/index.html?itemId=/content/component/cd52fb72-en#bs11>

3. CLIMA DISCIPLINARE

CONSIDERAZIONI GENERALI¹

Il clima disciplinare indagato è quello relativo alle lezioni di lingua L1 nella quale si è svolta la prova PISA (Italiano per l'Italia, Tedesco per le scuole di lingua tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano).

Il clima disciplinare viene definito dallo studio PISA in modo pragmatico ed è misurato in base alla perdita di opportunità di apprendimento da parte degli studenti a causa di comportamenti disturbanti all'interno della classe. Il clima disciplinare dipende da numerose variabili, come ad esempio dagli insegnanti e da quanto questi siano in grado di garantire un ambiente favorevole all'apprendimento; dagli studenti e dalla loro percezione dell'atteggiamento degli insegnanti; dalle caratteristiche della scuola.

Per rilevare il clima disciplinare sono stati utilizzati cinque item ("Gli studenti non ascoltano ciò che dice l'insegnante", "C'è rumore e confusione", "L'insegnante deve aspettare a lungo prima che gli studenti facciano silenzio", "Gli studenti non riescono a lavorare bene", "Gli studenti iniziano a lavorare solo molto tempo dopo l'inizio dell'ora"). In tutti i Paesi analizzati un miglior clima disciplinare è associato a migliori risultati nella prova di lettura. La più forte associazione con la performance di lettura è espressa dalle risposte all'affermazione D "Gli studenti non riescono a lavorare bene".

Le scuole socio economicamente avvantaggiate hanno tipicamente un clima disciplinare più positivo rispetto alle scuole svantaggiate².

Gli studenti che sono inseriti in classi con un clima disciplinare migliore hanno maggiori opportunità di apprendimento e per gli insegnanti è più facile insegnare. In un contesto classe più strutturato e meno disturbato, i docenti sono in grado di "seguire" il curriculum e sperimentare/utilizzare differenti strategie di insegnamento; a loro volta gli studenti possono concentrarsi maggiormente sul loro lavoro³.

Un clima disciplinare maggiormente rigoroso aiuta e sostiene gli studenti più deboli.

I precedenti risultati di PISA hanno costantemente dimostrato che esiste un'associazione positiva tra la percezione degli studenti sul clima disciplinare della classe e il rendimento scolastico degli studenti, anche dopo aver tenuto conto dello status socioeconomico⁴ e di altre caratteristiche degli studenti e della scuola⁵.

DOMANDE SULLA DISCIPLINA IN CLASSE DURANTE LE LEZIONI DI L1 (ITALIANO PER LE SCUOLE IN LINGUA ITALIANA, TEDESCO PER LE SCUOLE IN LINGUA TEDESCA)

Con quale frequenza si verificano queste cose durante le lezioni di italiano?

A: Gli studenti non ascoltano ciò che dice l'insegnante

B: C'è rumore e confusione

C: L'insegnante deve aspettare a lungo prima che gli studenti facciano silenzio

D: Gli studenti non riescono a lavorare bene

E: Gli studenti iniziano a lavorare solo molto tempo dopo l'inizio dell'ora

DISCIPLINA IN CLASSE OCSE PISA 2018	Percentuale degli studenti che risponde che in "tutte le lezioni" di Lingua 1 o "nella maggiore parte delle lezioni" di Lingua 1 accadono le seguenti cose				
	A	B	C	D	E
Alto Adige	28%	30%	27%	20%	25%
Italia	33%	37%	30%	19%	24%
Austria	27%	26%	27%	16%	24%
Germania	36%	29%	29%	22%	23%
Francia	42%	52%	39%	25%	41%
OCSE	30%	32%	27%	19%	25%

TABELLA 6: DISCIPLINA IN CLASSE (FONTE: OCSE, DATABASE 2018 - ELABORAZIONE SPV)

CONFRONTO DEI RISULTATI PER LA SCUOLA ALTOATESINA

I risultati degli studenti della scuola altoatesina sono allineati a quelli della media OCSE. Nel confronto con l'Italia si registra una certa differenza nelle percentuali di risposta alla domanda B "C'è rumore e confusione" (7%).

La stessa affermazione trova uno scostamento di percentuale anche tra l'Italia e l'Austria (11%) e la Germania (8%). Nell'analisi effettuata, la Francia è il Paese che si discosta maggiormente dalla percentuale dell'OCSE e della scuola altoatesina in generale.

COSA CI DICONO I DATI ⁶

- 1) In media nei Paesi OCSE quasi uno studente su tre risponde che in tutte le lezioni o nella maggiore parte delle lezioni di L1 gli studenti non ascoltano quello che dice l'insegnante o che c'è rumore e confusione.
- 2) Secondo gli studenti in generale il clima disciplinare tra il 2009 e il 2018 è migliorato, il miglioramento è stato più pronunciato in Albania, Corea e negli Emirati Arabi Uniti.
- 3) In tutti gli Stati e le economie gli studenti con un più alto punteggio di lettura tendono a descrivere un clima disciplinare più positivo, tenuto conto dello status socioeconomico. Anche problemi disciplinari occasionali vengono associati in modo negativo alla performance in lettura.
- 4) In media nei Paesi OCSE, nelle scuole dove più del 60% degli studenti è costituito da femmine o caratterizzate da una presenza di genere equilibrata, si registra un clima disciplinare più positivo rispetto alle scuole in cui più del 60% è composto da ragazzi.
- 5) In media nei Paesi OCSE, la relazione positiva tra clima disciplinare e performance della prova di lettura è relativamente stabile anche tra studenti di diverso genere, differente status socioeconomico e background migratorio.

¹ Tratto da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

Capitolo 3 - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/f05bb3ee-en/index.html?itemId=/content/component/f05bb3ee-en#>

² Ma, X. and J. Willms (2004), "School disciplinary climate: Characteristics and effects on eight grade achievement", *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 50/2, pp. 169-188.

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.

³ Mostafa, T., A. Echazarra and H. Guillou (2018), "The science of teaching science: An exploration of science teaching practices in PISA 2015", *OECD Education Working Papers*, No. 188, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/f5bd9e57-en>

⁴ OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.

⁵ **Ning, B.** et al. (2015), "The influence of classroom disciplinary climate of schools on reading achievement: a cross-country comparative study", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 26/4, pp. 586-611, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2015.1025796>.

⁶ Tradotto da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, Capitolo 3 - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/f05bb3ee-en/index.html?itemId=/content/component/f05bb3ee-en#bs15>

4. ASSENZE E RITARDI

CONSIDERAZIONI GENERALI¹

Molti studenti saltano la scuola o arrivano in ritardo per varie ragioni: sono scolasticamente disimpegnati, non sentono di appartenere alla scuola, non si svegliano alla mattina o sono semplicemente necessari a casa². Alcune vittime di bullismo evitano la scuola perché sono troppo spaventate o imbarazzate³.

Buone prestazioni scolastiche e relazioni positive con i compagni e insegnanti sembrano fondamentali per sviluppare l'attaccamento degli studenti alla scuola e alimentare il desiderio di una frequenza regolare⁴.

Attraverso il questionario studente, PISA ha chiesto agli allievi di riferire quante volte ("mai", "una o due volte", "tre o quattro volte", "cinque o più volte"), nelle due settimane antecedenti il test PISA, avevano saltato un giorno intero di scuola, quante volte avevano saltato alcune lezioni e il numero di volte in cui erano arrivati tardi a scuola. Dall'analisi delle risposte, OCSE-PISA mette in luce come le assenze ingiustificate e i ritardi varino ampiamente tra le tipologie di scuole, le differenze si amplifichino in relazione al livello socioeconomico, con maggior probabilità di saltare un giorno intero di scuola per gli studenti delle scuole svantaggiate dal punto di vista socioeconomico nelle due settimane precedenti al test PISA. Inoltre si evidenzia come gli studenti oggetto di atti di bullismo siano inclini a marinare più frequentemente la scuola, mentre lo siano meno quelli che godono di un miglior clima disciplinare. In quasi tutti i sistemi educativi saltare la scuola o le lezioni e arrivare in ritardo incidono negativamente sulle prestazioni di lettura, dopo aver tenuto conto del profilo socioeconomico di studenti e scuole⁵.

DOMANDE SULLE ASSENZE E I RITARDI

Nelle ultime due settimane di scuola quante volte sono accadute le seguenti cose?

A: Ho saltato un intero giorno di scuola

B: Ho saltato qualche ora

C: Sono arrivato in ritardo a scuola

ASSENZE E RITARDI OCSE PISA 2018	Percentuale degli studenti che risponde che le seguenti cose sono accadute almeno una volta nelle ultime due settimane di scuola		
	A	B	C
Alto Adige	39%	40%	49%
Italia	57%	52%	45%
Austria	17%	26%	42%
Germania	13%	21%	46%
Francia	16%	30%	57%
OCSE	21%	27%	48%

TABELLA 7: ASSENZE E RITARDI (FONTE: OCSE, DATABASE 2018 - ELABORAZIONE SPV)

CONFRONTO DEI RISULTATI PER LA SCUOLA ALTOATESINA

La scuola dell'Alto Adige presenta percentuali di risposta relative alle domande A "Ho saltato un intero giorno di scuola" e B "Ho saltato qualche ora" inferiori a quelle italiane e significativamente superiori a quelle degli altri Paesi di riferimento. Va evidenziato che il questionario studente in lingua italiana utilizza nella domanda A e nella B il verbo "saltare" che può essere interpretato in modo più ampio rispetto al termine utilizzato nel rispettivo questionario in tedesco, "schwänzen", che significa più precisamente "bigiare, marinare" la scuola.

