



Indagine Internazionale sull'educazione Civica e alla Cittadinanza

Quadro di riferimento

**Wolfram Schulz
Julian Fraillon
John Ainley
Bruno Losito
David Kerr**



Indagine Internazionale sull'Educazione Civica e alla Cittadinanza

Quadro di Riferimento

Wolfram Schulz

Julian Fraillon

John Ainley

Bruno Losito

David Kerr

tecnodid
EDITRICE



Titolo originale dell'opera (pubblicata in inglese a cura della IEA): International Civic and Citizenship Education Study Assessment Framework

© 2008 International Association for the Evaluation of Educational Achievement
Tutti i diritti sono riservati

Edizione Italiana: Indagine Internazionale sull'Educazione Civica e alla Cittadinanza. Quadro di Riferimento

La traduzione italiana è stata curata dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (INVALSI), Frascati

ISBN: 978-88-86100-61-8

© 2010 Tecnodid Editrice S.r.l.

Pubblicato per concessione della IEA, Amsterdam

I diritti di riproduzione totale o parziale in antologie, citazioni o estratti di questa edizione italiana sono dell'INVALSI. Ogni richiesta di autorizzazione alla riproduzione di cui sopra va richiesta a:

INVALSI - Progetto IEA ICCS

Villa Falconieri

Via Borromini, 5

00044 Frascati (RM)

TECNODID Editrice S.r.l. – Piazza Carlo III, 42 – 80137 Napoli pbx 081.441922 fax 081.210893



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

Sommario

Prefazione all'edizione italiana	5
Prefazione	7
Caratteristiche del progetto ICCS	9
Obiettivo dell'indagine	9
Origini e motivazioni	9
Domande di ricerca, disegno e strumenti di rilevazione	11
Caratteristiche e struttura del Quadro di Riferimento di ICCS	13
Quadro di riferimento relativo alle dimensioni civiche e della cittadinanza	14
Sintesi	14
Ambiti di contenuto	18
Ambiti affettivo-comportamentali	24
Ambiti cognitivi	29
Item e ambiti di contenuto	30
Quadro di riferimento relativo ai contesti	32
Classificazione dei fattori di contesto	32
Livelli e variabili di contesto	34
Il disegno della rilevazione	48
Gli strumenti di ICCS	48
Copertura degli ambiti descritti nel Quadro di Riferimento	49
Tipologia degli item	49
Struttura dei fascicoli della prova cognitiva e modalità di rilevazione	50
Modalità di presentazione di risultati sulle scale di contesto	51
Bibliografia	53
Appendici	58
Appendice A: istituzioni e personale	58
Appendice B: esempi di item	62



Prefazione all'edizione italiana

Il progetto ICCS 2009, di cui si presenta in questo volume il *Quadro di Riferimento*, è la terza indagine internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza promossa dalla IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). L'Italia ha partecipato a tutte e tre le indagini.

La IEA è un consorzio internazionale indipendente che si occupa di rendimento scolastico degli studenti attraverso l'organizzazione e la conduzione di indagini comparative su larga scala, con particolare attenzione alle politiche e alle pratiche educative adottate da numerosi Paesi in tutto il mondo.

La collaborazione dell'Italia con la IEA risale alla fine degli anni '60, anni in cui, oltre l'Italia, una ventina di nazioni si impegnano a condurre indagini comparative sul rendimento scolastico degli studenti in un quadro di riferimento comune a livello internazionale.

La formazione civica degli studenti diventa materia di ricerca per la IEA con l'Indagine Internazionale sull'Educazione Civica del 1975 (Study of Civic Education). Con la Civic Education la IEA decide di affrontare per la prima volta i vincoli concettuali e metodologici connessi ad una valutazione internazionale di tipo comparativo su questo settore dell'istruzione scolastica, difficilmente riconducibile all'interno di una o più discipline o ad un curriculum definito.

Dagli anni settanta in poi, il contesto di esercizio della cittadinanza subisce, a livello internazionale, trasformazioni così profonde sul piano sociale, politico, economico, ma anche culturale, giuridico ed etico, da rendere inappropriati i significati tradizionali di cittadinanza e inadeguata la formazione per l'esercizio di essa. Inoltre, mentre la natura e la complessità dei fenomeni sociali pongono nuove sfide alle società democratiche esigendo una sempre più estesa partecipazione civica delle giovani generazioni, si assiste, per contro, ad un progressivo indebolimento del loro interesse alla vita pubblica e politica. In questo contesto è progressivamente cresciuta l'attenzione dei responsabili delle politiche educative, sia europee che internazionali, allo sviluppo di politiche volte alla formazione di cittadini consapevoli dei propri diritti e dei propri doveri e capaci di partecipare attivamente alla vita democratica.

Alla scuola, in particolare, si domanda di sviluppare un profilo culturale più elevato che contempli, non soltanto le conoscenze necessarie per l'esercizio dei diritti e dei doveri, ma anche la capacità di interpretazione dei fenomeni sociali, di autonomia di giudizio, di interazione con gli altri, di dialogo nelle situazioni conflittuali, di responsabilità nelle scelte e nelle decisioni. Sulla base di queste considerazioni l'Assemblea generale della IEA nel 1994 lancia la seconda indagine comparativa sull'educazione civica, CIVED, e dopo dieci anni, le ulteriori trasformazioni del tessuto sociale e le nuove sfide poste alle società democratiche, inducono l'Assemblea generale della IEA nel 2005 a lanciare ICCS 2009 con l'obiettivo di raccogliere dati aggiornati ed evidenze empiriche utili ai singoli Paesi e alle organizzazioni internazionali, per migliorare le politiche e le pratiche in questo settore dell'istruzione.

ICCS 2009, come CIVED 1999, indaga sul ruolo dell'istruzione scolastica nel preparare i giovani a svolgere il proprio ruolo di cittadini nella società. ICCS, come già aveva fatto CIVED, ha elaborato un modello di valutazione basato sull'idea che lo sviluppo e l'interiorizzazione dei valori civici sia il risultato dell'insieme complesso di relazioni sociali che i giovani sviluppano all'interno della loro vita scolastica e nella comunità sociale e politica di cui fanno parte. Al di là del presentarsi come unitaria, questa comunità presenta una ripartizione plurale e talora contrastante rispetto ai valori e ai modelli culturali che ciascuna di esse rappresenta e veicola: la famiglia, la scuola, le associazioni, i gruppi di pari, la comunità politica nazionale. L'insegnamento esplicito dei diritti e dei doveri è considerato fattore importante ed ineludibile per la formazione civica ma si riconosce e si sottolinea l'influenza determinante dell'esperienza di vita quotidiana dei giovani fuori della scuola ma anche nella scuola, a cominciare dal clima e dalla sua cultura, dalla sua capacità di veicolare regole ma anche atteggiamenti e comportamenti democratici, di predisporre strutture organizzative e di utilizzare pratiche didattiche mirate allo sviluppo e all'esercizio di abilità essenziali per la partecipazione democratica.



Il modello di valutazione di ICCS riconosce e sottolinea altresì che alla formazione della cittadinanza concorrano più dimensioni: quella delle conoscenze specifiche e dei processi cognitivi che favoriscono una corretta interpretazione dei problemi della società contemporanea, quella affettivo-comportamentale che rende tali conoscenze civicamente significative in termini di capacità di coinvolgimento personale, di autonomia di giudizio, di scelta e decisione, di impegno e partecipazione consapevole alla vita democratica.

Nella rilevazione trovano perciò largo spazio, accanto alle conoscenze civiche, i fattori di contesto che, a vario livello, possono influire sul rendimento scolastico e sulla formazione di un profilo culturale adeguato ad assumere il ruolo di cittadino, le percezioni, le convinzioni, i comportamenti e gli atteggiamenti degli studenti nei confronti dei temi e delle problematiche connesse alle conoscenze.

A questo modello è evidentemente sottesa non solo l'esigenza di ricercare informazioni utili a migliorare l'azione formativa della scuola nella formazione alla cittadinanza ma anche quella di capire quali sono i fattori che potrebbero contribuire ad imprimere un'efficacia maggiore alla sua azione.

ICCS adotta una metodologia di lavoro centrata sulla massima collaborazione tra i diversi Paesi partecipanti, centri di ricerca nazionali, agenzie governative, università, ed esperti, programmando sistematiche occasioni di incontro, di confronto e di revisione finalizzati a vagliare, oltre l'aspetto tecnico della strumentazione, la rappresentatività e la rilevanza dei temi e dei contenuti rispetto alle caratteristiche culturali e scolastiche dei singoli contesti nazionali. Inoltre, la qualità degli strumenti e la conseguente affidabilità e validità dei risultati sono garantiti dalla IEA attraverso meccanismi appositamente predisposti che assicurano la qualità della traduzione oltre che la correttezza delle procedure di campionamento e l'utilizzo delle più avanzate metodologie di analisi dati.

La struttura della valutazione di ICCS presenta un quadro completo e dettagliato dei presupposti teorici, degli obiettivi e degli oggetti della valutazione cui viene affiancata la descrizione della tipologia di strumenti utilizzati e l'approccio per la presentazione dei risultati. Questo quadro viene completato con un set di esempi di prove. La struttura della valutazione di ICCS presenta inoltre una caratteristica molto importante rispetto alle indicazioni che l'analisi dei risultati potrà offrire: ICCS ha mantenuto un collegamento forte con i costrutti utilizzati da CIVED. Molti item o gruppo di item utilizzati in ICCS sono identici a quelli utilizzati in CIVED; ciò offrirà l'opportunità, per l'Italia e per i Paesi che hanno partecipato alla precedente indagine, di generare indicatori che possono contribuire ad un confronto diacronico (dati di tendenza) dei progressi riscontrabili nel rendimento degli studenti a livello nazionale ma anche delle modifiche sull'implementazione del curriculum di educazione civica e alla cittadinanza nell'arco di tempo che separa CIVED da ICCS.

Per la scuola italiana, attualmente impegnata a sperimentare proposte per riposizionare l'educazione alla cittadinanza nella formazione scolastica, il quadro di riferimento presentato in questa pubblicazione può svolgere una funzione di supporto nell'individuazione delle complesse problematiche connesse allo sviluppo di competenze di cittadinanza e per la loro valutazione.

Le prove sono state messe a punto da gruppi di esperti coordinati da Julian Fraillon dell'Australian Council for Educational Research (ACER) e in collaborazione con i coordinatori nazionali della ricerca. Gli esperti del Project Advisory Committee (PAC) hanno offerto consulenze continue e curato la revisione delle bozze del Quadro di Riferimento e degli strumenti dell'indagine sollecitando e accogliendo contributi da parte dei coordinatori nazionali. I responsabili della ricerca sono: John Ainley, Julian Fraillon e Wolfram Schulz dell'ACER, David Kerr del NFER, Bruno Losito del LPS. Responsabili per l'organizzazione dell'indagine sono l'Australian Council for Educational Research (ACER) che ha una funzione di guida, la National Foundation for Educational Research (NFER) nel Regno Unito, il Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS) dell'Università Roma Tre in Italia.

Questo volume è stato curato da Genny Terrinoni, la traduzione dall'inglese è di Tristan Bruce e la revisione e l'adattamento della traduzione sono di Maria Alessandra Scalise.



Prefazione

La *IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)* è un'associazione internazionale di cooperazione, non governativa e senza scopo di lucro, che si occupa di rendimento scolastico degli studenti ed è formata da istituti di ricerca nazionali e agenzie di ricerca governative di oltre 60 paesi. Il segretariato ha sede ad Amsterdam, in Olanda, e il centro di elaborazione dati e di ricerca (*DPC - Data Processing and Research Center*) ad Amburgo, in Germania.

La *IEA* conduce indagini comparative su larga scala sul rendimento scolastico degli studenti, con particolare attenzione alle politiche e alle pratiche educative adottate da numerosi Paesi in tutto il mondo. La prima indagine della *IEA* è stata avviata nel 1958 e, da allora, sono state condotte quasi 30 indagini su una pluralità di temi. Il complesso di questi studi ha contribuito alla comprensione più approfondita dei fenomeni educativi, sia all'interno dei singoli paesi, sia nell'ambito di un più vasto contesto internazionale.

L'Indagine Internazionale sull'Educazione Civica e alla Cittadinanza (*International Civic and Citizenship Study - ICCS*) è il terzo progetto della *IEA* che indaga sul ruolo dell'istruzione scolastica nel preparare i giovani a svolgere il proprio ruolo di cittadini attivi nella società. La prima indagine in questo ambito – l'Indagine sull'Educazione Civica (*Study of Civic Education*) – è iniziata nel 1971. Attraverso tale indagine l'educazione civica è diventata materia di ricerca per la *IEA* e si è confrontata per la prima volta con alcuni vincoli concettuali e metodologici che caratterizzano la comparazione internazionale in questo settore dell'istruzione.

La Seconda Indagine sull'Educazione Civica (*Civic Education Study - CIVED*), realizzata nel 1999, era incentrata sullo studio della realtà scolastica nel contesto dei cambiamenti che si erano verificati nel "mondo reale" della vita politica e sociale dei diversi Paesi nei primi anni '90. Questi cambiamenti comprendevano, da un lato, il crollo del comunismo nell'Europa centro-orientale, con la conseguente comparsa di nuove democrazie e, dall'altro, una diminuzione dell'interesse e della partecipazione alla vita pubblica dei cittadini delle democrazie più mature.

Quasi 10 anni dopo, i cambiamenti globali hanno sollecitato una nuova indagine sull'educazione civica e alla cittadinanza. Fra le altre considerazioni, a stimolare una rinnovata riflessione sui significati del concetto di cittadinanza, sul ruolo dell'educazione civica e alla cittadinanza e sugli approcci ad essa, sono stati il crescente impatto dei processi di globalizzazione, le minacce esterne alle società civili e alle loro libertà e lo scarso livello di interesse e di partecipazione alla vita pubblica e politica delle giovani generazioni. L'Assemblea Generale della *IEA* ha infatti convenuto che fosse giunto il momento di affrontare tali questioni emergenti e ha avviato l'indagine *ICCS* con l'obiettivo di raccogliere evidenze empiriche che potessero essere utilizzate, sia da singoli Paesi che da organizzazioni internazionali, per migliorare le politiche e le pratiche in questo settore.

Obiettivo del progetto *ICCS* è quello di rilevare, attraverso una prova cognitiva, i livelli di conoscenza concettuale e di comprensione degli studenti nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza. Il progetto intende inoltre raccogliere e analizzare dati relativi alla disponibilità e agli atteggiamenti degli studenti nei confronti dei temi dell'educazione civica e alla cittadinanza. Giacché il progetto *ICCS* rappresenta uno sviluppo del progetto *CIVED* (1999), esso potrà offrire, ai Paesi che hanno partecipato alla precedente indagine, l'opportunità di generare indicatori che possono contribuire ad un confronto diacronico (dati di tendenza) dei progressi riscontrabili nel rendimento degli studenti a livello nazionale. Il progetto *ICCS* consente, inoltre, di perseguire nuovi obiettivi in questo settore dell'istruzione. Un'importante innovazione di tale progetto consiste, infatti, nell'introduzione di moduli regionali, il cui scopo è quello di affrontare specifiche problematiche locali connesse all'educazione civica e alla cittadinanza. Tre moduli regionali – asiatico, europeo e latino-americano – forniranno dati che completeranno le informazioni raccolte nella parte principale dell'indagine.



Le indagini internazionali delle dimensioni di *ICCS* dipendono dall'apporto e dalla collaborazione di molti soggetti e dai contributi di molti Paesi. Questo documento contiene il *Quadro di Riferimento* del progetto *ICCS* e fornisce lo schema di riferimento per l'accertamento dei risultati dell'educazione civica e alla cittadinanza. La pubblicazione è il risultato di un processo collaborativo che ha coinvolto numerosi soggetti e gruppi, fra i quali il Comitato di Consulenza del Progetto (*PAC - Project Advisory Committee*), i coordinatori nazionali della ricerca di più di 30 Paesi (*NRCs - National Research Coordinators*) e altri esperti. Nelle fasi iniziali di questo studio è stata sollecitata la collaborazione di gruppi e di singoli individui e sono state poste in essere strategie che incoraggiassero i Paesi partecipanti a *ICCS* ad offrire il proprio contributo per sviluppare il *Quadro di Riferimento*, il disegno della ricerca e gli strumenti di rilevazione.

I progetti di una simile portata richiedono, da parte della *IEA* e dei suoi partner, un notevole impegno finanziario. In particolare, i finanziamenti primari per *ICCS* sono stati erogati dalla Direzione Generale per l'Istruzione e la Cultura della Commissione Europea, sotto forma di sovvenzione ai paesi europei partecipanti al progetto, dall'Inter-American Development Bank, attraverso il sistema regionale per la valutazione e lo sviluppo delle competenze di cittadinanza (*SREDECC - Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas*) che ha sostenuto diversi Paesi latino-americani e dai Paesi partecipanti a *ICCS*.

Il successo di questo progetto dipende dalla solidità e correttezza delle pratiche di gestione. Tre istituti partner, in collaborazione con il Segretariato della *IEA*, il *DPC* della *IEA* e i *NRC*, sono responsabili per l'organizzazione dell'indagine: l'*Australian Council for Educational Research (ACER)* che ha una funzione di guida, la *National Foundation for Educational Research (NFER)* nel Regno Unito, il Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (*LPS*) dell'Università Roma Tre in Italia. Esprimo i miei ringraziamenti più sinceri ai responsabili della ricerca: John Ainley, Julian Fraillon e Wolfram Schulz dell'*ACER*; David Kerr del *NFER*; e Bruno Losito del *LPS*. Ringrazio anche i ricercatori delle istituzioni del consorzio: Suzanne Mellor e Naoko Tabata dell'*ACER*; Joana Lopes del *NFER* e Gabriella Agrusti del *LPS*.

Un mio ringraziamento speciale va ai membri del *PAC* per il loro attento lavoro di revisione delle precedenti versioni del *Quadro di Riferimento*. In particolare, ringrazio Judith Torney-Purta (*University of Maryland*), già responsabile e presidente della *Steering Committee* per *CIVED*. Il Comitato Editoriale della *IEA (PEC)* ha suggerito miglioramenti alle versioni del *Quadro di Riferimento* che si sono succedute nel tempo; Paula Wagemaker ha curato il documento per la pubblicazione.

Infine, desidero esprimere il mio apprezzamento per il contributo apportato dai Coordinatori Nazionali di Ricerca (*NRC*). Essi sono i principali artefici di ogni indagine della *IEA* perché ne garantiscono la rilevanza per la ricerca e per le politiche e le pratiche educative connesse con l'area di indagine.

Hans Wagemaker
DIRETTORE ESECUTIVO IEA



Caratteristiche del progetto ICCS

Obiettivo dell'indagine

L'obiettivo dell'Indagine Internazionale sull'Educazione Civica e alla Cittadinanza (*ICCS - International Civic and Citizenship Education Study*) è quello di indagare, in un certo numero di Paesi, come i giovani siano formati alla cittadinanza e, di conseguenza, se e come essi siano pronti ad assumere il loro ruolo di cittadini. Nel perseguimento di tale obiettivo, l'indagine fornirà dati sul livello raggiunto dagli studenti in una prova di comprensione concettuale e di competenze riguardanti i valori civici e di cittadinanza. L'indagine, inoltre, raccoglie e analizza, come ulteriori variabili di risultato, dati che riguardano le attività degli studenti, la loro disponibilità e i loro atteggiamenti relativi ai temi che caratterizzano l'educazione civica e alla cittadinanza. La raccolta di dati di contesto contribuirà a spiegare le differenze nelle variabili di risultato. La proposta si basa sulle precedenti indagini *IEA* sull'educazione civica, riconosce l'esigenza di un nuovo studio e costituisce una risposta alla sfida di adeguare l'educazione dei giovani a mutati contesti di democrazia e di partecipazione civica.

Origini e motivazioni

Le precedenti indagini IEA

La *IEA* ha già effettuato due indagini internazionali sulle caratteristiche degli studenti nel campo dell'educazione civica. La prima di queste indagini (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975) è stata condotta come parte del *Six Subject Study*¹ e ha effettuato la raccolta dati nel 1971 (per una sintesi, cfr Walker, 1976). La seconda indagine *IEA-CIVED - Civic Education Study*, è stata effettuata nel 1999 e aveva l'obiettivo di fornire basi empiriche più solide all'educazione civica attraverso informazioni aggiornate sulle conoscenze, gli atteggiamenti e le azioni dei quattordicenni in quest'area.

CIVED aveva per oggetto sia l'apprendimento a scuola sia le opportunità di partecipazione civica al di fuori della scuola. *CIVED* si incentrava su tre aree relative ai temi propri dell'educazione civica e alla cittadinanza: democrazia/cittadinanza; identità nazionale/relazioni internazionali; coesione sociale/diversità. Si è ritenuto che i risultati di un'indagine incentrata su queste aree sarebbero stati particolarmente utili per i decisori politici coinvolti nella progettazione o nella rielaborazione dei curricula e nella formazione degli insegnanti.

CIVED è riuscito a conseguire i suoi scopi e i suoi obiettivi. La Fase 1 ha prodotto una serie di dettagliati studi di caso nazionali sui 24 Paesi partecipanti (Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999). La Fase 2 ha prodotto due rapporti internazionali ricchi di dati: il primo sui risultati dei quattordicenni, ovvero della popolazione indagata nei 28 Paesi partecipanti (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001); il secondo sui 16 Paesi che hanno preso in esame anche una popolazione opzionale di adolescenti dai 16 ai 18 anni (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt & Nikolova, 2002). I risultati dell'indagine *CIVED* hanno esercitato una notevole influenza sulle politiche e sulle pratiche didattiche dell'educazione civica e alla cittadinanza in tutto il mondo, sia nei Paesi partecipanti, sia in quelli non partecipanti, offrendo spunti per ulteriori ricerche in questo settore (Kerr, Irlanda, Lopes, Craig & Cleaver, 2004; Mellor & Priore, 2004; Menezes, Ferreira, Carneiro & Cruz, 2004).

Recenti cambiamenti a livello mondiale nel campo dell'educazione civica e alla cittadinanza

Nei 10 anni trascorsi dall'indagine *CIVED* sull'educazione civica, le condizioni del contesto relativo alla dimensione civica e di cittadinanza (in particolare per quanto riguarda le politiche dei governi e i rapporti tra nazioni) hanno subito notevoli trasformazioni in tutto il mondo. È

¹ Six-Subject Study è un'indagine comparativa internazionale promossa dalla IEA negli anni 1968-1971, sul rendimento scolastico degli studenti in sei materie (scienze, comprensione della lettura, letteratura, francese come lingua straniera, inglese come lingua straniera, educazione civica). La parte dell'indagine che si è occupata del rendimento scolastico in educazione civica è denominata "The study of civic education".



cambiato il contesto mondiale e, di conseguenza, è cambiato il contesto relativo ai temi della cittadinanza e alle politiche e pratiche educative dell'educazione civica e alla cittadinanza.

Gli stessi fattori che hanno agito da catalizzatore per gli importanti cambiamenti politici che si sono verificati in tutto il mondo, a partire dalla fine degli anni '80 e per tutti gli anni '90, e che avevano "dato il via" a *CIVED*, hanno subito un ulteriore sviluppo.

- Nell'ultimo decennio si è registrato un significativo mutamento relativamente alle minacce esterne alle società civili. Gli attacchi terroristici, e le conseguenti discussioni in merito alla risposta che le società civili dovrebbero dare, hanno portato ad attribuire una maggiore importanza all'educazione civica e alla cittadinanza. Tale cambiamento ha portato con sé un riconoscimento crescente per il ruolo che l'educazione civica e alla cittadinanza può svolgere nell'elaborazione di risposte adeguate (cfr. Ben Porath, 2006; IDEA, 2006.)
- L'osservazione di molti paesi in via di sviluppo, e in particolare dei paesi dell'America Latina, indica che oggi si attribuisce alla democrazia, intesa come sistema di governo, un valore maggiore che in passato, anche se la stabilità di quei governi è minacciata dall'aumento delle disuguaglianze sociali ed economiche. Gli studi hanno evidenziato che in molti Paesi in via di sviluppo è cresciuto il consenso sull'importanza di rafforzare e di promuovere maggiormente l'educazione alla cittadinanza, sia tra i giovani sia tra gli adulti, al fine di rendere la democrazia più sostenibile (cfr. Cox, Jaramillo & Reimers, 2005; Reimers, 2007; USAID, 2002.)
- È notevolmente aumentata l'importanza di associazioni non governative che si formano nella società civile e che fungono da canali alternativi attraverso i quali la cittadinanza attiva può unire cittadini attorno a scopi comuni. Le nuove forme di partecipazione a movimenti sociali si coagulano attorno a obiettivi di varia natura che vanno dalla motivazione religiosa a temi quali la battaglia in favore dei diritti umani o la protezione dell'ambiente (cfr. Scheufele, Nisbet & Brossard, 2002; Wade, 2007.)
- Nel corso dell'ultimo decennio (cfr. Branson, 1999; Rahn, 2004), si registra una tendenza continua verso cambiamenti culturali più profondi dovuti alla modernizzazione e alla globalizzazione della società, a una maggiore diffusione dell'accesso ai nuovi *media* come Internet, nonché all'aumento del consumismo e alla trasformazione delle strutture sociali (individualismo).

In conseguenza di tutto ciò, in molti Paesi, specialmente in quelli con forme di governo democratiche, ma anche in quelli dove la democrazia deve essere ancora realizzata, l'interesse per l'educazione civica e alla cittadinanza si è mantenuto alto, o lo è diventato.

Tali cambiamenti portano con sé un mutamento di opinione circa l'appropriatezza dei tradizionali significati di cittadinanza. Un tale sviluppo ha indotto a una rivisitazione dei concetti e delle pratiche associate alle quattro dimensioni proprie del concetto di cittadinanza: diritti e doveri, accesso, appartenenza e altre identità (cfr. Banks, 2004; Kymlicka, 2001; Macedo, 2000). Il dibattito attuale comprende anche discussioni sul concetto di identità nazionale, su come l'identità nazionale possa essere riconosciuta e su che cosa potrebbe essere fatto per consolidarla.

