

DKT Deutsch-Kompetenz-Test

Grado 5 - Scuola primaria

Sintesi sugli esiti ottenuti a livello provinciale

1. Introduzione

Saper comunicare in più di una lingua permette ad ogni individuo di entrare in contatto con gli altri, relazionandosi con il più ampio contesto in cui vive e opera. Le competenze in una o più lingue straniere permettono ad ogni cittadino di beneficiare delle opportunità educative e lavorative. Comprendere più lingue sviluppa competenze interculturali e di cooperazione e apporta modi nuovi e alternativi di pensare. Ogni lingua, infatti, veicola diverse visioni del mondo, facendo parte della cultura e del senso di identità di un territorio. Più possibilità di dialogo e d'incontro, pertanto, sono alla base dello sviluppo di una piena e inclusiva democrazia. In linea con questa visione, sostenere e rinforzare lo studio delle lingue straniere è una strategia conclamata della Commissione Europea, che inserisce le competenze linguistiche e multilinguistiche fra le otto competenze chiave per il lifelong learning (J C 189)¹. Conseguentemente, l'apprendimento delle lingue straniere fin da piccoli è considerato un obiettivo fondamentale e un tassello importante per la costruzione di competenze di base solide, su cui si basano gli apprendimenti successivi².

Una modalità per verificare l'apprendimento delle lingue straniere è rappresentata dai test nazionali, fondati su esami standardizzati stabiliti dalle autorità educative di livello centrale e svolti sotto la loro responsabilità. È questo il caso dei test INVALSI che, a fronte dell'importanza sempre maggiore data allo sviluppo, per le nuove generazioni, di competenze plurilinguistiche, oltre alle competenze in italiano e matematica rilevano annualmente, da qualche tempo, anche le competenze in lingua inglese. In un territorio come il Trentino, osservatorio privilegiato di diversità linguistica, fornire un quadro chiaro e completo che sintetizzi lo stato dell'arte rispetto al livello raggiunto dagli studenti³ anche nella lingua tedesca sembra fondamentale per poter potenziare il processo di insegnamento/apprendimento delle lingue straniere sul territorio provinciale con politiche linguistiche *evidence-based*.

¹ Comunicazione della Commissione Europea – Strengthening European identity through education and culture, COM (2017) 673 final e Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, OJ C 189, 4.6.2018

² Presidency Conclusions – Barcelona European Council 15 and 16 March 2002, C/02/930.

³ Al fine di semplificare la lettura del testo in questo rapporto si utilizza il maschile sovraesteso come convenzione linguistica per indicare in modo inclusivo persone di generi diversi.

Con queste premesse, e in linea con la Strategia provinciale sul plurilinguismo della XVII Legislatura, IPRASE ha pertanto promosso l'iniziativa pluriennale Deutsch-Kompetenz-Test (DKT, da qui in avanti) per rilevare i livelli di conoscenza del tedesco degli studenti delle scuole del primo e del secondo ciclo della Provincia autonoma di Trento (PAT, da qui in avanti). Insieme a questo obiettivo, il progetto DKT ambisce a raccogliere suggestioni sui possibili ambiti di miglioramento glotto-didattico. Individuare i bisogni di formazione metodologico-didattica dei docenti a partire dai risultati ottenuti è fondamentale per progettare interventi efficaci. I dati della rilevazione DKT non hanno soltanto un valore informativo, ma anche formativo: offrono agli insegnanti l'opportunità di analizzare con maggiore accuratezza le competenze linguistico-comunicative degli alunni, promuovendo una riflessione sulle proprie pratiche didattiche e sull'impatto di fattori chiave come, ad esempio, la motivazione nell'apprendimento linguistico. Va nella direzione del valore formativo dei dati rilevati anche la somministrazione di questionari di contesto agli alunni e ai docenti, che ha permesso di arricchire l'analisi degli esiti del test permettendo riflessioni più ampie.

Nello specifico, il progetto DKT raccoglie evidenze sulle quattro competenze del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER da qui in avanti) - e cioè comprensione orale, comprensione scritta, produzione orale e produzione scritta - in tre momenti chiave del percorso scolastico: (i) alla fine della scuola primaria, per le classi di quinte ; (ii) alla fine della scuola secondaria di primo grado, per gli studenti di classe terza ; e (iii) alla fine del biennio della scuola secondaria di secondo grado. Nel corso del primo anno di progetto, anno scolastico 2025-2026, ha preso parte alla rilevazione delle competenze linguistiche un campione di alunni di classe quinta primaria delle scuole pubbliche e paritarie sul territorio provinciale. Nel corso dei due anni successivi, verranno rilevate le competenze degli studenti dei successivi ordini di scuola. Questo rapporto, pertanto, analizza i risultati ottenuti dagli alunni delle classi di quinta primaria, fornendo al contempo informazioni sulla rilevanza di fattori individuali e di scuola relativi agli apprendimenti linguistici.

Nel presente rapporto viene presentato il quadro teorico che ha dato origine al progetto, le competenze che sono state misurate e le determinanti dell'apprendimento, fornendo, al contempo, un breve quadro di sintesi sullo stato dell'insegnamento delle lingue, e in particolare del tedesco, nella scuola trentina. Viene presentata inoltre la metodologia della ricerca e viene fornita una panoramica dei risultati a livello provinciale. Tale panoramica evidenzia non solo i risultati medi ottenuti al test ma anche la possibile influenza di alcuni fattori sull'apprendimento. Fra questi, la motivazione degli alunni nei confronti dell'apprendimento della lingua tedesca appare come un dato di particolare importanza da restituire alle scuole. In allegato viene offerta una panoramica sugli esiti delle scuole e classi che hanno partecipato alla rilevazione DKT.

2. Misurare le competenze linguistiche

La padronanza di una lingua straniera si traduce nella capacità di comunicare in modo efficace attraverso l'integrazione di competenze sia generali che linguistico-comunicative. Tali risorse consentono allo studente di svolgere attività di comprensione, produzione, interazione e mediazione di una lingua, coinvolgendo una o una combinazione delle seguenti abilità: lettura, ascolto, espressione orale o scrittura.

Il QCER è lo standard internazionale comunemente utilizzato per descrivere e valutare le competenze linguistiche di chi studia una lingua straniera. Esso fornisce una cornice generale entro cui inquadrare le politiche linguistiche europee, permettendo, di conseguenza, l'armonizzazione e la trasparenza nei curricula, nelle metodologie e nella didattica linguistica fra sistemi educativi. È inoltre utilizzato spesso come primo riferimento per i sistemi scolastici per descrivere la competenza linguistica degli alunni attraverso differenti livelli di abilità. Per questo, rappresenta una base di consultazione fondamentale per chi si occupa di apprendimento, insegnamento e valutazione degli apprendimenti linguistici.

Senza voler essere un repertorio di riferimento prescrittivo o di valutazione, l'obiettivo del QCER è di costruire un modello teorico presentando, per gradi, i parametri più importanti che intervengono nell'insegnamento-apprendimento delle lingue. Il QCER descrive la padronanza della lingua in rapporto a differenti attività di comunicazione (ascoltare, leggere, prendere parte ad una conversazione/esprimersi oralmente in modo continuo, scrivere) e considera lo studente come un attore impegnato ad assolvere compiti linguistici e comunicativi inseriti all'interno di un contesto sociale. La padronanza linguistica è definita da specifici descrittori distribuiti all'interno di sei livelli di riferimento (da A1 a C2) (Beacco, 2017). Tali livelli progressivi fungono da punti di riferimento per valutare ed evidenziare le tappe di un percorso teorico di acquisizione di una lingua e non come standard obbligatori per tutti. Il QCER misura il cosa e il come una persona sa fare ciò che viene descritto dal livello considerato, specificando gli aspetti qualitativi dell'uso della lingua come, ad esempio, estensione, correttezza, fluenza, interazione e coerenza (Beacco 2015, Mariani 2014).

3. Le determinanti dell'apprendimento

L'apprendimento delle lingue straniere è diventato un obiettivo principale per i sistemi scolastici europei. In Italia, dove l'apprendimento di una lingua straniera è obbligatorio a partire dai sei anni, la percentuale di studenti delle scuole primarie che studiano almeno una lingua straniera è rimasta stabile tra il 2013 e il 2020 (oltre il 90%) (Eurydice, 2023). Sebbene le opportunità di apprendimento di una lingua straniera siano certamente più ampie che in passato, analizzare le competenze nelle lingue straniere richiede di considerare i possibili fattori che potrebbero

determinare delle disuguaglianze nei risultati di apprendimento degli studenti. Questi fattori possono essere raggruppati in tre livelli (OECD, 2021).

Un primo livello è rappresentato dal contesto scolastico, con fattori legati all'organizzazione dell'istituto (età d'inizio dello studio della lingua straniera, ore di esposizione, metodologie e offerta linguistica), alla composizione e numerosità della classe, alla presenza di altre lingue straniere apprese a scuola. Un secondo livello è rappresentato dai docenti, le cui competenze linguistiche, qualifiche iniziali e formazione, esperienze all'estero, motivazione all'insegnamento e scelte metodologiche o valutative incidono sull'apprendimento degli alunni. Un terzo livello è legato alle caratteristiche degli alunni. Da un lato, caratteristiche legate al background socio-economico, culturale e linguistico, dall'altro, fattori legati alle attitudini e credenze che ogni alunno sviluppa nei confronti delle lingue straniere: la motivazione verso l'apprendimento della lingua, il grado percepito di competenza, gli atteggiamenti e le aspettative con cui lo studente si approccia alla lingua straniera (OECD, 2021).

Rispetto a questo terzo livello, come evidenziato in particolare all'interno della letteratura psicologica, aspetti legati all'interesse e all'autoconsapevolezza risultano determinanti per spiegare l'eterogeneità del cosiddetto "successo" scolastico. La teoria delle aspettative e dei valori (*expectancy-value theory* - EVT da qui in avanti) rappresenta uno dei quadri teorici più rilevanti per concettualizzare la motivazione al raggiungimento dei risultati. In maniera più ampia, l'EVT ambisce ad analizzare se, e quanto, le credenze individuali influenzino i risultati scolastici, ritenendo fondamentali, insieme ad altri aspetti, le credenze che gli studenti hanno relativamente alla percezione delle loro abilità e competenze nelle varie attività cui sono sottoposti⁴. Più nello specifico, l'EVT ipotizza che la motivazione al raggiungimento dei risultati dipenda da due componenti: l'aspettativa di successo e le convinzioni di valore.