Rispetto alla domanda C “Sono arrivato in ritardo”, uno studente su due della scuola altoatesina afferma di essere arrivato in ritardo almeno una volta nelle ultime due settimane antecedenti il test PISA, percentuale in linea con la media OCSE e con le percentuali di risposta degli altri Paesi.

COSA CI DICONO I DATI⁶

- 1) In media nei Paesi OCSE, nelle due settimane precedenti alla prova PISA, il 21% degli studenti ha bigiato un giorno di scuola e il 48% è arrivato in ritardo. In Georgia, Montenegro, Arabia Saudita e Turchia, almeno uno studente su cinque ha bigiato la scuola almeno tre volte nel periodo esaminato.
- 2) Gli Stati o le economie dove meno studenti hanno marinato un intero giorno di scuola sono anche quelle con un più alto punteggio in lettura come Beijing, Shanghai, Jiangsu and Zhejiang (China), Estonia, Finlandia, Hong Kong (China), Giappone, Corea, Macao (China), Singapore, Svezia e Taipei.
- 3) Gli studenti oggetto di atti di bullismo sono inclini a marinare la scuola più frequentemente, mentre gli studenti che apprezzano maggiormente la scuola, che godono di un migliore clima disciplinare, che hanno punteggi più alti nella prova di lettura e che ricevono un sostegno emotivo maggiore dai genitori sono meno inclini a farlo.

¹ Tratto da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

Capitolo 4 - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/d72b946c-en/index.html?itemId=/content/component/d72b946c-en#>

² **Appleton, J.** et al. (2008), “Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct”, *Psychology in the Schools*, Vol. 45/5, pp. 369 - 386, <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20303>.

Gottfried, M. (2017), “Does truancy beget truancy? Evidence from elementary school”, *The Elementary School Journal*, Vol. 118/1, pp. 128-148, <http://dx.doi.org/10.1086/692938>.

Lehr, C., M. Sinclair and S. Christenson (2009), “Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary school years: A replication study of the Check & Connect Model”, *Journal of Education for Students Placed At Risk*, Vol. 9/3, pp. 279-301, http://dx.doi.org/10.1207/s15327671espr0903_4.

³ **Hutzell, K. and A. Payne** (2012), “The impact of bullying victimization on school avoidance”, *Youth Violence and Juvenile Justice*, Vol. 10/4, pp. 370-385, <http://dx.doi.org/10.1177/1541204012438926>.

Townsend, L. et al. (2008), “The relationship between bullying behaviours and high school dropout in Cape Town, South Africa”, *South African Journal of Psychology*, Vol. 38/1, pp. 21-32.

⁴ **Gehlbach, H., M. Brinkworth and A. Harris** (2012), “Changes in teacher-student relationships”, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 82/4, pp. 690-704, <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02058.x>.

Juvonen, J., G. Espinoza and C. Knifsend (2012), “The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement”, in Christenson, S., A. Reschly and C. Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer US, Boston, MA, http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_18.

Reid, K. (2005), “The causes, views and traits of school absenteeism and truancy”, *Research in Education*, Vol. 74/1, pp. 59-82, <http://dx.doi.org/10.7227/RIE.74.6>

⁵ Fonte OCSE PISA 2018 Results- WHAT SCHOOL LIFE MEANS FOR STUDENTS' LIVES - VOLUME III, Tables III.B1.4.7 e III.B1.4.8

⁶ Tradotto da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, Capitolo 4 - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/d72b946c-en/index.html?itemId=/content/component/d72b946c-en#bs17>

5. ENTUSIASMO DEI DOCENTI DI LINGUA 1

CONSIDERAZIONI GENERALI¹

Questo capitolo si riferisce alla percezione che gli studenti hanno dell'entusiasmo dei docenti di L1 (italiano per le scuole in lingua italiana, tedesco per le scuole in lingua tedesca).

Molti studi sostengono che l'entusiasmo dei docenti abbia un'influenza positiva sugli atteggiamenti degli allievi a scuola, favorendo ad esempio la motivazione intrinseca, l'impegno, il divertimento, la vitalità e un maggior tempo dedicato all'apprendimento².

Gli studenti che percepiscono un maggiore entusiasmo del docente sono quelli che in PISA ottengono risultati migliori nella prova di lettura: gli studenti che sono "molto d'accordo" con l'affermazione "Era chiaro come all'insegnante piacesse affrontare l'argomento della lezione" hanno in media 16 punti in più di coloro che rispondono che sono "d'accordo", 24 punti in più di quelli "in disaccordo", 50 punti in più di quelli "molto in disaccordo".

Lo studio non può provare la causalità tra entusiasmo percepito e risultato nella prova, ma si può presumere comunque che vi sia un nesso indiretto per cui l'entusiasmo del docente influisce sugli atteggiamenti dell'allievo (es. motivazione) che a loro volta hanno effetto sull'apprendimento.

L'entusiasmo del docente da una parte, la motivazione degli allievi e il clima disciplinare dall'altra si influenzano vicendevolmente in modo positivo.

DOMANDE SULL' ENTUSIASMO DEI DOCENTI DI LINGUA 1 (ITALIANO PER LE SCUOLE IN LINGUA ITALIANA, TEDESCO PER LE SCUOLE IN LINGUA TEDESCA)

Pensa alle ultime due lezioni di lingua 1: in che misura sei d'accordo o in disaccordo con le seguenti affermazioni?

A: Mi era chiaro il fatto che all'insegnante piacesse farci lezione

B: L'entusiasmo del mio/della mia insegnante è stato per me fonte di ispirazione

C: Era chiaro come all'insegnante piacesse affrontare l'argomento della lezione

D: L'insegnante ha mostrato piacere nel fare lezione.

ENTUSIASMO DEI DOCENTI OCSE PISA 2018	Percentuale degli studenti che è "d'accordo" o "molto d'accordo" con le seguenti affermazioni pensando alle ultime due lezioni di Lingua 1			
	A	B	C	D
Alto Adige	68%	38%	71%	69%
Italia	74%	52%	78%	74%
Austria	66%	39%	75%	70%
Germania	70%	36%	72%	72%
Francia	72%	52%	82%	75%
OCSE	73%	55%	79%	74%

TABELLA 8: ENTUSIASMO DEI DOCENTI (FONTE: OCSE, DATABASE 2018 - ELABORAZIONE SPV)

CONFRONTO DEI RISULTATI PER LA SCUOLA ALTOATESINA

Circa sette allievi su dieci in Alto Adige si dichiarano d'accordo o molto d'accordo con le affermazioni "Mi era chiaro il fatto che all'insegnante piacesse farci lezione" (Domanda A) e "L'insegnante ha mostrato piacere nel fare lezione" (Domanda D). Il valore è in linea con i dati delle altre realtà territoriali osservate. Le percentuali di risposta alla Domanda B ("L'entusiasmo del mio/della mia insegnante è stato per me fonte di ispirazione") sono abbastanza diversificate: da una parte gli studenti delle scuole altoatesine, austriache e germaniche che si dichiarano d'accordo o molto d'accordo con l'affermazione B sono il 36-39%; dall'altra gli studenti di Italia e Francia sono il 52%. La media OCSE è del 55%.

COSA CI DICONO I DATI³

- 1) La maggiore parte degli studenti 15enni dei Paesi OCSE risponde che al proprio insegnante di Lingua 1 piace insegnare.
- 2) In 33 Stati o economie, gli insegnanti di scuole avvantaggiate (con uno status socioeconomico - ESCS - alto) sono percepiti come più appassionati nell'insegnamento, mentre in 9 Paesi o economie sono gli insegnanti delle scuole svantaggiate ad essere percepiti come più appassionati.
- 3) Nella maggiore parte degli Stati o delle economie gli studenti hanno un punteggio più alto in lettura se percepiscono il loro professore come più appassionato nell'insegnare, soprattutto quando rispondono che al docente piace l'argomento della lezione.
- 4) Il buon clima disciplinare e la motivazione degli studenti sono associati in modo positivo all'entusiasmo del docente per l'insegnamento e sono l'elemento intermedio che consente il collegamento indiretto tra l'entusiasmo del docente e la performance nella prova di lettura degli studenti.

¹ Tratto da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

Capitolo 5 - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b9ed2d5d-en/index.html?itemId=/content/component/b9ed2d5d-en#>

² Keller, M. et al. (2016), "Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct", *Educational Psychology Review*, Vol. 28/4, pp. 743-769, <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>.

Lazarides, R., H. Gaspard and A. Dicke (2019), "Dynamics of classroom motivation: Teacher enthusiasm and the development of math interest and teacher support", *Learning and Instruction*, Vol. 160, pp. 126-137, <http://dx.doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2018.01.012>.

Moè, A. (2016), "Does displayed enthusiasm favour recall, intrinsic motivation and time estimation?", *Cognition and Emotion*, Vol. 30/7, pp. 1361-1369, <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2015.1061480>.

Brigham, F., T. Scruggs and M. Mastropieri (1992), "Teacher enthusiasm in learning disabilities classrooms: Effects on learning and behavior", *Learning Disabilities & Practice*, Vol. 7/2, pp. 68-73.

³ Tradotto da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, Capitolo 5 - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b9ed2d5d-en/index.html?itemId=/content/component/b9ed2d5d-en#bs18>

6. SUPPORTO DEI DOCENTI DI LINGUA 1 E PRATICHE D'INSEGNAMENTO

CONSIDERAZIONI GENERALI¹

All'interno di ogni istituzione scolastica, l'interazione tra studenti e docenti gioca un ruolo fondamentale nell'apprendimento, nonché nei sentimenti verso la scuola. Per impegnarsi pienamente nelle attività di apprendimento e dare il meglio di sé, gli studenti hanno bisogno di sentire che i loro insegnanti hanno a cuore loro e i loro risultati². Gli insegnanti, dal canto loro, sostengono gli studenti incoraggiandoli e prendendosi il tempo necessario per aiutarli, ma anche definendo obiettivi e regole, trattandoli in modo equo e dando loro la possibilità di fare le loro scelte³.

