



Educazione e Cultura

Le cifre chiave dell'istruzione in Europa 2005





Educazione e Cultura



Le cifre chiave dell'istruzione in Europa 2005

Numerose altre informazioni sull'Unione europea sono disponibili su Internet tramite il server Europa (<http://europa.eu.int>).

Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 2005

ISBN 92-894-9928-1

© CECA-CE-CEEA, Bruxelles • Lussemburgo, 2005

Riproduzione autorizzata, escluso per fini commerciali, con citazione della fonte.

Traduzione in italiano a cura di Silvia Vecchi.

PREFAZIONE



La strategia di Lisbona, definita in occasione del Consiglio d'Europa del marzo 2000, fornisce all'Europa una nuova ambizione – diventare l'economia della conoscenza più competitiva entro il 2010 – e una nuova forma di cooperazione – il metodo aperto di coordinamento. Nel 2002, i capi di Stato e di governo, che riconoscono il ruolo fondamentale dell'istruzione per raggiungere gli obiettivi di Lisbona, hanno deciso che i sistemi europei di istruzione e formazione sarebbero diventati un riferimento di qualità a livello mondiale entro il 2010.

Nel 2001, i ministri dell'educazione avevano già adottato i tre obiettivi principali: migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione nell'Unione europea, garantire che questi siano accessibili a tutti e aprire la formazione al mondo esterno. A tale scopo, vi hanno associato un programma di lavoro che identifica e definisce gli obiettivi comuni, e che prevede strumenti di misurazione armonizzati (statistiche, indicatori) che permettono agli Stati membri di seguire la propria evoluzione verso gli obiettivi stabiliti.

L'uso di indicatori quantitativi e di informazioni qualitative armonizzate, attendibili e sintetiche è alla base del successo del metodo aperto di coordinamento applicato a questo programma di lavoro. Ecco perché la Commissione europea, da diversi anni, lavora alla definizione di indicatori pertinenti e dei bisogni di informazione che questi generano.

L'edizione 2005 delle *Cifre chiave dell'istruzione in Europa* presenta un vero e proprio quadro dell'istruzione in Europa. Questo rapporto fornisce al lettore informazioni sui contesti demografici e lavorativi nei quali si evolvono i sistemi educativi, sulla loro organizzazione e sul loro funzionamento, sulla formazione, sul ruolo e sulla composizione del corpo docente, sui processi educativi che permettono l'acquisizione delle competenze indispensabili alla società della conoscenza; sull'attrattiva dei diversi tipi e livelli di istruzione e sulla mobilità degli studenti; sullo sviluppo dell'apprendimento della matematica, delle scienze e delle tecnologie; e sull'ammontare e sull'uso delle risorse destinate all'educazione.

Le cifre chiave dell'istruzione in Europa nasce dalla stretta collaborazione tra l'unità europea e le unità nazionali di Eurydice nonché con Eurostat, l'Ufficio statistico dell'Unione europea. Il metodo di lavoro utilizzato permette a questo rapporto di presentare informazioni e dati molto attendibili. L'uso di diverse fonti e la presenza di numerosi grafici accompagnati da commenti sintetici rafforzano la leggibilità e l'attrattiva di questo rapporto.

Ci auguriamo che la varietà, la complementarietà e l'attendibilità dei dati e delle informazioni contenuti nel rapporto, contribuiranno alle riflessioni nazionali e europee sulla qualità dell'educazione e sulla sua evoluzione nell'ambito dell'apprendimento permanente.

Ján Figel'

Commissario responsabile dell'istruzione, della formazione, della cultura e del multilinguismo

Joaquín Almunia

Commissario responsabile degli affari economici e monetari

INDICE

Prefazione	3
Indice	5
Introduzione	7
Chiavi di lettura	13
Sigle, abbreviazioni e acronimi	25

A – CONTESTO	29
B – ORGANIZZAZIONE	49
SEZIONE I – STRUTTURE	49
SEZIONE II – OBIETTIVI E VALUTAZIONE	83
SEZIONE III – LIVELLI E PROCESSI DECISIONALI	97
C – PARTECIPAZIONE	121
D – RISORSE	153
SEZIONE I – INVESTIMENTI E ATTREZZATURE	153
SEZIONE II – INSEGNANTI	185
SEZIONE III – CAPI DI ISTITUTO	233
E – PROCESSI EDUCATIVI	243
SEZIONE I – ORARIO DI INSEGNAMENTO	243
SEZIONE II – FORMAZIONE DEI GRUPPI	261
SEZIONE III – VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI	279
F – DIPLOMATI E LIVELLI DI QUALIFICA	291

Glossario e strumenti statistici	307
Indice delle figure	315

Ringraziamenti	323
-----------------------	------------

INTRODUZIONE

Questa sesta edizione delle *Cifre chiave dell'istruzione in Europa* conserva la sua peculiarità, cioè la combinazione di dati statistici e di informazioni qualitative che descrivono l'organizzazione e il funzionamento dei sistemi educativi europei.

Ciononostante, questa edizione 2005 presenta diversi aspetti innovativi: una nuova struttura interamente tematica, l'inserimento di nuove fonti di informazione, l'aumento del numero di serie temporali e di nuove possibilità di navigazione su Internet.

Due capitoli tematici dell'edizione precedente (2002) sono oggetto di pubblicazioni a parte. Si tratta dei capitoli sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione ⁽¹⁾ e sull'insegnamento delle lingue a scuola in Europa ⁽²⁾.

Tutte queste innovazioni servono per una migliore comprensione della diversità e delle convergenze dei sistemi educativi europei. Sono volte a rispondere al meglio ai bisogni dei diversi lettori, a coloro che desiderano avere una visione globale dei sistemi educativi europei, ma anche a coloro che desiderano avere chiarimenti su un aspetto specifico.

Struttura e contenuto

La struttura e la scelta degli indicatori contenuti in questa sesta edizione sono stati oggetto di una consultazione presso la rete Eurydice e l'Ufficio statistico delle Comunità europee (Eurostat). In occasione di una riunione congiunta, organizzata dalla Direzione generale istruzione e cultura della Commissione europea nell'ottobre 2003, sono stati decisi il contenuto di questa edizione, il calendario di realizzazione e le procedure di lavoro.

I 153 indicatori contenuti in questo rapporto si integrano in una struttura composta da sei capitoli tematici: *Contesto, Organizzazione dei sistemi educativi, Partecipazione, Risorse, Processi educativi e Diplomatici e livelli di qualifica*.

In ogni capitolo, le informazioni sono organizzate in base ai seguenti principi: in ordine crescente dei livelli di istruzione, dall'informazione più generale a quella più dettagliata, dal livello amministrativo locale verso quello nazionale.

La sintesi, presentata all'inizio della pubblicazione, offre al lettore un sunto dei temi principali contenuti in questo rapporto e riassume le grandi tendenze che emergono. Sono stati stabiliti anche dei collegamenti caratteristici tra vari aspetti trattati separatamente nel rapporto. Questi collegamenti sono presentati in dei box.

Questo volume generale si è arricchito di più serie temporali di fonte Eurostat, particolarmente utili per individuare le evoluzioni relative ad alcuni aspetti dei sistemi educativi europei e per analizzare la situazione attuale rispetto al passato recente. Le serie temporali si incentrano in particolare sui tassi di partecipazione ai vari livelli di istruzione e sulla mobilità degli studenti dell'istruzione superiore (Capitolo C), sui livelli di qualifica della popolazione, sul numero di donne diplomate nell'istruzione superiore e sul numero di diplomati di scienze e tecnologie (capitolo F). Inoltre, per quanto possibile e per tutte le informazioni di fonte Eurydice, tutte le riforme nazionali previste o realizzate nei due anni successivi all'anno di riferimento sono segnalate in nota.

