

Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale

Fabio Alivernini¹ - Sara Manganelli¹ - Fabio Lucidi²

¹ *Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (INVALSI) (Italy)*

² *Sapienza Università di Roma - Department of Dynamic and Clinical Psychology (Italy)*

DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2017-015-aliv>

fabio.alivernini@invalsi.it
sara.manganelli@invalsi.it
fabio.lucidi@uniroma1.it

FROM EDUCATIONAL POVERTY TO ACADEMIC SUCCESS
ASSESSMENT: CONCEPTS, INDICATORS
AND TOOLS VALIDATED AT NATIONAL LEVEL

ABSTRACT

The article discusses several models for contrasting educational poverty, demonstrating the need for actions aimed at increasing the resilience of disadvantaged children and adolescents. Different types of factors promoting resilience, on which a direct intervention of teachers and educators is possible, are identified. Subsequently, tools for evaluating these resilience factors at the individual as well as at the group-level are presented, describing their theoretical approach, their scope and their psychometric properties. For each presented indicator, the available information about gender differences and immigrant background differences is reported.

Keywords: Educational poverty, Evaluation tools, Resilience, School success, Validity.

La povertà educativa è stata definita sulla base dell'assenza a livello territoriale di strutture e servizi scolastici adeguati, e sulla base del numero di giovani che abbandonano il percorso scolastico, non leggono libri, non partecipano ad attività culturali, non praticano uno sport, e non utilizzano Internet (Save The Children, 2016). La povertà educativa è correlata con la povertà economica (Evans, 2004) con cui spesso interagisce, ma non è la stessa cosa (Jæger, 2011). Ad esempio è possibile che in un territorio economicamente svantaggiato esistano strutture e servizi scolastici di eccellenza, come è altrettanto possibile che in una famiglia con un reddito molto basso un giovane sia molto dedicato alla lettura.

Per un giovane, la povertà educativa significa essere esclusi dalla possibilità di apprendere e di sviluppare competenze chiave necessarie per vivere in un mondo caratterizzato dall'economia della conoscenza, traducendosi anche in minori opportunità di crescere dal punto di vista emotivo e delle relazioni con gli altri (Save The Children, 2014). Per competenze chiave si intende una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto, di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione (GUUE, 2006).

Attualmente in Italia a 15 anni se si vive in una regione geografica con un più basso tasso di sviluppo, si frequenta una scuola dove il livello socioeconomico e culturale è più basso, si nasce in una famiglia anch'essa svantaggiata socioeconomicamente, e si è femmina, in oltre il 90% dei casi non si conseguono competenze chiave al termine dell'obbligo di istruzione (Alivernini, Manganelli, & Lucidi, 2016a)¹. Questi ed altri fattori svantaggianti legati alla povertà educativa *non* sono oggetto di scelta o di possibile modificazione da parte di bambini e adolescenti: si pone dunque un serio problema di equità del sistema di educazione e formazione nel nostro Paese.

Cosa possono fare gli insegnanti e gli educatori che operano in contesti dove le risorse a disposizione sono spesso molto limitate? Come si possono valutare i progressi fatti? Nel presente contributo cercheremo di dare una possibile risposta ai quesiti che abbiamo appena posto. Come prima cosa esamineremo alcuni modelli di possibili azioni di contrasto alla povertà educativa, con una particolare attenzione a quelle che sono più sostenibili sul piano delle risorse impiegate. A partire da questi modelli sarà possibile individuare classi d'indicatori degli effetti delle azioni di contrasto messe in campo che segnalino eventuali progressi. Infine presenteremo alcuni strumenti di valutazione e misurazione di questi indicatori che hanno ricevuto una validazione a livello nazionale.

¹ Rispetto a circa un 10% di studenti che raggiungono invece livelli di eccellenza.

1. CONTRASTARE LA POVERTÀ EDUCATIVA

1.1. Azioni rivolte a una diretta riduzione della povertà educativa

Una prima tipologia di azioni di contrasto alla povertà educativa si pone l'obiettivo di aumentare concretamente le risorse, sia di tipo economico, sia educativo e culturale, per il territorio e le famiglie. Ad esempio, a livello territoriale, azioni di questo tipo includono la predisposizione di strutture e/o servizi che abbiano una potenziale valenza educativa e culturale come le biblioteche, il teatro, lo sport, la musica, l'accesso a Internet. Al livello delle famiglie, esempi di azioni di contrasto riguardano la fornitura di buoni per l'acquisto di libri, di materiali didattici o educativi o la possibilità di frequentare gratuitamente strutture sportive o ricreative. In questo modello d'intervento gli effetti negativi della povertà educativa, come la dispersione scolastica e la mancata acquisizione di competenze chiave per gli studenti, diminuiscono perché ne diminuisce direttamente la loro causa (*Figura 1*).

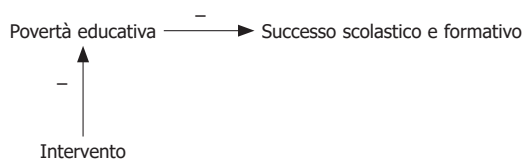


Figura 1. – Modello di azione diretta per la riduzione della povertà educativa.

Dal punto di vista valutativo a breve e a medio termine, gli indicatori di efficacia delle azioni di contrasto sono legati alla definizione stessa di povertà educativa. Ad esempio, a livello territoriale si potrebbe ipotizzare di aver abbassato la povertà educativa (e di avere quindi un effetto positivo sul successo scolastico) quando si avranno biblioteche o centri culturali in una zona particolarmente deprivata. In questo senso, un indicatore potrebbe essere appunto il numero di spazi dedicati alla cultura in una particolare area. Al livello delle famiglie ci si aspetterebbe una riduzione della povertà educativa incentivando la possibilità di acquistare libri di visitare musei o di avere accesso a Internet come fonte risorse educative, sia in termini di contenuti che di applicazioni, e mezzo per lo sviluppo delle competenze digitali. Possibili indicatori potrebbero riguardare quindi la disponibilità di libri o materiali didattici a casa, e il tempo trascorso in rete per attività educative (ad esempio, cercare informazioni per svolgere un compito, leggere le notizie).

Data la stretta connessione tra povertà educativa e povertà economica, appare evidente come misure di contrasto efficaci e stabili basate esclusivamente su una sua diretta diminuzione siano inattuabili: al di là della volontà politica, questo significherebbe infatti dover impiegare una quantità enorme di risorse, allo stato attuale chiaramente non disponibili. Inoltre, interventi diretti come quelli appena presentati non assicurano effetti duraturi dal punto di vista educativo. Occorre quindi pensare, accanto a operazioni indirizzate alla diretta diminuzione della povertà educativa, anche ad azioni volte ad aumentare la «capacità di resistere» di bambini e adolescenti agli effetti negativi di questa povertà nonostante essa continui a persistere nel tempo (seppur auspicabilmente attenuata dagli interventi diretti appena descritti).

1.2. *Azioni rivolte verso la promozione di fattori di resilienza su cui è possibile un intervento da parte di insegnanti ed educatori*

Sebbene il quadro presentato finora sia poco incoraggiante, sappiamo anche che in Italia vi sono studenti che nonostante si trovino in condizioni estreme di povertà educativa sia rispetto al territorio, sia a livello di scuola e famiglia, riescono comunque a ribaltare completamente il loro destino di insuccesso scolastico e formativo, dimostrandosi resilienti (Alivernini *et al.*, 2016a). La resilienza in ambito scolastico viene definita come la capacità di bambini e adolescenti di adattarsi reagendo con successo a circostanze avverse, riuscendo a ottenere buoni risultati nonostante la situazione sfavorevole di partenza (Martin & Marsh, 2009). La letteratura scientifica mostra come la resilienza in ambito scolastico e formativo sia strettamente legata a variabili psicoeducative come, ad esempio, la capacità di autoregolazione nell'apprendimento dei bambini e degli adolescenti, il benessere nel contesto di apprendimento, la rete di relazioni sociali con i pari (e.g., OECD, 2011; Goldstein & Brooks, 2012; Zolkoski & Bullock, 2012). Come mostrano numerosi studi, su tutte queste variabili insegnanti ed educatori possono intervenire con successo (e.g., Martin & Marsh, 2009). Una tipologia di azioni di contrasto alla povertà educativa è centrata dunque sull'aumentare la capacità di bambini e adolescenti di resistere alla povertà educativa stessa: le risorse sono qui impiegate per potenziare fattori di promozione della resilienza.

In un'estrema semplificazione è possibile individuare almeno due modelli distinti. Un primo modello mira ad aggiungere e/o aumentare dei fattori di promozione della resilienza di tipo compensativo (Fergus & Zimmerman, 2005) che hanno un'azione indipendente e opposta rispetto a quella giocata dalla povertà educativa (*Figura 2*).

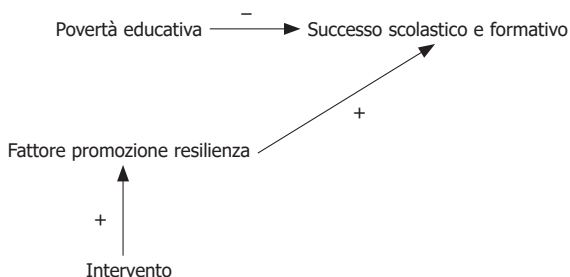


Figura 2. – Modello compensativo di promozione della resilienza.