In molti Paesi si registra una particolare attenzione allo scarso livello di partecipazione alla *governance* e alla dialettica sociale da parte degli elettori o della popolazione e sta crescendo la preoccupazione per la mancanza di interesse e di coinvolgimento degli adolescenti e degli adulti nella vita pubblica e politica (Curtice & Seyd, 2003; Putnam, 2000). Tuttavia, sebbene accada che i giovani respingano le prassi della politica, non necessariamente lo stesso accade per quanto riguarda il loro sostegno a valori politici quali la solidarietà, l'equità e la tolleranza. Ci sono inoltre indicatori che testimoniano un progressivo coinvolgimento dei giovani in forme alternative di partecipazione (Torney-Purta et al., 2001).

Sviluppi nella ricerca sull'educazione civica e alla cittadinanza

A causa degli sviluppi descritti nel paragrafo precedente, esperti e responsabili delle politiche educative di molti Paesi hanno dato via a una riflessione sul significato di cittadinanza con una conseguente maggiore attenzione all'educazione civica e alla cittadinanza nelle scuole. Si è registrato altresì un aumento del numero di nazioni e di regioni coinvolte e interessate a incoraggiare lo sviluppo dell'educazione civica e alla cittadinanza. Tali Paesi sono diventati più proattivi e la ricerca, negli ultimi anni, ha fornito importanti spunti di riflessione su:



- il divario tra curriculum formale e curriculum reale ² (Birzea et al., 2004; Eurydice, 2005);
- la concettualizzazione della cittadinanza nelle scuole in relazione al curriculum, alla cultura della scuola e alla comunità (Kerr et al. 2004);
- gli approcci all'educazione civica e alla cittadinanza, con particolare enfasi su insegnamento e apprendimento attivo ed esperienziale (Potter, 2002);
- i fattori che sostengono un'efficace educazione alla cittadinanza (Craig, Kerr, Wade, & Taylor, 2005).

La crescente attenzione che le politiche educative pongono nei confronti dei temi in questione e la maggiore disponibilità di dati, contribuiscono a facilitare un più alto livello di collaborazione e di condivisione di esperienze all'interno di ciascun Paese e tra Paesi e regioni. In linea generale, sin dalla fine degli anni '80, il contesto di riferimento dell'educazione civica e alla cittadinanza ha subito profonde trasformazioni a causa della portata e della complessità delle sfide che la democrazia e la cittadinanza sono chiamate ad affrontare. Risulta pertanto necessario aggiornare le evidenze empiriche rispetto a questo nuovo contesto.

Domande di ricerca, disegno e strumenti di rilevazione

Le principali domande di ricerca dell'indagine riguardano il rendimento degli studenti, la loro disponibilità ad impegnarsi e gli atteggiamenti relativi ai temi che caratterizzano l'educazione civica e alla cittadinanza. Le variabili necessarie per analizzare queste domande di ricerca si possono trovare nella sezione che si riferisce al quadro di riferimento relativo ai contesti.

DR 1 Quali differenze esistono tra i Paesi, e all'interno di ciascun Paese, nei risultati degli studenti relativamente alla comprensione concettuale e alle competenze nell'educazione civica e alla cittadinanza?

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

DR 2 Quali cambiamenti si sono verificati nelle conoscenze e nell'impegno in area civica dopo l'ultima rilevazione del 1999?

Questa domanda di ricerca riguarda principalmente l'analisi delle tendenze da CIVED a ICCS e sarà limitata ai dati provenienti dai Paesi che hanno partecipato a entrambe le indagini. L'analisi è focalizzata sui cambiamenti avvenuti nelle conoscenze in ambito civico in generale e sugli indicatori di impegno e di atteggiamenti civici al livello dei Paesi partecipanti. Al fine di interpretare gli eventuali cambiamenti nel tempo, è possibile che si prendano in considerazione alcuni fattori riguardanti singoli Paesi (riforme e cambiamenti recenti nei curricula).

DR 3 Qual è il grado d'interesse e di disponibilità degli adolescenti a impegnarsi nella vita pubblica e politica e quali sono i fattori correlati in ciascun Paese o comuni ai diversi Paesi?

Questa domanda di ricerca affronta la questione dell'impegno rispetto all'apatia, attraverso un confronto degli indicatori di partecipazione civica all'interno di ciascun Paese, tra i diversi Paesi e in relazione alle variabili esplicative a vari livelli. Per spiegare le differenze tra i risultati conseguiti dagli studenti vengono utilizzate sia variabili di contesto sia variabili di processo, a livello di scuola, di classe e di ambiente familiare.

DR 4 Quali sono le percezioni degli adolescenti relativamente all'impatto delle recenti minacce alla società civile, e delle risposte a queste minacce, in relazione ad uno sviluppo futuro della società?

L'analisi si basa sulla comprensione, da parte dello studente, del rapporto tra la sicurezza della società e la salvaguardia delle libertà civili e sugli atteggiamenti degli studenti nei confronti dei diritti inerenti alla cittadinanza. Per le analisi potrebbero rivelarsi di particolare importanza alcuni fattori a livello di singolo Paese (sviluppi recenti e/o tradizioni liberali).

² NdT. Per curriculum 'formale'(intended) si intende quello previsto dai programmi e dai documenti ufficiali ministeriali dove si trovano indicati caratteri, fini, obiettivi, contenuti; per curriculum reale (implemented) si intende il curriculum attuato dai docenti, quello che in pratica essi insegnano.



DR 5 *Quali delle seguenti caratteristiche delle scuole e dei sistemi di istruzione influenzano il rendimento e gli atteggiamenti verso temi/problemi legati alle dimensioni civiche e della cittadinanza?*

(a) *L'approccio generale all'educazione civica e alla cittadinanza, ai curricoli e/o alla struttura e ai contenuti dei programmi e alla loro trasposizione didattica.*

In questo caso l'analisi ha bisogno di una raccolta di ulteriori dati sui curricoli e sui programmi scolastici a livello nazionale, nonché delle informazioni derivanti dal questionario scuola e dal questionario insegnanti. Per l'analisi dei dati, risultano particolarmente importanti sia le variabili di contesto sia i fattori legati al processo di apprendimento di temi legati alle dimensioni civiche e della cittadinanza a livello di Paese, di scuola e di classe.

(b) *Le pratiche didattiche, ad esempio quelle che incoraggiano processi di pensiero e di analisi di ordine superiore su temi legati alle dimensioni civiche e della cittadinanza.*

L'analisi si baserà sui dati concernenti le percezioni degli studenti e le pratiche didattiche dichiarate dagli insegnanti e comprenderà variabili relative al processo di apprendimento raccolte a livello di scuola, di insegnanti e di singolo studente.

(c) *Alcuni elementi dell'organizzazione scolastica, comprese le opportunità di contribuire alla risoluzione dei conflitti, di partecipare ai processi di governance e di essere coinvolti nel processo decisionale.*

Le analisi richiedono sia dati sulle percezioni relative alla *governance* della scuola da parte degli studenti, sia dati sulle opinioni dei dirigenti scolastici o degli insegnanti. Si tratta di variabili che riguardano le opportunità offerte agli studenti di partecipare alla vita della scuola e che vengono raccolte a livello di scuola, di insegnanti e di singolo studente.

DR 6 *Quali aspetti del contesto personale e sociale degli studenti - ad esempio il genere, l'estrazione socio-economica e il background linguistico - hanno una ricaduta sui risultati ottenuti dagli studenti e sui loro atteggiamenti nei confronti di temi/problemi dell'educazione civica e alla cittadinanza?*

Le analisi si baseranno sulle variabili di contesto, raccolte attraverso il questionario studenti, che riguardano i singoli studenti e il loro ambiente familiare. Tali fattori saranno utilizzati per spiegare le variazioni nei risultati ottenuti sia nella prova cognitiva sia nel questionario studenti.

Le domande di ricerca hanno svolto un ruolo cruciale nel plasmare il disegno di ricerca e gli strumenti dell'indagine e nel guidare lo sviluppo del *Quadro di Riferimento*.

Per quanto riguarda gli studenti, la popolazione indagata comprende studenti all'8° grado di istruzione³ e che hanno, in media, 14 anni. Laddove l'età media degli studenti dell'8° grado risulta al di sotto dei 13,5 anni, vengono considerati gli studenti al 9° grado di istruzione. In ciascuna scuola campionata vengono selezionate intere classi e sono valutati tutti gli studenti di ciascuna classe selezionata.

Per quanto riguarda gli insegnanti, la popolazione indagata da *ICCS* comprende tutti gli insegnanti che insegnano le discipline scolastiche di ordinamento nel grado di riferimento (per l'Italia il terzo anno della scuola secondaria di primo grado) di ciascuna scuola campionata e include solo quelli che sono in servizio nella scuola dall'inizio dell'anno scolastico e durante il periodo della prova *ICCS*. In ciascuna scuola vengono selezionati casualmente per partecipare alla rilevazione quindici insegnanti.

Una caratteristica importante dell'indagine *ICCS* è la creazione di moduli regionali. I moduli regionali interessano gruppi di Paesi della stessa regione geografica. In tali Paesi vengono somministrati strumenti aggiuntivi che puntano a valutare aspetti specificamente regionali dell'educazione civica e alla cittadinanza. In *ICCS* sono stati implementati tre moduli regionali per i Paesi partecipanti a seconda della loro rispettiva collocazione geografica in Europa, America Latina, Asia.



³ La popolazione indagata viene scelta facendo riferimento alla classificazione *ISCED-International Standard Classification of Education*, selezionando gli studenti che hanno raggiunto l'ottavo anno di istruzione, contando dal livello 1 dell'*ISCED*. Nel sistema scolastico italiano si tratta degli studenti iscritti al terzo anno della scuola secondaria di primo grado.

ICCS prevede la somministrazione dei seguenti strumenti:

- una *prova cognitiva internazionale per gli studenti* che è composta da *item* che misurano le conoscenze degli studenti in ambito civico e la loro capacità di ragionamento e analisi
- un *questionario studenti* composto da *item* che misurano le variabili di contesto, le percezioni e i comportamenti degli studenti
- uno *strumento regionale per gli studenti*, composto da una prova cognitiva e da un questionario con *item* specifici per ciascuna regione e somministrato dopo la prova cognitiva internazionale⁴
- un *questionario insegnanti*, somministrato a un gruppo selezionato di insegnanti di tutte le materie nel terzo anno della scuola secondaria di primo grado, il quale raccoglie informazioni sulle variabili di contesto degli insegnanti e sulle loro percezioni relativamente a fattori collegati all'area dell'educazione civica e alla cittadinanza nelle loro rispettive scuole
- un *questionario scuola*, somministrato ai dirigenti scolastici delle scuole selezionate per costruire un profilo delle caratteristiche della scuola e delle variabili che, a livello di scuola, sono collegate alla partecipazione civica e alla cittadinanza
- una *rilevazione on-line sul contesto nazionale (National Context Survey)*, compilata dagli esperti dei Centri Nazionali, centrata sulla struttura dei sistemi d'istruzione, sul ruolo dell'educazione civica e alla cittadinanza nei curricula nazionali e sugli sviluppi recenti. I dati ottenuti da questa rilevazione facilitano l'interpretazione dei risultati ottenuti attraverso i questionari studenti, scuola e insegnanti e forniscono una descrizione del contesto dell'educazione civica e alla cittadinanza di ogni Paese.

Il *Quadro di Riferimento* fornisce una base concettuale per la strumentazione internazionale di ICCS ed è stato un punto di riferimento per lo sviluppo degli strumenti regionali.

Caratteristiche e struttura del Quadro di Riferimento di ICCS

Dato il ruolo centrale del *Quadro di Riferimento* nel processo di costruzione degli strumenti, si è ritenuto importante:

- mantenere un collegamento forte con i costrutti utilizzati nell'indagine *IEA-CIVED* del 1999
- riflettere la concettualizzazione proposta dalla ricerca contemporanea su come l'educazione civica e alla cittadinanza si manifesta negli studenti
- soddisfare le esigenze dei Paesi partecipanti
- affrontare le domande di ricerca delineate nella proposta fatta nell'Assemblea Generale della *IEA* nel 2005 per *ICCS*
- prendere in considerazione solo contenuti che possono essere misurati
- redigere descrittori di contenuto condivisi che siano significativi e discreti e che descrivano l'ampiezza dell'educazione civica e alla cittadinanza per gli studenti
- considerare i contesti entro i quali avviene l'educazione civica e alla cittadinanza.

Il *Quadro di Riferimento* si compone di due parti:

- il *quadro di riferimento relativo alle dimensioni civiche e della cittadinanza*, che delinea gli aspetti da considerare nella raccolta dei dati sul rendimento degli studenti rilevati attraverso la prova cognitiva e il questionario studenti
- il *quadro di riferimento relativo ai contesti*, che fornisce una mappa dei fattori di contesto che potrebbero influenzare le variabili di risultato e spiegarne le differenze.



⁴ Questo strumento sarà usato solo nei Paesi che partecipano a un modulo regionale.

Quadro di riferimento relativo alle dimensioni civiche e della cittadinanza

Sintesi

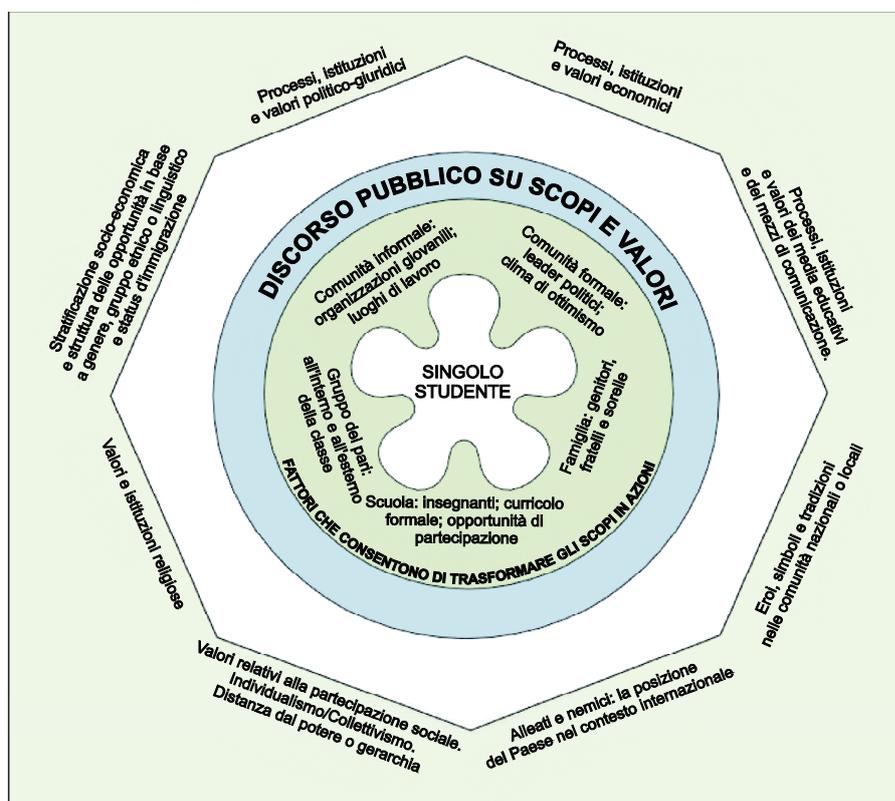
Gli elementi di continuità fra CIVED e ICCS

Principali elementi di continuità dal punto di vista concettuale

Il modello complessivo di *CIVED* è rappresentato da un ottagono che illustra in dettaglio “la stratificazione del contesto in cui si sviluppano il pensiero e l’azione dei giovani” (Torney-Purta et al. 2001, p. 21). Il modello dettagliato di *CIVED* è riprodotto nella figura 1.

Il modello teorico di *CIVED* pone al centro il singolo studente e prevede una serie di “agenti” di socializzazione che lo influenzano. Il modello si basa sul presupposto che “l’apprendimento relativo alle dimensioni della cittadinanza” da parte degli studenti non sia soltanto il risultato dell’insegnamento esplicito dei diritti e dei doveri a scuola (Torney-Purta et al., 2001).

Figura 1: Modello dell’indagine IEA CIVED



Il *Quadro di Riferimento* dell’indagine ICCS riflette, quindi, l’affermazione fondamentale del modello elaborato per *CIVED* che pone come attore centrale nel proprio “mondo civico” il singolo studente il quale, nell’intrattenere molteplici legami nella propria comunità civica, influisce su di essa ma ne viene a sua volta influenzato. Ne consegue, come ipotizzato in *CIVED*, e come ripreso anche nel *Quadro di Riferimento* di ICCS, che i giovani apprendono i valori civici e di cittadinanza attraverso l’interazione con le molteplici “comunità civiche” cui appartengono e non solo attraverso l’istruzione formale in classe (Torney-et Purta al., 2001).

Gli elementi di continuità nell’operationalizzazione dei costrutti

Il modello concettuale di *CIVED* è stato operationalizzato per raccogliere dati sul rendimento degli studenti utilizzando una prova cognitiva e un questionario studenti che contengono una vasta gamma di tipologie di quesito su temi legati alle dimensioni civiche e della cittadinanza suddivisi in



tre ambiti. I tre ambiti del modello concettuale di *CIVED* su temi legati alle dimensioni civiche e della cittadinanza sono:

- ambito I democrazia/cittadinanza
- ambito II: identità nazionale/relazioni internazionali
- ambito III coesione sociale/diversità.

Gli strumenti di valutazione dell'indagine *ICCS* recuperano alcuni strumenti dell'indagine *CIVED*: un insieme di *item* cognitivi “di tendenza” (*trend item*), mai rilasciati, e alcuni *item* tratti dalle scale attitudinali e concettuali.

La rappresentazione delle dimensioni civiche e della cittadinanza nel Quadro di Riferimento dell'indagine ICCS

Il *Quadro di Riferimento* dell'indagine *ICCS* è organizzato intorno a tre dimensioni: una dimensione di contenuto, che specifica l'oggetto della valutazione nella sfera dei temi legati alle dimensioni civiche e della cittadinanza; una dimensione affettivo-comportamentale che descrive il genere di percezioni e di attività degli studenti che saranno rilevate una dimensione cognitiva, che descrive i processi di pensiero oggetto d'indagine.

Nel *Quadro di Riferimento* di *ICCS* i quattro ambiti di contenuto sono:

- ambito di contenuto 1: società e sistemi civici
- ambito di contenuto 2: principi civici
- ambito di contenuto 3: partecipazione civica
- ambito di contenuto 4: identità civiche.

Tra i diversi tipi di percezione e comportamento degli studenti, è importante distinguere quelli rilevanti rispetto alle dimensioni civiche e della cittadinanza. A tal fine, sono stati identificati quattro ambiti affettivo-comportamentali:

- ambito affettivo-comportamentale 1: convinzioni di valore
- ambito affettivo-comportamentale 2: atteggiamenti
- ambito affettivo-comportamentale 3: intenzioni di comportamento
- ambito affettivo-comportamentale 4: comportamenti

Analogamente agli ambiti contemplati nel *Quadro di Riferimento* di *TIMSS* (Mullis, Martin, Ruddock, O'Sullivan, Aroa, & Erberber, 2005), gli ambiti cognitivi nel *Quadro di Riferimento* di *ICCS* definiscono i processi cognitivi valutati attraverso gli *item* della prova cognitiva. I due ambiti cognitivi nel *Quadro di Riferimento* di *ICCS* sono:

- ambito cognitivo 1: conoscenze
- ambito cognitivo 2: ragionamento e analisi

Ambiti di indagine e strumenti di rilevazione

La valutazione del rendimento degli studenti nel campo dell'educazione civica e alla cittadinanza prevede due strumenti:

- una prova cognitiva che misura i processi cognitivi dello studente
- un questionario che misura le percezioni e i comportamenti dello studente.

I dati ottenuti attraverso la prova cognitiva saranno utilizzati per costruire una scala delle conoscenze e della comprensione inerenti alla dimensione civica e di cittadinanza, così come descritti nei due ambiti cognitivi e declinando la sostanza dei quattro ambiti di contenuto.



I dati ottenuti attraverso il questionario studenti saranno utilizzati per articolare costrutti relativi alle percezioni attinenti ai quattro ambiti affettivo-comportamentali e relativi alla sostanza dei quattro ambiti di contenuto. La quantità e il tipo di informazioni raccolte attraverso ciascuno strumento varierà per i quattro ambiti di contenuto.

I dati che riguardano i comportamenti di cittadinanza attiva saranno utilizzati sia come indicatori di cittadinanza attiva, sia come possibili variabili esplicative dei risultati ottenuti relativamente alle dimensioni civiche e della cittadinanza. Gli indicatori delle attività degli studenti sono anche importanti variabili di contesto e pertanto si trovano anche nel quadro di riferimento relativo ai contesti.

Strutture e termini utilizzati nel Quadro di Riferimento dell'indagine ICCS

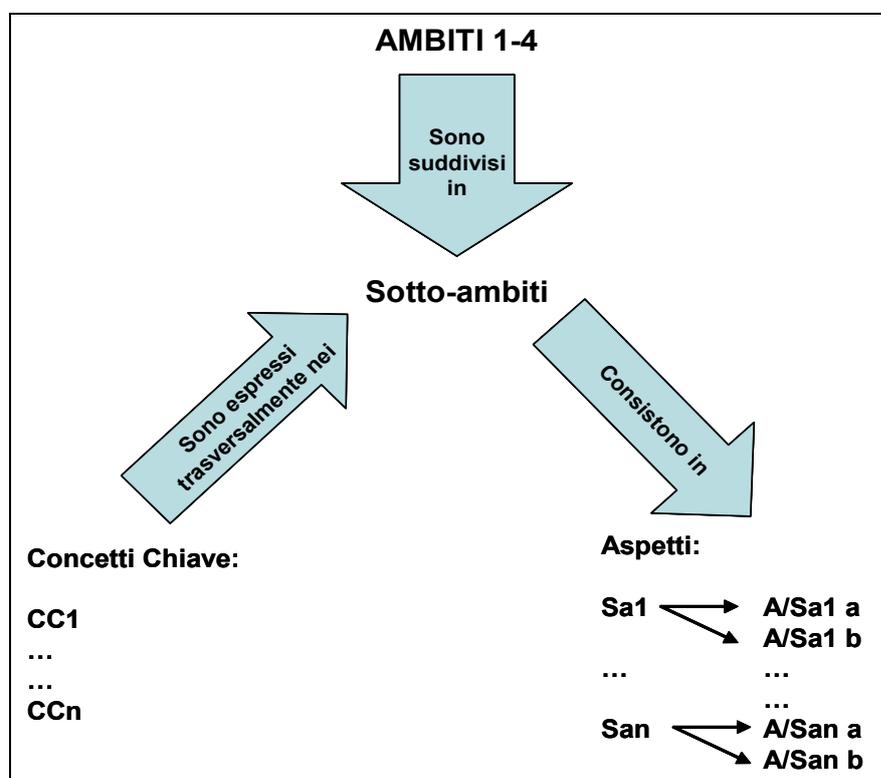
Struttura degli ambiti di contenuto

Ciascuno dei quattro ambiti di contenuto riportati nel *Quadro di Riferimento* dell'indagine ICCS condivide la seguente struttura:

<i>Sotto-ambito</i>	Si riferisce a una componente sostanziale o di contesto di un ambito di contenuto. I sotto-ambiti vengono descritti se includono un contenuto sufficiente per giustificare una definizione e un'articolazione separate. Questo modello prevede alcune sovrapposizioni tra sotto-ambiti all'interno di ciascun ambito.
<i>Aspetto</i>	Si riferisce ad un contenuto specifico che si considera in gran parte compreso all'interno di un determinato sotto-ambito.
<i>Concetto chiave</i>	Si riferisce ai concetti e ai processi comuni ai sotto-ambiti all'interno di un determinato ambito di contenuto.

In breve, ogni ambito di contenuto è diviso in sotto-ambiti e ogni sotto-ambito è costituito da uno o più aspetti. I concetti chiave possono essere espressi entro i contesti di uno qualsiasi dei sotto-ambiti. La figura 2 illustra la struttura degli ambiti di contenuto nel *Quadro di Riferimento* di ICCS.

Figura 2: La struttura degli ambiti di contenuto del *Quadro di Riferimento* di ICCS.



Nota: CC = Concetto Chiave; Sa = Sotto-ambito; A/Sa = Aspetto del Sotto-ambito.



Struttura degli ambiti affettivo-comportamentali

I quattro ambiti affettivo-comportamentali sono descritti come tipi di percezione e di comportamento degli studenti che hanno attinenza con gli ambiti di contenuto legati alle dimensioni civiche e della cittadinanza.

Struttura degli ambiti cognitivi

I due ambiti cognitivi sono definiti entrambi nei termini dei processi cognitivi che li comprendono.

Termini chiave

Il *Quadro di Riferimento* di ICCS si avvale di un insieme di termini chiave le cui definizioni sono elencate di seguito. Si noti che l'esatta definizione di molti dei termini utilizzati nel *Quadro di Riferimento* sono oggetto di un costante e acceso dibattito accademico. All'interno di questo *Quadro di Riferimento*, le definizioni dei termini chiave e dei termini specifici dell'ambito sono state elaborate per consentire una comprensione condivisa dei contenuti del Quadro stesso tra i diversi Paesi partecipanti e/o interessati a ICCS.

<i>Comunità</i>	Un gruppo di persone che condividono qualcosa fra loro (ad esempio, storia, valori, interessi, o un obiettivo comune). In questo quadro, l'appartenenza alla comunità comprende sia l'appartenenza basata su criteri definiti dall'esterno che si riferiscono alla funzione della comunità (ad esempio, frequentare una scuola da studente) sia l'appartenenza definita in base alle convinzioni personali degli individui circa la propria appartenenza (ad esempio, attraverso l'identificazione con altre persone che hanno "idee simili" su questioni politiche o sociali.) ⁵
<i>Società</i>	Una comunità definita dal suo territorio geografico all'interno del quale la popolazione condivide una cultura comune (che può comprendere comunità etniche, o di altro genere, molteplici e diversificate) e uno stile di vita in condizioni di relativa autonomia, indipendenza e autosufficienza.
<i>Cittadinanza</i>	<ol style="list-style-type: none">1. Lo status giuridico di cittadino.2. La partecipazione - o la mancata partecipazione - degli individui alla propria comunità. Il termine "cittadinanza", a differenza del termine "cittadinanza attiva", non presuppone un certo livello di partecipazione.
<i>Civile</i>	Si riferisce alla sfera della società in cui le relazioni tra le persone sono ad un livello più esteso di quello familiare allargato, ma non così esteso da comprendere i rapporti con lo Stato.
<i>Civico</i>	Si riferisce a una qualsiasi comunità in cui le relazioni tra le persone sono a un livello più esteso di quello familiare allargato (e includono quelle con lo Stato). Il termine "Civico" si riferisce anche ai principi, ai meccanismi, e ai processi decisionali di partecipazione, di governance e di controllo legislativo vigenti in queste comunità.