In generale il supporto emotivo degli insegnanti influisce positivamente sulla motivazione degli studenti, sui loro comportamenti, sul loro impegno nell'apprendimento e nelle attività scolastiche, sul loro senso di autoefficacia, su un loro maggiore senso di appartenenza alla scuola, sul benessere e sull'abbassamento del loro stato di ansia⁴. Dalle analisi dei risultati emerge che la maggior parte degli studenti riferisce di essere supportata dall'insegnante di Lingua 1 sia nell'apprendimento sia per quanto riguarda l'aspetto emotivo. Di natura opposta è il risultato rispetto al feedback che indica che solo una percentuale di studenti, compresa tra il 10% e il 15%, riferisce di ricevere un feedback in "quasi tutte o ogni lezione".

DOMANDE SUL SUPPORTO NELL'INSEGNAMENTO DEI DOCENTI DI L1

Con quale frequenza si verificano queste cose durante le lezioni di L1 (italiano per le scuole in lingua italiana, tedesco per le scuole in lingua tedesca)?

- A: L'insegnante s'interessa all'apprendimento di ciascuno studente
- B: L'insegnante fornisce un aiuto in più quando gli studenti ne hanno bisogno
- C: L'insegnante aiuta gli studenti nell'apprendimento
- D: L'insegnante continua a spiegare fino a quando gli studenti capiscono

SUPPORTO NELL'INSEGNAMENTO OCSE PISA 2018	Percentuale degli studenti che risponde che in "tutte" o "nella maggior parte" delle lezioni di Lingua 1 accadono le seguenti cose			
	A	B	C	D
Alto Adige	63%	66%	55%	61%
Italia	76%	72%	78%	70%
Austria	63%	65%	52%	58%
Germania	61%	73%	63%	64%
Francia	57%	65%	69%	66%
OCSE	71%	75%	76%	71%

TABELLA 9: SUPPORTO NELL'INSEGNAMENTO (FONTE: OCSE, DATABASE 2018 - ELABORAZIONE SPV)

DOMANDE SUL SUPPORTO EMOTIVO DA PARTE DEI DOCENTI DI LINGUA 1

Pensa alle ultime due lezioni di lingua 1 (italiano per l'Italia): in che misura sei d'accordo o in disaccordo con le seguenti affermazioni?

- E: L'insegnante mi ha fatto sentire sicuro/a delle mie capacità di riuscire nella materia
- F: L'insegnante ha tenuto conto del mio punto di vista su come fare le cose
- G: Mi sono sentito capito/a dal mio insegnante

SUPPORTO EMOTIVO OCSE PISA 2018	Percentuale di studenti che è "d'accordo" o "molto d'accordo" sul fatto che nelle ultime due lezioni di Lingua 1 siano accadute le seguenti cose		
	E	F	G
Alto Adige	66%	61%	65%
Italia	76%	67%	68%
Austria	59%	60%	67%
Germania	60%	60%	69%
Francia	61%	59%	60%
OCSE	71%	67%	70%

TABELLA 10: SUPPORTO EMOTIVO (FONTE: OCSE, DATABASE 2018 - ELABORAZIONE SPV)

DOMANDE SUL FEEDBACK DEI DOCENTI DI LINGUA 1

Con quale frequenza si verificano queste cose durante le lezioni di L1 (italiano per le scuole in lingua italiana, tedesco per le scuole in lingua tedesca)?

H: L'insegnante mi riferisce quali sono i miei punti di forza in questa materia

I: L'insegnante mi dice in quali aree posso ancora migliorare

L: L'insegnante mi dice in che modo posso migliorare il mio rendimento

FEEDBACK OCSE PISA 2018	Percentuale degli studenti che risponde che in "molte lezioni" o "quasi tutte o ogni lezione" di Lingua 1 si verificano le seguenti cose		
	H	I	L
Alto Adige	20%	42%	38%
Italia	25%	44%	44%
Austria	30%	44%	43%
Germania	26%	43%	40%
Francia	22%	36%	39%
OCSE	34%	43%	45%

TABELLA 11: FEEDBACK (FONTE: OCSE, DATABASE 2018 - ELABORAZIONE SPV)

CONFRONTO DEI RISULTATI PER LA SCUOLA ALTOATESINA

Per quanto riguarda il *supporto nell'insegnamento* dei docenti (Tabella 9), le percentuali di risposta tra gli studenti della scuola altoatesina e quelli dell'Italia variano notevolmente; si registrano 13 punti percentuali in più nelle risposte della scuola italiana rispetto alla scuola altoatesina all'affermazione A "L'insegnante si interessa all'apprendimento di ciascuno studente"; 23 sono i punti percentuali di differenza per quanto riguarda l'affermazione C "L'insegnante aiuta gli studenti nell'apprendimento".

Divari molto simili si riscontrano anche tra l'Italia e l'Austria dove la differenza di percentuale nella prima e nella terza affermazione è rispettivamente di 13 e 26 punti in più per l'Italia; 12 sono invece i punti di differenza nell'affermazione D "L'insegnante continua a spiegare fino a quando gli studenti capiscono".

Da sottolineare che i dati dell'Italia risultano in quest'ambito in linea con quelli della media OCSE.

Per quanto attiene al *supporto emotivo* (Tabella 10), il 10% in meno degli studenti altoatesini dichiara di essere d'accordo o molto d'accordo con l'affermazione E "L'insegnante mi ha fatto sentire sicuro/a delle mie

capacità di riuscire nella materia”, rispetto ai coetanei che frequentano la scuola in Italia. Per la stessa affermazione, la differenza tra la percentuale dell’Italia e quella dell’Austria è di 17 punti.

Nella parte riferita al *feedback* (Tabella 11) non si riscontrano differenze significative tra la scuola altoatesina e quella dell’Italia in generale. Rispetto all’affermazione H “L’insegnante mi riferisce quali sono i miei punti di forza in questa materia”, è da notare una differenza di 14 punti percentuali in meno tra la scuola altoatesina e la media OCSE.

COSA CI DICONO I DATI⁵

- 1) Mediamente nei Paesi OCSE tre studenti su quattro indicano che in tutte o nella maggior parte delle lezioni di Lingua1 gli insegnanti forniscono un aiuto in più quando gli studenti ne hanno bisogno.
- 2) Mediamente nei Paesi OCSE e in 35 Paesi ed economie partner gli studenti delle scuole svantaggiate dal punto di vista socioeconomico indicano un aiuto maggiore da parte degli insegnanti rispetto agli studenti di scuole avvantaggiate.
- 3) In 43 sistemi educativi e nei Paesi OCSE, in media, gli studenti che percepiscono un maggiore supporto da parte dei docenti hanno un punteggio più alto in lettura, tenendo conto del profilo socioeconomico degli studenti e delle scuole.
- 4) L'entusiasmo degli insegnanti e il loro stimolo all'impegno nella lettura sono le pratiche che si associano positivamente in modo più forte al piacere degli studenti per la lettura, tenendo conto dello status socioeconomico, delle performance in lettura e delle altre pratiche didattiche.

¹ Tratto da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

Capitolo 6 - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/617837e6-en/index.html?itemId=/content/component/617837e6-en#>

² **Federici, R.** and **E. Skaalvik** (2014), “Students’ perceptions of emotional and instrumental teacher support: Relations with motivational and emotional responses”, *International Education Studies*, Vol. 7/1, pp. 21-36, <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n1p21>.

³ **Klem, A.** and **J. Connell** (2004), “Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement”, *Journal of School Health*, Vol. 74/7, pp. 262-273, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>.

Wang, M. and **R. Holcombe** (2010), “Adolescents’ perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school”, *American Educational Research Journal*, Vol. 47/3, pp. 633-662, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831209361209>.

⁴ **Pitzer, J.** and **E. Skinner** (2017), “Predictors of changes in students’ motivational resilience over the school year”, *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 41/1, pp. 15-29, <http://dx.doi.org/10.1177/0165025416642051>.

Ricard, N. and **L. Pelletier** (2016), “Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation”, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 44-45, pp. 32-40, <http://dx.doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2015.12.003>.

Lee, J. (2012), “The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance”, *International Journal of Educational Research*, Vol. 53, pp. 330-340, <http://dx.doi.org/10.1016/J.IJER.2012.04.006>.

Ruzek, E. et al. (2016), “How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence”, *Learning and Instruction*, Vol. 42, pp. 95-103, <http://dx.doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2016.01.004>.

Sakiz, G., S. Pape and **A. Hoy** (2012), “Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms?”, *Journal of School Psychology*, Vol. 50/2, pp. 235-255, <http://dx.doi.org/10.1016/J.JSP.2011.10.005>.

Yu, R. and **K. Singh** (2018), “Teacher support, instructional practices, student motivation, and mathematics achievement in high school”, *The Journal of Educational Research*, Vol. 111/1, pp. 81-94, <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2016.1204260>.

Suldo, S. et al. (2009), “Teacher support and adolescents’ subjective well-being: A mixed-methods investigation”, *School Psychology Review*, Vol. 38/1, pp. 67-85.

⁵ Tradotto da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, Capitolo 6 - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/617837e6-en/index.html?itemId=/content/component/617837e6-en#bs19>

7. COOPERAZIONE E COMPETIZIONE

CONSIDERAZIONI GENERALI¹

La ricerca dimostra che quando studenti, insegnanti, genitori e dirigenti della scuola si conoscono e si fidano reciprocamente, lavorano insieme e condividono informazioni, idee e obiettivi, gli studenti, in particolare quelli svantaggiati, ne beneficiano². Parecchi studi indicano che gli studenti con performance alte tendono a riportare migliori relazioni con i propri compagni e maggiore attaccamento alla scuola nell'ambito di un setting scolastico collaborativo piuttosto che competitivo³.