Ad esempio uno studio longitudinale italiano (Alivernini & Lucidi, 2011) mostra come a un miglioramento nel grado di autoregolazione nello studio degli studenti (fattore compensativo), a sua volta collegato a una percezione di supporto da parte degli insegnanti (fattore compensativo), corrisponda una diminuzione delle intenzioni di abbandonare la scuola, e che questo è vero anche tenendo conto del ruolo negativo giocato dalla povertà educativa delle famiglie degli studenti. Nella ricerca sulla resilienza la rilevanza di un fattore compensativo può essere testata esaminando effetti unici e diretti sull'insuccesso scolastico e formativo, in analisi basate sulla regressione multipla o, in analisi più complesse, attraverso modelli di equazioni strutturali (Fergus & Zimmerman, 2005).

Un secondo modello (Figura 3) è invece orientato all'agire su fattori protettivi che si ritiene attenuino l'effetto negativo della povertà educativa. Ad esempio, uno studio di Steinmayr, Dinger e Spinath (2012) fornisce alcune evidenze empiriche sul fatto che alcune variabili legate alla motivazione degli studenti (fattori protettivi) moderino gli effetti negativi della povertà educativa ed economica degli studenti.

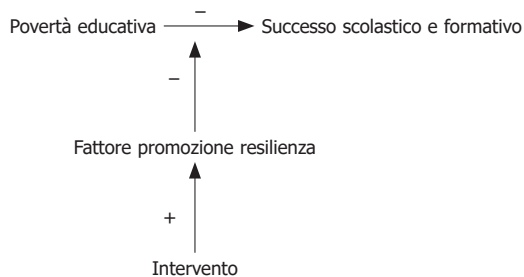


Figura 3. – Modello protettivo di promozione della resilienza.

Nella ricerca sulla resilienza la rilevanza di un fattore protettivo può essere testata esaminando effetti d'interazione tra povertà educativa e fattori di promozione della resilienza in analisi basate sulla regressione multipla o attraverso modelli di equazioni strutturali multigruppo (Fergus & Zimmerman, 2005).

2. STRUMENTI DI VALUTAZIONE DEI FATTORI MODIFICABILI DI PROMOZIONE DELLA RESILIENZA

Dai quadri concettuali sin qui presentati appare evidente come le azioni di contrasto alla povertà educativa orientata al potenziamento di fattori di promozione della resilienza di bambini e adolescenti, su cui insegnanti ed educatori possono agire direttamente (in altri termini fattori modificabili), siano cruciali in quanto attuabili anche nei contesti in cui le risorse a disposizione siano scarse. Indipendentemente dal modello di intervento compensativo e/o protettivo adottato, dal punto di vista della valutazione si pone il problema di come misurare in modo valido e attendibile i fattori modificabili di promozione della resilienza, affinché sia possibile conoscere e monitorare, sulla base degli indicatori così definiti, gli eventuali progressi associati alle azioni messe in campo. A questo scopo è utile distinguere due categorie di fattori (Alivernini *et al.*, 2016a): (a) i fattori modificabili collocati a livello individuale (ad esempio, la qualità della motivazione allo studio di uno bambino o adolescente); (b) i fattori modificabili situati a livello di gruppo (ad esempio, le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento in classe). Nella letteratura scientifica contemporanea la valutazione di queste variabili avviene tipicamente attraverso scale basate su domande poste agli studenti (Ludtke, Robitzsch, Trautwein, & Kunter, 2009). Per i fattori individuali bambini e adolescenti vengono considerati osservatori di se stessi e dei propri processi interni, mentre per le variabili di gruppo vengono considerati come osservatori esterni di una comune situazione di apprendimento.

Seguendo la distinzione proposta tra fattori individuali e fattori di gruppo presentiamo di seguito alcuni strumenti di valutazione e misurazione di questi indicatori di fattori di promozione della resilienza. Ciò che accomuna questi strumenti è che sono stati somministrati a un campione rappresentativo di studenti italiani in almeno un livello della scuola primaria e in un livello della scuola secondaria di secondo grado (nello specifico, l'ultimo anno della scuola primaria e il secondo anno della scuola secondaria di secondo grado) attraverso il questionario studente allegato alle prove nazionali sugli apprendimenti condotte da INVALSI. Dal punto di vista misuratorio ognuna di queste scale è stata oggetto di almeno uno studio di validazione pubblicato

su una rivista scientifica internazionale *peer-reviewed*. Un altro elemento non trascurabile è che si tratta di strumenti disponibili su Internet in forma gratuita per le scuole, gli insegnanti, gli educatori e i valutatori². Non vengono qui presi in considerazione strumenti che, ad oggi, non abbiano mostrato di aver superato il vaglio di una valutazione effettuata dalla comunità scientifica attraverso un processo di *blind peer review*.

2.1. *Strumenti di valutazione di fattori modificabili di promozione della resilienza a livello individuale (bambini e adolescenti)*

2.1.1. Valutazione degli obiettivi di apprendimento dello studente

Nell'ambito dell'*Achievement Goal Theory* (AGT) sono stati condotti numerosi studi empirici su quelli che sono gli obiettivi di apprendimento di un bambino o di un adolescente. Perché uno studente potrebbe voler essere bravo in una materia come la matematica o l'italiano? Secondo l'AGT le principali ragioni per questo (ipotetico) obiettivo possono essere di due tipologie (Maehr & Zusho, 2009). In un primo caso si è orientati verso la prestazione: l'interesse è quello di dimostrare o di far pensare agli altri (ad esempio insegnanti, educatori, studenti, genitori,) che si è bravi (Hulleman, Schrager, Bodmann, & Harackiewicz 2010). In un secondo caso, si è orientati verso la padronanza di ciò che si studia: l'attenzione degli studenti è rivolta all'acquisizione e allo sviluppo di nuove competenze. Seguendo questa logica, dunque, gli obiettivi di apprendimento dello studente possono essere suddivisi in obiettivi di padronanza e di prestazione (Ames & Ames, 1984). Per gli obiettivi di prestazione è stata proposta un'ulteriore distinzione tra approccio ed evitamento (e.g., Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Church, 1997). Mentre negli obiettivi di approccio alla prestazione si cerca di ottenere una buona valutazione dagli altri, in quelli di evitamento lo scopo è non essere giudicati negativamente. Molte ricerche hanno esaminato la relazione

² È possibile trovare i questionari studenti allegati alle prove INVALSI ai seguenti indirizzi: (1) Il *Questionario Studente (a.s. 2013/2014) per la Classe Quinta della Scuola Primaria*: http://www.invalsi.it/areaprove/documenti/strumenti/Questionario_studente_classe_V_primaria.pdf – (2) Il *Questionario Studente (a.s. 2013/2014) per la Classe Seconda della Scuola Secondaria di II Grado*: http://www.invalsi.it/areaprove/documenti/strumenti/Questionario_studente_classe_II_secondaria_di_secondo_grado.pdf – (3) Il *Questionario Studente (a.s. 2014/2015) per la Classe Quinta della Scuola Primaria*: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/attach/05_Questionario_STAMPA.pdf – (4) Il *Questionario Studente (a.s. 2014/2015) per la Classe Seconda della Scuola Secondaria di II Grado*: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/attach/10_Questionario_STAMPA.pdf.

tra obiettivi dello studente e rendimento scolastico, evidenziando come gli obiettivi di padronanza siano associati a risultati positivi, mentre quelli di prestazione, in particolare quelli di evitamento, abbiano invece a lungo termine una relazione negativa con gli apprendimenti (Hulleman *et al.*, 2010; Paulick, Watermann, & Nückles, 2013). La raccomandazione per insegnanti ed educatori, basata sui dati di ricerca attualmente a disposizione (Brophy, 2005), prevede come regola generale quella di promuovere per bambini e adolescenti obiettivi di padronanza dell'apprendimento, in quanto essi appaiono avere i maggiori benefici a lungo termine.

Lo strumento di valutazione degli obiettivi di apprendimento degli studenti qui presentato si basa sulla versione italiana (Alivernini, Manganelli, & Lucidi, 2016b) dei *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS; Midgley *et al.*, 2000). Per la scuola secondaria lo strumento è composto da tre sottoscale ciascuna di 4 item (*Tabella 1*): padronanza (ad es.: «Per me, un obiettivo in classe è imparare cose nuove»), approccio alla prestazione (ad es.: «Per me, è importante far vedere agli altri che sono bravo/a a scuola»), evitamento della prestazione (ad es.: «In classe per me una cosa importante è evitare di sembrare uno studente poco capace»). Agli studenti è chiesto di esprimere il grado di accordo con ciascuna affermazione riportata negli item utilizzando una scala di risposta di tipo Likert a quattro passi: per niente, poco, abbastanza, molto.

Tabella 1. – Lo strumento di valutazione degli obiettivi di apprendimento dello studente per la scuola secondaria.

PENSA A TE E ALLO STUDIO, QUANTO SEI D'ACCORDO CON LE SEGUENTI AFFERMAZIONI?