La prima componente, l'aspettativa di successo, si riferisce alla convinzione, da parte degli studenti, di poter ottenere buoni risultati nell'attività. Questa componente, quindi, è strettamente legata all'autostima o al self-concept. La seconda componente descrive la misura in cui gli studenti attribuiscono valore all'attività che stanno per svolgere. Le convinzioni di valore, secondo la EVT, sono a loro volta da scomporre in quattro sottocomponenti: costo; valore di realizzazione; valore intrinseco; valore di utilità. La dimensione "costo" fa riferimento alle conseguenze negative percepite nell'intraprendere un compito. I costi percepiti possono essere diversi, variando dall'ansia da prestazione, con il suo conseguente stress emotivo, alla perdita di opportunità se si portasse a termine un compito (ad esempio, avere meno tempo disponibile per svolgere altre attività percepite come maggiormente gratificanti, come il tempo da dedicare agli amici). Per costo si intende anche lo sforzo percepito come necessario per ottenere un determinato risultato/successo. La seconda

⁴ Per una rassegna della letteratura in merito si veda Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 1992; Eccles e Wigfield, 2002; Trautwein et al., 2012.

sottodimensione, "il valore di realizzazione", rimanda all'importanza che il soggetto dà al raggiungimento di un successo quando intraprende un compito. Questa componente si lega ad aspetti relativi all'identità di una persona che, per alcuni, si può tradurre nel desiderio di ottenere buoni risultati scolastici poiché questo "fa parte di ciò che sono". Per "valore intrinseco", la terza dimensione, si intende l'interesse che il soggetto attribuisce al compito o al piacere che trae dall'impegnarsi in un compito. Infine, la quarta sottodimensione - "valore di utilità" - si lega all'utilità che il soggetto ritiene di ottenere impegnandosi a portare a termine un compito, come, ad esempio, obiettivi professionali attuali e futuri. Certamente le due componenti dell'EVT, aspettativa di successo e convinzioni di valore, sono fra loro interrelate. In altre parole, uno studente che crede sia possibile ottenere un risultato positivo nell'affrontare un compito, ma non ha un motivo convincente per portarlo a termine, potrebbe astenersi dall'impegnarsi a fondo. Viceversa, considerare il compito importante e, al contempo, difficilmente realizzabile può portare lo studente a scegliere di dedicarsi a un altro compito che, invece, è percepito con maggiori aspettative di successo.

4. Brevi cenni storici ed esiti per l'apprendimento delle lingue nella scuola primaria

Seppur circoscritto alle attività integrative, in Italia l'introduzione dell'insegnamento della lingua straniera alla scuola primaria prende avvio negli anni '70, in seno al quadro delle grandi riforme nazionali del sistema scolastico del secolo scorso (l. 24 settembre 1971, n.820). L'idea dell'insegnamento curricolare della lingua straniera anche nella scuola primaria viene introdotta negli anni '80 (DPR 12 febbraio 1985, n. 104). All'inizio degli anni '90, con la legge n. 148 del 5 giugno 1990, si consolida l'obbligo di insegnamento della lingua straniera nella scuola primaria (art. 10) e, conseguentemente, in Trentino, la lingua tedesca passa ad essere materia curricolare insegnata al mattino.

In Trentino, un passaggio fondamentale è rappresentato dalla legge provinciale n. 11 del 14 luglio 1997 "Insegnamento delle lingue straniere nella scuola dell'obbligo". Tale legge consolida la presenza dell'insegnamento della lingua straniera nella scuola primaria, vincolando all'insegnamento del tedesco ma permettendo, allo stesso tempo, la prosecuzione dell'insegnamento di una lingua straniera diversa dal tedesco, se già presente (art. 15)⁵. La legge provinciale n. 11 del 14 luglio 1997 introduce anche l'insegnamento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia, anticipando l'idea dell'insegnamento in "lingua veicolare" di una o più discipline scolastiche. Fondamentale è il concetto introdotto dalla legge di parità tra la lingua inglese e quella

⁵ Nella pratica, la presenza di una seconda lingua oltre al tedesco nell'insegnamento alla scuola primaria viene attuata in maniera graduale dall'anno scolastico 1997/1998.

tedesca al primo ciclo, criterio definitivamente esplicitato con la Deliberazione della Giunta Provinciale (D.G.P.) n. 1054 del 24 maggio 2005.

La legislazione provinciale assicura ed attua il potenziamento dell'insegnamento delle lingue nelle singole istituzioni scolastiche e formative, con profili di autonomia, in relazione alle attività curriculari programmate e alla presenza di personale docente idoneo. In Trentino, inoltre, è possibile l'esposizione degli alunni alle lingue straniere già in età prescolare, a partire cioè dai nidi e dalle scuole dell'infanzia. Come indicato nella Deliberazione sopracitata, nella scuola primaria, le ore di insegnamento delle lingue tedesco e inglese sono 500, suddivise nei cinque anni secondo soluzioni autonome per ciascuna scuola. Generalmente la prima lingua straniera prende avvio, alla primaria, nella classe prima o seconda con l'introduzione, dalla classe terza, della seconda lingua straniera. Alla fine dei cinque anni, il livello atteso in uscita fa riferimento alle abilità di comprensione e interazione orale e produzione scritta, considerando come obiettivo di apprendimento il profilo A1 del QCER. Nel primo ciclo di istruzione, il livello minimo integrativo relativo alle attività didattiche di ciascuna classe per l'insegnamento delle lingue straniere è di tre ore settimanali (articolo 56 bis, legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5, "Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino").

Relativamente alle diverse modalità con cui le scuole hanno implementato l'apprendimento delle lingue straniere, dagli anni 2000, nell'ambito della loro autonomia, in molte scuole primarie hanno avuto avvio esperienze differenziate di insegnamento veicolare CLIL (Content and Language Integrated Learning). È però con l'avvento del Piano Trentino Trilingue nell'anno scolastico 2015/2016 che l'impostazione di questa modalità di insegnamento è stata maggiormente definita e valorizzata. Rispetto alla metodologia CLIL alla primaria, le lingue coinvolte sono inglese e tedesco, con una prevalenza della prima rispetto alla seconda.

A partire dagli anni scolastici 2006/2007 e 2008/2009 sono state avviate due esperienze innovative di scuola primaria bilingue, negli IC Trento 2 e Trento 5 come potenziamento ulteriore in aggiunta all'insegnamento delle due lingue straniere.

Evidenze precedenti rispetto ai risultati negli apprendimenti linguistici nel sistema scolastico trentino in tempi recenti sono databili al 2016 e al 2018 e fanno riferimento alla rilevazione Trentino Language Test (TLT)⁶. A fronte di una soglia del 70% per identificare il raggiungimento dei livelli previsti in inglese e in tedesco, nel 2016, la percentuale di studenti che, in quinta primaria, raggiungevano il livello A1 era di un alunno su due per la lettura (55%), un alunno su tre per l'ascolto (31%), un alunno su cinque per il parlato (20%) e lo scritto (17%). Nel 2018, al fine di identificare il raggiungimento dei livelli di abilità previsti, è stata individuata la soglia del 60%. La

⁶ Con riferimento al Piano Trentino Trilingue, il TLT ha permesso al Trentino di avere, per due edizioni consecutive, esiti di prove standardizzate per il tedesco e l'inglese allo scopo di verificare i livelli di apprendimento nelle lingue straniere degli studenti di quinta primaria, terza secondaria di primo grado e seconda superiore.

percentuale di alunni di quinta primaria che, in tedesco, avevano ottenuto almeno la soglia per le competenze di lettura era del 74%, 53% per l'ascolto, 41% per la scrittura e 27% per il parlato.

5. Metodologia della ricerca

Questa sezione descrive la metodologia della ricerca DKT, analizzando la selezione del campione, i livelli di competenza linguistica, i contenuti, la modalità di somministrazione dei questionari di contesto e la composizione del campione utilizzato per le analisi.

5.1. La selezione del campione

Per l'anno scolastico di rilevazione 2025-2026, la popolazione target è composta dagli alunni iscritti all'ultimo anno della scuola primaria. Per garantire la generalizzabilità dei risultati si è estratto un campione probabilistico casuale attraverso una procedura di campionamento che ha seguito la metodologia proposta dall'OCSE per l'indagine PISA 2022.

Per la selezione del campione si è tenuto conto della specificità del contesto trentino che presenta un'ampia variabilità rispetto al numero di alunni iscritti in quinta primaria. Come si vede nella Figura 1, la maggior parte delle scuole ha un numero di alunni che si concentra sui valori più bassi della distribuzione, ma, allo stesso modo, sul territorio provinciale esistono alcune scuole con un numero decisamente più elevato di iscritti, come dimostrato dal valore massimo della distribuzione (88 alunni di quinta primaria iscritti nel plesso più numeroso). Tenendo quindi conto di questo, si è utilizzata la dimensione della scuola come variabile di stratificazione implicita. Ciò ha permesso di evitare la selezione sproporzionata di scuole eccessivamente grandi o eccessivamente piccole.

La selezione delle scuole è avvenuta tramite campionamento casuale sistematico. Da una lista ordinata di scuole per numerosità di alunni, si è estratta casualmente la prima scuola e, successivamente, con l'applicazione di un intervallo di campionamento costante, le successive, fino al raggiungimento della numerosità prevista massima di 1250 alunni.

