

OCSE PISA 2022. FINANCIAL LITERACY



I giovani e l'alfabetizzazione finanziaria
in Italia

a cura di
Carlo Di Chiacchio e Sabrina Greco

FrancoAngeli



INVALSI PER LA RICERCA
STUDI E RICERCHE



INVALSI PER LA RICERCA

La collana Open Access INVALSI PER LA RICERCA si pone come obiettivo la diffusione degli esiti delle attività di ricerca promosse dall'Istituto, favorendo lo scambio di esperienze e conoscenze con il mondo accademico e scolastico.

La collana è articolata in tre sezioni: "Studi e ricerche", i cui contributi sono sottoposti a revisione in doppio cieco, "Percorsi e strumenti", di taglio più divulgativo o di approfondimento, sottoposta a singolo referaggio, e "Rapporti di ricerca e sperimentazioni", le cui pubblicazioni riguardano le attività di ricerca e sperimentazione dell'Istituto e non sono sottoposte a revisione.

Direzione: Roberto Ricci

Comitato scientifico:

- Tommaso Agasisti (Politecnico di Milano);
- Gabriella Agrusti (Università LUMSA, sede di Roma);
- Cinzia Angelini (Università Roma Tre);
- Giorgio Asquini (Sapienza Università di Roma);
- Carlo Barone (Istituto di Studi politici di Parigi);
- Maria Giuseppina Bartolini (Università di Modena e Reggio Emilia);
- Giorgio Bolondi (Libera Università di Bolzano);
- Francesca Borgonovi (OCSE•PISA, Parigi);
- Roberta Cardarello (Università di Modena e Reggio Emilia);
- Lerida Cisotto (Università di Padova);
- Alessandra Decataldo (Università degli Studi Milano Bicocca);
- Patrizia Falzetti (INVALSI);
- Michela Freddano (INVALSI);
- Martina Irsara (Libera Università di Bolzano);
- Paolo Landri (CNR);
- Bruno Losito (Università Roma Tre);
- Annamaria Lusardi (George Washington University School of Business, USA);
- Alessia Mattei (INVALSI);
- Stefania Mignani (Università di Bologna);
- Marcella Milana (Università di Verona);
- Paola Monari (Università di Bologna);
- Maria Gabriella Ottaviani (Sapienza Università di Roma);
- Laura Palmerio (INVALSI);
- Mauro Palumbo (Università di Genova);
- Emmanuele Pavolini (Università di Macerata);
- Donatella Poliandri (INVALSI);
- Arduino Salatin (Istituto Universitario Salesiano di Venezia);
- Jaap Scheerens (Università di Twente, Paesi Bassi);
- Paolo Sestito (Banca d'Italia);
- Nicoletta Stame (Sapienza Università di Roma);
- Gabriele Tomei (Università di Pisa);
- Roberto Trincherò (Università di Torino);
- Matteo Viale (Università di Bologna);
- Assunta Viteritti (Sapienza Università di Roma);
- Alberto Zuliani (Sapienza Università di Roma).

Comitato editoriale:

Andrea Biggera; Nicola Giampietro; Simona Incerto; Francesca Leggi; Rita Marzoli (coordinatrice); Daniela Torti.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione. ISBN 9788891737953



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

OCSE PISA 2022. FINANCIAL LITERACY

I giovani e l'alfabetizzazione finanziaria
in Italia

a cura di
Carlo Di Chiacchio e Sabrina Greco



FrancoAngeli 

Le opinioni espresse in questi lavori sono riconducibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo l'Istituto. Nel citare i contributi contenuti nel volume non è, pertanto, corretto attribuirne le argomentazioni all'INVALSI o ai suoi vertici.

La cura redazionale ed editoriale del volume è stata realizzata da Andrea Biggera.

Isbn: 9788835171263

Isbn e-book Open Access: 9788891737953

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Avvertenza

Il volume è corredato dall'Appendice online Financial Literacy, disponibile per il download e la stampa nella pagina web del volume, a cui si accede dal sito <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/series/invalsi-per-la-ricerca>

Indice

Prefazione

di *Roberto Ricci*

pag. 9

1. La financial literacy e come PISA la rileva

di *Carlo Di Chiacchio, Daniela Marconi*

» 11

1.1. L'importanza della financial literacy per le giovani generazioni

» 11

1.2. L'educazione finanziaria per i giovani

» 12

1.3. La misurazione della financial literacy in PISA 2022

» 14

1.4. La partecipazione italiana alla rilevazione di financial literacy PISA 2022

» 22

Riferimenti bibliografici

» 23

2. La performance in financial literacy degli studenti italiani in PISA 2022

di *Carlo Di Chiacchio*

» 25

2.1. La performance in financial literacy

» 26

2.2. I livelli di performance in financial literacy di PISA 2022

» 29

2.3. I risultati in financial literacy nel tempo

» 34

2.4. La financial literacy e la relazione con i domini core di PISA 2022

» 37

2.5. La variabilità dei risultati in financial literacy

» 41

2.6. La relazione tra rendimento in financial literacy e il contesto socio-economico e culturale di provenienza

» 45

2.7. Esempi di prove rilasciate

» 47

3. I risultati dei ragazzi e delle ragazze in financial literacy di <i>Ginevra Buratti</i>	pag. 52
3.1. I ragazzi vanno meglio delle ragazze?	» 53
3.2. In che modo i risultati dei ragazzi e delle ragazze sono cambiati nel tempo?	» 58
4. Aspetti non cognitivi della competenza finanziaria. Il ruolo della famiglia e della scuola di <i>Ginevra Buratti, Angela Romagnoli</i>	» 59
4.1. Il coinvolgimento dei genitori nelle discussioni sulle que- stioni finanziarie	» 61
4.2. Quali termini del mondo economico e finanziario hanno imparato a scuola i quindicenni?	» 66
4.3. Quali attività legate al mondo economico e finanziario si svolgono a scuola?	» 69
5. Aspetti non cognitivi della competenza finanziaria: atteggi- amenti e comportamenti degli studenti verso il denaro di <i>Sabrina Greco, Daniela Marconi</i>	» 73
5.1. Atteggiamenti verso il denaro	» 74
5.2. Atteggiamenti e comportamenti di spesa e di risparmio dei quindicenni italiani	» 77
5.3. La relazione tra atteggiamenti e comportamenti di spesa e di risparmio degli studenti e i loro risultati nella litera- cy finanziaria	» 86
Gli autori e le autrici	» 91

Prefazione

di Roberto Ricci*

La rilevazione della literacy finanziaria in PISA prende avvio nel 2012, pochi anni dopo lo shock finanziario che colpì tutto il mondo.

Dopo le indicazioni dell'OCSE del 2005 sull'educazione finanziaria e i documenti successivi, PISA raccoglie questa eredità e costituisce la prima indagine internazionale che indaga lo stato di “salute” dei sistemi educativi su questa materia. Fornisce ai governi dati attendibili per impostare, fin dai primi anni della scuola secondaria, politiche nazionali atte a dotare gli studenti e le studentesse di un ulteriore strumento utile per la loro crescita come cittadini attivi e responsabili delle future scelte finanziarie che metteranno in campo in età adulta.

L'Italia è uno dei Paesi che ha partecipato alla prima edizione di questa indagine e uno dei pochi che ha continuato, con l'idea che lo sviluppo di conoscenze, abilità e corretti atteggiamenti finanziari siano bagaglio imprescindibile di un percorso educativo che tenga conto dei mutamenti della società.

I risultati italiani di financial literacy di PISA 2012 misero in luce alcuni aspetti problematici; nello stesso tempo, costituirono anche un'opportunità per riflettere attivamente sui possibili ambiti di miglioramento. Da allora nel nostro Paese – e non solo – sono state promosse numerose attività di sensibilizzazione. Sono stati incrementati i progetti di educazione finanziaria promossi dalle singole scuole, ma anche in collaborazione e con il supporto di importanti istituzioni pubbliche e private.

Le successive rilevazioni PISA di financial literacy nel 2015 e nel 2018 hanno registrato un miglioramento dei risultati italiani. L'istituzione del Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria ha segnato un punto di svolta importante. La stesura della relativa

* Presidente INVALSI.

strategia nazionale e la proposta di linee guida operative per la scuola, diversificate per differenti gruppi di età e fasce di popolazione, come le donne, ha posto l'Italia di nuovo al centro della scena internazionale.

La rilevazione 2022 è avvenuta a seguito di un altro shock di portata epocale, quello della pandemia, che ha messo in ginocchio il mondo non solo dal punto di vista della salute pubblica, ma anche dal punto di vista economico e finanziario, imponendo nuovi modi di pensare.

Nella prima edizione 2012 INVALSI ha presentato i risultati italiani insieme a Banca d'Italia. Anche per la rilevazione 2022, condividiamo l'onore e l'onere di redigere congiuntamente questo Rapporto nazionale, anche in considerazione del fatto che dovremo aspettare diversi anni per la prossima rilevazione in questo ambito (presumibilmente nel 2029).

Siamo fiduciosi che la lettura dei risultati, così come avvenne nel 2012, stimolerà proficui momenti di riflessione e promuoverà, sempre di più, attività volte a migliorare la preparazione dei nostri studenti e delle nostre studentesse affinché siano in grado di affrontare più consapevolmente e meglio attrezzati – anche dal punto di vista delle competenze finanziarie – il loro futuro.

1. La financial literacy e come PISA la rileva

di Carlo Di Chiacchio, Daniela Marconi*

Nell'ultimo ventennio, soprattutto a seguito della crisi finanziaria globale del 2007-09 e con lo sviluppo della finanza digitale, è aumentata l'attenzione a livello internazionale per il livello di alfabetizzazione finanziaria dei cittadini ed è aumentato l'impegno dei governi e delle istituzioni per l'educazione finanziaria, particolarmente a favore dei giovani.

I cambiamenti demografici all'interno dei singoli Paesi, i mutamenti del mercato del lavoro e la crescente complessità del panorama finanziario richiedono l'acquisizione di una cultura finanziaria fin dalla giovane età, con l'obiettivo di sviluppare conoscenze, abilità e atteggiamenti per attuare scelte finanziarie consapevoli e appropriate per il proprio benessere finanziario, con ricadute positive anche sulla collettività (OECD, 2024).

1.1. L'importanza della financial literacy per le giovani generazioni

Per poter svolgere attività finanziarie quotidiane come usare una carta di debito/credito, decidere l'acquisto di un piano telefonico, utilizzare in maniera consapevole gli applicativi telefonici per effettuare pagamenti digitali e acquisti online, è necessario possedere un certo livello di literacy finanziaria anche digitale. Queste competenze inoltre sono sempre più indispensabili per poter prendere decisioni che riguardano il futuro, come la scelta tra diversi percorsi di studio e di carriera e le fonti di finanziamento per sostenere queste scelte. La diffusione dei servizi finanziari digitali, inoltre, se da un lato facilita l'accesso alla finanza dei più giovani, dall'altro richiede lo sviluppo di abilità digitali e finanziarie (*digital financial skills*).

* Carlo Di Chiacchio è autore dei par. 1.1, 1.2, 1.3 (e dei suoi sotto-paragrafi), 1.4; Daniela Marconi è autrice del par. 1.2.1.

Molte applicazioni finanziarie digitali possono facilitare il processo decisionale; si pensi, per esempio, alle applicazioni per la formazione e la gestione del budget, o a quelle che consentono la simulazione di scenari di investimento per diversi tipi di prodotto. L'educazione finanziaria può svolgere un ruolo cruciale nello sviluppo di competenze che consentono di comprendere e scegliere in maniera consapevole i prodotti e i servizi finanziari più adeguati alle proprie esigenze e alle proprie possibilità e di proteggersi da eventuali frodi.

Dai dati PISA emerge che già a 15 anni i giovani sono coinvolti in operazioni finanziarie, seppure di semplice natura. Tra i Paesi OCSE, quasi i due terzi degli studenti possiedono un conto corrente e una quota simile possiede una carta di debito. Inoltre, quasi 9 studenti su 10 ha completato un acquisto online nell'anno precedente.

1.2. L'educazione finanziaria per i giovani

È importante fornire ai giovani le opportunità per migliorare il loro livello di literacy finanziaria. Il livello d'istruzione, il reddito e la ricchezza sono caratteristiche individuali positivamente associate al livello di literacy finanziaria degli adulti e dei giovani (OECD/INFE, 2023). In maniera simile, genitori con un livello d'istruzione più basso, o con reddito inferiore, sarebbero meno equipaggiati a trasmettere ai loro figli conoscenze finanziarie adeguate (Lusardi, Mitchell e Curto, 2010; Di Chiacchio, Greco e Rinaldi, 2019). In assenza di un adeguato livello di literacy finanziaria, il divario socio-economico e culturale potrebbe aumentare nell'età adulta, con il risultato che i giovani provenienti da contesti svantaggiati rimarrebbero ancora più indietro.

Fornire programmi di educazione finanziaria a scuola in maniera strutturata e lungo tutto il percorso scolastico degli studenti potrebbe favorire una riduzione delle disparità in financial literacy dovute al contesto socio-economico familiare degli studenti e, per questa via, favorire un maggior benessere economico e finanziario degli studenti più svantaggiati in età adulta (Bianco, 2023 e 2024).

1.2.1. L'educazione finanziaria in Italia

A partire dagli anni Duemila, sono aumentati i soggetti pubblici e privati impegnati nell'educazione finanziaria in Italia.

Nel 2002 i governi aderenti all'OCSE, tra cui l'Italia, hanno riconosciuto l'importanza dell'alfabetizzazione finanziaria avviando un progetto di collaborazione tra Paesi per la sua diffusione. Nel 2008 è stato attivato l'International Network for Financial Education dell'OCSE (INFE) che raccoglie oggi più di 130 Paesi ed economie e ha sviluppato nel tempo indagini, linee guida, principi e raccomandazioni. In aderenza a questi principi e raccomandazioni, dal 2017 l'Italia si è dotata di una Strategia nazionale di educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale. Il Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria (di seguito Comitato) è incaricato di attuarla (<https://www.comitatoeducazioneфинanziaria.gov.it/home/index.html>).

Nel 2020 il Comitato, in coerenza con la Strategia nazionale e con il quadro delle competenze finanziarie definito dal G20 e dall'OCSE/INFE, ha pubblicato "Le linee guida per lo sviluppo delle competenze di educazione finanziaria nella scuola". Uno strumento messo a disposizione dei dirigenti scolastici, dei docenti e di tutti coloro che offrono programmi di educazione finanziaria nelle scuole, per promuovere l'insegnamento nel piano dell'offerta formativa. Il documento promuove un approccio uniforme all'educazione finanziaria in tutte le scuole del primo e del secondo ciclo, attraverso la definizione di concetti e competenze di base e l'applicazione in contesti operativi delle abilità e delle conoscenze acquisite.

Per supportare ulteriormente il mondo della scuola e facilitare l'inserimento dell'educazione finanziaria nelle materie curriculari nei diversi anni scolastici, nel 2021 il Comitato ha pubblicato un documento di supporto denominato "Indicazioni operative per l'insegnamento dell'educazione finanziaria" nel quale le competenze delineate nelle Linee guida sono declinate in spunti operativi per facilitarne l'inserimento nelle materie curriculari nei diversi anni scolastici.

Una descrizione ancora più aggiornata del quadro delle competenze di educazione finanziaria per la scuola è il *Financial Competence Framework for Children and Youth in the European Union*, un documento rilasciato nel 2023 che illustra il quadro delle competenze finanziarie per i bambini e i giovani nell'Unione europea, elaborato congiuntamente dalla Commissione europea e dalla rete internazionale dell'OCSE per l'educazione finanziaria (European Union/OECD, 2023).

Il quadro intende giungere a una definizione condivisa delle competenze di alfabetizzazione finanziaria per i bambini e i giovani nelle varie fasce di età e nelle diverse fasi del loro percorso di istruzione formale, per esempio sostenendo l'integrazione di elementi di alfabetizzazione finanziaria nei programmi scolastici, di tirocinio e di formazione professionale.

Finora l'educazione finanziaria in Italia non è stato un insegnamento formalmente inserito nel curriculum scolastico, gli insegnanti che hanno aderito ai percorsi proposti dai diversi enti formatori accreditati presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito, tra cui la Banca d'Italia, lo hanno fatto su base volontaria e in maniera non strutturata.

La legge del 5 marzo 2024, n. 21 (Legge sulla competitività dei capitali) inserisce l'educazione finanziaria nei percorsi scolastici nell'ambito dell'insegnamento dell'Educazione civica dalla scuola primaria fino alla secondaria di secondo grado. La legge offre ora l'opportunità di sviluppare in maniera più compiuta e organica le competenze finanziarie degli studenti italiani lungo tutto il percorso scolastico. Alla legge si dovrà dare attuazione nei prossimi anni scolastici attraverso la diffusione da parte del Ministero dell'Istruzione e del Merito di apposite linee guida e la formazione degli insegnanti.

1.3. La misurazione della financial literacy in PISA 2022

In generale, PISA rileva in che misura gli studenti quindicenni siano preparati per la vita oltre l'educazione formale e obbligatoria ricevuta a scuola. A questo scopo vengono raccolti e analizzati i dati degli studenti provenienti sia da prove cognitive, sia da questionari di sfondo che riguardano conoscenze, abilità e contesti in cui vivono e apprendono.

In questo modo, i dati ricavati da PISA costituiscono un contesto ricco dal punto di vista della comparazione internazionale. Forniscono un importante bacino di informazioni che policy maker e altri stakeholder possono utilizzare per prendere decisioni basate sui dati e rispondere a domande specifiche.

La rilevazione della financial literacy si focalizza principalmente sulla misurazione della capacità degli studenti quindicenni di applicare le conoscenze e le competenze finanziarie apprese a scuola e fuori. Il *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework* (OECD, 2023) descrive la struttura completa di valutazione su cui si basa la misurazione della financial literacy.

PISA 2022 è il quarto ciclo di indagine sulla financial literacy. Il primo ciclo è stato condotto nel 2012 su 18 Paesi/economie; successivamente nel 2015 su 15 Paesi/economie e nel 2018 su 21 Paesi/economie. In questo ciclo hanno partecipato 20 Paesi/economie (fig. 1.1) di cui 14 Paesi/economie OCSE e 6 Paesi/economie partner.

	2012	2015	2018	2022
Paesi/economie OCSE				
Austria				x
Comunità Fiamminga del Belgio	x	x		x
Province Canadesi*		*	*	x
Costa Rica				x
Repubblica Ceca	x			x
Danimarca				x
Ungheria				x
Italia	x	x	x	x
Paesi Bassi		x		x
Norvegia				x
Polonia	x	x	x	x
Portogallo			x	x
Spagna	x	x	x	x
Stati Uniti	x	x	x	x
Paesi partner				
Brasile		x	x	x
Bulgaria			x	x
Malesia				x
Perù		x	x	x
Arabia Saudita				x
Emirati Arabi Uniti				x

Fig. 1.1 – Paesi/economie che hanno partecipato alla rilevazione di financial literacy nei cicli PISA

*: 7 Province Canadesi hanno partecipato alla rilevazione PISA 2015 e 2018 di financial literacy: Columbia Britannica, Manitoba, Nuovo Brunswick, Terranova e Labrador, Nuova Scozia, Ontario e Isola del Principe Edoardo. Nel 2022, ha partecipato anche l'Alberta.

1.3.1. La definizione di financial literacy

La definizione di financial literacy per i quindicenni si basa sulla definizione utilizzata per gli adulti. L'OCSE definisce la literacy finanziaria degli adulti come “una combinazione di consapevolezza finanziaria, conoscenze,

abilità, atteggiamenti e comportamenti necessari per prendere decisioni finanziarie oculate e, in ultima analisi, raggiungere il benessere finanziario individuale” (OCSE, 2020, p. 6).

La definizione di literacy finanziaria contenuta nell’*Assessment Framework di Financial Literacy* di PISA 2022 (OCSE, 2023) raffina la definizione utilizzata per gli adulti per renderla pertinente agli studenti quindicenni e coerente con le altre definizioni PISA. La definizione include anche il riferimento alla capacità degli studenti di utilizzare le conoscenze e le competenze finanziarie per affrontare le sfide del futuro:

La financial literacy riguarda la conoscenza e la comprensione dei concetti e dei rischi finanziari, nonché le competenze e gli atteggiamenti necessari per applicare tali conoscenze al fine di prendere decisioni efficaci in una serie di contesti finanziari, per migliorare il benessere finanziario degli individui e della società e per consentire la partecipazione alla vita economica.

Questa definizione, come altre definizioni dei domini PISA, si compone di due parti: la prima si riferisce ai tipi di pensiero e di comportamento che caratterizzano il dominio; la seconda parte si riferisce allo scopo dello sviluppo di una particolare literacy.

In PISA, literacy si riferisce non solo alla capacità degli studenti quindicenni di applicare le conoscenze e le competenze nelle principali aree disciplinari, ma anche alla loro capacità di analisi, di ragionamento e di comunicazione efficace mentre formulano, risolvono e interpretano problemi in una varietà di situazioni.

1.3.2. Il quadro di riferimento per la misurazione della financial literacy

Il quadro di riferimento di PISA 2022 (OECD, 2023) si basa sui quadri di riferimento sviluppati in PISA 2012 (OECD, 2013), 2015 (OECD, 2017) e 2018 (OECD, 2019). Nel nuovo framework sono stati presi in considerazione i cambiamenti legati al panorama finanziario e sociodemografico rilevanti per la literacy finanziaria dei giovani.

Le modifiche principali riguardano la distribuzione dei punteggi tra le varie categorie. L’obiettivo è stato dare maggior peso alle aree di contenuto Rischio e rendimento e Panorama finanziario e diminuire il peso dell’area di processo Applicare la conoscenza e la comprensione finanziaria per ridurre la componente di abilità numerica nelle prove cognitive. Inoltre, anche le de-

finizioni delle caratteristiche non-cognitive sono state rimodulate tenendo in considerazione i nuovi modi in cui i giovani hanno accesso all'informazione e all'educazione; al denaro e ai prodotti finanziari. Infine, sono stati ampliati gli aspetti legati agli atteggiamenti e ai comportamenti dei giovani nei confronti del denaro.

Il quadro di riferimento teorico per la financial literacy del 2012 è stato il primo passo per la costruzione dell'impianto di misurazione e valutazione della literacy finanziaria dei giovani in ambito internazionale. In questo senso, la concettualizzazione della financial literacy di PISA è stata la base per lo sviluppo di ulteriori quadri di riferimento della financial literacy nei più piccoli e nei giovani in generale (OECD, 2015; EU e OECD, 2022; EU e OECD, 2023).

1.3.3. Le categorie di contenuto

Le categorie di contenuto comprendono le aree di conoscenza e comprensione essenziali per la financial literacy. Le quattro aree di contenuto sono:

- *denaro e transazioni*: comprende la consapevolezza delle diverse forme e finalità del denaro e la gestione delle transazioni monetarie, comprese pratiche quali la custodia di contanti e altri oggetti di valore e l'archiviazione di documenti e ricevute;
- *pianificazione e gestione delle finanze*: comprende abilità quali il monitoraggio, la gestione e la pianificazione delle entrate e delle uscite e la comprensione dei modi per aumentare la ricchezza e il benessere finanziario;
- *rischio e rendimento*: comprende la capacità di identificare i modi per bilanciare e coprire i rischi e gestire le finanze nell'incertezza e la comprensione del potenziale di guadagno o perdita finanziaria in una serie di contesti finanziari;
- *panorama finanziario*: si riferisce al carattere e alle caratteristiche del mondo finanziario e ai modi in cui un'ampia varietà di fattori, tra cui la tecnologia, l'innovazione, le politiche governative e le misure di crescita sostenibile globale, possono cambiare questo panorama nel tempo.

1.3.4. Le categorie di processo

Le categorie di processo si riferiscono ai processi cognitivi. Esse descrivono la capacità degli studenti di riconoscere e applicare i concetti rilevanti e di comprendere, analizzare, ragionare, valutare e proporre soluzioni. In

PISA, sono state definite quattro categorie di processo per la financial literacy, senza un particolare ordine gerarchico:

- *identificare informazioni finanziarie*: si applica quando lo studente cerca e accede a fonti di informazioni finanziarie e ne identifica o riconosce la rilevanza;
- *analizzare informazioni e situazioni finanziarie*: si concentra sull'analisi delle informazioni per riconoscere le relazioni nei contesti finanziari, identificare le ipotesi o le implicazioni sottostanti a una questione in un contesto finanziario, estrapolare dalle informazioni fornite e riconoscere qualcosa che non è esplicito. Questa categoria di processo richiede l'uso di un'ampia gamma di attività cognitive in contesti finanziari, tra cui l'interpretazione, il confronto e la sintesi;
- *valutare questioni finanziarie*: si concentra sul riconoscimento o sulla costruzione di giustificazioni e spiegazioni finanziarie, attingendo alla conoscenza e alla comprensione finanziaria in contesti specifici. Comporta anche attività cognitive come spiegare, ragionare, valutare e generalizzare;
- *applicare la conoscenza e la comprensione finanziaria*: si concentra sull'intraprendere azioni efficaci in un contesto finanziario utilizzando la conoscenza dei concetti e dei prodotti finanziari e applicandoli in una varietà di contesti.