- Per me, un obiettivo in classe è imparare cose nuove
 - Per me, è importante far vedere agli altri che sono bravo/a a scuola
 - In classe per me una cosa importante è evitare di sembrare uno studente poco capace
 - Un mio obiettivo in classe è imparare il più possibile
 - Per me, è importante far vedere agli altri che vado bene nelle interrogazioni
 - In classe per me una cosa importante è evitare che gli altri pensino che io non sia intelligente
 - Un mio obiettivo a scuola è capire ciò che studio
 - Per me, è importante far vedere agli altri che supero facilmente i compiti in classe
 - Per me, è importante che gli insegnanti non pensino che io sia meno preparato dei miei compagni di classe
 - Per me, un obiettivo a scuola è migliorare le mie capacità e competenze
 - Per me, è importante apparire più intelligente dei miei compagni di classe
 - In classe per me è importante evitare di sembrare uno studente che ha difficoltà a svolgere i compiti
-

Per la scuola primaria lo strumento (*Tabella 2*) ha le stesse caratteristiche (numero di item per sottoscala e scala di risposta) ma non prevede la sottoscala di evitamento e presenta degli item con fraseggiatura più semplice.

Tabella 2. – Lo strumento di valutazione degli obiettivi di apprendimento dello studente per la scuola primaria.

PENSA A TE E ALLO STUDIO, QUANTO SEI D'ACCORDO CON LE SEGUENTI AFFERMAZIONI?

- Per me, l'importante a scuola è imparare cose nuove
 - Far vedere agli altri che sono bravo/a a scuola è una cosa importante per me
 - Per me, l'importante a scuola è imparare il più possibile
 - Una cosa importante per me è far vedere agli altri che vado bene nelle interrogazioni
 - L'importante per me è capire bene quello che studio
 - Una cosa importante per me è far vedere agli altri che vado bene nelle verifiche
 - Per me, l'importante a scuola è migliorare nel corso dell'anno
 - Una cosa importante per me è apparire più intelligente dei miei compagni di classe
-

Gli studi effettuati su un campione rappresentativo di studenti di scuola secondaria del secondo grado evidenziano che il PALS italiano ha una buona validità fattoriale, di criterio e di costruito (Alivernini *et al.*, 2016b). Le misure presenti nella scala risultano, inoltre, essere invarianti rispetto al genere e al background migratorio degli studenti (studenti italiani / studenti immigrati di prima generazione / studenti immigrati di seconda generazione). Pertanto, lo strumento può essere utilizzato per confrontare in modo affidabile le medie di diversi gruppi di studenti. Le analisi effettuate a livello nazionale (Alivernini *et al.*, 2016b) mostrano come i maschi siano più orientati verso gli obiettivi di prestazione in termini di approccio e meno orientati verso gli obiettivi di padronanza rispetto alle femmine. Gli studenti immigrati hanno invece punteggi più alti degli studenti italiani sugli obiettivi di prestazione, sia in termini di approccio, sia in termini di evitamento.

2.1.2. Valutazione dei gradi di autoregolazione della motivazione ad apprendere

I processi alla base dell'autoregolazione della motivazione allo studio sono stati oggetto di numerosi studi condotti nell'ambito della *Self-Determination Theory* (SDT). Secondo questa prospettiva teorica, il grado di autoregolazione della motivazione verso lo studio è strettamente legato alla percezione di quelle che sono le «cause primarie» del proprio impegno a scuola, in ter-

mini di *locus of causality* (DeCharms, 1968). Un *locus of causality* interno si riferisce al fatto che la ragione primaria dell'impegnarsi nello studiare sia da ricercare nelle proprie scelte autonome (Deci & Ryan, 1985). Al contrario un *locus of causality* esterno comporta l'attribuzione del motivo primario del proprio impegno a cause esterne a se stessi, come ad esempio quando si studia per le pressioni che si ricevono dai genitori (Deci & Ryan, 1991). La SDT definisce un continuum di autoregolazione (Deci, Ryan, & Williams, 1996) basandosi sulla percezione che uno studente ha del *locus of causality* del proprio impegno nello studio e nell'apprendimento. Il punto di partenza del continuum (Ryan & Deci, 2000) è l'assenza di regolazione: manca la volontà di apprendere e i motivi per cui si studia non sono chiari allo studente. La conseguenza più probabile di questa situazione è che l'impegno verso lo studio si esaurisca in breve tempo (Vallerand & Ratelle, 2002). I passi successivi del continuum prevedono differenti forme di motivazione estrinseca. Queste forme di motivazione condividono il fatto che i comportamenti siano messi in atto con scopi diversi dal piacere per lo studiare e l'apprendere, ma si differenziano tra loro per il grado di autoregolazione. La regolazione esterna prevede che le ragioni alla base dell'impegno nello studio siano riconosciute dallo studente, ma per nulla sentite come proprie. In questo caso il comportamento è controllato da fattori esterni: si studia per ottenere dei risultati che vengano giudicati positivamente (ad esempio, premi tangibili legati all'ottenimento di un buon voto) o per evitare conseguenze percepite come negative (ad esempio, delle punizioni). I comportamenti regolati esternamente sono controllati in modo contingente da altre persone o circostanze e per questo essi tendono ad esaurirsi nel momento in cui tali contingenze vengono meno (Deci & Ryan, 1985). La regolazione introiettata è il primo livello nel processo di autoregolazione: le spinte motivazionali prevalenti in questo tipo di regolazione riguardano il mantenimento o il miglioramento della propria autostima, l'evitamento del senso di colpa e/o dell'ansia (Deci & Ryan, 2000). In questo caso il *locus of causality* del comportamento non è più completamente esterno (Vallerand & Ratelle, 2002), ma la percezione di controllo è ancora scarsa. Lo studio è associato a un senso di coercizione e le motivazioni, seppure introiettate, non vengono ancora esperite come una parte del sé (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). I comportamenti che si associano ad una regolazione introiettata hanno una maggiore probabilità di essere mantenuti nel tempo rispetto a quelli associati ad una regolazione esterna, ma questa spinta motivazionale, essendo scarsamente autodeterminata, raramente si associa a una percezione di benessere (Koestner & Loiser, 2002). La regolazione identificata, invece, prevede una consapevole attribuzione di valore allo studio che è sentito come un'attività importante per il proprio sviluppo personale (Ryan & Deci,

2000): il bambino o l'adolescente s'impegna nello studio con un senso di scelta e il comportamento è regolato attraverso meccanismi di identificazione con l'attività stessa (Vallerand & Ratelle, 2002). Sebbene sia ancora un tipo di motivazione strumentale, in parte estrinseca all'attività stessa, è presente qui una maggiore autodeterminazione e un maggior coinvolgimento dello studente, che si associano a maggiori probabilità di mantenimento nel tempo del comportamento (Deci & Ryan, 2000). Alla fine del continuum si colloca la regolazione intrinseca, che implica che lo studiare venga intrapreso per il piacere e la soddisfazione inerenti all'attività stessa (Ryan & Deci, 2000). I comportamenti intrinsecamente motivati rappresentano il prototipo dell'autodeterminazione: essi scaturiscono dal sé e sono completamente sentiti come propri.

Molti studi testimoniano le relazioni tra i livelli di regolazione nello studio e un'ampia gamma d'indicatori di successo scolastico e formativo. Ad esempio, a seconda della prevalenza di un tipo di motivazione, uno studente ha maggiori probabilità di non abbandonare la scuola (Otis, Grouzet, Pelletier, & Luc, 2005; Alivernini & Lucidi, 2011), di ottenere risultati migliori (ad es. Soenens & Vansteenkiste, 2005; Walls & Little, 2005) e di avere un maggiore benessere psicologico (ad es. Ryan & Connel, 1989; Miserandino, 1996). La raccomandazione per insegnanti ed educatori, basata sui dati di ricerca attualmente a disposizione, prevede come regola generale quella di promuovere per bambini e adolescenti una motivazione verso lo studio e l'apprendimento con il maggior livello di autoregolazione possibile.

Lo strumento di valutazione del grado di autoregolazione della motivazione allo studio per la scuola secondaria qui presentato è la versione italiana dell'*Academic Motivation Scale* (AMS) adattata e validata da Alivernini e Lucidi (2008). Lo strumento (*Tabella 3*) è composto da cinque sottoscale, ciascuna di quattro item: regolazione intrinseca (ad es.: «Per il piacere che provo nell'imparare cose nuove»), regolazione identificata (ad es.: «Perché penso che lo studio mi aiuterà a prepararmi meglio per ciò che mi piacerebbe fare»), regolazione introiettata (ad es.: «Per dimostrare a me stesso che sono una persona intelligente»), regolazione esterna (ad es.: «Per poter avere dopo gli studi un buono stipendio»), amotivazione (ad es.: «Ad essere sinceri non lo so; sento proprio che sto perdendo il mio tempo a scuola»). Agli studenti è chiesto di indicare quanto le diverse ragioni elencate per le quali potrebbe essere importante frequentare la scuola corrispondono alle proprie, utilizzando una scala di risposta è di tipo Likert a quattro passi: per niente, poco, abbastanza, molto.

Lo studio di validazione della versione italiana dell'AMS (Alivernini & Lucidi, 2008) mostra come essa abbia una buona validità fattoriale, validi-

tà di criterio e una buona validità di costruito. I risultati forniscono anche supporto in merito all'invarianza della misura rispetto al genere e ad alcune tipologie di scuola superiore. Lo strumento può, dunque, essere utilizzato per confrontare in modo affidabile le medie ottenute da diversi gruppi di studenti.