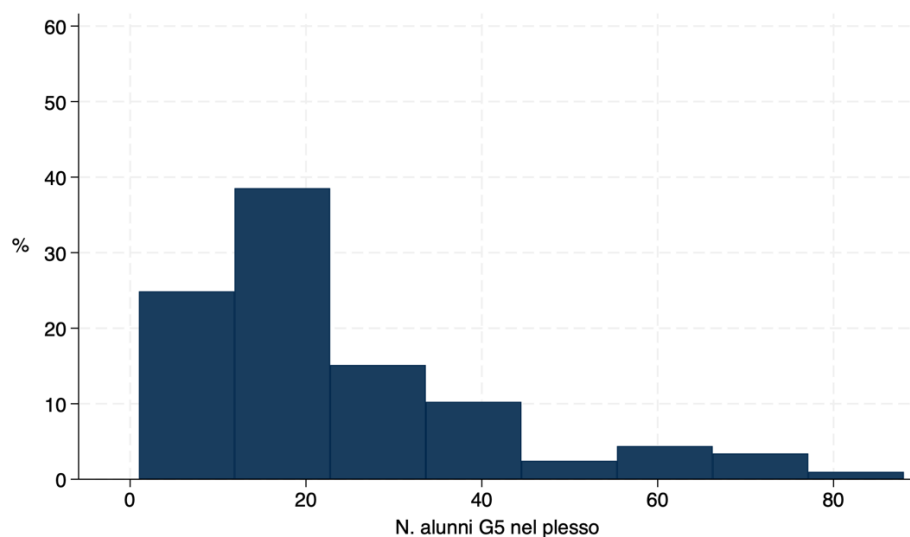


Figura 1 Distribuzione alunni di quinta primaria in PAT (N. 205 plessi)

Il campione finale, a fronte dell'abbandono da parte di una scuola, conta 1222 alunni, pari a un alunno di quinta primaria su quattro (25%). Gli alunni coinvolti nella rilevazione sono distribuiti in 67 classi, 34 scuole e 27 istituti comprensivi. 38 è il numero di docenti di tedesco coinvolti. La Figura 2 mostra il numero di scuole coinvolte in ciascuna Comunità di Valle.

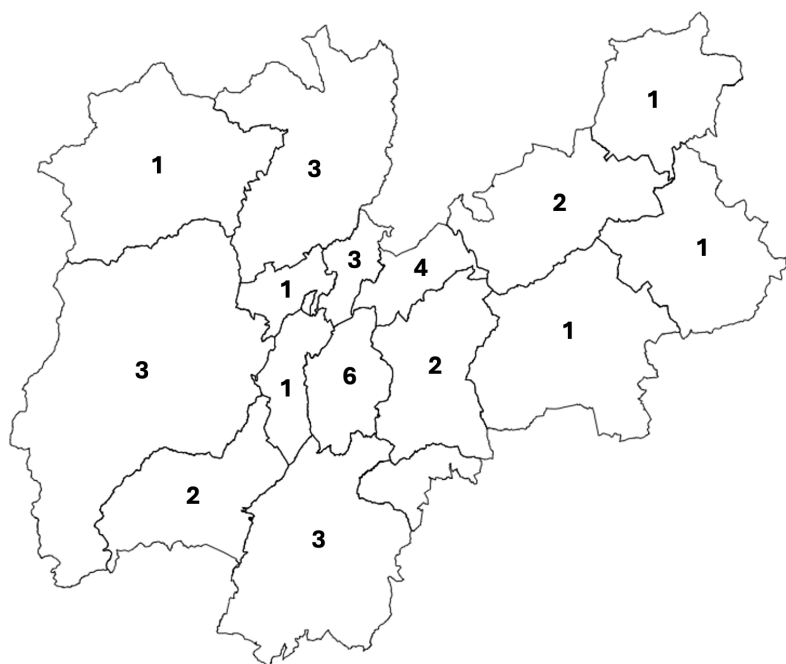


Figura 2 Numero di scuole partecipanti al progetto DKT, per comunità di valle

5.2. I descrittori di competenza del livello A1

Gli obiettivi dei programmi di lingue sono definiti in PAT, per ogni ciclo di insegnamento, rispetto ai livelli di competenza descritti dal QCER. Per la quinta primaria il livello di uscita previsto

è il livello di competenza A1, sulla base del quale sono stati costruiti gli item delle prove. Come soglia di riuscita alle prove dei test si è scelta la misura del 65%. È importante sottolineare come questa soglia non sia da intendersi come un punteggio di "sufficienza" o di promozione, bensì come una percentuale che rappresenta esclusivamente il valore di riferimento operativo per attestare il raggiungimento del livello A1 del QCER. A fronte di questo, nel corso del presente rapporto verranno presentate diverse fasce di punteggio, per evidenziare l'eterogeneità e la ricchezza dei risultati in termini di descrizione delle competenze linguistiche degli alunni. Poiché le competenze variano sia tra i singoli individui che tra le diverse attività, i risultati non possono essere semplicemente sommati, ma è necessario restituirli in modo disaggregato, specificando il livello raggiunto per ciascuna competenza.

Il test prevedeva un punteggio complessivo di 100 punti. Di questi, 28 punti erano attribuiti alla parte di produzione orale mentre i restanti 72 punti erano attribuiti alla parte composta da diversi esercizi facenti riferimento alle aree relative alla comprensione scritta, alla comprensione orale e alla produzione scritta. Le sezioni di comprensione scritta e comprensione orale erano a loro volta articolate in tre sottoaree: comprensione globale, dettagliata e selettiva. La Tabella 1 sottostante indica, per ogni area e sotto-area, il numero di domande previste.

Tabella 1 Competenze relative alla parte scritta

Aree	Sottoaree	Numero Domande	Punteggio massimo
Comprensione scritta	Globale	3	3
	Dettagliata	5	10
	Selettiva	6	12
Comprensione orale	Globale	3	3
	Dettagliata	3	6
	Selettiva	3	6
Produzione scritta	Esercizio scritto	10	Parte 1: 6 Parte 2: 12 Parte 3: 14

In generale, la comprensione scritta consiste nella capacità di individuare, decodificare ed elaborare in modo mirato le informazioni presenti in un testo. Questa capacità è misurabile attraverso diverse modalità, utili a delineare un quadro il più possibile eterogeneo delle competenze di lettura degli alunni. In particolare:

- *comprensione globale del testo*, orientata a cogliere il senso generale di un testo (messaggio o tema principale) senza dover necessariamente comprendere ogni singolo dettaglio.
- *comprensione dettagliata del testo*, focalizzata sulla comprensione precisa di singole informazioni quali, ad esempio, numeri, orari o nomi.
- *comprensione selettiva del testo*, finalizzata all'individuazione mirata di elementi puntuali o parole chiave all'interno di un testo.

La combinazione di questi tre ambiti consente una rilevazione differenziata della competenza di lettura e si orienta a situazioni autentiche della vita scolastica quotidiana.

La comprensione orale consiste nella capacità di ascoltare la lingua parlata ed estrarne le informazioni importanti. Anche in questo caso, si può distinguere la comprensione orale globale, dettagliata e selettiva.

- *comprensione globale*, orientata a cogliere il contenuto generale, il tema centrale o il messaggio fondamentale di una situazione d'ascolto.
- *comprensione dettagliata*, focalizzata sulla decodifica precisa di informazioni concrete quali, ad esempio, numeri, orari, luoghi o singole affermazioni.
- *comprensione selettiva*, finalizzata all'individuazione mirata di specifici elementi di interesse.

L'ultima parte della prova scritta ha richiesto agli alunni di dimostrare la propria competenza nella produzione scritta, cioè la capacità di comunicare per iscritto informazioni, utilizzando strutture linguistiche semplici in modo adeguato alla situazione. Nel DKT (livello A1), le prove sono state strutturate attraverso compiti brevi, guidati e ancorati a contesti quotidiani autentici, con l'obiettivo di evidenziare le abilità comunicative di base degli alunni.

Tra i criteri di valutazione adottati figurano: la comprensibilità del testo, l'adempimento della consegna, l'uso di un lessico semplice, le strutture grammaticali di base, la costruzione semplice della frase.

La parte orale, attivata in modalità online sincrona, è stata ideata per permettere agli alunni di esprimersi in tedesco all'interno di un contesto semplice, familiare e adeguato alla loro età. La competenza da osservare non era la padronanza perfetta della lingua, bensì la capacità di comprendere quesiti elementari, fornire brevi risposte, parlare di sé e interagire con i pari partendo da stimoli visivi (immagini, parole chiave o frasi di esempio). Imperfezioni di grammatica, pronuncia e lessico non hanno pregiudicato la valutazione, poiché l'obiettivo primario rimaneva l'efficacia comunicativa. La riuscita dello scambio era facilitata da un interlocutore che parlava con calma e chiarezza, pronto a intervenire in caso di necessità. La parte orale si articolava in tre parti:

Parte 1 – Presentazione personale: gli studenti rispondevano a semplici domande sulla propria persona (es. "Ich heiße Anna"). L'attività valutava la comprensione di quesiti personali elementari e la capacità di rispondere con enunciati brevi (massimo 8 punti).

Parte 2 – Parlare di un argomento: supportati da una slide contenente immagini e parole chiave (es. sul tema "I miei genitori"), gli alunni fornivano brevi informazioni su un contesto noto, senza la necessità di articolare discorsi complessi (massimo 10 punti).

Parte 3 – Interazione e formulazione di domande: basandosi su schemi di frasi incomplete, gli studenti completavano gli enunciati e formulavano domande al compagno, dimostrando di saper gestire un semplice scambio comunicativo di botta e risposta (massimo 10 punti).

5.3. I questionari di contesto

Per dare rilevanza non solo alle competenze linguistiche degli studenti, ma anche alle loro caratteristiche e ai contesti dove gli apprendimenti vengono sostenuti e rafforzati, l'indagine DKT ha previsto, in aggiunta e in maniera complementare, la compilazione di un questionario per gli alunni coinvolti e di un questionario per i loro docenti di tedesco. I due questionari hanno permesso di raccogliere informazioni individuali e informazioni sui contesti di apprendimento – sia a casa che a scuola – dei discenti.

La definizione delle variabili di background ha preso le mosse dal quadro teorico sviluppato da PISA - Programme for International Student Assessment relativo alle lingue straniere (OECD, 2021). I questionari sono stati somministrati online, e la loro compilazione doveva avvenire preferibilmente nel mese precedente la data di somministrazione del test. Solo alcune classi hanno compilato il questionario successivamente al test.

In particolare, i temi coperti dal questionario per gli alunni hanno fatto riferimento a: (i) background linguistico dello studente e contesto familiare; (ii) esperienze educative pregresse; (iii) esposizione alle lingue in vari contesti (familiare, nelle relazioni, con i media); (iv) informazioni sul tedesco (es. età di inizio dello studio della lingua, attività preferite durante la lezione); (v) motivazione legata all'apprendimento della lingua. Nel questionario docenti si sono raccolte invece informazioni sulla classe. I temi coperti riguardavano: (i) le informazioni anagrafiche del docente; (ii) l'esperienza di insegnamento del docente; (iii) l'esposizione della classe al tedesco; (iv) fattori abilitanti l'apprendimento della lingua tedesca.