1.3.5. Le categorie di contesto

Le categorie di contesto si riferiscono alle situazioni in cui vengono applicate le conoscenze, le abilità e la comprensione finanziaria, che vanno dal personale al globale. In PISA, le prove cognitive sono formulate all'interno di contesti di vita generale. L'attenzione può essere rivolta all'individuo, alla famiglia o al gruppo dei pari, alla comunità o addirittura al mondo. I contesti individuati per la valutazione delle competenze finanziarie di PISA comprendono:

- *istruzione e lavoro*: evidenzia che gli studenti sono attualmente impegnati nell'istruzione e che molti di loro continueranno a studiare o a formarsi oltre i 15 anni. Inoltre, alcuni studenti possono già svolgere un'attività lavorativa occasionale al di fuori dell'orario scolastico e altri potrebbero presto lasciare l'istruzione per entrare nel mercato del lavoro;
- *casa e famiglia*: comprende le questioni finanziarie relative ai costi di gestione di una famiglia, compreso il tipo di alloggio condiviso che i giovani spesso utilizzano poco dopo aver lasciato la casa di famiglia;
- *individuale*: comprende la maggior parte delle decisioni finanziarie degli studenti, tra cui l'utilizzo di prodotti come telefoni cellulari o computer

portatili, la scelta di prodotti e servizi personali e la gestione di questioni contrattuali, come l'ottenimento di un prestito;

- *sociale*: riconosce che le decisioni e i comportamenti finanziari degli individui possono influenzare ed essere influenzati dal resto della società. Comprende aspetti quali l'essere informati, la comprensione dei diritti e delle responsabilità dei consumatori finanziari e la comprensione dello scopo delle imposte e delle tasse del governo locale.

1.3.6. Fattori non-cognitivi

PISA raccoglie dati non-cognitivi degli studenti per esplorarne la relazione con la literacy finanziaria. Il quadro di riferimento 2022 identifica quattro grandi gruppi di fattori non-cognitivi che sono rilevanti per l'alfabetizzazione finanziaria dei giovani. I fattori non cognitivi comprendono una combinazione di:

- fattori contestuali che possono essere correlati alle opportunità degli studenti di migliorare la propria alfabetizzazione finanziaria, come l'accesso alle informazioni e all'istruzione;
- comportamenti degli studenti e opportunità di apprendimento in termini di accesso e uso del denaro e dei prodotti finanziari;
- atteggiamenti finanziari che dovrebbero essere associati agli aspetti cognitivi della financial literacy;
- comportamento finanziario auto-riferito, che può essere considerato un risultato degli aspetti cognitivi dell'alfabetizzazione finanziaria.

1.3.7. Il disegno di rilevazione della financial literacy PISA 2022

Complessivamente, hanno partecipato circa 98.000 studenti rappresentativi di circa di 10 milioni di studenti di 15 anni dai 20 Paesi/economie che hanno aderito all'indagine.

Nelle scuole campionate e che hanno partecipato a PISA 2022, gli studenti selezionati sono stati divisi in due gruppi: un gruppo ha risposto a prove di financial literacy e matematica o lettura; un altro gruppo ha risposto alle prove PISA di matematica, lettura e scienze. La somministrazione delle prove è durata due ore per entrambi i gruppi.

La rilevazione delle competenze finanziarie del 2022 è consistita in una somministrazione della durata di un'ora basata su prove al computer. Sono stati utilizzati item tratti da una serie di 46 domande. Circa 41 domande

sono state utilizzate anche nella rilevazione del 2018 (di cui 24 sono state utilizzate nel 2012 e altre 3 nel 2015); le altre cinque sono state sviluppate *ex novo* per riflettere il quadro aggiornato. Come in altri ambiti, gli item di literacy finanziaria sono stati raggruppati in unità, dove uno o più item condividevano uno stimolo comune. La selezione comprendeva materiale stimolo incentrato sulla finanza in diversi formati, tra cui testi, diagrammi, tabelle, grafici e illustrazioni.

Gli studenti che hanno preso parte alla rilevazione di financial literacy hanno risposto anche a un questionario di sfondo; hanno fornito informazioni su sé stessi, la loro casa, le loro esperienze scolastiche e di apprendimento e i loro atteggiamenti. Gli studenti hanno risposto, inoltre, a un questionario sull'alfabetizzazione finanziaria, riguardante le loro esperienze con il denaro, l'esposizione all'alfabetizzazione finanziaria a scuola, gli atteggiamenti e i comportamenti finanziari.

Come negli altri ambiti, sono stati utilizzati due tipi di domande: domande a risposta aperta e domande a risposta a scelta multipla. Le domande a risposta aperta richiedono agli studenti di generare le proprie risposte. Il formato della risposta può essere una singola parola o cifra, oppure può essere più lungo (per esempio, qualche frase o un calcolo svolto). Le domande a risposta chiusa (scelta multipla) richiedono agli studenti di scegliere una o più alternative da un insieme di opzioni fornite. I tipi comuni in questa categoria sono le domande a scelta multipla semplice, che di solito richiedono la selezione di una risposta tra quattro opzioni, e le domande a scelta multipla complessa, in cui gli studenti rispondono a una serie di domande di tipo vero/falso.

Gli item utilizzati per la rilevazione hanno coperto le categorie di contenuto, di processo e di contesto. La figura 1.2 illustra la distribuzione dei 46 item per le diverse categorie.

Per quanto riguarda l'area di contenuto, 16 item (35%) valutano la pianificazione e la gestione delle finanze. Per l'area dei processi 15 item (33%) valutano il processo Valutare questioni finanziarie e 14 (30%) il processo Analizzare informazioni e situazioni finanziarie. Per quanto riguarda l'area di contesto, infine, 26 item (57%) descrivono situazioni individuali.

Aree	Numero di item nella rilevazione di financial literacy PISA 2022	Proporzione nella rilevazione di financial literacy PISA 2022	Proporzione target descritta nel quadro di riferimento PISA 2022
Contenuto	Denaro e transazioni	11	24%
	Pianificazione e gestione delle finanze	16	35%
	Rischio e rendimento	12	26%
	Panorama finanziario	7	15%
	TOTALE Contenuto	46	100%
Processi	Identificare informazioni finanziarie	7	15%
	Analizzare informazioni e situazioni finanziarie	14	30%
	Valutare questioni finanziarie	15	33%
	Applicare la conoscenza e la comprensione finanziarie	10	22%
	TOTALE Processi	46	100%
Contesti	Istruzione e lavoro	4	9%
	Casa e famiglia	13	28%
	Individuale	26	57%
	Sociale	3	7%
	TOTALE Contesti	46	100%

Fig. 1.2 – Distribuzione degli item di financial literacy di PISA 2022 per le aree di contenuto, processo e contesto

Fonte: PISA 2022 Assessment and analytical framework

1.4. La partecipazione italiana alla rilevazione di financial literacy PISA 2022

La rilevazione di financial literacy di PISA 2022 è avvenuta contestualmente alla rilevazione PISA 2022 che ha riguardato i domini di matematica, lettura e scienze (PISA core). La rilevazione è avvenuta nel periodo tra marzo e maggio 2022 all'interno del quale le scuole potevano scegliere le date di somministrazione più comode per loro, considerando anche eventuali sessioni di recupero per gli studenti che non avevano potuto partecipare alle sessioni principali.

Il disegno di campionamento utilizzato in PISA è casuale a due stadi stratificato. Al primo stadio vengono selezionate le scuole in maniera sistematica e proporzionale alla loro ampiezza. Al secondo stadio, una volta estratta la scuola e raccolta l'adesione, vengono selezionati gli studenti di 15 anni in maniera sistematica e con uguale probabilità. La macro-area geografica e il tipo di istruzione sono state usate come variabili di stratificazione della popolazione dei quindicenni. Per la macro-area sono state considerate le aree¹ Nord-Ovest, Nord-Est, Centro, Sud, e Sud Isole. Per il tipo di scuola² sono stati considerati i licei, istituti tecnici, istituti professionali, formazione professionale, e la scuola secondaria di primo grado.

Nelle scuole partecipanti sono stati selezionati casualmente 53 studenti nati nel 2007. Gli studenti campionati sono poi stati suddivisi in maniera casuale in due gruppi: il primo gruppo di 42 studenti ha partecipato all'indagine Core; il secondo gruppo di 11 studenti ha partecipato all'indagine sulla financial literacy. Complessivamente, hanno partecipato all'indagine oltre 6.200 studenti da 343 scuole.

¹ La suddivisione regionale è stata considerata come variabile di stratificazione implicita. In questo modo, si è cercato di garantire il più possibile la composizione regionale all'interno delle macro-aree. Nell'area Nord-Ovest sono incluse le regioni: Liguria, Lombardia e Piemonte. Nell'area Nord-Est sono incluse le regioni: Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia e le Province Autonome di Bolzano e Trento, che partecipano con un sovra-campionamento di scuole. Nell'area Centro sono incluse le regioni: Lazio, Marche, Toscana e Umbria. Nell'area Sud sono incluse le regioni: Abruzzo, Campania e Puglia. Nell'area Sud Isole sono incluse le regioni: Basilicata, Calabria, Sardegna e Sicilia. Le scuole delle regioni Molise e Valle d'Aosta non sono state selezionate.

² La suddivisione statale/non-statale è stata utilizzata come variabile di stratificazione implicita.

Macroarea	Tipo di scuola					Totale
	Liceo	Istituto Tecnico	Istituto Professionale	Formazione Professionale	Scuola Sec. I Grado	
CENTRO	453	188	76	28	3	748
NORD EST	1238	1028	186	743	1	3196
NORD OVEST	516	339	101	21	8	985
SUD	425	206	107	30	4	772
SUD ISOLE	321	158	51	29	8	567
Totale	2953	1919	521	851	24	6268

Fig. 1.3 – Distribuzione degli studenti che hanno partecipato alla rilevazione di financial literacy di PISA 2022 per macro-area geografica e tipo di scuola

Fonte: OCSE PISA 2022, database INVALSI

Macroarea	Tipo di scuola					Totale
	Liceo	Istituto Tecnico	Istituto Professionale	Formazione Professionale	Scuola Sec. I Grado	
CENTRO	22	9	5	2	2	40
NORD EST	65	57	11	44	1	178
NORD OVEST	25	16	5	2	2	50
SUD	21	11	6	3	2	43
SUD ISOLE	15	8	4	2	3	32
Totale	148	101	31	53	10	343

Fig. 1.4 – Distribuzione delle scuole che hanno partecipato alla rilevazione di financial literacy di PISA 2022 per macro-area geografica e tipo di scuola

Fonte: OCSE PISA 2022, database INVALSI

Riferimenti bibliografici

- Bianco M. (2023), “Disegni di legge nn. 155, 158, 288 e 421 Insegnamento dell’educazione economica e finanziaria”; Audizione della Capo del Dipartimento Tutela della clientela ed educazione finanziaria, Magda Bianco. Senato della Repubblica 7^a Commissione Cultura e patrimonio culturale-le, istruzione pubblica, ricerca scientifica, spettacolo e sport; 4 aprile 2023, https://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/interventi-vari/int-var2023/Bianco_insegnamento_edufin_04042023.pdf.
- Bianco M. (2024), *L’educazione finanziaria nelle scuole. Indicazioni dall’esperienza internazionale e da quella della Banca d’Italia*, intervento della Capo del Dipartimento Tutela della clientela ed educazione finanziaria della Banca d’Italia, Magda Bianco, al convegno “L’educazione finanziaria nelle scuole”, Università La Sapienza – OCF, Roma, 12 giugno 2024.

- Di Chiacchio C., Greco S., Rinaldi E.E. (2019), “Cicale o formiche? L’effetto della famiglia sui percorsi di socializzazione economica dei quindicenni”, in L. Palmerio, E. Caponera (a cura di), *Le indagini internazionali OCSE e IEA del 2015. Contributi di approfondimento*, FrancoAngeli, Milano.
- European Union, OECD (2022), *Financial competence framework for adults in the European Union*, testo disponibile al sito: <https://www.oecd.org/finance/financial-competence-framework-for-adults-in-the-European-Union.htm>.
- European Union/OECD (2023), *Financial Competence Framework for Children and Youth in the European Union*, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.2874/297346>.
- Lusardi A., Mitchell O., Curto V. (2010), “Financial Literacy among the Young”, *Journal of Consumer Affairs*, 44 (2), pp. 358-380, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01173.x>.
- OECD (2013), *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2015), *OECD/INFE Core Competencies Framework on Financial Literacy for Youth*, testo disponibile al sito: <https://www.oecd.org/finance/Core-Competencies-Framework-Youth.pdf>.
- OECD (2017), *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*, PISA, OECD Publishing, Paris, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1787/9789264281820-en>.
- OECD (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- OECD (2020), *Recommendation of the Council on Financial Literacy*, OECD/LEGAL/0461.
- OECD (2023), *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>.
- OECD/INFE (2023), “OECD/INFE 2023 International survey of adult financial literacy”, OECD Business and Finance Policy Papers, 39, OECD Publishing, Paris, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1787/56003a32-en>.

2. La performance in financial literacy degli studenti italiani in PISA 2022

di Carlo Di Chiacchio

Risultati in breve

- L'Italia ottiene un punteggio di 484 punti e si colloca al di sotto della media OCSE.
- Gli studenti di Nord-Est, Nord-Ovest, dei licei e degli istituti tecnici hanno ottenuto i punteggi più elevati.
- Il 18% degli studenti non raggiunge il livello minimo di competenza; il 5% si colloca nella fascia più alta (11% media OCSE).
- Nelle aree del Nord la percentuale di studenti sotto il livello 2 è circa l'11%, nel Sud è il 30%.
- La percentuale di studenti sotto il livello minimo di competenza è 1 su 10 nei licei e arriva quasi a 5 su 10 nella formazione professionale.
- Rispetto ai cicli precedenti, l'Italia ha ottenuto un punteggio in PISA 2022 superiore solo a PISA 2012 di 17 punti.
- Il Nord-Ovest e il Sud Isole sono migliorati rispetto al 2012 di oltre 20 punti. I licei registrano un decremento di oltre 10 punti di PISA 2022 rispetto agli altri cicli.
- Il 73% della variabilità dei punteggi in financial literacy è spiegato dal rendimento in matematica e lettura (80% media OCSE), mentre il 27% da altri fattori, tra cui quello specifico della literacy finanziaria.
- Lo status socio-economico e culturale della famiglia spiega meno del 10% della variabilità dei punteggi in financial literacy. La differenza tra studenti avvantaggiati e studenti svantaggiati è di 68 punti (87 media OCSE).
- Tra le macro-aree e i tipi d'istruzione la forza della relazione tra status socio-economico e rendimento alle prove PISA diminuisce a meno del 10%.




In questo capitolo verranno descritti i risultati alle prove cognitive degli studenti italiani che hanno partecipato alla rilevazione di financial literacy in PISA 2022. I risultati saranno commentati da diversi punti di vista. In primo luogo, saranno confrontati con quelli degli altri Paesi non solo considerando il punteggio medio, ma anche rispetto ai livelli di competenza di literacy finanziaria e di ampiezza della distribuzione dei punteggi. In questo modo, sarà possibile descrivere lo scarto tra studenti più competenti e studenti meno competenti. Successivamente, verrà descritto l'andamento temporale dei risultati. Anche in questo caso, il dato italiano sarà analizzato nel contesto internazionale, prendendo in considerazione non solo il movimento della performance media, ma anche la distribuzione di competenza. Infine, saranno descritte le eventuali differenze territoriali e per tipologia d'istruzione nei diversi aspetti dei risultati.

Un'ultima nota prima di entrare nel vivo della descrizione. La rilevazione di financial literacy di PISA 2022, così come l'indagine principale PISA 2022, è avvenuta dopo un anno di fermo a causa della pandemia causata dal Covid-19. È grazie all'impegno delle scuole, nelle persone dei Dirigenti Scolastici e dei docenti, delle famiglie e, soprattutto, degli studenti che è stato possibile concretizzare questo progetto. È grazie al loro impegno che i dati italiani hanno superato tutti gli standard internazionali di qualità e di adeguatezza della dimensione del campione e, pertanto, è stato possibile scrivere questo rapporto nazionale di ricerca.

2.1. La performance in financial literacy

In PISA 2022, il punteggio medio in financial literacy ottenuto dai 14 Paesi/economie OCSE è stato di 498 punti; tra tutti i Paesi/economie partecipanti 475 punti (fig. 2.1 e cfr. tab. 2.1.I in Appendice online).

Dei 14 Paesi/economie OCSE, 7 hanno ottenuto un punteggio statisticamente superiore alla media OCSE; 3 sono risultati con un punteggio non diverso statisticamente dalla media OCSE; 4 con un punteggio statisticamente inferiore alla media OCSE (fig. 2.1). L'Italia, con 484 punti, è risultata tra i Paesi con un punteggio statisticamente più basso rispetto alla media internazionale. Gli studenti italiani hanno ottenuto un punteggio simile agli studenti norvegesi e spagnoli, ma più basso di quelli del Belgio, Danimarca, Paesi Bassi, della Repubblica Ceca, Austria, Polonia, Portogallo e Ungheria.

	Statisticamente superiore alla media OCSE
	Non statisticamente diverso dalla media OCSE
	Statisticamente inferiore alla media OCSE

Media	Paese/economia di confronto	Paesi ed economie il cui punteggio medio non è statisticamente diverso dal punteggio del Paese/economia di confronto
527	Belgio	Danimarca, Paesi Bassi
521	Danimarca	Belgio, Canada, Paesi Bassi
519	Canada	Danimarca, Paesi Bassi
517	Paesi Bassi	Belgio, Danimarca, Canada, Stati Uniti
507	Repubblica Ceca	Austria, Polonia, Stati Uniti
506	Austria	Repubblica Ceca, Polonia, Stati Uniti
506	Polonia	Repubblica Ceca, Austria, Stati Uniti
505	Stati Uniti	Paesi Bassi, Repubblica Ceca, Austria, Polonia
494	Portogallo	Ungheria, Norvegia
492	Ungheria	Portogallo, Norvegia, Spagna
489	Norvegia	Portogallo, Ungheria, Spagna, Italia
486	Spagna	Ungheria, Norvegia, Italia
484	Italia	Norvegia, Spagna
441	Emirati Arabi Uniti	
426	Bulgaria	Perù, Costa Rica
421	Perù	Bulgaria, Costa Rica, Brasile
418	Costa Rica	Bulgaria, Perù, Brasile, Arabia Saudita
416	Brasile	Perù, Costa Rica, Arabia Saudita
412	Arabia Saudita	Costa Rica, Brasile, Malesia
406	Malesia	Arabia Saudita

Fig. 2.1 – Punteggio medio in financial literacy PISA 2022 dei Paesi\economie partecipanti

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 2.1.I in Appendice online

2.1.1. Differenze territoriali e per tipologia di istruzione in financial literacy

Tra le aree del Paese, gli studenti del Nord-Ovest hanno ottenuto 509 punti, quelli del Nord-Est 506, quelli del Centro 484, quelli del Sud 461 e quelli del Sud Isole 448. Nord-Ovest e Nord-Est hanno ottenuto un punteggio medio statisticamente più alto delle altre macro-aree geografiche; viceversa, Sud e Sud Isole hanno ottenuto un punteggio medio più basso. La distanza tra Nord-Ovest e Sud è di circa 61 punti. Il punteggio medio delle aree Nord-Ovest e Nord-Est è risultato statisticamente superiore alla media nazionale, mentre

quello delle aree Sud e Sud Isole più basso. Il Centro non si è discostato statisticamente dalla media nazionale (fig. 2.2 e cfr. tab. 2.1a in Appendice online).

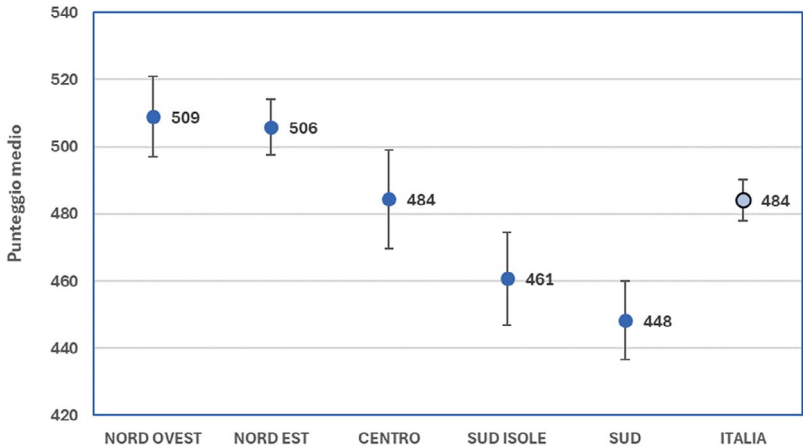


Fig. 2.2 – Punteggio medio e intervallo di confidenza in financial literacy per macro-area geografica

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 2.1a in Appendice online

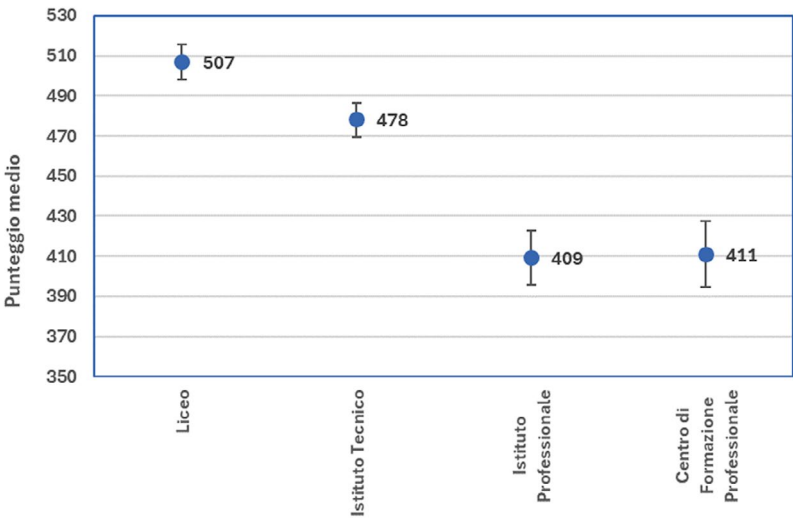


Fig. 2.3 – Punteggio medio e intervallo di confidenza in financial literacy per tipologia d'istruzione

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 2.1b in Appendice online

Per quanto riguarda le tipologie d'istruzione, gli studenti dei licei, con una media di 507 punti, si collocano al gradino più alto rispetto agli studenti degli istituti tecnici (478 punti), degli istituti professionali (409 punti) e della formazione professionale (411 punti). In media, la distanza che separa i licei dagli altri tipi di istruzione è di 74 punti (fig. 2.3 e cfr. tab. 2.1b in Appendice online).

2.2. I livelli di performance in financial literacy di PISA 2022

La scala di rendimento in financial literacy di PISA 2022 fornisce informazioni sul livello medio di performance, cioè quanto gli studenti sanno in generale, e quali compiti (quesiti) riescono a risolvere, cioè cosa sanno fare.

In PISA, la possibilità di avere entrambe queste informazioni dipende dal modello matematico che sta alla base dello sviluppo della scala di misurazione della financial literacy. L'impianto psicometrico si basa sulla famiglia di modelli che fanno riferimento alla Teoria di risposta all'item (o *Item Response Theory* – IRT). La caratteristica fondamentale dei modelli IRT è lo sviluppo di una scala di misura che permette di confrontare direttamente, in termini probabilistici, il punteggio ottenuto dai rispondenti con la difficoltà dei quesiti che compongono il test.

Questo confronto è possibile perché i punteggi di literacy e le difficoltà degli item sono ordinate sullo stesso “righello”. Esiste, pertanto, una relazione tra abilità dei rispondenti e difficoltà degli item: maggiore sarà l'abilità del rispondente, maggiore sarà la probabilità di rispondere correttamente a quesiti difficili. Viceversa, maggiore è la difficoltà dei quesiti, maggiore sarà l'abilità necessaria per avere probabilità di rispondervi correttamente.

Mettere sullo stesso piano punteggi individuali e difficoltà degli item consente di fare non solo confronti quantitativi, ma anche qualitativi. Quesiti facili e quesiti difficili hanno caratteristiche diverse; quindi, conoscere il punteggio di performance equivale anche a conoscere l'articolazione dell'abilità in termini di descrizione dei compiti per i quali si ha la probabilità maggiore di rispondere correttamente. D'altro canto, si è in grado anche di descrivere quello che, con una certa probabilità non si è in grado di fare.

A partire dal primo ciclo nel 2012, la scala PISA di financial literacy è suddivisa in cinque livelli di performance. I punteggi corrispondenti agli estremi di ciascun livello non sono cambiati nelle varie edizioni PISA. La figura 2.4 descrive le abilità e le competenze necessarie all'interno di ciascun livello.