Anche la competizione può migliorare le prestazioni accademiche e la velocità di apprendimento⁴. Inoltre alcuni ricercatori sostengono che quando si combinano comportamenti cooperativi e competitivi, come nelle competizioni tra team, le prestazioni e il divertimento dei partecipanti sono persino più elevati rispetto a un ambiente puramente cooperativo o competitivo⁵.

Per il successo del lavoro di gruppo e dell'apprendimento cooperativo sono determinanti alcune condizioni⁶: rendere gli obiettivi dei membri del gruppo interdipendenti, aiutare gli altri a raggiungere i loro obiettivi, stabilire una sorta di responsabilità individuale, prendere decisioni collettivamente e garantire che i membri del gruppo acquisiscano capacità di cooperazione, come leadership, comunicazione e rispetto.

PISA esamina anche le differenze tra Paesi ed economie nella cooperazione e nella competizione degli studenti, come queste varino in base alle caratteristiche degli studenti e della scuola, come siano correlate ai risultati degli studenti, al loro atteggiamento nei confronti della competizione e al genere.

In 33 Paesi OCSE su 36 gli studenti delle scuole "avvantaggiate" (con allievi con status socioeconomico più alto) indicano una cooperazione significativamente maggiore rispetto a quelli delle scuole "svantaggiate" (nelle restanti 3 la differenza non è significativa).

OCSE PISA mette in luce come mediamente nei Paesi OCSE e circa nel 78% dei sistemi educativi, gli studenti che indicano una forte cooperazione tra pari hanno un punteggio più alto in lettura.

DOMANDE SULLA COOPERAZIONE

Pensa alla tua scuola: quanto sono vere le seguenti affermazioni?

A: Gli studenti sembrano dar valore alla collaborazione.

B: Sembra che gli studenti collaborino tra loro.

C: Gli studenti sembrano condividere l'idea che collaborare l'uno con l'altro sia importante.

D: Gli studenti sentono di essere incoraggiati a collaborare tra loro.

COOPERAZIONE OCSE PISA 2018	Percentuale di studenti che ritiene "molto" o "completamente vere" le seguenti affermazioni			
	A	B	C	D
Alto Adige	61%	64%	63%	62%
Italia	41%	48%	49%	49%
Austria	73%	76%	75%	72%
Germania	62%	66%	64%	60%
Francia	41%	45%	44%	46%
OCSE	57%	62%	60%	60%

TABELLA 12: COOPERAZIONE (FONTE: OCSE, DATABASE 2018 - ELABORAZIONE SPV)

DOMANDE SULLA COMPETIZIONE

Pensa alla tua scuola: quanto sono vere le seguenti affermazioni?

E: Gli studenti sembrano dar valore alla competizione.

F: Sembra che gli studenti competano l'uno con l'altro.

G: Gli studenti sembrano condividere l'idea che competere l'uno con l'altro sia importante.

H: Gli studenti sentono di essere messi a confronto con gli altri.

COMPETIZIONE OCSE PISA 2018	Percentuale di studenti che ritiene "molto" o "completamente vere" le seguenti affermazioni			
	E	F	G	H
Alto Adige	41%	38%	39%	52%
Italia	41%	38%	38%	48%
Austria	44%	53%	46%	54%
Germania	33%	33%	32%	53%
Francia	43%	41%	36%	55%
OCSE	48%	50%	44%	55%

TABELLA 13: COMPETIZIONE (FONTE: OCSE, DATABASE 2018 - ELABORAZIONE SPV)

CONFRONTO DEI RISULTATI PER LA SCUOLA ALTOATESINA

Le percentuali degli studenti della scuola altoatesina che ritengono "molto" o "completamente vere" le affermazioni proposte rispetto alla *cooperazione* (Tabella 12) sono dai 13 ai 20 punti superiori a quelle dei coetanei della scuola italiana e risultano essere in linea con quelle dell'OCSE e della Germania.

I valori dell'Austria sono significativamente più alti di tutte le altre realtà osservate.

Rispetto al tema della *competizione* (Tabella 13), non si rilevano scostamenti particolari tra le scuole della provincia di Bolzano e quelle dell'Italia. Rispetto alla domanda F "Sembra che gli studenti competano l'uno con l'altro" i valori dell'Alto Adige risultano inferiori di 12 punti rispetto alla media OCSE.

Nel confronto tra le due batterie di domande sembra prevalere il modello cooperativo su quello competitivo.

COSA CI DICONO I DATI⁷

- 1) La cooperazione tra studenti è prevalente rispetto alla competizione. In media nei Paesi OCSE il 62% degli studenti risponde che i propri compagni di classe cooperano tra loro mentre solo il 50% riporta che i propri compagni sono in competizione tra loro.
- 2) Danimarca, Germania, Giappone e Olanda sono i Paesi dove la cooperazione prevale maggiormente sulla competizione; Brasile, Malta, Regno Unito e Stati Uniti sono i Paesi dove la competizione prevale maggiormente sulla cooperazione.
- 3) Mediamente nei Paesi OCSE e circa nel 78% dei sistemi educativi, gli studenti che indicano una forte cooperazione tra pari hanno un punteggio più alto in lettura.
- 4) Gli studenti che si ritengono più competitivi hanno un punteggio più alto in lettura degli altri, tenendo conto dello status socioeconomico.
- 5) La competizione tra pari si associa maggiormente a risultati favorevoli non-accademici tra i maschi e gli studenti con un atteggiamento più favorevole alla competizione, piuttosto che tra le femmine e gli studenti con atteggiamento meno favorevole.

SPUNTI DI RIFLESSIONE

Nella scuola altoatesina emerge una maggiore propensione alla cooperazione rispetto alla competizione. I risultati della cooperazione sono simili ai risultati della Germania e dell'OCSE, superiori a quelli dell'Italia e inferiori rispetto a quelli dell'Austria.

¹ Tratto da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

Capitolo 8 - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/Od62bf6c-en/index.html?itemId=/content/component/Od62bf6c-en#>

² **Crosnoe, R., M. Johnson and G. Elder** (2004), "Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships", *Sociology of Education*, Vol. 77/1, pp. 60-81, <http://dx.doi.org/10.1177/003804070407700103>.

Hughes, J. and O. Kwok (2007), "Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99/1, pp. 39-51, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>.

Jennings, P. and M. Greenberg (2009), "The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes", *Review of Educational Research*, Vol. 79/1, pp. 491-525, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>.

³ **Roseth, C., D. Johnson and R. Johnson** (2008), "Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures", *Psychological Bulletin*, Vol. 134/2, pp. 223-246, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>

⁴ **Dennis Madrid, L., M. Canas and M. Ortega-Medina** (2007), "Effects of team competition versus team cooperation in classwide peer tutoring", *The Journal of Educational Research*, Vol. 100/3, pp. 155-160, <http://dx.doi.org/10.3200/JOER.100.3.155-160>.

Johnson, D. and R. Johnson (1974), "Instructional goal structure: Cooperative, competitive, or individualistic", *Review of Educational Research*, Vol. 44/2, pp. 213-240, <http://dx.doi.org/10.3102/00346543044002213>.

⁵ **Morschheuser, B., J. Hamari and A. Maedche** (2019), "Cooperation or competition – When do people contribute more? A field experiment on gamification of crowdsourcing", *International Journal of Human-Computer Studies*, Vol. 127, pp. 7-24, <http://dx.doi.org/10.1016/J.IJHCS.2018.10.001>.

Tauer, J. and J. Harackiewicz (2004), "The effects of cooperation and competition on intrinsic motivation and performance", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 86/6, pp. 849-861, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.86.6.849>

⁶ **Gillies, R.** (2016), "Cooperative learning: Review of research and practice", *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 41/3, pp. 38-54, <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>.

⁷ Tradotto da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, Capitolo 8 - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/Od62bf6c-en/index.html?itemId=/content/component/Od62bf6c-en#bs21>

8. SENSO DI APPARTENENZA ALLA SCUOLA

CONSIDERAZIONI GENERALI¹

Il senso di appartenenza di un allievo ad una scuola viene favorito da un buon clima disciplinare, dalla partecipazione ad attività extrascolastiche, dal sostegno dei docenti e della famiglia; studenti con uno status socioeconomico più alto indicano maggiore senso di appartenenza alla scuola².

Gli allievi con un maggiore senso di appartenenza alla scuola hanno risultati migliori nella prova di lettura, anche dopo aver tenuto conto dello status socioeconomico; se il senso di appartenenza non è solo del singolo ma è diffuso a livello dell'intero istituto scolastico, l'effetto positivo sul punteggio è ancora maggiore. Ricerche hanno evidenziato una relazione circolare tra senso di appartenenza ad una scuola e risultati nell'apprendimento, l'uno influenza positivamente l'altro e viceversa³.

Il senso di appartenenza risulta più pronunciato in modelli scolastici cooperativi.

Nella maggiore parte dei Paesi i ripetenti hanno un minore senso di appartenenza alla scuola.

DOMANDE SUL SENSO DI APPARTENENZA (INCLUSIONE)

Pensa alla tua scuola: in che misura sei d'accordo o in disaccordo con le seguenti affermazioni?