5.4. Svolgimento delle prove

Le prove standardizzate di competenza linguistica si sono svolte in modalità informatizzata (*computer-based*). La parte scritta è stata somministrata tramite la piattaforma online Minticity, resa disponibile dalla D.A.S. Akademien⁷, mentre per la parte orale ha avuto luogo sulla piattaforma Zoom.

La parte scritta è stata somministrata tra il 23 e il 26 marzo 2026, articolandosi in differenti finestre orarie. Onde evitare episodi di copiatura e assicurare pari condizioni a tutti gli alunni, è stata predisposta una versione differente del test per ciascuna giornata di erogazione, per un totale di quattro varianti. La sezione scritta prevedeva un tempo di svolgimento di 45 minuti; per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES da qui in avanti) sono stati accordati 15 minuti aggiuntivi, portando la durata complessiva a 60 minuti.

La parte orale, svolta in coppie per una durata di 10 minuti a sessione, si è tenuta nel periodo compreso tra il 23 marzo e 1 aprile 2026. Nel mese precedente la somministrazione, gli alunni delle classi coinvolte e i rispettivi docenti di tedesco hanno potuto accedere a Minticity per familiarizzare con l'ambiente digitale e i contenuti.

5.5. Campione analitico

A fronte di 1222 test proposti, 1014 alunni hanno completato sia la parte scritta che la parte orale (83%). Un alunno su cinque (17%) è stato eliminato dalle analisi poiché: ha ottenuto un risultato parziale, cioè ha svolto o solo la parte scritta o solo la parte orale del test; era presente all'esame ma senza valutazione; era assente nelle giornate dello svolgimento del test scritto o orale; ha avuto problemi tecnici durante il test e non ha potuto salvare correttamente l'elaborato. Alla rilevazione delle competenze, si è poi aggiunta la compilazione di questionari di contesto. Dei 1014 studenti che hanno completato il test, 929 hanno fornito anche informazioni valide e complete nei questionari di contesto. Le analisi del paragrafo 6 e le conclusioni del paragrafo 7 si riferiscono a questo campione di 929 alunni.

6. Panoramica generale dei risultati

6.1. Caratteristiche del campione

Prima di passare all'analisi dei risultati delle competenze, la Tabella 2 mostra alcune caratteristiche del campione. Per quanto riguarda le caratteristiche individuali, il campione è equilibrato dal punto di vista del genere: fra i partecipanti, il 48% è maschio, il 52% è femmina. Il 96%

⁷ Deutsche Akademien für Sprachen, istituto di formazione riconosciuto a livello internazionale e specializzato nell'ambito del tedesco come lingua straniera (DaF – Deutsch als Fremdsprache) con sede a Berlino e Smirne.

degli alunni è nato nel 2015 e ha quindi 11 anni alla data di somministrazione del test. Ciò implica che, nella maggior parte dei casi, gli alunni partecipanti al test abbiano un percorso regolare alla scuola primaria, che prevede l'inizio della prima classe al compimento del sesto anno di età, per concludersi a 11 anni nel corso del 2026. Come dichiarato nel questionario docenti, un alunno su dieci (10%) ha BES⁸. Rispetto al background migratorio, la maggior parte degli alunni è nata e ha entrambi i genitori nati in Italia (68%). Un alunno su tre ha almeno uno dei due genitori o lui stesso che, invece, è nato in un paese diverso dall'Italia (30%). Parallelamente, andando a vedere in che lingua avviene la comunicazione in famiglia, il 66% parla italiano a casa e il 65% dichiara che l'italiano è la lingua usata dai genitori quando parlano fra loro. Nei restanti casi, un'altra lingua o l'italiano assieme ad un'altra lingua sono utilizzati nelle interazioni quotidiane.

Passando alle caratteristiche della scuola, il 97% degli alunni frequenta scuole provinciali, il 3% scuole paritarie. Il 54% degli alunni frequenta una scuola ubicata nelle valli del Trentino, il 34% una scuola nelle aree urbane di Trento e Rovereto (e zone limitrofe), e il 12% una scuola ubicata in territori dove si parlano lingue minoritarie. Il 49% degli alunni è parte di classi di media ampiezza (composte da 15-20 alunni), il 39% fa parte di classi numerose, con 21 o più alunni. L' 11% è inserito in classi piccole, con meno di 15 alunni. Per quanto riguarda la presenza di alunni con BES, il 42% degli alunni ha, in classe, meno del 10% o fra il 10 e il 20% di compagni con BES. Un alunno su cinque (17%) è parte di classi dove la presenza di alunni con BES è maggiore del 20%.

Per quanto riguarda più specificatamente il tedesco, la maggior parte degli alunni dichiara di avere iniziato lo studio di questa lingua straniera in prima o in terza primaria (38% e 34% rispettivamente). Quasi un alunno su cinque (17%) dichiara di aver iniziato l'approccio con il tedesco in età prescolare. Una minoranza di alunni dichiara di avere iniziato a studiare il tedesco in seconda, quarta o quinta primaria (meno del 5% rispettivamente).

Come risulta dal questionario docenti, la maggior parte degli alunni ha due ore di tedesco settimanali (83%). A fronte di un alunno su quattro che non svolge nessuna attività in CLIL (24%), il 63% degli alunni fa CLIL in tedesco e il 72% CLIL in inglese. A livello di ore, i docenti dichiarano che il 58% degli alunni svolge CLIL in tedesco per un'ora alla settimana. In CLIL vengono insegnate le materie di arte, musica, scienze, tecnologia, geografia, educazione fisica.

Tabella 2. Caratteristiche del campione

	%
Caratteristiche individuali	
Genere studente	

⁸ Inclusi in questa categoria vi è una vasta gamma di bisogni che necessitano un'attenzione mirata a scuola come, ad esempio, studenti con disabilità (Legge 104), disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), disturbi evolutivi specifici (es. ADHD), e situazioni di svantaggio socio-economico, linguistico, o culturale.

Maschio	48
Femmina	52
Anno di nascita	
2013/2014	2
2015	96
2016	2
Background migratorio	
No	68
Sì	30
Non rispondo	2
Con BES	
No	90
Sì	10
Lingua parlata a casa	
Italiano	66
Una lingua diversa dall'italiano	5
Sia italiano che una lingua diversa dall'italiano	27
Non rispondo	2
Lingua usata dai genitori quando parlano fra loro	
Italiano	65
Una lingua diversa dall'italiano	15
Sia italiano che una lingua diversa dall'italiano	16
Non rispondo	4
Inizio studio tedesco	
Scuola dell'infanzia	17
Prima primaria	38
Seconda primaria	4
Terza primaria	34
Quarta primaria	4
Quinta primaria	1
Non rispondo	2
Caratteristiche scuola	
Area geografica	

Urbano	34
Valli	54
Valli con minoranze linguistiche	12
Scuola provinciale/paritaria	
paritaria	3
provinciale	97
Numerosità alunni/classe	
<15 alunni/classe	11
15-20 alunni/classe	49
21 o + alunni/classe	39
Presenza alunni con BES per classe	
<10% BES	42
10-20% BES	42
>20% BES	17
Tedesco: ore a settimana classe	
Un' ora	3
Due ore	83
Tre ore	6
Quattro ore	2
Non rispondo	6
Insegnamento CLIL in inglese	
CLIL EN: Sì	71
CLIL EN: No	2
No CLIL	24
Non rispondo	2
Insegnamento CLIL in tedesco	
CLIL DE: Sì	63
CLIL DE: No	11
No CLIL	24
Non rispondo	2
Insegnamento CLIL inglese: ore settimanali	
No CLIL	24
Un' ora	28

Due ore	30
3 o più ore	14
Non rispondo	4
Insegnamento CLIL tedesco: ore settimanali	
No CLIL	24
Un' ora	58
Due ore	5
Non rispondo	13
Totale	100
N	929

Note) Le risposte al questionario non erano obbligatorie (modalità: "Non rispondo").

6.2. Analisi dei risultati delle prove linguistiche

La Figura 3 mostra la distribuzione del punteggio totale ottenuto dagli alunni. La linea tratteggiata mostra il valore medio (66 punti su 100). I punteggi variano entro un intervallo che oscilla fra un minimo di 8 e un massimo di 100 punti. La mediana, cioè il punteggio ottenuto dal 50% degli alunni, è vicina al valore medio e si assesta sui 67 punti. La distribuzione dei punteggi intorno alla media è ampia, come dimostra la deviazione standard di 17 punti. Inoltre, la distribuzione è asimmetrica verso sinistra indicando che gli esiti del test si attestano su valori alti della distribuzione per la maggior parte degli alunni, mentre una minoranza di alunni si colloca su punteggi bassi della distribuzione.

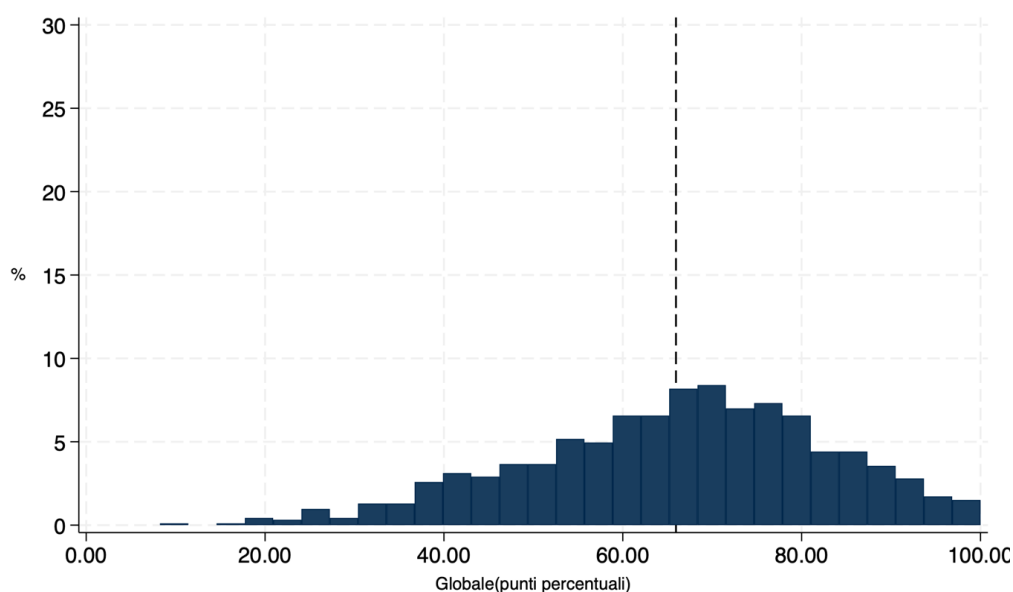


Figura 3 Istogramma esito globale

Note) N. 929

La Figura 4 mostra la percentuale di alunni che hanno ottenuto il livello A1, cioè coloro che hanno ottenuto almeno 65 punti (57%).