Cosa possono fare tipicamente gli studenti				
Livello	Limite inferiore del punteggio	Percentuale di studenti in grado di svolgere compiti a ogni livello o superiore (ITALIA)	Percentuale di studenti in grado di svolgere compiti a ogni livello o superiore (media OCSE)	
5	625	5,1	10,6	Gli studenti possono applicare la loro comprensione di un'ampia gamma di termini e concetti finanziari a contesti che potrebbero diventare rilevanti per le loro vite a lungo termine. Possono analizzare prodotti finanziari complessi e considerare caratteristiche di documenti finanziari che sono significative ma non dichiarate o non immediatamente evidenti, come i costi di transazione. Possono lavorare con un alto livello di accuratezza e risolvere problemi finanziari non di routine, e possono descrivere i potenziali risultati delle decisioni finanziarie, dimostrando una comprensione del panorama finanziario più ampio, come le imposte sul reddito.
4	550	24,2	32,0	Gli studenti possono applicare la loro comprensione di concetti finanziari meno comuni e oggetti a contesti che saranno rilevanti per loro mentre si avvicinano all'età adulta, come la gestione dei conti bancari e l'interesse composto nei prodotti di risparmio. Possono interpretare e valutare una gamma di documenti finanziari dettagliati, come gli estratti conto bancari, e spiegare le funzioni di prodotti finanziari meno comunemente usati. Possono prendere decisioni finanziarie tenendo conto delle conseguenze a lungo termine, come comprendere il costo complessivo del rimborso di un prestito su un periodo più lungo, e possono risolvere problemi di routine in contesti finanziari meno comuni.
3	475	55,2	59,6	Gli studenti possono applicare la loro comprensione di concetti, termini e prodotti finanziari comunemente usati a situazioni che sono rilevanti per loro. Iniziano a considerare le conseguenze delle decisioni finanziarie e possono fare semplici piani finanziari in contesti familiari. Possono fare interpretazioni semplici di una gamma di documenti finanziari e possono applicare una gamma di operazioni numeriche di base, inclusi i calcoli percentuali. Possono scegliere le operazioni numeriche necessarie per risolvere problemi di routine in contesti di alfabetizzazione finanziaria relativamente comuni, come i calcoli di bilancio.
2	400	81,7	82,1	Gli studenti iniziano ad applicare la loro conoscenza di prodotti finanziari comuni e termini e concetti finanziari comunemente usati. Possono utilizzare le informazioni fornite per prendere decisioni finanziarie in contesti immediatamente rilevanti per loro. Possono riconoscere il valore di un semplice bilancio e possono interpretare caratteristiche prominenti di documenti finanziari quotidiani. Possono applicare singole operazioni numeriche di base, inclusa la divisione, per rispondere a domande finanziarie. Dimostrano una comprensione delle relazioni tra diversi elementi finanziari, come la quantità di utilizzo e i costi sostenuti.
1	326	95,4	95,0	Gli studenti possono identificare prodotti finanziari comuni e termini e interpretare informazioni relative a concetti finanziari di base. Possono riconoscere la differenza tra bisogni e desideri e possono prendere semplici decisioni sulle spese quotidiane. Possono riconoscere lo scopo dei documenti finanziari quotidiani, come una fattura, e applicare singole e semplici operazioni numeriche (addizione, sottrazione o moltiplicazione) in contesti finanziari che probabilmente hanno sperimentato personalmente.

Fig. 2.4 – Descrizione dei livelli di performance nella scala PISA 2022 di financial literacy

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 2.1 in Appendice online

2.2.1. Livello 1

Il livello 1 di rendimento richiede la soluzione di compiti elementari e abilità di base in termini di conoscenza e comprensione finanziaria. Gli studenti che si trovano in questo livello sono in grado di riconoscere la differenza tra bisogni e desideri e di prendere semplici decisioni sulle spese quotidiane, come per esempio riconoscere il valore confrontando i prezzi per unità. Sono anche in grado di applicare singole operazioni numeriche di base, come addizioni, sottrazioni o moltiplicazioni, in contesti finanziari che probabilmente hanno sperimentato personalmente. Un esempio di prova di questo livello è “Bicicletta nuova”.

In Italia, circa il 14% degli studenti raggiunge questo livello di rendimento (OCSE: 13%) (cfr. tab. 2.2.I in Appendice online). Tra le aree del Paese, il Sud con il 21% e il Sud Isole con il 19% hanno la percentuale più elevata di studenti rispetto alle aree del Centro e del Nord (cfr. tab. 2.2a in Appendice online).

Tra i tipi d'istruzione, sono la formazione professionale con il 33% e l'istruzione professionale con il 31% ad avere la percentuale più elevata di studenti in questo livello rispetto ai licei e agli istituti tecnici (cfr. tab. 2.2b in Appendice online).

2.2.2. Livello 2

Il livello 2 è il livello di rendimento base, nel quale confluiscono conoscenze, abilità e competenze fondanti i livelli superiori e essenziali per la partecipazione alla cittadinanza attiva. I compiti di questo livello richiedono anche abilità di problem-solving e pensiero critico. Sebbene questo sia il livello minimo di competenza al di sotto del quale è necessario un supporto non può essere considerato né un punto di partenza, né un punto di arrivo. Un esempio di prova di questo livello è “Beneficenza”. In Italia, il 26% degli studenti raggiunge questo livello di competenza (23% media OCSE) (cfr. tab. 2.2.I in Appendice online). Le aree Nord-Ovest con il 22% e Nord-Est con il 23% hanno la percentuale più bassa di studenti in questo livello rispetto alle altre del Paese (cfr. tab. 2.2a in Appendice online). Per quanto riguarda la tipologia d'istruzione poco più di 2 studenti su 10 nei licei e negli istituti tecnici si colloca in questo livello, contro più del 30% degli studenti dell'istruzione e formazione professionale (cfr. tab. 2.2b in Appendice online).

2.2.3. Livello 3

Le prove del livello 3 richiedono agli studenti di applicare la loro conoscenza di concetti finanziari comunemente usati. Gli studenti che si collocano in questo livello sono in grado di apprezzare le conseguenze di decisioni finanziarie e riescono a fare semplici piani finanziari in contesti comuni, come per esempio un budget, considerando l'incidenza dei costi. La prova “Costi di mantenimento di una macchina” è un esempio di una prova del livello 3.

In Italia, 3 studenti su 10 si trova in questo livello (28% media OCSE) che costituisce quello più rappresentato anche a livello internazionale (cfr. tab. 2.2.I in Appendice online). Più del 30% degli studenti del Centro, Nord-Est e Nord-Ovest raggiungono questo livello; nel Sud e Sud Isole il 26% e il 27% rispettivamente (cfr. tab. 2.2a in Appendice online). Tra le tipologie d'istruzione, la proporzione di studenti liceali e degli istituti tecnici è doppia rispetto agli studenti degli istituti professionali e della formazione professionale (cfr. tab. 2.2b in Appendice online).

2.2.4. Livello 4

Gli studenti che raggiungono il livello 4 di rendimento riescono ad applicare le loro conoscenze e abilità in contesti finanziari meno familiari e più vicini a quello che incontreranno in età adulta. Riescono a interpretare documenti finanziari, considerare le conseguenze a lungo termine di determinate scelte, risolvere problemi considerando, per esempio l'applicazione di interessi di costo. Un esempio di prova di livello 4 è “Estratto conto”. In Italia, il 19% degli studenti raggiunge questo livello (21% media OCSE). È in questo livello che si nota maggiormente il distacco dei nostri studenti con quelli dei Paesi che hanno ottenuto un punteggio medio superiore al nostro come la Danimarca (27%), il Belgio (27%), la Polonia (25%) (cfr. tab. 2.2I in Appendice online).

Uno studente su quattro nelle aree Nord-Est e Nord-Ovest supera prove di livello 4; la percentuale scende al 18% al Centro, 15% Sud Isole e 10% Sud (cfr. tab. 2.2a in Appendice online). Le differenze tra tipi di scuola sono più marcate di quelle per macro-area geografica. Nei licei, gli studenti che raggiungono il livello 4 sono il 25% e il 17% negli istituti tecnici; nell'istruzione professionale e nella formazione professionale non arriva al 5% (cfr. tab. 2.2b in Appendice online).

2.2.5. Livello 5

Il livello 5 di rendimento rappresenta il livello più alto. Gli studenti che si collocano in questo livello riescono a risolvere le prove più difficili, sono in grado di applicare le loro conoscenze in contesti complessi dove è necessario gestire più informazioni e fare inferenze. Un esempio di questo tipo di prova è la domanda 2 della prova “Estratto conto”. In Italia, il 5% degli studenti riesce a superare compiti di questo tipo (11% media OCSE) contro il 19% nei Paesi Bassi, il 16% in Belgio e il 15% in Canada (cfr. tab. 2.2.I in Appendice online). Poco meno di nove studenti su dieci nel Nord-Ovest raggiunge questo livello; nel Nord-Est sei su dieci; nel Centro, Sud e Sud Isole non si raggiunge il 5% (cfr. tab. 2.2a in Appendice online). Tra i tipi di istruzione, mentre nei licei e negli istituti tecnici la percentuale di studenti si avvicina a quella italiana, nell’Istruzione professionale e nella formazione professionale meno di uno studente su dieci raggiunge questo livello (cfr. tab. 2.2b in Appendice online).

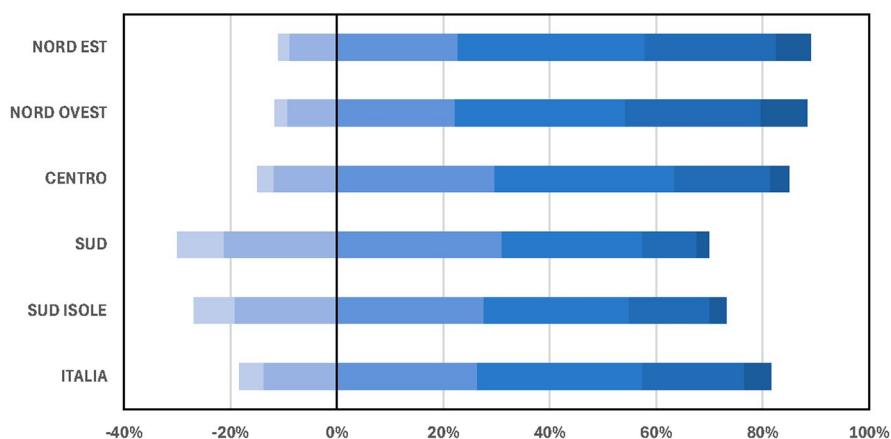


Fig. 2.5 – Percentuale di studenti in ciascun livello di competenza per macro-area geografica

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 2.2a in Appendice online

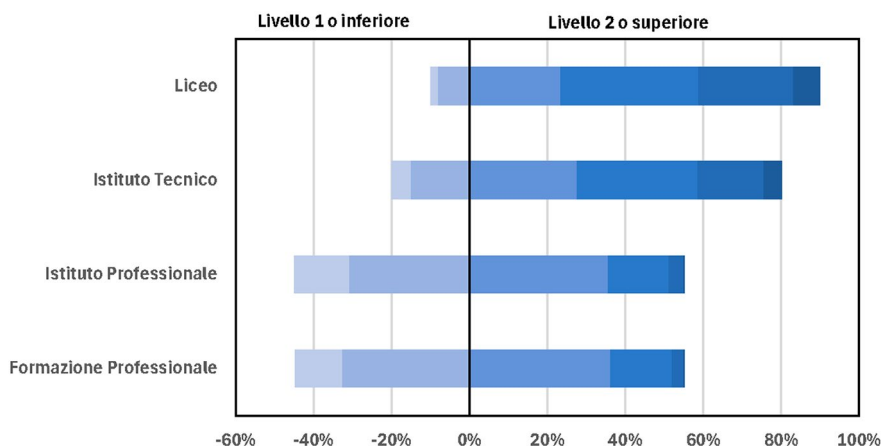


Fig. 2.6 – Percentuale di studenti in ciascun livello di competenza per tipologia d'istruzione

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 2.2b in Appendice online

2.3. I risultati in financial literacy nel tempo

Come è stato detto precedentemente, PISA 2022 è il quarto ciclo della rilevazione di financial literacy. In questo paragrafo verranno fatti i confronti tra i cicli precedenti e il ciclo 2022 come anno di riferimento. L'Italia, insieme a Polonia, Spagna e Stati Uniti, ha partecipato a tutti i cicli. Poiché la partecipazione dei Paesi OCSE è cambiata nel tempo, la media internazionale è stata ricalcolata considerando solo quei Paesi che hanno dati validi per le coppie di anni esaminate.

2.3.1. Cambiamenti nel rendimento medio

A livello medio internazionale, il ciclo di PISA 2022 non si è discostato significativamente dal ciclo 2018 e 2012; si è riscontrato invece un miglioramento di 11 punti rispetto al 2015. Per quanto riguarda l'Italia, il punteggio medio dei nostri studenti non è risultato significativamente diverso da quello dei due cicli precedenti. Rispetto a PISA 2012 c'è stato un miglioramento significativo di 17 punti (cfr. tab. 2.1.I in Appendice online). Tra i Paesi che hanno partecipato a tutte le edizioni, solo la Polonia ha fatto registrare una differenza significativa rispetto a PISA 2018 con un decremento di 14 punti.

Rispetto al 2015, USA, Polonia e Spagna hanno ottenuto un punteggio superiore in media di oltre 15 punti (fig. 2.7).

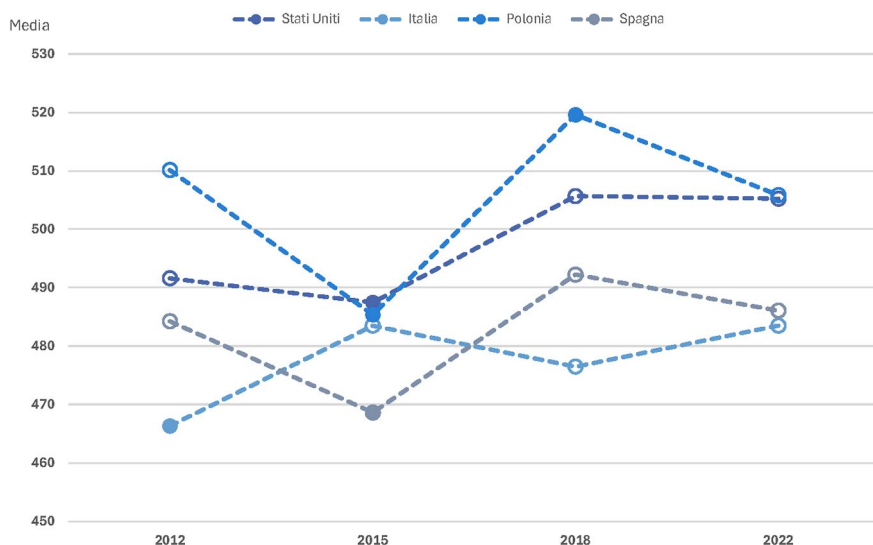


Fig. 2.7 – Andamento dei punteggi medi in financial literacy nei vari cicli PISA nei Paesi che hanno partecipato a tutte le rilevazioni

Fonte: OCSE PISA 2022, tab. 2.1.1 in Appendice online

Tra le aree del Paese, in nessuna è emersa una differenza significativa rispetto al 2018 e al 2015. Rispetto al 2012, solo il Nord-Ovest e il Sud Isole hanno fatto registrare un miglioramento di 23 e 31 punti rispettivamente (fig. 2.8 e cfr. tab. 2.1a in Appendice online).

Tra i tipi di istruzione, quella liceale è l'unica in cui il punteggio di PISA 2022 è risultato significativamente diverso dagli altri cicli. In particolare, quest'ultimo ciclo è risultato inferiore di 15 punti rispetto al 2018 e di 14 punti rispetto al ciclo 2015 e 2012 (fig. 2.9 e cfr. tab. 2.1b in Appendice online).

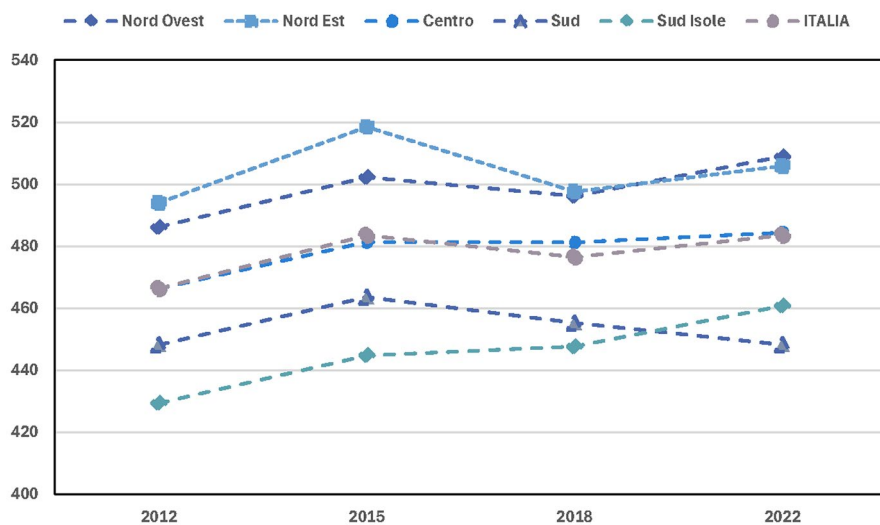


Fig. 2.8 – Distribuzione dei punteggi medi in financial literacy nei cicli PISA per macro-area geografica

Fonte: OCSE PISA 2022, tab. 2.1a in Appendice online

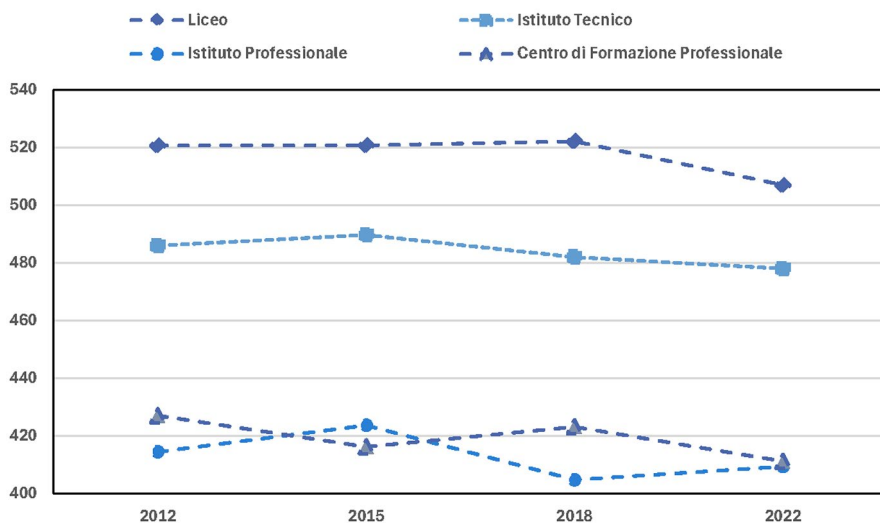


Fig. 2.9 – Distribuzione dei punteggi medi in financial literacy nei cicli PISA per tipologia d'istruzione

Fonte: OCSE PISA 2022, tab. 2.1b in Appendice online

2.3.2. Cambiamenti nel tempo dei livelli di performance

L'analisi del cambiamento nel tempo della percentuale di studenti nei diversi livelli di performance può essere un elemento a supporto dell'interpretazione del cambiamento nel punteggio medio. Un eventuale spostamento della performance media – in meglio o in peggio – potrebbe essere dovuto al corrispondente cambiamento della composizione dei livelli.

A livello OCSE, il miglioramento tra PISA 2022 e PISA 2015 sembra associato alla diminuzione della percentuale di studenti che non raggiungono il livello minimo di competenza (livello 2), mentre rimane costante la percentuale di studenti top performer (livello 5) (cfr. tab. 2.12.I in Appendice online).

In Italia, il miglioramento rispetto a PISA 2012 sarebbe dovuto, principalmente, a un aumento degli studenti che raggiungono il livello più alto di performance (+3 punti percentuali), passando dal 2% nel 2012 al 5% nel 2022 (cfr. tab. 2.12.I in Appendice online). La percentuale di studenti che non raggiunge il livello 2 sembrerebbe costante.

Per quanto riguarda l'analisi per macro-area geografica e tipologia di scuola sono stati esaminati tutti i livelli. Nel paragrafo precedente è stato evidenziato che, anche all'interno delle singole macro-aree, l'unica differenza significativa era presente nelle aree Nord-Ovest e Sud Isole rispetto al ciclo 2012. Per il Nord-Ovest il miglioramento sembrerebbe dovuto soprattutto a un aumento della percentuale degli studenti top performer (+6 punti percentuali). Nel Sud Isole, d'altro canto, si osserva un concomitante aumento degli studenti che raggiungono il livello 4 (+9 punti percentuali) e il livello 5 (+2 punti percentuali) e una diminuzione della percentuale di studenti che si collocano al livello base (-8 punti percentuali) (cfr. tab. 2.12a in Appendice online).

Tra i tipi d'istruzione, solo nei licei e negli istituti tecnici si registra un cambiamento significativo tra PISA 2022 e gli altri cicli. In particolare, tra il 2012 e il 2022 in questi due tipi di scuole si è osservato un aumento degli studenti che si collocano nel livello più elevato nonostante nei licei il punteggio medio di PISA 2022 è risultato inferiore a quello degli altri cicli (cfr. tab. 2.12b in Appendice online).

2.4. La financial literacy e la relazione con i domini core di PISA 2022

Saper risolvere quesiti di tipo finanziario come quelli di PISA implica anche la capacità di capire il contesto della prova, così come descritta, e le richieste del compito. Le abilità di lettura e comprensione sono quindi basi-

lari per la risoluzione di tali compiti, ma anche di tutti gli altri che potranno capitare nel futuro. Sapere leggere e comprendere documenti finanziari come estratti conto, documenti di vendita, prestito e piani di acquisto è fondamentale per esercitare azioni valutative e di comparazione critica.

Allo stesso modo, le abilità numeriche di base (numeracy) sono essenziali per avere a disposizione elementi quantitativi per vagliare le implicazioni di decisioni finanziarie nel breve e lungo periodo. Per esempio, saper calcolare i costi di un’operazione finanziaria come l’impatto degli interessi su un prestito, o i costi di gestione di un conto è un’abilità fondamentale per decisioni più complesse.

Come mostra la figura 2.10, tra i Paesi OCSE la correlazione tra la performance in financial literacy e la performance in matematica e lettura è elevata. Il 75% della variabilità dei risultati in financial literacy è associata alla performance in matematica; il 70% con la performance in lettura.

Nel nostro Paese il 68% della distribuzione dei risultati in financial literacy è in comune con la performance in matematica e il 63% con lettura.

Paese	Correlazione tra la performance in...		... e la performance in:
	Matematica	Lettura	
OCSE	0,87	0,83	Financial literacy
		0,82	Matematica
Italia	0,82	0,79	Financial literacy
		0,78	Matematica

Fig. 2.10 – Correlazione tra la performance in financial literacy e la performance in matematica e lettura

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 2.3.1 in Appendice online

All’interno del contesto nazionale, tra i tipi di scuola (fig. 2.11), la correlazione tra financial literacy e matematica varia da un minimo di 0,70 (circa il 50% di variabilità in comune) nell’istruzione professionale a un massimo di 0,81 negli istituti tecnici (66% della variabilità in comune). Per la relazione con lettura si osserva lo stesso andamento dei risultati. Si va da un minimo di 0,70 negli istituti professionali, a un massimo di 0,78 (61% di variabilità in comune) negli istituti tecnici.

Rimane comunque evidente l’andamento di una maggiore associazione tra financial literacy e matematica rispetto a financial literacy e lettura, e alla stessa associazione tra matematica e lettura.

Tipo di scuola	Correlazione tra la performance in...		... e la performance in:
	Matematica	Lettura	
Liceo	0,80	0,76	Financial literacy
		0,73	Matematica
	0,81	0,78	Financial literacy
Istituto Tecnico		0,77	Matematica
	0,70	0,70	Financial literacy
Istituto Professionale		0,70	Matematica
	0,79	0,75	Financial literacy
Formazione Professionale		0,78	Matematica

Fig. 2.11 – Correlazione tra la performance in financial literacy e la performance in matematica e lettura per tipologia d'istruzione

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 2.3 in Appendice online

Usando la performance in matematica e lettura come strumenti predittivi del rendimento in financial literacy, emerge a livello medio internazionale che l'80% della variabilità dei punteggi in financial literacy è spiegata dal rendimento in matematica e lettura; il 20% dei punteggi in financial literacy ha una componente specifica non evidenziata con la relazione con i due domini principali (cfr. tab. 2.4.I in Appendice online). In Italia, il 73% dei risultati in financial literacy è spiegato dalla performance in matematica e lettura e poco meno del 27% rimane non spiegato. Inoltre, l'11% circa dei punteggi in financial literacy sarebbero spiegati esclusivamente dal rendimento in matematica e circa il 6% da quello in lettura. È interessante notare che il 57% (media OCSE: 65%) della variabilità dei risultati in financial literacy è attribuibile all'effetto congiunto di matematica e lettura, proprio in virtù della loro correlazione come abbiamo visto precedentemente (cfr. tab. 2.4.I in Appendice online). Questo stesso andamento è naturalmente osservabile in tutti i Paesi e dove l'effetto congiunto è maggiore che in Italia, come per esempio nei Paesi Bassi (73%) e in Belgio (69%).

L'analisi della componente specifica della literacy finanziaria, la parte non spiegata dal rendimento in matematica e lettura, fornisce una chiave aggiuntiva della lettura dei dati dal punto di vista della comparazione internazionale.

A parità di punteggio in matematica e lettura con studenti provenienti da altri Paesi, i nostri quindicenni ottengono un risultato in financial literacy in media 12 punti inferiore a quello atteso. Viceversa, in Paesi come Belgio, Danimarca, Paesi Bassi con un rendimento superiore alla media OCSE si osserva uno scarto positivo tra punteggio osservato e punteggio atteso a parità di performance in matematica e lettura (fig. 2.12).