⁽¹⁾ Cifre chiave delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nelle scuole in Europa. Bruxelles: Eurydice, 2004.

⁽²⁾ Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa. Bruxelles: Eurydice, 2005.

La complementarità tra informazioni qualitative e quantitative si è arricchita dell'apporto di due nuove fonti di informazione. Infatti, questo rapporto presenta anche alcuni risultati dei questionari contestuali delle indagini empiriche PISA (2000 e 2003) e PIRLS (2001) svolte rispettivamente dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) e dall'Associazione internazionale per la valutazione del rendimento scolastico (IEA). Questi indicatori completano le informazioni di fonte Eurydice, nella misura in cui forniscono un'immagine di ciò che succede, in pratica, nelle scuole e nelle classi. È stato possibile mettere questi dati in rapporto con le raccomandazioni e i requisiti ufficiali, in ambiti come l'autonomia delle scuole (capitolo B), l'orario di insegnamento degli alunni o le modalità di raggruppamento (capitolo E). Questi indicatori completano anche le informazioni statistiche raccolte da Eurostat trattando ambiti che non sono stati considerati o apportando un chiarimento sulle variazioni tra le scuole all'interno di un paese mentre Eurostat presenta dati sull'insieme degli istituti scolastici.

Fonti di informazione

In questo rapporto vengono usate tre grandi fonti di informazione: le informazioni fornite dalle rete Eurydice, il sistema statistico europeo coordinato da Eurostat e, infine, alcuni dati tratti dalle banche dati internazionali PISA/PIRLS.

La raccolta di informazioni di EURYDICE

Gli indicatori di fonte Eurydice forniscono informazioni tratte principalmente dalla legislazione, dai regolamenti nazionali o da altri documenti ufficiali incentrati sull'educazione. Si tratta quindi solo di raccomandazioni o prescrizioni centrali. Queste informazioni sono raccolte dalle unità nazionali della rete Eurydice (che generalmente hanno sede presso i ministeri dell'educazione) partendo da definizioni comuni. Vengono poi analizzate e comparate dall'unità europea della rete in collaborazione con le unità nazionali. Nel caso in cui l'aspetto in questione sia gestito dalle autorità locali o dagli istituti e non sia regolamentato a livello centrale, viene indicato nella figura.

Le informazioni, in generale, sono di tipo qualitativo e permettono di fornire una panoramica della situazione dell'educazione in Europa o di proporre alcuni grandi modelli di struttura o di funzionamento. Alcuni indicatori presentano un'informazione quantitativa (età di pensionamento, orario di lavoro degli insegnanti, stipendi, orario di insegnamento, ecc.).

Gli indicatori coprono i diversi livelli di istruzione così come sono definiti nei sistemi educativi nazionali. In alcuni paesi, l'educazione preprimaria è organizzata nelle scuole primarie; in altri, l'istruzione primaria e secondaria inferiore sono raggruppate in una struttura unica. Per quanto riguarda l'istruzione obbligatoria, in generale essa copre l'istruzione primaria e secondaria inferiore. Ciononostante, in alcuni paesi, copre anche l'educazione preprimaria e, in altri, anche l'istruzione secondaria superiore. Il lettore che vuole sapere esattamente a quali anni di studio si riferisce un indicatore per un dato paese, consulterà la figura B1 che presenta le strutture educative di tutti i paesi. Questa figura presenta anche la corrispondenza tra gli anni di studio e la Classificazione internazionale tipo dell'educazione (CITE) utilizzata per gli indicatori di fonte Eurostat (cfr. di seguito, e sezione «Glossario e strumenti statistici» per le definizioni CITE).

In generale, le informazioni di fonte Eurydice riguardano solamente le scuole del settore pubblico. La maggior parte delle figure comprende anche il settore privato sovvenzionato per tre paesi (Belgio, Irlanda, Paesi Bassi) dove la maggior parte degli alunni frequenta una scuola di questo settore. Nel caso in cui le figure comprendano il settore privato sovvenzionato per tutti i paesi, viene indicato nel titolo.

Le raccolte statistiche di Eurostat e del Sistema statistico europeo (SSE)

Le diverse raccolte di Eurostat fatte dal Sistema statistico europeo (SSE) e usate in questo rapporto sono presentate brevemente nella tabella qui sotto (il SSE è composto da Eurostat e da istituti di statistica, ministeri, organismi e banche centrali che raccolgono statistiche ufficiali negli Stati membri dell'UE, in Islanda, Liechtenstein e Norvegia). Il lettore troverà spiegazioni più dettagliate nella sezione «Glossario e strumenti statistici». Nella misura in cui le

realizzazioni di queste raccolte non hanno lo stesso calendario di svolgimento, il loro trattamento statistico, la loro procedura di validazione, la loro pubblicazione e gli anni di riferimento non sono gli stessi. Tutti i dati provenienti da queste raccolte sono tratti dalla banca dati NewCronos nel dicembre 2004 (eccetto quelli dell'indicatore A3 tratti nell'aprile 2005). Questa situazione deve essere tenuta a mente per la lettura e l'analisi dei dati.

LA BANCA DATI UOE

I questionari comuni UOE (UNESCO Istituto di Statistica/OCSE/EUROSTAT) sono utilizzati dalle tre grandi organizzazioni per raccogliere ogni anno dati, comparabili a livello internazionale, su aspetti importanti dei sistemi educativi, partendo da fonti amministrative.

LA BANCA DATI DEMOGRAFICA

I dati demografici nazionali sono raccolti attraverso un questionario annuale inviato agli istituti statistici nazionali. Le stime della popolazione nazionale annuale si basano sul censimento più recente e sui dati tratti dal registro della popolazione.

L'INDAGINE COMUNITARIA SULLA FORZA LAVORO (IFL)

Questa indagine è organizzata annualmente dal 1983. Costituisce la fonte principale di statistiche sul lavoro e la disoccupazione nell'Unione europea. Si tratta di un'indagine svolta direttamente su singole persone e famiglie. Le domande riguardano principalmente le caratteristiche del lavoro e la ricerca di lavoro.

I CONTI NAZIONALI

Il Sistema europeo dei conti nazionali e regionali («SEC 1995» o semplicemente «SEC», a volte anche «il sistema») è un quadro contabile applicabile a livello internazionale che permette di descrivere in modo sistematico e dettagliato quella che si chiama «economia totale» (cioè una regione, un paese o un gruppo di paesi), le sue componenti e i suoi rapporti con altre economie totali.

Queste diverse raccolte di dati forniscono informazioni statistiche su: le popolazioni e la loro composizione, il lavoro, la disoccupazione e i livelli di studio raggiunti dalla popolazione nell'Unione europea (capitolo A), il tasso di partecipazione degli studenti e i nuovi iscritti nei sistemi educativi (capitolo C), il personale docente, e le spese legate all'educazione (capitolo D), e i diplomati (capitolo F).

Tutti i dati statistici di Eurostat sono disponibili nella banca dati NewCronos disponibile su Internet al seguente indirizzo:

http://epp.eurostat.ec.eu.int/portal/page?_pageid=1996,45323734&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=welcomeref&open=/edtr/educ&language=en&product=EU_MASTER_education_training&root=EU_MASTER_education_training&scrollto=0.