Tabella 3. – Lo strumento di valutazione del grado di autoregolazione della motivazione allo studio per la scuola secondaria.

DI SEGUITO TROVERAI ELENCALE DIVERSE RAGIONI PER CUI POTREBBE ESSERE IMPORTANTE FREQUENTARE LA SCUOLA.

QUANTO CIASCUNA DI ESSE CORRISPONDE ALLE RAGIONI PER CUI TU VAI A SCUOLA?

- Per ottenere un titolo di studio utile a trovare un lavoro pagato bene
 - Per il piacere che provo nell'imparare cose nuove
 - Perché penso che lo studio mi aiuterà a prepararmi meglio per ciò che mi piacerebbe fare
 - Ad essere sinceri non lo so; sento proprio che sto perdendo il mio tempo a scuola
 - Per dimostrare a me stesso/a che sono capace di raggiungere un titolo di studio
 - Per poter fare dopo gli studi un lavoro che vale
 - Per il piacere che provo nello scoprire cose che non conoscevo prima
 - Perché penso che lo studio mi permetterà di lavorare in un campo che mi piace
 - Prima avevo delle ragioni per andare a scuola; ora però mi chiedo se sia il caso di continuare
 - Perché andare bene a scuola mi fa sentire importante
 - Per poter fare dopo gli studi «la bella vita»
 - Per il piacere che provo nell'aumentare le mie conoscenze nelle materie che preferisco
 - Perché penso che lo studio mi aiuterà a scegliere meglio la professione che vorrei fare
 - Non riesco a capire perché vado a scuola e, in fondo, non me ne importa nulla
 - Per dimostrare a me stesso che sono una persona intelligente
 - Per poter avere dopo gli studi un buono stipendio
 - Perché la scuola mi permette di continuare a studiare cose che mi interessano
 - Perché penso che lo studio mi aiuterà ad avere maggiori competenze per la mia crescita professionale
 - Non lo so; non riesco a capire cosa io stia facendo a scuola
 - Per dimostrare a me stesso che sono in grado di riuscire nello studio
-

Per la scuola primaria lo strumento di valutazione del grado di autoregolazione della motivazione allo studio qui presentato è una versione breve dell'*Academic Self-Regulation Questionnaire* (SRQ-A; Ryan & Connell, 1989), sviluppata e validata per l'Italia (da Alivernini, Lucidi e Manganello, 2011). La versione breve italiana dell'SRQ-A (*Tabella 4*) è stata sviluppata a partire dagli esiti di uno studio qualitativo (Alivernini, Lucidi, & Manganello, 2008) ed è composta da quattro sottoscale, ciascuna di tre item: regolazione intrinseca (ad es.: «Perché, in fondo, fare i compiti mi piace»), regolazione identificata (ad es.: «Perché cercare di andare bene a scuola è importante per me stesso/a»), regolazione introiettata (ad es.: «Perché se non lo faccio mi sento la coscienza sporca») e regolazione esterna (ad es.: «Perché se vado bene a scuola potrei ottenere un premio»). Agli studenti è chiesto di indicare quanto le diverse ragioni elencate per le quali potrebbe essere importante andare bene a scuola e fare i compiti corrispondono alle proprie, utilizzando una scala di risposta è di tipo Likert a quattro passi: per niente, poco, abbastanza, molto.

Tabella 4. – Lo strumento di valutazione del grado di autoregolazione della motivazione allo studio per la scuola primaria.

PENSA AL PERCHÉ DOVRESTI ANDARE BENE A SCUOLA, QUANTO SEI D'ACCORDO CON LE SEGUENTI AFFERMAZIONI?

- Perché questo è quello che vogliono da me
 - Perché impegnarmi nella scuola, in fondo, mi piace
 - Perché se non lo faccio mi sento la coscienza sporca
 - Perché cercare di andare bene a scuola è importante per me stesso/a
 - Perché se vado bene a scuola potrei ottenere un premio
-

PENSA AL PERCHÉ DOVRESTI FARE I COMPITI, QUANTO SEI D'ACCORDO CON LE SEGUENTI AFFERMAZIONI?

- Perché sono orgoglioso/a se gli insegnanti pensano che sono bravo/a
 - Perché, in fondo, fare i compiti è divertente
 - Perché se non li faccio mi sento la coscienza sporca
 - Perché è importante per riuscire a capire meglio
 - Perché questo è quello che vogliono da me
 - Perché, in fondo, fare i compiti mi piace
 - Perché fare i compiti è importante per me stesso/a
-

Gli studi effettuati (Alivernini *et al.*, 2011) evidenziano come l'SRQ-A breve abbia una buona validità fattoriale, di criterio e di costrutto. Le misure presenti nella scala risultano inoltre essere invarianti rispetto al genere e al background migratorio degli studenti (studenti italiani / studenti immigrati di prima generazione / studenti immigrati di seconda generazione). Pertanto, lo strumento può essere utilizzato per confrontare in modo affidabile le medie di diversi gruppi di studenti. Rispetto a questo, le analisi effettuate a livello nazionale mostrano come gli studenti nella scuola primaria siano meno autoregolati nella loro motivazione verso lo studio rispetto alle studentesse. Gli studenti immigrati di prima generazione risultano avere una maggiore quantità e una migliore qualità di motivazione verso lo studio rispetto a quelli italiani. Gli studenti di seconda generazione risultano essere più motivati rispetto agli italiani, ma meno e peggio (minor livello di autoregolazione) motivati degli studenti di prima generazioni.

2.1.3. Valutazione dei gradi di autoregolazione durante l'apprendimento

L'autoregolazione degli apprendimenti (Pintrich, 2004) fa riferimento ai processi mentali e alle strategie utilizzate dagli studenti per acquisire e modificare conoscenze e competenze. Si basa sulla selezione e l'utilizzo di diverse strategie cognitive per organizzare, elaborare e memorizzare l'informazione, e per monitorare il processo di acquisizione delle conoscenze in modo da controllarne i progressi e intervenire sulle eventuali lacune. Diversi studi hanno dimostrato che l'utilizzo di strategie di studio appropriate ha un impatto positivo sugli apprendimenti e la performance scolastica degli studenti (Eshel & Kohavi, 2003; Liem, Lau, & Nie, 2008) e si associa a livelli più elevati di motivazione intrinseca. È stato inoltre riscontrato che gli studenti eccellenti si avvalgono di strategie cognitive molteplici (Kitsantas, 2002; McCann & Turner, 2004) e impiegano tempo per decidere quale/quali utilizzare (Pokay & Blumenferld, 1990). L'autoregolazione degli apprendimenti risulta moderare e mediare gli effetti che fattori come la motivazione, la personalità e il contesto psicosociale hanno sulla performance scolastica (Richardson, Abraham, & Bond, 2012). Il grado di autoregolazione dell'apprendimento negli studenti è, almeno in parte, il risultato dell'ambiente di apprendimento e dei metodi di insegnamento dei docenti (Diseth, Pallesen, Brunborg, & Larsen 2010; Alivernini, Lucidi, & Manganelli, 2012) e può essere migliorato attraverso formazione e interventi specifici (Hofer & Shirley, 2003).

Lo strumento qui presentato per valutare il grado di autoregolazione degli apprendimenti degli studenti nella scuola secondaria è la *Short Self-Regulated Knowledge Scale* (Manganelli, Alivernini, Mallia, & Biasci, 2015) una scala sviluppata per l'Italia sulla base del framework teorico del *Self-*

Regulated Learning (Pintrich, 2004). Lo strumento (*Tabella 5*) è composto da quattro sottoscale di tre item ciascuna. Tre sottoscale rilevano l'utilizzo di tre strategie cognitive: estrazione della conoscenza (ad es.: «Per fare dei riassunti delle cose più importanti»), collegamento della conoscenza (ad es.: «Per collegare le cose che studio in materie diverse») e monitoraggio della conoscenza (ad es.: «Per controllare se ho capito fino in fondo un argomento importante»). La quarta scala, assenza di strategie, rileva la frequenza con cui gli studenti impiegano del tempo studiando senza utilizzare alcuna strategia (ad es.: «Per studiare in generale, dando un'occhiata veloce a tutto quello che c'è da sapere»). Agli studenti è chiesto di indicare quanto frequentemente utilizzano ciascuna delle strategie (o non strategie) elencate quando studiano, utilizzando una scala di risposta di tipo Likert a quattro passi: mai, qualche volta, spesso, molto spesso.

Tabella 5. – Lo strumento per la valutazione del grado di autoregolazione degli apprendimenti per la scuola secondaria.

QUANDO STUDIO UTILIZZO IL MIO TEMPO PER...