A: A scuola faccio amicizia facilmente

B: A scuola mi sento nel mio ambiente

C: Mi sembra di piacere agli altri studenti

APPARTENENZA (inclusione) OCSE PISA 2018	Percentuale di studenti che è "d'accordo" o "molto d'accordo" con le seguenti affermazioni			Percentuale di studenti che è "molto d'accordo" con le seguenti affermazioni		
	A	B	C	A	B	C
Alto Adige	80%	73%	85%	28%	26%	27%
Italia	79%	66%	76%	26%	15%	11%
Austria	77%	74%	85%	32%	30%	35%
Germania	72%	75%	86%	22%	27%	30%
Francia	81%	38%	88%	30%	9%	19%
OCSE	75%	71%	81%	22%	19%	18%

TABELLA 14: SENSO DI APPARTENENZA ALLA SCUOLA – INCLUSIONE (FONTE: OCSE, DATABASE 2018 - ELABORAZIONE SPV)

DOMANDE SUL SENSO DI APPARTENENZA (ESCLUSIONE)

Pensa alla tua scuola: in che misura sei d'accordo o in disaccordo con le seguenti affermazioni?

D: A scuola mi sento escluso/a

E: Mi sento a disagio e fuori posto nella mia scuola

F: A scuola mi sento solo/a.

APPARTENENZA (esclusione) OCSE PISA 2018	Percentuale di studenti che è "in disaccordo" o "molto in disaccordo" con le seguenti affermazioni			Percentuale di studenti che è "molto in disaccordo" con le seguenti affermazioni		
	D	E	F	D	E	F
Alto Adige	88%	84%	89%	53%	47%	64%
Italia	86%	85%	88%	43%	37%	54%
Austria	85%	82%	86%	57%	56%	64%
Germania	84%	84%	88%	54%	52%	66%
Francia	70%	81%	88%	22%	36%	54%
OCSE	81%	80%	84%	38%	35%	46%

TABELLA 15: SENSO DI APPARTENENZA ALLA SCUOLA – ESCLUSIONE (FONTE: OCSE, DATABASE 2018 - ELABORAZIONE SPV)

CONFRONTO DEI RISULTATI PER LA SCUOLA ALTOATESINA

Osservando la Tabella 14, *Senso di appartenenza - inclusione*, 4 studenti altoatesini su 5 rispondono di fare amicizia a scuola facilmente (affermazione A), un dato in linea con quello italiano e leggermente maggiore di quello OCSE. Diverse invece tra Alto Adige e Italia sono le percentuali delle risposte alle affermazioni B e C: l'11% in più di allievi delle scuole altoatesine dichiara di essere "molto d'accordo" con l'affermazione "A scuola mi sento nel mio ambiente" e il 16% in più con l'affermazione "Mi sembra di piacere agli altri studenti". Tali valori sono più alti di quelli della Francia e della media OCSE, simili o inferiori a quelli dell'Austria e della Germania.

Il fenomeno viene in parte confermato analizzando le risposte alla seconda batteria di affermazioni, che si occupano del tema sotto il profilo dell'*esclusione* (Tabella 15).

COSA CI DICONO I DATI⁴

- 1) Nei Paesi OCSE la maggior parte degli studenti risponde di sentirsi socialmente inserito nella scuola; per esempio tre studenti su quattro sono d'accordo o molto d'accordo sul fatto di potere fare amicizia facilmente a scuola.
- 2) Gli studenti delle scuole con uno status socioeconomico più basso, delle scuole di paese e delle scuole pubbliche indicano con maggiore probabilità un più debole senso di appartenenza alla scuola rispetto agli studenti rispettivamente di scuole avvantaggiate, di città e private.
- 3) Mediamente nei Paesi OCSE gli studenti che indicano un maggiore senso di appartenenza hanno punteggi più alti nella prova di lettura, tenendo conto dello status socioeconomico.
- 4) Gli studenti rispondono di avere un maggiore senso di appartenenza alla scuola quando indicano anche un alto livello di cooperazione tra pari, mentre la percezione di competizione non si associa al senso di appartenenza alla scuola.
- 5) Gli studenti che indicano un maggiore senso di appartenenza alla scuola hanno maggiori aspettative di laurearsi all'università, anche dopo avere tenuto conto dello status socioeconomico, del genere, del background migratorio, e, in generale, dei punteggi di lettura.

SPUNTI DI RIFLESSIONE

Da una lettura trasversale dello studio emerge come l'utilizzo di modelli cooperativi a scuola si associ al senso di appartenenza alla scuola, a stati d'animo positivi degli allievi e a una minore presenza di bullismo. Si tratta di aspetti interrelati.

¹ Tratto da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

Capitolo 9 - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/d69dc209-en/index.html?itemId=/content/component/d69dc209-en#>

² OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.

Dotterer, A., S. McHale and A. Crouter (2007), "Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents", *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 36/4, pp. 391-401, <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-006-9161-3>.

Crouch, R., C. Keys and S. McMahon (2014), "Student-teacher relationships matter for school inclusion: School belonging, disability, and school transitions", *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, Vol. 42/1, pp. 20-30, <http://dx.doi.org/10.1080/10852352.2014.855054>.

Shochet, I., T. Smyth and R. Homel (2007), "The impact of parental attachment on adolescent perception of the school environment and school connectedness", *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, Vol. 28/02, pp. 109-118, <http://dx.doi.org/10.1375/anft.28.2.109>

³ **Wentzel, K.** (1998), "Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 90/2, pp. 202-209, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>

⁴ Tradotto da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, Capitolo 9 - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/d69dc209-en/index.html?itemId=/content/component/d69dc209-en#bs22>

9. SODDISFAZIONE PER LA VITA

CONSIDERAZIONI GENERALI¹

Il benessere soggettivo viene definito in PISA 2018 come un costrutto multidimensionale che riflette la misura in cui gli individui credono (elemento cognitivo) e sentono (elemento affettivo) che la loro vita sia desiderabile, appagante e gratificante². In questo capitolo verranno trattati i risultati relativi agli item proposti agli studenti riferiti all'elemento cognitivo ossia alla "valutazione della vita": qual è la soddisfazione della propria vita in termini globali (la vita nel suo insieme), il senso di significato e lo scopo? Nel capitolo successivo verrà affrontato invece l'elemento affettivo.

Chiedere agli studenti di riferire sul loro benessere è un modo per misurare lo sviluppo positivo dei giovani³; il benessere soggettivo degli adolescenti è legato a modelli di salute e di comportamento che possono persistere fino all'età adulta⁴. La soddisfazione per la propria vita è strettamente associata alla felicità e può influenzare abitudini e atteggiamenti sani che portano, a loro volta, a una vita soddisfacente e di successo⁵. Le differenze culturali possono influenzare notevolmente il modo in cui gli adolescenti valutano la loro vita: possono incidere sia elementi soggettivi (tratti della personalità e prospettive) che oggettivi (eventi e ambienti di vita, salute, situazione finanziaria), valutabili in modo differente a seconda della cultura di appartenenza. In definitiva PISA basa i criteri per la soddisfazione per la propria vita sull'autovalutazione degli studenti e non su fattori predeterminati⁶, il che incide sui risultati, rilevando grandi differenze anche all'interno di diversi gruppi sociali e demografici.

DOMANDE SULLA SODDISFAZIONE PER LA VITA (VALUTAZIONE CON PUNTEGGIO)

A: Complessivamente, in questo momento quanto sei soddisfatto/a della tua vita?

Valutazione su una scala da 0 (per niente soddisfatto) a 10 (completamente soddisfatto).

B: Percentuale di studenti che valuta la propria soddisfazione per la vita con un punteggio di 9 o 10 su una scala da 0 a 10.

SODDISFAZIONE PER LA VITA Valutazione con punteggio OCSE PISA 2018	Media della soddisfazione per la vita degli studenti	Percentuale di studenti pienamente soddisfatti
	A	B
Alto Adige	7,33	35%
Italia	6,91	27%
Austria	7,14	37%
Germania	7,02	34%
Francia	7,19	31%
OCSE	7,04	33%

TABELLA 16: SODDISFAZIONE PER LA VITA - VALUTAZIONE CON PUNTEGGIO (FONTE: OCSE, DATABASE 2018 - ELABORAZIONE SPV)

DOMANDE SULLA SODDISFAZIONE PER LA VITA

Quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni?

C: La mia vita ha un significato o un obiettivo chiaro

D: Ho scoperto un significato appagante della vita

E: Ho un'idea chiara di quello che dà senso alla mia vita.

SODDISFAZIONE PER LA VITA OCSE PISA 2018	Percentuale studenti "d'accordo" o "molto d'accordo" con le seguenti affermazioni		
	C	D	E
Alto Adige	66%	63%	68%
Italia	67%	56%	62%
Austria	69%	66%	70%
Germania	68%	65%	68%
Francia	72%	69%	65%
OCSE	68%	62%	66%

TABELLA 17: SODDISFAZIONE PER LA VITA – DOMANDE (FONTE: OCSE, DATABASE 2018 - ELABORAZIONE SPV)

CONFRONTO DEI RISULTATI PER LA SCUOLA ALTOATESINA

Per quanto riguarda la *valutazione espressa dagli studenti su una scala da 0 (per niente soddisfatto) a 10 (completamente soddisfatto)* (Tabella 16) gli studenti altoatesini hanno una media più alta sia rispetto ai coetanei a livello nazionale, sia nei confronti degli studenti delle altre realtà considerate.

Rispetto alle *domande sulla soddisfazione per la vita* (Tabella 17) nell'affermazione "Ho scoperto un significato appagante della vita", c'è una differenza di 7 punti tra la scuola altoatesina e l'Italia; c'è la possibilità che tale differenza possa parzialmente essere ricondotta all'utilizzo di termini diversi nei questionari: nel questionario tedesco si impiega la parola "befriedigend" (soddisfacente) che indica un grado di soddisfazione meno pronunciato del termine "appagante" (erfüllend), utilizzato invece nel questionario italiano.