Le banche dati internazionali PISA/PIRLS

Oltre a misurare il rendimento, le indagini internazionali PIRLS 2001 e PISA 2000 e 2003 comprendono questionari volti a individuare le variabili del contesto familiare e scolastico, che possono chiarire i risultati. Questi questionari sono stati inviati ai capi di istituto e agli alunni per l'indagine PISA, e agli insegnanti e ai genitori degli alunni per l'indagine PIRLS. È partendo dalle risposte a questi questionari complementari che sono stati preparati i 30 indicatori presentati in questo rapporto.

L'INDAGINE PISA

PISA è un'indagine internazionale svolta sotto il controllo dell'OCSE con lo scopo di misurare le competenze dei giovani di 15 anni nella lettura, nella matematica e nelle scienze. Sono state programmate tre fasi di raccolta dei dati: PISA 2000, PISA 2003 (usate per preparare il presente documento) e PISA 2006. Sono previste altre raccolte nel 2009 e nel 2012. L'indagine si basa su campioni rappresentativi della popolazione di alunni di 15 anni, che frequentano, a seconda della struttura del sistema, il livello secondario inferiore o il livello secondario superiore. Il lettore che vuole sapere in quale anno e a quale livello del secondario si situa teoricamente questa popolazione di alunni consulerà le figure B1 e C7.

L'INDAGINE PIRLS

PIRLS è un'indagine svolta nel 2001 dall'Associazione internazionale per la valutazione del rendimento scolastico (International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA) e il suo obiettivo è di misurare le attitudini nella comprensione della lettura degli alunni del 4° anno del livello primario. Una seconda raccolta di dati è prevista nel 2006. L'indagine si basa su campioni rappresentativi della popolazione di alunni del 4° anno del livello primario che, a seconda del paese, hanno 9 o 10 anni. Il lettore che vuole sapere in quale anno del livello primario si situa questa popolazione di alunni consulerà le figure B1 e C6. È necessario segnalare che in Slovenia, nel 2001, sono stati selezionati gli alunni del 3° anno del primario, mentre nel Regno Unito, si trattava di alunni del 5° anno. Questo elemento è stato preso in considerazione soprattutto al momento dell'interpretazione degli indicatori relativi all'orario di insegnamento (capitolo E sezione 1).

Tutti gli indicatori tratti da queste due banche dati coprono allo stesso tempo le scuole del settore pubblico e le scuole private, sovvenzionate o non sovvenzionate. Il lettore troverà informazioni più dettagliate sugli aspetti statistici nella sezione «Glossario e strumenti statistici».

Copertura geografica

Le cifre chiave dell'istruzione in Europa 2005 copre 30 paesi europei, cioè tutti i paesi che partecipano alle attività della rete Eurydice nell'ambito del programma Socrates, eccetto la Turchia che è entrata a far parte della rete all'inizio del 2004 e che parteciperà alla prossima edizione (2007).

Per i dati di fonte Eurostat, OCSE e IEA, vengono presentati solo i risultati dei paesi che partecipano al programma Socrates. Nel caso in cui dei paesi facenti parte del programma Socrates non partecipino alle raccolte di Eurostat, i dati sono indicati come non disponibili. Invece, per quelli che non hanno partecipato alle indagini PISA e/o PIRLS viene riportata una croce sugli istogrammi preparati sulla base di questi dati.

A causa della struttura politica a base regionale di alcuni paesi, alcuni indicatori di fonte Eurydice, OCSE e IEA sono stati presentati per regione amministrativa (in particolare per il Belgio e il Regno Unito) quando è stato possibile.

Partenariati e metodologia

Eurostat ha garantito l'elaborazione e la produzione degli indicatori statistici la cui validazione è stata realizzata dal Sistema statistico europeo (SSE). I dati statistici dello Spazio economico europeo e dei due paesi candidati sono tratti dalla raccolta congiunta UOE (UNESCO Istituto di Statistica/OCSE/Eurostat) e dalle raccolte armonizzate di Eurostat.

L'indicatore sui bambini con bisogni educativi speciali (figura C3) è stato elaborato con la collaborazione di rappresentanti/partner nazionali dell'Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione per studenti disabili e delle unità nazionali di Eurydice per i paesi che non hanno rappresentanti nazionali dell'Agenzia.

Per la raccolta delle informazioni di fonte Eurydice, l'unità europea di Eurydice in collaborazione con le unità nazionali della rete ha elaborato dei questionari. Sono stati testati con le unità nazionali della rete per garantirne la fattibilità e la coerenza. L'unità europea di Eurydice ha anche sfruttato statisticamente i risultati dei questionari contestuali delle indagini PISA 2000, e PISA 2003 e PIRLS 2001.

Tutte le analisi relative ai dati statistici e ai dati descrittivi presenti in questo rapporto sono state redatte dall'unità europea di Eurydice. Infine, la rete Eurydice, con la collaborazione di Eurostat e del SSE ha verificato l'insieme del rapporto.

L'unità europea di Eurydice è responsabile dell'edizione finale e dell'impaginazione del rapporto. Ha anche garantito l'insieme delle realizzazioni delle cartine, dei diagrammi e dei grafici del rapporto. L'unità E4 «Fondi strutturali – Sistema di informazione geografica» di Eurostat ha fornito assistenza per le cartine che presentano dati statistici a livello NUTS. Infine, la parte intitolata «Chiavi di lettura» e presentata all'inizio del volume, è di completa responsabilità dell'unità europea di Eurydice.

Tutte le persone che hanno contribuito, a tutti i livelli, alla realizzazione di questa opera collettiva sono citate in fondo al volume.

Convenzioni e presentazione dei contenuti

Oltre alla sua importanza per i decisori politici, questo volume è concepito per informare un pubblico molto ampio sui sistemi educativi europei.

Per renderlo accessibile al maggior numero di persone e facilitarne la consultazione, contiene rappresentazioni grafiche (istogrammi, cartine e diagrammi) completate da commenti sugli elementi essenziali che risultano dalla descrizione e dalla comparazione dei sistemi educativi.

I valori di ogni indicatore quantitativo sono ripresi in una tabella sotto il grafico in questione. Nel caso in cui la tabella di dati è troppo voluminosa e non è pubblicata sulla versione cartacea, una nota rimanda il lettore agli allegati disponibili sul sito Internet di Eurydice (<http://www.eurydice.org>). Ogni figura è accompagnata da una nota esplicativa e da note supplementari poste direttamente sotto la figura. La nota esplicativa fornisce i dettagli relativi alla terminologia e agli aspetti concettuali necessari per la comprensione dell'indicatore e della figura. Le note supplementari forniscono informazioni che dovrebbero essere prese in considerazione relative ad aspetti importanti della situazione di alcuni paesi.

Nelle figure e nelle tabelle, i paesi sono presentati in base all'ordine di protocollo definito dall'Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee (EUR-OP). Quindi, l'ordine di citazione dei paesi segue l'ordine alfabetico dei loro nomi nella lingua d'origine e non nella lingua di redazione del testo.

Le sigle dei nomi dei paesi, i codici statistici, le abbreviazioni e gli acronimi usati sono presentati all'inizio del rapporto. Il glossario dei termini usati e gli strumenti statistici sono alla fine del volume.