- per studiare in generale, leggendo velocemente le pagine che ci sono da fare senza soffermarmi molto sui concetti
 - per controllare se ho capito fino in fondo un argomento importante
 - per collegare le cose che studio in materie diverse
 - per fare dei riassunti delle cose più importanti
 - per studiare in generale, dando un'occhiata veloce a tutto quello che c'è da sapere
 - per studiare in generale, cercando di fare velocemente i compiti
 - per controllare se ho capito bene quello che sto leggendo
 - per cercare dei collegamenti fra concetti diversi
 - per annotarmi le cose più importanti
 - per controllare quali parti di un argomento non so ancora bene
 - per fare dei collegamenti tra le diverse cose che sto studiando
 - per fare degli schemi delle cose più importanti
-

Gli studi effettuati evidenziano come il modello di misura previsto da un punto di vista teorico sia confermato dai riscontri empirici effettuati (Manganelli *et al.*, 2015). Questi studi forniscono, inoltre, evidenze della validità di criterio della misura, in quanto sulla base dei punteggi ottenuti nell'auto-regolazione dell'apprendimento è possibile prevedere gli esiti degli studenti in termini di apprendimenti in italiano e matematica. Le misure presenti nella scala risultano inoltre essere invariante rispetto al genere e al background mi-

gratorio degli studenti (studenti italiani / studenti immigrati di prima generazione / studenti immigrati di seconda generazione). Pertanto, lo strumento può essere utilizzato per confrontare in modo affidabile le medie di diversi gruppi di studenti. Rispetto a questo le analisi effettuate a livello nazionale mostrano come gli studenti nella scuola secondaria abbiano una minor autoregolazione dell'apprendimento rispetto alle studentesse. L'autoregolazione degli apprendimenti è inferiore anche negli studenti con background migratorio, rispetto agli studenti nativi.

2.1.4. Valutazione dell'inclusione sociale e dell'emarginazione

La scuola e in particolare il gruppo classe, costituiscono nella nostra cultura uno degli ambienti di socializzazione più importanti per i bambini e i ragazzi (Ladd, 1990). Nel valutare la qualità delle relazioni tra pari possiamo immaginare un continuum che va da un'assenza (quasi) totale di contatti sociali, fino all'aver relazioni positive e amichevoli con tutti gli altri studenti della classe (de Jong *et al.*, 2006). Nel caso di studenti immigrati o di studenti che presentano disabilità o altre caratteristiche particolari (ad esempio, bisogni educativi speciali), l'isolamento in classe è un indicatore di possibili fenomeni di esclusione sociale. Diversi studi documentano gli effetti negativi dell'isolamento sociale sul benessere psicologico e la salute di chi lo subisce, sia in generale (Cohen, 1988; Matthews *et al.*, 2015), sia nello specifico del contesto scolastico (Alivernini & Manganelli, 2016).

La misura delle qualità delle relazioni tra i compagni di classe qui presentata, sia per la scuola primaria che per la scuola secondaria, è il *Classmates Social Isolation Questionnaire* (CISQ; Alivernini & Manganelli, 2016). Il CISQ valuta specificamente ed esclusivamente le relazioni degli studenti con i compagni di classe, in modo da potere rilevare accuratamente l'effetto di interventi effettuati a scuola. Il CISQ (*Tabella 6*) è composto da due sottoscale, ciascuna di cinque item: una scala relativa ai rapporti con i compagni di classe all'interno della scuola (ad es.: «Con quanti dei tuoi compagni di classe ti è capitato di «scambiare due chiacchiere?»»), che considera la presenza di un certo livello d'interazione sociale forzata e una scala relativa ai rapporti con i compagni di classe al di fuori della scuola (ad es.: «Con quanti dei tuoi compagni di classe ti vedi fuori dalla scuola?»), nei quali gli studenti possono essere molto più selettivi nella scelta degli amici e stabilire relazioni più profonde. Come previsto per le misure di questo tipo (Cohen, Underwood, & Gottlieb, 2000) le domande del CISQ riguardano sia contatti più superficiali, sia rapporti di amicizia più profondi. Agli studenti è chiesto di indicare con quanti compagni di classe hanno le diverse tipologie di relazioni elencate, utilizzando una scala di tipo Likert a cinque passi: tutti, molti, alcuni, pochi, nessuno.

Tabella 6. – Lo strumento per la valutazione delle qualità delle relazioni tra i compagni di classe per la scuola primaria e secondaria.

I TUOI COMPAGNI/E DI CLASSE

- Con quanti dei tuoi compagni di classe ti è capitato di «scambiare due chiacchiere»?
 - Con quanti dei tuoi compagni di classe ti vedi fuori dalla scuola?
 - Quanti dei tuoi compagni di classe parlano con te?
 - Con quanti compagni di classe ti è capitato di telefonarti o di mandarti messaggi al cellulare?
 - Con quanti dei tuoi compagni di classe ti trovi bene?
 - Con quanti dei tuoi compagni di classe studi fuori dalla scuola?
 - Quanti dei tuoi compagni di classe aiuterebbero se fossero in difficoltà?
 - Con quanti dei tuoi compagni di classe fai delle attività (non studio) insieme nel tempo libero?
 - Quanti dei tuoi compagni di classe consideri «amici» o «amiche»?
 - Con quanti dei tuoi compagni di classe ti capita di uscire per andare a divertirti?
-

Gli studi di validazione effettuati (Alivernini & Manganeli, 2016) mostrano come il modello di misura previsto da un punto di vista teorico (due dimensioni correlate) sia coerente con i riscontri empirici effettuati. Ci sono anche evidenze della validità di criterio della scala in quanto, ad esempio, sulla base dei punteggi di isolamento sociale degli studenti è possibile prevedere il loro livello di benessere psicologico a scuola. Inoltre, la misura risulta essere invariante rispetto al genere e al background migratorio degli studenti, per cui può essere utilizzata per confrontare in modo affidabile le medie di diversi gruppi di studenti. Le analisi comparative effettuate mostrano come nella scuola primaria gli studenti immigrati riportino livelli di isolamento sociale in classe più elevati rispetto agli studenti italiani. Inoltre i bambini risultano avere minori relazioni amicali con i compagni di classe al di fuori della scuola rispetto alle bambine.

2.1.5. Valutazione dei comportamenti aggressivi a scuola: bullismo e vittimizzazione

Il bullismo e la vittimizzazione sono due facce di una problematica molto seria presente nelle scuole. Citando la classica definizione di Olweus (1978), si parla di bullismo e vittimizzazione quando un individuo incapace di difendersi è esposto, ripetutamente e per un lungo periodo, ad aggressioni da parte di uno o più individui, sia in modo diretto (ad esempio, aggressioni fisiche) che in modo indiretto (ad esempio, molestie verbali). Questi comportamenti

violenti sono spesso legati a discriminazioni di genere e etniche, hanno effetti negativi sul clima di classe e l'ambiente di apprendimento, e aumentano il rischio di problematiche psicologiche e sociali (Mooij, 2012; Evans-Lacko *et al.*, 2016; Hellfeldt, Gill, & Johansson, 2016).

Lo strumento qui presentato per misurare la presenza di bullismo e vittimizzazione nella scuola primaria e secondaria è stato sviluppato e validato per l'Italia (Alivernini, Manganelli, Cavicchiolo, & Lucidi, 2016) a partire dalle scale proposte da Roland e Idsøe (2001). Lo strumento (*Tabella 7*) è composto da due sottoscale, ciascuna di quattro item: una relativa ai comportamenti di bullismo messi in atto durante l'anno scolastico (ad es.: «Ti è capitato di prendere in giro altri studenti?»), l'altra relativa ai comportamenti di bullismo subiti come vittima nel corso dello stesso periodo di tempo (ad es.: «Sei stato/a preso/a in giro da altri studenti?»). Agli studenti è chiesto di indicare con quale frequenza durante l'anno hanno attuato o subito i comportamenti elencati, utilizzando una scala di risposta di tipo Likert a quattro passi: mai, ogni tanto, ogni settimana, ogni giorno. L'interpretazione dei punteggi delle scale è diretta con il minimo che riflette un'assenza dei comportamenti di bullismo e il massimo, una frequenza quotidiana.

Tabella 7. – Lo strumento per la valutazione della presenza di bullismo e vittimizzazione per la scuola primaria e secondaria.

DURANTE QUESTO ANNO, QUANTO SPESSO A SCUOLA:

- ti è capitato di prendere in giro altri studenti?
 - ti è capitato di insultare altri studenti?
 - ti è capitato di isolare o escludere altri studenti?
 - ti è capitato di picchiare altri studenti?
 - sei stato/a preso/a in giro da altri studenti?
 - sei stato/a insultato/a da altri studenti?
 - sei stato/a isolato/a o escluso/a da altri studenti?
 - sei stato/a picchiato/a da altri studenti?
-

Gli studi di validazione effettuati (Alivernini, Manganelli, Cavicchiolo *et al.*, 2016) mostrano come il modello di misura previsto da un punto di vista teorico (due dimensioni correlate) sia coerente con i riscontri empirici effettuati. La misura risulta essere invariante rispetto al background migratorio degli studenti, per cui può essere utilizzata per confrontare in modo affidabile le medie di studenti con diverso background. Le analisi comparative effettuate

mostrano come nella scuola primaria gli studenti immigrati di prima e seconda generazione risultino più frequentemente essere vittime di atti di bullismo rispetto agli studenti italiani.

2.1.6. Valutazione del benessere soggettivo a scuola

Il benessere scolastico fa riferimento alla frequenza con cui gli studenti sperimentano emozioni e sensazioni positive piuttosto che negative quando sono a scuola (Diener, Osihi, & Lucas, 2005; Orkibi, Ronen, & Assoulin, 2013). Diversi studi evidenziano che l'apprendimento, la resilienza alle diverse difficoltà e avversità che si possono incontrare lungo il percorso scolastico e la salute fisica sono facilitati dal fatto che lo studente sperimenti questo genere di benessere a scuola (Boekaerts, 1993; Orkibi *et al.*, 2013).