COSA CI DICONO I DATI⁷

- 1) In media nei Paesi OCSE, il 67% di studenti riporta di essere soddisfatto della propria vita (punteggio tra il 7 e il 10 nella scala di valutazione della soddisfazione per la vita). Dal 2015 al 2018 la quota di studenti soddisfatti è diminuita del 5%.
- 2) Le femmine e gli studenti con più basso status socioeconomico tendono a indicare di essere meno soddisfatti della propria vita rispetto ai maschi e, rispettivamente, agli studenti con status socioeconomico più alto.
- 3) I risultati di lettura sono più alti tra gli studenti che rispondono di essere in qualche modo (da 5 a 6 nella scala di valutazione della soddisfazione) o moderatamente soddisfatti (da 7 a 8 nella scala di valutazione della soddisfazione) della propria vita, sono più bassi tra gli studenti che riportano di non essere soddisfatti o di essere molto soddisfatti.
- 4) Gli studenti con una bassa esposizione al bullismo hanno una media di 7,5 punti su 10 nella scala di soddisfazione per la vita; gli studenti con maggiore esposizione al bullismo hanno una media di 6,3.
- 5) Circa il 68% degli studenti dei Paesi OCSE è d'accordo con l'affermazione "La mia vita ha un significato o un obiettivo chiaro". In 42 Paesi e economie i maschi tendono a rispondere di avere una maggiore percezione del senso della vita rispetto alle femmine.

SPUNTI DI RIFLESSIONE

Sembra esistere una forte relazione tra lo status socioeconomico degli studenti e il loro livello di soddisfazione della vita, ma non è sempre detto che una maggiore ricchezza comporti necessariamente una maggiore soddisfazione per la vita⁸; gli studenti con background migratorio riportano livelli di soddisfazione per la vita inferiori rispetto a studenti non immigrati⁹. Tuttavia, alcuni fattori, come un'esperienza positiva

nel fare amicizia, l'assenza di discriminazione, una forte identità etnica o un'esperienza scolastica positiva, possono migliorare il senso di soddisfazione¹⁰.

In Italia la differenza di percentuale di studenti soddisfatti tra studenti non immigrati e studenti immigrati è di +14,3 punti percentuali, in Austria di +6,2 punti, in Germania di +4,5 punti, in Francia di +4,5 punti e in Alto Adige di +6,8 punti.

Le scuole con attività coinvolgenti, un clima positivo, ordine, disciplina, rispetto, coinvolgimento dei genitori e relazioni positive tra studenti e insegnanti possono contribuire alla soddisfazione della vita degli adolescenti¹¹. In generale gli indicatori della comunità scolastica (indice del clima disciplinare, indice della competizione studentesca, indice della cooperazione studentesca e indice del senso di appartenenza degli studenti alla scuola), sono associati positivamente alla soddisfazione per la vita degli studenti.

Ruolo di Internet: il World Happiness Report 2019 ha rilevato che gli adolescenti americani che passano tante ore a navigare sui social media e a usare il loro smartphone sono molto meno felici delle generazioni precedenti¹². Inoltre, coloro che passano più tempo su internet hanno maggiori probabilità di sviluppare sindromi depressive rispetto a coloro che passano più tempo con la famiglia e socializzano con i loro coetanei¹³. Tra il 2012 e il 2018 sono aumentate notevolmente le ore trascorse su internet al di fuori della scuola (al momento 27 ore settimanali nei Paesi OCSE).

¹ Tratto da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>

Capitolo 11 - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/c414e291-en/index.html?itemId=/content/component/c414e291-en#>

² Diener, E., S. Oishi and R. Lucas (2003), "Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life", *Annual Review of Psychology*, Vol. 54, pp. 403-428, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>.

³ Park, N. (2004), "Character strengths and positive youth development", *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 591/1, pp. 40-54, <http://dx.doi.org/10.1177/0002716203260079>.

⁴ Currie, C. et al. (2012), *Social Determinants of Health and Well-Being Among Young People. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6)*, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen, Denmark.

Patton, G. et al. (2011), "A prospective study of the effects of optimism on adolescent health risks", *Pediatrics*, Vol. 127/2, pp. 308-316, <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2010-0748>.

⁵ Lyubomirsky, S., L. King and E. Diener (2005), "The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?", *Psychological Bulletin*, Vol. 131/6, pp. 803-855, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>.

Park, N. (2004), "Character strengths and positive youth development", *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 591/1, pp. 40-54, <http://dx.doi.org/10.1177/0002716203260079>.

⁶ Borgonovi, F. and J. Pál (2016), "A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 Study: Being 15 In 2015", *OECD Education Working Papers*, No. 140, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5j1pszwghvnb-en>.

⁷ Tradotto da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, Capitolo 11 - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/c414e291-en/index.html?itemId=/content/component/c414e291-en#bs24>

⁸ Kahneman, D. and A. Deaton (2010), "High income improves evaluation of life but not emotional well-being", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Vol. 107/38, pp. 16489-16493, <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1011492107>.

⁹ Liebkind, K. and I. Jasinskaja-Lahti (2000), "Acculturation and psychological well-being among immigrant adolescents in Finland: A comparative study of adolescents from different cultural backgrounds", *Journal of Adolescent*, Vol. 15/4, pp. 446-469, <http://dx.doi.org/10.1177/0743558400154002>.

Neto, F. (2001), "Satisfaction with life among adolescents from immigrant families in Portugal", *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 30/1, pp. 53-67, <http://dx.doi.org/10.1023/A:1005272805052>.

¹⁰ Chow, D. (2007), "Sense of belonging and life satisfaction among Hong Kong adolescent immigrants in Canada", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 33/3, pp. 511-520, <http://dx.doi.org/10.1080/13691830701234830>.

¹¹ Suldo, S. et al. (2013), "Understanding middle school students life satisfaction: Does school climate matter?", *Applied Research in Quality of Life*, Vol. 8/2, pp. 169-182, <http://dx.doi.org/10.1007/s11482-012-9185-7>.

Zullig, K., E. Huebner and J. Patton (2011), "Relationships among school climate domains and school satisfaction", *Psychology in the Schools*, Vol. 48/2, pp. 133-145, <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20532>.

¹² Helliwell, J., R. Layard and J. Sachs (2019), *World Happiness Report 2019*, Sustainable Development Solutions Network, New York, NY, <https://worldhappiness.report/ed/2019/> (accessed on 3 September 2019)

¹³ Twenge, J. (2019), "The sad state of happiness in the United States and the role of digital media", in Helliwell, J., R. Layard and J. Sachs (eds.), *World Happiness Report 2019*, Sustainable Development Solutions Network, New York, NY, <https://worldhappiness.report/ed/2019/the-sad-state-of-happiness-in-the-united-states-and-the-role-of-digital-media/> (accessed on 3 September 2019).

Twenge, J. et al. (2018), "Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among U.S. adolescents after 2010 and links to increased new media screen time", *Clinical Psychological Science*, Vol. 6/1, pp. 3-17, <http://dx.doi.org/10.1177/2167702617723376>.

10. STATO D'ANIMO DEGLI STUDENTI

CONSIDERAZIONI GENERALI¹

Stati d'animo e sentimenti positivi influiscono non solo sul benessere generale dello studente, ma anche sul suo rendimento nell'apprendimento. Sentimenti come ad esempio la felicità, l'orgoglio, l'allegria si associano a scuola in modo positivo alla motivazione, all'autoefficacia e all'impegno nello studio, influenzando indirettamente i risultati scolastici².

In generale femmine e maschi rispondono in modo analogo alle affermazioni sullo stato d'animo, l'unica differenza significativa si riferisce al fatto che le femmine in tutti i Paesi o le economie (72 in tutto) indicano di essere più spesso tristi dei maschi: in media nei Paesi OCSE il 64% delle femmine contro il 37% dei maschi risponde di essere a volte o sempre triste. Questa differenza può riflettere una reale disparità di stato d'animo, ma può anche essere ricondotta ad una maggiore riluttanza dei maschi ad accettare le proprie emozioni negative³.

A livello italiano non si riscontra una correlazione significativa tra il sentirsi tristi e lo stato socioeconomico o il background migratorio dello studente. Diversamente, in tutti i Paesi è stata riscontrata un'associazione positiva tra supporto emotivo dei genitori e stato d'animo degli studenti.

La relazione tra stato d'animo e risultati nella prova PISA di lettura può essere rappresentata da una curva che inizialmente cresce ma, raggiunto il suo massimo, inizia a decrescere: ad esempio, rispetto a chi risponde di non essere "mai" felice, chi risponde di esserlo "raramente" ha 46 punti in più nella prova di lettura, chi risponde "a volte" ha 62 punti in più e chi risponde "sempre" ha 50 punti in più.

DOMANDE SULLO STATO D'ANIMO DEGLI STUDENTI

Pensa a te stesso e a come ti senti di solito: quanto spesso ti senti così?

- A: Felice (termine nel questionario tedesco: glücklich)
- B: Esuberante (termine nel questionario tedesco: lebhaft)
- C: Orgoglioso (termine nel questionario tedesco: stolz)
- D: Allegro (termine nel questionario tedesco: fröhlich)
- E: Spensierato (termine nel questionario tedesco: gut gelaunt)
- F: Spaventato (termine nel questionario tedesco: ängstlich)
- G: Infelice (termine nel questionario tedesco: unglücklich)
- H: Impaurito (termine nel questionario tedesco: besorgt)
- I: Triste (termine nel questionario tedesco: traurig)

NOTA SUI TERMINI UTILIZZATI NEI QUESTIONARI

Domanda B - "esuberante": nel questionario tedesco è utilizzato il termine "lebhaft" che significa vivace;
Domanda E - "spensierato": nel questionario tedesco è utilizzato il termine "gut gelaunt" che significa di buon umore;

Domanda F - "spaventato": nel questionario tedesco è utilizzato il termine ängstlich che significa impaurito;
Domanda H - "impaurito": nel questionario tedesco è utilizzato il termine "besorgt" che significa preoccupato.