Alla fine del volume è disponibile anche un indice delle figure che riprende le figure per capitolo e per sezione. Per ogni figura viene fornita un'indicazione della fonte e del livello di insegnamento (CITE 0, CITE 1-3, CITE 5-6).

Versione elettronica

Questa sesta edizione delle *Cifre chiave dell'istruzione in Europa* è disponibile gratuitamente nella versione elettronica sul sito Internet di Eurydice (<http://www.eurydice.org>).

La versione elettronica presenta un certo numero di figure complementari a quelle presentate nella versione cartacea. Queste figure complementari sono citate nella versione cartacea con un rimando al numero della figura in questione seguito da una «a» (ad esempio, figura C15a).

Sul sito Internet di Eurydice, il rapporto può essere consultato in base a diversi accessi e modalità. È possibile quindi accedere, consultare e scaricare:

- l'intero rapporto attraverso la lista delle pubblicazioni; in questo caso, si può scaricare il rapporto completo in formato PDF;
- il rapporto attraverso l'accesso tematico; in base al tema o al sotto-tema scelto, gli utenti possono consultare e scaricare il rapporto capitolo per capitolo, o sezione per sezione;
- le figure attraverso la navigazione per indicatore; ogni figura può essere scaricata singolarmente con la relativa rappresentazione grafica e il relativo commento.

Gli allegati sono disponibili solo sul sito Internet di Eurydice (<http://www.eurydice.org>).

CHIAVI DI LETTURA

A – L'EDUCAZIONE PREPRIMARIA: PARTE INTEGRANTE DEL SISTEMA EDUCATIVO

A quattro anni, molti bambini europei sono iscritti in un istituto di educazione preprimaria anche se la frequenza resta facoltativa. L'offerta educativa, scolastica o meno, esiste ovunque, ma l'età di accesso varia a seconda dei paesi, cosa che condiziona in parte i tassi di partecipazione. Il personale educativo che lavora a questo livello spesso ha un livello di qualifica uguale a quello degli insegnanti del livello primario.

- Ovunque, obiettivi generali molto simili sono definiti nei documenti ufficiali del livello preprimario. Si incentrano sullo sviluppo dell'autonomia, del benessere, della fiducia in se stessi, della cittadinanza e della partecipazione alla vita e agli apprendimenti scolastici. Due terzi dei paesi europei indicano le competenze da acquisire prima di accedere all'istruzione primaria obbligatoria (B15).

- La maggior parte del personale educativo si forma a livello di istruzione superiore o anche universitaria (D22).

In Austria, la formazione delle *Kindergartenpädagoginnen* è organizzata a livello secondario superiore o post-secondario.

A Malta, è organizzata solo una formazione di livello secondario superiore per i futuri insegnanti del livello preprimario, mentre in Repubblica ceca e Slovacchia tale offerta di formazione coesiste con una formazione universitaria.

Non c'è un legame diretto tra il livello di formazione del personale educativo (D22) e la struttura dell'offerta preprimaria (B2). Il personale educativo può avere un diploma di istruzione secondaria superiore nei paesi in cui l'offerta è integrata nel sistema scolastico (Repubblica ceca, Malta e Slovacchia) e laddove l'offerta educativa non dipende dal ministero dell'educazione (Austria).

- In quasi tutti i paesi, l'offerta educativa preprimaria, integrata o meno nel sistema scolastico, è accessibile al più tardi dai 3 anni di età (B1). La partecipazione dei bambini di 4 anni è generalizzata o in netto aumento nella maggior parte dei paesi. Il tasso di partecipazione è superiore al 60 % in quasi tutti i paesi (C5).

Ciononostante, in Grecia e in Liechtenstein, l'offerta educativa preprimaria è accessibile solo dai 4 anni.

Tassi di partecipazione relativamente bassi (inferiori al 50 %) nell'educazione preprimaria persistono in Polonia e Finlandia. In Irlanda, nei Paesi Bassi (*basisonderwijs*) e nel Regno Unito (Irlanda del Nord), i bambini di 4 anni sono già iscritti nel livello primario.

B – PERCORSI SCOLASTICI DIVERSIFICATI E PARTECIPAZIONE ALLA FORMAZIONE IN AUMENTO

La durata reale della formazione dei giovani è molto superiore alla durata teorica dell'obbligo scolastico. Questa situazione è dovuta a due fattori: l'aumento della frequenza dell'educazione prescolare e il proseguimento della formazione oltre l'obbligo scolastico (in particolare nell'istruzione superiore). I programmi di studio dell'istruzione obbligatoria prevedono in generale le stesse materie (E2-E3). Da un paese all'altro, la ripartizione delle materie rispetto all'orario di insegnamento presenta differenze evidenti. Alcuni paesi riconoscono alle scuole un'ampia autonomia in questo ambito. La maggior parte degli alunni europei deve scegliere l'indirizzo di studi verso i 15 anni (B1). Le differenze di percorso scolastico sono più evidenti nel secondario superiore e la percentuale di alunni di età diversa iscritti a questo livello è più alta (C7).

- In media, l'obbligo scolastico dura 9 o 10 anni (B1) e l'aspettativa di vita scolastica (C12) è di 17 anni. Nel 2002, tra il 20 e il 25 % della popolazione totale è scolarizzata o studia (C1).

In Ungheria (13 anni), nei Paesi Bassi (12 anni) e nel Regno Unito (Irlanda del Nord) (12 anni), l'istruzione obbligatoria a tempo pieno dura di più.

- L'età è il criterio di accesso al primario nella maggior parte dei paesi (B4). L'istruzione obbligatoria di solito inizia a 5 o 6 anni (B1).

- L'età reale di frequenza del primario corrisponde all'età teorica nella maggior parte dei paesi (C6).

Ciononostante, in Repubblica ceca, Lettonia, Lituania e Ungheria dove la maturità è un criterio supplementare, tra il 7 e il 10 % dei bambini di 7 anni sono ancora iscritti al livello prescolare.

In tre paesi nordici (Danimarca, Finlandia e Svezia), in Estonia, Polonia (fino al 2003/2004), Bulgaria e Romania (fino al 2003/2004), l'istruzione obbligatoria inizia a 7 anni mentre in Lussemburgo e nel Regno Unito (Irlanda del Nord) inizia a 4 anni.

L'accesso al livello primario corrisponde al primo contatto con la scuola in Germania (maggior parte dei Länder), Austria e Norvegia. In questi paesi, i bambini più piccoli sono accolti solo in centri educativi che non dipendono dal Ministero dell'educazione (B2).

- Tranne per i corsi di lingua straniera, di religione e di TIC, le stesse materie obbligatorie sono inserite nei programmi del primario ovunque (E2). Quasi tutti i programmi prevedono più tempo per l'apprendimento della lingua di istruzione e della matematica. Anche le attività artistiche e lo sport occupano una buona parte dell'orario scolastico raccomandato.

In Belgio (Comunità fiamminga e francese), Spagna, Italia, Polonia, Portogallo, Regno Unito (Scozia) e Bulgaria, l'orario flessibile lasciato all'autonomia della scuola copre una buona parte dell'orario (E2). Nei Paesi Bassi e nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), la ripartizione dell'orario di insegnamento è lasciata ampiamente alla decisione delle scuole (B23).

I paesi nordici, Estonia, Ungheria e Liechtenstein raccomandano di dedicare più tempo alle attività artistiche (che includono spesso materie a orientamento artistico e/o pratico) rispetto alla matematica.