⁵ Si noti che una comunità può ulteriormente contenere un qualsiasi livello di diversità.



Ambiti di contenuto

Il primo ambito di contenuto, *Società e sistemi civici*, comprende i meccanismi, i sistemi e le organizzazioni che sono alla base della società. Il secondo ambito, *Principi civici*, si riferisce ai fondamenti etici condivisi nella società civile. *Partecipazione civica* riguarda la natura dei processi e delle pratiche che definiscono e mediano la partecipazione dei cittadini alle loro comunità civiche (spesso definita "cittadinanza attiva"). Il *Quadro di Riferimento* dell'indagine ICCS riconosce la centralità del singolo cittadino attraverso l'ambito denominato *identità civiche*. Tale ambito si riferisce alla percezione che un individuo ha di se stesso come agente dell'azione civica attraverso collegamenti a comunità molteplici. Insieme, i quattro ambiti descrivono i contenuti relativi alle dimensioni civiche e della cittadinanza che saranno oggetto di valutazione di ICCS.

Ambito di Contenuto 1: Società e Sistemi civici

Questo ambito di contenuto è incentrato sui meccanismi e sulle organizzazioni, formali e informali, che sono alla base sia dei contratti civici tra cittadini e società, sia del funzionamento delle società stesse. I tre sotto-ambiti di "società e sistemi civici" sono:

- *cittadini*
- *istituzioni statali*
- *istituzioni civili*.

Cittadini

Questo sotto-ambito è incentrato sulle relazioni tra individui e gruppi di cittadini e società. Gli aspetti di questo sotto-ambito riguardano la conoscenza e la comprensione di:

- ruoli assegnati e desiderati dai cittadini e dai gruppi nella società d'appartenenza
- diritti assegnati e desiderati dai cittadini e dai gruppi nella società d'appartenenza
- responsabilità assegnate e desiderate dai cittadini e dai gruppi nella società d'appartenenza.
- opportunità e capacità dei cittadini e dei gruppi di sostenere il continuo sviluppo della società d'appartenenza.

Istituzioni dello Stato

Questo sotto-ambito è incentrato sulle istituzioni che rivestono un ruolo centrale rispetto ai processi e alla messa in atto della *governance* e della legislazione nell'interesse collettivo dei cittadini che tali istituzioni rappresentano e servono.

Gli aspetti di questo sotto-ambito sono:

- *assemblee legislative/parlamenti*
- *governi*
- *organismi di governo sovranazionali/inter governativi*
- *magistratura*
- *forze dell'ordine*
- *forze di difesa nazionale*
- *burocrazia (enti pubblici)*
- *commissioni elettorali*.



Istituzioni civili

Questo sotto-ambito è incentrato sulle istituzioni che possono mediare il contatto fra i cittadini e le istituzioni pubbliche e che permettono ai cittadini di svolgere attivamente molti dei ruoli che competono loro nelle rispettive società. Gli aspetti di questo sotto-ambito sono:

- *istituzioni religiose*
- *aziende/ società commerciali*
- *sindacati*
- *partiti politici*
- *organizzazioni non-governative (ONG)*
- *gruppi di pressione*
- *mezzi di comunicazione di massa*
- *scuola*
- *organizzazioni culturali/ di interesse specifico.*

Concetti chiave

<i>Potere/ autorità</i>	Insieme di concetti che riguardano la natura e le conseguenze del diritto o della capacità di enti o persone di prendere decisioni vincolanti in nome di altri che saranno poi tenuti ad accettarle e rispettarle.
<i>Regole/ leggi</i>	Insieme di prescrizioni esplicite e implicite di comportamento. In particolare, le regole sono prescrizioni di natura non coattiva delle quali, dunque, l'organo sovrano non pretende l'applicazione. Le leggi, invece, sono quelle prescrizioni di natura coattiva delle quali l'organo sovrano richiede necessariamente il rispetto.
<i>Costituzione</i>	Le norme o leggi fondamentali che stabiliscono i principi che regolano la politica di una nazione o di un organo sub-nazionale.
<i>Governance</i>	L'atto e i processi di gestione delle politiche e degli affari pubblici.
<i>Processi decisionali</i>	I processi formali e informali con i quali vengono prese le decisioni all'interno e tra le istituzioni civili e statali.
<i>Negoziazione</i>	I processi che sono alla base della negoziazione e sono evidenti in essa, l'uso e la necessità della negoziazione come strumento del processo decisionale.
<i>Responsabilità (Accountability)</i>	Il requisito proprio di coloro che esercitano il ruolo di rappresentanti e che, dunque, sono tenuti a rispondere a coloro che rappresentano in relazione all'espletamento dei propri doveri e all'utilizzo del proprio potere. La responsabilità comprende l'assunto secondo il quale tali rappresentanti sono in grado di assumersi la responsabilità dei propri errori e di agire per porvi rimedio.
<i>Democrazia</i>	<i>Il Quadro di Riferimento dell'indagine ICCS</i> accoglie la definizione più ampia di democrazia, ovvero quella di "governo del popolo". Questa definizione si riferisce sia alla democrazia come sistema di governo che ai principi di libertà, equità, e coesione sociale ⁶ che sono alla base dei sistemi democratici e che garantiscono il rispetto dei diritti umani e la loro concreta promozione. In base alla definizione di democrazia adottata in questo Quadro di Riferimento, sia i sistemi democratici rappresentativi (ad esempio i parlamenti nazionali) sia i sistemi di democrazia diretta (come quelli di alcune comunità locali o di alcune scuole) possono essere considerati come sistemi democratici.



⁶ Cfr. ambito di contenuto 2 dell'educazione civica e alla cittadinanza pagina 19.

<i>Sovranità</i>	L'affermazione del diritto di ogni singolo Stato/Nazione di avere il potere supremo nel prendere decisioni politiche al proprio interno e il riconoscimento che tale potere è alla base della realizzabilità e validità delle organizzazioni, degli accordi, e dei trattati internazionali.
<i>Costruzione dell'identità nazionale</i>	Il processo di sviluppo, negli individui, del concetto di Nazione e di un sentimento comune di identità nazionale, con lo scopo di alimentare l'armonia e la stabilità a lungo termine. Nei parametri del <i>Quadro di Riferimento</i> di ICCS, si ritiene che la costruzione dell'identità nazionale sia un processo dinamico in continuo sviluppo in tutte le nazioni, piuttosto che un processo associato solo alle nazioni che hanno ottenuto l'indipendenza di recente.
<i>Apolidia</i>	La condizione delle persone che non hanno alcun vincolo giuridico di nazionalità o di cittadinanza con un alcuno Stato. In questo concetto sono comprese anche le cause e le conseguenze dell'apolidia.
<i>Suffragio/ Voto</i>	Si tratta di un insieme di concetti che si riferiscono ai diritti, alle responsabilità, e alle aspettative delle persone rispetto al voto, in situazioni formali e informali. Tali concetti, inoltre, si riferiscono, più in generale, alle questioni connesse al voto e ai processi di votazione, come, ad esempio, il voto obbligatorio o volontario e il voto segreto.
<i>Economia</i>	I sistemi che regolano la produzione, la distribuzione e il consumo di beni e di servizi all'interno degli Stati, compresa la disciplina in materia di lavoro, il commercio, le imposte fiscali e il welfare.
<i>Stato sociale</i>	Il ruolo di un governo di provvedere alla sicurezza sociale ed economica dei cittadini attraverso il proprio sostegno, ad esempio con l'assistenza sanitaria, le pensioni e i sussidi o i contributi economici dell'assistenza sociale.
<i>Trattati</i>	Gli accordi vincolanti, basati sul diritto internazionale, assunti dagli organismi idonei a sottoscriverli come gli Stati e le organizzazioni internazionali.
<i>Sviluppo sostenibile</i>	Una forma di sviluppo che soddisfa i bisogni delle generazioni presenti senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri bisogni. I fattori che possono essere considerati in termini di sviluppo sostenibile comprendono la tutela ambientale, lo sviluppo economico, l'uguaglianza e la giustizia sociale.
<i>Globalizzazione</i>	La crescente circolazione internazionale di merci, denaro, informazioni e persone, oltre allo sviluppo della tecnologia, delle organizzazioni, dei sistemi giuridici, e delle infrastrutture che consentono tale circolazione. Il <i>Quadro di Riferimento</i> di ICCS riconosce che, attorno alla definizione, alle percezioni e persino all'esistenza stessa della globalizzazione, ruota un acceso dibattito internazionale. La globalizzazione è stata inserita nel <i>Quadro di Riferimento</i> come concetto chiave da sottoporre agli studenti. La sua definizione non è una dichiarazione di fede circa l'esistenza o i meriti della globalizzazione.



Ambito di Contenuto 2: principi civici

Il secondo ambito di contenuto è incentrato sui fondamenti etici condivisi che sono alla base delle società civili. Il *Quadro di Riferimento* considera il sostegno, la difesa e la promozione di tali principi, come responsabilità civiche e come motivazioni che spesso spronano individui e gruppi alla partecipazione civica. I tre sotto-ambiti dei principi civici sono:

- *equità*
- *libertà*
- *coesione sociale*.

Equità

Questo sotto-ambito è incentrato sul principio secondo cui tutte le persone hanno diritto a un trattamento equo e giusto e secondo cui la difesa e la promozione dell'equità sono essenziali per raggiungere la pace, l'armonia e la produttività all'interno e tra le comunità. Il principio dell'equità deriva dalla nozione di uguaglianza, secondo la quale tutte le persone nascono uguali in termini di dignità e di diritti.

Libertà

Questo sotto-ambito è incentrato sul concetto che tutte le persone dovrebbero avere libertà di fede, libertà di parola, libertà dalla paura e libertà dalla povertà, come espresso nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo delle Nazioni Unite (1948). È responsabilità della società tutelare attivamente e sostenere la libertà, non solo dei membri della propria comunità, ma anche di quelli di tutte le altre comunità.

Coesione sociale

Questo sotto-ambito è incentrato sul senso di appartenenza, di interrelazione e sull'esistenza di una visione comune tra gli individui e le comunità all'interno di una società. Quando la coesione sociale è forte, si registra l'apprezzamento e la valorizzazione della diversità degli individui e delle comunità che compongono una società. È chiaro che (in relazione a questo sotto-ambito) le manifestazioni della coesione sociale variano fra le diverse società e che, all'interno delle singole società, si possono verificare tensioni fra la coesione sociale e la diversità di opinioni e di azioni. Per molte società la risoluzione di queste tensioni costituisce un tema di dibattito ancora aperto.

Concetti Chiave

<i>Interesse per il bene comune</i>	Il principio secondo il quale l'obiettivo finale dell'azione civica e della comunità è quello di promuovere condizioni che siano vantaggiose per tutti i membri della comunità.
<i>Diritti umani</i>	Una forma di diritto morale inalienabile che, ai fini del <i>Quadro di Riferimento di ICCS</i> , è definito in base al contenuto della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo delle Nazioni Unite (1948).
<i>Empatia</i>	Assumere, intellettualmente o emotivamente, il ruolo o il punto di vista degli altri.
<i>Rispetto</i>	Il principio secondo il quale tutte le persone hanno un valore in quanto esseri umani.
<i>Giustizia sociale</i>	La distribuzione dei vantaggi e degli svantaggi all'interno delle comunità
<i>Inclusione</i>	Il principio secondo il quale le comunità hanno la responsabilità di agire in modo da sostenere tutti i loro membri affinché si sentano apprezzati come componenti di tali comunità.
<i>Eguaglianza</i>	Il principio secondo il quale tutti gli uomini sono nati uguali per dignità e diritti, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali (come genere, razza o religione).



Ambito di Contenuto 3: Partecipazione civica

La partecipazione civica si riferisce all'agire degli individui a ogni livello e in ogni contesto all'interno delle comunità. Il livello di partecipazione può variare dalla semplice consapevolezza, all'impegno, fino alla capacità di influenzare decisioni di altri. I tre sotto-ambiti della partecipazione civica sono:

- *processi decisionali*
- *capacità di influenzare le decisioni*
- *partecipazione alla comunità.*

Processi decisionali

Questo sotto-ambito è incentrato sulla partecipazione attiva che ha, come risultato diretto, l'attuazione delle politiche o delle pratiche che riguardano la comunità o il gruppo d'appartenenza di un individuo. Gli aspetti di questo sotto-ambito sono:

- *impegno diretto in organizzazioni e associazioni*
- *votare.*

Capacità di Influenzare le decisioni

Questo sotto-ambito è incentrato sulle azioni volte a informare e a influenzare una sola o tutte le politiche, le pratiche e gli atteggiamenti di altri individui o di gruppi all'interno della comunità cui l'individuo appartiene. Gli aspetti di questo sotto-ambito sono:

- *partecipazione al "discorso pubblico"*
- *partecipazione a manifestazioni pubbliche di sostegno o di protesta*
- *partecipazione allo sviluppo delle politiche*
- *sviluppo di proposte di azione o di patrocinio*
- *acquisto selettivo di prodotti in base alle convinzioni etiche circa le modalità di produzione (consumo etico)*
- *corruzione.*

Partecipazione alla vita della comunità

Questo sotto-ambito si riferisce a una partecipazione volta principalmente a rafforzare i propri legami con la comunità, con lo scopo di migliorarla. Gli aspetti di questo sotto-ambito sono:

- *il volontariato*
- *la partecipazione alle organizzazioni religiose, culturali e sportive*
- *il mantenersi informato*

Concetti chiave

Partecipazione civica

Il principio secondo il quale le comunità civiche traggono beneficio dal coinvolgimento attivo dei propri cittadini e secondo il quale, dunque, le comunità hanno l'onere di facilitare il diritto alla cittadinanza attiva e i cittadini quello di partecipare attivamente alle comunità civiche.

Auto-efficacia Civica

Il giudizio degli individui sulla propria capacità di portare a termine linee di condotta in grado di influenzare la comunità di cui fanno parte.

Cooperazione/ collaborazione

Il principio secondo cui le comunità traggono maggiori vantaggi quando i loro membri agiscono insieme per perseguire gli obiettivi comuni della comunità stessa (questa definizione ammette il disaccordo all'interno delle comunità in merito al modo migliore per raggiungere gli obiettivi) .



<i>Negoziazione/ risoluzione</i>	Il principio secondo cui la risoluzione pacifica delle divergenze è essenziale per il benessere della comunità e secondo cui la negoziazione è il modo migliore per tentare di arrivare a decisioni condivise.
<i>Impegno</i>	Il principio secondo cui i cittadini, per poter partecipare in modo efficace, devono interessarsi personalmente a questioni e informazioni riguardanti la comunità.

Ambito di Contenuto 4: le identità civiche

Le *identità civiche* riguardano i ruoli civici individuali e la loro percezione. Come nel modello CIVED, ICCS presuppone che gli individui influenzino, e a loro volta siano influenzati, dalle relazioni che hanno con la famiglia, con i loro pari e con le loro comunità civiche. Così, l'identità civica di una persona è esplicitamente collegata a una serie di interrelazioni di natura personale e di natura civica. Il presente *Quadro di Riferimento* sostiene, e ha come presupposto, che gli individui abbiano identità molteplici e articolate, piuttosto che un'identità civica unidimensionale. L'ambito delle identità civiche è costituito da due sotto-ambiti:

- *concetto di sé civico*
- *appartenenza civica.*

Concetto di sé civico

Questo sotto-ambito si riferisce alle esperienze degli individui per quanto riguarda la loro collocazione all'interno delle comunità civiche di appartenenza. Il concetto di sé civico si riferisce specificatamente ai valori e ai ruoli civici e di cittadinanza degli individui, alla consapevolezza e agli atteggiamenti in merito a tali valori e ruoli e, infine, al modo di mettere in pratica tali valori e tali ruoli, sia nel caso che essi siano in armonia sia che siano in conflitto all'interno di ciascuno.

Appartenenza civica

L'*appartenenza civica* si riferisce alla percezione del legame che gli individui hanno con le diverse comunità civiche di appartenenza e alla consapevolezza dei diversi ruoli che ricoprono all'interno di ciascuna comunità.

L'*appartenenza civica* comprende anche le convinzioni e la tolleranza degli individui nei confronti dei livelli di diversità (delle idee e delle azioni inerenti alla dimensione civica) all'interno della propria comunità e fra comunità diverse, nonché il riconoscimento e la comprensione degli effetti prodotti sulle diverse comunità e sui suoi membri dalla pluralità dei sistemi di credenze (*belief systems*) e di valori legati alle dimensioni civiche e della cittadinanza.

Concetti chiave

<i>Concetto di sé civico</i>	L'opinione che gli individui hanno di se stessi come cittadini nell'ambito delle proprie comunità. Quest'opinione comprende il senso di appartenenza alla propria comunità e la capacità di individuare la natura e i criteri di giudizio che contraddistinguono il proprio ruolo civico nella comunità.
<i>Molteplicità</i>	La percezione da parte degli individui dell'esistenza di una pluralità di ruoli diversi e delle potenzialità di tali ruoli all'interno della propria comunità e tra comunità diverse. In tale concetto è insita la comprensione che ruoli e potenzialità di un individuo mutano in continuazione e che dipendono dal contesto di ogni singola relazione e legame all'interno della comunità.
<i>Diversità</i>	La percezione e il livello di accettazione individuale dell'esistenza di una pluralità di persone e di punti di vista all'interno della propria comunità e in comunità diverse
<i>Culture/ruolo</i>	La percezione che gli individui hanno del valore e del ruolo della cultura che associano con la propria comunità di appartenenza nella loro vita di cittadini e in quella degli altri membri della comunità.



<i>Patriottismo</i>	L'amore o la devozione nei confronti del proprio Paese (o Paesi) che può portare a una disponibilità ad agire a sostegno del proprio Paese (o Paesi).
<i>Nazionalismo</i>	La politicizzazione del patriottismo, ovvero la sua declinazione in principi o programmi basati sul presupposto che l'identità nazionale sia preponderante rispetto ad altri principi sociali e politici.
<i>Valori civici e di cittadinanza</i>	Le fondamentali convinzioni etiche e morali degli individui relativamente alle proprie comunità civiche e al proprio ruolo di cittadino all'interno di tali comunità.

Ambiti affettivo-comportamentali

Gli *item* che indagano gli ambiti affettivo-comportamentali contenuti nel questionario studenti, non prevedono risposte "giuste" o "sbagliate" e utilizzano generalmente scale di tipo Likert .

Ambito Affettivo-comportamentale 1: convinzioni di valore

Le convinzioni di valore si possono definire come convinzioni relative al valore di concetti, istituzioni, persone e/o idee. Esse sono diverse dagli atteggiamenti in quanto sono più costanti nel tempo, sono profondamente radicate e rappresentano convinzioni più ampie e fondamentali. Tali convinzioni aiutano gli individui a risolvere le contraddizioni e sono alla base del modo di vedere se stessi e gli altri. I sistemi di valori sono insiemi di convinzioni di valore che gli individui adottano e che, a loro volta, ne influenzano gli atteggiamenti e il comportamento.⁷

Le convinzioni di valore che hanno una certa rilevanza nel contesto delle dimensioni civiche e della cittadinanza includono le convinzioni relative a concetti o a idee fondamentali (libertà, equità, coesione sociale). *ICCS* misura due categorie di convinzioni di valore degli studenti:

- *convinzioni relative ai valori democratici*
- *convinzioni relative ai valori della cittadinanza.*

Convinzioni degli studenti relative ai valori democratici

Questo costrutto si riferisce alle convinzioni dello studente riguardo alla democrazia ed è da collegare principalmente all'Ambito di Contenuto 2 (*principi civici*). Nella rilevazione *IEA-CIVED*, gli studenti erano invitati a esprimere un giudizio su una serie di caratteristiche della società in termini di "bene o male per la democrazia". Contrariamente alle aspettative, i risultati non hanno dimostrato che gli studenti utilizzano modelli simili, per dimensioni concettuali, per rispondere a questo tipo item. Tuttavia, molti *item* riflettevano un fattore caratteristico di un modello specifico di democrazia che corrisponde allo "Stato di diritto" e che risulta essere una costante trasversale a molti Paesi (vedi Torney-Purta et al., 2001). Anziché porre domande sulle conseguenze positive o negative per la democrazia, il *Quadro di Riferimento* di *ICCS* comprende un insieme di nove *item* che cercano di determinare la misura di accordo degli studenti relativamente alle modalità con le quali dovrebbe essere costruita una società.

Tali *item* sono un adattamento di un sottoinsieme di quelli inclusi nell'indagine *CIVED* e riflettono l'approvazione degli studenti nei confronti dei valori democratici fondamentali. Inoltre, tre di questi *item* riflettono le convinzioni degli studenti su quale risposta si dovrebbe dare a quei gruppi che rappresentano una minaccia per la sicurezza nazionale.

Convinzioni degli studenti relative ai valori della cittadinanza

Questo costrutto si riferisce alle convinzioni dello studente relativamente al concetto di "buona cittadinanza" e attiene principalmente all'Ambito di Contenuto 1 (*Società e sistemi civici*). Già nel primo studio della *IEA* sull'educazione civica, nel 1971 (Torney et al., 1975), erano previsti alcuni *item* che indagavano sull'importanza di alcuni comportamenti per la "buona cittadinanza". Nell'indagine *CIVED* è stato chiesto agli studenti, attraverso un insieme di 15 item, di valutare l'importanza di alcuni comportamenti riguardanti "l'essere un buon cittadino" (vedi Torney-Purta et al., 2001, p. 77f).



⁷ Rokeach (1973, p. 5), fornisce le seguenti definizioni: "Una convinzione permanente per cui un particolare stile di vita o una finalità dell'esistenza è personalmente e socialmente preferibile ad altri stili di vita e finalità dell'esistenza opposti o contrari. Un sistema di valori è un'organizzazione permanente di convinzioni, relative a particolari stili di vita o finalità dell'esistenza, ordinata lungo un continuum d'importanza relativa".

Sono state quindi riportate due sotto-scale relative alla cittadinanza convenzionale e alla cittadinanza connessa ai movimenti sociali (vedi Schulz, 2004). Kennedy (2006) distingue fra gli elementi *attivi* della cittadinanza (convenzionali e connessi ai movimenti sociali) e quelli *passivi* (identità nazionale, patriottismo, lealtà). L'indagine ICCS comprende 12 *item* che riguardano comportamenti di "buona cittadinanza", la maggior parte dei quali sono simili a quelli utilizzati nell'indagine CIVED.

Ambito Affettivo-comportamentale 2: atteggiamenti

Gli *atteggiamenti* possono essere definiti come disposizioni mentali o sentimenti relativi a idee, persone, oggetti, eventi, situazioni e/o relazioni. A differenza delle convinzioni di valore, gli atteggiamenti hanno una natura più limitata, possono cambiare nel corso del tempo e sono meno profondamente radicati. Inoltre è possibile che uno stesso individuo abbia, contemporaneamente, atteggiamenti contraddittori. I diversi tipi di atteggiamenti degli studenti relativi ai temi che caratterizzano le dimensioni civiche e della cittadinanza comprendono:

- *le cognizioni riferite al Sé connesse alle dimensioni civiche e della cittadinanza*
- *gli atteggiamenti nei confronti dei diritti e dei doveri*
- *gli atteggiamenti nei confronti delle istituzioni.*

Cognizioni riferite al Sé connesse alle dimensioni civiche e della cittadinanza

Interesse per gli eventi politici e le questioni sociali: si tratta di un costrutto che riflette la motivazione degli studenti rispetto alla politica e si riferisce all'Ambito di Contenuto 4 (*identità civiche*). Il primo Studio della IEA sull'Educazione Civica del '71 comprendeva misure dell'interesse degli studenti per programmi televisivi su temi di pubblico interesse che si sono rivelate un predittore positivo della conoscenza e della partecipazione in ambito civico (Torney et al., 1975). Nello studio CIVED è stato utilizzato un *item* sul livello di interesse per la politica (Torney-Purta et al., 2001).

Analogamente ai risultati precedenti, anche i risultati di CIVED hanno indicato che l'interesse per la politica è un predittore positivo delle conoscenze civiche e della probabilità di partecipazione al voto (Amadeo et al., 2002). L'indagine ICCS utilizza una serie di *item* che coprono l'interesse degli studenti in un più ampio spettro rispetto a sei diverse questioni politiche e sociali. È stato inoltre inserito un *item*, opzionale per i Paesi europei, che riguarda il grado d'interesse per la politica europea.

Concetto di sé in rapporto alla partecipazione politica (efficacia interna in rapporto alla politica): si tratta di un costrutto che si riferisce al concetto di sé degli studenti per quanto riguarda il coinvolgimento politico e si riferisce all'Ambito di Contenuto 3 (Partecipazione civica). Il concetto più ampio di *efficacia politica* ha svolto un ruolo di primo piano negli studi sul comportamento e sulla socializzazione politici. L'efficacia politica è la "percezione che il cambiamento politico e sociale sia possibile e che il singolo cittadino possa svolgere un ruolo nel promuovere tale cambiamento" (Campbell, Gurin, & Miller, 1954, p. 187). L'analisi degli *item* solitamente utilizzati per misurare l'efficacia politica rivela una struttura bidimensionale dell'efficacia politica, dove l'*efficacia interna* può essere definita come la sicurezza degli individui rispetto alle proprie capacità di comprendere la politica e di agire politicamente, mentre l'efficacia esterna rappresenta le convinzioni degli individui circa la capacità del sistema politico di fornire risposte (vedi Balch, 1974; Converse, 1972).

L'indagine CIVED ha utilizzato tre *item* per misurare l'efficacia politica che è risultata positivamente associata agli indicatori di impegno civico (vedi Schulz, 2005). Nell'indagine ICCS, i tre *item* di CIVED sono stati integrati con altri tre *item*.