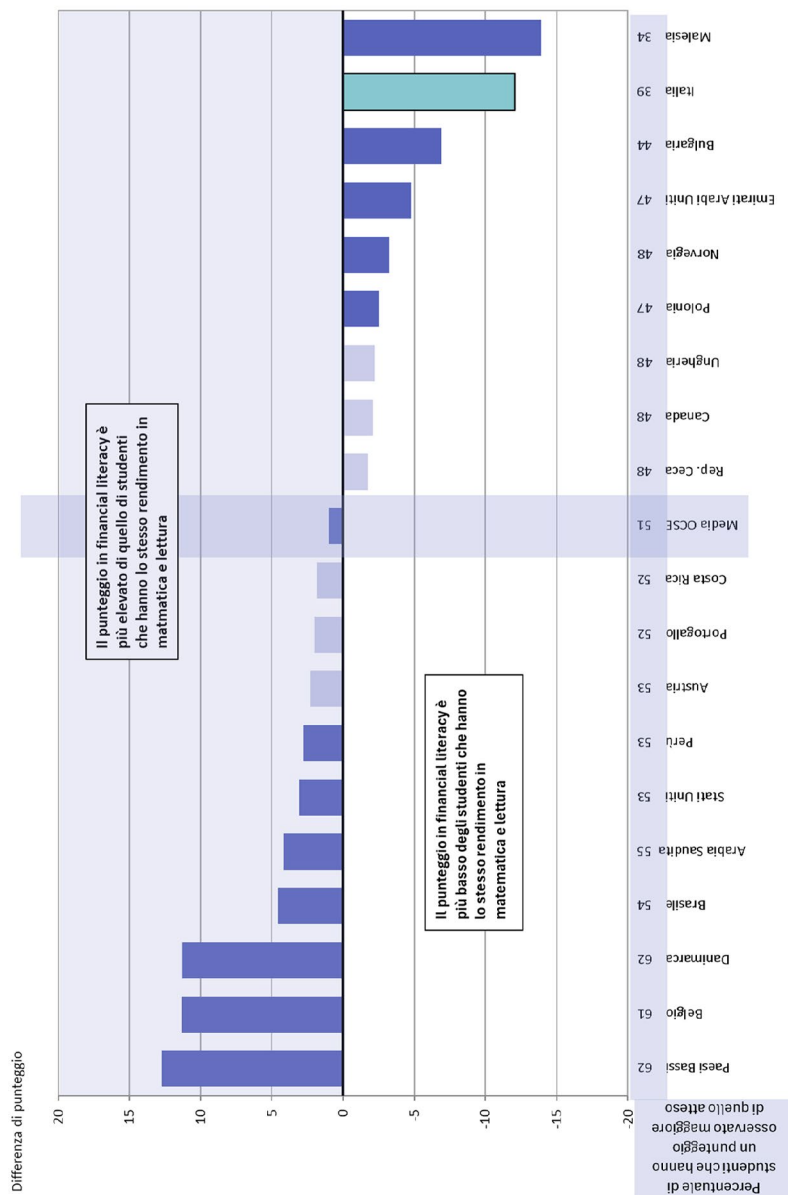


Fig. 2.12 – Correlazione tra la performance in financial literacy e la performance in matematica e lettura per tipologia d'istruzione

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 2.5.1 in Appendice online

Se si considera solo l'abilità matematica, lo scarto negativo è di 9 punti (rispetto a uno scarto positivo di 2 punti in media nei Paesi OCSE); diventa di -12 punti se invece si considera solo il rendimento in lettura (rispetto a uno scarto positivo di 3 punti in media nei Paesi OCSE) (cfr. tab. 2.5.I in Appendice online).

2.5. La variabilità dei risultati in financial literacy

Un altro utile elemento di analisi dei risultati riguarda la variabilità della distribuzione dei punteggi in literacy finanziaria. Osservare l'ampiezza della distribuzione e, in particolare, la distanza tra le fasce di rendimento più basse e più alte fornisce indicazioni aggiuntive a quelle del punteggio medio. Una distanza relativamente ampia tra gli studenti più abili e meno abili suggerisce un'eterogeneità e variabilità dei punteggi lungo tutto il continuum della scala di misurazione. Viceversa, una distanza contenuta tra le fasce di punteggio estreme indica una relativa omogeneità della distribuzione dei punteggi e quindi una variabilità inferiore.

In PISA 2012, la deviazione standard teorica, cioè la dispersione intorno alla media della distribuzione è stata fissata a 100 punti. In Italia, in PISA 2022 la deviazione standard è pari a 90 punti (media OCSE: 98). Tra i Paesi OCSE, circa il 20% dei punteggi si distribuisce intorno alla media, andando da un minimo di quasi il 18% in Danimarca al 27% negli Emirati Arabi Uniti¹.

La distanza osservata tra il Paese con il punteggio più basso e quello con il punteggio più alto (121 punti) è inferiore alla distanza osservata all'interno di ciascun Paese tra studenti nelle fasce di rendimento più alte e quelli nelle fasce più basse (fig. 2.13). Tra i Paesi OCSE, in media, lo scarto tra studenti che si trovano al 90° percentile e quelli che si trovano al 10° è 256 punti, pari a tre livelli e mezzo di rendimento (cfr. tab. 2.6.I in Appendice online). In Italia, lo stesso scarto è 233 punti, pari a poco più di tre livelli.

¹ I valori si riferiscono al coefficiente di variazione percentuale che è stato calcolato dividendo il valore della deviazione standard per la media * 100.

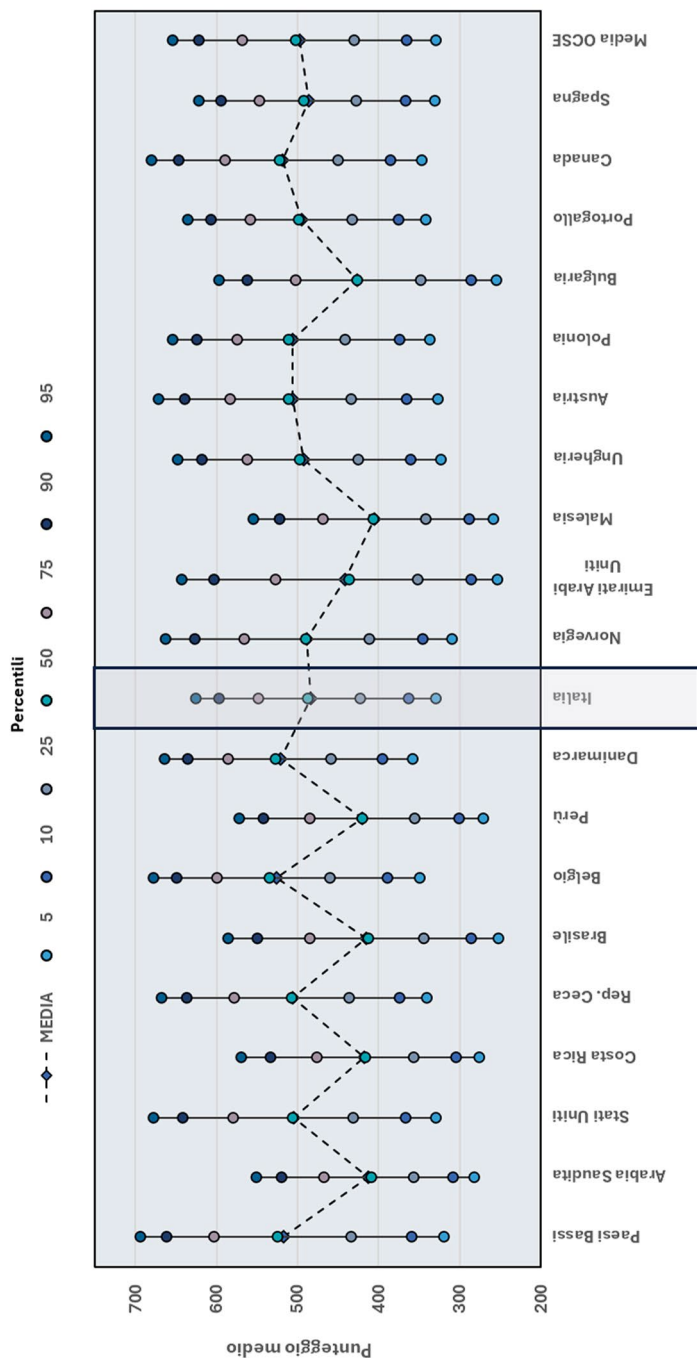


Fig. 2.13 – Rendimento medio in financial literacy nei percentili della distribuzione

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 2.6.1 in Appendice online

La figura 2.14 e la figura 2.15 mostrano la variabilità dei punteggi per macro-area e tipologia d'istruzione. Tra le aree, nel Sud e Sud Isole il 20% dei punteggi si distribuisce intorno alla media; nel Centro, Nord-Est e Nord-Ovest la distribuzione risulta più ristretta: 16% al Nord-Est; 17% al Nord-Ovest e al Centro. Nel Nord-Est la differenza tra studenti nelle fasce di rendimento più esterne è risultata di 213 punti, mentre al Sud Isole 242 punti (cfr. tab. 2.6a in Appendice online). Anche tra le macro-aree questa differenza corrisponde a tre livelli di competenza.

Tra i tipi d'istruzione, il 16% dei punteggi si distribuisce intorno alla media e la distanza tra gli studenti più e meno abili è pari a 209 punti, poco meno di tre livelli. Negli istituti tecnici e nell'istruzione professionale la dispersione dei punteggi intorno alla media è il 19%, mentre la distanza tra studenti nelle fasce di punteggio estreme è 231 punti negli istituti tecnici e 200 punti negli istituti professionali. Nella formazione professionale, infine, la dispersione intorno alla media è di circa il 18%. Lo scarto tra studenti del 90° e 10° percentile è 186 punti, pari a due livelli e mezzo (cfr. tab. 2.6b in Appendice online).

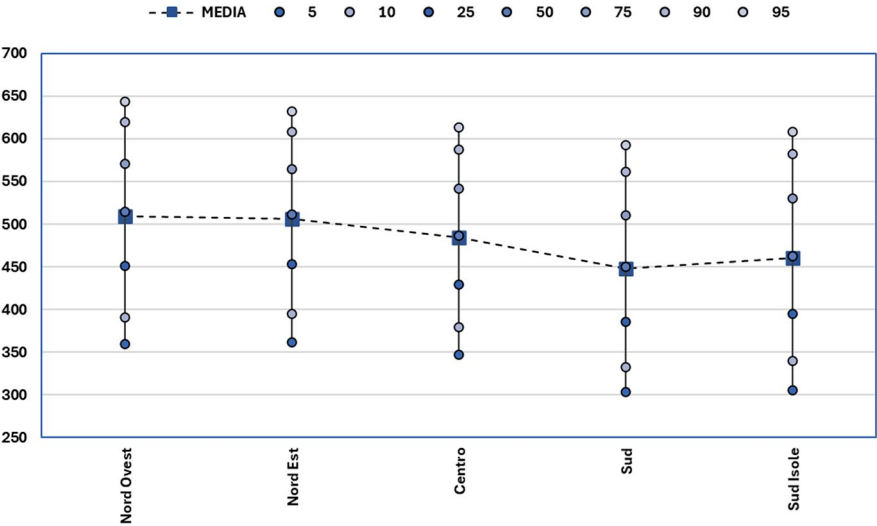


Fig. 2.14 – Rendimento medio in financial literacy nei percentili della distribuzione per macro-area geografica

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 2.6a in Appendice online

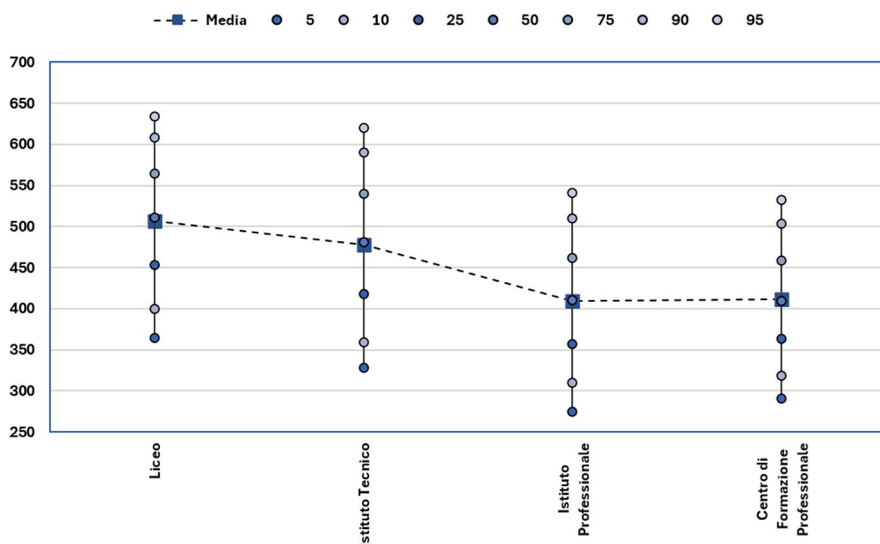


Fig. 2.15 – Rendimento medio in financial literacy nei percentili della distribuzione per tipologia d'istruzione

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 2.6b in Appendice online

La variabilità dei risultati in financial literacy può essere analizzata ulteriormente scomponendo la parte dovuta alle differenze tra studenti, tra scuole e tra Paesi. A livello OCSE, l'8% della variazione dei punteggi è dovuta alle differenze tra i Paesi, mentre il 92% a differenze all'interno dei singoli Paesi. Analizzando la variabilità all'interno dei Paesi, tra quelli OCSE il 29% della variabilità dei risultati è data dalle differenze tra scuole, mentre il 70% è dovuta a differenze tra caratteristiche degli studenti (cfr. tab. 2.7.I in Appendice online).

In Italia, il 34% della variabilità dei punteggi in financial literacy è dovuta a differenze tra scuole, contro il 66% legata alle differenze tra studenti. In Norvegia e Spagna – Paesi che hanno un punteggio medio simile al nostro – le differenze tra scuole rappresentano il 10% e il 16% rispettivamente, quelle tra studenti il 90% e 84%; in Belgio sono il 41% e 59%.

Concludiamo questo paragrafo riportando il risultato dell'analisi relativa al trend della distribuzione dei punteggi in literacy finanziaria. Così come è stato visto il cambiamento nel tempo del punteggio medio e dei livelli di rendimento, allo stesso modo si può osservare come sia cambiata nel tempo la distribuzione delle varie fasce di punteggio.

Rispetto ai cicli 2018 e 2015 in Italia non sono emerse differenze significative; a livello medio OCSE c'è stato un miglioramento delle fasce più basse e mediana (in media di poco più di 15 punti) (cfr. tab. 2.13.I in Appendice online). Invece, rispetto a PISA 2012, in Italia, c'è stato un miglioramento della performance nella fascia mediana (+15 punti) e nelle fasce più alte (75° percentile +20 punti; 90° percentile +22 punti); nei Paesi OCSE, l'unico cambiamento è risultato nel 90° percentile con un miglioramento di 10 punti.

2.6. La relazione tra rendimento in financial literacy e il contesto socio-economico e culturale di provenienza

Il contesto familiare nei termini del patrimonio socio-economico e culturale può essere un fattore importante nella trasmissione di atteggiamenti e comportamenti finanziari che si tramutano, a loro volta, in competenze. Per questo motivo, analizzare la relazione tra rendimento alle prove PISA e contesto socio-economico e culturale di provenienza può dare utili indicazioni, anche in termini di interventi educativi.

In PISA, il contesto socio-economico di provenienza degli studenti viene riassunto dall'indice ESCS (*Economic, Social and Cultural Status*). L'indice è stato calcolato considerando le risposte degli studenti in aspetti della loro famiglia quali il titolo di studio e l'occupazione dei genitori e i beni posseduti a casa. L'indice è standardizzato in modo da avere media uguale a 0 e deviazione standard uguale 1 tra i Paesi OCSE.

In tutti i Paesi che hanno partecipato all'indagine, gli studenti provenienti da contesti avvantaggiati² hanno ottenuto punteggi migliori. Tra i Paesi OCSE la differenza è di 87 punti – poco più di un livello di competenza; in Italia il divario è 68 punti (cfr. tab. 2.8.I in Appendice online).

La forza dello status socio-economico e culturale come predittore della literacy finanziaria degli studenti non è particolarmente marcata. Tra i Paesi OCSE, circa il 12% della variabilità degli studenti è spiegata dal loro contesto familiare di provenienza. Inoltre, per ogni punto in più nell'indice si osserva un aumento medio del punteggio di 37 punti, pari a metà livello di rendimento.

² In PISA, gli studenti avvantaggiati sono coloro che si collocano nel quartile superiore della distribuzione nazionale dell'indice ESCS. Viceversa, gli studenti svantaggiati sono coloro che si collocano nel quartile inferiore.

In Italia, la varianza dei punteggi in financial literacy spiegata dal background familiare è il 9%, mentre l'aumento di punteggio nelle prove PISA per ogni punto in più nell'indice è pari a 29 punti. Tra le macro-aree, la differenza più piccola tra studenti avvantaggiati e studenti svantaggiati è risultata nel Centro (47 punti); al Sud 74 punti; nel Nord-Est e al Sud Isole supera di poco 50 punti (cfr. tab. 2.8a in Appendice online).

Per quanto riguarda la forza della relazione tra ESCS e literacy finanziaria, il 10% dei punteggi del Sud è spiegato dal contesto familiare degli studenti; poco più dell'8% nel Nord-Ovest; nel Sud Isole supera di poco il 6%; nel Nord-Est e nel Centro non lo supera (cfr. tab. 2.9a in Appendice online).

Tra i tipi d'istruzione la differenza tra studenti più avvantaggiati e meno avvantaggiati è meno marcata che tra le macro-aree geografiche. In tutti i tipi di istruzione la differenza non raggiunge 50 punti e nell'istruzione professionale non è significativa (cfr. tab. 2.8b in Appendice online).

Negli istituti professionali lo status socio-economico e culturale degli studenti spiega il 2% della variabilità dei punteggi e per ogni punto in più nell'indice la performance nelle prove PISA aumenta in media di 13 punti (cfr. tab. 2.9b in Appendice online). Negli altri tipi di scuola la varianza spiegata dall'ESCS supera di poco il 4% nei licei e istituti tecnici; nella formazione professionale è il 6%. Allo stesso modo, l'aumento medio di punteggio in financial literacy per ogni punto in più nell'indice supera di poco 20 punti.

2.7. Esempi di prove rilasciate

2.7.1. Bicicletta nuova

BICICLETTA NUOVA

Mountain Bike

600 zed in contanti!

Non hai contanti? Chiedi come funzionano i nostri fantastici finanziamenti personali.

Per te, tassi d'interesse bassi!



Giorgio compra una bicicletta.

Prende un prestito con la finanziaria del negozio di biciclette.

Domanda 8: BICICLETTA NUOVA

PF082Q02

Sono state rubate diverse biciclette nella zona dove vive Giorgio.

Che tipo di prodotto proteggerà Giorgio dal punto di vista finanziario se la bicicletta gli viene rubata dal suo garage?

A

 Polizza danni sul contenuto casa.

B

 Travellers' cheque.

C

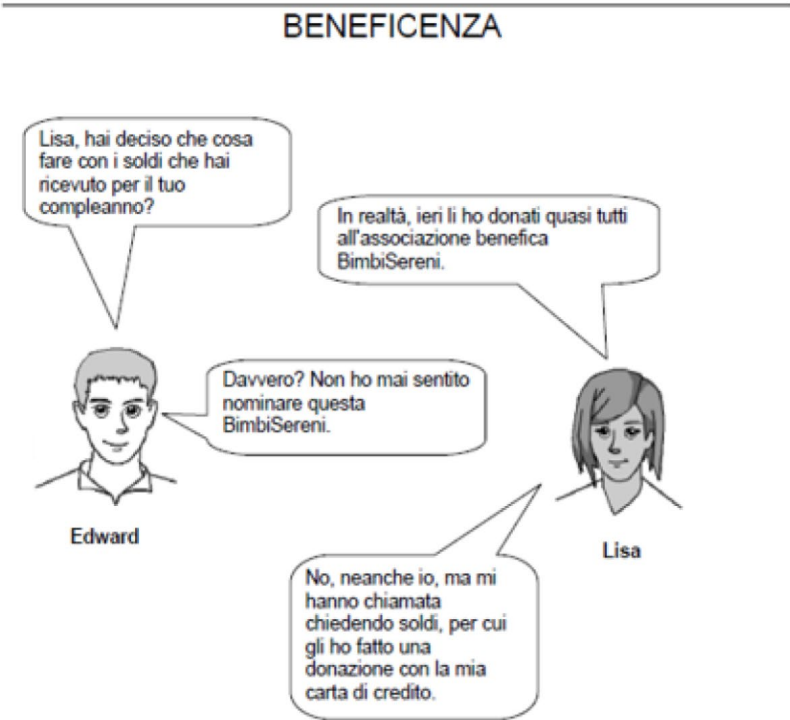
 Buoni del tesoro.

D

 Ipoteca.

Unità	Bicicletta nuova (Domanda 2)
Contenuto	Rischio e rendimento
Processo	Identificare informazioni finanziarie
Contesto	Casa e famiglia
Formato	Scelta multipla semplice – Codifica computerizzata
Livello	1

2.7.2. Beneficenza



Domanda 20: BENEFICENZA

PF200Q01 – 019

Spiega perché, facendo questa donazione, Lisa si è esposta a un rischio finanziario.

Unità	Beneficenza
Contenuto	Panorama finanziario
Processo	Valutare questioni finanziarie
Contesto	Sociale
Formato	Risposta aperta – Codifica umana
Livello stimato dal FT PISA 2018	2

2.7.3. Costi di mantenimento di una macchina

COSTI DI MANTENIMENTO DI UNA MACCHINA

Il signor Dini prende un prestito per comprare una macchina per la sua famiglia. Il tasso di interesse del prestito è fisso.

Uno dei costi che il signor Dini dovrà affrontare sono le rate mensili del prestito. Il mantenimento di una macchina comporta anche altri costi come la benzina e i costi di manutenzione e riparazione.

Domanda 3: COSTI DI MANTENIMENTO DI UNA MACCHINA

PF001Q01

Alcuni costi aumentano se la famiglia usa di più la macchina, ma altri sono invariabili.

Per ogni costo nella tabella, fai un cerchio intorno ad "Aumenta" o a "Rimane lo stesso" per indicare che cosa è probabile che accada se la famiglia usa di più la macchina.

Costo	Che cosa è probabile che accada al costo se la famiglia utilizza di più la macchina?
Rate mensili del prestito	Aumenta / Rimane lo stesso
Costo della benzina	Aumenta / Rimane lo stesso
Costi di manutenzione e riparazione	Aumenta / Rimane lo stesso

Unità	Costi di mantenimento di una macchina
Contenuto	Pianificazione e gestione delle finanze
Processo	Analizzare informazioni in situazioni finanziarie
Contesto	Casa e famiglia
Formato	Scelta multipla complessa – Codifica computerizzata
Livello stimato dal FT PISA 2018	3

2.7.4. Estratto conto – domanda 1

ESTRATTO CONTO

Ogni settimana, la signora Cittadini accredita 130 zed sul conto bancario di suo figlio.

In Zedlandia, le banche addebitano una commissione per ogni bonifico.

Nel novembre del 2011, la signora Cittadini ha ricevuto questo estratto conto dalla sua banca.

ZEDBANCA				
Estratto conto: <i>Signora Cittadini</i>		Tipo di conto: <i>Corrente</i>		
Mese: <i>novembre 2011</i>		Numero di conto: <i>Z0005689</i>		
Data	Dettagli delle operazioni	A credito	A debito	Saldo
1-nov	Saldo iniziale			1 780,25
5-nov	Stipendio	575,00		2 355,25
5-nov	Bonifico		130,00	2 225,25
5-nov	Commissione bonifico		1,50	2 223,75
12-nov	Stipendio	575,00		2 798,75
12-nov	Bonifico		130,00	2 668,75
12-nov	Commissione bonifico		1,50	2 667,25
13-nov	Prelievo		165,00	2 502,25
19-nov	Stipendio	575,00		3 077,25
19-nov	Bonifico		130,00	2 947,25
19-nov	Commissione bonifico		1,50	2 945,75
26-nov	Stipendio	575,00		3 520,75
26-nov	Bonifico		130,00	3 390,75
26-nov	Commissione bonifico		1,50	3 389,25
27-nov	Prelievo		180,00	3 209,25
27-nov	Prelievo (affitto)		1 200,00	2 009,25
30-nov	Interessi	6,10		2 015,35

Domanda 15: ESTRATTO CONTO

PF010Q02 – 00 11 12 21 99

Le seguenti operazioni sono state effettuate il 3 dicembre:

- sul conto della signora Cittadini sono stati depositati stipendi per 575 zed.
- la signora Cittadini ha accreditato 130 zed sul conto bancario di suo figlio.

La signora Cittadini non ha fatto altre operazioni il 3 dicembre.

Qual è il nuovo saldo del suo conto bancario alla chiusura delle attività il 3 dicembre?

Saldo in zed:

Unità	Estratto conto (Domanda 2)
Contenuto	Denaro e transazioni
Processo	Analizzare informazioni in situazioni finanziarie
Contesto	Casa e famiglia
Formato	Risposta aperta – Codifica computerizzata
Livello stimato dal FT PISA 2018	5 – punteggio pieno e parziale

2.7.5. Estratto conto – domanda 2

ESTRATTO CONTO

Ogni settimana, la signora Cittadini accredita 130 zed sul conto bancario di suo figlio.

In Zedlandia, le banche addebitano una commissione per ogni bonifico.

Nel novembre del 2011, la signora Cittadini ha ricevuto questo estratto conto dalla sua banca.