- La ripartizione dell'orario di insegnamento tra le materie è più omogeneo nei programmi del secondario generale obbligatorio che in quelli del primario. Viene data sempre più importanza alle scienze esatte, alle scienze umane e alle lingue straniere (E3).

La percentuale di orario di insegnamento flessibile rimane alta in pochi paesi (Belgio (Comunità fiamminga), Spagna, Paesi Bassi (VMBO), Regno Unito e Islanda).

In alcuni nuovi Stati membri (Repubblica ceca (*gymnázium*), Estonia, Slovenia e Slovacchia), le scienze esatte occupano la parte più importante del programma. Lo stesso vale per le scienze umane in Repubblica ceca (programma *Základní škola*), in Lettonia, Ungheria e Portogallo.

In Austria (*Hauptschule* poi *Polytechnische Schule*) e in Italia (*Liceo artistico*), sono le attività artistiche ad occupare la parte più importante del programma.

- Nella maggior parte dei paesi, la ripetizione di un anno al primario è possibile (E23) ma a determinate condizioni. In generale, il passaggio dal livello primario al secondario dipende dal completamento del livello primario da parte degli alunni (E25).

Ciononostante, il proseguimento degli studi in una struttura unica senza interruzione è la regola in 12 paesi (Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Lettonia, Ungheria, Portogallo, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Islanda e Norvegia).

In alcuni paesi, in genere è necessario ottenere un certificato per accedere al secondario (Belgio, Grecia, Italia, Cipro, Lituania, Polonia e Bulgaria).

- A 15 anni, la metà dei giovani europei sono iscritti al livello CITE 2. Nella maggior parte dei paesi, il passaggio al CITE 3 avviene per tutti o quasi tutti a 16 anni (C7).

Circa il 10-15 % degli alunni di 17 anni è ancora iscritto al livello CITE 2 in Danimarca, Germania, Spagna, Lituania, Paesi Bassi e Portogallo a causa della durata teorica più lunga.

Due fattori possono spiegare in parte la situazione in cui alcuni giovani rimangono a un livello educativo dopo l'età teorica: un accesso in ritardo al primario a causa dell'applicazione del criterio di maturità (B4) e/o la ripetizione di alcune classi del primario e/o del secondario inferiore.

- Quasi dappertutto, gli alunni seguono un programma comune durante l'istruzione obbligatoria a tempo pieno (B1).

Solo in 5 paesi, i genitori scelgono per il proprio figlio un tipo di insegnamento alla fine dell'istruzione primaria (Germania, Lussemburgo, Paesi Bassi, Austria e Liechtenstein).

Nei paesi in cui il secondario inferiore si divide in diversi tipi di istruzione, la valutazione interna degli alunni serve al consiglio di classe o di istituto al momento dell'orientamento (E25). Negli altri paesi, gli alunni devono aver completato l'anno scolastico o, più raramente, aver ottenuto il certificato di studi primari o aver raggiunto una data età.

Il fatto di scegliere presto tra istruzione generale e professionale non sembra influenzare la ripartizione degli alunni tra questi due indirizzi nel secondario superiore (C9).

- In generale, più il livello scolastico certificato è alto, più è frequente il ricorso a una valutazione esterna (E27-E28). In tutti i paesi, il possesso del certificato di fine istruzione secondaria superiore generale è una condizione minima per accedere all'istruzione superiore.

Il certificato di fine istruzione obbligatoria a tempo pieno si basa solo su una prova finale esterna in Irlanda e Romania.

Al contrario, alla fine del secondario superiore, solo Spagna e Svezia si basano esclusivamente sulla valutazione continua degli alunni. In Belgio, Repubblica ceca, Polonia, Slovacchia e Islanda, una prova finale interna si aggiunge al controllo continuo per la certificazione.

Quasi tutti i paesi in cui i certificati si basano su una prova finale esterna utilizzano i risultati al momento del monitoraggio del sistema educativo (B21-E27-E28).

Più del 75 % degli europei (UE-25) di 20-24 anni ha completato con successo il livello secondario superiore (di cui in media più dell'87 % nei nuovi Stati membri). Le differenze di qualifica all'interno della popolazione restano evidenti poiché più del 35 % di questa fascia di età ha un diploma del secondario superiore che non dà accesso diretto all'istruzione superiore (F2-F5).

- A 19 anni, la popolazione scolastica europea si divide in modo quasi omogeneo tra CITE 3 e CITE 5. I giovani di 18 o 19 anni si iscrivono in numero maggiore all'istruzione superiore (CITE 5) che non a percorsi post-secondari non superiori (CITE 4) (C7). È tra i 20 e i 24 anni che la partecipazione all'istruzione superiore è più alta (C16). Questa fascia di età corrisponde in genere alla durata teorica degli studi superiori la cui fine oscilla tra i 24 e i 26 anni a seconda dei paesi (B1).

Nei paesi nordici (eccetto la Finlandia) e in Germania, la popolazione studentesca è più vecchia rispetto agli altri paesi: il 15 % degli studenti ha più di 30 anni.

- Nei paesi in cui la popolazione è più vecchia, gli aiuti finanziari diretti in genere sono attribuiti agli studenti e non alle loro famiglie (D18). Nella maggior parte dei paesi in cui gli studenti in genere finiscono gli studi prima dei 25 anni, gli aiuti diretti sono attribuiti alle famiglie e/o vengono ritirate le borse di studio in caso di insuccesso.

C – UN LIVELLO DI QUALIFICA PIÙ ALTO TRA LE DONNE

Le giovani donne contribuiscono ad alzare il livello medio di qualifica, in particolare grazie a una più forte partecipazione all'istruzione superiore rispetto alle generazioni precedenti (F4-F7). La differenziazione in base al sesso nel proseguimento degli studi e la scelta degli indirizzi si osserva a partire dalla fine dell'istruzione obbligatoria. Le donne non si trovano ancora in una situazione di parità rispetto a quella degli uomini in termini di impiego e di responsabilità in tutti i settori professionali (A10).

- In proporzione sono più numerosi i ragazzi delle ragazze negli indirizzi professionali a livello secondario superiore (C9). Alla fine dell'istruzione obbligatoria, la diminuzione del loro tasso di partecipazione è più evidente di quello delle ragazze (C10).

- Le donne, più numerose degli uomini a iscriversi all'istruzione superiore, scelgono più spesso indirizzi di studio a carattere sociale e/o economico che non quelli legati alle scienze e alle tecnologie (C18-F9).

Se questa differenziazione delle scelte di indirizzo di studio tra uomini e donne persiste, il numero totale di diplomati negli ambiti scientifici e tecnici aumenterà meno velocemente rispetto al numero di diplomati dell'istruzione superiore (C18-F10).

Comunque, in alcuni paesi (Italia, Svezia, Bulgaria e Romania), le donne sono ben rappresentate negli indirizzi scientifici e tecnologici.

- A parità di qualifica, le donne sono più soggette alla disoccupazione rispetto agli uomini (A9).

Ciononostante, nei nuovi Stati membri, gli uomini poco qualificati sono più soggetti alla disoccupazione rispetto alle donne.

- Un diploma di alto livello continua ad essere una protezione contro la disoccupazione, indipendentemente dal sesso: il tasso di disoccupazione dei diplomati dell'istruzione superiore resta basso e inferiore a quello degli altri livelli (A6).

Il passaggio verso il mondo del lavoro è delicato per tutte le categorie di diplomati (A8): l'inserimento nella vita attiva passa attraverso l'accettazione di lavori sotto-qualificati (A10) e di lavori temporanei (A12).