Senso di auto-efficacia nell'esercizio della cittadinanza: si tratta di un costrutto che riflette la fiducia degli studenti nelle proprie capacità di comportarsi da "cittadini attivi" e si riferisce principalmente all'Ambito di Contenuto 3 (*partecipazione civica*). Si ritiene che "il giudizio degli individui sulle proprie capacità di organizzare e dare corso alle azioni necessarie al raggiungimento di determinati tipi di risultati" (Bandura, 1986, p. 391) abbia una forte influenza sulle scelte, sull'impegno, sulla perseveranza e sulle emozioni individuali in relazione ai compiti. Il concetto di autoefficacia costituisce un importante elemento della *teoria cognitiva sociale* di Bandura (1993) sul processo di apprendimento. In questa teoria si sostiene che debbano essere gli studenti a guidare il proprio apprendimento. La distinzione tra concetto di sé relativamente alla partecipazione politica (l'efficacia interna in rapporto alla politica) e l'auto-efficacia di cittadinanza è la seguente: mentre



l'efficacia politica interna considera affermazioni globali riguardanti la capacità generale degli studenti di agire politicamente, l'autoefficacia di cittadinanza considera la fiducia in se stessi degli studenti rispetto alla loro capacità di assolvere compiti specifici nell'area della partecipazione civica. L'indagine *ICCS* comprende sette *item* che riguardano diverse attività di partecipazione.

Atteggiamenti degli studenti nei confronti dei diritti e dei doveri

Tali costrutti riflettono gli atteggiamenti degli studenti nei confronti dei diritti e dei doveri e sono rilevanti rispetto alle dimensioni civiche e della cittadinanza.

Atteggiamenti nei confronti dei diritti di genere: si tratta di un costrutto che riflette le convinzioni degli studenti sui diritti posseduti da gruppi appartenenti a generi diversi all'interno della società. Esso si riferisce all'Ambito di Contenuto 2 (*principi civici*). Il primo Studio della *IEA* sull'Educazione Civica del 1971 comprendeva quattro *item* che misuravano il sostegno ai diritti politici delle donne. *CIVED* ha utilizzato un insieme di sei *item* per rilevare gli atteggiamenti degli studenti nei confronti dei diritti politici delle donne (Torney-Purta et al., 2001). *ICCS* comprende sette *item* sui diritti di genere, alcuni dei quali sono identici o simili a quelli utilizzati in *CIVED*.

Atteggiamenti nei confronti dei diritti dei gruppi etnici/razziali: si tratta di un costrutto che riflette le convinzioni degli studenti sui diritti posseduti dai diversi gruppi etnici/razziali presenti nella società. Esso si riferisce principalmente all'Ambito di Contenuto 2 (*principi civici*) e viene misurato con cinque *item*. Quattro di questi *item* erano presenti anche in *CIVED*, ma i risultati non sono stati riportati nel rapporto internazionale (Schulz, 2004).

Atteggiamenti nei confronti dei diritti degli immigrati: si tratta di un costrutto che riflette le convinzioni degli studenti sui diritti degli immigrati. Si riferisce all'Ambito di Contenuto 2 (*principi civici*). *CIVED* misurava questo costrutto attraverso otto *item*, cinque dei quali sono stati inseriti in una scala degli atteggiamenti nei confronti degli immigrati (Schulz, 2004; Torney-Purta et al., 2001). L'indagine *ICCS* comprende una versione leggermente modificata degli stessi cinque *item* utilizzati per la scala, con l'aggiunta di un ulteriore *item*.

Atteggiamenti degli studenti nei confronti delle istituzioni

Tali costrutti riflettono gli atteggiamenti degli studenti nei confronti delle istituzioni e sono considerati importanti per le dimensioni civiche e della cittadinanza.

Fiducia nei confronti delle istituzioni: si tratta di un costrutto che riflette i sentimenti di fiducia degli studenti nei confronti delle varie istituzioni civiche e statali della società e si riferisce principalmente all'Ambito di Contenuto 1 (*società e sistemi civici*). Il primo Studio sull'educazione civica della *IEA* (1971) comprendeva un *item* sulla fiducia nei confronti del governo (Torney et al. 1975). *CIVED* utilizzava invece un insieme di 12 *item* che trattano delle istituzioni politiche/civiche, dei mezzi di comunicazione, delle Nazioni Unite, delle scuole e della gente in generale. L'indagine *ICCS* utilizza un insieme simile di 11 *item* fondamentali in formato modificato, insieme a tre *item* opzionali sulle istituzioni europee e su quelle statali/regionali.

Sicurezza rispetto al proprio ruolo partecipativo a scuola: si tratta di un costrutto che riflette le convinzioni degli studenti sull'utilità di essere attivamente coinvolti nella vita della scuola. Generalmente gli adolescenti non possono votare o candidarsi nella "politica degli adulti" ma sperimentano, in quanto studenti, le proprie potenzialità di esercitare un'influenza sulle modalità di gestione della scuola (Bandura, 1997, p. 491). *CIVED* comprendeva sette *item* volti a raccogliere informazioni sulle percezioni degli studenti circa la loro capacità di influire sulla scuola. Quattro di tali domande erano incentrate sul generale livello di sicurezza rispetto al proprio ruolo partecipativo a scuola (Torney-Purta et al., 2001). *ICCS* utilizza un insieme di quattro *item* di *CIVED* (in parte modificati) e un *item* aggiuntivo che riflette gli atteggiamenti degli studenti nei confronti della propria partecipazione a scuola. Il costrutto si riferisce all'Ambito di Contenuto 3 (*Partecipazione civica*).

Atteggiamenti nei confronti della propria nazione: si tratta di un costrutto che riflette gli atteggiamenti degli studenti nei confronti di concetti astratti di nazione. Si possono distinguere varie forme di attaccamento alla nazione (simbolico, costruttivo, patriottico, acritico, nazionalistico). Queste forme di attaccamento alla nazione sono diverse dai sentimenti di identità nazionale (Huddy & Khatib, 2007).



Lo studio *CIVED* comprendeva 12 *item* che riflettevano gli atteggiamenti degli studenti verso i loro rispettivi Paesi. Quattro di tali *item* sono stati utilizzati per misurare “gli atteggiamenti positivi verso la propria nazione” (Torney-Purta et al., 2001). L’indagine *ICCS* utilizza un insieme di otto *item* (quattro dei quali presi da *CIVED*) per misurare gli atteggiamenti verso la nazione di appartenenza e per rilevare il patriottismo simbolico e il patriottismo acritico degli studenti. Due di tali *item* si riferiscono al concetto di orgoglio nazionale (Huddy & Khatib, 2007) ma evitano l’uso del termine “orgoglio” e si concentrano invece sulle percezioni degli studenti relativamente alla soddisfazione per le diverse caratteristiche (sistema politico e rispetto per l’ambiente) dei loro rispettivi Paesi. Il costrutto si riferisce principalmente all’Ambito di Contenuto 4 (*Identità civiche*).

Atteggiamenti nei confronti della religione: la religione può essere talora considerata come un importante catalizzatore della partecipazione civica (vedi Verba, Schlozman, & Brady, 1995). L’indagine *ICCS* utilizza un insieme di sei *item* per valutare gli atteggiamenti degli studenti nei confronti della religione. Questo costrutto si riferisce principalmente all’Ambito di Contenuto 4 (*Identità civiche*). L’insieme di *item* fa parte di un’opzione internazionale sulle diverse confessioni, sulle pratiche religiose e sugli atteggiamenti nei confronti della religione.

Ambito Affettivo-comportamentale 3: intenzioni di comportamento

Per intenzioni di comportamento s’intendono le aspettative degli studenti rispetto alle proprie future azioni in campo civico. Questo ambito affettivo-comportamentale, valutato nel questionario studenti, contiene alcuni *item* sulle intenzioni degli studenti in merito all’azione civica in un futuro prossimo o nella vita adulta. Tenuto conto della fascia di età degli studenti che partecipano all’indagine *ICCS* e delle limitazioni che i quattordicenni hanno rispetto a una partecipazione in termini di cittadinanza attiva, le intenzioni di comportamento rivestono una particolare importanza nella raccolta dei dati sulla cittadinanza attiva.

Un aspetto importante della valutazione delle intenzioni di comportamento legate alle dimensioni civiche e della cittadinanza è quello della partecipazione politica. Tale aspetto può essere definito come “attività che ha l’intento o l’effetto di influenzare l’azione del governo, o direttamente, esercitando un’influenza sulla realizzazione o l’attuazione delle politiche pubbliche, o indirettamente, esercitando un’influenza sulla selezione delle persone che elaborano tali politiche” (Verba et al., 1995, p. 38).

Nelle democrazie occidentali (Barnes et al., 1997), nel corso degli anni ‘70 e ‘80, il comportamento di protesta, inteso come forma di partecipazione, ha assunto maggiore importanza. Gli studiosi hanno fatto una distinzione fra attività “convenzionali” (il votare, il candidarsi per un incarico pubblico) e attività “non convenzionali” (movimenti sociali quali campagne di iniziativa popolare e attività di protesta). Essi hanno inoltre fatto una distinzione, all’interno di queste ultime, tra le forme di comportamento legali e quelle illegali (Kaase, 1990).

Verba et al. (1995) individuano i seguenti tre fattori come predittori della partecipazione politica: (a) risorse che consentono agli individui di partecipare (tempo e conoscenza); (b) coinvolgimento psicologico (interesse ed efficacia) e (c) “reti di reclutamento” che contribuiscono a coinvolgere le persone nella politica (tali reti comprendono movimenti sociali, gruppi religiosi e partiti politici).

L’indagine *CIVED* comprendeva 12 *item* che misuravano le attese degli studenti nei confronti della propria partecipazione (attraverso il voto, attraverso il coinvolgimento attivo, convenzionale, non convenzionale e di protesta). L’indagine *ICCS* ha elaborato un insieme più ampio di *item* che coprono una vasta gamma di intenzioni di comportamento relative ai seguenti costrutti o insiemi di costrutti:

- *disponibilità a partecipare a forme di protesta civica*
- *intenzioni di comportamento rispetto a una futura partecipazione politica in età adulta*
- *intenzioni di comportamento rispetto a una futura partecipazione ad attività connesse con l’esercizio della cittadinanza.*



Disponibilità a partecipare a forme di protesta civica

Questo insieme di nove *item* riflette le convinzioni degli studenti circa il loro coinvolgimento futuro in azioni di protesta (ad esempio, raccolta di firme, partecipazione a marce di protesta, blocco del traffico). L'insieme di domande si riferisce all'Ambito di Contenuto 3 (*partecipazione civica*). Gli *item* si riferiscono a due diverse dimensioni del comportamento di protesta: legale e illegale.

Intenzioni di comportamento rispetto a una futura partecipazione politica in età adulta

Un insieme di sette *item* "obbligatorii" più due facoltativi che sono stati misurati in *CIVED* riflette due diversi costrutti (la partecipazione al voto e la partecipazione alle attività politiche). L'insieme di *item* riflette le convinzioni degli studenti circa la partecipazione politica futura in età adulta (per esempio: il votare alle elezioni, il fare campagna attiva, l'isciversi a un partito, il candidarsi) e si riferisce principalmente all'Ambito di Contenuto 3 (*partecipazione civica*).

Intenzioni di comportamento rispetto a una futura partecipazione ad attività di cittadinanza connesse alle dimensioni della cittadinanza

Anche questo costrutto era già presente nel questionario studenti di *CIVED* e si riferisce principalmente all'Ambito di Contenuto 3 (*partecipazione civica*). Esso riflette le convinzioni degli studenti in merito alla loro futura partecipazione ad attività di cittadinanza (ad esempio, il volontariato, il diventare un opinionista, lo scrivere lettere ai giornali) e nell'indagine *ICCS* viene misurato con una serie di cinque *item*.

Ambito Affettivo-comportamentale 4: comportamenti

Per gli studenti quattordicenni, il comportamento connesso alla dimensione civica è ovviamente limitato e molte attività sono precluse ai cittadini di quest'età. Tuttavia, tra i quattordicenni, possono essere messi in atto vari comportamenti connessi alla dimensione civica e l'obiettivo è quello di rilevarli e misurarli attraverso il questionario studenti.

IEA-CIVED faceva riferimento a una vasta gamma di forme di partecipazione, all'interno e all'esterno della scuola. La partecipazione dichiarata dagli studenti "agli organismi rappresentativi della scuola e degli studenti" si è rivelata un buon predittore delle conoscenze e dell'impegno in campo civico (Torney-Purta et al., 2001; Amadeo et al., 2002). La partecipazione a organizzazioni politiche giovanili ha dimostrato di avere un effetto positivo sulla percezione di efficacia politica (Schulz, 2005). Dall'analisi dei dati *NAEP*, Niemi e Junn (1998) hanno rilevato che la partecipazione a giochi di ruolo sulle elezioni o a simulazioni di processi era correlata positivamente alle conoscenze in ambito civico.

Il questionario studenti dell'indagine *ICCS* raccoglie dati sulla partecipazione degli studenti a:

- *attività connesse alla dimensione civica all'interno della comunità*
- *attività connesse alla dimensione civica nella scuola.*

Partecipazione ad attività connesse alla dimensione civica all'interno della comunità

Vengono rivolte agli studenti domande riguardanti la loro partecipazione, attuale o pregressa, a organizzazioni quali gruppi a sostegno dei diritti umani, associazioni religiose e/o associazioni giovanili. Il costrutto di base si riferisce principalmente all'Ambito di Contenuto 3 (*partecipazione civica*), ma è anche una variabile di contesto rilevante, come viene descritto nel quadro di riferimento relativo ai contesti.

Partecipazione ad attività connesse alla dimensione civica nella scuola

Il questionario studenti del progetto *ICCS* comprende domande su una varietà di forme di partecipazione nella scuola che risultano connesse alla dimensione civica (ad esempio, la partecipazione a consigli di classe o assemblee). Il costrutto sotteso si riferisce principalmente all'Ambito di Contenuto 3 (*partecipazione civica*) ed è anche una variabile di contesto rilevante, come descritto nel quadro di riferimento relativo ai contesti.



Ambiti cognitivi

Per rispondere correttamente agli *item* della prova cognitiva dell'indagine ICCS, gli studenti devono conoscere il complesso dei contenuti fondamentali relativi alle dimensioni civiche e della cittadinanza che costituiscono oggetto di valutazione. Gli studenti devono anche essere in grado di attuare un'elaborazione cognitiva più complessa sulle proprie conoscenze civiche e di cittadinanza e di mettere in relazione conoscenze e comprensione con l'azione civica nel mondo reale.

I due ambiti cognitivi dell'indagine ICCS comprendono i processi cognitivi che gli studenti dovrebbero dimostrare nella prova cognitiva di ICCS. I dati ricavati dagli *item* della prova che sono costruiti per rappresentare i processi applicati agli ambiti cognitivi, saranno utilizzati per costruire un profilo globale delle conoscenze di educazione civica e alla cittadinanza e della comprensione riferite ai quattro ambiti di contenuto. Il primo ambito cognitivo, *conoscenze*, delinea il tipo di informazioni che gli studenti dovrebbero dimostrare di conoscere relativamente ai temi che caratterizzano le dimensioni civiche e della cittadinanza. Il secondo ambito, *ragionamento e analisi*, elenca in dettaglio i processi cognitivi che sono necessari agli studenti per poter raggiungere delle conclusioni. Tali processi sono più ampi rispetto ai contenuti di un qualsiasi singolo elemento di conoscenza e comprendono i processi coinvolti sia nella comprensione della serie complessa di fattori che influenzano le azioni civiche, sia nella pianificazione e valutazione di soluzioni e risultati strategici.

Ambito cognitivo 1: conoscenze

Le *conoscenze* si riferiscono alle informazioni apprese relativamente ai temi che caratterizzano le dimensioni civiche e della cittadinanza che gli studenti utilizzano quando si impegnano in compiti cognitivi più complessi che li aiutano a dare un senso al proprio mondo civico. Gli studenti sono tenuti a riconoscere o ricordare definizioni, descrizioni e proprietà chiave dei concetti e dei contenuti legati alle dimensioni civiche e della cittadinanza e a illustrarli con esempi. Visto che ICCS è un'indagine internazionale, i concetti concreti e astratti che gli studenti sono tenuti a conoscere, per rispondere agli *item* comuni a tutti i Paesi della prova cognitiva, sono quelli generalizzabili alle diverse società. Nei moduli regionali (ove applicabile) esiste la possibilità di concentrarsi su conoscenze specificamente riferite a realtà storico-geografiche specifiche.

Processi

<i>Definire</i>	Individuare affermazioni che definiscono i concetti e i contenuti relativi alle dimensioni civiche e della cittadinanza.
<i>Descrivere</i>	Individuare affermazioni che descrivono le caratteristiche essenziali dei concetti e dei contenuti relativi alle dimensioni civiche e della cittadinanza.
<i>Illustrare con esempi</i>	Individuare esempi finalizzati a supportare o a chiarire affermazioni sui concetti e sui contenuti civici e di cittadinanza.

Ambito cognitivo 2: ragionamento e analisi

L'ambito definito come *Ragionamento e analisi* si riferisce ai modi in cui gli studenti usano le informazioni legate ai temi che caratterizzano le dimensioni civiche e della cittadinanza per raggiungere conclusioni più ampie rispetto ai contenuti di un qualsiasi concetto singolo. Dalla diretta applicazione delle conoscenze e della comprensione, il ragionamento porta a trarre conclusioni relative a situazioni concrete e familiari pervenendo alla selezione di nuove conoscenze e alla comprensione di concetti multipli. Questi risultati vengono poi utilizzati per raggiungere conclusioni che riguardano situazioni complesse, poliedriche, scarsamente familiari e astratte.



Processi

<i>Interpretare informazioni</i>	Individuare affermazioni su informazioni - presentate in forma di testo, di grafico o di tabella - che, in un contesto legato alle dimensioni civiche e della cittadinanza, forniscono il senso delle informazioni stesse.
<i>Stabilire relazioni</i>	Utilizzare le proprietà chiave di un concetto legato alle dimensioni civiche e della cittadinanza per spiegare o riconoscere il modo in cui un esempio illustra un concetto.
<i>Giustificare</i>	Utilizzare evidenze empiriche e concetti legati alle dimensioni civiche e della cittadinanza per costruire o riconoscere un ragionamento a sostegno di un punto di vista.
<i>Integrare</i>	Individuare i legami tra i diversi concetti trasversali rispetto a temi e ad ambiti di contenuto legati alle dimensioni civiche e della cittadinanza.
<i>Generalizzare</i>	Individuare i principi concettuali legati alle dimensioni civiche e della cittadinanza presentati come esempi specifici e spiegare in che modo essi possano essere applicati in altri contesti legati alle dimensioni civiche e della cittadinanza.
<i>Valutare</i>	Individuare giudizi su vantaggi e svantaggi di punti di vista o approcci alternativi riguardanti concetti e azioni civiche e di cittadinanza.
<i>Risolvere problemi</i>	Individuare percorsi cognitivi o d'azione che possano essere utilizzati per mitigare un problema in ambito civico e di cittadinanza che si manifesta sotto forma di conflitto, di tensione e/o di scontri di idee.
<i>Formulare ipotesi</i>	Prevedere e sostenere con evidenze empiriche gli effetti e gli esiti di politiche, strategie e/o azioni legate alle dimensioni civiche e della cittadinanza.
<i>Comprendere le motivazioni civiche</i>	Individuare i fattori che motivano gli individui o i gruppi a impegnarsi nell'azione civica.
<i>Comprendere i cambiamenti civici</i>	Individuare e spiegare i fattori e i processi che portano al cambiamento sostanziale e strutturale di concetti ed entità legati alle dimensioni civiche e della cittadinanza.

Item e ambiti di contenuto

Gli ambiti di contenuto si riferiscono sia agli ambiti cognitivi sia a quelli affettivo-comportamentali. Ciascuno degli *item* che misura uno dei due ambiti cognitivi può essere ricondotto a uno dei quattro ambiti di contenuto. Lo stesso vale per gli *item* che misurano uno qualsiasi dei costrutti affettivo-comportamentali. La tabella 1 mostra come gli *item* possano essere collocati in caselle diverse e ricondotti sia agli ambiti cognitivi o affettivo-comportamentali, sia agli ambiti di contenuto.

Gli *item* di entrambi gli ambiti cognitivi (*conoscenze e ragionamento e analisi*) e gli *item* dei due ambiti affettivo-comportamentali (*convinzioni di valore e atteggiamenti*) sono stati sviluppati nei contesti di tutti e quattro gli ambiti di contenuto. Poiché gli *item* sono distribuiti in base alla compatibilità di ogni ambito di contenuto rispetto ai diversi ambiti affettivo-comportamentali e cognitivi, la loro distribuzione non è necessariamente uniforme in tutti gli ambiti di contenuto. Gli *item* elaborati per misurare le intenzioni di comportamento o i comportamenti effettivi si riferiscono unicamente all'Ambito di Contenuto 3.



Tabella 1: Rapporto tra gli ambiti cognitivi o affettivo-comportamentali e gli ambiti di contenuto

	Ambito di Contenuto 1: Società e sistemi civici	Ambito di Contenuto 2: Principi civici	Ambito di Contenuto 3: Partecipazione civica	Ambito di Contenuto 4: Indentità civiche
Ambiti Cognitivi				
<i>Conoscenze</i>	I	II	III	IV
<i>Ragionamento e Analisi</i>	V	VI	VII	VIII
Ambiti Affettivo-comportamentali				
<i>Convinzioni di valore</i>	A	B	C	D
<i>Atteggiamenti</i>	E	F	G	H
<i>Intenzioni di Comportamento</i>			I	
<i>Comportamenti</i>			J	

Gli esempi che seguono illustrano i diversi tipi di *item* in relazione agli ambiti:

- Un *item* cognitivo che misura le conoscenze dello studente sul ruolo del parlamento sarà collocato nella casella I (Ambito Cognitivo: conoscenze; Ambito di Contenuto 1: Società e sistemi civici).
- Un *item* cognitivo che misura la capacità dello studente di individuare la causa alla base di una protesta civile sarà collocato nella casella VII (Ambito Cognitivo: Ragionare e analizzare; Ambito di Contenuto 3: Partecipazione civica).
- Un *item* affettivo-comportamentale che indaga sul livello di accordo degli studenti in merito al diritto di tutti di esprimere liberamente le proprie opinioni sarà collocato nella casella B (Convinzioni relative al valore riconducibili all'Ambito di Contenuto 2: Principi civici).
- Un *item* affettivo-comportamentale che indaga sulla fiducia degli studenti nel parlamento sarà collocato nella casella E (atteggiamento relativo all'Ambito di Contenuto 1: Società e sistemi civici).
- Un *item* affettivo-comportamentale che indaga sulle aspettative degli studenti di partecipare a una marcia di protesta pacifica sarà collocato nella casella I (intenzione di comportamento collegata all'Ambito di Contenuto 3: Partecipazione civica).
- Un *item* affettivo-comportamentale che indaga sulla precedente partecipazione degli studenti ad un'elezione a scuola sarà collocato nella casella J (comportamento collegato all'Ambito di contenuto 3: Partecipazione civica).



Quadro di riferimento relativo ai contesti

Classificazione dei fattori di contesto

Uno studio dei risultati di apprendimento legati alla dimensione civica e degli indicatori dell'impegno civico va collocato nel contesto dei diversi fattori che su quei risultati e su quegli indicatori influiscono. I giovani sviluppano la comprensione del loro ruolo di cittadini nelle società contemporanee attraverso una serie di attività ed esperienze che hanno luogo nel contesto familiare, scolastico, di classe e della comunità più ampia.

È quindi importante riconoscere che le conoscenze, le competenze, la disponibilità e le convinzioni che i giovani hanno su se stessi sono influenzate da variabili che possono essere collocate a diversi livelli all'interno di una struttura multilivello (si veda un punto di vista concettuale analogo in Scheerens, 1990). Il singolo studente si trova all'interno di contesti scolastici e familiari che si intersecano. Tali contesti rientrano entrambi nella comunità locale la quale, a sua volta, fa parte di contesti più ampi, sub-nazionali, nazionali e internazionali. Il quadro di riferimento relativo ai contesti di ICCS distingue fra i seguenti livelli:

- *Comunità*: questo livello comprende il contesto più ampio entro il quale operano l'ambiente scolastico e quello familiare. All'interno di questo contesto più ampio possono trovarsi fattori a livello locale, regionale e nazionale. Per alcuni Paesi, come ad esempio per alcuni paesi membri dell'Unione Europea, anche il livello sovra-nazionale potrebbe essere rilevante.
- *Scuola e classe*: in questo livello rientrano i fattori connessi all'istruzione che gli studenti ricevono, la cultura della scuola e l'ambiente scolastico nel suo complesso.⁸
- *Ambiente familiare*: in questo livello rientrano i fattori connessi al contesto familiare e all'ambiente sociale extrascolastico dello studente (ad esempio, attività in gruppi di pari).
- *Individuo*: in questo livello rientrano le caratteristiche individuali dello studente.

Un'altra importante distinzione può essere data dal raggruppamento dei fattori di contesto a seconda che essi siano collegati a condizioni preesistenti⁹ o a processi.

- *Le condizioni preesistenti* si riferiscono a quei fattori che influenzano le modalità con le quali si sviluppano la percezione, la comprensione e l'apprendimento in campo civico degli studenti. Si noti che tali fattori sono specifici per ogni livello e possono essere influenzati da condizioni preesistenti o da processi di un livello più elevato. Ad esempio, la formazione degli insegnanti relativamente alla dimensione civica può essere influenzata dai fattori storici e/o dalle politiche attuate a livello nazionale.
- *I processi* sono quei fattori collegati all'apprendimento in campo civico e all'acquisizione e alla comprensione di conoscenze, competenze e disposizioni. Essi sono limitati dalle condizioni preesistenti e sono influenzati dai fattori di livello più alto in una struttura multilivello.

Le condizioni preesistenti e i processi sono fattori che modellano il rendimento individuale degli studenti. I risultati dell'apprendimento nel campo dell'educazione civica e alla cittadinanza a livello di studente possono anche essere trattati come aggregati ai livelli superiori (scuola, Paese), nei quali possono influire sui fattori di processo. Ad esempio, livelli più elevati di comprensione e di impegno da parte degli studenti relativamente ai temi che caratterizzano le dimensioni civiche possono influenzare il modo in cui le scuole insegnano l'educazione civica e alla cittadinanza.