ZEDBANCA				
Estratto conto: <i>Signora Cittadini</i>		Tipo di conto: <i>Corrente</i>		
Mese: <i>novembre 2011</i>		Numero di conto: <i>Z0005689</i>		
Data	Dettagli delle operazioni	A credito	A debito	Saldo
1-nov	Saldo iniziale			1 780,25
5-nov	Stipendio	575,00		2 355,25
5-nov	Bonifico		130,00	2 225,25
5-nov	Commissione bonifico		1,50	2 223,75
12-nov	Stipendio	575,00		2 798,75
12-nov	Bonifico		130,00	2 668,75
12-nov	Commissione bonifico		1,50	2 667,25
13-nov	Prelievo		165,00	2 502,25
19-nov	Stipendio	575,00		3 077,25
19-nov	Bonifico		130,00	2 947,25
19-nov	Commissione bonifico		1,50	2 945,75
26-nov	Stipendio	575,00		3 520,75
26-nov	Bonifico		130,00	3 390,75
26-nov	Commissione bonifico		1,50	3 389,25
27-nov	Prelievo		180,00	3 209,25
27-nov	Prelievo (affitto)		1 200,00	2 009,25
30-nov	Interessi	6,10		2 015,35

Domanda 14: ESTRATTO CONTO

PF010Q01 – 0 1 9

Qual è stato il totale addebitato dalla banca a novembre per le commissioni?

Totale commissioni bancarie in zed:

Unità	Estratto conto (Domanda 1)
Contenuto	Denaro e transazioni
Processo	Identificare informazioni finanziarie
Contesto	Casa e famiglia
Formato	Risposta aperta – Codifica computerizzata
Livello stimato dal FT PISA 2018	4

3. I risultati dei ragazzi e delle ragazze in financial literacy

di Ginevra Buratti

Risultati in breve

- In Italia il punteggio dei ragazzi in financial literacy supera quello delle ragazze di 20 punti; a livello medio OCSE il vantaggio dei ragazzi è più contenuto (5 punti). Tenendo conto delle competenze di matematica e lettura, in Italia il divario scende a 14 punti, mentre sale a 9 punti a livello medio OCSE.
- In Italia la percentuale di studenti in grado di risolvere compiti più complessi quando si confrontano con questioni di tipo finanziario (livelli 4 e 5 della scala di financial literacy) è maggiore tra i ragazzi, mentre quella di chi non raggiunge il livello minimo di competenza finanziaria (livello 2) è simile tra ragazzi e ragazze.
- In tutte le macro-aree, i ragazzi hanno un punteggio medio superiore alle ragazze, con differenze significative nel Nord-Ovest, nel Nord-Est e nel Sud. Tra gli studenti che ottengono punteggi più alti, i ragazzi superano le ragazze in tutte le macro-aree tranne il Centro, dove non si rilevano divari di genere neanche tra gli studenti più bravi; tra gli studenti che ottengono punteggi più bassi le differenze di genere non sono significative in nessuna macro-area.
- Nei licei e negli istituti tecnici i ragazzi vanno mediamente meglio delle ragazze; tra i liceali, i maschi si concentrano significativamente nei livelli più elevati. Nelle altre tipologie di istruzione non si osservano differenze di genere.
- Rispetto alla prima rilevazione, riferita al 2012, il divario di genere a favore dei ragazzi è aumentato; tuttavia, il punteggio medio in financial literacy è migliorato sia per i ragazzi sia per le ragazze (di 23 punti e di 11 punti, rispettivamente).

3.1. I ragazzi vanno meglio delle ragazze?

A livello medio OCSE, i ragazzi superano le ragazze di 5 punti in financial literacy (cfr. tab. 3.1.I in Appendice online). Il divario a favore dei ragazzi è trainato dagli studenti con un punteggio che si colloca al di sopra del cinquantesimo percentile – e aumenta al crescere dei punteggi. Al contrario, tra gli studenti meno bravi le ragazze vanno meglio (fig. 3.2).

Il punteggio medio dei ragazzi differisce in modo significativo da quello delle ragazze in metà dei Paesi/economie che hanno partecipato alla rilevazione della financial literacy (fig. 3.1). Rispetto al dato medio OCSE, in Italia la differenza di genere a favore dei ragazzi in financial literacy è più marcata (20 punti) riflettendo una maggiore presenza dei ragazzi tra gli studenti più bravi (cfr. tab. 3.1.I in Appendice online).

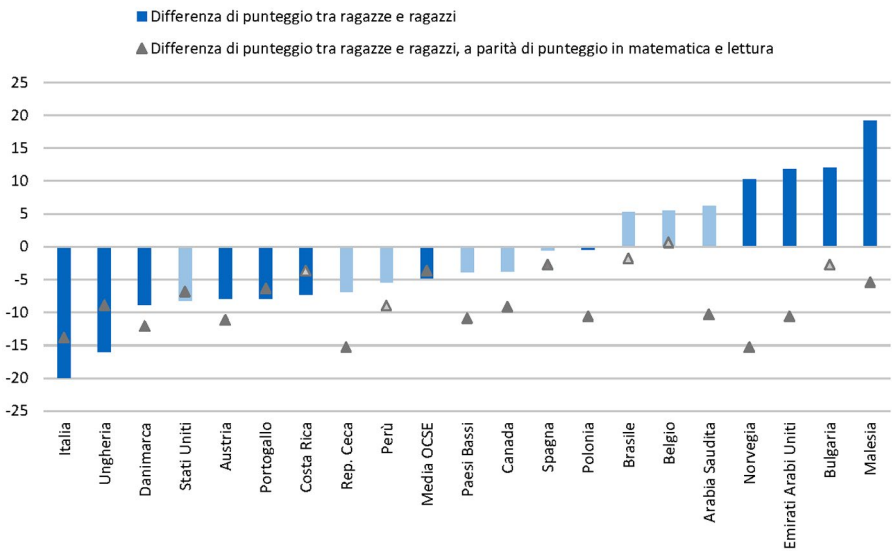


Fig. 3.1 – Differenza di punteggio in financial literacy tra ragazze e ragazzi

Nota: gli elementi di colore più chiaro indicano che le differenze non sono statisticamente significative.

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 3.5.I in Appendice online

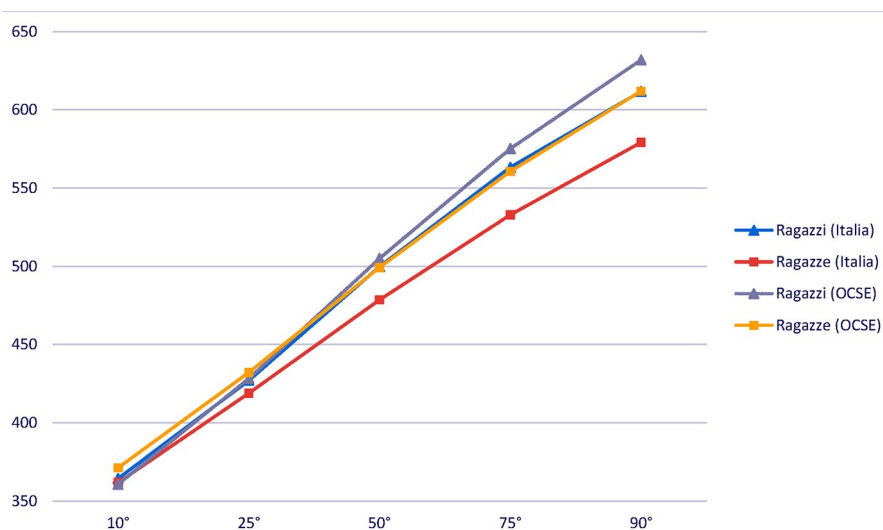


Fig. 3.2 – Distribuzione dei punteggi in financial literacy per genere

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 3.1.I in Appendice online

Ragazzi e ragazze italiani si distribuiscono in modo diverso anche nei livelli della scala di financial literacy (cfr. tab. 3.2.I). In particolare, la percentuale di maschi in grado di risolvere compiti più complessi, corrispondenti ai livelli 4 e 5 della scala, è significativamente maggiore di quella delle femmine (di 7 e 5 punti percentuali, rispettivamente); al contrario, la percentuale di ragazze che si collocano nel livello minimo di competenza (livello 2) o nel livello 3 è significativamente maggiore di quella dei ragazzi (di 6 e 4 punti percentuali, rispettivamente). Non si osservano invece differenze significative tra le quote di ragazzi e ragazze che non raggiungono il livello minimo di competenza (sotto il livello 2).

Per comprendere meglio i divari di genere in financial literacy, occorre tener conto del contributo delle competenze di matematica e lettura. A livello medio OCSE, le ragazze ottengono risultati migliori in lettura, mentre i ragazzi vanno meglio in matematica. A parità di punteggio in matematica e lettura, la differenza di punteggio in financial literacy a favore dei ragazzi sale da 5 a 9 punti (fig. 3.1).

In Italia, invece, a parità di punteggio di matematica e lettura il divario in financial literacy scende da 20 a 14 punti (fig. 3.1).

Guardando alle macro-aree geografiche, il punteggio medio dei ragazzi risulta significativamente superiore a quello delle ragazze nel Nord-Ovest, nel Nord-Est e nel Sud (cfr. tab. 3.1a in Appendice online). In linea con l'anda-

mento nazionale, tra gli studenti che ottengono punteggi più alti (75° e 90° percentile) il divario a favore dei ragazzi è significativo anche a livello di macro-aree, con l’eccezione del Centro. Al contrario, tra gli studenti che ottengono punteggi più bassi, non si riscontrano divari di genere in nessuna macro-area.

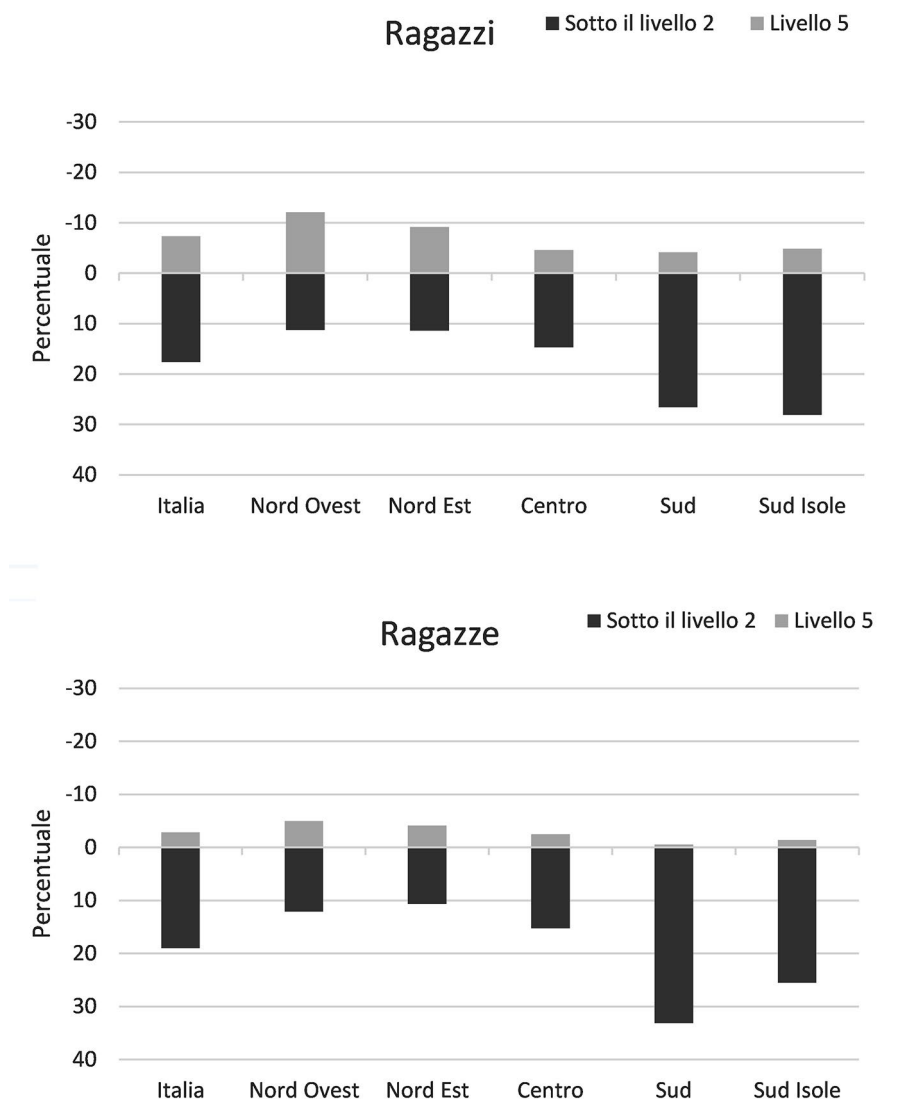


Fig. 3.3 – Distribuzione di low e top performer, per genere e macro-area

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 3.4a in Appendice online

Rispetto ai livelli della scala di financial literacy, la quota di maschi che si collocano nel livello 5 (top performer) è superiore a quella delle femmine in tutte le macro-aree, ma tali differenze sono significative solo nel Nord-Ovest e nel Sud; in tutte le macro-aree non si riscontrano differenze significative tra le percentuali di ragazzi e ragazze che non raggiungono il livello 2 (low performer) (fig. 3.3 e cfr. tab. 3.4a in Appendice online).

Considerando la tipologia di istruzione, differenze significative nel punteggio medio in financial literacy a favore dei ragazzi si osservano solo per i licei (40 punti) e gli istituti tecnici (20 punti) (fig. 3.4 e cfr. tab. 3.1b in Appendice online).

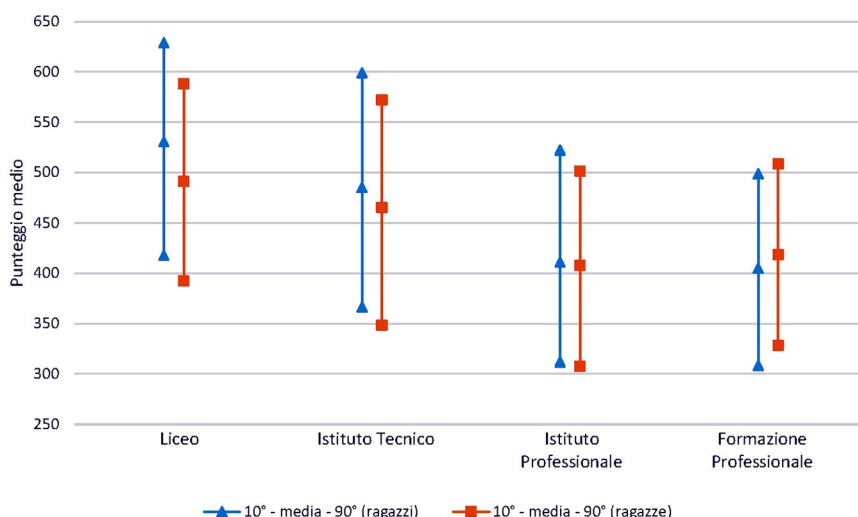


Fig. 3.4 – Punteggi medi in financial literacy per genere e tipologia di istruzione

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 3.1b in Appendice online

Nei licei la percentuale di chi raggiunge i livelli 4 e 5 è significativamente maggiore tra i ragazzi rispetto alle ragazze (di 14 e 8 punti percentuali, rispettivamente), mentre la percentuale di chi si attesta sul livello minimo di competenza (livello 2) risulta significativamente maggiore tra le ragazze (di 12 punti percentuali). Anche negli istituti tecnici, la percentuale di top performer risulta significativamente maggiore tra i ragazzi (di 4 punti percentuali). Nelle altre tipologie di istruzione non si osservano differenze di genere significative nelle distribuzioni tra livelli (cfr. tab. 3.2b in Appendice online).

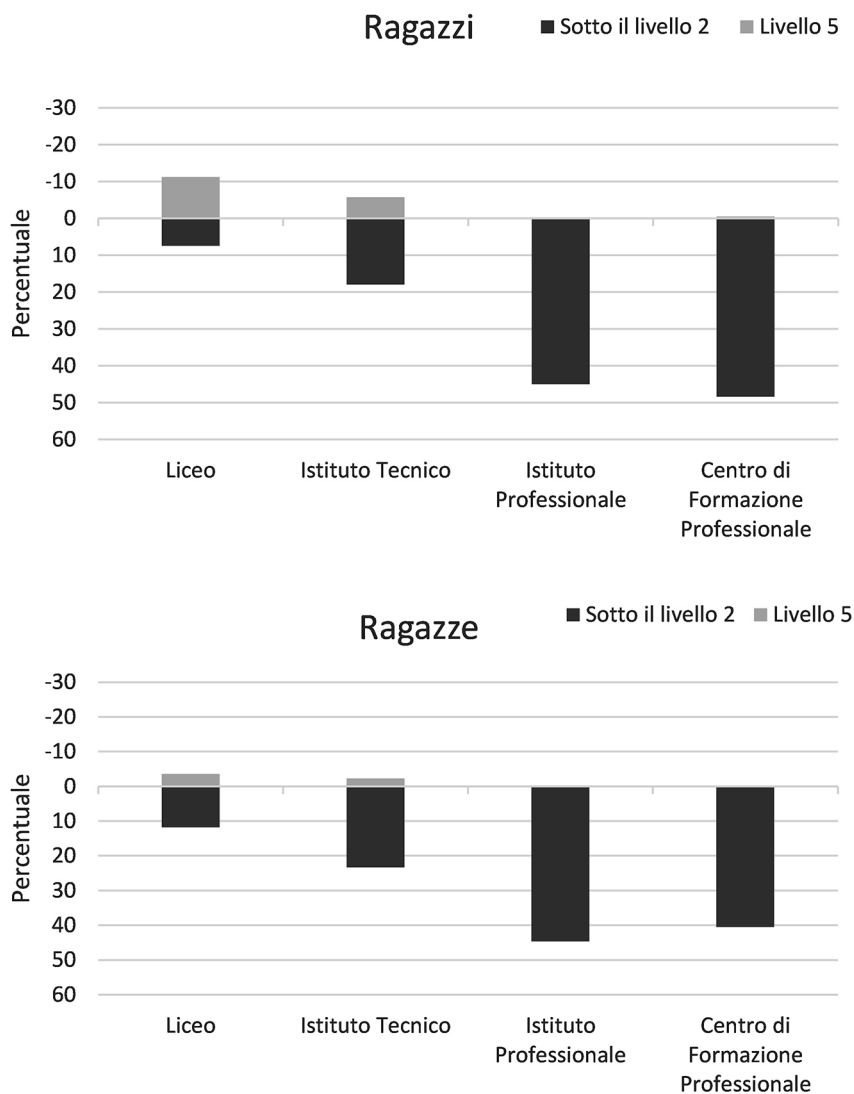


Fig. 3.5 – Distribuzione di low e top performer, per genere e tipologia di istruzione

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 3.2b in Appendice online

3.2. In che modo i risultati dei ragazzi e delle ragazze sono cambiati nel tempo?

Il confronto dei risultati in financial literacy di PISA 2022 con i cicli precedenti (2012, 2015, 2018) consente di apprezzare come i risultati dei ragazzi e delle ragazze siano cambiati nel tempo. Poiché non tutti i Paesi/economie hanno partecipato a tutti i cicli precedenti, per il confronto del dato medio OCSE tra due edizioni di PISA si considerano solo i Paesi/economie che hanno partecipato alla rilevazione della financial literacy in entrambi.

A livello medio OCSE, il divario di genere a favore dei ragazzi registrato in PISA 2022 è comparabile con quelli osservati nel 2012 e nel 2018 (cfr. tab. 3.3.I in Appendice online), mentre nel 2015 era stato riscontrato un divario di genere a favore delle ragazze.

In Italia, il punteggio medio in financial literacy presenta un divario di genere a favore dei ragazzi in tutte le rilevazioni. Tra il 2012 e il 2022 il gap è aumentato da 8 a 20 punti: ciò è dovuto al fatto che il punteggio medio è migliorato in modo più marcato per i ragazzi.

A livello di macro-area geografica, il punteggio medio dei ragazzi risulta significativamente superiore a quello delle ragazze nel Sud nel 2012 e nel Nord-Est nel 2015; nel 2018 e nel 2022 il divario risulta significativo in un numero maggiore di aree del Paese (cfr. tab. 3.3.a in Appendice online).

A livello di tipologia di istruzione, nelle rilevazioni condotte tra il 2012 e il 2022 non si riscontrano variazioni significative nei gap di genere (cfr. tab. 3.3.b in Appendice online).

4. Aspetti non cognitivi della competenza finanziaria. Il ruolo della famiglia e della scuola

di Ginevra Buratti, Angela Romagnoli*

Risultati in breve

- Per l'Italia, come a livello internazionale, i temi economici e finanziari più vicini alla quotidianità dei quindicenni sono discussi più frequentemente in famiglia.
- Solo circa il 15% degli studenti italiani dichiara di non confrontarsi mai o raramente con i genitori sulle cose che avrebbe voluto comprare o per gli acquisti online. Oltre il 40% degli studenti dichiara di non farlo mai o raramente sulle questioni economiche generali e sul budget. Il 35% degli studenti dichiara di non confrontarsi in famiglia sulle proprie decisioni di spesa e il 31 % su quelle di risparmio, a fronte del 24% della media OCSE.
- A livello di macro-area, dal Nord al Sud aumentano le occasioni di confronto in famiglia sulle questioni di soldi.
- Complessivamente, l'indice di coinvolgimento della famiglia per il nostro Paese è nullo e non si discosta dalla media OCSE. Non si riscontra una differenza significativa nell'indice tra maschi e femmine, salvo al Sud dove c'è un significativo maggior coinvolgimento dei primi.
- In Italia, come nella media dei Paesi/economie OCSE, gli studenti che provengono da famiglie svantaggiate discutono meno degli altri di questioni economiche con i genitori e la differenza rispetto agli studenti che provengono da famiglie avvantaggiate è significativa.
- Per l'Italia non emerge un legame significativo tra indice di coinvolgimento dei genitori e risultati in alfabetizzazione finanziaria, né a livello aggregato né a livello di macro-aree geografiche.

* Ginevra Buratti è autrice dei parr. 4.2, 4.3 e dei rispettivi sotto-paragrafi; Angela Romagnoli è autrice del par. 4.1 e dei relativi sotto-paragrafi.

- Gli studenti che conseguono risultati migliori in alfabetizzazione finanziaria sembrano approcciarsi al dialogo in famiglia su temi economico-finanziari in modo più equilibrato.
- Sia in Italia che a livello medio OCSE gli studenti dichiarano in media di aver imparato a scuola e di conoscere il significato di meno della metà di 16 termini economici e finanziari (6 termini in Italia, 7 nei Paesi/economie OCSE).
- In Italia oltre due studenti su tre dichiarano di aver imparato a scuola e sapere cosa significa il termine “stipendio”; oltre la metà i termini “budget”, “imprenditore” e “prestito bancario”. Risultano essere meno conosciuti i termini “diversificazione”, “tasso di cambio” (meno di uno studente su sette) e “interesse composto” (meno di uno studente su dieci).
- Tra i diversi tipi di scuola, gli studenti degli istituti tecnici dichiarano in media di avere appreso un numero maggiore di concetti economico-finanziari in classe (conoscono circa un termine in più).
- I ragazzi mostrano una familiarità con i concetti economico-finanziari appresi a scuola solo lievemente superiore rispetto alle ragazze (0,35 termini, a fronte di una media OCSE di 0,80) riflettendo il divario di genere nei licei.
- Sia in Italia sia a livello medio OCSE si osserva una correlazione positiva tra la familiarità degli studenti con i concetti economico-finanziari appresi a scuola e il punteggio ottenuto nella prova di financial literacy. La correlazione resta positiva e statisticamente significativa anche tenendo conto delle caratteristiche degli studenti e della scuola.
- Nel confronto internazionale, l'Italia è il Paese in cui l'indice di educazione finanziaria nelle lezioni scolastiche risulta più basso. Tra le tipologie di compiti o attività legati al mondo economico e finanziario che gli studenti possono incontrare a scuola, gli argomenti che risultano essere maggiormente trattati dagli studenti italiani sono la differenza tra bisogni e desideri, i modi possibili per pagare una spesa e il modo in cui gli annunci pubblicitari spingono all'acquisto. Meno trattati lo scopo e l'uso dei soldi, i diritti dei consumatori in ambito finanziario e l'investimento.
- Tra le tipologie di istruzione, i licei sono quella in cui compiti e attività legati al mondo economico e finanziario vengono svolti meno: per ciascuna delle attività considerate, oltre la metà degli studenti dichiara di non averla svolta negli ultimi 12 mesi.

4.1. Il coinvolgimento dei genitori nelle discussioni sulle questioni finanziarie

4.1.1. Gli argomenti relativi ai soldi di cui i giovani parlano a casa

Il contesto familiare è da sempre riconosciuto come fondamentale per lo sviluppo della literacy finanziaria. L'indagine PISA può aiutare a indagare il ruolo della famiglia, quale agente di socializzazione e di educazione finanziaria, sulle competenze finanziarie dei giovani; infatti, gli studenti coinvolti nella rilevazione compilano, alla fine delle prove cognitive, un questionario sull'esperienza, a scuola e fuori dalla scuola, relativa a questioni di tipo finanziario per indagare aspetti non cognitivi.