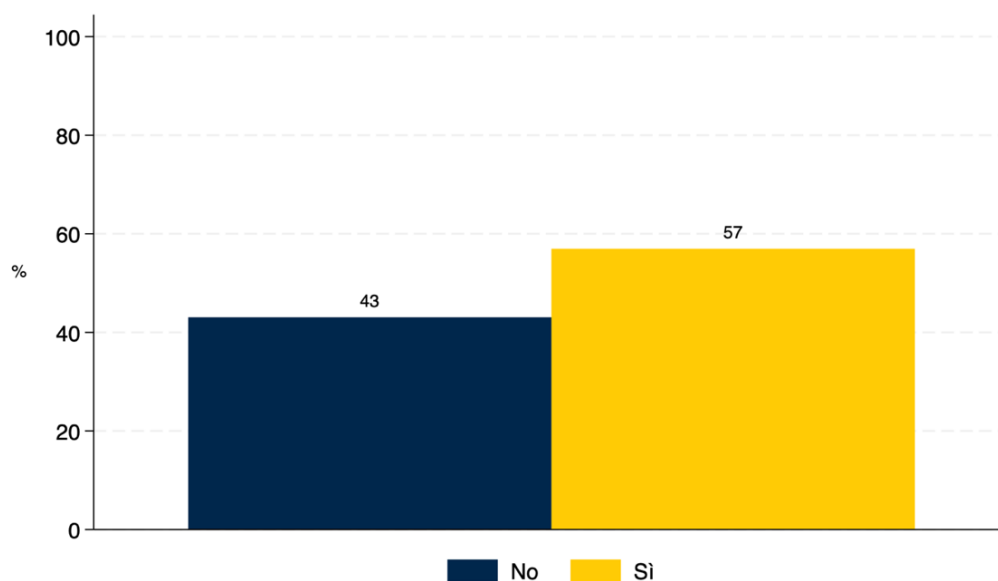


Figura 4 Alunni che possiedono il livello A1 (%)

Note) N. 929

Entrando maggiormente nel dettaglio, analizzando le fasce di punteggio, si nota che fra chi ha il livello A1, uno studente su tre (36%) si assesta fra i 65 e i 79 punti, mentre i top-performer, cioè coloro che hanno ottenuto dagli 80 ai 100 punti, sono uno studente su cinque (21%). Analogamente, fra coloro che invece non hanno ottenuto il livello A1, uno studente su cinque (19%) si attesta entro i dieci punti in meno rispetto al punteggio soglia, totalizzando cioè fra i 55 e i 64 punti al test. Una percentuale simile (17%) ottiene un punteggio fra i 40 e i 54 punti, mentre un alunno su dieci (8%) ha totalizzato, globalmente, meno di 40 punti al test (Fig. 5).

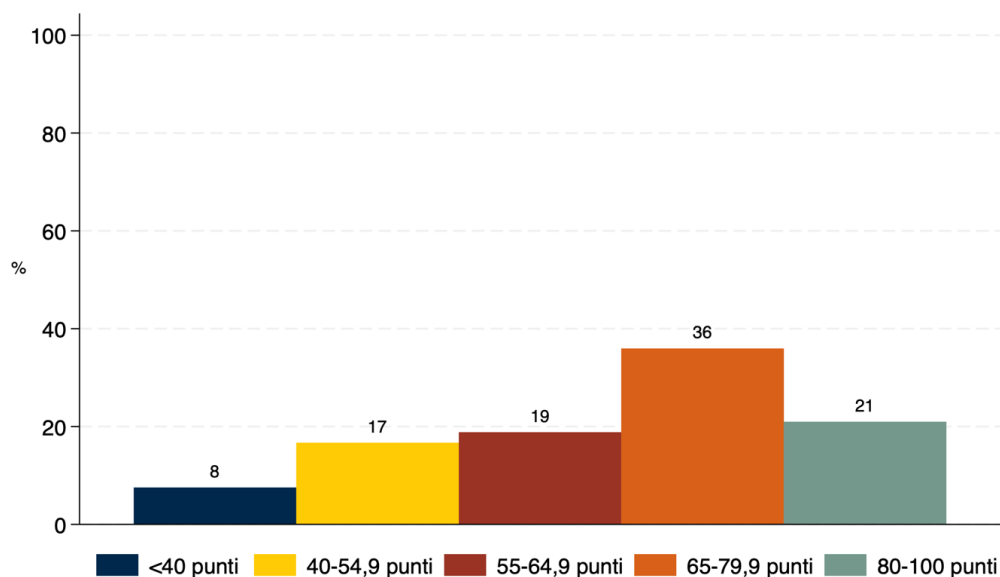


Figura 5 Fasce di punteggio esito globale (%)

Note) N. 929.

La **Figura 6** mostra il punteggio medio ottenuto dagli alunni nella **parte scritta**, comprensiva di esercizi di comprensione del testo, di ascolto e di scrittura, **e** nella **parte orale**. A fronte di un punteggio medio allo scritto di 61 punti - e quindi di poco inferiore al valore soglia dei 65 punti percentuali - nell'orale gli alunni hanno ottenuto 79 punti. Il punteggio medio ottenuto nella parte orale è di 18 punti superiore a quello ottenuto nella parte scritta. Questo si nota anche dalla distribuzione differente dei punteggi ottenuti **per le due parti del test**, come mostrato in **Figura 7**. Qui si nota come la percentuale di alunni con punteggi elevati all'orale sia in proporzione molto più elevata rispetto a quella della parte scritta, pur presentando, anche in questo caso, alunni con punteggi medio-bassi, nella coda a sinistra della distribuzione.

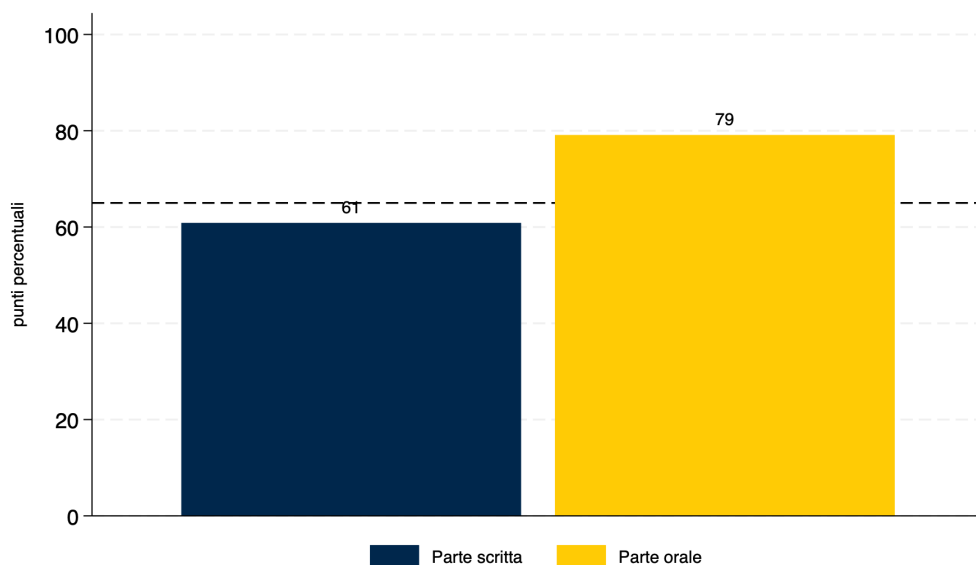


Figura 6 Punteggio medio, per parte dell'esame

Note) N. 929. La linea tratteggiata in nero indica la media ottenuta complessivamente.

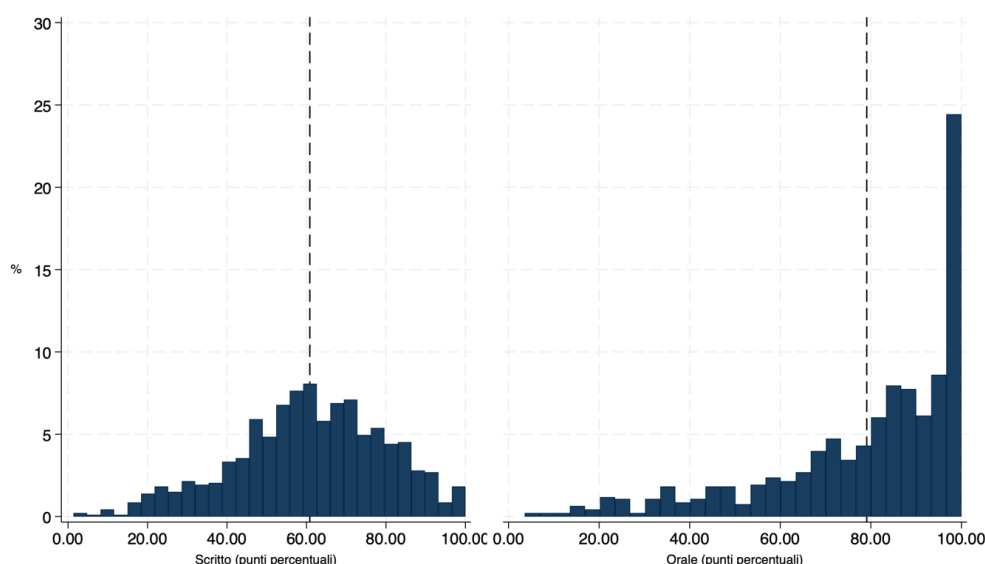


Figura 7 Istogrammi esito della parte scritta e orale (%).