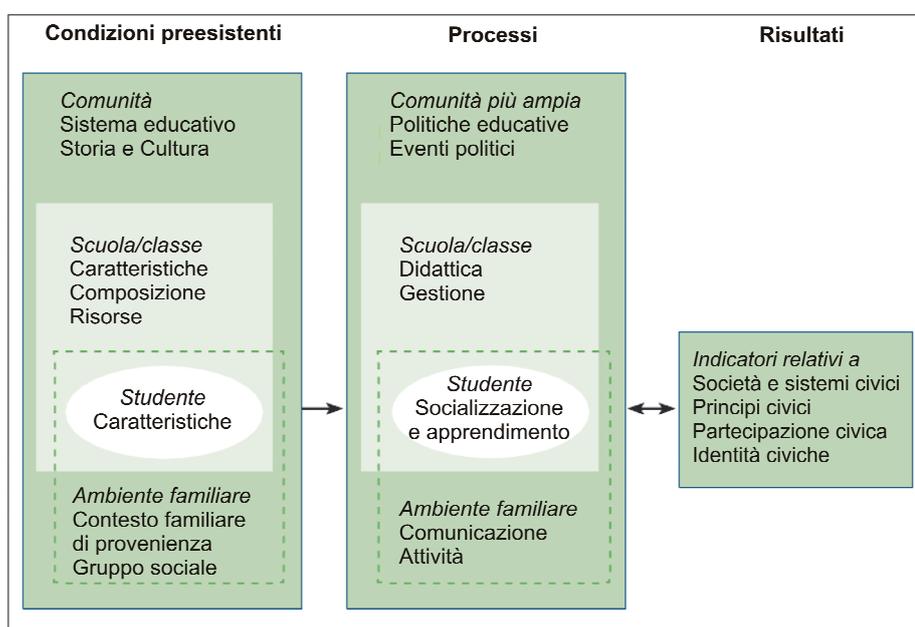
⁸ A causa del disegno di campionamento di ICCS, non è possibile distinguere in due livelli separati scuola e classe. Generalmente viene selezionata una sola classe per ciascuna scuola campionata.

⁹ NdT: "il termine inglese "antecedents" è stato tradotto con "condizioni preesistenti" per renderne più immediato in italiano il significato di "fattori che preesistono all'apprendimento e che, però, possono influenzarlo".

La Figura 3 illustra i fattori relativi ai contesti che potrebbero influenzare i risultati di apprendimento dell'educazione civica e alla cittadinanza. La freccia (bidirezionale) tra processi e rendimento indica una relazione reciproca. È importante sottolineare che tra i risultati e i processi di apprendimento civico si verifica un *feedback*. Ad esempio, gli studenti con livelli di conoscenza e di impegno più elevati relativamente ai temi che caratterizzano le dimensioni civiche sono, probabilmente, quelli più propensi a partecipare alle attività che promuovono questi risultati (a scuola, a casa, e all'interno della comunità).

La freccia (unidirezionale) tra le condizioni preesistenti e i processi indica che il rapporto tra questi due tipi di fattori, a ciascun livello, è unidirezionale. Tuttavia, i processi di livello superiore possono influenzare le condizioni preesistenti ed è probabile che, in una prospettiva a lungo termine, i risultati conseguiti possano influire, a loro volta, sulle variabili che sono condizioni preesistenti per i processi di apprendimento.

Figura 3: Contesti per lo sviluppo dei risultati di apprendimento nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza



Questo quadro di riferimento relativo ai contesti di ICCS permette di mappare le variabili con i dati disposti su una tabella - tre per quattro - con le condizioni preesistenti, i processi e i risultati rappresentati nelle colonne e i livelli di nazione/comunità, scuola/classe, studente, e ambiente familiare rappresentati nelle righe. Anche se l'ultima colonna, quella che si riferisce ai risultati, non è suddivisa in livelli, è importante riconoscere che, per l'analisi, le aggregazioni possono anche essere utilizzate a livello di nazione/paese e di scuola/classe.¹⁰

Nella tabella 2, in ogni casella della griglia vengono riportati esempi di variabili (o di gruppi di variabili) possibili rilevate con i diversi strumenti di ICCS. Le variabili relative al contesto della nazione/comunità vengono raccolte principalmente attraverso una rilevazione sul contesto nazionale (*National Context Survey*) e attingendo ad altre possibili fonti di dati. Le variabili relative al contesto di scuola e di classe vengono raccolte attraverso il questionario scuola e il questionario insegnanti. Il questionario studenti fornisce informazioni sulle condizioni preesistenti per ogni singolo studente e sul suo ambiente familiare. Esso fornisce anche informazioni sulle variabili connesse ai processi (ad esempio, le attività di apprendimento). La prova cognitiva degli studenti e il questionario studenti raccolgono dati sul rendimento.

Inoltre, il questionario studenti comprende domande riguardanti la partecipazione degli studenti alle attività connesse alla dimensione civica, che servono anche come indicatori di cittadinanza attiva relativamente all'Ambito di Contenuto 3 (*Partecipazione civica*).



¹⁰ Si noti che concettualizzazioni simili sono state utilizzate per la progettazione di altri studi internazionali (cfr. ad esempio, Beavis-Harvey, 2002; OECD, 2005; Travers, Garden, & Rosier, 1989; Travers & Westbury, 1989).

Alcune potenziali variabili che, pur potendo essere misurate a un livello, sono pertinenti a un altro livello, non sono state qui riportate. Ad esempio, le osservazioni da parte degli studenti delle pratiche di apprendimento in classe possono essere raggruppate e utilizzate come variabili di classe o di scuola. Il questionario studenti, il questionario scuola e il questionario insegnanti potrebbero inoltre fornire informazioni relative alla dimensione civica nel contesto della comunità locale.

Tabella 2: Variabili di contesto (esempi)

Livello di...	Condizioni preesistenti	Processi	Risultati
Comunità nazionale e le altre comunità	Rilevazione sul contesto nazionale (National Context Survey) e altre fonti: Storia della democrazia Struttura del sistema di istruzione	Rilevazione sul contesto nazionale (National Context Survey) e altre fonti: Curricolo ufficiale Sviluppi politici	Prova cognitiva degli studenti e questionario studenti: Risultati della prova cognitiva Percezioni degli studenti Comportamenti degli studenti
Scuola/classe	Questionario studenti e questionario insegnanti: Caratteristiche della scuola Risorse	Questionario studenti e questionario insegnanti: Curricolo realizzato Politiche e pratiche	
Studente	Questionario studenti: Genere Età	Questionario studenti: Attività di apprendimento Esperienze di impegno attivo	
Ambiente familiare	Questionario studenti: Condizione socio-economica dei genitori Etnia Lingua Paese d'origine	Questionario studenti: Comunicazione Attività nel gruppo di pari	

Livelli e variabili di contesto

La comunità

Il contesto della comunità è costituito da vari livelli. Al primo livello c'è la comunità locale nella quale s'inseriscono la scuola e l'ambiente familiare dello studente. Al secondo livello c'è l'ambito più ampio del contesto regionale, nazionale ed eventualmente sovra-nazionale nel quale rientrano la scuola e la famiglia dello studente. I livelli più rilevanti per l'indagine ICCS sono il contesto nazionale e il contesto della comunità.

I dati della rilevazione sul contesto nazionale e sul sistema di istruzione nazionale (*National Context Survey*)

I modi in cui gli studenti sviluppano disposizioni e competenze relative alla dimensione civica e acquisiscono la comprensione del loro ruolo di cittadini sono fortemente influenzati da variabili presenti a livello di Paese. Quando si interpretano i risultati di un'indagine internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza, occorre prendere in considerazione il contesto storico, il sistema politico, la struttura del sistema di istruzione e i curricoli.

La rilevazione sul contesto nazionale (*National Context Survey*) è finalizzata a raccogliere in modo sistematico dati pertinenti sulla struttura del sistema di istruzione, sulle politiche educative relative all'educazione civica e alla cittadinanza, sulle qualifiche degli insegnanti per insegnare l'educazione civica e alla cittadinanza, sulla portata dei dibattiti e delle riforme correnti in questo settore. La rilevazione raccoglie a livello nazionale anche dati di processo relativi alla valutazione e "quality assurance"¹¹ nell'area dell'educazione civica e alla cittadinanza e agli approcci ai curricoli.



¹¹ NdT: programma che assicura che siano rispettati gli standard di qualità attraverso il monitoraggio sistematico e la valutazione dei vari aspetti di un progetto, di un servizio o di una struttura.

I dati derivanti dalla rilevazione sul contesto nazionale sono utili per una comparazione dei profili dell'educazione civica e alla cittadinanza dei Paesi partecipanti. Inoltre, la rilevazione fornisce dati sui fattori di contesto che supportano il lavoro di analisi per individuare le differenze tra i Paesi nelle conoscenze e nell'impegno degli studenti nell'area dell'educazione civica e alla cittadinanza.

La struttura del sistema d'istruzione: anche se un certo numero di tendenze globali nel settore dell'istruzione hanno prodotto somiglianze nelle politiche e nelle strutture (Benavot et al., 1991), le differenze tra i diversi sistemi di istruzione continuano ad avere un notevole effetto sui risultati conseguiti dagli studenti (Baker & LeTendre, 2005).

Per cogliere queste differenze fondamentali, la rilevazione sul contesto nazionale (*National Context Survey*) raccoglie dati sulla durata della scolarizzazione, sulle caratteristiche dell'istruzione scolastica (programmi di studio, gestione pubblica/privata) e sul grado di autonomia di chi fornisce l'istruzione.

Le politiche educative e l'educazione civica e alla cittadinanza: i risultati dell'indagine *IEA-CIVED* (Torney-Purta et al., 1999) hanno dimostrato che, nei vari Paesi, l'importanza e la priorità attribuiti all'educazione civica e alla cittadinanza erano generalmente basse. Sebbene gli obiettivi civici fossero giudicati importanti, spesso non era ben definita la loro collocazione nei curricula e l'insegnamento dell'educazione civica era generalmente integrato all'interno di discipline diverse. Questa situazione ha inoltre messo in evidenza che, per quel che riguarda l'educazione civica e alla cittadinanza, raramente esiste un curriculum esplicito prima che gli studenti raggiungano i 14 anni.

La rilevazione sul contesto nazionale, pertanto, raccoglie dati relativi alla definizione dell'educazione civica e alla cittadinanza, alla priorità che le viene attribuita dalle politiche educative e all'offerta formativa di ciascun paese, alla collocazione dell'educazione civica e alla cittadinanza nelle riforme del sistema di istruzione e ai suoi scopi e obiettivi principali. La rilevazione inoltre raccoglie informazioni sull'inclusione di determinati contesti rispetto agli approcci della scuola nel suo insieme, sui curricula, sui legami con la comunità più ampia nella definizione nazionale o ufficiale dell'educazione civica e alla cittadinanza e su quale influenza abbiano le diverse istituzioni o i diversi gruppi di pressione sulle decisioni riguardanti gli scopi e gli obiettivi dell'educazione civica e alla cittadinanza.

Gli approcci all'educazione civica e alla cittadinanza: un aspetto importante della rilevazione è quello di comprendere in che misura le scuole, nei diversi paesi, sostengano l'educazione civica e alla cittadinanza attraverso la cultura o l'*ethos* della scuola, l'amministrazione democratica della scuola e la realizzazione di legami con la comunità (Birzea et al., 2004). Le politiche educative, per esempio, possono contenere raccomandazioni per quanto riguarda l'attuazione di pratiche democratiche nella scuola.

La rilevazione sul contesto nazionale (*National Context Survey*) fornisce dati, a livello di Paese, sulle raccomandazioni obbligatorie o facoltative, nonché sui progetti pilota o sui programmi riguardanti la governance, la cultura della scuola, la partecipazione degli studenti, il coinvolgimento dei genitori e i collegamenti fra scuola e comunità. La rilevazione attinge a tali fonti ufficiali, anche per sapere in che misura tutti questi aspetti contribuiscano all'educazione civica e alla cittadinanza.

L'educazione civica e alla cittadinanza e gli approcci curricolari: I differenti paesi utilizzano approcci diversi nell'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza (Cox et al., 2005; Eurydice, 2005). Alcuni sistemi educativi includono l'educazione civica e alla cittadinanza nel curriculum nazionale come materia obbligatoria o facoltativa (autonoma) mentre altri sistemi la includono come parte integrante di altre discipline. Un approccio alternativo all'educazione civica e alla cittadinanza è quello di attuarla considerandola una tematica trasversale alle discipline.

La rilevazione sul contesto nazionale (*National Context Survey*) raccoglie dati sull'inclusione dell'educazione civica e alla cittadinanza (come materia separata, integrata in altre materie o trasversale) nel curriculum formale, nelle diverse fasi della scolarizzazione e nei diversi indirizzi di studio. Essa rileva altresì i nomi delle discipline specifiche contemplate nel curriculum formale e verifica se tali discipline siano obbligatorie o facoltative in ogni indirizzo di studio.

Poiché l'indagine *ICCS* valuta gli studenti che si trovano a un livello specifico della scuola secondaria di primo grado (tipicamente "l'ottavo grado" ovvero, nel caso italiano, il terzo anno della scuola secondaria di primo grado), la rilevazione sul contesto nazionale contempla alcune domande specifiche per questo livello di scolarizzazione. Le domande riguardano il curriculum



comune o differenziato, gli obiettivi principali dell'educazione civica e alla cittadinanza a questo livello e in quale misura tali obiettivi siano influenzati da istituzioni e gruppi diversi. La rilevazione raccoglie anche dati relativi all'enfasi posta nel curriculum sull'insegnamento dei diversi processi (ad esempio, la conoscenza dei fatti fondamentali o la comprensione dei concetti principali) e sull'apprendimento di argomenti specifici da parte degli studenti. Indaga inoltre sui diversi metodi utilizzati per attuare il curriculum (per esempio, attraverso un approccio pedagogico o trasmissivo) e sulla quantità di tempo dedicato all'educazione civica e alla cittadinanza oltre alla quantità e al tipo d'informazioni fornite ai genitori su questo settore dell'istruzione.

Gli insegnanti e l'educazione civica e alla cittadinanza: nel progetto *CIVED*, la rilevazione condotta sugli insegnanti coinvolti nell'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza ha mostrato notevoli differenze relativamente alle discipline insegnate, allo sviluppo professionale ed alle esperienze lavorative (Losito & Mintrop, 2001). Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti in questo campo, la ricerca ha mostrato un approccio alquanto limitato e scarsamente sistematico alla formazione in servizio e allo sviluppo professionale (Birzea et al., 2004; Eurydice, 2005).

Per valutare la varietà degli approcci alla formazione degli insegnanti in questo settore educativo a livello di sistemi d'istruzione, la rilevazione sul contesto nazionale raccoglie dati generali sui requisiti per diventare insegnante e sulle procedure di abilitazione o certificazione degli insegnanti. Più in particolare, la rilevazione raccoglie dati di contesto sugli insegnanti di educazione civica e alla cittadinanza e fornisce informazioni sulla misura in cui l'educazione civica e alla cittadinanza è parte della formazione iniziale o antecedente alla presa di servizio degli insegnanti, sulle opportunità per la formazione in servizio o per lo sviluppo professionale finalizzato all'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza, sui soggetti che offrono tali attività e sulle aspettative riguardanti il modo in cui gli insegnanti vengono a conoscenza delle modifiche apportate al curriculum.

L'educazione civica e alla cittadinanza, valutazione e "quality assurance": i confronti fra i vari metodi di valutazione e "quality assurance" nell'educazione civica e alla cittadinanza sono difficili e complessi a causa della diversità degli approcci all'insegnamento di questa area curricolare nei diversi Paesi. In particolare, la ricerca in Europa mostra che, nella maggior parte dei Paesi, il monitoraggio e la "quality assurance" nell'educazione civica e alla cittadinanza spesso non sono collegati fra loro e sono effettuati su una scala più ridotta rispetto a quanto avviene per altre discipline (Birzea et al., 2004). Tuttavia, negli ultimi dieci anni, alcuni paesi hanno cominciato ad attuare valutazioni a livello nazionale, sul modello *CIVED* (Torney-Purta et al., 2001).

La rilevazione sul contesto nazionale comprende domande sulla valutazione delle conoscenze degli studenti in educazione civica e alla cittadinanza a livello di scuola secondaria di primo grado, su come viene valutata l'implementazione di questa materia e su come i genitori vengono informati sugli approcci correnti a questo settore dell'apprendimento.

Dibattiti e riforme in corso: l'ultimo decennio è stato testimone di numerosi esempi di riforme del sistema d'istruzione in molti Paesi. Tali riforme hanno l'obiettivo generale di migliorare l'offerta formativa e il rendimento scolastico relativo anche all'educazione civica e alla cittadinanza. Molte di queste riforme scolastiche sono state messe in campo per rispondere alle sfide proposte dal vivere e apprendere nelle società moderne e a causa di cambiamenti nei rispettivi sistemi politici (Cox et al., 2005; Torney-Purta et al., 1999).

La rilevazione sul contesto nazionale (*National Context Survey*) verifica se l'educazione civica e alla cittadinanza sia un tema centrale dei dibattiti in corso nel Paese, quale sia la natura di tali dibattiti e quale il livello generale di interesse per questo settore dell'istruzione. Essa raccoglie informazioni sulle modifiche apportate al curriculum di questo livello di istruzione e sulle eventuali revisioni degli approcci all'educazione civica e alla cittadinanza apportati dalla scuola. Raccoglie inoltre informazioni sulle possibili riforme del sistema d'istruzione che possono influenzare le modalità di insegnamento di questa materia.

Dati provenienti da altre fonti: le statistiche ufficiali forniranno, al livello dei singoli Paesi, dati di contesto complementari relativi alla struttura del sistema d'istruzione, alla natura del sistema politico e al contesto socio-economico.



I dati del questionario scuola relativi alla comunità locale

Le caratteristiche della comunità in cui le scuole e le famiglie si trovano variano in termini di risorse economiche, culturali e sociali, oltre che in termini di qualità organizzative. Le comunità "inclusive", quelle cioè che valorizzano le relazioni all'interno della comunità e che facilitano l'impegno attivo dei cittadini, soprattutto se sono ben fornite di risorse, sono in grado di offrire alle scuole e agli individui molte opportunità con valenza civica e di cittadinanza in termini di collaborazione e coinvolgimento. La capacità e l'interesse di una comunità a impegnarsi con i propri giovani possono avere una forte incidenza sulle conoscenze, sulle disposizioni e sulle competenze civiche e di cittadinanza dei giovani in relazione al loro ruolo di cittadini.

L'indagine ICCS utilizza il questionario scuola per raccogliere i dati relativi al contesto e alle caratteristiche della comunità locale. Le variabili relative al livello di comunità comprendono l'urbanizzazione (condizione preesistente), le risorse per l'apprendimento di tematiche connesse alla cittadinanza in area locale (condizione preesistente) e l'esistenza di attività civiche volte a promuovere l'impegno civico nel contesto della comunità locale (processo).

Urbanizzazione: l'indagine ICCS raccoglie dati sulle dimensioni delle comunità in cui è situata la scuola al fine di capire se, e in quale misura, il livello di urbanizzazione (misurata in termini di numero di abitanti) influisca sulla quantità e la qualità delle risorse disponibili per le scuole e per gli studenti a livello di comunità.

Risorse per l'apprendimento nel campo della cittadinanza a livello locale: le differenze in termini di quantità e qualità delle risorse per lo sviluppo dell'apprendimento della cittadinanza disponibili in area locale possono avere un duplice effetto: da un lato, possono favorire l'elaborazione di progetti orientati alla comunità (ad esempio, progetti per l'educazione ambientale), dall'altro lato possono favorire la partecipazione degli studenti a progetti per i quali è richiesto lo sviluppo di attività che coinvolgono la comunità; entrambi possono contribuire a sviluppare le capacità e le competenze relative all'educazione civica e alla cittadinanza. D'altro canto, la partecipazione della comunità alla vita della scuola ai suoi vari livelli, può essere un fattore di maggiore apertura e democratizzazione della scuola stessa.

Il modello adottato in CIVED riconosceva l'importanza della vita quotidiana degli studenti all'interno dei contesti sociali, civici e politici (Torney-Purta et al., 2001). I legami tra la scuola e la comunità nella quale essa è inserita rappresentano un'opportunità per motivare la partecipazione degli studenti ad attività connesse all'educazione civica e alla cittadinanza e l'offerta di opportunità concrete per l'esercizio di capacità e competenze necessarie per un impegno civico democratico consapevole.

Inoltre, il livello delle risorse può influenzare le possibilità di fornire, a livello locale, un sostegno alle scuole. Il sostegno dato a livello locale può essere molto importante per un efficace miglioramento della scuola (Reezigt & Creemers, 2005). Il sostegno fornito a livello nazionale stabilisce lo sfondo per il miglioramento, mentre quello fornito a livello locale può influenzare più direttamente l'impegno delle scuole. Il sostegno a livello locale coinvolge la scuola ma anche la comunità di riferimento, i genitori degli studenti, i funzionari della circoscrizione o del distretto, gli amministratori delle scuole e i consigli scolastici.

Le interazioni fra scuola e comunità locale, insieme ai legami stabiliti con altre istituzioni politiche e connesse con la dimensione civica, possono anche influenzare la percezione degli studenti circa il proprio rapporto con la comunità e i diversi ruoli che possono svolgere al suo interno.

Il questionario scuola di ICCS contempla una serie di domande rivolte ai dirigenti scolastici sulle risorse culturali e sociali esistenti a livello di comunità locale (come biblioteche, musei e teatri, campi da gioco e impianti sportivi).

Esistenza nella comunità di attività volte a promuovere l'impegno civico: le caratteristiche della comunità in cui la scuola opera possono influenzare un efficace sviluppo dell'educazione civica e alla cittadinanza. La presenza di associazioni che consentono agli studenti di esercitare un'attività di impegno e di partecipazione civici è un importante fattore di possibile continuità o discontinuità con le esperienze degli studenti in questo campo, sia all'interno della scuola sia al di fuori di essa.



Il questionario scuola di *ICCS* chiede ai dirigenti scolastici informazioni sulle opportunità di partecipare ad attività connesse alla dimensione civica e alla cittadinanza messe a disposizione degli studenti a livello della comunità.

Esistenza di tensioni sociali nella comunità: considerato che la scuola è parte integrante della comunità in cui si trova, essa può essere influenzata da questioni e problemi esistenti a livello della comunità stessa. Problemi di tensione sociale all'interno della comunità locale possono influenzare i rapporti sociali fra studenti e la qualità della loro vita sociale e delle loro esperienze quotidiane, sia all'interno sia all'esterno della scuola.

Il questionario scuola di *ICCS* raccoglie dati relativi alle percezioni che su tali questioni hanno i dirigenti scolastici e sull'impatto che i temi legati alle dimensioni civiche hanno sulla vita della scuola.

I dati del questionario insegnanti relativi alla comunità locale

Il questionario insegnanti raccoglie dati sulla partecipazione di insegnanti e studenti ad attività con valenza civica nella comunità locale e sulla partecipazione personale degli insegnanti a gruppi o organizzazioni attive nella comunità locale.

Partecipazione degli insegnanti e degli studenti ad attività con valenza civica nella comunità locale: il questionario insegnanti contiene una serie di *item* che puntano a raccogliere informazioni sull'impegno di insegnanti e studenti nello stabilire relazioni tra la scuola e la comunità. Gli *item* si riferiscono alla partecipazione degli insegnanti a progetti che prevedono la cooperazione tra scuola e comunità e alla partecipazione diretta degli insegnanti ad attività *con valenza civica*.

I costrutti che vengono indagati sono due: la partecipazione di insegnanti e studenti ad attività con valenza civica organizzate dalla scuola nella comunità locale e la partecipazione personale degli insegnanti ad attività di cittadinanza nella comunità locale.

Item simili sono contenuti sia nel questionario scuola sia nel questionario studenti. Le risposte degli insegnanti sull'impegno degli studenti nelle attività connesse all'educazione civica e alla cittadinanza al di fuori della scuola verranno analizzate in relazione alle risposte dei dirigenti scolastici e degli studenti, al fine di confrontare le risposte date alle stesse domande.

La scuola e la classe

Quando si intraprende uno studio sull'educazione civica e alla cittadinanza, è importante prendere in considerazione i contesti e le caratteristiche della scuola in quanto tali dimensioni influenzano lo sviluppo delle conoscenze dei giovani sui temi civici e della cittadinanza e le loro disposizioni e competenze in relazione al loro ruolo di cittadini. Particolarmente importanti tra questi sono l'*ethos*, la cultura e il clima generale della scuola entro i quali si inseriscono le politiche che riguardano il curriculum, formale e informale, dell'educazione civica e alla cittadinanza.

Le esperienze di apprendimento degli studenti, che contribuiscono alla comprensione dei temi legati alle dimensioni civiche e della cittadinanza, includono l'organizzazione e la gestione della classe, le attività e i progetti trasversali che coinvolgono più materie, le risorse, i materiali e le tecnologie impiegati nei processi di insegnamento e di valutazione intrapresi. I rapporti tra studenti e tra insegnante e studenti sono altri aspetti importanti del contesto scolastico. Tali rapporti, infatti, sono influenzati dai processi decisionali della scuola e dalle opportunità di partecipare ai processi di gestione formali e informali.

I dati del questionario scuola relativi alla scuola e alla classe

Il questionario scuola del progetto *ICCS* comprende domande che puntano a raccogliere informazioni su alcune importanti variabili preesistenti a livello scolastico, quali le caratteristiche dei dirigenti scolastici, le caratteristiche della scuola e le sue risorse. Gli *item* puntano anche a individuare variabili connesse al processo di gestione della scuola, a sondare il clima della scuola, il grado di partecipazione di insegnanti, genitori e studenti alla vita della scuola e il modo in cui l'educazione civica e alla cittadinanza viene attuata.



Caratteristiche e risorse della scuola: nella dizione risorse della scuola sono incluse sia le risorse umane sia le risorse materiali. È attualmente in corso un acceso dibattito per definire in che misura le risorse di una scuola possano contribuire al suo sviluppo e al suo miglioramento (Hanushek, 1994, 1997). Al di là della qualità degli insegnanti, vi è evidenza che la quantità degli insegnanti, misurata nel rapporto studenti-insegnanti, è correlata positivamente ad alcuni risultati scolastici conseguiti dagli studenti (McNeal, 1997).

Il questionario scuola del progetto ICCS contiene domande che richiedono informazioni sulle caratteristiche demografiche delle scuole (Anderson, Ryan, & Shapiro, 1989). Queste caratteristiche sono associate con quelle variabili che fanno solitamente parte della descrizione di una scuola. Il questionario comprende anche alcune domande che chiedono delle informazioni basilari, in particolare, il tipo di scuola (pubblica/privata), il numero di studenti iscritti e il numero degli insegnanti.