Se i genitori sono considerati una fonte di informazioni rilevante per le questioni economiche dei giovani, nel concreto quali e quante sono le interlocazioni con i figli sulle questioni di soldi? Per indagare questo aspetto, nel questionario PISA è stato chiesto agli studenti di segnalare con quale frequenza parlano in famiglia di: proprie decisioni di spesa; proprie decisioni di risparmio; budget familiare; soldi per le cose che vogliono comprare; notizie generali sull'economia e la finanza; utilizzo della paghetta o dei soldi di cui dispongono; acquisti online. Le indicazioni raccolte sui diversi argomenti sono state anche sintetizzate in un indice di coinvolgimento dei genitori sulle questioni economiche, standardizzato con media nulla e deviazione standard unitaria nella media dei Paesi/economie OCSE partecipanti.

Dalle risposte raccolte, a livello internazionale le tematiche più vicine alla quotidianità dei quindicenni sono discusse più frequentemente in famiglia; in particolare nella media dei Paesi/economie OCSE meno di un quinto degli studenti dichiara di non confrontarsi mai o molto raramente in famiglia sui soldi per le cose che vuole comprare mentre tale quota sale a oltre i due quinti per argomenti come il budget familiare e le notizie economiche (fig. 4.1 e cfr. tab. 4.1.I in Appendice online).

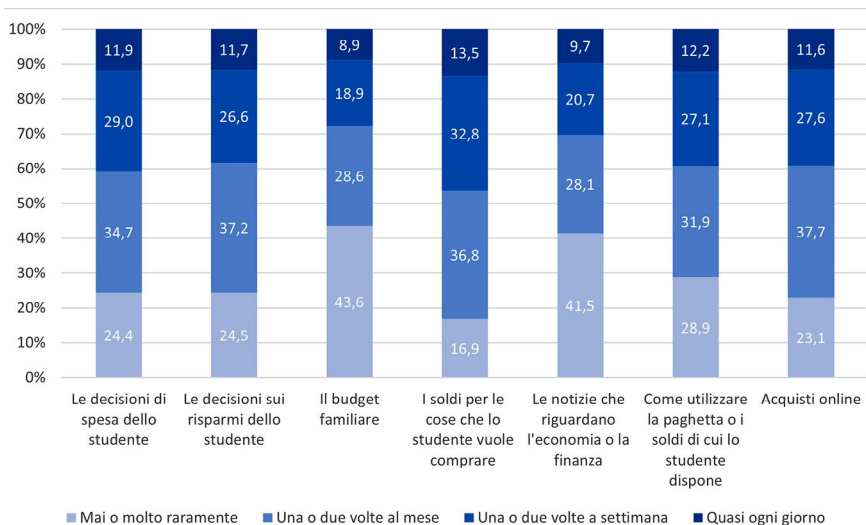


Fig. 4.1 – Percentuale di studenti che dichiarano di parlare in famiglia di argomenti relativi ai soldi – Media OCSE

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 4.1.I in Appendice online

Guardando al nostro Paese, anche gli studenti italiani, come i loro pari, si confrontano di più in famiglia sulle tematiche finanziarie a loro più vicine (fig. 4.2 e cfr. tab. 4.1 in Appendice online). Solo il 15% degli studenti italiani dichiara di non confrontarsi mai o raramente con i genitori sulle cose che vuole comprare e un’analoga frequenza si ha anche per gli acquisti online (16%). In linea con le tendenze internazionali, anche da noi i confronti sulle questioni economiche generali e sul budget sono meno frequenti, con oltre il 40% degli studenti che dichiara di non farlo mai o raramente. Tuttavia, in Italia il 35% degli studenti dichiara di non confrontarsi in famiglia sulle proprie decisioni di spesa e il 31 % su quelle di risparmio, a fronte del 24% della media OCSE su entrambi gli argomenti. Anche con riguardo all’indice di coinvolgimento della famiglia, l’Italia non si discosta dalla media dei Paesi/economie OCSE.

L’analisi delle risposte a livello di macro-area geografica evidenzia che dal Nord al Sud aumentano le occasioni di confronto in famiglia sulle questioni di soldi: per tutti gli argomenti, con l’eccezione degli acquisti on line, la quota di studenti che dichiarano di non parlarne mai o raramente a casa diminuisce passando dal Nord al Sud, con differenze anche superiori ai 10 punti percentuali tra l’area Nord-Ovest e quella Sud. Inoltre, nelle aree Sud e Sud Isole è generalmente più elevata anche la percentuale di coloro che di-

chiarano di confrontarsi quasi ogni giorno in famiglia sugli argomenti finanziari proposti. L’eterogeneità territoriale nel confronto in famiglia emerge in modo evidente anche nell’indice di coinvolgimento dei genitori, che passa da -0,11 del Nord-Ovest a 0,19 del Sud Isole (fig. 4.3).

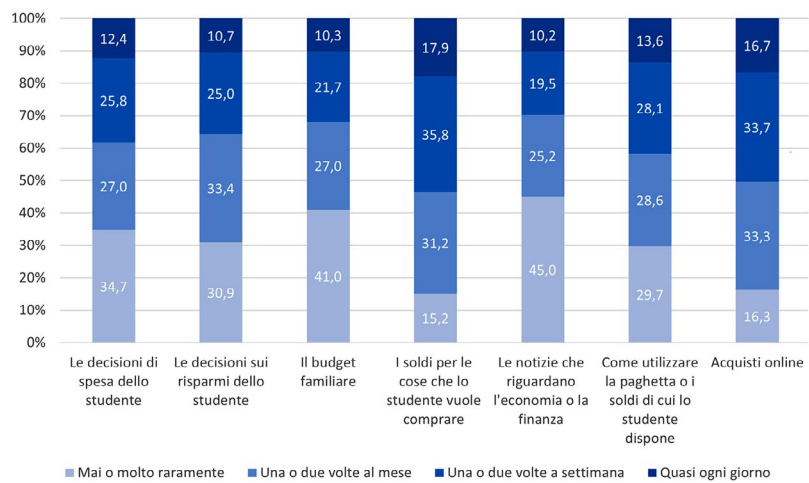


Fig. 4.2 – Percentuale di studenti che dichiarano di parlare in famiglia di argomenti relativi ai soldi – Media Italia

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 4.1.I in Appendice online

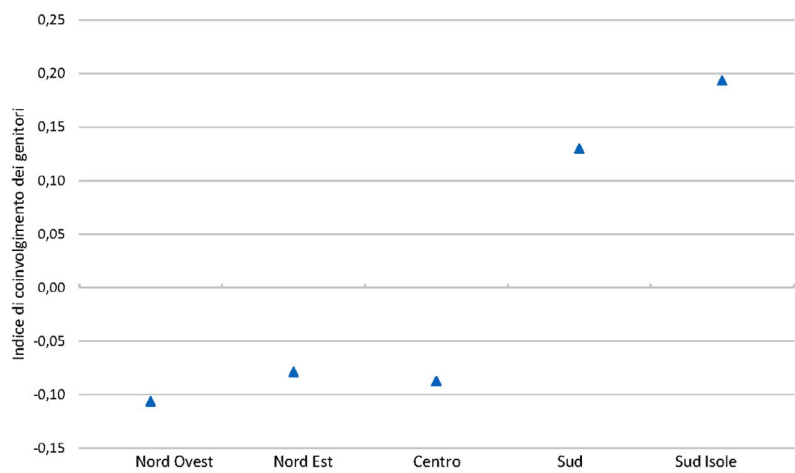


Fig. 4.3 – Coinvolgimento dei genitori nelle discussioni su questioni relative ai soldi

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 4.1 in Appendice online

4.1.2. Ci sono differenze di genere negli argomenti di tipo economico discussi a casa?

Quando ci si interroga sui divari di genere in alfabetizzazione finanziaria tra maschi e femmine, una delle ragioni aneddotiche che viene segnalata è un diverso atteggiamento delle famiglie nell'affrontare gli argomenti economici con i ragazzi e le ragazze. In PISA, sulla base delle risposte raccolte tra gli studenti, nella media OCSE questo diverso atteggiamento delle famiglie non sembrerebbe particolarmente marcato, con l'eccezione delle notizie generali di economia, per il quale il confronto dei genitori con i figli maschi sarebbe più diffuso di quello con le figlie femmine di circa 10 punti percentuali (cfr. tab. 4.2.I in Appendice online).

Circa il coinvolgimento dei genitori, nel nostro Paese anche a livello di genere si riscontrano tendenze in linea con quelle internazionali (cfr. tab. 4.2 in Appendice online); tuttavia, da noi la quota di maschi che si confronta su questioni economiche con i genitori è superiore a quella delle femmine di circa 5 punti percentuali anche su argomenti come il budget familiare o le proprie decisioni di risparmio. Tenendo conto di tutti gli argomenti non emerge però una differenza significativa nell'indice di coinvolgimento della famiglia per genere.

Con riferimento alle macro-aree, il confronto sulle questioni economiche con i ragazzi piuttosto che con le ragazze non appare discostarsi in modo evidente rispetto al dato nazionale; con le ragazze si parla di più di soldi per gli acquisti mentre con i ragazzi di notizie generali sull'economia e la finanza. Inoltre, a livello territoriale emerge un'unica differenza significativa per l'indice di coinvolgimento della famiglia: al Sud i maschi registrano un indice pari a 0,24 a fronte di un punteggio di solo 0,03 per le femmine, segnale di un confronto più frequente in famiglia per i primi.

4.1.3. Si discute diversamente di questioni economiche in famiglia con status sociale diverso?

Discutere a casa di questioni economiche è associato al contesto socio-economico e culturale della famiglia? In media nei Paesi/economie OCSE gli studenti che provengono da famiglie svantaggiate si confrontano meno degli altri di questioni economiche con i genitori e la differenza rispetto agli studenti che provengono da famiglie avvantaggiate è significativa (cfr. tab. 4.3.I in Appendice online). Questo risultato è vero anche per il nostro Paese; tuttavia, a livello di macro-aree geografiche emerge un valore significativo solo al Centro, dove la differenza nell'indice di coinvolgimento dei genitori

tra gli studenti appartenenti alle famiglie avvantaggiate e quelle svantaggiate è pari a 0,28, a fronte di valori di circa 0,15 per le altre macro-aree, in linea con il complesso del Paese (cfr. tab. 4.3 in Appendice online).

In media nei Paesi/economie OCSE il confronto più frequente in famiglia degli studenti che provengono da famiglie avvantaggiate rispetto ai coetanei è vero per tutti gli argomenti proposti. Questo fenomeno emerge anche in Italia, di norma anche a livello di macro-aree geografiche. Un argomento che fa eccezione è quello del budget: di questo argomento, infatti, si tende a parlare maggiormente con i propri figli anche nei contesti familiari meno avvantaggiati, plausibilmente riflettendo la necessità di sensibilizzarli sui vincoli di bilancio.

4.1.4. C'è una relazione fra discutere in famiglia di questioni economiche e la literacy finanziaria?

Confrontarsi di più in famiglia sugli argomenti economici si riflette in modo significativo sull'alfabetizzazione finanziaria misurata in PISA? Guardando all'indice sintetico di coinvolgimento delle famiglie, in media nei Paesi/economie OCSE si riscontra una differenza di punteggio negativa di 5 punti nei risultati in financial literacy associata a un incremento unitario nell'indice di coinvolgimento dei genitori in questioni economiche, che permane anche tenendo conto del genere, dell'ESCS e del background migratorio (cfr. tab. 4.4.I in Appendice online); per l'Italia non si riscontra un legame significativo tra indice di coinvolgimento dei genitori e risultati in alfabetizzazione finanziaria, né a livello aggregato né a livello di macro-aree geografiche (cfr. tab. 4.4 in Appendice online).

Guardando ai singoli argomenti, in media nei Paesi/economie OCSE, di norma gli studenti che dichiarano di confrontarsi in famiglia “Una o due volte al mese” o “Una o due volte a settimana” mostrano un punteggio significativamente maggiore dei coetanei che dichiarano di farlo quasi ogni giorno o di non farlo mai o molto raramente. Gli studenti che conseguono risultati migliori in alfabetizzazione finanziaria sembrano dunque approcciarsi al dialogo in famiglia su temi economico-finanziari in modo più equilibrato. Considerazioni analoghe valgono anche per l'Italia.

L'interpretazione del legame tra il confronto in famiglia sulle questioni economiche e l'alfabetizzazione finanziaria degli studenti richiede quindi cautela e ulteriori approfondimenti.

4.2. Quali termini del mondo economico e finanziario hanno imparato a scuola i quindicenni?

Il mondo dell’economia e della finanza ha un suo vocabolario, che può essere appreso e ampliato a scuola. Per misurare il livello di conoscenza dei termini economici e finanziari degli studenti quindicenni, nel questionario di financial literacy vengono presentati 16 termini: pagamento di interessi, interesse composto, prestito bancario, tasso di cambio, quote/azioni, ritorno sull’investimento, dividendo, diversificazione, carta di debito, fondo pensione, budget, stipendio, imprenditore, imposta sul reddito, banca centrale. Agli studenti si chiede di indicare per ciascuno se, negli ultimi dodici mesi a scuola, ne hanno sentito parlare o ne hanno imparato il significato; il numero di termini che lo studente dichiara di aver imparato a scuola e di cui conosce il significato è una misura complessiva della familiarità dello studente con i concetti di tipo economico e finanziario appresi a scuola.

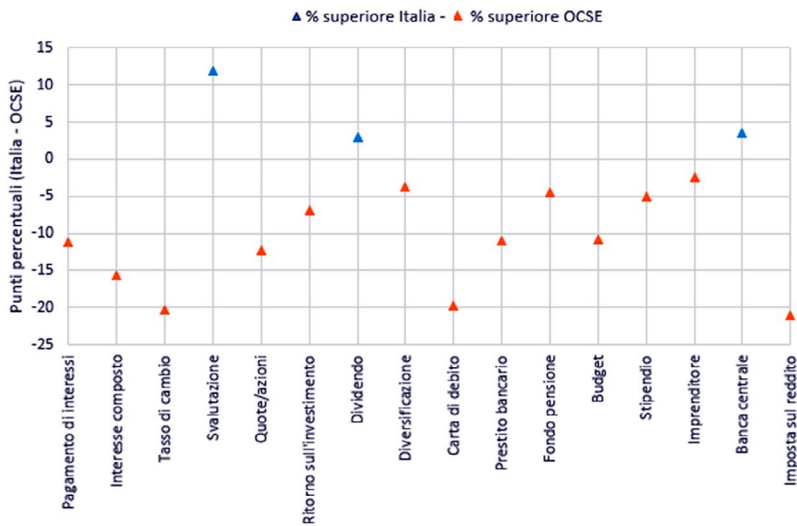


Fig. 4.4 – Confronto della percentuale di studenti italiani che dichiarano di aver imparato i termini a scuola e di conoscerne il significato con il dato medio OCSE: differenza in punti percentuali

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 4.9.I in Appendice online

In Italia gli studenti dichiarano in media di aver imparato a scuola e di conoscere il significato di meno della metà dei termini proposti: 6 termini su 16, un termine in meno rispetto alla media OCSE (cfr. tab. 4.9.I in Appendice online).

In Italia, per la maggior parte dei termini proposti la percentuale di studenti che dichiarano di averne imparato il significato a scuola è inferiore alla media OCSE (fig. 4.4). Il termine più trattato a scuola e di cui si conosce il significato è “stipendio” (oltre due studenti su tre); seguono “budget”, “imprenditore” e “prestito bancario” (oltre la metà degli studenti). Meno di uno studente su sette dichiara di aver incontrato a scuola e di conoscere i termini “diversificazione” e “tasso di cambio”; meno di uno studente su dieci “interesse composto” (cfr. tab. 4.9.I in Appendice online).

Tra le macro-aree, la familiarità più elevata si registra nel Nord-Ovest e nel Nord-Est (cfr. tab. 4.9.a in Appendice online).

Per quanto riguarda la tipologia di istruzione, gli studenti degli istituti tecnici conoscono in media circa un termine in più rispetto agli altri; inoltre riferiscono con maggior frequenza di aver incontrato e appreso il significato dei termini “pagamento di interessi” (oltre 15 punti percentuali in più rispetto a chi frequenta altri tipi di scuola), “carta di debito” e “prestito bancario” (oltre 10 punti percentuali in più; cfr. tab. 4.9.b in Appendice online).

4.2.1. Ci sono differenze di genere nella familiarità con termini economici e finanziari?

A livello medio OCSE, si rileva una differenza statisticamente significativa a favore dei ragazzi nella familiarità con i concetti di tipo economico e finanziario appresi a scuola: in media, i ragazzi dichiarano di aver incontrato a scuola e di conoscere il significato di quasi un termine in più rispetto alle ragazze. Anche in Italia emerge una maggiore familiarità a favore dei ragazzi; la differenza nel numero medio di termini trattati risulta tuttavia di piccola entità (0,35; cfr. tab. 4.11.I in Appendice online).

Il divario di genere che si osserva a livello medio nazionale nell'esposizione e nelle opportunità di apprendimento dei concetti di tipo economico e finanziario a scuola sembra riflettere le specificità dei percorsi scolastici.

Tra le macro-aree del Paese, il divario di genere a favore dei ragazzi risulta significativo solo nel Nord-Ovest (fig. 4.5 e cfr. tab. 4.11b in Appendice online); tra le tipologie di istruzione, solo nei licei (fig. 4.6 e cfr. tab. 4.11b in Appendice online).

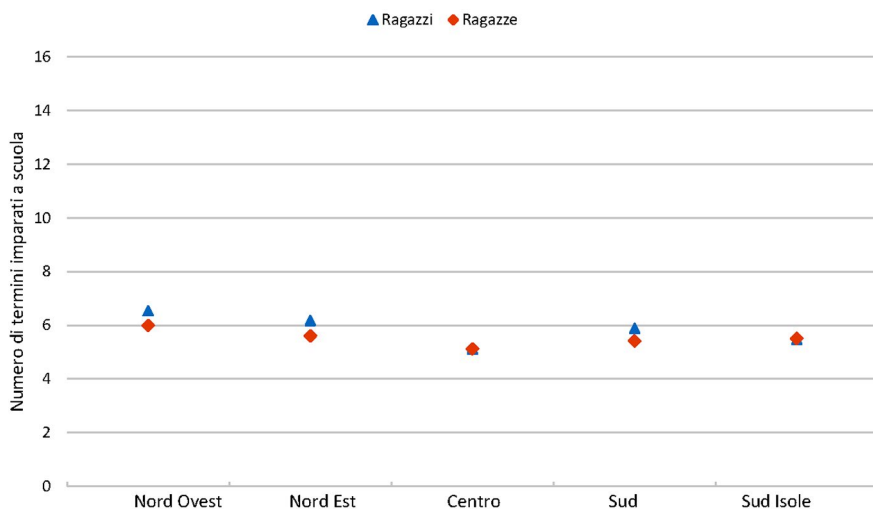


Fig. 4.5 – Familiarità con i concetti di tipo economico e finanziario appresi a scuola, per genere e macro-area

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 4.11a in Appendice online

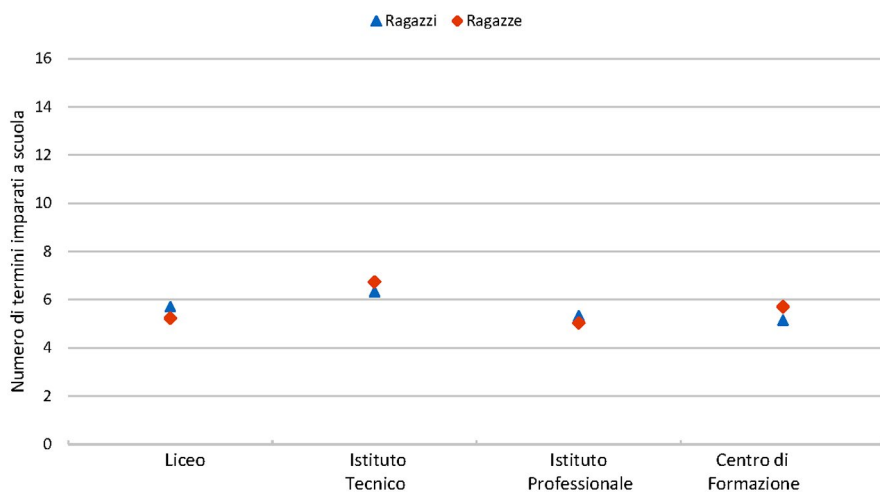


Fig. 4.6 – Familiarità con i concetti di tipo economico e finanziario appresi a scuola, per genere e tipo di scuola

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 4.11b in Appendice online

4.2.2. Esiste una relazione tra la familiarità con i termini economici e finanziari appresi a scuola e la competenza finanziaria?

A livello medio OCSE, si osserva una correlazione significativa e positiva tra la familiarità con i concetti di tipo economico e finanziario appresi a scuola e il punteggio ottenuto nella prova di financial literacy. Tale correlazione risulta tuttavia di piccola entità: 5 punti per ogni termine in più conosciuto; 1 punto tenendo conto delle caratteristiche degli studenti e della scuola (cfr. tab. 4.13.I in Appendice online). Risultati analoghi si riscontrano anche a livello nazionale.

4.3. Quali attività legate al mondo economico e finanziario si svolgono a scuola?

Oltre all'apprendimento dei concetti economico-finanziari e alla costruzione di un vocabolario specifico, un altro aspetto importante è la possibilità di svolgere a scuola compiti e attività legati al mondo dell'economia e della finanza.

Nel questionario è stato chiesto agli studenti se in una lezione di scuola negli ultimi 12 mesi avessero svolto e con quale frequenza alcuni compiti o attività: descrivere lo scopo e l'uso dei soldi, considerare la differenza tra spendere soldi per cose necessarie e per desideri, considerare i modi possibili per pagare una spesa, discutere i diritti dei consumatori quando hanno a che fare con istituti finanziari, discutere i modi in cui i soldi investiti in borsa cambiano valore nel tempo, analizzare gli annunci pubblicitari per capire in quale modo si spinge la gente ad acquistare.

Nei Paesi/economie OCSE, l'attività più frequente è considerare la differenza tra spendere soldi per cose necessarie e per desideri, svolta spesso da uno studente su cinque, mentre quella meno frequente è discutere i diritti dei consumatori quando hanno a che fare con istituti finanziari, svolta spesso da uno studente su otto (cfr. tab. 4.10.I in Appendice online).

Il confronto con la media internazionale mostra che, per ciascuna delle attività presentate, la percentuale di studenti italiani che dichiarano di averla incontrata in una lezione di scuola è inferiore. Le attività che gli studenti italiani svolgono più spesso sono considerare la differenza tra spendere soldi per cose necessarie e per desideri e considerare i modi possibili per pagare una spesa, svolte spesso da uno studente su sette; quelle che svolgono meno spesso sono descrivere lo scopo e l'uso dei soldi, discutere i diritti dei consumatori quando hanno a che fare con istituti finanziari e discutere i modi

in cui i soldi investiti in borsa cambiano valore nel tempo, svolte spesso da meno di uno studente su dieci.

In tutte le macro-aree, i tipi di compiti o attività che gli studenti dichiarano in misura maggiore di svolgere spesso sono gli stessi emersi a livello medio nazionale: considerare la differenza tra spendere soldi per cose necessarie e per desideri e considerare i modi possibili per pagare una spesa (fig. 4.7). Tra le macro-aree, complessivamente si osserva che nel Sud e nel Sud Isole queste attività vengono svolte più spesso rispetto al Nord-Ovest e al Centro (cfr. tab. 4.10a in Appendice online).

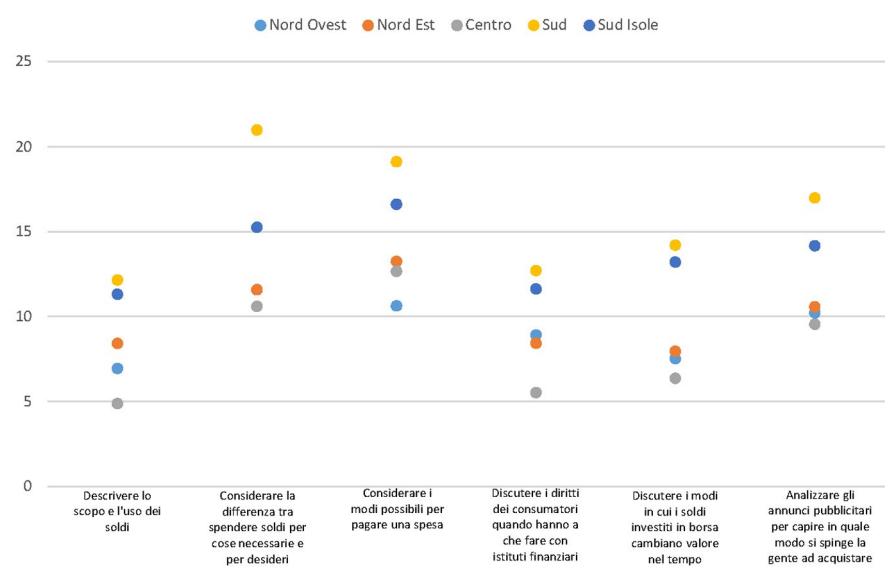


Fig. 4.7 – Percentuale di studenti che dichiarano di aver incontrato i seguenti tipi di compiti o attività a scuola nei precedenti 12 mesi, per macro-area

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 4.10a in Appendice online

Tra le diverse tipologie di istruzione, le attività prese in esame vengono svolte in misura minore nei licei (cfr. tab. 4.10.b in Appendice online).