STATO D'ANIMO OCSE PISA 2018	Percentuale degli studenti che risponde "a volte" o "sempre" alla domanda: "Quanto spesso di solito ti senti così?"								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Alto Adige	93%	79%	70%	93%	87%	35%	39%	47%	44%
Italia	91%	52%	73%	91%	66%	41%	46%	31%	55%
Austria	91%	84%	74%	91%	92%	32%	40%	56%	44%
Germania	92%	83%	72%	91%	92%	28%	41%	55%	43%
Francia	94%	69%	73%	92%	94%	28%	37%	58%	46%
OCSE	91%	82%	71%	89%	88%	34%	39%	50%	51%

TABELLA 18: STATO D'ANIMO DEGLI STUDENTI (FONTE: OCSE, DATABASE 2018 - ELABORAZIONE SPV)

CONFRONTO DEI RISULTATI PER LA SCUOLA ALTOATESINA

Come evidenziato nella nota sui termini di cui sopra, i questionari studenti in lingua italiana e in lingua tedesca non utilizzano per la stessa affermazione sempre parole con identico significato, di conseguenza un confronto sulle percentuali di risposta delle affermazioni B, E, F e H tra Paesi e territori italo-foni e tedesco-foni non è corretto.

Da una comparazione tra le percentuali di risposta degli studenti delle scuole della provincia di Bolzano e dell'Italia, nelle domande dove il significato dei termini tra italiano e tedesco corrispondono (A, C, D, G, I), emerge che nelle scuole altoatesine gli studenti rispondono di sentirsi meno spesso "a volte" o "sempre" tristi (-11%).

COSA CI DICONO I DATI⁴

- 1) Mediamente nei Paesi OCSE più dell'85% degli studenti risponde di sentirsi felice, allegro e spensierato; circa il 6% degli studenti riporta di essere sempre triste.
- 2) In tutti i Paesi e le economie le femmine rispondono con maggiore probabilità dei maschi di sentirsi a volte o sempre tristi.
- 3) Gli studenti che rispondono di sentirsi a volte felici hanno un punteggio in lettura di 62 punti superiore di quelli che rispondono di non sentirsi mai felici. Anche gli studenti che indicano di sentirsi raramente felici o sempre felici hanno punteggi maggiori, ma non in modo così pronunciato.
- 4) Gli studenti che fuori dalla scuola passano più tempo in internet rispondono con maggiore probabilità di sentirsi tristi o infelici.
- 5) Praticamente in tutti i Paesi e in tutte le economie, gli studenti tendono a riportare stati d'animo positivi quando indicano maggiore senso di appartenenza alla scuola e più cooperazione; indicano con maggiore probabilità tristezza se sono più frequentemente oggetto di atti di bullismo.

¹ Tratto da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

Capitolo 12 - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/a1401ebc-en/index.html?itemId=/content/component/a1401ebc-en#>

² Fredrickson, B. (2001), "The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions", *American Psychologist*, Vol. 56/3, pp. 218-226, <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>.

King, R. et al. (2015), "Positive affect catalyzes academic engagement: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence", *Learning and Individual Differences*, Vol. 39, pp. 64-72, <http://dx.doi.org/10.1016/J.LINDIF.2015.03.005>.

Pekrun, R. et al. (2002), "Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research", *Educational Psychologist*, Vol. 37/2, pp. 91-105, http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4.

Weber, M., L. Wagner and W. Ruch (2016), "Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning", *Journal of Happiness Studies*, Vol. 17/1, pp. 341-355, <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-014-9597-1>.

Mega, C., L. Ronconi and R. De Beni (2014), "What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation

contribute to academic achievement”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 106/1, pp. 121-131,
<http://dx.doi.org/10.1037/a0033546>

³ **MacLean, A., H. Sweeting and K. Hunt** (2010), “Rules’ for boys, ‘guidelines’ for girls: Gender differences in symptom reporting during childhood and adolescence”, *Social Science & Medicine*, Vol. 70/4, pp. 597-604,
<http://dx.doi.org/10.1016/J.SOCSCIMED.2009.10.042>.

Kilmartin, C. (2005), “Depression in men: Communication, diagnosis and therapy”, *The Journal of Men’s Health & Gender*, Vol. 2/1, pp. 95-99, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jmhg.2004.10.010>.

⁴ Tradotto da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students’ Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, Capitolo 12 - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/a1401ebc-en/index.html?itemId=/content/component/a1401ebc-en#bs26>

11. AUTOEFFICACIA E PAURA DI FALLIRE/SBAGLIARE

CONSIDERAZIONI GENERALI¹

Autoefficacia e paura di sbagliare/fallire sono due elementi che vanno di pari passo: chi crede di non essere in grado di svolgere adeguatamente il proprio compito in determinate situazioni ha maggiori probabilità di temere tali situazioni.

Da un lato quindi con l'autoefficacia si vuole indagare quanto ogni individuo crede nella propria capacità di impegnarsi in determinate attività e di svolgere compiti specifici, soprattutto in circostanze avverse², dall'altro con la misura della paura del fallimento, si cerca di comprendere quanto in un individuo il livello di paura sia determinato dal rischio percepito del fallimento in una data attività, ma anche dalle conseguenze percepite associate al fallimento³.

Autoefficacia e paura di sbagliare/fallire sono fortemente correlati anche con la motivazione al raggiungimento dei risultati, con l'ansia e con il perfezionismo; possono inoltre influenzare i sentimenti, la motivazione e il comportamento. Secondo la teoria cognitiva sociale, quando gli studenti sono convinti di riuscire a farcela, tendono più facilmente a porsi obiettivi più ambiziosi, a impegnarsi maggiormente e a persistere più a lungo.

L'autoefficacia si associa positivamente ai risultati nella prova di lettura, tale associazione può essere più o meno pronunciata a seconda dei Paesi considerati.

DOMANDE SULL'AUTOEFFICACIA

Quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni?

A: Di solito mi organizzo in un modo o nell'altro

B: Mi sento orgoglioso/a di aver raggiunto certi risultati

C: Sento che posso gestire molte cose alla volta

D: La fiducia in me stesso/a mi ha permesso di superare momenti difficili

E: Quando sono in una situazione difficile, di solito trovo un modo per uscirne

AUTOEFFICACIA OCSE PISA 2018	Percentuale di studenti "d'accordo" o "molto d'accordo" con le seguenti affermazioni				
	A	B	C	D	E
Alto Adige	82%	86%	72%	74%	83%
Italia	85%	86%	68%	72%	86%
Austria	85%	85%	71%	73%	84%
Germania	85%	82%	69%	68%	84%
Francia	92%	87%	67%	59%	75%
OCSE	89%	86%	71%	71%	84%

TABELLA 19: AUTOEFFICACIA (FONTE: OCSE, DATABASE 2018 - ELABORAZIONE SPV)

DOMANDE SULLA PAURA DI FALLIRE

Quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni?

F: Quando fallisco, mi preoccupa di quello che gli altri pensano di me

G: Quando fallisco, ho paura di non avere abbastanza talento

H: Quando fallisco, mi vengono dubbi sui miei piani per il futuro

NOTA SUI TERMINI UTILIZZATI NEI QUESTIONARI

Mentre nel questionario italiano l'affermazione usa il verbo "fallire" ("Quando fallisco,...."), il questionario in tedesco per la Germania e l'Austria usa il verbo "gelingen" ("Wenn mir etwas nicht gelingt,...") che in italiano significa "riuscire" ("Quando non mi riesce qualche cosa,..."); il questionario in tedesco per l'Alto Adige invece usa il verbo "versagen" ("Wenn ich versage, ...") che in italiano significa fallire ("Quando fallisco, ...").

PAURA DI FALLIRE OCSE PISA 2018	Percentuale di studenti "d'accordo" o "molto d'accordo" con le seguenti affermazioni		
	F	G	H
Alto Adige	48%	41%	46%
Italia	57%	59%	57%
Austria	51%	43%	41%
Germania	48%	38%	37%
Francia	47%	62%	62%
OCSE	56%	55%	54%

TABELLA 20: PAURA DI FALLIRE (FONTE: OCSE, DATABASE 2018 - ELABORAZIONE SPV)

CONFRONTO DEI RISULTATI PER LA SCUOLA ALTOATESINA

Per quanto concerne la dimensione dell'*autoefficacia* (Tabella 19), la scuola altoatesina non si discosta particolarmente dalle percentuali di risposta dell'Italia e dell'OCSE.

Solo la Francia, in un item in particolare (affermazione D "La fiducia in me stesso/a mi ha permesso di superare momenti difficili"), ha risultati che si discostano significativamente dalla media dell'OCSE e degli altri Paesi di confronto.

In generale le percentuali in merito a questo indicatore sono abbastanza alte: gli studenti che hanno risposto al questionario si dichiarano fiduciosi nelle loro capacità di ottenere risultati, anche quando si trovano ad affrontare situazioni difficili.

Differente è invece il risultato che emerge nella parte relativa alla "paura di fallire" (Tabella 20): le percentuali della scuola altoatesina sono inferiori a quelle dell'Italia e della media OCSE, più simili a quelle di Austria e Germania.