Gestione della scuola: all'interno di uno stesso Paese e tra diversi Paesi, le scuole differiscono per grado di autonomia nella definizione delle proprie politiche educative, in termini strettamente gestionali (*governance* della scuola, finanziamenti, personale docente e non docente) e in termini di organizzazione del curriculum e di attività di insegnamento e apprendimento (contenuti del curriculum, attività trasversali di insegnamento, scelta dei libri di testo, esami e la valutazione) (Eurydice, 2007).

Il grado di autonomia delle singole scuole è un fattore che influenza la possibilità di definire specifici corsi e attività (curricolari e non) legati all'educazione civica e alla cittadinanza. Un grado più ampio d'autonomia può offrire maggiori opportunità di partecipazione effettiva alla gestione democratica della scuola, non solo agli insegnanti e agli studenti, ma anche al personale amministrativo, ai genitori e alla comunità nel suo insieme. La letteratura sul miglioramento della scuola dimostra che almeno un certo grado d'autonomia favorisce il successo degli sforzi di miglioramento (Reezigt & Creemers, 2005).

Le domande del questionario scuola indagano sul livello di autonomia delle scuole nella gestione e nella progettazione educativa. La possibilità di organizzare corsi specifici, progetti, attività di studio curricolari e non, di scegliere i libri di testo e di definire i criteri e le procedure per la verifica degli apprendimenti, la valutazione e l'autovalutazione, sono tutti fattori che contribuiscono a caratterizzare il progetto educativo della scuola in termini di maggiore o minore coerenza con un'educazione civica e alla cittadinanza efficace. Inoltre, nei diversi sistemi scolastici, l'esistenza di una normativa, di regolamenti nazionali e di standard che stabiliscono i risultati che gli studenti dovrebbero conseguire, possono fungere da risorsa o da vincolo per lo sviluppo di attività connesse all'educazione civica e alla cittadinanza.

Le risposte dei dirigenti scolastici alle domande del questionario scuola offrono indicazioni sul livello di autonomia di una scuola nel determinare la propria progettazione e le proprie attività didattiche e su come queste si riferiscano alla costruzione di una cultura di scuola aperta e democratica. Tali risposte inoltre mostrano in che misura l'organizzazione dei processi decisionali abbia un'influenza sulla partecipazione degli insegnanti, dei genitori e degli studenti alla gestione della scuola.

La partecipazione degli insegnanti, dei genitori e degli studenti alla vita della scuola: le pratiche partecipative di gestione contribuiscono a caratterizzare le scuole come ambienti di apprendimento democratici. Il consentire la partecipazione degli insegnanti e dei genitori aiuta ogni scuola a comprendere la varietà dei bisogni di apprendimento degli studenti e a garantire l'impegno degli insegnanti e dei genitori a sostenere le attività formative della scuola (Ranson, Farrell, Peim, & Smith, 2005).

La partecipazione degli studenti alla gestione della scuola contribuisce a costruire un ambiente democratico e a offrire agli studenti l'opportunità di sviluppare abilità e atteggiamenti connessi all'educazione civica e alla cittadinanza. *CIVED* ha dimostrato che la partecipazione degli studenti ai consigli di classe e alle assemblee studentesche era positivamente correlata alla conoscenza e all'impegno civici (Losito & D'Apice, 2003; Torney-Purta et al., 2001).

Il questionario scuola del progetto *ICCS* comprende una serie di *item* che puntano a raccogliere informazioni sulla partecipazione degli studenti alle elezioni rappresentative di classe/di scuola, così come sulla partecipazione degli insegnanti e dei genitori alla gestione della scuola.



Clima di scuola: Questo costrutto si riferisce alle “convinzioni condivise per quanto riguarda i rapporti tra individui e gruppi all’interno dell’organizzazione, l’ambiente fisico e le caratteristiche degli individui e dei gruppi che partecipano all’organizzazione” (Van Houtte, 2005, p. 85). In un contesto di educazione civica e alla cittadinanza, il clima di scuola può essere definito come “le impressioni, le convinzioni e le aspettative dei membri della comunità scolastica sulla loro scuola intesa come ambiente di apprendimento, il loro comportamento in rapporto ad essa, i simboli e le istituzioni che rappresentano tali modelli di comportamento” (Homana, Barber, e Torney-Purta, 2005, p. 3).

Esiste un gran numero di situazioni d’apprendimento che possono influire sull’educazione civica e alla cittadinanza nelle scuole. Queste situazioni comprendono la direzione e la gestione, le attività quotidiane all’interno della scuola e la qualità dei rapporti all’interno della scuola stessa e tra la scuola e la comunità esterna. L’esperienza quotidiana degli studenti a scuola è un fattore che ha una forte influenza sulla percezione della scuola come un ambiente democratico da parte degli studenti. La possibilità di stabilire e di sperimentare relazioni e comportamenti basati sulla trasparenza, il rispetto reciproco e il rispetto per la diversità, oltre alla possibilità di esprimere e sostenere la propria opinione e i propri punti di vista, permettono agli studenti di praticare uno stile di vita democratica, di iniziare a esercitare la propria autonomia e di sviluppare il senso di autoefficacia.

Nel clima di scuola rientrano anche la cultura e l’*ethos* della scuola che contribuiscono a definire la scuola come un’organizzazione sociale e a distinguere ogni singola scuola dalle altre (Stoll, 1999). La cultura della scuola si riferisce ai modelli di significato che comprendono le norme, le convinzioni e le tradizioni condivise dai membri della comunità scolastica e che contribuiscono a plasmare il loro pensiero e il loro modo di agire (STOLP, 1994).

Il clima di scuola e la cultura della scuola contribuiscono allo sviluppo, tra gli studenti, gli insegnanti e il personale non docente, del senso di appartenenza alla scuola, rafforzando in tal modo l’impegno e la motivazione di questi gruppi per migliorare le attività educative della scuola. Il personale scolastico deve sentirsi motivato e impegnato a sviluppare le attività della scuola, al fine di garantirne il successo. (Reezigt & Creemers, 2005).

Il questionario scuola del progetto *ICCS* comprende alcune domande sul livello del senso di appartenenza alla scuola di insegnanti, studenti e personale non docente.

L’educazione civica e alla cittadinanza a scuola: il questionario insegnanti di *CIVED* comprendeva una serie di domande relative all’implementazione dell’educazione civica a scuola. Il questionario scuola del progetto *ICCS* comprende una serie di domande che si concentrano sulle modalità di attuazione dell’educazione civica e alla cittadinanza a scuola, sulla percezione del dirigente scolastico circa la rilevanza degli obiettivi di questo settore dell’istruzione, sulle modalità di assegnazione, all’interno della scuola, di responsabilità specifiche nel campo dell’educazione civica e alla cittadinanza.

I dati ricavati dal questionario scuola vengono utilizzati per esaminare l’implementazione dell’educazione civica e alla cittadinanza a scuola, al fine di confrontare lo sviluppo e l’implementazione di questo settore dell’istruzione a livello nazionale. I dati forniscono anche informazioni sui rapporti tra il curriculum formale e quello reale.

I dati del questionario insegnanti relativi al contesto scuola e al contesto classe

Il questionario insegnanti punta a raccogliere informazioni sulle caratteristiche degli insegnanti, sulla loro partecipazione alla governance della scuola, le loro opinioni circa l’influenza degli studenti sulle decisioni che riguardano la scuola, sulla sicurezza degli insegnanti nell’uso dei metodi di insegnamento, sulla loro percezione del clima di scuola generale, sulle pratiche di insegnamento in classe e sulla loro percezione del clima e della disciplina in classe. Nel questionario c’è inoltre una sezione facoltativa che comprende delle domande rivolte agli insegnanti delle discipline connesse all’educazione civica e alla cittadinanza. In queste domande vengono richiesti agli insegnanti pareri ed opinioni sull’educazione civica e alla cittadinanza a scuola e sulle pratiche utilizzate per insegnare questa materia.



Caratteristiche degli insegnanti: il questionario insegnanti di ICCS contiene una serie di *item* che puntano a raccogliere informazioni sulle variabili demografiche degli insegnanti (genere, età) e sulla loro esperienza lavorativa (in generale e anche la loro esperienza all'interno della scuola dove insegnano attualmente). Il numero di anni di insegnamento nella scuola dove attualmente insegnano e il fatto di ricoprire incarichi o responsabilità specifici, sono fattori che possono influenzare il modo in cui gli insegnanti considerano i propri rapporti con la scuola, il proprio senso di appartenenza ad essa, e il loro livello di disponibilità a partecipare attivamente all'interno della propria comunità scolastica. Questi fattori quindi contribuiscono al livello di apertura del clima di scuola. Le variabili relative all'esperienza lavorativa degli insegnanti sono la/le materia/e insegnata/e nel livello di riferimento (per l'Italia, terzo anno della scuola secondaria di primo grado), gli anni totali di insegnamento, gli anni di insegnamento nella scuola dove insegnano attualmente e le loro specifiche posizioni/responsabilità all'interno della scuola (docente vicario, coordinatore di ambito disciplinare, coordinatore di dipartimento).

Partecipazione degli insegnanti alla governance della scuola: il questionario insegnanti di ICCS comprende una serie di *item* sulla partecipazione degli insegnanti alla governance della scuola. Gli *item* si riferiscono alla partecipazione agli organi collegiali della scuola, alla disponibilità ad assumersi responsabilità che esulano dall'insegnamento in senso stretto e alla loro partecipazione alla redazione dei piani dell'offerta formativa. Le domande puntano inoltre a raccogliere informazioni sulla partecipazione degli insegnanti alle attività messe in atto dalla scuola nella comunità e connesse alle dimensioni civiche e della cittadinanza, e informazioni sull'impegno personale degli insegnanti in questo tipo di attività (che esulano dal mero insegnamento). La partecipazione degli insegnanti può essere vista come una misura, sia del grado di apertura nella gestione della scuola sia dell'impegno degli insegnanti nelle loro rispettive scuole, sia del loro senso di appartenenza ad esse.

Sicurezza degli insegnanti nell'uso dei metodi d'insegnamento: il ricorso a metodi d'insegnamento e apprendimento e di procedure di gestione della classe centrati sullo studente che apprende può contribuire alla creazione di un clima aperto e democratico in classe che, a sua volta, favorisce l'acquisizione di competenze e abilità necessarie per la partecipazione attiva e per il confronto con situazioni problematiche o conflittuali. La sicurezza degli insegnanti nell'utilizzo di certi specifici metodi e procedure si riferisce sia alla loro esperienza professionale sia alle opportunità d'apprendimento di cui hanno fruito durante la loro formazione iniziale e quella in servizio. Indicazioni in tal senso sono emerse anche in CIVED. Alle domande sui propri bisogni formativi, molti degli insegnanti che hanno partecipato all'indagine hanno espresso la loro preferenza per una formazione nelle aree di contenuto (Mintrop e Losito, 2001). Tuttavia, gli insegnanti di alcuni Paesi hanno indicato come importante una formazione pedagogica finalizzata alla conduzione di discussioni in aula e alla promozione di un clima aperto nel dibattito in classe.

Poiché il questionario insegnanti di ICCS è rivolto agli insegnanti di tutte le discipline, gli *item* riguardanti questo costrutto si concentrano soprattutto sulle conoscenze pedagogiche generali degli insegnanti (Shulman, 1987). La capacità degli insegnanti di assumere un gran numero di responsabilità di gestione all'interno e all'esterno della classe ("competenza manageriale"), nonché il loro "impegno per il riconoscimento della dignità degli altri [ovvero 'empatia']", sono identificate come due delle dimensioni che contribuiscono a definire la qualità dell'insegnamento (OECD, 1994, p. 35).

Percezione del clima di scuola da parte degli insegnanti: il questionario insegnanti di ICCS contiene un insieme di *item* che raccolgono informazioni sul clima di scuola. Gli *item* si riferiscono alla scuola intesa come ambiente di apprendimento democratico e al contributo degli insegnanti nel costruire un ethos democratico all'interno della scuola.

Al fine di confrontare le diverse prospettive, le risposte degli insegnanti sono analizzate in relazione alle risposte fornite dai dirigenti scolastici nel questionario scuola e in relazione alle risposte degli studenti a una domanda analoga nel questionario studenti.

Pratiche di insegnamento in classe: il questionario insegnanti di ICCS comprende *item* che chiedono informazioni sull'utilizzo di diversi di approcci all'insegnamento, compreso l'uso della valutazione. Il ricorso a metodi d'insegnamento centrati sui singoli studenti e che ne favoriscono la partecipazione attiva alle attività d'apprendimento, contribuisce allo sviluppo di un clima di classe aperto in cui risultano facilitati l'acquisizione e l'esercizio di abilità e competenze relative alla dimensione civica e di cittadinanza.



Percezione del clima e della disciplina in classe da parte degli insegnanti: il clima di classe è un concetto generale le cui definizioni si concentrano soprattutto sul livello di cooperazione nelle attività di insegnamento e apprendimento, sull'equità della valutazione e sul sostegno sociale. Un clima di classe democratico attiene principalmente alla concreta pratica in classe dei valori democratici e liberali (Ehman, 1980; Hahn, 1999). Un clima democratico in classe può aiutare gli studenti a capire i vantaggi dei valori e delle pratiche democratiche e può avere un effetto positivo sulla loro assimilazione attiva (Perliger, Canetti-nisim, & Pedahzur, 2006).

I risultati dell'indagine *CIVED* hanno evidenziato l'importanza del clima di classe per l'educazione civica e alla cittadinanza (Torney-Purta et al., 2001). Rispetto alle altre variabili, il clima di classe è sembrato essere uno dei fattori più direttamente correlati al rendimento degli studenti e alla propensione degli studenti a impegnarsi in attività civiche. In analisi ulteriori, il "clima di classe aperto" è stato utilizzato come predittore delle aspettative di partecipazione in qualità di elettori informati e di partecipazione attiva alla vita della comunità (Torney-Purta & Barber, 2004).

La costruzione di un clima di classe aperto rappresenta una sfida per lo sviluppo e l'attuazione di politiche educative. Gli studenti con punteggi alti in questa scala hanno convenuto che "gli studenti si sentono liberi di dissentire apertamente con i loro insegnanti su temi politici e sociali" ed anche che "gli insegnanti incoraggiano la discussione sulle questioni sociali e politiche rispetto alle quali esistono pareri discordanti" (Torney-Purta & Barber, 2004, p. 17). Anche se, in linea di principio, molti insegnanti di numerosi Paesi concordano sull'utilità di queste discussioni, non tutti sono sufficientemente capaci di guidarle.

Il questionario insegnanti di *ICCS* comprende una serie di item che raccolgono informazioni sulla percezione del clima di classe e sulla partecipazione degli studenti alle attività e alla discussione in classe.

Il punto di vista degli insegnanti sull'educazione civica e alla cittadinanza: il questionario insegnanti di *ICCS* comprende un insieme di *item* che gli richiedono informazioni sulle proprie modalità di concettualizzare l'educazione civica e alla cittadinanza, su quali obiettivi essi ritengono propri di questo settore dell'istruzione e sulle modalità di insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza nelle loro scuole.

La rilevazione riguarda due costrutti: la percezione che gli insegnanti hanno delle finalità dell'educazione civica e alla cittadinanza a scuola e il parere degli insegnanti circa i soggetti cui dovrebbe essere affidata la responsabilità dell'educazione civica e alla cittadinanza.

I costrutti si riferiscono agli obiettivi dell'educazione civica e alla cittadinanza che gli insegnanti ritengono più importanti (sviluppo di conoscenze e competenze, sviluppo di un senso di responsabilità verso l'ambiente, opinioni personali e coesione sociale, sviluppo della partecipazione attiva). Gli *item* che si trovano nel questionario insegnanti di *ICCS* derivano in parte da quelli di *CIVED*.

L'educazione alla cittadinanza e le pratiche di insegnamento a scuola: il questionario insegnanti di *ICCS* comprende un'opzione internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza a scuola e sui metodi di insegnamento adottati. Questa parte del questionario è rivolta esclusivamente agli insegnanti delle discipline direttamente implicate nell'educazione civica e alla cittadinanza.

I costrutti e le variabili dell'opzione internazionale riguardano la progettazione, le attività di insegnamento e apprendimento e la valutazione dello studente in educazione civica e alla cittadinanza, il senso di sicurezza dell'insegnante nell'insegnare i contenuti relativi alla cittadinanza e la sua fiducia nella possibilità di migliorare l'educazione civica e alla cittadinanza.

La maggior parte degli *item* dell'opzione internazionale derivano dal questionario insegnanti di *CIVED*.



I dati del questionario studenti relativi al contesto scuola e al contesto classe

Il questionario studenti comprende domande relative al clima di classe durante l'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza, i punti di vista degli studenti relativi alla loro capacità di influenzare il processo decisionale a scuola e la percezione degli studenti del clima di scuola.

Clima di classe e educazione civica e alla cittadinanza a scuola: l'indagine *CIVED* comprendeva una serie di *item* che misuravano le percezioni degli studenti su ciò che avveniva durante le loro lezioni di educazione civica. Sei *item* venivano utilizzati per costruire un indice di apertura del clima nella discussione in classe (vedi Schulz, 2004), clima che era già stato identificato come un predittore positivo della conoscenza civica e delle intenzioni degli studenti di votare in età adulta (Torney-Purta et al., 2001). Il questionario studenti di *ICCS* comprende uno strumento simile che misura le percezioni degli studenti relativamente a quanto accade nelle loro classi durante le discussioni su questioni politiche e sociali.

Percezioni degli studenti sulla propria capacità di influire sui processi decisionali a scuola: alcuni studiosi sostengono che forme più democratiche di gestione della scuola contribuiscano a livelli più elevati di coinvolgimento degli studenti nella vita della scuola (vedi, ad esempio, Mosher, Kenny, & Garrod, 1994, p. 83). Tuttavia, uno studio svedese più recente ha trovato prove del fatto che la percezione degli studenti di avere un'influenza diretta sulle questioni che riguardano la scuola o la classe è associata negativamente con le conoscenze in ambito civico (Almgren, 2006). *ICCS* comprende un insieme di sette *item* che richiedono informazioni su quanto gli studenti ritengono di avere un'influenza diretta sulle diverse questioni che riguardano la scuola.

Percezioni degli studenti del clima di scuola: il clima di scuola è ampiamente considerato come un fattore importante per spiegare il rendimento degli studenti. Scheerens e Bosker (1997, p. 112 et seq.) considerano il clima di scuola come sinonimo di una cultura di scuola che manifesta una serie di variabili centrate sull'impegno, l'assenteismo, la condotta e il comportamento degli studenti, la motivazione del personale della scuola e i rapporti degli studenti tra loro, con gli insegnanti e con la scuola stessa. Homana et al. (2005) sottolineano l'importanza di un clima di scuola positivo per poter coinvolgere gli studenti nelle esperienze di apprendimento connesse alla dimensione civica.

Il questionario studenti dell'indagine *ICCS* comprende un insieme di sette *item* che misurano le percezioni degli studenti sulla scuola e sui rapporti fra studenti e insegnanti a scuola.

L'ambiente familiare

I contesti familiari costituiscono fattori che possono notevolmente influenzare lo sviluppo della conoscenza, delle competenze, dei comportamenti, degli atteggiamenti e delle convinzioni dei giovani relativamente ai temi che caratterizzano le dimensioni civiche e di cittadinanza. Esse comprendono interazioni con il gruppo dei pari, risorse educative a casa, cultura, religione, valori, uso della lingua, status relazionale dei giovani nelle rispettive famiglie, livello d'istruzione dei genitori, redditi e livelli occupazionali, accesso a diversi tipi di mezzi di comunicazione, qualità dei collegamenti casa-scuola e la vasta gamma di opportunità extrascolastiche connesse alla dimensione civica e alle quali i giovani possono accedere.

Spesso i risultati della ricerca evidenziano il ruolo che il contesto familiare riveste rispetto allo sviluppo di atteggiamenti positivi verso l'impegno e la partecipazione da parte dei giovani (vedi, ad esempio, Renshon, 1975). Tuttavia un'influenza ancora maggiore è quella attribuita alla scuola intesa come soggetto in concorrenza con il contesto familiare (vedi, ad esempio, Hess & Torney, 1967). Ciò nonostante, si registra un consenso unanime sul fatto che il contesto familiare sia una variabile rilevante nella crescita politica degli adolescenti. Il contesto socio-economico può essere visto come influente in quanto può fornire un ambiente più stimolante e può migliorare i risultati dell'istruzione e le prospettive future degli adolescenti. Tali fattori, a loro volta, favoriscono la partecipazione politica come risorsa individuale.

Gli studi sulla socializzazione politica e sulla partecipazione mettono in risalto l'importanza del livello di accesso alle diverse forme di capitale da parte delle famiglie e degli individui. Bourdieu (1986) considera il capitale economico come la fonte di altre forme di capitale e fa una distinzione tra capitale umano, capitale culturale e capitale sociale. Mentre per *capitale umano* si intendono le abilità, le conoscenze e le qualifiche professionali di un individuo, per *capitale culturale* si intendono



quei “segnali ampiamente condivisi di un elevato status culturale (atteggiamenti, preferenze, conoscenze formali, comportamenti), utilizzati per l'esclusione sociale e culturale”¹² (Lamont & Lareau, 1988, p. 156). *Il capitale sociale* viene concepito come una risorsa di socializzazione che collega i cittadini tra loro permettendo un più efficace raggiungimento degli obiettivi (Stolle con Lewis, 2002).

Nel suo studio sulla *performance* istituzionale in Italia, Putnam (1993, p. 185) identificava il capitale sociale come la “chiave per far funzionare la democrazia”. L'approccio concettuale di Putnam si sviluppa sulla base del concetto di capitale sociale di Coleman (1988), per il quale il capitale sociale nasce dalla struttura relazionale delle interazioni all'interno della famiglia e al di fuori di essa e facilita il successo delle azioni degli individui oltre al loro risultato di apprendimento.¹³ Secondo Putnam (1993), tre componenti del capitale sociale (fiducia, norme e reti sociali) costituiscono un "circolo virtuoso" che, in una società, fornisce un contesto favorevole al successo della collaborazione e della partecipazione.

La ricerca sul capitale sociale utilizza vari gruppi di fattori differenti, tra i quali le condizioni socio-economiche, le reti di rapporti personali, l'appartenenza a organizzazioni, la fiducia interpersonale e la comunicazione personale (mezzi di comunicazione, discussioni). Il concetto di capitale sociale è quindi spesso criticato per mancanza di chiarezza e per le difficoltà nell'individuare indicatori adatti alla sua misurazione (Woolcock, 2001).

Nel contesto di *ICCS*, il concetto di capitale sociale è considerato utile in quanto permette di descrivere i meccanismi che spiegano perché alcuni studenti abbiano livelli più elevati di altri di conoscenza e di impegno relativamente ai temi legati alle dimensioni civiche. Le misure dei diversi aspetti del capitale sociale (fiducia, norme e interazioni sociali) comprendono variabili attitudinali e di contesto. Alcune variabili che riflettono il capitale sociale sono collegate all'ambiente familiare, in particolare alle interazioni con i genitori, con i pari, e con i mezzi di comunicazione. Altre variabili rilevanti in questo contesto sono la misura della fiducia interpersonale e della partecipazione volontaria a organizzazioni connesse alla dimensione civica (vedi sopra il *Quadro di Riferimento* dell'Educazione Civica e alla cittadinanza).

Le variabili collegate all'ambiente familiare, che costituiscono le condizioni preesistenti all'apprendimento e allo sviluppo degli studenti e che sono misurate attraverso il questionario studenti, comprendono (i) la condizione socio-economica dei genitori, (ii), il contesto culturale ed etnico, (iii) l'interesse dei genitori per questioni politiche e sociali, (iv) la composizione della famiglia. Il questionario studenti di *ICCS* raccoglie anche dati sulle variabili di processo che riflettono le interazioni sociali al di fuori della scuola (ad esempio, il discutere su temi politici e sociali con i genitori e i coetanei e l'accesso alle informazioni dei mezzi di comunicazione).

Status socio-economico dei genitori: lo status socio-economico (*SES*) è ampiamente considerato come un fattore esplicativo importante che influenza i risultati dell'apprendimento in molti modi, diversi e complessi (Saha, 1997). Vi è consenso generale sul fatto che lo *SES* è rappresentato dal reddito, dal grado di istruzione e dall'occupazione (Gottfried, 1985; Hauser, 1994) e che l'utilizzo congiunto di queste tre variabili sia migliore dell'utilizzo di una sola di esse (White, 1982). Tuttavia, non vi è alcun accordo tra i ricercatori su quali misure debbano essere usate in ogni specifica analisi (Entwisle & Astone, 1994; Hauser, 1994). Negli studi internazionali, le ulteriori riserve imposte sulla validità delle misure di contesto e sulla comparabilità delle misure dei contesti familiari tra diversi Paesi rappresentano, per la ricerca, una sfida ancora in corso (vedi Buchmann, 2002).

L'indagine *ICCS*, attraverso il questionario studenti, raccoglie tre diversi tipi di dati:

- *I dati sull'occupazione dei genitori* sono raccolte attraverso domande a risposta aperta sull'occupazione della madre e del padre e sono codificati secondo la classificazione *ISCO-88* (Organizzazione Internazionale del Lavoro, 1990) che, a sua volta, si traduce in punteggio sulla base dell'indice socio-economico internazionale dello status professionale (*SEI*) al fine di ottenere la misura dello *SSE* (Ganzeboom, de Graaf, & Treiman, 1992).



¹² NdT: traduzione nostra

¹³ Il punto di vista di Putnam sul capitale sociale, tuttavia, è più ristretto e più specifico rispetto al concetto di Coleman. Putnam vedeva il capitale sociale come una risorsa collettiva e dichiarava che le interazioni orizzontali tendono a favorire la fiducia e la partecipazione mentre i rapporti verticali portano alla sfiducia e al disimpegno (Stolle con Lewis, 2002).

- *I dati sui livelli di istruzione dei genitori* vengono rilevati attraverso domande a risposta chiusa in cui i livelli di istruzione sono definiti dalle classificazioni *ISCED-97* (UNESCO, 2006) e poi adattati al contesto nazionale.
- *I dati sul livello culturale familiare* sono raccolte attraverso una domanda sul numero di libri presenti nella casa dello studente.