Note) N. 929

Le competenze testate nella **parte scritta** erano diversificate, facendo riferimento a diverse sottoaree (**Fig. 8**). In particolare, per quanto riguarda la competenza di *comprensione della lettura*, si notano punteggi medi elevati, che superano cioè gli 80 punti, per le attività di comprensione globale (82 punti), selettiva (71 punti) e dettagliata (63 punti). Per la sotto-area riferita alla *comprensione dell'orale*, invece, i punteggi medi più elevati fanno riferimento all'ambito della comprensione selettiva (83 punti), seguita da quella globale (77 punti) e da quella dettagliata (64 punti). A prescindere dalle differenze fra competenze, si nota come il punteggio medio ottenuto dagli alunni sia ampiamente superiore al valore soglia di 65 punti percentuali. Si discostano, anche se di poco,

le competenze relative alla comprensione dettagliata sia della lettura che dell'orale (63 e 64 punti rispettivamente). Tuttavia, in entrambi i casi, tali competenze si attestano su punteggi che poco si discostano dal valore soglia del 65%. La competenza che si attesta a 17 punti sotto il valore soglia è invece la produzione scritta che, con una media di 48 punti, sembra essere la competenza da rafforzare maggiormente.

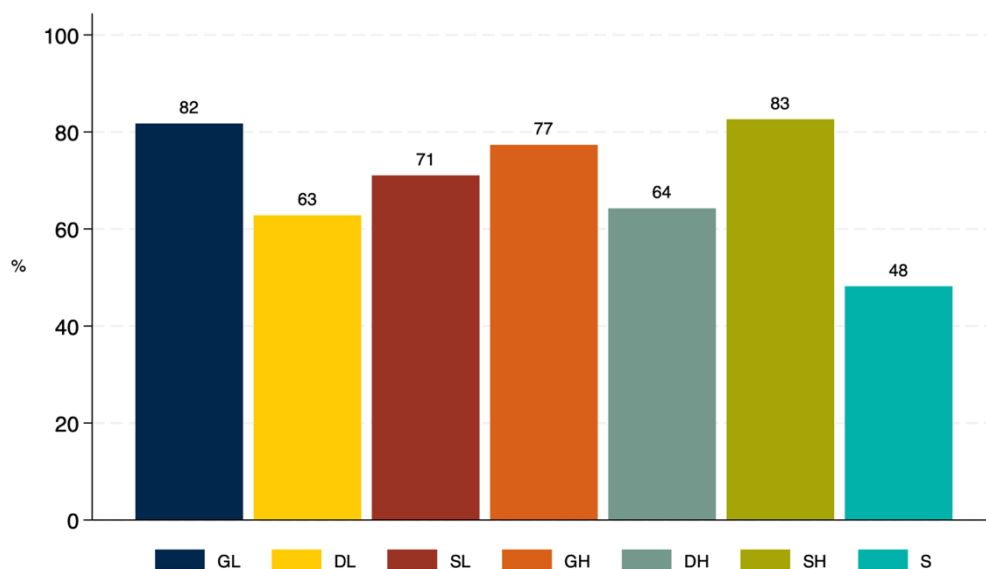


Figura 8 Punteggio medio per sotto-aree della parte scritta (%)

Note) N. 929. GL = lettura: comprensione globale; DL = lettura: comprensione dettagliata; SL = lettura: comprensione selettiva; GH = ascolto: comprensione globale; DH = ascolto: comprensione dettagliata; SH = ascolto: comprensione selettiva; SC = scrittura.

6.3. Eterogeneità fra scuole ed esiti degli alunni

La Figura 9 mostra il punteggio medio ottenuto in ciascuna scuola⁹. In particolare, si può notare come, su un totale di 34 scuole, 20 abbiano un punteggio medio superiore al punteggio soglia del 65%. I valori variano da una media di minimo di 50 a massimo 91 punti percentuali, indice di una rilevante eterogeneità fra scuole. Tale variabilità è verosimilmente da legare alla composizione diversa dei gruppi di studenti, a differenti esperienze pregresse, a classi eterogenee e a diverse condizioni scolastiche. Pertanto, quanto presentato in Figura 9 non deve essere interpretato come un ranking, essendo le condizioni delle scuole troppo differenti in partenza, ma piuttosto come un'indicazione del punteggio medio ottenuto dagli alunni di una singola scuola. Ad avallo di questa tesi, i dati mostrano che il 29% della variabilità dei risultati ottenuti al test di tedesco è attribuibile a differenze fra scuole e a differenze tra classi entro le scuole. Il restante 71% è attribuibile alle differenze di punteggio che permangono tra gli alunni.

⁹ Ogni scuola è denominata tramite una specifica sigla (asse delle Y in Figura 9).

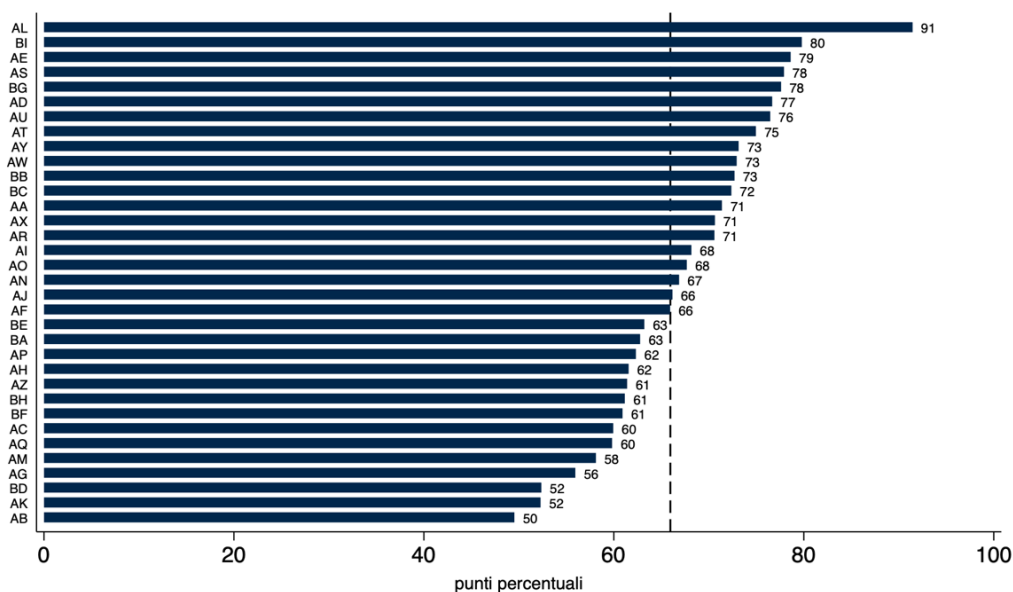


Figura 9 Punteggio medio, per scuola

Note) N. 929

A fronte dell'ampia parte di variabilità data dal contesto scuola-classe, si è deciso di raggruppare le scuole in cluster per le seguenti caratteristiche: area geografica; numerosità degli alunni per classe; presenza di alunni con BES per classe. Le tabelle che seguono presentano le differenze fra le medie per questi sottogruppi.

Le scuole sono state raggruppate in base alla loro ubicazione geografica nei seguenti gruppi: area urbana, valli, valli con presenza di minoranze linguistiche. Tabella 3 mostra che alcune differenze sono statisticamente significative¹⁰ tra gruppi. In particolare, gli alunni che frequentano scuole in valli con minoranze linguistiche ottengono, in media, un risultato al test di 7 e 5 punti maggiore rispetto agli alunni iscritti, rispettivamente, a scuole in aree urbane o in altre valli del territorio trentino. Queste differenze sono riscontrabili anche nella parte scritta, dove gli alunni iscritti in scuole ubicate in valli con minoranze linguistiche superano gli alunni iscritti in aree urbane e in altre valli di circa 5 punti. I divari maggiori emergono nella parte orale. Gli alunni che frequentano scuole in valli con minoranze linguistiche ottengono, in media, un risultato maggiore di 13 e 6 punti percentuali rispetto a chi frequenta scuole in altre valli o in aree urbane.

¹⁰ Per "statisticamente significativo" si intende, in questo rapporto, che tali differenze sono riscontrabili con una probabilità di almeno il 90% anche nella popolazione, cioè in tutti gli alunni di quinta primaria.

Tabella 3. Medie punteggio ottenuto, per cluster territoriale

	Urbano	Valli	Minoranze
totale	64 (16)	66 (17)	71 (17)
parte scritta	60 (18)	60 (19)	65 (20)
parte orale	74 (25)	81 (20)	87 (14)
N	318	499	112

Note) Deviazione standard in parentesi.

Il secondo raggruppamento tiene in considerazione la numerosità delle classi (Tab. 4). Anche in questo caso, le scuole sono state divise in tre gruppi: scuole con meno di 15 alunni per classe, scuole con 15-20 alunni per classe, scuole con 21 o più alunni per classe. Osservando le differenze fra gruppi, alunni in classi molto numerose ottengono, in media, -7 punti rispetto ai compagni che, invece, sono in classi di media ampiezza. Inoltre, alunni in classi molto numerose si collocano, in media, a -5 punti rispetto ad alunni in classi piccole.

Tabella 4. Medie, per cluster numerosità alunni per classe

	<15	15-20	21 o +
totale	65 (17)	66 (17)	66 (16)
parte scritta	59 (20)	60 (20)	62 (17)
parte orale	80 (20)	82 (20)	75 (23)
N	105	458	366

Note) Deviazione standard in parentesi.

Infine, il terzo raggruppamento considera la presenza di alunni con BES in classe. Le scuole sono state divise in tre gruppi: scuole con meno di un alunno su 10 con BES, scuole con un massimo di due alunni su 10 con BES, scuole con più di due alunni su 10 con BES. Alcune differenze sono statisticamente significative tra i gruppi. In particolare, in classi dove la presenza di alunni con BES è maggiore del 20%, gli alunni ottengono, in media, +4 punti nell'esito globale e nel punteggio riferito alla parte scritta rispetto ai compagni in classi con presenza di alunni con BES minore del 10%. Nessuna differenza rilevante e statisticamente significativa emerge tra i gruppi per quanto riguarda la parte orale.

Tabella 5. Medie, per cluster incidenza di alunni con BES per classe

	<10% BES	10-20% BES	>20% BES
totale	65 (18)	66 (15)	69 (17)
parte scritta	60 (20)	60 (18)	64 (20)
parte orale	78 (24)	79 (20)	80 (20)
N	386	389	154

Note) Deviazione standard in parentesi.