COSA CI DICONO I DATI ⁴

- 1) In media nei Paesi OCSE l'84% degli studenti è d'accordo o molto d'accordo con l'affermazione: "Quando sono in una situazione difficile, di solito trovo un modo per uscirne", il 56% è d'accordo o molto d'accordo sul fatto che quando fallisce si preoccupa di quello che gli altri pensano di lui.
- 2) In molti Paesi ed economie dell'Asia gli studenti esprimono la paura di fallire più elevata, mentre gli studenti di tanti Paesi europei esprimono una paura minore.
- 3) In tutti i sistemi scolastici, tranne che in Olanda e in Italia, gli studenti con uno status socioeconomico più alto indicano maggiore fiducia nelle loro capacità dei loro pari con status socioeconomico più basso.
- 4) In quasi tutti i sistemi educativi le femmine esprimono una maggiore paura di fallire rispetto ai maschi, questa differenza di genere è considerevolmente ampia tra gli studenti più performanti.
- 5) Nella maggioranza dei sistemi scolastici gli studenti che esprimono una maggiore paura di fallire ottengono in lettura punteggi più alti e riportano minore soddisfazione per la vita rispetto agli studenti che esprimono minore preoccupazione di fallire, tenuto conto del profilo socioeconomico degli studenti e delle scuole.

SPUNTI DI RIFLESSIONE

L'errore come opportunità - occasione di apprendimento.

Molti sono gli studi e i possibili approfondimenti relativi al ruolo dell'autoefficacia e alla paura del fallimento. La psicologia cognitiva sociale ha dedicato ampi spazi a tali elementi, che incidono fortemente sulla vita, sulle scelte degli studenti e sui loro comportamenti.

¹ Tratto da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

Capitolo 13 - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/2f9d3124-en/index.html?itemId=/content/component/2f9d3124-en#>

² **Bandura, A.** (1977), "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological Review*, Vol. 84/2, pp. 191-215, [http://dx.doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](http://dx.doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4).

³ **Lazarus, R.** (1991), *Emotion and Adaptation*, Oxford University Press, New York, NY.

Warr, M. (2000), "Fear of crime in the United States: Avenues for research and policy", *Criminal Justice*, Vol. 4, pp. 451-489, <https://www.publicsafety.gc.ca/lbrr/archives/cnmcs-plcng/cn34984-v4-451-489-eng.pdf> (accessed on 21 February 2019).

⁴ Tradotto da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, Capitolo 13 - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/2f9d3124-en/index.html?itemId=/content/component/2f9d3124-en#bs27>

12. MENTALITÀ DI CRESCITA

CONSIDERAZIONI GENERALI¹

La mentalità di crescita è intesa nello studio PISA come la convinzione dello studente che la propria abilità e intelligenza possano svilupparsi nel tempo, il contrario di una mentalità “fissa” che crede che queste siano innate e quasi inalterabili dall’esperienza².

Gli studenti con una mentalità di crescita tendono a sforzarsi di più nell’apprendimento; essa è abbinata inoltre ad una maggiore predisposizione a cercare nuove strategie di studio, imparare dall’esperienza, reagire ai feedback³.

Secondo diversi studi, favorire lo sviluppo di una mentalità di crescita, può portare ad una maggiore motivazione all’apprendimento, a un maggiore investimento di energie e a migliori risultati scolastici⁴.

Lo sviluppo di una mentalità di crescita può essere favorito anche a scuola con l’utilizzo di varie strategie didattiche.

Nella maggior parte dei Paesi osservati, Italia compresa, gli studenti con uno status socioeconomico più basso tendono ad avere una minore mentalità di crescita. In 70 Paesi su 73, la mentalità di crescita è associata in modo positivo a migliori risultati della prova di lettura (fanno eccezione Hong Kong, le regioni cinesi - B, S, J, Z – e il Libano).

DOMANDE SULLA MENTALITÀ DI CRESCITA

Quanto sei d'accordo con la seguente affermazione?

La mia intelligenza è una caratteristica che non posso cambiare molto.

A: Molto in disaccordo

B: In disaccordo

C: D'accordo

D: Molto d'accordo

MENTALITÀ DI CRESCITA OCSE PISA 2018	Quanto sei d'accordo con la seguente affermazione? "La mia intelligenza è una caratteristica che non posso cambiare molto"			
	A	B	C	D
Alto Adige	25%	44%	24%	7%
Italia	17%	42%	32%	9%
Austria	32%	40%	21%	7%
Germania	31%	43%	20%	6%
Francia	16%	37%	35%	12%
OCSE	22%	41%	29%	9%

TABELLA 21: MENTALITÀ DI CRESCITA (FONTE: OCSE, DATABASE 2018 - ELABORAZIONE SPV)

CONFRONTO DEI RISULTATI PER LA SCUOLA ALTOATESINA

Il tema è stato indagato con un’unica domanda: “Quanto sei d’accordo con la seguente affermazione? La mia intelligenza è una caratteristica che non posso cambiare molto”.

Le percentuali di risposta degli studenti dell’Alto Adige si differenziano con quelle degli studenti dell’Italia prevalentemente in coloro che sono “molto in disaccordo” con l’affermazione, 8 punti percentuali in più nelle scuole altoatesine, e, in coloro che sono “d’accordo” con questa affermazione, 8 punti percentuali in più nelle scuole italiane.

COSA CI DICONO I DATI⁵

1) La maggioranza degli studenti dei Paesi OCSE è in media in disaccordo o molto in disaccordo con l'affermazione: "La mia intelligenza è una caratteristica che non posso cambiare molto". Tuttavia almeno il 60% degli studenti della Repubblica Dominicana, Indonesia, Kosovo, Repubblica della Macedonia del Nord, Panama e Filippine è d'accordo o molto d'accordo con questa affermazione.

2) Mediamente nei Paesi OCSE gli studenti che sono in disaccordo o molto in disaccordo con l'affermazione: "La mia intelligenza è una caratteristica che non posso cambiare molto" ottengono 32 punti in più nella prova di lettura rispetto a quelli che sono d'accordo o molto d'accordo, tenuto conto dello status socioeconomico di studenti e scuole.

4) Mediamente nei Paesi OCSE il possesso di una mentalità di crescita è associato positivamente alla motivazione degli studenti nell'affrontare compiti, all'autoefficacia in generale, a obiettivi di apprendimento e alla percezione del valore della scuola; è associato negativamente con la loro paura di fallire.

5) La relazione tra lo sviluppo di una mentalità di crescita e la performance in lettura è generalmente più forte negli studenti con uno status socioeconomico più basso e negli studenti con background migratorio, rispetto a studenti con status più alto e non immigrati.

6) Nella metà circa dei sistemi educativi, gli studenti che dimostrano una mentalità di crescita tendono ad avere maggiori aspettative circa la conclusione degli studi universitari rispetto a coloro che hanno una mentalità più statica, tenuto conto dello status socioeconomico, del genere, del background migratorio e della performance in lettura.

SPUNTI DI RIFLESSIONE

OCSE PISA indica alcune strade per lo sviluppo di una mentalità di crescita nella scuola. Assegnare agli allievi in difficoltà compiti più semplici e lodare eccessivamente il loro raggiungimento è spesso interpretato dagli studenti come una conferma della propria mancanza di capacità; al contrario è importante che l'insegnante stabilisca degli obiettivi ambiziosi, individualizzandoli per ogni allievo, e supporti l'allievo in modo che possa sviluppare le strategie di apprendimento più adatte alla propria persona⁶.

¹ Tratto da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

Capitolo 14 - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/bd69f805-en/index.html?itemId=/content/component/bd69f805-en#>

² **Caniëls, M., J. Semeijn and I. Renders** (2018), "Mind the mindset! The interaction of proactive personality, transformational leadership and growth mindset for engagement at work", *Career Development International*, Vol. 23/1, pp. 48-66, <http://dx.doi.org/10.1108/CDI-11-2016-0194>.

³ **Yeager, D. and C. Dweck** (2012), "Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed", *Educational Psychologist*, Vol. 47/4, pp. 302-314, <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>.

Dweck, C. (2016), "What having a "growth mindset" actually means", *Harvard Business Review*,

<http://thebusinessleadership.academy/wpcontent/uploads/2017/03/What-Having-a-Growth-Mindset-Means.pdf> (accessed on 11 March 2019).

⁴ **Blackwell, L., K. Trzesniewski and C. Dweck** (2007), "Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention", *Child Development*, Vol. 78/1, pp. 246-263, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>.

McCutchen, K. et al. (2016), "Mindset and standardized testing over time", *Learning and Individual Differences*, Vol. 45, pp. 208-213, <http://dx.doi.org/10.1016/J.LINDIF.2015.11.027>.

Sriram, R. (2014), "Rethinking intelligence: The role of mindset in promoting success for academically high-risk students", *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, Vol. 15/4, pp. 515-536, <http://dx.doi.org/10.2190/CS.15.4.c>.

⁵ Tradotto da OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, Capitolo 14 - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/bd69f805-en/index.html?itemId=/content/component/bd69f805-en#bs28>

⁶ **Good, T. and A. Lavigne** (2017), *Looking in Classrooms*, Routledge, New York, NY, <http://dx.doi.org/10.4324/9781315627519>.

13. INDICE DELLE TABELLE

Tabella 1: Clima scolastico	5
Tabella 2: Dimensioni del benessere prese in considerazione	6
Tabella 3: Punteggio medio per la literacy di Lettura	7
Tabella 4: Atti di Bullismo	9
Tabella 5: Atteggiamenti verso il Bullismo	10
Tabella 6: Disciplina in classe	13
Tabella 7: Assenze e Ritardi	15
Tabella 8: Entusiasmo dei Docenti	17
Tabella 9: Supporto nell'insegnamento	19
Tabella 10: Supporto emotivo	20
Tabella 11: Feedback	20
Tabella 12: Cooperazione	22
Tabella 13: Competizione	23
Tabella 14: Senso di appartenenza alla scuola - inclusione	25
Tabella 15: Senso di appartenenza alla scuola - esclusione	26
Tabella 16: Soddisfazione per la vita - valutazione con punteggio	28
Tabella 17: Soddisfazione per la vita - domande	29
Tabella 18: Stato d'animo degli studenti	32
Tabella 19: Autoefficacia	34
Tabella 20: Paura di fallire	35
Tabella 21: Mentalità di crescita	37