Contesto culturale/etnico: gli studi internazionali confermano l'esistenza di differenze nelle competenze di lettura relative, non solo alla lingua parlata e alla condizione di immigrato (vedi, ad esempio, Elley, 1992; Stanat & Christensen, 2006), ma anche alle competenze in matematica (Mullis et al., 2000). Gli studenti provenienti da famiglie immigrate, in particolare da quelle giunte in un Paese solo di recente, tendono ad avere una conoscenza limitata della lingua di insegnamento e a non avere familiarità con le norme culturali della cultura dominante. Inoltre, le minoranze etniche hanno spesso uno SSE minore, il che è strettamente correlato con l'apprendimento e l'impegno; esistono anche prove che lo status di immigrato e la lingua parlata hanno un fortissimo impatto sulle competenze dello studente (Lehmann, 1996).

Il progetto *ICCS* misura il contesto familiare culturale ed etnico attraverso le seguenti variabili:

- *Paese di nascita (madre, padre e studente):* tali informazioni vengono utilizzate per distinguere gli studenti "nativi del Paese", "di seconda generazione" (i genitori nati all'estero, ma lo studente nato nel paese), e "immigrati" (sia i genitori sia gli studenti nati all'estero).
- *Lingua parlata in casa* (la lingua della prova cognitiva in opposizione ad altre lingue).
- *Informazioni fornite degli studenti sulla propria etnia* (questa domanda è facoltativa per i Paesi).

Interesse dei genitori: alcune ricerche evidenziano che i giovani con genitori che li impegnano in discussioni sulla politica e in discorsi di natura civica, tendono ad avere livelli più elevati di conoscenza e di impegno civico (vedi, ad esempio, Lauglo e Øia, 2006; Richardson, 2003). L'indagine *ICCS* chiede agli studenti in quale misura i loro genitori siano interessati alle questioni politiche e sociali.

Composizione della famiglia: la struttura familiare rappresenta un importante fattore di socializzazione che può influenzare il rendimento scolastico. Lo sviluppo della ricerca negli Stati Uniti, ad esempio, mostra che gli studenti di famiglie monoparentali hanno risultati inferiori rispetto a quelli che provengono da famiglie con entrambi i genitori. Solitamente, questo dato è stato associato alle difficoltà economiche e alla carenza di capitale umano o sociale in casa (McLanahan & Sandefur, 1994; Seltzer, 1994). Tuttavia, gli effetti di un'educazione in famiglie monoparentali sul rendimento scolastico sono in generale considerati relativamente modesti (per una rassegna, vedere Marjoribanks, 1997).

L'indagine *ICCS* rileva la struttura familiare chiedendo informazioni agli studenti sulla composizione delle loro famiglie, ovvero su genitori, tutori, fratelli, parenti e/o altre persone che vivono in casa (questa domanda è facoltativa per i diversi Paesi).

Indicatori di interazione sociale: dall'analisi dei dati di *CIVED* è emerso che la frequenza delle discussioni politiche è un predittore positivo della percezione, sia della propria efficacia, sia delle proprie aspettative di partecipazione civica (vedi, per esempio, Richardson, 2003). Risultati simili emergono anche da uno studio comparativo sugli studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado nei 15 Paesi che hanno partecipato a *CIVED* (Schulz, 2005).

Una spiegazione comune per l'indebolirsi della società civile negli Stati Uniti è l'effetto negativo del guardare la televisione (Putnam, 2000), che porta a una diminuzione del livello di interesse, del senso di efficacia, della fiducia e della partecipazione (si veda anche Gerbner, 1980; Robinson, 1976). Tuttavia, la ricerca dimostra che l'uso dei mezzi di comunicazione (in particolare per l'accesso alle informazioni) di solito è correlato positivamente alla partecipazione politica. Per esempio, nella sua estesa analisi della letteratura e nei risultati di uno studio su larga scala, Norris (2000) non ha trovato evidenze conclusive sull'esistenza di una relazione negativa tra l'uso dei mezzi di comunicazione e la partecipazione politica. *CIVED* ha dimostrato che l'informarsi attraverso il telegiornale è un predittore positivo delle conoscenze in ambito civico e dell'intenzione di partecipare alle elezioni (Torney-Purta et al., 2001).



I ricercatori suggeriscono che l'affiliazione a gruppi di natura religiosa può contribuire a promuovere l'impegno politico e sociale (vedi, ad esempio, Verba, Schlozman, & Brady, 1995) in quanto le organizzazioni di natura religiosa creano reti incentrate sul reclutamento politico e sulla motivazione. Tuttavia, esistono anche prove degli effetti negativi dell'affiliazione religiosa sulla cittadinanza democratica. Tali effetti fanno riscontrare livelli più bassi di conoscenze politiche e di senso di efficacia tra le persone fortemente religiose (Scheufele et al. 2003). Nel caso dei giovani, l'affiliazione e la partecipazione religiosa possono essere viste come componente dell'ambiente familiare e della relativa influenza sull'apprendimento connesso alla dimensione civica.

Le seguenti variabili riflettono le interazioni degli studenti nel contesto dell'ambiente familiare e/o del gruppo di pari:

- *partecipazione a discussioni su questioni politiche e sociali con i genitori o con i coetanei*
- *informazioni fornite dai mezzi di comunicazione quali televisione, radio, giornali e/o Internet*
- *partecipazione a funzioni religiose (opzionale).*

Il singolo studente

Il livello di sviluppo della comprensione, delle competenze e delle disposizioni dello studente può essere influenzato da una serie di caratteristiche, alcune delle quali sono collegate al contesto familiare. Le condizioni preesistenti a questo livello, raccolte tramite il questionario studenti, includono le caratteristiche degli studenti in termini di età, di genere e di titolo di studio che prevedono di conseguire. Il questionario studenti raccoglie anche fattori collegati ai processi, quali le attività nel tempo libero e la partecipazione civica attiva a scuola e nella comunità.

Età: la ricerca ha mostrato che le conoscenze e l'impegno (almeno in alcune sue forme) in ambito civico degli studenti adolescenti aumentano con l'età (Amadeo et al., 2002; Hess & Torney, 1967). Tuttavia, vi sono anche indicazioni che il senso di fiducia nella capacità di risposta delle istituzioni e la volontà di impegnarsi in forme convenzionali di partecipazione politica attiva degli studenti diminuiscono con l'avvicinarsi del completamento dell'istruzione secondaria (Schulz, 2005).

In una ricerca su un campione di studenti, l'età tende ad essere negativamente correlata con il rendimento generale degli studenti. Questa correlazione è particolarmente evidente nei paesi con una più elevata incidenza di ripetenza. Il motivo è che gli studenti più anziani della classe sono di solito gli studenti che hanno ripetuto l'anno a causa di un rendimento scolastico insufficiente.

Genere (maschio/femmina): La prima indagine della IEA sull'Educazione Civica del 1971, ha rilevato notevoli differenze tra generi nei risultati raggiunti in ambito cognitivo, con i maschi che tendono ad avere i punteggi più alti nelle conoscenze in ambito civico (Torney et al., 1975). Lo studio CIVED della IEA, tuttavia, presentava un'immagine diversa: mentre in alcuni paesi i maschi conseguivano mediamente punteggi - di poco e non significativamente - superiori, in altri Paesi le femmine hanno conseguito risultati migliori (anche se in un solo Paese la differenza è risultata essere statisticamente significativa). È interessante notare che differenze tra generi a favore dei maschi un po' più elevate, sono state rilevate nello studio di *follow-up* degli studenti di scuola secondaria superiore (Amadeo et al., 2002).

CIVED ha anche dimostrato che di solito le differenze di genere sono maggiori per quanto riguarda gli indicatori di impegno civico: nella maggior parte dei Paesi, i maschi tendono a mostrare livelli più elevati di interesse politico e di aspettative di partecipazione. Le differenze di genere sono rilevanti anche per quanto riguarda l'atteggiamento verso i diritti degli immigrati e delle donne (Amadeo et al., 2002; Torney-Purta et al., 2001).

Livello di istruzione atteso: nelle prime indagini IEA sull'educazione civica, il numero di anni d'istruzione atteso costituiva un predittore importante dei livelli di conoscenza civica (Amadeo et al., 2002; Torney et al., 1975; Torney-Purta et al., 2001). Questa variabile riflette le aspirazioni individuali. Tuttavia, le risposte possono essere influenzate anche dalle aspettative dei genitori o dei coetanei e/o, in alcuni sistemi di istruzione, dalle limitazioni imposte agli studenti dai corsi di studio che non danno accesso all'università.



Un limite all'utilità di chiedere informazioni sugli ulteriori anni di istruzione è dato dal fatto che gli studenti non necessariamente sanno quanto tempo sia necessario per raggiungere alcuni titoli di studio (in particolare al livello terziario). Si è quindi deciso di inserire nella rilevazione *ICCS* una domanda modificata nella quale si chiede agli studenti il titolo di studio che prevedono di raggiungere. I titoli di studio elencati nel sondaggio sono in conformità con le qualifiche dell'*ISCED* (UNESCO, 2006) e sono adattati al sistema di istruzione di ogni singolo Paese.

Attività extra-scolastiche. *CIVED* comprendeva alcuni indicatori delle attività intraprese dagli studenti al di fuori della scuola. Il fatto di trascorrere tempo fuori casa con i coetanei con maggiore frequenza è risultato essere un predittore negativo delle conoscenze degli studenti relativamente alla dimensione civica (Torney-Purta et al., 2001). Il questionario studenti dell'indagine *ICCS* comprende una serie di *item* riguardanti il comportamento degli studenti al di fuori della scuola. Tali *item* riguardano, fra l'altro, il guardare la televisione, il passare tempo con i coetanei e il leggere per proprio piacere personale.

Partecipazione civica. Il questionario studenti dell'indagine *ICCS* raccoglie dati sul coinvolgimento degli studenti nelle attività connesse alla dimensione civica nella comunità e a scuola. Nel Quadro di Riferimento dell'Educazione Civica e alla cittadinanza (vedi sopra), tali variabili sono descritte in dettaglio come costrutti comportamentali.



Il disegno della rilevazione

Gli strumenti di ICCS

Gli strumenti di ICCS hanno lo scopo di raccogliere dati non soltanto su variabili di risultato ma anche su variabili di contesto. Data la particolare natura di uno studio sull'educazione civica e alla cittadinanza, le variabili di risultato vengono valutate sia attraverso una prova cognitiva sia attraverso un questionario studenti. I dati di contesto che spiegano la variabilità nelle variabili di risultato sono raccolti attraverso il questionario studenti, il questionario insegnanti e il questionario scuola, oltre che attraverso l'indagine sul contesto nazionale.

La tabella 3 elenca gli strumenti utilizzati nell'indagine ICCS, i tempi approssimativi per la loro somministrazione e i rispondenti. Lo strumento di valutazione per lo studente è composto da due parti: (i) un nucleo internazionale, che comprende la prova cognitiva e il questionario studenti e (ii) uno strumento regionale facoltativo che comprende una prova cognitiva e un questionario¹⁴ regionali.

La rilevazione utilizza tre moduli regionali: uno per i paesi dell'Asia, uno per quelli dell'Europa e uno per quelli dell'America Latina. Al livello studenti, gli strumenti sono stati sviluppati separatamente per ciascun modulo. Gli strumenti regionali sono somministrati nei Paesi che partecipano a tali moduli regionali, ma solo dopo il completamento dei due strumenti del nucleo internazionale (la prova cognitiva e il questionario studenti).

Tabella 3: Gli strumenti di ICCS

Strumento	Durata	Rispondente
Prova cognitiva internazionale studenti	45 min.	Studente
Questionario internazionale studenti	40 min.	Studente
Modulo regionale	~ 30 min.	Studente
Questionario insegnanti	~ 30 min.	Insegnante
Questionario scuola	~ 30 min.	Dirigente scolastico
Rilevazione sul contesto Nazionale	30-60 min.	NRC*

Nota: *= NRC Coordinatore Nazionale della Ricerca o designato.

Sia la prova cognitiva internazionale sia il questionario internazionale studenti comprendono insiemi di *item* che sono stati utilizzati nell'indagine IEA-CIVED 1999. Una serie di 17 *item* non rilasciati della prova CIVED vengono utilizzati per stimare le tendenze nei Paesi che hanno partecipato a entrambe le indagini. Il questionario studenti valuta una serie di costrutti che sono stati misurati anche nello studio CIVED attraverso l'uso di insiemi di item identici o simili.

Il *Quadro di Riferimento* è stato il fulcro attorno al quale gli strumenti sono stati sviluppati in quanto esso fornisce il sostegno teorico e descrive le aree di indagine. Il *Quadro di Riferimento*, dunque, ha guidato l'elaborazione di tutti gli strumenti di ICCS e ha fornito le coordinate anche per l'elaborazione degli strumenti utilizzati nei tre moduli regionali.



¹⁴ Lo strumento regionale asiatico è costituito da un solo questionario.

Copertura degli ambiti descritti nel *Quadro di Riferimento*

La tabella 4 fornisce una mappa che dà conto della relazione fra ambiti cognitivi e affettivo-comportamentali e ambiti di contenuto. Essa mostra anche, all'interno di ciascuna casella, la copertura degli *item* cognitivi e di percezione contenuti nella prova cognitiva internazionale e nel questionario studenti internazionale.

Tabella 4: La copertura degli ambiti cognitivi e affettivo-comportamentali in rapporto agli ambiti di contenuto nella rilevazione ICCS

	Ambiti di contenuto				
	Società e sistemi civici	Principi civici	Partecipazione civica	Identità civiche	Totale
Ambiti cognitivi					
<i>Conoscenze</i>	15	3	1	0	19
<i>Ragionamento e Analisi</i>	17	22	17	5	61
Totale	32	25	18	5	80
Ambiti affettivo-comportamentali					
<i>Convinzioni di valore</i>	12	12	0	0	24
<i>Atteggiamenti</i>	12	18	18	14	62
<i>Intenzioni di comportamento</i>			21		21
<i>Comportamenti</i>			14		14
Totale	24	30	53	14	121

Nota: Nella tabella non sono inclusi gli *item* opzionali del questionario studenti.

Gli *item* cognitivi di entrambi gli ambiti (*Conoscenze* e *Ragionamento e analisi*) e gli *item* affettivo-comportamentali dei due ambiti (*convinzioni di valore* e *Atteggiamenti*) sono stati sviluppati all'interno dei contesti di tutti e quattro gli ambiti di contenuto. E tuttavia, gli *item* non sono distribuiti uniformemente tra le caselle nella tabella. Gli *item* che misurano l'ambito cognitivo delle *Conoscenze*, ad esempio, si riferiscono per la maggior parte all'ambito di contenuto *Società e sistemi civici*, mentre gli *item* affettivo-comportamentali che misurano le *convinzioni di valore* si riferiscono a solo due dei quattro ambiti di contenuto (*Società e sistemi civici*, *Principi civici*).

Tipologia degli *item*

Dovendo rilevare una grande varietà di aspetti cognitivi, affettivo-comportamentali o di contesto, gli strumenti di ICCS comprendono *item* di diverso tipo.

La prova cognitiva contiene due tipi di *item*:

- *a scelta multipla*: ogni *item* ha quattro opzioni di risposta, delle quali una sola è la risposta corretta mentre le altre tre sono distrattori.
- *a risposta aperta*: gli studenti sono invitati a scrivere una breve risposta a una domanda aperta. Le risposte aperte sono codificate da codificatori scelti dai centri nazionali.

Sei degli ottanta *item* della prova cognitiva dell'indagine ICCS sono a risposta aperta. Tutti gli altri *item* hanno un formato a scelta multipla a risposta chiusa. I quesiti sono solitamente raggruppati all'interno di prove nelle quali il contenuto di tutti gli *item* si riferisce a uno stimolo - accompagnato



in alcuni casi da un elemento grafico - che descrive una situazione particolare o un problema particolare. L'appendice B fornisce esempi di quesiti della prova cognitiva di ICCS.

Il questionario studenti, il questionario insegnanti e il questionario scuola contengono le seguenti tipologie di *item*:

- *item di tipo Likert*: ai rispondenti è richiesto di valutare una serie di dichiarazioni, tipicamente su una scala a quattro punti. Per la maggior parte di questi *item*, la scala di rating varia da (1) molto d'accordo a (4) molto in disaccordo. In qualche caso le scale di rating indicano la frequenza (mai, raramente, qualche volta, spesso) o il livello d'interesse, di fiducia, o d'importanza.
- *item a risposta multipla*: ai rispondenti viene chiesto di indicare i tre aspetti che considerano più importanti.
- *item a risposta chiusa*: i rispondenti sono tenuti a scegliere la risposta che ritengono più opportuna tra due o più categorie di risposta. Tali quesiti sono utilizzati soprattutto per la raccolta di informazioni di contesto (per esempio, sul genere, sul livello di istruzione dei genitori, sui libri presenti in casa, sulle materie insegnate a scuola e sulla gestione – pubblica o privata – della scuola).
- *item a risposta aperta*: i rispondenti sono invitati a scrivere brevi risposte poi codificate dai centri nazionali (si tratta solo degli *item* utilizzati per raccogliere informazioni sulla professione dei genitori).

Struttura dei fascicoli della prova cognitiva e modalità di rilevazione

Nell'ambito del progetto ICCS, per la somministrazione delle prove, viene utilizzato un disegno a rotazione allo scopo di offrire un maggior numero di *item* assicurando così una più ampia copertura degli ambiti e dei processi descritti nel *Quadro di Riferimento*, senza incrementare i tempi di compilazione della prova da parte del singolo studente. Tale procedura, inoltre, consente di generare un numero sufficiente di elementi di valutazione per fornire la base per descrizioni complete della scala. La rotazione dei gruppi di *item* (*cluster*) nei diversi fascicoli garantisce che le diverse prove cognitive siano collegate e che possano essere analizzate utilizzando i metodi della "Item Response Theory" (IRT) (Hambleton, Swaminathan, & Rogers, 1991).

La tabella 5 mostra la struttura dei fascicoli per la rilevazione principale di ICCS. Il cluster C07 contiene gli *item* di ancoraggio a CIVED che sono presenti nei fascicoli 4, 6 e 7. La struttura dei fascicoli è completamente bilanciata, il che significa che ciascun cluster è presente in tre distinti fascicoli, in tre posizioni diverse.

Tabella 5: Rotazione dei cluster nei fascicoli della prova sul campo

Strumento	Posizione		
	A	B	C
<i>Fascicolo</i>	A	B	C
1	C01	C02	C04
2	C02	C03	C05
3	C03	C04	C06
4	C04	C05	C07
5	C05	C06	C01
6	C06	C07	C02
7	C07	C01	C03



Modalità di presentazione di risultati sulle scale di contesto

ICCS presenterà i risultati della rilevazione su un certo numero di scale internazionali derivate dalla prova cognitiva e dal questionario studenti.

Gli *item* della prova cognitiva saranno presentati su una scala di punteggio che riflette i livelli di conoscenza e comprensione in ambito civico.

La scala coprirà *conoscenze e comprensione* degli studenti per quanto riguarda i quattro ambiti di contenuto e i due ambiti cognitivi. Gli *item* saranno utilizzati per descrivere le conoscenze e la comprensione degli studenti a diversi livelli di competenza.

Il questionario studenti comprende *item* sulla base dei quali costruire tre scale che riflettano le convinzioni di valore degli studenti. Le scale individuate sono le seguenti:

- *sostegno degli studenti a convinzioni di valore democratici*
- *sostegno degli studenti nei confronti dell'importanza della cittadinanza convenzionalmente intesa*
- *sostegno degli studenti nei confronti dell'importanza della cittadinanza intesa come partecipazione a movimenti sociali.*

Il questionario studenti comprende *item* sulla base dei quali costruire scale relative ai seguenti atteggiamenti:

- *interesse per le questioni politiche e sociali*
- *concetto di sé civico*
- *sostegno all'eguaglianza dei diritti e dei doveri tra generi*
- *sostegno all'eguaglianza dei diritti tra gruppi etnici/razziali*
- *sostegno all'eguaglianza dei diritti per gli immigrati*
- *sicurezza rispetto al proprio ruolo partecipativo in ambito scolastico*
- *fiducia nei confronti nelle istituzioni governative*
- *percezione di auto-efficacia connessa ai comportamenti civici*
- *atteggiamenti nei confronti del proprio Paese.*

Il questionario studenti comprende *item* sulla base dei quali costruire scale che riflettano le seguenti intenzioni di comportamento in termini di aspettative individuali:

- *partecipazione ad attività di protesta legali*
- *partecipazione ad attività di protesta illegali*
- *partecipazione alle elezioni*
- *impegno nella partecipazione politica attiva*
- *impegno nella partecipazione politica informale.*

Il questionario studenti comprende *item* sulla base dei quali costruire scale che riflettano i seguenti comportamenti riferiti dagli studenti:

- *partecipazione civica al di fuori della scuola*
- *partecipazione civica nella scuola.*

Le scale supplementari che riflettono i fattori di contesto derivano dal questionario studenti, dal questionario insegnanti e dal questionario scuola. Tali scale sono progettate per descrivere il contesto di apprendimento per l'educazione civica e alla cittadinanza e per spiegare la variabilità nei risultati di apprendimento.

Il questionario studenti comprende *item* sulla base dei quali costruire scale che riflettano il contesto d'apprendimento percepito dagli studenti, ovvero:

- *rapporti insegnante-studente a scuola*
- *clima di classe aperto alla discussione*
- *influenza degli studenti sui processi decisionali nella scuola*
- *discussione di temi di carattere politico e sociale con i genitori e con i pari.*



Il questionario insegnanti comprende *item* sulla base dei quali costruire scale che riflettano le seguenti percezioni degli insegnanti sull'ambiente scolastico rispetto ai seguenti temi:

- *partecipazione in prima persona ad attività extrascolastiche*
- *partecipazione alla governance della scuola*
- *attività degli studenti nella comunità*
- *influenza degli studenti sulla vita della scuola*
- *problemi sociali nella scuola.*

Il questionario insegnanti comprende *item* sulla base dei quali costruire scale che riflettano le percezioni degli insegnanti sul clima di scuola e di classe rispetto ai seguenti temi:

- *sensò di appartenenza alla scuola degli studenti*
- *partecipazione degli studenti alle attività in classe*
- *partecipazione degli studenti alla discussione in classe*
- *clima di classe.*

L'opzione internazionale presente nel questionario insegnanti comprende *item* sulla base dei quali costruire una scala che rifletta le percezioni, riferite dagli insegnanti, su come l'educazione civica e alla cittadinanza viene effettivamente realizzata a livello di scuola:

- *utilizzo di metodi tradizionali di insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza*
- *ricorso a metodi di insegnamento attivo nell'educazione civica e alla cittadinanza.*

Il questionario scuola comprende *item* sulla base dei quali costruire scale che riflettano le percezioni del dirigente scolastico sull'ambiente-scuola rispetto ai seguenti temi:

- *autonomia della scuola nella gestione*
- *autonomia della scuola nella progettazione educativa*
- *partecipazione degli insegnanti alla governance della scuola*
- *opportunità di partecipazione degli studenti ad attività nella comunità*
- *partecipazione dei genitori alla vita della scuola*
- *influenza degli studenti a scuola*
- *comportamento degli studenti a scuola*
- *sensò di appartenenza alla scuola degli insegnanti*
- *sensò di appartenenza alla scuola degli studenti*
- *sensò di appartenenza alla scuola del personale non docente*
- *tensioni sociali nella comunità locale*
- *problemi sociali nella scuola.*



Bibliografia

- Almgren, E. (2006). *Att fostra demokrater: Om skolan i demokratin och demokratin i skolan (To educate democracy: On democracy in school or school in democracy)*. Dissertation. Uppsala: University of Uppsala.
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Anderson, L. W., Ryan, D. W., & Shapiro, B. J. (Eds.). (1989). *The IEA Classroom Environment Study*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Balch, G. I. (1974). Multiple indicators in survey research: The concept “sense of political efficacy.” *Political Methodology*, 1(2), 1–43.
- Baker, D., & LeTendre, G. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Banks, J. A. (Ed.). (2004). *Diversity and citizenship education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barnes, S. H., Kaase, M. et al. (Eds.). (1979). *Political action: Mass participation in five Western democracies* (pp. 487–521). Beverly Hills, CA: Sage.
- Ben Porath, S. R. (2006). *Citizenship under fire: Democratic education in times of conflict*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Benavot, A., Cha, Y., Kamens, D., Meyer, J., & Wong, S. (1991). Knowledge for the masses: World models and national curricula, 1920–1986. *American Sociological Review*, 56, 85–100.
- Birzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B., & Sardoc, M. (2004). *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for sociology and education* (pp. 241–248). New York: Greenwood Press.
- Branson, M. S. (1999). *Globalization and its implications for civic education*. Paper presented at the Globalization of Politics and Economy International Conference in Bad Urach, Germany, October 3–8.
- Buchmann, C. (2002). Measuring family background in international studies of education: Conceptual issues and methodological challenges. In A. C. Porter & A. Gamoran (Eds.), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement* (pp. 150–197). Washington DC: National Academy Press.
- Campbell, A., Gurin, G., & Miller, W. E. (1954). *The voter decides*. Evanston, IL: Row, Peterson, and Company.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(supplement), 95–120.
- Converse, P. E. (1972). Change in the American electorate. In A. Campbell & P. E. Converse (Eds.), *The human meaning of social change* (pp. 263–337). New York: Sage.
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). *Education for citizenship and democracy in the Americas: An agenda for action*. Washington DC: Inter-American Development Bank.
- Craig, R., Kerr, D., Wade, P., & Taylor, G. (2005). *Taking post-16 citizenship forward: Learning from the Post-16 Citizenship Development Projects* (DfES research report 604). London: Department for Education and Skills (DfES).