La misura del benessere scolastico qui presentata si basa sulla *School Well-being Scale* sviluppata in Italia da Alivernini e Manganeli (SWS; Alivernini & Manganeli, 2015a). Per la scuola secondaria il SWS (*Tabella 8*) è composto da due scale, ciascuna di quattro item: una scala sulle emozioni e sensazioni positive (ad es.: «Mi sono sentito/a contento/a») e una sulle sensazioni e emozioni negative (ad es.: «Mi sono sentito/a triste»). Agli studenti è chiesto di indicare con quale frequenza negli ultimi mesi si sono sentiti nei modi descritti, utilizzando una scala di risposta di tipo Likert a cinque passi: mai, raramente, qualche volta, spesso, molto spesso. Il SWS per la scuola primaria (*Tabella 9*) ha la stessa struttura dello strumento per la scuola secondaria ma prevede solo la sottoscala sulle emozioni e sensazioni positive.

Tabella 8. – Lo strumento per la valutazione del benessere scolastico nella scuola secondaria.

SE PENSI A COME TI SEI SENTITO A SCUOLA NEGLI ULTIMI MESI,
QUANTO FREQUENTEMENTE TI È CAPITATO DI SENTIRTI NEI SEGUENTI MODI?

- Mi sono sentito/a bene
 - Mi sono sentito/a triste
 - Mi sono sentito/a tranquillo/a
 - Mi sono sentito/a a disagio
 - Mi sono sentito/a contento/a
 - Mi sono sentito/a molto preoccupato/a
 - Mi sono sentito/a felice
 - Mi sono sentito/a arrabbiato/a
-

Tabella 9. – *Lo strumento di valutazione del benessere scolastico nella scuola primaria.*

SE PENSI A COME TI SEI SENTITO/A A SCUOLA NEGLI ULTIMI MESI,
QUANTO FREQUENTEMENTE TI È CAPITATO DI SENTIRTI NEI SEGUENTI MODI?

- Mi sono sentito/a bene
 - Mi sono sentito/a tranquillo/a
 - Mi sono sentito/a contento/a
 - Mi sono sentito/a felice
-

Gli studi di validazione effettuati (Alivernini & Manganelli, 2015a) mostrano come il modello di misura previsto da un punto di vista teorico sia coerente con i riscontri empirici effettuati. La misura risulta essere invariante rispetto al genere per cui può essere utilizzata per confrontare in modo affidabile le medie di diversi gruppi di studenti.

2.2. *Strumenti di valutazione per fattori modificabili a livello di gruppo*

In questi strumenti i bambini o gli adolescenti valutano una caratteristica del gruppo o della classe (ad esempio, lo stile d'insegnamento di un docente, il clima motivazionale dell'intera classe) che può essere osservata da tutti gli studenti che sono in quel gruppo o in quella classe (Marsh *et al.*, 2012). Il referente del giudizio espresso dallo studente è quindi la classe, l'insegnante o l'educatore, e non se stesso/a come avviene per i fattori modificabili di promozione della resilienza a livello individuale.

2.2.1. Valutazione della struttura degli obiettivi di apprendimento della classe

Gli insegnanti, attraverso il loro stile d'insegnamento e le strategie che utilizzano per motivare gli studenti, propongono degli obiettivi di apprendimento agli studenti (Kaplan, Gheen, & Midgley, 2002). Midgley e colleghi (2000) hanno evidenziato come gli obiettivi di classe possano essere focalizzati: (a) sul miglioramento e lo sviluppo delle competenze e sulla comprensione di quello che si studia (obiettivi di padronanza), (b) sul paragone e la competizione tra gli studenti (obiettivi di prestazione). Gli studi che hanno esaminato la relazione tra obiettivi di apprendimento a livello di classe e risultati in ambito scolastico mostrano come una proposta di obiettivi di padronanza porti a risultati più favorevoli in ambito educativo e formativo (Murayama & Elliot, 2009; Polychroni, Hatzichristou, & Sideridis, 2012). Inoltre, diverse evidenze empiriche mostrano che gli obiettivi di apprendimento che

vengono proposti (esplicitamente o implicitamente) dagli insegnanti in classe abbiano una relazione diretta con gli obiettivi di apprendimento che lo studente si pone a livello individuale (Midgley & Urdan, 1995; Urdan, 2004; Bong, 2005; Alivernini *et al.*, 2016b).

Lo strumento di valutazione degli obiettivi di apprendimento della classe per la scuola primaria e secondaria qui presentato si basa sulla versione italiana (Alivernini *et al.*, 2016b) dei *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS; Midgley *et al.*, 2000). Si tratta di misure tese a rilevare un ambiente di apprendimento di un gruppo di studenti, e dunque basate sulle percezioni condivise dagli studenti piuttosto che su quelle soggettive (Ludtke *et al.*, 2008). Lo strumento (*Tabella 10*) è composto da due sottoscale: obiettivi di padronanza (4 item; ad es.: «Nella mia classe, l'importante è capire veramente quello che si studia») e obiettivi di prestazione (3 item; ad es.: «L'obiettivo principale nella mia classe è ottenere buoni voti»). Agli studenti è chiesto di esprimere il grado di accordo con ciascuna affermazione riportata negli item utilizzando una scala di risposta di tipo Likert a quattro passi: per niente, poco, abbastanza, molto.

Tabella 10. – Lo strumento per la valutazione degli obiettivi di apprendimento della classe per la scuola primaria e secondaria.

PENSA A QUELLO CHE SUCCEDA NELLA TUA CLASSE, QUANTO SEI D'ACCORDO CON LE SEGUENTI AFFERMAZIONI?

- Nella mia classe, l'importante è migliorare nel corso dell'anno
 - L'obiettivo principale nella mia classe è ottenere buoni voti
 - Nella mia classe, l'importante è capire veramente quello che si studia
 - È fondamentale nella mia classe dare le risposte giuste
 - Nella mia classe, l'importante è capire un argomento, non impararlo semplicemente a memoria
 - È fondamentale nella mia classe ottenere dei punteggi alti ai test e alle verifiche
 - Nella mia classe, l'importante è imparare cose nuove
-

Gli studi di validazione effettuati (Alivernini *et al.*, 2016b) mostrano come il modello di misura previsto da un punto di vista teorico sia coerente con i riscontri empirici effettuati. La scala evidenzia anche validità di criterio in quanto sulla base dei punteggi a livello di classe è possibile prevedere gli obiettivi di apprendimento degli studenti in modo coerente con le attese (ad esempio, in classi dove vengono proposti più obiettivi di padronanza, gli obiettivi personali degli studenti tendono ad essere nella stessa direzione). I punteggi a livello di classe ottenuti con questo strumento possono essere utilizzati come indicatori del clima educativo e dell'ambiente di apprendimento degli studenti.

2.2.2. Valutazione del tipo di supporto alla motivazione degli studenti

Gli insegnanti possono avvalersi di diversi stili per insegnare e motivare allo studio (Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981; Ryan & Grolnick, 1986; Rigby, Deci, Patrick, & Ryan, 1992; Alivernini *et al.*, 2012). Possono fornire incentivi e prospettare conseguenze, positive o negative, in relazione ai progressi che gli studenti fanno verso obiettivi che i docenti ritengono desiderabili. Questo stile basato sul controllo mira ad aumentare i comportamenti desiderabili degli studenti a scapito di quelli meno desiderabili. Oppure, gli insegnanti possono identificare e supportare gli interessi degli studenti e sostenere la loro interiorizzazione degli obiettivi di apprendimento. Questo stile supporta l'autonomia e l'autodeterminazione degli studenti perché mira a sostenere ciò che, nell'ambito degli apprendimenti, ha valore per gli studenti e cattura il loro interesse. Il primo tipo di stile è caratterizzato da comportamenti controllanti da parte degli insegnanti come il dare direttive rigide, sorvegliare, il non lasciare agli alunni la possibilità di esprimere scelte e opinioni che differiscano da quelle proposte dall'adulto. Il secondo tipo di stile privilegia comportamenti come il fornire possibilità di scelta, l'ascoltare, il chiedere il punto di vista dello studente, il lasciare agli studenti la possibilità di sperimentare autonomamente il modo di arrivare alla soluzione di un problema o di erogare una prestazione, fornendo parallelamente un feedback su di essa (Reeve, 2002). Lo stile di insegnamento è cruciale, perché influisce sulle performance, le motivazioni, e le emozioni degli studenti: nelle classi dei docenti che supportano l'autonomia degli studenti si riscontrano maggiori livelli di motivazione intrinseca, di competenza e autostima, rispetto alle classi dei docenti che prediligono uno stile controllante (Deci *et al.*, 1991; Reeve, 1996 e 2002). Inoltre, studi longitudinali mostrano come la percezione di mancanza di supporto all'autonomia da parte degli insegnanti sia strettamente legato allo sviluppo nel tempo dell'intenzione di abbandonare la scuola da parte degli studenti (e.g., Alivernini & Lucidi, 2011).