D – IL RUOLO DEGLI INSEGNANTI NELLA GESTIONE DEGLI APPRENDIMENTI E UNA FORMAZIONE PROFESSIONALE PIÙ SPECIFICA

Tutti i futuri insegnanti del primario o del secondario seguono una formazione di livello superiore (universitario o meno). Più il livello al quale insegneranno è alto, più la formazione è lunga, specializzata e organizzata in base al modello consecutivo. Gli istituti e quindi gli insegnanti godono di una piena autonomia nella scelta dei libri di testo e dei metodi di insegnamento. Dispongono invece di poco margine di manovra per quanto riguarda il contenuto dei programmi di insegnamento. La professione è composta da una maggioranza di donne e molti insegnanti sono vicini alla pensione.

- La maggior parte dei futuri insegnanti del primario e del secondario inferiore e tutti quelli del secondario superiore seguono una formazione di livello CITE 5A (D23-D25).

Quattro paesi fanno eccezione. In Belgio e in Austria (*Hauptschule*), la formazione degli insegnanti del primario e del secondario inferiore avviene a livello superiore non universitario (CITE 5B). In Lussemburgo e Romania, la situazione è simile per gli insegnanti del primario. Ma in Romania esiste anche una formazione a livello secondario superiore (CITE 3) per i futuri insegnanti del primario.

- Più la formazione prepara a insegnare a un livello educativo alto, più la sua durata è lunga e il modello consecutivo diventa frequente: la formazione professionale inizia dopo una prima qualifica universitaria (D21-D25). La parte di tempo dedicata alla formazione professionale è meno importante.

Ciononostante, nella Repubblica ceca, in Germania, Polonia, Slovacchia e Romania, tutti gli insegnanti del secondario superiore generale seguono una formazione che combina allo stesso tempo conoscenze teoriche e formazione pratica. La maggior parte di questi seguono anche una formazione organizzata in base al modello simultaneo in Lituania, Slovenia, Finlandia e Svezia.

In Austria, la formazione dei futuri insegnanti delle *allgemein bildende höhere Schulen* (istruzione secondaria generale), attualmente organizzata in base al modello consecutivo, è in fase di transizione e acquisisce sempre più le caratteristiche del modello simultaneo.

- L'offerta di sostegno specifico per i nuovi insegnanti (D30), in genere sotto forma di aiuto in classe e/o di formazione mirata, non è ancora molto diffusa: la metà dei paesi europei propone un sostegno specifico per i nuovi insegnanti. Tre paesi (Germania, Regno Unito (Inghilterra e Galles) Norvegia) recentemente hanno proposto iniziative in questo senso.

- La formazione continua è obbligatoria o necessaria per l'avanzamento e/o per la progressione salariale degli insegnanti nella maggior parte dei paesi (D26-D27).

Non può essere stabilito nessun legame tra il carattere obbligatorio o facoltativo della formazione continua e il tasso di partecipazione degli insegnanti a tali formazioni (D28). Il tasso di partecipazione dipende da molti fattori come la disponibilità dell'offerta e la realizzazione dell'autonomia di cui godono gli istituti di alcuni paesi in questa materia, in particolare quella relativa alla pianificazione delle formazioni in servizio (B23).

- In molti paesi, gli insegnanti sono assunti dall'autorità centrale o dalle autorità locali in ambito educativo (B27).

Le scuole sono comunque responsabili del reclutamento degli insegnanti in 5 nuovi Stati membri dell'Unione europea (Repubblica ceca, Estonia, Lettonia, Polonia e Slovacchia), in Belgio, in Irlanda e in alcuni tipi di scuole nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord).

- In metà dei paesi europei, gli insegnanti sono assunti in base alle disposizioni generali della normativa del lavoro (D29).

Solo gli insegnanti tedeschi, greci, spagnoli, francesi, ciprioti, lussemburghesi, maltesi, austriaci, polacchi (per due categorie di insegnanti) e portoghesi sono dipendenti pubblici di ruolo.

Lo status degli insegnanti determina spesso le modalità di reclutamento: centralizzato per i dipendenti pubblici e aperto alle autorità locali e/o alle scuole per gli impiegati (B27-D29).

- Quasi tutti i paesi definiscono il numero di ore di insegnamento da svolgere. Alcuni precisano anche il numero di ore da dedicare ad altri compiti all'interno delle scuole (D33).

Nei Paesi Bassi e in Svezia, il numero totale di ore di lavoro è definito dalle scuole. In Svezia, è determinato da un accordo tra le autorità locali e i sindacati.

Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), solo le ore di disponibilità (a scuola o in un altro luogo) sono definite a livello nazionale.

- A livello primario, un insegnante è, in genere, responsabile per tutte le materie, all'interno di una classe, talvolta coadiuvato da altri insegnanti per attività specifiche (E12).

Ciononostante, in Danimarca e in Italia la ripartizione delle materie tra più insegnanti avviene dall'inizio del primario.

- In base all'indagine PIRLS 2001, gli insegnanti del 4° anno del primario svolgono soprattutto un insegnamento frontale combinato con un insegnamento personalizzato nel caso dell'apprendimento della lettura. Adattano di più il ritmo delle lezioni in funzione dei bambini che non il contenuto e i metodi di apprendimento (E17-E18).

In Svezia, nel Regno Unito (Inghilterra e Scozia), Islanda e Norvegia, gli alunni possono seguire programmi di insegnamento della lettura diversi in funzione delle loro capacità. Gli insegnanti adottano un approccio differenziato (nei contenuti e nel metodo).

I quattro paesi che hanno partecipato a PIRLS 2001 che adottano un approccio differenziato per l'apprendimento della lettura in termini di contenuti e di metodo prevedono la promozione automatica (E23). Quasi tutti i paesi che utilizzano un insegnamento frontale possono ricorrere alla ripetizione di un anno, tra le varie possibilità, per gestire le difficoltà di apprendimento degli alunni anche ciò avviene raramente.

- L'indagine PIRLS 2001 mostra che, nel 4° anno del primario, il tempo settimanale dedicato all'apprendimento della lingua di istruzione presenta differenze significative all'interno dei singoli paesi (E4).

Laddove il numero minimo di ore di insegnamento per materia è fissato, gli insegnanti del 4° anno del primario accordano in pratica più tempo all'apprendimento della lingua di istruzione rispetto al minimo raccomandato (B23-E4).

- La professione insegnante rappresenta più del 2% della popolazione attiva in tutti i paesi europei. È composta principalmente da donne che, in media, hanno più di 40 anni. La percentuale di donne nel corpo docente diminuisce con il salire del livello di istruzione in tutti i paesi (D40-D41).

In Europa, più del 70% dei laureati del settore «educazione» sono donne (tranne a Malta). La forte presenza di donne nell'ambito dell'«educazione» non è una novità. Nei prossimi anni, le donne rappresenteranno ancora la maggioranza del corpo docente a livello primario e secondario.

- Quasi ovunque, l'età ufficiale di pensionamento è 65 anni, ma molti insegnanti vanno in pensione appena hanno raggiunto il numero di anni richiesti e/o l'età minima per ottenere il pieno pensionamento (D46 e D47).

In Grecia e a Cipro, l'età ufficiale della pensione è 60 anni. In Portogallo (2° e 3° ciclo dell'*ensino básico*), è 70 anni.