Ciascuna attività viene svolta spesso da un minimo del 6% a un massimo del 10% degli studenti dei licei; da un minimo dell’11% a un massimo del 21% degli studenti degli istituti tecnici; da un minimo del 13% a un massimo del 20% degli studenti degli istituti professionali; da un minimo del 10% a un massimo del 20% degli studenti dei Centri di formazione professionale (fig. 4.8).

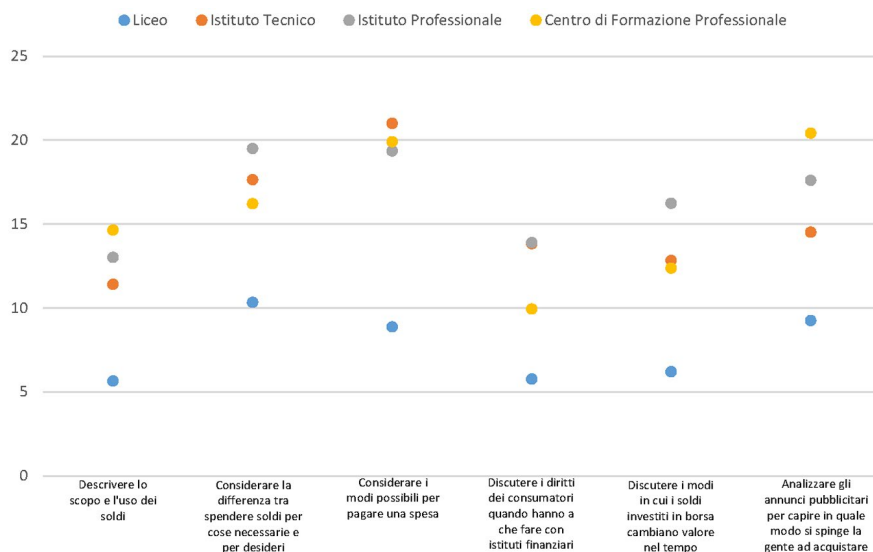


Fig. 4.8 – Percentuale di studenti che dichiarano di aver incontrato i seguenti tipi di compiti o attività a scuola nei precedenti 12 mesi, per tipologia di istruzione

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 4.10b in Appendice online

4.3.1. Ragazze e ragazzi sono diversamente coinvolti nelle attività di educazione finanziaria a scuola?

Sia a livello medio OCSE sia a livello medio nazionale, complessivamente i ragazzi risultano essere maggiormente esposti a compiti e attività legate al mondo economico e finanziario nelle lezioni di scuola (cfr. tab. 4.12.I in Appendice online).

In Italia, tra le macro-aree questo divario risulta statisticamente significativo solo nel Nord-Est e nel Sud (cfr. tab. 4.12a in Appendice online); tra le diverse tipologie di istruzione complessivamente non si registrano divari di genere (cfr. tab. 4.12b in Appendice online).

4.3.2. C'è una relazione tra i compiti e le attività di educazione finanziaria a scuola e la financial literacy?

Sia a livello medio OCSE sia a livello medio nazionale, non si osserva correlazione tra l'esposizione degli studenti a compiti e attività legati al mondo economico e finanziario nelle lezioni di scuola e il punteggio in financial literacy, allorché si tiene conto delle caratteristiche dello studente e della scuola (cfr. tab. 4.14.I in Appendice online).

5. Aspetti non cognitivi della competenza finanziaria: atteggiamenti e comportamenti degli studenti verso il denaro

di Sabrina Greco, Daniela Marconi*

Risultati in breve

- Il 62% degli studenti italiani ritiene che gli argomenti finanziari siano importanti per sé ora, un dato in linea con la media OCSE. Solo il 40% degli studenti si sente a suo agio a parlare di questi temi (50% media OCSE), il dato riflette il maggior disagio delle ragazze rispetto ai ragazzi, un divario presente anche nella media dei Paesi OCSE, anche se meno intenso.
- Quasi 8 studenti su 10 dichiarano di saper gestire i propri soldi (in linea con la media OCSE), in media non si rilevano divari di genere, ad eccezione del Nord-Ovest, dove i ragazzi sono significativamente più confidenti delle ragazze.
- Il coinvolgimento dei genitori nel dialogo con i figli sulle tematiche economico-finanziarie facilita gli studenti nel sentirsi a loro agio nel parlarne e la loro sicurezza nella gestione del proprio denaro, ma non influenza l'importanza che gli studenti assegnano a questi argomenti.
- Il contesto socio-economico e culturale di provenienza è correlato all'interesse solo nelle regioni del Sud e Isole.
- C'è una correlazione positiva tra punteggio in alfabetizzazione finanziaria e interesse nei confronti degli argomenti finanziari. La correlazione si mantiene statisticamente significativa anche controllando per il background socio-economico e culturale, la familiarità con i concetti e il coinvolgimento dei genitori. In media, la differenza di punteggio è di 11 punti, il doppio rispetto alla media OCSE.

* Sabrina Greco è autrice dei parr. 5.2, 5.3 e dei rispettivi sotto-paragrafi; Daniela Marconi del par. 5.1 e dei relativi sotto-paragrafi.

- In Italia, negli ultimi 12 mesi, in media 1 studente su 10 non ha mai controllato quanti soldi aveva o il resto ricevuto; circa 8 studenti su 10 hanno comprato qualcosa che è costata più di quanto fosse nei loro programmi. Le ragazze dichiarano di controllare i soldi di cui dispongono e di spendere più di quanto preventivato in misura maggiore dei ragazzi. Gli studenti provenienti da contesti avvantaggiati tendono a riferire in misura maggiore, rispetto a quelli meno avvantaggiati, comportamenti associati al monitoraggio delle proprie finanze e a spendere più di quanto preventivato.
- Prima di fare un acquisto, più di 7 studenti italiani su 10 confrontano i prezzi di diversi negozi e quelli tra un negozio tradizionale e uno online; poco più della metà aspetta che il prodotto diventi più economico. Le ragazze tendono a confrontare i prezzi di diversi negozi più dei ragazzi. Nel complesso, confrontare i prezzi è una strategia di spesa adottata soprattutto dagli studenti provenienti da famiglie avvantaggiate.
- Poco più della metà dei nostri studenti si sente sicura di pianificare le proprie spese considerando la situazione finanziaria del momento e il 46% dichiara di fare acquisti in funzione di come ci si sente. Le ragazze si sentono meno sicure dei ragazzi rispetto alla pianificazione, mentre più dei ragazzi tendono a fare acquisti “impulsivi”.
- In media, 4 studenti italiani su 10 spendono più di quanto vorrebbero quando sono con i loro amici e spesso comprano quello che gli amici consigliano. Un terzo vuole essere al passo con lo stile di vita dei suoi compagni e circa due terzi, negli ultimi 12 mesi, ha acquistato qualcosa perché lo avevano gli amici. Questi ultimi due aspetti riguardano soprattutto i ragazzi. L’influenza dei pari, nel suo complesso, è associata negativamente ai risultati in financial literacy.
- Circa il 90% dei nostri studenti ha risparmiato negli ultimi 12 mesi: il 45% risparmia esclusivamente a casa (27% media OCSE), il 41% (61% media OCSE) ricorre a una forma “mista” (a casa e in un conto).

5.1. Atteggiamenti verso il denaro

Nel 2022 l’indagine PISA ha indagato per la prima volta tra gli aspetti non cognitivi della financial literacy l’interesse degli studenti nei confronti dei temi finanziari. In particolare, l’indagine rileva: (i) quanto piace agli studenti parlare di temi finanziari e (ii) quanto ritengono importanti gli argomenti finanziari per sé ora. I due aspetti sono collegati ma distinti. Se, da un lato, gli argomenti finanziari sono spesso percepiti come difficili e per questo

genera disagio parlarne, dall'altro, essi riguardano la vita di tutti i giorni e sono importanti per comprendere la realtà e compiere alcune scelte in autonomia o nel contesto familiare.

Nel paragrafo approfondiremo l'interesse e gli atteggiamenti degli studenti nei confronti degli argomenti economico-finanziari e nella gestione del denaro in relazione al genere, al ruolo della famiglia, ai divari territoriali e alle competenze finanziarie.

In sintesi, una larga maggioranza degli studenti italiani riconosce l'importanza di comprendere fin da ora gli argomenti finanziari di base, tuttavia meno della metà si sente a proprio agio a parlarne, cioè dichiara che non ha piacere a farlo, riflettendo una maggiore difficoltà delle ragazze. Il contesto socio-economico di provenienza mediamente non influenza l'interesse e la propensione degli studenti a parlare di questi argomenti; rileva maggiormente il coinvolgimento dei genitori sulle tematiche economico-finanziarie. Quasi il 76% degli studenti ritiene di saper gestire i propri soldi.

5.1.1. Quanto sono interessati i giovani e quanto si sentono a loro agio nel parlare di temi finanziari?

In media solo al 40% circa degli studenti italiani piace parlare di argomenti finanziari, a fronte del 50% nella media OCSE. Nonostante il disagio diffuso a parlare di argomenti finanziari, meno di 4 studenti su 10 ritiene che questi argomenti non siano importanti per sé stessi, un dato pressoché in linea con la media OCSE (cfr. tab. 5.1.I in Appendice online). Il disagio è più marcato tra gli studenti del Centro, dove solo il 34% si sente a proprio agio, e nel Nord-Est (meno del 38%).

La quota di ragazze a cui piace parlare di argomenti finanziari è inferiore a quella dei ragazzi in quasi tutti i Paesi, segnando una differenza statisticamente significativa, pari a circa 22 punti percentuali in Italia e 17 nella media OCSE. Al contrario, riguardo l'importanza, non si rilevano differenze di genere in Italia: ragazzi e ragazze ritengono importante in egual misura questi argomenti per loro stessi ora (cfr. tab. 5.2.I in Appendice online).

Quasi 8 studenti su 10 dichiarano di saper gestire i propri soldi (in linea con la media OCSE), in media non si rilevano divari di genere, ad eccezione del Nord-Ovest, dove i ragazzi sono più confidenti delle ragazze (cfr. tab. 5.2 in Appendice online).

5.1.2. Cambia l'interesse in funzione del coinvolgimento dei genitori e dello status socio-economico e culturale della famiglia?

Il dialogo dei genitori con i figli sulle tematiche economico-finanziarie facilita gli studenti nel sentirsi a loro agio nel parlarne: la percentuale di studenti a cui piace parlare di argomenti economici e finanziari e che proviene da famiglie dove i genitori sono maggiormente coinvolti è superiore di 30 punti percentuali rispetto agli studenti che provengono da famiglie con genitori poco coinvolti; un divario in linea con la media OCSE (cfr. tab. 5.4.I in Appendice online) e analogo in tutte macro-aree del Paese (cfr. tab. 5.4 in Appendice online).

In Italia, il coinvolgimento della famiglia non influenza l'importanza che ragazzi e ragazze assegnano agli argomenti, ma si riflette sulla loro sicurezza nel saper gestire il denaro: l'83% degli studenti che provengono da famiglie con genitori molto coinvolti dichiarano di saper gestire il proprio denaro, a fronte del 67% degli studenti che provengono da famiglie con genitori meno coinvolti.

I divari nell'interesse legati al contesto socio-economico e culturale sono bassi, circa 6 punti percentuali in Italia e nella media OCSE (tab. 5.3.I). In Italia il contesto socio-economico e culturale di provenienza rileva solo nelle regioni del Sud Isole. Gli studenti di queste regioni che provengono da contesti familiari più avvantaggiati si sentono maggiormente a loro agio nel parlare di argomenti finanziari e ritengono l'argomento importante ora per loro in misura maggiore rispetto ai coetanei più svantaggiati, con un divario di circa 20 punti percentuali tra quartile superiore e inferiore della distribuzione dello status socio-economico e culturale di provenienza (cfr. tab. 5.3 in Appendice online).

5.1.3. C'è una relazione tra financial literacy e interesse verso i temi finanziari?

Gli studenti che hanno trattato maggiormente argomenti di educazione finanziaria a scuola dichiarano più spesso che gli piace parlare di questi argomenti e di saper gestire i propri soldi, con un divario di circa 19 e 15 punti percentuali (rispettivamente) tra gli studenti che appartengono al quartile più alto di familiarità a scuola e quello più basso, 21 e 18 punti rispettivamente nella media OCSE (cfr. tab. 5.5.I in Appendice online).

C'è una correlazione positiva tra punteggio in alfabetizzazione finanziaria e interesse nei confronti degli argomenti finanziari. La correlazione si mantiene statisticamente significativa anche controllando per il background

socio-economico e culturale, la familiarità con i concetti e il coinvolgimento dei genitori. Controllando per questi fattori, in media, la differenza di punteggio in financial literacy tra gli studenti che si sentono maggiormente a proprio agio nel parlare di argomenti finanziari e coloro che non lo sono è di 11 punti, il doppio rispetto alla media OCSE. Il divario di punteggio tra coloro che lo ritengono importante e coloro che invece non lo ritengono tale è di 25 punti, in linea con la media OCSE (cfr. tab. 5.7.I in Appendice online). Anche la capacità di gestire i propri soldi si associa positivamente con il punteggio in financial literacy (22 punti in Italia, 25 nella media OCSE).

5.2. Atteggiamenti e comportamenti di spesa e di risparmio dei quindicenni italiani

Questo paragrafo descrive i comportamenti e gli atteggiamenti degli studenti verso il denaro ed esamina, anche in termini di responsabilità nelle decisioni di spesa e di risparmio. Il paragrafo che segue analizza il ruolo dei pari nell'influenzare tali atteggiamenti e comportamenti e la relazione tra atteggiamenti e comportamenti verso il denaro e risultati nella literacy finanziaria.

Anche se i quindicenni, proprio per la loro età, possono prendere decisioni e compiere azioni finanziarie limitate, ci sono comunque comportamenti finanziari di base che mettono in atto regolarmente, come fare piccoli acquisti o iniziare a risparmiare, e che possono riflettere il loro grado di responsabilità nei confronti del denaro e se saranno pronti a prendere decisioni finanziarie più importanti a breve.

PISA 2022 ha analizzato i comportamenti di spesa e di risparmio dei quindicenni in maniera più approfondita rispetto ai cicli precedenti. Attraverso il questionario dedicato agli studenti che hanno svolto le prove di financial literacy, sono state raccolte informazioni su una serie più ampia di aspetti relativi al comportamento di spesa e di risparmio e un numero maggiore di informazioni sugli atteggiamenti legati a tali comportamenti rispetto al passato. Inoltre, sono state raccolte informazioni per indagare l'influenza degli amici sulle decisioni di spesa degli studenti.

5.2.1. Comportamento di spesa

Per rilevare il comportamento di spesa degli studenti, è stato chiesto loro se, negli ultimi 12 mesi, avessero: a) controllato quanti soldi avevano; b) controllato che gli fosse stato dato il resto giusto quando hanno comprato

qualcosa in contanti; c) sentito di non avere abbastanza soldi per comprare qualcosa che volevano; d) comprato qualcosa che costava di più di quello che intendevano spendere.

Monitorare i propri soldi (item a e b) è un comportamento che caratterizza una percentuale elevata di studenti di tutti i Paesi partecipanti: in Italia, il 93% degli studenti negli ultimi 12 mesi ha controllato almeno una volta quanti soldi aveva a disposizione (circa il 94% a livello medio OCSE) e l'87% il resto ricevuto a seguito di un acquisto (media OCSE: 82%).

L'80% dei nostri studenti ha percepito di non avere abbastanza soldi per comprare ciò che voleva (media OCSE: 76%) e circa il 78%, il 77% a livello medio internazionale, ha comprato qualcosa che costava di più di quanto preventivato (cfr. tab. 5.16.I in Appendice online).

All'interno del nostro Paese, gli studenti del Nord-Ovest tendono a controllare il resto che viene dato loro in misura maggiore degli studenti del Centro e del Sud.

I quindicenni del Sud dichiarano di aver comprato negli ultimi 12 mesi qualcosa che costava di più di quanto preventivato in percentuale maggiore dei loro coetanei del Centro e del Nord-Ovest.

Sentire di non avere abbastanza soldi per comprare qualcosa che si desidera e verificare di quanti soldi si dispone sono comportamenti che caratterizzano in maniera uguale gli studenti all'interno delle diverse aree geografiche (cfr. tab. 5.16 in Appendice online).

Le ragazze e i ragazzi hanno gli stessi comportamenti di spesa, oppure ci sono comportamenti che appartengono di più alle une o agli altri? Eventualmente, quali?

A livello medio OCSE, tutti i comportamenti di spesa presi in considerazione caratterizzano in misura maggiore le ragazze. In nessun Paese, i ragazzi dichiarano di monitorare i propri soldi (controllare il resto e quanti soldi si hanno) in misura maggiore delle ragazze. In tre Paesi, Arabia Saudita, Emirati Arabi Uniti e Ungheria, i ragazzi hanno sentito di non avere soldi a sufficienza per comprare quello che desideravano più delle ragazze; in Arabia Saudita, Brasile e Perù, sono soprattutto i ragazzi a dichiarare di aver effettuato un acquisto spendendo più di quanto avessero deciso (cfr. tab. 5.17.I in Appendice online).

In Italia, ragazze e ragazzi mostrano comportamenti diversi su alcuni aspetti: le ragazze, più dei ragazzi, dichiarano di controllare i soldi che hanno a disposizione e di comprare qualcosa che costa più di quanto preventivato, mentre sui restanti aspetti non si osservano differenze di genere.

Ragazze e ragazzi controllano il resto in egual misura all'interno delle diverse aree geografiche, mentre sono soprattutto le ragazze a verificare quanti

soldi hanno nel Centro e nel Nord-Ovest. Nelle aree del Centro-Nord del Paese, le ragazze tendono a comprare spendendo più di quanto previsto in misura maggiore rispetto ai ragazzi, mentre questa differenza non si osserva nelle aree del Sud (cfr. tab. 5.17 in Appendice online).

I comportamenti di spesa degli studenti sono analizzati anche rispetto allo status socio-economico e culturale delle loro famiglie (cfr. tab. 5.18.I in Appendice online).

A livello medio OCSE, gli studenti provenienti da contesti avvantaggiati¹ tendono a riferire in misura maggiore rispetto a quelli svantaggiati comportamenti associati al monitoraggio delle proprie finanze: controllare il resto e quanti soldi hanno. Risultato analogo si osserva in quasi tutti i Paesi che hanno preso parte alla rilevazione, tra cui l'Italia.

A livello medio OCSE, gli studenti provenienti da famiglie avvantaggiate sono anche quelli che in misura maggiore riferiscono di aver comprato qualcosa che costava più di quanto fosse nei loro programmi e che in misura minore riferiscono di aver sentito di non avere abbastanza soldi. Guardando cosa accade negli altri Paesi partecipanti, tendenzialmente comprare qualcosa che costa più del previsto è un atteggiamento che caratterizza soprattutto gli studenti avvantaggiati; in due Paesi (Ungheria e Austria), questo atteggiamento di spesa è riferito in misura maggiore dagli studenti svantaggiati. In riferimento al sentire di non avere soldi a sufficienza per comprare qualcosa che si desidera, si osserva una situazione molto più diversificata tra i Paesi.

In Italia si osserva lo stesso andamento che caratterizza la media OCSE, mentre l'incidenza del background socio-economico e culturale nelle diverse aree geografiche del nostro Paese è diversa in funzione dell'atteggiamento preso in considerazione (cfr. tab. 5.18 in Appendice online). Nel Sud, gli studenti avvantaggiati mettono in atto comportamenti volti a monitorare le proprie finanze in misura maggiore rispetto agli studenti meno avvantaggiati, così come nelle aree del Nord del nostro Paese sono soprattutto gli studenti avvantaggiati a controllare il resto. Nel Nord-Ovest, gli studenti svantaggiati sentono di più di non avere soldi a sufficienza per ciò che si desidera; comprare qualcosa che costa più di quanto preventivato è un comportamento che caratterizza in misura maggiore gli studenti avvantaggiati nel Centro e nel Sud.

¹ In PISA, gli studenti avvantaggiati da un punto di vista socio-economico appartengono al 25% degli studenti con i valori più alti dell'indice ESCS nel loro Paese; gli studenti svantaggiati, al contrario, appartengono al 25% degli studenti con i valori più bassi dell'indice ESCS.

5.2.2. Strategie di spesa

Il questionario di FL di PISA conteneva una domanda per indagare le strategie di spesa dei quindicenni quando pensano di acquistare un nuovo prodotto con i propri soldi. Nello specifico, è stato chiesto loro di indicare con quale frequenza (sempre, a volte, raramente, mai):

- confrontano i prezzi di diversi negozi;
- confrontano i prezzi tra un negozio tradizionale e un negozio online;
- acquistano il prodotto senza confrontare i prezzi;
- aspettano che il prodotto diventi più economico prima di comprarlo.

La figura che segue presenta le percentuali di studenti, a livello medio OCSE e per l'Italia, che dichiarano di adottare le singole strategie; le modalità di risposta “a volte” e “sempre” sono accorpate per indicare gli studenti che adottano queste strategie, le risposte “raramente” e “mai” indicano gli studenti che, al contrario, non le mettono in pratica.

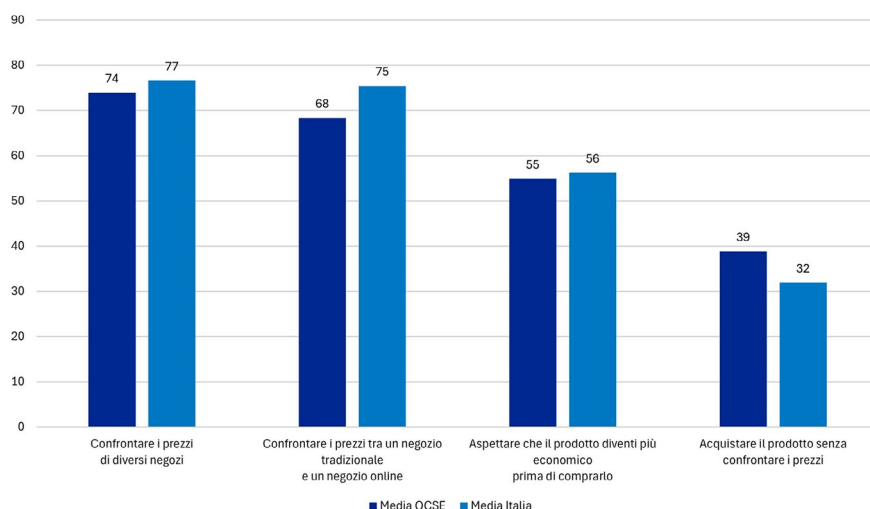


Fig. 5.1 – Percentuale di studenti che dichiarano di utilizzare a volte o sempre ciascuna strategia di spesa

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 5.19.I in Appendice online

A livello medio OCSE, la strategia più utilizzata è quella di confrontare i prezzi di diversi negozi (74% degli studenti), seguita dal confronto dei prezzi di un negozio fisico e uno online (68%). In Italia, le due strategie individuate riguardano percentuali di studenti simili tra loro, rispettivamente il 77% e il 75%.

Poco più del 50% degli studenti a livello medio OCSE e in Italia, prima di comprare il prodotto, aspetta che questo diventi più economico; il 39% degli studenti a livello medio internazionale e il 32% dei nostri studenti dichiara di seguire quella che può essere definita una strategia di spesa poco prudente, ossia acquistare il prodotto senza fare alcun confronto dei prezzi a cui è possibile trovarlo (cfr. tab. 5.19.I in Appendice online).

All'interno del nostro Paese, gli studenti del Centro e quelli delle aree del Nord tendono a confrontare i prezzi di diversi negozi in misura maggiore degli studenti del Sud; gli studenti del Nord-Ovest anche in misura maggiore degli studenti del Sud Isole. Non si osservano invece differenze rispetto al confrontare i prezzi tra un negozio tradizionale e uno online: si tratta di una strategia ugualmente adottata all'interno del nostro Paese. Anche la scelta di attendere che il prodotto diventi più economico prima di comprarlo è una strategia che gli studenti italiani adottano in misura uguale all'interno delle diverse aree geografiche, mentre il comprare senza confrontare i prezzi è meno diffuso nel Nord-Ovest rispetto al Sud (cfr. tab. 5.19 in Appendice online).

Guardando alle differenze di genere, in media nei Paesi OCSE, tutte le strategie prese in considerazione sono adottate in misura maggiore dalle ragazze, ad eccezione del confrontare i prezzi tra negozi tradizionali e online, che caratterizza in misura maggiore i ragazzi (cfr. tab. 5.20.I in Appendice online).

Guardando ai singoli Paesi partecipanti, il confrontare i prezzi in negozi differenti è una strategia tipica delle ragazze in 11 Paesi, mentre in nessun Paese si osserva una percentuale superiore di ragazzi che adottano questa strategia. Per le restanti strategie la situazione è piuttosto diversificata tra i Paesi.

In Italia, le ragazze tendono a confrontare i prezzi in diversi negozi più dei ragazzi (quasi 4 punti percentuali), mentre tutte le altre strategie di spesa sono adottate in misura uguale da ragazze e ragazzi. Nelle singole aree geografiche, l'unica differenza si rileva rispetto al confronto dei prezzi in diversi negozi: nel Nord-Est le ragazze adottano questa strategia di spesa più dei ragazzi (cfr. tab. 5.19 in Appendice online).