6.4. Le determinanti dell'apprendimento

I risultati nell'apprendimento linguistico non dipendono unicamente dalle caratteristiche delle scuole e delle singole classi ma anche dalle caratteristiche individuali degli alunni. La capacità di apprendere una lingua straniera è infatti influenzata da molteplici elementi: caratteristiche socio-demografiche, contesto di provenienza, motivazioni, comportamenti e atteggiamenti verso l'apprendimento della lingua. Questa sezione analizza le eventuali differenze nei punteggi del test alla luce di tali fattori, con un focus specifico sulla motivazione nei confronti della lingua tedesca.

6.4.1. Caratteristiche socio-demografiche

La Tabella 6 mostra la differenza media del punteggio ottenuto per le caratteristiche degli alunni: genere e background migratorio. Si notano delle differenze di genere statisticamente significative che emergono solo nelle competenze riferite alla parte scritta, dove le bambine, in media, ottengono punteggi superiori di 3 punti rispetto ai bambini. Nessuna differenza di genere, invece, è riscontrabile nella parte orale. Non si riscontra nessuna differenza per quanto riguarda il background migratorio degli alunni: chi non ha un background migratorio non ha risultati differenti rispetto a chi, invece, ha almeno uno dei due genitori, o lui stesso, nato all'estero.

Tabella 6. Medie punteggio ottenuto, per caratteristiche socio-demografiche alunni

	Genere		Background migratorio	
	Maschio	Femmina	No	Sì
totale	65 (16)	67 (17)	66 (17)	65 (17)
parte scritta	59 (19)	62 (19)	61 (19)	60 (19)
parte orale	78 (22)	80 (22)	80 (21)	79 (22)
N	446	483	633	282

Note) Deviazione standard in parentesi.

Tabella 7 mostra le differenze nelle medie rispetto all'inizio dell'esposizione alla lingua tedesca. Guardando alle differenze fra gruppi, chi ha iniziato a studiare il tedesco nell'ultimo biennio della scuola primaria ottiene in media un punteggio di circa -12 punti rispetto a chi è stato esposto a questa lingua straniera fin dalla scuola dell'infanzia o entro la terza primaria. Infine, non tutte le classi hanno una simile esposizione oraria al tedesco e non tutte le classi svolgono lezioni in tedesco in modalità CLIL. In media, gli alunni delle classi campionate svolgono 2,7 ore alla settimana in lingua tedesca, considerando anche le ore di lezione in modalità CLIL¹¹. I valori variano in un intervallo che va da un'ora a sei ore a settimana. Nonostante quest'ampia differenza, non vi è, tuttavia, una correlazione fra esiti al test e esposizione oraria settimanale alla lingua tedesca (il coefficiente di correlazione è minore o uguale a 0,1).

Tabella 7. Medie, per inizio esposizione al tedesco

	SI	G1/G2	G3	G4/G5	Non so
totale	67 (18)	67 (17)	66 (15)	54 (18)	64 (17)
parte scritta	62 (21)	62 (18)	62 (18)	47 (21)	59 (17)
parte orale	81 (22)	80 (23)	78 (20)	75 (22)	74 (22)
N	156	390	316	43	24

Note) Deviazione standard in parentesi. SI: scuola dell'infanzia, G1/G2: prima/seconda primaria; G3: terza primaria; G4/G5: quarta/quinta primaria.

6.4.2. Motivazione verso l'apprendimento del tedesco

Anche la motivazione è un fattore rilevante per i risultati ottenuti (Tab. 8). In particolare, si può notare come il 39% degli alunni abbia un'alta aspettativa di successo relativamente alla capacità di prendere buoni voti in questa materia. Il 23% si dichiara molto d'accordo con l'affermazione "sono bravo in tedesco" mentre il 37% dichiara che essere bravi in tedesco è importante a livello personale (37%) e il 45% pensa che conoscere il tedesco possa rivelarsi utile in futuro. A fronte di queste visioni positive emergono anche alcuni aspetti critici. Il 53% si dichiara molto d'accordo con l'affermazione secondo cui occorre studiare molto per ottenere buoni risultati. Inoltre, due alunni su cinque (43%) rispondono di non essere per niente d'accordo con l'idea di avere più ore di tedesco settimanali.

¹¹ Si sono sommate le ore cui ogni alunno è esposto alla lingua tedesca considerando quanto dichiarato dagli insegnanti di tedesco rispetto alle ore curricolari settimanali di tedesco e le ore di insegnamento CLIL in tedesco per classe. Se vi sono dati mancanti vista la possibilità di non risposta in una delle due variabili, la variabile creata assume il valore del dato dichiarato. Vi sono, tuttavia, 32 alunni (3% dei casi su 929) per i quali insegnanti non hanno fornito risposte in entrambe le due variabili originarie. Pertanto, le statistiche per questa variabile si basano su n. 897 alunni.

Tabella 8. Dimensioni legati all' EVS verso la lingua tedesca (%)

Dimensione	Indicatore	%
Aspettativa di successo	Il tedesco è una delle mie materie preferite	
	Per niente	27
	Abbastanza	57
	Molto	16
Valore di realizzazione	Mi piacerebbe avere più ore di tedesco settimanali	
	Per niente	43
	Abbastanza	39
	Molto	18
Valore di realizzazione	Non vedo l'ora che arrivi l'ora di tedesco	
	Per niente	30
	Abbastanza	54
	Molto	16
Valore intrinseco	Mi diverto molto a capire e parlare tedesco	
	Per niente	27
	Abbastanza	51
	Molto	22
Valore intrinseco	Quando faccio i compiti di tedesco, il tempo passa veloce	
	Per niente	30
	Abbastanza	46
	Molto	24
Aspettativa di successo	Sono bravo in tedesco	
	Per niente	10
	Abbastanza	67
	Molto	23
Aspettativa di successo	In tedesco prendo buoni voti	
	Per niente	7
	Abbastanza	54
	Molto	39
Valore di realizzazione	Per me è molto importante essere bravo in tedesco	
	Per niente	16
	Abbastanza	47
	Molto	37
Valore di utilità	Penso che sapere il tedesco mi sarà utile in futuro	
	Per niente	13
	Abbastanza	42
	Molto	45
Costo	Per avere buoni risultati in tedesco devo studiare molto	
	Per niente	10
	Abbastanza	37
	Molto	53
Totale		100
N		929

Note) Le non risposte sono state ricodificate nella categoria centrale di risposta, "abbastanza".

Come evidenziato dalla teoria, molti degli indicatori presentati in Tabella 8 possono essere in relazione fra loro, dando la possibilità, in principio, di essere riassunti all'interno di scale di motivazione. A seguito di un'analisi fattoriale esplorativa, si individuano tre fattori latenti in cui i diversi indicatori possono essere raggruppati. Il primo fattore è legato alla dimensione del valore, nella sua dimensione di valore di realizzazione e di valore intrinseco. Questo fattore descrive il piacere provato dall'alunno nell'apprendere la lingua tedesca ed è composto dai seguenti items: *il tedesco è una delle materie preferite; mi piacerebbe avere più ore settimanali di tedesco; non vedo l'ora che arrivi l'ora di tedesco; mi diverto molto a capire e parlare tedesco; quando faccio i compiti di tedesco, il tempo passa in fretta*. L'affidabilità della scala, misurata tramite l'alpha di Cronbach è elevata: 0.8¹². Il secondo fattore si lega a una dimensione di self-concept, autoefficacia, comprendendo gli indicatori che fanno riferimento alle aspettative di successo: *sono bravo in tedesco; in tedesco prendo buoni voti* (alpha di Cronbach: 0.7). Infine, il terzo fattore, racchiude una dimensione di valore di utilità futura legato alla lingua tedesca, insieme alla dimensione di costo e di valore intrinseco. Gli indicatori che compongono questo fattore sono: *per me è molto importante essere bravo in tedesco; penso che sapere il tedesco mi sarà utile in futuro; per avere buoni risultati in tedesco devo studiare molto* (alpha di Cronbach: 0.6). In linea con la letteratura, sono da considerarsi affidabili le scale che hanno un alfa di Cronbach maggiore o pari a 0.7. Le analisi si concentrano pertanto sul primo fattore, legato al piacere dello studio del tedesco, e sul secondo fattore, che si associa invece, all'auto-efficacia.

La Tabella 9 mostra la media, la deviazione standard, il valore minimo e massimo delle due scale di motivazione costruite. In entrambe le scale, a valori più elevati corrisponde un piacere maggiore derivante dallo studio della lingua tedesca e un'aspettativa di successo (self-concept) più elevata. Le due scale di motivazione hanno una correlazione positiva fra loro, evidenziando come, all'aumentare dell'una, aumenti anche l'altra (rho di Pearson: 0,4).

Tabella 9. Media, deviazione standard, range delle scale di motivazione

	Media	DS	Minimo	Massimo
Piacere	9	3	5	15
Auto-efficacia	4	1	2	6

Note) N. 929. DS: Deviazione standard

Ma la motivazione può determinare i risultati di un test? Da una prima analisi bivariata appare che una maggiore auto-efficacia percepita porti gli alunni ad avere migliori risultati al test. (Tab. 10). Il piacere percepito per l'apprendimento del tedesco, sebbene mostri correlazioni positive

¹² Il grado in cui ogni item di un test misura lo stesso concetto è noto come coerenza interna. Per garantire la validità, la coerenza interna di un test dovrebbe essere valutata prima del suo utilizzo in uno studio o in un esame. Per quantificare la coerenza interna di un test o di una scala, viene utilizzato l'alpha di Cronbach, cioè un indice compreso tra 0 (se nessuna varianza è coerente) e 1 (se tutta la varianza è coerente). Ad esempio, se l'alfa di Cronbach per una serie di punteggi risulta essere 0,90, si può interpretare che il test sia affidabile al 90% e, per estensione, che sia inaffidabile al 10%.

e statisticamente significative con gli esiti del test, correla con un'intensità flebile facendo supporre che la motivazione così misurata non sia rilevante per gli esiti ottenuti.

Tabella 10. Correlazione fra punteggio ottenuto e le scale di motivazione

	Totale	Parte scritta	Parte orale
Piacere	0.13	0.13	0.06
Auto-efficacia	0.30	0.28	0.18

Note) N. 929. Correlazioni statisticamente significative almeno al 95%

6.4.3. Le competenze: risultati da una regressione lineare multilivello

A fronte di quanto sopra descritto, per rispondere alla domanda inerente al ruolo della motivazione, si è utilizzata la tecnica dell'analisi di regressione lineare multilivello (*Multilevel Linear Regression*) per studiare relazioni tra variabili¹³ quando i dati sono raggruppati in una struttura gerarchica: alunni, classi e scuole¹⁴.