La diminuzione dei giovani in Europa continua a ritmi diversi (A1-A3). Nei prossimi dieci anni, i sistemi educativi affronteranno simultaneamente un calo della popolazione di età scolastica e il pensionamento di molti insegnanti.

E – PIÙ RESPONSABILITÀ DI GESTIONE E PIÙ AUTONOMIA DELLE SCUOLE IN ALCUNI AMBITI

In alcuni paesi, il capo di istituto deve seguire una formazione specifica. In genere non è nominato dalla scuola che andrà a dirigere. Condivide la sua autonomia decisionale (totale o limitata) con gli insegnanti per il monitoraggio didattico degli alunni e con l'autorità amministrativa della scuola per l'uso delle risorse globali destinate alla scuola. La gestione finanziaria del corpo docente spetta alla più alta autorità competente in più della metà dei paesi, in particolare in quelli del Sud dell'Europa, mentre le decisioni relative alle spese legate al funzionamento e ai beni mobili sono più decentrate.

- L'organizzazione settimanale dell'insegnamento, i metodi didattici, la scelta dei libri di testo, la formazione dei gruppi e la valutazione continua spettano quasi sempre alla decisione delle scuole (B23).

Per migliorare e controllare la qualità dell'insegnamento offerto dalle scuole, l'autonomia accordata loro si combina con lo sviluppo della valutazione delle scuole.

Solo in tre paesi (Grecia, Cipro e Lussemburgo), l'autonomia è molto limitata.

- Le scuole dispongono di un margine di manovra nell'uso del budget che ricevono per le risorse di funzionamento. Al contrario, hanno poca autonomia per quanto riguarda l'acquisto di beni immobili finanziati da fondi pubblici e nella ricerca e nell'uso di prestiti privati (B23).

Solo le scuole del primario nella Comunità fiamminga del Belgio e del secondario nei Paesi Bassi hanno completa autonomia nella destinazione dell'intero budget scolastico.

- In molti paesi, le scuole hanno almeno un'autonomia limitata per il reclutamento di insegnanti per i posti vacanti. È totale in una decina di paesi.

- Nella maggior parte dei paesi, le scuole non dispongono di un'autonomia totale per quanto riguarda la scelta del capo d'istituto (B23).

Fanno eccezione la Comunità fiamminga del Belgio, i Paesi Bassi, il Portogallo e il Regno Unito (Inghilterra e Galles) dove i capi di istituto sono nominati dalla scuola.

- Oltre all'esperienza professionale di insegnamento richiesta quasi ovunque, i futuri capi di istituto di 12 paesi devono seguire una formazione specifica (prima o dopo la nomina) sugli aspetti didattici, amministrativi, di gestione finanziaria e relativi alla gestione delle risorse umane (D49).

La formazione specifica che segue il capo di istituto e le sue responsabilità supplementari spiegano in parte il fatto che il suo stipendio sia superiore a quello degli insegnanti. Possono essere prese in considerazione le dimensioni della scuola che dirige (D51-D53).

Solo quattro paesi (Lussemburgo, Paesi Bassi, Svezia e Islanda) non prevedono nessun requisito ufficiale relativamente alle qualifiche e all'esperienza professionale.

La richiesta o meno di una formazione specifica non è direttamente legata al livello di autonomia della scuola e alle maggiori responsabilità che spettano ai capi di istituto.

F – LA SPESA PUBBLICA PER L'EDUCAZIONE AUMENTA CON IL LIVELLO DI ISTRUZIONE ED È PRINCIPALMENTE DESTINATA AL PERSONALE

Tutti i paesi europei investono una percentuale importante della loro ricchezza nazionale nell'educazione (in media il 5%) (D1). Ovunque, la spesa per il personale rimane la voce del budget più consistente (D11). Lo stipendio degli insegnanti dipende più dalla loro anzianità che non dal livello educativo in cui insegnano. Il costo annuo di un alunno/studente aumenta con il livello: uno studente dell'istruzione superiore costa fino a 5 volte di più di un alunno del primario. Ovunque, le famiglie ricevono sostegni familiari finché i figli non raggiungono l'età in cui termina l'istruzione obbligatoria.

- Nonostante le restrizioni del budget, l'istruzione appare una voce importante della spesa pubblica di tutti i paesi, anche se la percentuale delle risorse che vi sono destinate può andare dall'8 al 17 % (D2).

Sono tre paesi nordici che spendono in proporzione di più (Danimarca, Svezia e Norvegia), insieme a Malta e ai Paesi Bassi.

Nei nuovi Stati membri, gli stipendi degli insegnanti in termini di PIL pro capite sono più bassi (tranne Cipro e Malta), mentre la percentuale di insegnanti nella popolazione attiva è simile a quella degli altri paesi (D40).

- A causa del suo peso demografico e del rapporto inferiore alunno/insegnante, l'istruzione secondaria assorbe più di un terzo delle risorse economiche, ma è l'istruzione superiore che costa di più per studente alla collettività (D3-D5).

Nei nuovi Stati membri, l'ammontare delle spese in termini di costo unitario è inferiore in tutti i livelli educativi.

- L'accesso all'istruzione superiore richiede quasi ovunque un contributo privato da parte degli studenti (sotto forma di tasse di iscrizione e/o di frequenza). Questi contributi privati possono aumentare se gli studenti prolungano gli studi oltre l'età teorica (D20).

In 9 paesi (Repubblica ceca, Danimarca, Grecia, Cipro, Lussemburgo, Ungheria, Malta, Polonia e Regno Unito (Scozia), gli studenti che seguono corsi per una prima qualifica durante il giorno beneficiano dell'accesso gratuito all'istruzione superiore.

L'ammontare degli aiuti finanziari diretti agli studenti rappresenta una percentuale importante della spesa pubblica per l'educazione dell'istruzione superiore (D16-D18).

- L'istruzione privata sovvenzionata raramente è finanziata allo stesso livello del settore pubblico. A livello di istruzione obbligatoria (CITE 1-4), l'80 % degli alunni europei frequenta scuole del settore pubblico (B7).

In Belgio (Comunità francese e fiamminga) e nei Paesi Bassi, le scuole private sovvenzionate accolgono più alunni delle scuole pubbliche rispettivamente con una partecipazione del 56,8 % e del 76,3 % degli alunni. In questi due paesi, per motivi storici, le modalità e l'ammontare del finanziamento delle scuole private sovvenzionate e pubbliche sono identici (tranne per il capitale immobiliare in Belgio).

In Polonia, Finlandia e Svezia, le modalità di finanziamento dell'istruzione privata sovvenzionata e dell'istruzione pubblica sono identiche (D9).

- L'accesso all'istruzione obbligatoria è gratuito ovunque e, in tutti i paesi, vengono dati i sussidi familiari agli alunni del livello primario e secondario obbligatorio. In molti paesi vengono accordati anche sgravi fiscali e, a volte, borse di studio (D17).

Durante l'istruzione obbligatoria, non vi sono sgravi fiscali né borse di studio nei paesi nordici, a Malta (tranne le famiglie che pagano le tasse di frequenza nelle scuole private), in Austria e Bulgaria.

- Lo stipendio lordo di base degli insegnanti rispetto al PIL pro capite resta basso all'inizio della carriera. Ovunque, aumenta con l'anzianità e in metà dei paesi aumenta in funzione del livello di istruzione (D37-D39).

A parità di durata di formazione e di livello di qualifica, gli insegnanti dei diversi livelli di istruzione non hanno dappertutto lo stesso stipendio (D23-D25).