A livello medio OCSE e in tutti i Paesi partecipanti, compresa l'Italia, gli studenti provenienti da famiglie avvantaggiate confrontano i prezzi di diversi negozi più degli studenti con status socio-economico e culturale meno avvantaggiato. Questo risultato si osserva anche per il confrontare i prezzi di un negozio tradizionale con uno online, ad eccezione di Paesi Bassi, Belgio e Danimarca dove non si riscontrano differenze significative tra i due gruppi di studenti. Per le restanti strategie si rilevano situazioni diversificate tra i

Paesi: a livello medio OCSE e in quattro Paesi, sono soprattutto gli studenti con background socio-economico e culturale meno avvantaggiato a comprare senza prima confrontare i prezzi; negli altri Paesi, tra cui l'Italia, non ci sono differenze significative tra i due gruppi di studenti. A livello medio OCSE e in nove Paesi, attendere che il prodotto diventi più economico prima di comprarlo caratterizza in misura maggiore gli studenti avvantaggiati. Negli altri Paesi, tra cui l'Italia, non si registrano differenze statisticamente significative (cfr. tab. 5.21.I in Appendice online).

All'interno del nostro Paese, l'incidenza del background socio-economico e culturale degli studenti si osserva solo in relazione alle due strategie di confronto dei prezzi prese in considerazione e, dove è presente, è sempre a favore degli studenti avvantaggiati (cfr. tab. 5.21 in Appendice online).

5.2.3. Atteggiamenti di spesa

Insieme ai comportamenti e alle strategie di spesa, PISA 2022 FL ha rilevato anche gli atteggiamenti di spesa degli studenti attraverso due domande.

Nella prima domanda, gli studenti dovevano indicare quanto si sentivano sicuri (per niente sicuri, poco sicuri, sicuri, molto sicuri) nel capire un contratto di vendita e nell'organizzare le proprie spese considerando la loro situazione finanziaria attuale. Nella seconda domanda, gli studenti dovevano esprimere il proprio grado di accordo rispetto alle seguenti affermazioni: a) compro le cose a seconda di come mi sento al momento; b) è più facile controllare le mie spese quando pago in contanti che quando pago con una carta.

In media, circa il 34% degli studenti dei Paesi OCSE dichiara di sentirsi sicuro quando si tratta di capire un contratto di vendita e il 62% quando deve organizzare le proprie spese considerando la propria situazione finanziaria attuale; in Italia, tali percentuali sono rispettivamente del 31% e del 55%.

Il 49% degli studenti a livello medio OCSE e il 46% degli studenti italiani dichiarano di comprare le cose a seconda di come si sentono al momento; in media, il 54% degli studenti dei Paesi OCSE e il 64% degli studenti italiani sostengono che per loro è più facile controllare le proprie spese pagando in contanti (cfr. tab. 5.22.I in Appendice online).

All'interno del nostro Paese, non si osservano differenze significative tra aree geografiche in merito agli atteggiamenti di spesa, ad eccezione di quello relativo al comprare in funzione di come ci si sente: gli studenti del Sud si dichiarano in accordo con questo aspetto in misura maggiore degli studenti delle aree del Nord e degli studenti del Sud Isole (cfr. tab. 5.22 in Appendice online).

Ragazze e ragazzi possono avere atteggiamenti di spesa diversi e questo è quanto viene messo in evidenza dai risultati della rilevazione della literacy finanziaria di PISA 2022.

A livello medio OCSE e in Italia, le ragazze si sentono meno sicure rispetto ai ragazzi di capire un contratto di vendita (media OCSE: 19 punti; Italia: 16 punti) e di organizzare le proprie spese in considerazione della propria situazione finanziaria (media OCSE: 8 punti; Italia: 11 punti). In nessun Paese partecipante, per questi due aspetti, si osserva una maggiore sicurezza delle ragazze; per la pianificazione delle spese in funzione della propria situazione finanziaria solo in quattro Paesi (Arabia Saudita, Brasile, Malesia e Bulgaria) non si osservano differenze significative tra ragazze e ragazzi (cfr. tab. 5.23.I in Appendice online).

A livello medio internazionale, i ragazzi dichiarano di trovare più facile controllare le spese quando pagano in contanti piuttosto che con una carta in misura maggiore delle ragazze (2 punti percentuali). Analogo risultato, anche se con valori diversi, si osserva in otto Paesi; in cinque Paesi, tra cui l'Italia, questo atteggiamento caratterizza soprattutto le ragazze. Nei restanti Paesi, non si osservano differenze di genere significative.

Fare un acquisto in funzione di come ci si sente in un determinato momento caratterizza in misura maggiore le ragazze a livello medio OCSE e le ragazze di Italia, Ungheria e Polonia. Al contrario, in Norvegia, questo atteggiamento si osserva in misura maggiore tra i ragazzi. Negli altri Paesi non si registrano differenze di genere significative.

All'interno delle diverse aree geografiche dell'Italia, la tendenza delle ragazze a effettuare acquisti "impulsivi" e a considerare più semplice il controllo delle spese pagando in contanti si osserva in tutte le aree del Nord e nel Sud Isole (cfr. tab. 5.22 in Appendice online).

Analizzando gli atteggiamenti di spesa in funzione dello status socio-economico e culturale (cfr. tab. 5.24.I in Appendice online), a livello medio OCSE l'indice ESCS sembra avere un'influenza diversa a seconda dell'atteggiamento preso in considerazione: gli studenti avvantaggiati dichiarano di sentirsi sicuri di riuscire a organizzare le proprie spese in funzione della propria situazione finanziaria più degli studenti svantaggiati (10 punti percentuali) mentre, in misura minore, comprano in funzione di come ci si sente (5 punti percentuali) e considerano più facile controllare le spese quando si paga in contanti piuttosto che con una carta (4 punti percentuali).

In Italia, gli studenti avvantaggiati considerano più facile controllare le proprie spese quando si paga in contanti in misura maggiore degli studenti svantaggiati e, meno di questi ultimi, si sentono sicuri di capire un contratto. Per quest'ultimo atteggiamento, nel Sud si osserva un andamento analogo a

quello medio nazionale. Nel Centro, l’acquisto “impulsivo”, per il quale a livello medio nazionale non si osservano differenze, caratterizza in misura maggiore gli studenti avvantaggiati (cfr. tab. 5.24 in Appendice online).

5.2.4. *L’influenza dei pari*

Per uno studente di quindici anni, gli amici rappresentano un punto di riferimento importante per diversi aspetti della sua vita. Per questo motivo, in PISA 2022, è stata indagata l’influenza degli amici sui comportamenti e gli atteggiamenti di spesa degli studenti.

Rispetto ai comportamenti, in media, tra i Paesi OCSE, circa il 60% degli studenti dichiara di aver comprato qualcosa perché lo avevano i loro amici. Il dato italiano è sostanzialmente in linea con la media internazionale (fig. 5.2 e cfr. tab. 5.25.I in Appendice online).

Agli studenti è stato chiesto inoltre il loro grado di accordo rispetto ad alcuni atteggiamenti: a) “I miei amici hanno una forte influenza sulle mie decisioni di spesa”; b) “Voglio tenere il passo con lo stile di vita dei miei amici”; c) “A volte, quando sono con i miei amici, spendo più di quanto vorrei”; d) “Compro spesso quello che i miei amici mi consigliano”.

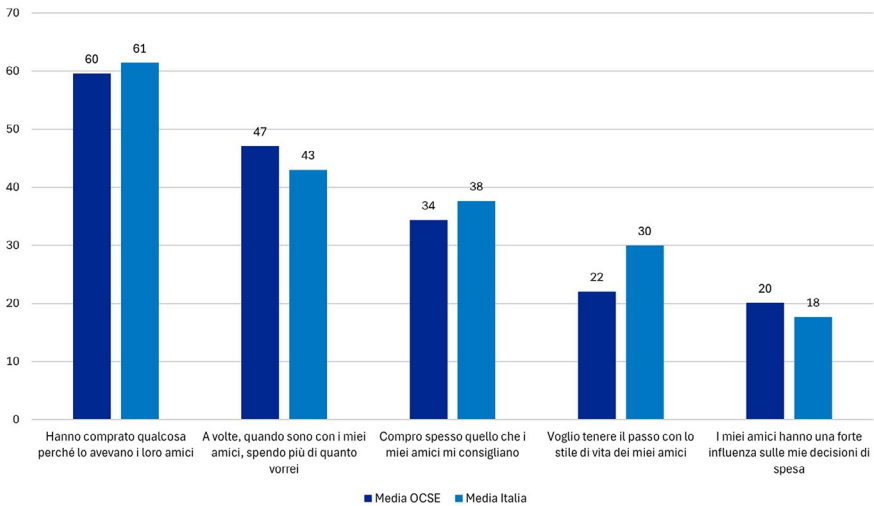


Fig. 5.2 – *Influenza degli amici sui comportamenti e sugli atteggiamenti di spesa – Percentuali di studenti*

Fonte: database OCSE PISA 2022, tab. 5.25.I in Appendice online

Analogamente a quanto si osserva a livello medio OCSE, in Italia, la percentuale più elevata di accordo si osserva per l'affermazione relativa allo spendere più di quanto si vorrebbe quando si è con gli amici (43% Italia, 47% media OCSE), mentre la percentuale più contenuta riguarda il riconoscere la forte influenza degli amici sulle proprie decisioni di spesa.

L'influenza degli amici sui comportamenti e atteggiamenti dei nostri studenti all'interno delle diverse aree geografiche non presenta un andamento lineare e costante. Gli studenti del Sud, per esempio, dichiarano di aver comprato qualcosa perché lo avevano i loro amici in misura maggiore degli studenti del Nord-Ovest che, a loro volta, dichiarano di voler tenere il passo con lo stile di vita dei propri amici in misura minore dei loro coetanei del Nord-Est e di comprare spesso quello che gli amici consigliano in misura minore rispetto agli studenti delle altre aree geografiche del Paese (cfr. tab. 5.25a in Appendice online). Analizzando il dato in riferimento alle tipologie di istruzione frequentate dai nostri quindicenni, alcuni atteggiamenti e comportamenti degli studenti del liceo sembrano essere meno influenzati dagli amici rispetto a quanto dichiarano gli studenti degli altri tipi di scuola (cfr. tab. 5.25b in Appendice online).

In generale, più ragazzi che ragazze dichiarano di essere stati influenzati dai loro amici per quanto riguarda i loro atteggiamenti e comportamenti di spesa. In nessun Paese si osserva una percentuale maggiore di ragazze che dichiara di aver comprato qualcosa perché lo avevano gli amici, di voler seguire lo stile di vita degli amici o che gli amici hanno una forte influenza sulle proprie decisioni di spesa (cfr. tab. 5.26.I in Appendice online). In riferimento a questi aspetti, anche in Italia i ragazzi sembrano subire l'influenza degli amici in misura maggiore rispetto alle ragazze. L'influenza dei pari sull'acquisto di una cosa perché in possesso dei propri amici è più sentita dai ragazzi anche nelle diverse aree geografiche del nostro Paese (escluso il Nord-Ovest) e nei licei e istituti tecnici (cfr. tabb. 5.26a, 5.26b in Appendice online).

In Italia, non si rileva una relazione tra il background socio-economico e culturale degli studenti e i loro comportamenti e atteggiamenti di spesa mentre, a livello medio OCSE, gli studenti avvantaggiati riportano solo alcuni comportamenti e atteggiamenti in misura maggiore di quelli svantaggiati (in media 2 punti percentuali) (cfr. tab. 5.27.I in Appendice online).

5.2.5. Comportamenti legati al risparmio

Oltre alla dimensione della spesa, la rilevazione della literacy finanziaria di PISA 2022 ha indagato quella del risparmio. Agli studenti è stato chiesto con quale frequenza (mai o quasi mai, circa una o due volte l'anno, circa una o due volte al mese, circa una o due volte a settimana, tutti i giorni o quasi tutti i giorni) avessero risparmiato, nei 12 mesi precedenti l'indagine, a) su un conto (presso una banca o ufficio postale), b) a casa.

Il 91% dei nostri studenti (93% a livello medio OCSE) ha risparmiato negli ultimi 12 mesi e sono soprattutto gli studenti avvantaggiati a farlo (cfr. tabb. 5.28.I e 5.31.I in Appendice online). Il 45% degli studenti italiani (27% media OCSE) risparmia esclusivamente a casa e il 41% (61% media OCSE) ricorre a una forma “mista” (a casa e in un conto) (cfr. tab. 5.29.I in Appendice online).

5.2.6. Atteggiamenti legati al risparmio

L'orientamento e l'atteggiamento a lungo termine nei confronti del risparmio degli studenti sono stati indagati attraverso una domanda che chiedeva il loro grado di accordo sulle seguenti affermazioni:

- risparmiare è qualcosa che faccio solo se ho ancora dei soldi;
- sono in grado di lavorare efficacemente verso obiettivi a lungo termine;
- pianifico obiettivi di risparmio per determinate cose che voglio comprare o fare.

Circa il 56% degli studenti italiani concorda sul fatto che il risparmio è qualcosa che si fa solo se si hanno dei soldi da parte. A livello medio OCSE, concorda con questa affermazione il 45% degli studenti (cfr. tab. 5.28.I in Appendice online).

Oltre due terzi degli studenti italiani dichiara di avere un atteggiamento a lungo termine nei confronti del risparmio: il 67% si dichiara in grado di lavorare efficacemente verso obiettivi a lungo termine (74% media OCSE); il 71% pianifica obiettivi di risparmio per determinate cose che vuole comprare o fare (73% media OCSE).

5.3. La relazione tra atteggiamenti e comportamenti di spesa e di risparmio degli studenti e i loro risultati nella literacy finanziaria

5.3.1. Atteggiamenti e comportamenti di spesa e literacy finanziaria

Gli atteggiamenti e i comportamenti di spesa degli studenti sono stati analizzati in relazione ai loro risultati alla prova cognitiva di FL.

In tutti i Paesi partecipanti, gli studenti che si sentono sicuri di organizzare le proprie spese considerando la loro situazione finanziaria attuale ottengono un punteggio più alto nella literacy finanziaria rispetto agli studenti che non si sentono sicuri. La differenza di punteggio tra questi due gruppi di studenti è di 28 punti a livello medio OCSE e 14 punti per l'Italia, tenendo conto di caratteristiche individuali degli studenti come il genere, il background socio-economico e culturale e quello migratorio (cfr. tab. 5.32.I in Appendice online).

Di contro, gli studenti che dichiarano di sentirsi sicuri di capire un contratto di vendita conseguono un risultato nella literacy finanziaria meno buono di quanti dichiarano di non sentirsi sicuri, anche dopo aver tenuto conto delle loro caratteristiche individuali. La stessa relazione si osserva in 11 Paesi, tra cui l'Italia, dove la distanza tra i due gruppi di studenti è di 10 punti (13 in media tra i Paesi OCSE). Tuttavia, in due Paesi, Repubblica Ceca e Perù, sono gli studenti che dichiarano di sentirsi sicuri di capire un contratto di vendita a conseguire un punteggio più elevato. Questo risultato sembra richiedere ulteriori approfondimenti. Potrebbe essere utile analizzare anche altre caratteristiche degli studenti che si dichiarano sicuri di capire un contratto di vendita e ottengono risultati meno buoni nella literacy finanziaria, come per esempio il loro livello di over-confidence.

Gli studenti che dichiarano di acquistare in base a come si sentono in un determinato momento vanno meno bene di quelli che dichiarano di non farlo: 24 punti a livello medio OCSE e 19 in Italia, tenendo conto delle caratteristiche individuali degli studenti. La stessa relazione si osserva in 16 Paesi, mentre nei restanti non è significativa.

In Italia, infine, non si osserva una differenza di punteggio nella literacy finanziaria tra gli studenti che considerano che sia più facile monitorare le proprie spese quando pagano in contanti piuttosto che con una carta e chi, al contrario, dichiara che non lo sia. A livello medio OCSE si osserva una differenza di 21 punti nella literacy finanziaria a sfavore del primo gruppo di studenti preso in considerazione. Questa relazione negativa è stata osservata in nove Paesi, con differenze di punteggio che vanno dai 10 punti della Repubblica Ceca ai 60 dei Paesi Bassi. In tre Paesi, al contrario, la differenza di punteggio (tra i 7 e i 21 punti) è stata a favore degli studenti

che concordavano sul fatto che pagando in contanti è più facile monitorare le proprie spese.

5.3.2. Ruolo degli amici e literacy finanziaria

L'influenza degli amici sugli atteggiamenti e sui comportamenti di spesa degli studenti è associata negativamente ai risultati nella literacy finanziaria. In tutti i Paesi partecipanti, gli studenti quindicenni che dichiarano di essere influenzati dai loro amici nel prendere decisioni finanziarie ottengono risultati peggiori rispetto a quelli che non riportano tale influenza, dopo aver tenuto conto di caratteristiche dello studente (cfr. tab. 5.33.I in Appendice online).

A livello medio OCSE, gli studenti che dichiarano che gli amici hanno una forte influenza sulle proprie decisioni di spesa ottengono un punteggio nella literacy finanziaria inferiore a quello di chi non lo dichiara: 30 punti, dopo aver tenuto conto delle caratteristiche degli studenti. La stessa relazione si osserva in tutti i Paesi partecipanti, tra cui l'Italia, dove la differenza di punteggio tra i due gruppi di studenti è uguale a quella registrata a livello medio OCSE.

Gli studenti che dichiarano di voler tenere il passo con lo stile di vita dei propri amici ottengono risultati meno buoni nella literacy finanziaria rispetto a chi non è d'accordo con questa affermazione. In Italia, la differenza tra i due gruppi di studenti è di 20 punti, dopo aver tenuto conto delle caratteristiche degli studenti (27 punti a livello medio OCSE). Anche per questo aspetto relativo al ruolo degli amici sugli atteggiamenti e comportamenti di spesa degli studenti, la relazione negativa è significativa in tutti i Paesi.

Gli studenti che dichiarano di comprare spesso ciò che gli amici consigliano ottengono un punteggio inferiore rispetto ai loro coetanei che non sono d'accordo con questa affermazione. In Italia, 24 punti è la distanza tra i due gruppi di studenti, dopo aver tenuto conto delle loro caratteristiche (17 punti a livello medio OCSE). In tutti i Paesi, esclusi gli Stati Uniti, si registra una relazione negativa significativa.

Gli studenti che quando sono con gli amici, a volte, spendono più di quanto vorrebbero conseguono risultati nella literacy finanziaria meno buoni di quelli che dichiarano di non subire questa influenza (10 punti in Italia, 9 a livello medio OCSE, dopo aver tenuto conto delle caratteristiche degli studenti). La relazione negativa si osserva complessivamente in 14 Paesi, mentre nei restanti Paesi la differenza di punteggio tra i due gruppi di studenti non è significativa.

5.3.3. Atteggiamenti verso il risparmio e literacy finanziaria

La prospettiva a lungo termine e l'atteggiamento al risparmio degli studenti sono generalmente correlati positivamente con la literacy finanziaria (cfr. tab. 5.34.I in Appendice online).

In media tra i Paesi OCSE, gli studenti che dichiarano di essere in grado di lavorare efficacemente per raggiungere obiettivi a lungo termine ottengono 22 punti in più rispetto a quelli che non si dichiarano d'accordo con quest'affermazione, dopo aver tenuto conto delle caratteristiche degli studenti. Questa relazione positiva è stata osservata in tutti i Paesi, tra cui l'Italia, dove 15 punti separano i due gruppi di studenti presi in considerazione.

Gli studenti che dichiarano di risparmiare per grandi acquisti ottengono 9 punti in più rispetto a quelli che dichiarano di non farlo, in media tra i Paesi OCSE, dopo aver tenuto conto delle caratteristiche degli studenti. Questa relazione è positiva e significativa in 14 Paesi; tra questi l'Italia, dove la differenza di punteggio nella literacy finanziaria tra i due gruppi di studenti è di 16 punti.

Gli studenti che dichiarano di risparmiare solo se restano dei soldi, in genere, ottengono un punteggio inferiore rispetto a quelli che non si dichiarano d'accordo con questa affermazione: 24 punti in media tra i Paesi OCSE, 15 punti in Italia, dopo aver tenuto conto delle caratteristiche dello studente. Questa relazione è negativa e significativa complessivamente in 14 Paesi, mentre in Malesia, al contrario, sono gli studenti d'accordo con questa affermazione a ottenere risultati migliori.

Gli autori e le autrici

Ginevra Buratti lavora in Banca d'Italia come expert statistico presso la Divisione Giovani, Analisi e Indagini del Servizio Educazione Finanziaria, dove si occupa di valutazione d'impatto per i programmi di educazione finanziaria.

Carlo Di Chiacchio, ricercatore INVALSI, lavora nell'Area Indagini internazionali dal 2001. Si occupa di analisi dei dati e di campionamento. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la metodologia e la psicomетria. Attualmente è Co-National Project Manager del progetto PISA e del progetto ICILS 2023. È autore di pubblicazioni scientifiche che utilizzano banche dati di grandi dimensioni e ha partecipato alla stesura di rapporti nazionali su progetti internazionali a cui l'INVALSI partecipa come centro nazionale. Dal 2012 si occupa di financial literacy ed educazione finanziaria.

Sabrina Greco è ricercatrice presso l'INVALSI. Attualmente è National Research Coordinator per l'indagine internazionale IEA ICCS. Tra i suoi principali interessi di ricerca: educazione finanziaria, educazione civica e alla cittadinanza e differenze di genere. Si occupa di educazione finanziaria dal 2012.

Daniela Marconi, economista, lavora in Banca d'Italia dal 2002. Dal 2020 è a capo della Divisione Giovani Analisi e Indagini del Servizio Educazione Finanziaria e partecipa al Comitato Tecnico del Network internazionale per l'educazione finanziaria dell'OCSE. I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'educazione finanziaria, l'inclusione finanziaria, l'economia internazionale, l'economia ambientale e la finanza sostenibile. Su questi temi ha pubblicato articoli, capitoli di libri e percorsi didattici.

Angela Romagnoli, economista, lavora in Banca d'Italia dal 2001. Da oltre un decennio si occupa di educazione finanziaria, in particolare per il target degli studenti, partecipando anche a tavoli di lavoro in ambito nazionale e internazionale; sul tema ha pubblicato contributi scientifici e curato pubblicazioni divulgative.

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



**Management, finanza,
marketing, operations, HR**

**Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche**

**Didattica, scienze
della formazione**

**Economia,
economia aziendale**

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



**Architettura, design,
territorio**

**Informatica, ingegneria
Scienze**

**Filosofia, letteratura,
linguistica, storia**

Politica, diritto

**Psicologia, benessere,
autoaiuto**

Efficacia personale

**Politiche
e servizi sociali**



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI – Istituto Nazionale per
la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione. ISBN 9788891737953

a strong international commitment

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli

torrossa
Online Digital Library

PISA (Programme for International Student Assessment) è un'indagine internazionale promossa dall'OCSE, con cadenza triennale, che rileva le competenze degli studenti di 15 anni in Lettura, Matematica e Scienze. La prima rilevazione è stata realizzata nel 2000.

A partire dal 2012, i Paesi che partecipano a PISA hanno l'opportunità di aderire all'opzione internazionale della Financial Literacy (FL). L'indagine ha come obiettivo la rilevazione della capacità degli studenti quindicenni di applicare le conoscenze e le abilità finanziarie apprese a scuola e al di fuori di essa. PISA 2022 è il quarto ciclo di indagine sulla financial literacy; l'Italia partecipa alla rilevazione della literacy finanziaria fin dalla sua prima edizione.

I risultati della literacy finanziaria sono corredati da informazioni su atteggiamenti e comportamenti dei quindicenni verso il denaro e sui contesti in cui acquisiscono le informazioni sulle questioni finanziarie. In PISA 2022, la literacy finanziaria è definita come la conoscenza e la comprensione dei concetti e dei rischi finanziari, nonché l'insieme delle competenze e degli atteggiamenti necessari per applicare tali conoscenze al fine di prendere decisioni efficaci in una serie di contesti finanziari, per migliorare il benessere finanziario degli individui e della società e per consentire la partecipazione alla vita economica. I risultati di questa rilevazione forniscono indicazioni sul livello di abilità e conoscenze legate al denaro che gli studenti possiedono, sui loro atteggiamenti, comportamenti ed esperienze con le questioni finanziarie, nonché sugli ambienti in cui acquisiscono informazioni sulle questioni finanziarie. Per molti quindicenni le questioni finanziarie fanno parte della vita di tutti i giorni perché possiedono conti correnti, fanno acquisti online o ottengono denaro grazie a lavoretti formali o informali. I risultati di questa rilevazione possono essere utili per migliorare la loro preparazione in modo da prendere decisioni finanziarie oculate nel passaggio all'età adulta.

Il volume è corredato da un'Appendice online disponibile per il download e la stampa nella pagina web a esso dedicata, alla quale si accede dal sito <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/series/invalidi-per-la-ricerca>.

Carlo Di Chiacchio, PhD, è ricercatore INVALSI nell'area Indagini Internazionali. Attualmente è Co-National Project Manager del progetto PISA. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la metodologia e la psicometria. Si occupa di financial literacy dal 2012 ed è membro della rete internazionale AFin - Financial Literacy Network, Università di Mannheim.

Sabrina Greco, PhD, è ricercatrice INVALSI nell'area Indagini Internazionali. È National Research Coordinator del progetto IEA ICCS. Si occupa degli aspetti teorico-metodologici della costruzione degli strumenti di background. I suoi interessi di ricerca comprendono la relazione tra gli aspetti contestuali della scuola e l'apprendimento degli studenti, l'educazione civica e alla cittadinanza e l'educazione finanziaria.