La Figura 10 mostra le differenze statisticamente significative nel punteggio totale ottenuto al test di tedesco, per caratteristiche individuali e di scuola. In particolare, al netto degli altri fattori indagati, si conferma la presenza di differenze di genere con i maschi che ottengono un punteggio inferiore (-2 punti) rispetto alle femmine. Questo svantaggio è presente quando si guarda alla parte scritta, mentre scompare quando si analizza la parte orale (Fig. 11).

Al netto degli altri fattori, chi è iscritto a scuole ubicate nelle valli dove vivono minoranze linguistiche si colloca a +10 punti rispetto a chi, invece, frequenta scuole in aree urbane. Questo vantaggio è presente solo quando si considerano le competenze relative alla parte scritta, mentre scompare se si fa riferimento ai risultati della parte orale.

Si conferma essere uno svantaggio anche iniziare a essere esposti tardi alla lingua tedesca. Infatti, gli alunni che dichiarano di avere iniziato lo studio del tedesco in quarta o quinta primaria si collocano, in media e al netto di altri fattori, a -10 punti rispetto ai bambini che hanno dichiarato di avere iniziato il tedesco alla scuola dell'infanzia (-11 e -8 punti quando si considerano le competenze analizzate nella parte scritta e nella parte orale, rispettivamente).

¹³ Le variabili dipendenti dell'analisi sono il punteggio globale ottenuto al test, il punteggio della parte scritta e quello della parte orale. Ogni variabile dipendente è stata analizzata sulla base dello stesso campione di alunni e in modelli di regressione distinti. Ogni modello ha come variabili indipendenti principali, le scale di piacere ed autoefficacia percepita. Ogni modello controlla poi i risultati al netto di alcune variabili rilevanti a livello individuale, riferite sia a caratteristiche ascritte dell'alunno (genere, background migratorio, presenza/assenza di BES, anno di nascita) che all'esposizione alla lingua tedesca (primo contatto con la lingua tedesca, ore settimanali di tedesco e di CLIL in tedesco in classe, lezioni in CLIL in tedesco nella classe). Infine, i modelli controllano per variabili rilevanti a livello scuola: l'area territoriale, la numerosità della classe e l'incidenza di alunni con BES nella classe.

¹⁴ Dalla analisi multilivello si è tenuto conto dei soli alunni con risposte valide in tutte le variabili utilizzate per la regressione.

Rispetto alla motivazione all'apprendimento del tedesco, è interessante notare come, ad un aumento di un punto sulla scala dell'auto-efficacia percepita corrisponda, in media e al netto di altri fattori, un risultato migliore al test di 4 punti (Fig. 10). Tale vantaggio è presente sia per quanto riguarda gli esiti della parte scritta che quelli della parte orale (Fig. 11).

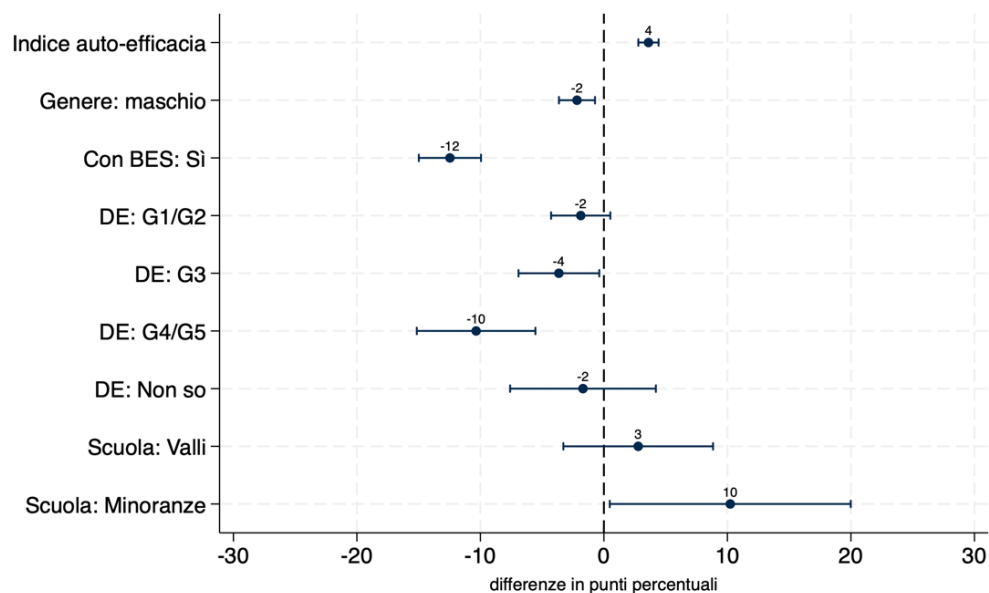


Figura 10 Effetti marginali sul punteggio globale al test di tedesco

Note) N. 885. Differenze statisticamente significative al 90%.

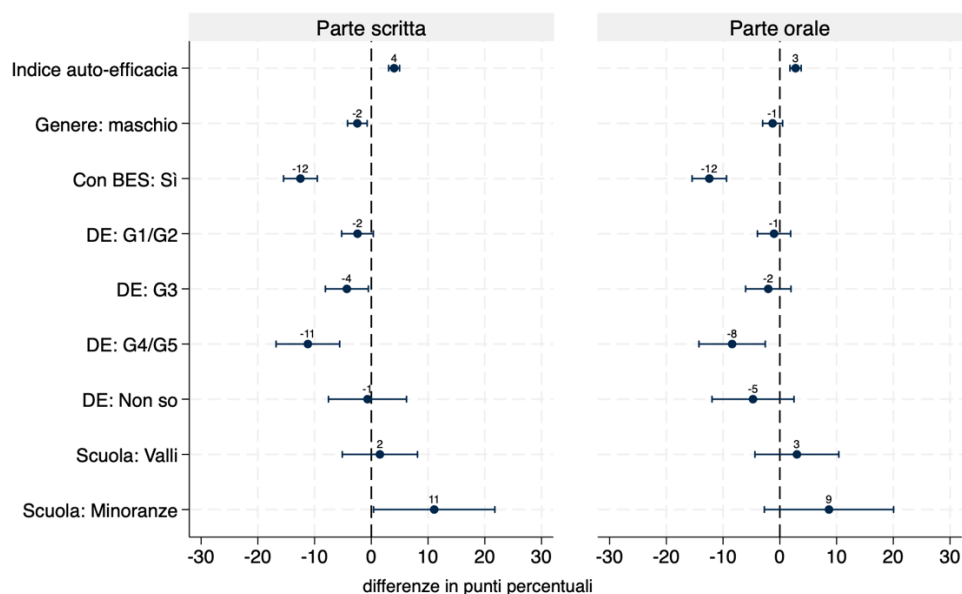


Figura 11 Effetti marginali sul punteggio ottenuto allo scritto e all'orale

Note) N. 885. Differenze significative al 90%.

7. Conclusione

In un mondo plurilingue, la riflessione sull'insegnamento e l'apprendimento delle lingue deve prendere avvio da robuste evidenze per permettere di rafforzare e migliorare le politiche linguistiche e la formazione dei docenti di lingua. Il progetto DKT si inserisce in questo solco, con l'ambizione di mappare le competenze di tedesco degli alunni e studenti del sistema scolastico trentino. Sulla base del QCER, i risultati per questo primo anno di rilevazione indicano che, nelle classi di quinta primaria:

- in media gli alunni ottengono 66 punti (soglia per il raggiungimento del livello A1 posta al 65%) (Fig. 3).
- il 57% degli alunni consegue il livello A1 al termine della scuola primaria. Il 19% ottiene un punteggio vicino alla soglia (55-65 punti) il 25% ottiene un punteggio basso (minore di 55 punti) (Fig. 4 e Fig. 5).
- le competenze della parte orale sono migliori di quelle rilevate nella parte scritta (79 punti vs 61 punti in media) (Fig. 6).
- rispetto alle sottoaree della parte scritta si registrano punteggi medi elevati per quanto riguarda la comprensione globale della lettura e dell'orale (82 e 77 punti, rispettivamente) e la comprensione selettiva della lettura e dell'orale (71 e 83 punti, rispettivamente). I risultati sono buoni anche per la comprensione dettagliata della lettura e dell'orale (63 e 64 punti rispettivamente) La produzione scritta con 48 punti in media, risulta essere la competenza più debole (Fig. 8).

In generale, i risultati sembrano essere buoni e confortanti. Il rapporto ha evidenziato anche come vi sia un'elevata eterogeneità fra scuole, classi entro le scuole e fra alunni. Al netto di disuguaglianze di genere e territoriali, dal rapporto si evince come la motivazione ad apprendere degli alunni e l'apprendimento della lingua tedesca in età precoce siano aspetti rilevanti che influenzano gli apprendimenti.

Auspichiamo che questo rapporto sia uno strumento utile per la scuola e che queste prime evidenze possano fornire una base per ulteriori stimoli di riflessione, sia per chi nella scuola lavora ogni giorno, sia per chi fa ricerca in campo educativo.

Bibliografia

- Beacco, J. (2015). *Elementi per un profilo delle politiche linguistiche della scuola della Provincia Autonoma di Trento*. La Grafica.
- Beacco, J. (2017). L'utilizzo del Quadro comune europeo di riferimento per la rilevazione delle competenze linguistiche. In L. Covi, & M. Dutto (a cura di). *Rapporto TLT 2016. Trentino Language Testing*. pg. 19-30.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. *Achievement and achievement motives*.
- Eurydice, 2023. *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa – edizione 2023*, rapporto Eurydice, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo.
- Mariani, L. (2014). Il Quadro Comune Europeo di Riferimento e la sua valenza formativa. In A. OECD (2021). *PISA 2025 Foreign Language Assessment Framework*. PISA. OECD Publishing, Paris.
- Trautwein, U., Marsh, H. W., Nagengast, B., Lüdtke, O., Nagy, G., & Jonkmann, K. (2012). Probing for the multiplicative term in modern expectancy–value theory: A latent interaction modeling study. *Journal of educational psychology*, 104(3), 763.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12(3), 265-310.