- Curtice, J., & Seyd, B. (2003). Is there a crisis of political participation? In A. Park, J. Curtice, K. Thomson, L. Jarvis, & C. Bromley (Eds.), *British social attitudes: The 20th report—continuity and change over two decades* (pp. 93–107). London: Sage.
- Ehman, L. H. (1980). Change in high school pupils' political attitudes as a function of social studies classroom climate. *American Educational Research Journal*, 17, 253–265.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* The Hague: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Entwistle, D. R., & Astone, N. M. (1994). Some practical guidelines for measuring youth's race/ethnicity and socioeconomic status. *Child Development*, 65, 1521–1540.
- Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: Author.
- Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe: Policies and measures*. Brussels: Author.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1–56.
- Gerbner, G. (1980). The mainstreaming of America. *Journal of Communication*, 30, 10–29.
- Gottfried, A. W. (1985). Measures of socioeconomic status in child development research: Data and recommendations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31(1), 85–92.
- Hahn, L. (1999). Citizenship education: An empirical study of policy, practices and outcome. *Oxford Review of Education*, 25, 231–250.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage.
- Hanushek, E. A. (1994). Money might matter somewhere: A response to Hedges, Laine, & Greenwald. *Educational Researcher*, 23, 5–8.
- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 141–164.
- Harvey-Beavis, A. (2002). Student and school questionnaire development. In R. Adams and M. Wu (Eds.), *PISA 2000 technical report* (pp. 33–38). Paris: OECD Publications.
- Hauser, R. M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development*, 65, 1541–1545.
- Hess, R. D., & Torney, J. (1967). *The development of political attitudes in children*. Garden City, NY: Anchor.
- Homana, G., Barber, C., & Torney-Purta, J. (2005). *Assessing school citizenship education climate: Implications for the social studies* (Circle Working Paper 48). Available online at http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP48_Homana.pdf.
- Huddy, L., & Khatib, N. (2007). American patriotism, national identity, and political involvement. *American Political Science Review*, 51(1), 63–77.
- IDEA. (2006). *Democracy, conflict and human security policy summary: Key findings and recommendations*. Stockholm: Author.
- International Labour Organisation (ILO). (1990). *International Standard Classification of Occupations: ISCO-88*. Geneva: Author.
- Kaase, M. (1990). Mass participation. In M. K. Jennings, J. W. van Deth et al. (Eds.). *Continuities in political action* (pp. 23–67). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Kennedy, K. (2006). *Towards a conceptual framework for understanding active and passive citizenship*. Unpublished report.
- Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J., & Craig, R., with Cleaver, E. (2004). *Making citizenship real: Citizenship Education Longitudinal Study. Second annual report. First longitudinal survey* (DFES Research Report 531). London: Department for Education and Skills (DfES).
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the vernacular: Nationalism, multiculturalism, and citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6, 153–168.



- Lauglo, J., & Øia, T. (2006). *Education and civic engagement among Norwegian youths* (NOVA report 14/06). Oslo: Norwegian Social Research.
- Lehmann, R. (1996). Reading literacy among immigrant students in the United States and former West Germany. In M. Binkley, K. Rust, & T. Williams (Eds.), *Reading literacy in an international perspective* (pp. 101–114). Washington DC: National Center for Education Statistics (NCES).
- Losito, B., & D'Apice, A. (2003). Democracy, citizenship, participation: The results of the second IEA Civic Education Study in Italy. *International Journal of Educational Research*, 39(6), 609–620.
- Losito, B., & Mintrop, H. (2001). The teaching of civic education. In J. Torney-Purta, R. Lehmann, H. Oswald, & W. Schulz (Eds.), *Citizenship and education in twenty-eight countries* (pp. 157–173). Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Macedo, S. (2000). *Diversity and distrust: Civic education in a multicultural democracy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McLanahan, S. S., & Sandefur, G. D. (1994). *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McNeal, R. B. (1997). High school dropouts: A closer examination of school effects. *Social Science Quarterly*, 78, 209–222.
- Marjoribanks, K. (1997). Children of single-parent families. In L. J. Saha (Ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (pp. 589–595). Oxford/New York/Tokyo: Elsevier.
- Mellor, S., & Prior, W. (2004). Citizenship education in Asia and the Pacific: Promoting social tolerance and cohesion in the Solomon Islands and Vanuatu. In W. O. Lee, D. L. Grossman, K. Kennedy, & G. P. Fairbrother (Eds.), *Citizenship education in Asia and the Pacific: Concepts and issues* (pp. 175–194). Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC) and Kluwer Academic Publishers.
- Menezes, I., Ferreira, P. D., Carneiro, N. S., & Cruz, J. B. (2004). Citizenship, empowerment and participation: Implications for community interventions. In A. Sánchez Vidal, A. Zambrano Constanzo, & L. M. Palacín (Eds.), *Psicología Comunitaria Europea: Comunidad, ética y valores (European Community psychology: Community, ethics and values)* (pp. 301–308). Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Mosher, R., Kenny, R. A., & Garrod, A. (1994). *Preparing for citizenship: Teaching youth to live democratically*. Westport/London: Praeger.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D., Garden, R. A., O'Connor, K. M., Chrostowski, S. J., & Smith, T. A. (2000). *TIMSS 1999 international mathematics report: Findings from IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eighth grade*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Ruddock, G. J., O'Sullivan, C. Y., Aroa, A., & Erberber, E. (2005). *TIMSS 2007 assessment frameworks*. Boston, MA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Norris, P. (2000). *A virtuous circle: Political communication in postindustrial societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niemi, R., & Junn, J. (1998). *Civic education: What makes students learn?* New Haven, CT: Yale University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (1994). *Quality in teaching*. Paris: Author.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). *Technical report for the OECD Programme for International Student Assessment 2003*. Paris: OECD Publications.
- Perlinger, A., Canetti-Nisim, D., & Pedahzur, A. (2006). Democratic attitudes among high-school pupils: The role played by perceptions of class climate. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 119–140.
- Potter, J. (2002). *Active citizenship in schools*. London: Kogan Page.
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.



- Rahn, W. M. (2004). *Globalization, the decline of civic commitments and the future of democracy*. Paper presented at the conference on Democracy in the Twenty-First Century: Prospects and Problems, University of Illinois, October 24–26.
- Ranson, S., Farrell, C., Peim, N., & Smith, P. (2005). Does governance matter for school improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 305–325.
- Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407–424.
- Reimers, F. (2007). Civic education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America. *Citizenship and Teacher Education*, 3(2), 5–21.
- Renshon, S. A. (1975). The role of personality development in political socialization. In D. C. Schwartz & S. Schwartz (Eds.), *New Directions in Socialization* (pp. 29–68). New York: Free Press.
- Richardson, W. (2003). *Connecting political discussion to civic engagement: The role of civic knowledge, efficacy and context for adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park, MD.
- Robinson, M. J. (1976). Public Affairs television and the growth of political malaise: The case of “the selling of the Pentagon.” *American Political Science Review*, 70, 409–432.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Saha, L. J. (1997). Introduction: The centrality of the family in educational processes. In L. J. Saha (Ed.), *International encyclopedia of the sociology of education* (pp. 587–588). Oxford/New York/Tokyo: Elsevier.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 61–80.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheufele, D. A., Nisbet, M. C., & Brossard, D. (2003). Pathways to political participation? Religion, communication contexts, and mass media. *International Journal of Public Opinion Research*, 15(3), 300–324.
- Schulz, W. (2004). Scaling procedures for Likert-type items on students’ concepts, attitudes and actions. In W. Schulz & H. Sibberns (Eds.), *IEA Civic Education Study: Technical report* (pp. 193–126). Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W. (2005). *Political efficacy and expected political participation among lower and upper secondary students*. Paper presented at the ECPR General Conference, Budapest, September 8–10.
- Seltzer, J. (1994). Consequences of marital dissolution for children. *Annual Review of Sociology*, 20, 235–266.
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1–22.
- Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD Publications.
- Stoll, L. (1999). School culture: Black hole or fertile garden for school improvement? In J. Prosser (Ed.), *School culture* (British Educational Management series). London: Sage.
- Stolle, D., with Lewis, J. (2002). Social capital: An emerging concept. In B. Hobson, J. Lewis, & B. Siim (Eds.), *Contested concepts in gender and European social politics* (pp. 195–229). Cheltenham: Edward Elgar Press.
- Stolp, S. (1994). *Leadership for school culture* (ERIC Document Reproduction Service No. 91). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Torney, J., Oppenheim, A. N., & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. New York: John Wiley and Sons.
- Torney-Purta, J., & Barber, C. (2004). *Democratic school participation and civic attitudes among European adolescents: Analysis of data from the IEA Civic Education Study*. Strasbourg: Council of Europe, DGIV/EDU/CIT (2004) 40.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).



- Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J. A. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Travers, K. J., Garden, R. A., & Rosier, M. (1989). Introduction to the study. In D. A. Robitaille & R. A. Garden (Eds.), *The IEA Study of Mathematics II: Contexts and outcomes of school mathematics curricula*. Oxford: Pergamon Press.
- Travers, K. J., & Westbury, I. (1989). *The IEA Study of Mathematics I: Analysis of mathematics curricula*. Oxford: Pergamon Press.
- UNESCO. (2006). *ISCED 1997: International Standard Classification of Education* (rev. ed.). Paris: UNESCO-UIS.
- USAID. (2002). *Approaches to civic education: Lessons learned* (Technical Publication Series PNP-ACP-331). Washington DC: Clearinghouse.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71– 89.
- Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and equality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wade, R. C. (2007). *Community action rooted in history: The CiviConnections model of service learning*. Silver Spring, MD : National Council for the Social Studies.
- Walker, D. A. (1976). *The IEA Six Subject Study: An empirical study of education in twenty-one countries*. Stockholm/New York: Almqvist and Wiksell International/John Wiley and Sons.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and educational achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461–481.
- Woolcock, M. (2001). The place of social capital in understanding social and economic outcomes. *ISUMA Canadian Journal of Policy Research*, 2 (1), 11–17.



Appendici

APPENDICE A: ISTITUZIONI E PERSONALE

Centro internazionale di coordinamento e istituzioni a esso collegate

Il Centro internazionale di coordinamento ha sede presso l'ACER e opera come centro studi internazionale per l'indagine ICCS. Il personale del centro è responsabile del disegno della ricerca e della realizzazione dell'indagine in stretta collaborazione con le istituzioni partner: la NFER, che ha sede a Slough nel Regno Unito, il Laboratorio di Pedagogia Sperimentale dell'Università Roma Tre (LPS), che ha sede a Roma, nonché il DPC (Centro Elaborazione Dati della IEA), che ha sede ad Amburgo in Germania, e il Segretariato della IEA.

Personale ACER

John Ainley, *coordinatore di progetto*

Wolfram Schulz, *direttore di ricerca*

Julian Fraillon, *coordinatore per la costruzione delle prove e responsabile del modulo regionale asiatico*

Naoko Tabata, *ricercatore*

Tim Friedman, *ricercatore*

Personale NFER

David Kerr, *direttore di ricerca associato*

Joana Lopes, *ricercatore senior*

Personale LPS

Bruno Losito, *direttore di ricerca associato*

Gabriella Agrusti, *ricercatrice*

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

La IEA fornisce supporto globale al coordinamento di ICCS. Il Segretariato IEA ha sede ad Amsterdam, in Olanda ed ha la responsabilità di monitorare la partecipazione, la verifica delle traduzioni e il controllo di qualità. Il Centro di Elaborazione Dati e di Ricerca della IEA (*DPC - Data Processing and research Center*) ha sede ad Amburgo in Germania ed è responsabile delle procedure di campionamento e dell'analisi dei dati dell'indagine ICCS.

Personale del Segretariato IEA

Hans Wagemaker, *direttore esecutivo*

Barbara Malak, *responsabile della gestione dei rapporti con i Paesi partecipanti*

Jur Hartenberg, *responsabile della gestione finanziaria*

Personale del DPC

Heiko Sibberns, *co-direttore*

Dirk Hastedt, *co-direttore*

Falk Brese, *coordinatore ICCS*

Michael Jung, *ricercatore*

Olaf Zuehlke, *ricercatore (campionamento)*

Sabine Meinck, *ricercatore (campionamento)*

Comitato Consultivo del Progetto ICSS (Project Advisory Committee - PAC)

Sin dalle fasi iniziali della ricerca, il PAC ha offerto consulenze al centro studi internazionale e alle sue istituzioni partner in occasione di incontri tenutisi a cadenze regolari. Il PAC ha anche curato la revisione delle bozze del *Quadro di Riferimento* dell'indagine e degli strumenti.

Membri del PAC

John Ainley (*presidente*), ACER, Australia

Barbara Malak, Segretariato IEA

Heiko Sibberns, IEA Technical Expert Group

John Annette, University of London, Regno Unito

Leonor Cariola, Ministry of Education, Cile



Henk Dekker, University of Leiden, Olanda
Bryony Hoskins, Center for Research on Lifelong Learning, Commissione Europea
Rosario Jaramillo F., Ministero dell'Istruzione, Colombia
Judith Torney-Purta, University of Maryland, United States
Lee Wing-On, Hong Kong Institute of Education, Hong Kong, Cina
Christian Monseur, University of Liège, Belgio

Referente ICSS per il campionamento

Jean Dumais di Statistics Canada, Ottawa, è il referente per le procedure di campionamento dell'indagine. Ha fornito consigli inestimabili su tutti gli aspetti dello studio legati al campionamento.

Coordinatori Nazionali della Ricerca (National Research Coordinators -NRC)

I Coordinatori Nazionali della Ricerca (NRC) hanno un ruolo fondamentale nello sviluppo del progetto. Forniscono consigli sull'elaborazione del *Quadro di Riferimento* dell'indagine e degli strumenti, sia a livello di *policy* sia a livello di contenuti, e sono responsabili della realizzazione dell'indagine ICSS nei singoli Paesi partecipanti.

Austria

Günther Ogris

SORA Istituto per la Ricerca e l'Analisi Sociale, Ogris & Hofinger GmbH

Belgio (Comunità fiamminga)

Saskia de Groof

Centro di Sociologia, Gruppo di Ricerca TOR, Libera Università di Brussel (Vrije Universiteit Brussel)

Bulgaria

Svetla Petrova

Centro per il Controllo e la Valutazione della Qualità nell'Istruzione, Ministero dell'Istruzione e della Scienza, Bulgaria

Cile

Catalina Covacevich

Unidad de Curriculum y Evaluación, Ministerio de Educación

Cina (Hong Kong),

Wing-On Lee

Hong Kong Institute of Education

Cina Taipei

Meihui Liu

Università Normale di Taiwan, Dipartimento di Scienze dell'Educazione

Cipro

Mary Koutselini

Università di Cipro, Dipartimento di Scienze dell'Educazione

Colombia

Margarita Peña

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)

Danimarca

Jens Bruun

Università Danese per l'Educazione, Dipartimento di Antropologia Educativa

Estonia

Ann Toots

Università di Tallinn

Finlandia

Pekka Kupari

Istituto per la Ricerca Educativa, Università di Jyväskylä

Grecia

Georgia Polydorides

Dipartimento di Scienze dell'Educazione Primaria



Guatemala

Luisa Muller Durán
SINEIE—Ministerio de Educación

Indonesia

Diab Haryanti
Balitbang Diknas, Depdiknas

Inghilterra

Julie Nelson
National Foundation for Educational Research

Italia

Genny Terrinoni
INVALSI

Lettonia

Andris Kangro
Facoltà di Scienza dell'Educazione e Psicologia, Università di Lettonia

Liechtenstein

Horst Biedermann
Universität Freiburg, Pädagogisches Institut

Lituania

Zivile Urbiene
Centro Nazionale per gli Esami

Lussemburgo

Joseph Britz
Ministère de l'Éducation nationale

Malta

Raymond Camilleri
Department of Planning and Development, Education Division

Nuova Zelanda

Sharon Cox
Comparative Education Research Unit, Ministry of Education

Norvegia

Rolf Mikkelsen
Università di Oslo

Olanda

M. P. C. van der Werf
GION, Università di Groningen

Paraguay

Agustina Solamía Burgos
Dirección General de Desarrollo Educativo, Ministerio de Educación y Cultura

Polonia

Krzysztof Kosela
Istituto di Sociologia, Università di Varsavia

Repubblica Ceca

Petr Soukup
Istituto per l'Informazione sull'Educazione

Repubblica di Corea

Tae-Jun Kim
Korean Educational Development Institute (KEDI)

Repubblica Dominicana

Julio Leonardo Valeirón Ureña
Evaluación y Control de la Calidad de la Educación, Secretaría de Estado de Educación

Repubblica d'Irlanda

Jude Cosgrove
Educational Research Centre, St Patrick's College

Repubblica Slovacca

Ervin Stava
Dipartimento di Ricerca Educativa, Istituto Nazionale per l'Istruzione



Russia

Peter Pologevets

Istituto per le Riforme del Sistema Educativo dell'Istituto Superiore di Economia dell'Università Statale

Slovenia

Marjan Simenc

Università di Ljubljana

Spagna

Rosario Sánchez

Istituto di valutazione, Ministero dell'educazione e della scienza

Svezia

Fredrik Lind

Istituto Nazionale Svedese per l'Istruzione (Skolverket)

Svizzera

Fritz Oser

Università di Friburgo, Istituto di pedagogia

Thailandia

Siriporn Boonyananta

Ufficio del Consiglio Educativo, Ministero dell'Istruzione

Somwung Pitayanunwa

Ufficio per gli Standard Educativi e la Valutazione della Qualità



APPENDICE B: ESEMPI DI ITEM

Esempio 1

L'item riportato nell'esempio 1 è l'adattamento di un item utilizzato nella prova sul campo di ICCS. Questo item fa riferimento a:

- **Ambito di Contenuto 1:** Società e Sistemi Civici
 - o **Sotto-ambito:** Istituzioni statali
 - **Aspetto:** Legislature/Parlamenti
 - o **Concetto Chiave:** Voto
- **Ambito Cognitivo 1:** conoscenze
 - o **Processo:** Descrivere

E1	A quali persone è permesso di votare in un parlamento nazionale?
<input type="checkbox"/> *	I rappresentanti votati alle elezioni nazionali
<input type="checkbox"/>	I giudici che fanno parte della corte più importante del Paese
<input type="checkbox"/>	Gli imprenditori che hanno pagato una tassa per votare
<input type="checkbox"/>	I membri anziani delle forze di polizia nazionali

Nota: * = risposta corretta

Esempi 2 e 3

Gli item riportati negli esempi 2 e 3 sono presentati insieme perchè nella somministrazione della prova sul campo costituiscono un'unica prova. Una prova è costituita da uno o più item che si presentano in sequenza e si riferiscono a un tema o a un insieme di informazioni comuni. L'item dell'esempio 2 fa riferimento a:

- **Ambito di Contenuto 1:** Società e Sistemi Civici
 - o **Sotto-ambito:** Istituzioni statali
 - **Aspetto:** Governo
 - o **Concetto Chiave:** Potere/autorità
- **Ambito Cognitivo 2:** Ragionamento e analisi
 - o **Processo:** Generalizzare

Le Nazioni Unite hanno osservatori elettorali che verificano il regolare svolgimento delle elezioni nazionali.

Le Nazioni Unite possono inviare i loro osservatori elettorali in un Paese soltanto se il Governo di questo Paese ne fa richiesta.

La Zedlandia ha chiesto alle Nazioni Unite di controllare le sue elezioni nazionali. Dopo le elezioni, gli osservatori elettorali hanno dichiarato che le elezioni si sono svolte regolarmente.

E2	In che modo la dichiarazione che le elezioni sono state regolari aiuta il nuovo Governo eletto a guidare la Zedlandia?
<input type="checkbox"/>	È più probabile che chi non ha votato per il Governo cambi idea e sostenga le scelte politiche del Governo.
<input type="checkbox"/> *	È più probabile che chi non ha votato per il Governo accetti l'autorità del Governo nel prendere decisioni.
<input type="checkbox"/>	È più probabile che chi ha votato per il Governo continuerà a votarlo anche in futuro.
<input type="checkbox"/>	È più probabile che chi ha votato per il Governo sia d'accordo con tutto ciò che fa.

Nota: * = risposta corretta



L'*item* dell'esempio 3 fa riferimento a:

- **Ambito di Contenuto 1:** Società e Sistemi Civici
 - o **Sotto-ambito:** Istituzioni statali
 - **Aspetto:** Governo
 - o **Concetto Chiave:** Democrazia
- **Ambito Cognitivo 2:** Ragionamento e analisi
 - o **Processo:** Integrare

E3 Quale potrebbe essere il messaggio che le Nazioni Unite sperano di dare al mondo collaborando con i Paesi per il controllo della regolarità delle loro elezioni?

- La maggior parte dei Paesi non vuole che si svolgano elezioni regolari.
- È necessario che i Paesi abbiano elezioni regolari solo quando sono presenti gli osservatori elettorali.
- I Paesi hanno il dovere di assicurare che le elezioni si svolgano regolarmente.
- Elezioni regolari possono essere garantite soltanto se sono presenti gli osservatori elettorali.

Nota: * = risposta corretta

Esempio 4

L'*item* riportato nell'esempio 4 è un *item* rilasciato di *CIVED* ed è stato quindi elaborato facendo riferimento al modello concettuale di *CIVED*. Diciassette degli 80 *item* presenti nella prova cognitiva di *ICCS* sono *trend item* ripresi da *CIVED* (tra quelli non rilasciati). L'*item* dell'esempio 4 mostra sia la "tipologia" degli *item* di *CIVED* che la loro somiglianza e congruenza con i nuovi *item* sviluppati da *ICCS*. Il *framework* di *ICCS* ha assunto il modello concettuale di *CIVED* e si basa su di esso. Gli *item* di *CIVED* sono stati inseriti negli strumenti di rilevazione di *ICCS* per facilitare la valutazione dei risultati cognitivi degli studenti in *ICCS* utilizzando la stessa metrica di *CIVED*. E' dunque possibile mappare gli *item* di *CIVED* all'interno del *Quadro di Riferimento* di *ICCS*. L'*item* riportato nell'esempio 4 può essere riferito a:

- **Ambito di Contenuto 1:** Società e Sistemi Civici
 - o **Sotto-ambito:** Istituzioni civili
 - **Aspetto:** Partiti politici
 - o **Concetto Chiave:** Democrazia
- **Ambito Cognitivo 2:** Sapere
 - o **Processo:** Descrivere

E4 Nei Paesi democratici, qual è la funzione dell'esistenza di più partiti politici?

- Rappresentare le diverse opinioni all'interno del Parlamento.
- Limitare la corruzione politica.
- Prevenire le dimostrazioni politiche.
- Incoraggiare la competizione economica.

Nota: * = risposta corretta

Esempio 5

L'*item* riportato nell'esempio 5 è una delle 8 domande aperte utilizzate nella prova sul campo di *ICCS*. Di seguito viene anche riportata la guida alla codifica dell'*item* per illustrare le diverse categorie concettuali e punteggi attribuibili alle diverse risposte degli studenti. L'*item* dell'esempio 5 fa riferimento a:

- **Ambito di Contenuto 3:** Partecipazione Civica
 - o **Sotto-ambito:** Partecipazione alla comunità
 - **Aspetto:** Volontariato
 - o **Concetto Chiave:** Coinvolgimento civico
- **Ambito Cognitivo 2:** Ragionamento e analisi
 - o **Processo:** Comprendere le motivazioni civiche



Una scuola della zona ha organizzato una giornata di volontariato. In questa giornata, i genitori si presentano volontariamente a scuola e pitturano le pareti delle classi. I genitori non sono pagati per il loro lavoro. Alberto è un genitore a cui non piace pitturare, ma si è offerto comunque come volontario.

E5	Scrivi il motivo che spiega meglio perché Alberto si è offerto come volontario per aiutare a pitturare le pareti della classe.

Guida alla codifica dell'item 5

Gli esempi di risposta riportati in questa guida sono tutte risposte “reali” fornite dagli studenti durante la prova sul campo di ICCS.

Punteggio pieno

Codice 2: La risposta contiene uno o entrambi dei seguenti motivi

1. l'interesse per il bene comune
2. il desiderio di partecipare alla comunità locale

La motivazione 1 fa riferimento all'interesse per il bene comune come motivazione per il volontariato. [Nota: Il desiderio di aiutare gli altri o di aiutare la scuola viene considerato sufficiente per essere codificato in questa categoria].

Esempi di risposte:

- Vuole dare un contributo alla scuola.
 - È la cosa giusta da fare.
 - Perché sta aiutando gli altri, anche se non vuole si sentirà meglio sapendo che li ha aiutati.
- La motivazione 2 fa riferimento al desiderio di partecipare alla vita della scuola e della comunità come base per l'impegno in azioni di volontariato.

Esempi di risposte:

- Vuole essere coinvolto nella scuola di suo figlio.
- Vuole sentirsi parte della comunità locale e della scuola.
- Così potrà socializzare e divertirsi.

Punteggio parziale

Codice 1: La risposta contiene soltanto motivazioni che si riferiscono ad un interesse individuale o ad un vantaggio personale.

Esempi di risposte:

- Vuole apparire importante/vuole sembrare bravo
- Vuole imparare nuove abilità
- Vuole essere sicuro di conoscere l'ambiente in cui si trova suo figlio.

Nessun punteggio

Codice 0: La risposta contiene un riferimento generico ad una qualità della personalità di Alberto o Risposta irrilevante o non coerente o che ripete il contenuto della domanda.

Esempi di risposte

- Non vuole rifiutarsi (vaga)
- Perché i suoi figli ci vanno (vaga)
- Perché probabilmente è una brava persona, è generoso ed è una possibilità che ha per fare volontariato.



Questo documento delinea il Quadro di Riferimento e il disegno della valutazione dell'Indagine Internazionale sull'Educazione Civica e alla Cittadinanza (ICCS) promossa dall'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). In questi ultimi 50 anni, la IEA ha condotto indagini comparative incentrate sulle politiche educative, sulle pratiche e sul rendimento in più di 80 paesi del mondo.

L'obiettivo di ICCS è quello di indagare, in un certo numero di Paesi, come i giovani che frequentano la scuola secondaria inferiore siano preparati ad assumere il proprio ruolo di cittadini. L'indagine restituirà i risultati degli studenti in una prova sulla comprensione concettuale e sulle competenze nel campo dell'educazione civica e alla cittadinanza. Essa, inoltre, raccoglierà e analizzerà dati sulla disponibilità e sulle attitudini degli studenti relativamente ai temi dell'educazione civica e alla cittadinanza. Un questionario insegnanti e un questionario scuola raccoglieranno informazioni sulle pratiche didattiche e di gestione della classe, sulla governance della scuola, sul clima di scuola e su altri temi. Una rilevazione nazionale di contesto raccoglierà informazioni sull'educazione civica e alla cittadinanza e sui relativi contesti (aspetti legati al contesto politico, culturale e scolastico) in ciascuno dei Paesi partecipanti.

Il Quadro di Riferimento dell'indagine prevede anche "moduli regionali" che permettono a gruppi di paesi partecipanti, provenienti dalla medesima area, di mettere a fuoco questioni di specifica rilevanza regionale per quanto attiene all'educazione civica e alla cittadinanza. I moduli regionali predisposti per ICCS riguardano l'Europa, l'America Latina e l'Asia.