Lo strumento qui proposto per valutare la percezione degli studenti circa il supporto alla loro autonomia da parte degli insegnanti nella scuola primaria e secondaria è l'adattamento italiano, sviluppato da Alivernini e Lucidi (2011) del *Learning Climate Questionnaire* (LCQ; Williams & Deci, 1996). Lo strumento (*Tabella 11*) prevede una scala composta da 6 item (ad es.: «Nella mia classe, gli studenti sono incoraggiati a fare domande durante la lezione»). Agli studenti è chiesto di valutare il grado di accordo con ciascuna affermazione proposta utilizzando una scala di tipo Likert a quattro passi: per niente, poco, abbastanza, molto. Gli studi effettuati con questo strumento (Alivernini & Lucidi, 2011) mostrano come il modello di misura previsto da un punto di vista teorico sia coerente con i riscontri empirici effettuati.

Tabella 11. – Lo strumento per la valutazione del supporto all'autonomia degli studenti per la scuola primaria e secondaria.

PENSA A QUELLO CHE SUCCEDDE NELLA TUA CLASSE, QUANTO SEI D'ACCORDO CON LE SEGUENTI AFFERMAZIONI?

- Nella mia classe, gli studenti sono incoraggiati a fare domande durante la lezione
 - Nella mia classe, gli studenti vengono ascoltati con attenzione quando intervengono durante la lezione
 - Nella mia classe, viene data la possibilità agli studenti di scegliere tra modi diversi di studiare un argomento
 - Nella mia classe, viene mostrato rispetto per le opinioni degli studenti
 - Nella mia classe, i problemi degli studenti vengono presi in considerazione
 - Nella mia classe, gli studenti si sentono capiti
-

3. ALCUNE RIFLESSIONI CONCLUSIVE E IMPLICAZIONI PER LA RICERCA E LA VALUTAZIONE

Diverse ricerche hanno mostrato come sia nella scuola primaria, sia in quella secondaria il mancato conseguimento di competenze chiave in lettura, matematica e scienze sia legato all'effetto di fattori collocati a livelli diversi (e.g., Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012; OECD, 2016) e a un loro complesso sistema d'interazioni (e.g., Alivernini, 2013; Alivernini & Manganeli, 2015b). Alcuni di essi, come ad esempio lo status socioeconomico e culturale di uno studente, riguardano forme di povertà educativa strutturali; altri invece come la capacità di autoregolazione nell'apprendimento possono essere oggetto di un intervento efficace da parte di insegnanti ed educatori. In termini generali, questo quadro appare replicato anche per le competenze chiave legate alla cittadinanza al termine della scuola secondaria di primo grado (e.g., Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010; Alivernini & Manganeli, 2011; Manganeli, Lucidi, & Alivernini, 2014; Manganeli, Lucidi, & Alivernini, 2015).

Dunque, abbiamo da una parte la povertà educativa che spinge bambini e adolescenti verso una probabilità di insuccesso scolastico e formativo, dall'altra i fattori di promozione della resilienza sui quali insegnanti ed educatori possono lavorare, anche nei contesti più disagiati, facendo in modo che la probabilità non diventi un destino ineluttabile. Per fare questo però è necessario sapere come intervenire e con quali strumenti e indicatori valutare i progressi conseguiti. Con questo fine nel presente contributo abbiamo esaminato alcuni modelli di contrasto alla povertà educativa, con una parti-

colare attenzione verso quelli che hanno per oggetto fattori modificabili di promozione della resilienza di bambini e adolescenti. Essi sono ovviamente una semplificazione della complessità delle azioni messe in campo negli interventi reali, in cui spesso l'obiettivo è quello di agire simultaneamente sia direttamente sulla diminuzione della povertà educativa, sia sulla promozione di fattori compensativi e protettivi di promozione della resilienza. Questi modelli rappresentano una mappa e non sono il territorio, ma segnalano possibili strade da intraprendere a chi, a diversi livelli, si impegna nella lotta alla povertà educativa. Una chiara rappresentazione dei fattori in campo è inoltre indispensabile per individuare quali siano gli indicatori di eventuali progressi associati con l'intervento attuato. Abbiamo visto che per valutare degli esiti relativi a dei fattori modificabili di promozione della resilienza siano necessarie primariamente scale basate su domande poste agli studenti. Nella valutazione occorre, dunque, mettere al centro bambini e adolescenti come protagonisti e informatori di processi interni di resilienza che guidano il loro comportamento e le loro scelte, senza dimenticare che essi sono anche i testimoni privilegiati dell'ambiente di apprendimento che li circonda. Gli strumenti descritti nel presente contributo si sono dimostrati validi e attendibili superando il vaglio di un esame su riviste internazionali *peer-reviewed*, e sono stati già utilizzati per l'Italia in parte o integralmente nelle ricerche internazionali PISA (Programme for International Student Assessment) curata dall'OCSE, nel PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), nel TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), e in ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) curati da IEA. Inoltre essi sono stati inclusi, fino al 2015, nel questionario studenti che ha accompagnato le prove nazionali INVALSI e sono stati impiegati in valutazioni controfattuali e quasi-sperimentali. Gli indicatori basati sugli strumenti descritti nel presente lavoro, possono dunque segnalare in modo affidabile eventuali benefici associati ad interventi di contrasto alla povertà educativa orientati ad aumentare la capacità di resilienza di bambini e adolescenti.

In conclusione, è opportuno sottolineare alcuni limiti del presente contributo. Un primo limite, connesso allo spazio a disposizione, è costituito dal fatto che non è stato possibile entrare nella complessità tecnica di come analizzare la validità e l'attendibilità di indicatori modificabili di promozione della resilienza. Per le variabili a livello individuale una discussione di questo tipo dovrebbe infatti includere aspetti legati sia a tecniche psicometriche di tipo classico, sia alla *Latent Trait Theory* (Violani *et al.*, 2003). Per le variabili a livello di gruppo occorrerebbe inoltre affrontare il problema della valutazione degli ambienti di apprendimento, che in termini concettuali è stato posto chiaramente già da Cronbach negli anni 70 (Cronbach, 1976), ma che solo recentemente ha visto la possibilità tecnica di essere adeguatamente risolto

attraverso modelli multilivello (Ludtke *et al.*, 2009). Un secondo limite del presente contributo consiste nel fatto che gli strumenti di valutazione presentati sono lontani dal coprire il possibile ventaglio di fattori di promozione della resilienza su cui insegnanti ed educatori potrebbero intervenire efficacemente. In Italia purtroppo ancora permane una forte carenza di conoscenze precise su quali siano gli elementi su cui è possibile intervenire efficacemente allo scopo di ridurre l'insuccesso scolastico e formativo a breve, medio e lungo termine. In particolare, sebbene diversi studi nel nostro Paese si siano occupati di insuccesso scolastico, nessuna ricerca, a oggi, si è focalizzata sulle traiettorie di sviluppo degli studenti che, nel tempo, portano a conseguire maggiori o minori successi formativi in contesti territoriali, scolastici, di classe e familiari diversi. Sono però proprio questi cambiamenti evolutivi, nella loro interazione con fattori di contesto ai diversi livelli, che rappresentano il reale interesse di insegnanti ed educatori. Gli studi effettuati in Italia hanno permesso finora solo di studiare l'effetto medio di alcuni fattori a parità di altre condizioni, e hanno fornito una descrizione dello status quo e/o dati previsionali di carattere molto generale. Questo rappresenta chiaramente un forte limite alla possibilità d'intervento di insegnanti ed educatori, che richiede invece la conoscenza di fattori specifici, associati alle traiettorie di successo/insuccesso degli studenti in situazioni territoriali, di scuola, di classe e familiari spesso profondamente diverse tra di loro. Sono indispensabili, dunque, progetti di ricerca mirati a superare questo limite, con lo scopo di costruire strumenti di valutazione e acquisire conoscenze che rispondano a standard internazionali di alto livello, per consentire interventi di prevenzione dei fallimenti scolastici e formativi a livello nazionale, regionale, nelle scuole e per i singoli studenti. Solo attraverso la ricerca sui fattori direttamente modificabili da insegnanti ed educatori per i bambini e adolescenti svantaggiati, si può infatti combattere la povertà educativa con risorse che sono spesso insufficienti

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alivernini, F. (2013). An exploration of the gap between highest and lowest ability readers across 20 countries. *Educational Studies*, 39, 399-417. doi: 10.1080/03055698.2013.767187
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15, 211-220.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school:

- A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241-252. doi: 10.1080/00220671003728062
- Alivernini, F., Lucidi, F., & Manganelli, S. (2008). The assessment of academic motivation: A mixed methods study. *Journal of Multiple Research Approaches*, 2(1), 71-82. doi: 10.5172/mra.455.2.1.71
- Alivernini, F., Lucidi, F., & Manganelli, S. (2011). Psychometric properties and construct validity of a scale measuring self-regulated learning: Evidence from the Italian PIRLS data. *Procedia – Social and Behavioral Sciences Journal*, 15, 442-446. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.03.118
- Alivernini, F., Lucidi, F., & Manganelli, S. (2012). The validation of a scale measuring teaching styles in the Italian context. *Procedia – Social and Behavioral Sciences Journal*, 46, 1487-1490. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.326
- Alivernini, F., & Manganelli, S. (2011). Is there a relationship between openness in classroom discussion and students' knowledge in civic and citizenship education? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 3441-3445. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.04.315
- Alivernini, F., & Manganelli, S. (2015a). First evidence on the validity of the Students' Relatedness Scale (SRS) and of the School Well-being Scale (SWS). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 205(C), 287-291. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.09.079
- Alivernini, F., & Manganelli, S. (2015b). Country, school and students factors associated with extreme levels of science literacy across 25 countries. *International Journal of Science Education*, 37, 1992-2012. doi: 10.1080/09500693.2015.1060648
- Alivernini, F., & Manganelli, S. (2016). The classmates social isolation questionnaire (CSIQ): An initial validation. *European Journal of Developmental Psychology*, 13, 264-274. doi: 10.1080/17405629.2016.1152174
- Alivernini, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., & Lucidi, F. (2016). Measuring bullying and victimization among immigrant and native primary school students: Evidence from Italy. Manuscript submitted for publication.
- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2016a). The last shall be the first: Competencies, equity and the power of resilience in the Italian school system. *Learning and Individual Differences*, 51, 19-28. doi: 10.1016/j.lindif.2016.08.010
- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2016b). Personal and classroom achievement goals: Their structures and relationships. *Journal of Psychoeducational Assessment*. Advance online publication. doi: 10.1177/0734282916679758
- Ames, C., & Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556.
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28(2), 149-167.
- Bong, M. (2005). Within-grade changes in Korean girls' motivation and perceptions of the learning environment across domains and achievement levels. *Journal of Educational Psychology*, 97, 656-672.

- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40, 167-176. doi: 10.1207/s15326985ep4003_3
- Cohen, S. (1988). Psychosocial models of social support in the etiology of physical disease. *Health Psychology*, 7, 269-297.
- Cohen, S., Underwood, L., & Gottlieb, B. (Eds.). (2000). *Social support measurement and interventions: A guide for health and social scientists*. New York: Oxford University Press.
- Cronbach, L. J. (1976). *Research on classrooms and schools: Formulations of questions, design and analysis*. Stanford, CA: Stanford Evaluation Consortium.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. doi: 10.1007/978-1-4899-2271-7
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*, Vol. 38 (pp. 237-288). Lincoln, NE: University Of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965pli1104_01
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- de Jong Gierveld, J., Van Tilburg, T., & Dykstra, P. A. (2006). Loneliness and social isolation. In A. Vangelisti & D. Perlman (Eds.), *Cambridge handbook of personal relationships* (pp. 485-500). Cambridge: Cambridge University Press.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. (2005). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 63-71). Oxford: Oxford University Press.
- Diseth, A., Pallesen, S., Brunborg, G. S., & Larsen, S. (2010). Academic achievement among first semester undergraduate psychology students: The role of course experience, effort, motives and learning strategies. *Higher Education*, 59(3), 335-352.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Eshel, Y., & Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology*, 23(3), 249-260. doi: 10.1080/0144341032000060093
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59, 77-92.
- Evans-Lacko, S., Takizawa, R., Brimblecombe, N., King, D., Knapp, M., Maughan, B., Arseneault, L. (2016). Childhood bullying victimization is associated with use of mental health services over five decades: A longitudinal nationally representative cohort study. *Psychological Medicine*, 47(1), 127-135. doi: 10.1017/S0033291716001719
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
- Gazzetta Ufficiale Unione Europea (2006). *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 Dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*, 10-18.
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (Eds.). (2012). *Handbook of resilience in children*. doi: 10.1007/978-1-4614-3661-4_5
- Hellfeldt, K., Gill, P. E., & Johansson, B. (2016). Longitudinal analysis of links between bullying victimization and psychosomatic maladjustment in Swedish schoolchildren. *Journal of School Violence*. Advance online publication, 1-13. doi: 10.1080/15388220.2016.1222498
- Hofer, B. K., & Shirley, L. Y. (2003). Teaching self-regulated learning through a «learning to learn» cours. *Teaching of Psychology*, 30(1), 30-33.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449. doi: 10.1037/a0018947
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191-211.
- Kitsantas, A. (2002). Test preparation and test performance: A self-regulatory analysis. *Journal of Experimental Education*, 41, 231-240.
- Koestner, R., & Losier, G. F. (2002). Distinguishing three ways of being internally motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 101-121). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Jæger, M. M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*, 84(4), 281-298. <http://doi.org/10.1177/0038040711417010>

- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development, 61*, 1081-1100.
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 486-512. doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.08.001
- Ludtke, O., Marsh, H. W., Robitzsch, A., Trautwein, U., Asparouhov, T., & Muthen, B. (2008). The multilevel latent covariate model: A new, more reliable approach to group-level effects in contextual studies. *Psychological Methods, 13*, 203-229.
- Ludtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Kunter, M. (2009). Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 120-131.
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory, the past, present, and future. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 77-104). New York: Routledge.
- Manganelli, S., Alivernini, F., Mallia, L., & Biasi, V. (2015). The development and psychometric properties of the «Self-Regulated Knowledge Scale - University» (SRKS-U). *Educational, Cultural and Psychological Studies, 12*, 235-254. doi: 10.7358/ecps-2015-012-mang
- Manganelli, S., Lucidi, F., & Alivernini, F. (2014). Adolescents' expected civic participation: The role of civic knowledge and efficacy beliefs. *Journal of Adolescence, 37*(5), 632-641. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.05.001
- Manganelli, S., Lucidi, F., & Alivernini, F. (2015). Italian adolescents' civic engagement and open classroom climate: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology, 41*, 8-18. doi: 10.1016/j.appdev.2015.07.001
- Marsh, H. W., Ludtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Morin, A. J. S., Abduljabbar, A. S., & Koller, O. (2012). Classroom climate effects: Methodological issues in the evaluation of group-level effects. *Educational Psychologist, 47*, 106-124.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multi-dimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education, 35*(3), 353-370. doi: 10.1080/03054980902934639
- Matthews, T., Danese, A., Wertz, J., Ambler, A., Kelly, M., Diver, A., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2015). Social isolation and mental health at primary and secondary school entry: A longitudinal cohort study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 54*, 225-232.

- McCann, E. J., & Turner, J. E. (2004). Increasing student learning through volitional control. *Teachers College Record*, 106(9), 1695-1714.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Mooij, T. (2012). A Mokken scale to assess secondary pupils' experience of violence in terms of severity. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(5), 496-508. doi: 10.1177/0734282912439387
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101, 432-447. doi: 10.1037/a0014221
- OECD (2011). *Against the odds: Disadvantaged students who succeed in school*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264090873-en
- OECD (2016). *PISA 2015 results*. Paris: OECD Publishing.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Orkibi, H., Ronen, T., & Assoulin, N. (2013). The subjective well-being of Israeli adolescents attending specialized school classes. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 1-13. doi: 10.1037/a0035428
- Otis, N., Grouzet, F., Pelletier, & Luc, G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170-183.
- Paulick, I., Watermann, R., & Nückles, M. (2013). Achievement goals and school achievement: The transition to different school tracks in secondary school. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 75-86.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pokay, P., & Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82, 41-50. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.41

- Polychroni, F., Hatzichristou, C., & Sideridis, G. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences, 22*, 207-217.
- Reeve, J. (1996). *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational setting. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 353-387.
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C., & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion, 16*, 165-185.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior, 27*(6), 446-462. doi: 10.1002/ab.1029
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(5), 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 550-558.
- Save the Children, (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Save the Children Italia onlus. Retrieved from: http://images.savethechildren.it/IT/f/img_publicazioni/img235_b.pdf
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 589-604.
- Steinmayr, R., Dinger, F. C., & Spinath, B. (2012). Motivation as a mediator of social disparities in academic achievement. *European Journal of Personality, 26*(3), 335-349. doi: 10.1002/per.84
- Urduan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology, 96*, 251-264.

- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-64). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Violani, C., Lucidi, F., Robusto, E., Devoto, A., Zucconi, M., & Strambi, L. F. (2003). The assessment of daytime sleep propensity: A comparison between the Epworth Sleepiness Scale and a newly developed Resistance to Sleepiness Scale. *Clinical Neurophysiology*, *114*(6), 1027-1033.
- Walls, T. A., & Little, T. D. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, *97*, 23-31.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 767-779.
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, *34*(12), 2295-2303. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.08.009

RIASSUNTO

L'articolo discute diversi modelli di contrasto alla povertà educativa, mostrando come siano necessarie azioni indirizzate ad aumentare la resilienza di bambini e adolescenti svantaggiati. Vengono individuate diverse tipologie di fattori di promozione della resilienza, che si caratterizzano per essere direttamente modificabili da insegnanti ed educatori. Successivamente, vengono presentati alcuni strumenti per la valutazione di questi fattori di resilienza a livello individuale e di gruppo, descrivendone l'impostazione teorica, l'ambito di applicazione, e le proprietà psicometriche. Inoltre, per ogni indicatore presentato, vengono riportate le informazioni attualmente disponibili sulle differenze di genere e sulle differenze tra studenti italiani e immigrati.

Parole chiave: Povertà educativa, Resilienza, Strumenti di valutazione, Successo scolastico, Validità.

How to cite this Paper: Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale [From educational poverty to academic success assessment: Concepts, indicators and tools validated at national level]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, *15*, 21-52. doi: 10.7358/ecps-2017-015-aliv