In 11 paesi, lo stipendio di base è identico indipendentemente dal livello di istruzione (CITE 1-3). Si tratta della maggior parte dei nuovi Stati membri (tranne Repubblica ceca, Ungheria e Malta), Grecia, Portogallo, Regno Unito e Bulgaria.

G – GLI ALUNNI NON BENEFICIANO ALLO STESSO MODO DELLE INFRASTRUTTURE E DELLE ATTREZZATURE SCOLASTICHE

Le dimensioni delle scuole e delle classi sono molto eterogenee tra paesi e all'interno di uno stesso paese. Alcune scuole offrono servizi di accoglienza al di fuori delle ore di lezione. Dotate di biblioteche e/o di zone di lettura, di materiali scritti, le scuole hanno sviluppato anche le attrezzature informatiche e soprattutto l'accesso a Internet, ma le differenze tra paesi, e all'interno di un paese, possono essere notevoli.

- In base alle indagini PISA 2003 e PIRLS 2001, le differenze tra le dimensioni delle scuole tendono ad essere inferiori nei paesi in cui le dimensioni medie delle scuole sono più piccole (B10-B11).
- A livello primario, in tutti i paesi che hanno partecipato all'indagine PIRLS 2001, una maggioranza di alunni può beneficiare di un servizio di accoglienza nei locali della scuola prima e/o dopo le ore di lezione (B12).

Questi servizi di accoglienza riguardano meno di un terzo degli alunni del 4° anno del primario nei Paesi Bassi, nel Regno Unito e in Romania.

- Nella maggior parte dei paesi, le raccomandazioni ufficiali stabiliscono il numero massimo di alunni per classe nel primario (E14). Quasi sempre inferiori ai massimi previsti, le dimensioni delle classi del 4° anno del primario variano molto all'interno di un paese in base all'indagine PIRLS 2001 (E16).

Il numero massimo raccomandato di alunni per classe è comunque superiore a 30 in Estonia, Lettonia e Slovacchia.

- La comparazione tra PISA 2000 e PISA 2003 mostra che l'informatizzazione delle scuole (D12) e l'accesso a Internet (D13) si sono generalizzati in Europa negli ultimi anni. L'evoluzione più evidente si osserva in Grecia e Portogallo. Nella maggior parte dei paesi, il numero medio di alunni per computer è inferiore a 10 nelle scuole pubbliche frequentate da alunni di 15 anni.

In Slovacchia, nel 2003, si contavano 35 alunni per computer nelle scuole pubbliche frequentate da alunni di 15 anni.

- In Europa, le scuole primarie che hanno partecipato all'indagine PIRLS 2001 dispongono quasi tutte di una biblioteca. Se questa non esiste, le classi dispongono in genere di una propria zona lettura (D14). Gli alunni vi trovano diversi materiali scritti, che servono da complemento ai libri di testo usati durante l'insegnamento della lettura (D15).

In Germania e a Cipro, l'esistenza di un angolo lettura in classe è più frequente della biblioteca scolastica.

In Francia, Svezia e Regno Unito (Inghilterra), i diversi materiali scritti sono maggiormente usati come materiali di base per l'insegnamento della lettura.

- A causa della dislocazione delle infrastrutture dell'istruzione superiore nelle aree urbane, la concentrazione spaziale degli studenti in alcune regioni è molto forte (C15).

Dal momento che accedono all'istruzione superiore, gli studenti devono essere mobili all'interno del paese. Malgrado i dati mancanti, si constata che la mobilità internazionale all'interno dell'Europa è scarsa, tranne nei paesi in cui l'offerta di istruzione superiore è poco sviluppata come a Cipro, in Lussemburgo e in Liechtenstein. In questi paesi sostituiscono la mobilità internazionale corrisponde alla mobilità nazionale osservata altrove (C20).

H – IL CONTROLLO DELLA QUALITÀ DEL SISTEMA EDUCATIVO DIPENDE SPESSO DALLA VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI E DELLE SCUOLE

Per migliorare la qualità dell'educazione, la maggior parte dei paesi procede alla valutazione delle scuole (B16). I rapporti individuali delle valutazioni delle scuole sono raramente oggetto di una pubblicazione (B19). I risultati degli alunni agli esami e/o a test esterni servono per la valutazione della qualità dell'insegnamento.

- La valutazione esterna e interna delle scuole tende a svilupparsi in molti paesi (B16). Coesiste spesso con una valutazione individuale degli insegnanti.

Nelle Comunità francese e tedesca del Belgio, in Grecia, in Francia (nel primario), in Lussemburgo (nel primario) e in Bulgaria, la valutazione esterna si basa principalmente sugli insegnanti e la valutazione interna della scuola è poco sviluppata.

- 11 paesi hanno definito un elenco standardizzato di criteri di valutazione che coprono un'ampia gamma di attività delle scuole (B17-B18).

- In molti paesi, gli esami certificativi esterni sono usati per realizzare un'analisi globale dello stato del sistema educativo. D'altra parte, i test esterni concepiti specificatamente per il monitoraggio del sistema educativo assumono sempre più importanza in Europa (B21-B22).

Solo Belgio (Comunità tedesca), Repubblica ceca, Germania, Austria, Slovacchia, Liechtenstein e Bulgaria non usano nessun tipo di valutazione dei sistemi educativi.

- La maggior parte dei paesi usa i risultati delle valutazioni delle scuole per il monitoraggio del sistema educativo ma non pubblicano sistematicamente i risultati delle singole valutazioni (B19).

Sei paesi (Repubblica ceca, Paesi Bassi, Portogallo, Svezia, Regno Unito e Islanda) pubblicano sistematicamente le valutazioni delle scuole.

I – IL RUOLO DEI GENITORI NELLA GESTIONE DEL SISTEMA EDUCATIVO È SPESSO MOLTO LIMITATO

Nella maggior parte dei paesi, nel settore pubblico, i genitori sono liberi di scegliere una scuola, ma spesso vi sono delle condizioni restrittive. I genitori hanno un ruolo essenzialmente consultivo negli organi di gestione delle scuole o nei consigli nazionali. Hanno raramente informazioni ufficiali che permettono loro di comparare la qualità dell'insegnamento tra scuole.

- Le autorità pubbliche intervengono spesso nella scelta della scuola da parte dei genitori. Assegnano gli alunni a una scuola offrendo la possibilità ai genitori di chiedere un cambiamento o, al contrario, possono rifiutare la scelta iniziale dei genitori per motivi legati alla capacità di accoglienza delle scuole (B5).

La libertà completa della scelta della scuola è offerta ai genitori solo in Belgio, Irlanda, Lussemburgo (secondario) e Paesi Bassi.

In Grecia, Francia, Cipro, Lussemburgo, Malta, Portogallo e Liechtenstein, i genitori hanno poco margine di manovra nella scelta della scuola pubblica.

La libertà di scelta può essere legata a una politica di concorrenza tra le scuole ma non è una condizione sufficiente. La maggior parte dei paesi non pubblica sistematicamente i risultati della valutazione delle scuole (B19), cosa che limita le informazioni a disposizione dei genitori se questi ultimi hanno la possibilità di scegliere la scuola per i propri figli. Al contrario, nei Paesi Bassi, in Portogallo e nel Regno Unito, i genitori sono i destinatari privilegiati di queste informazioni.

- Nella maggior parte dei 15 Stati membri dell'Unione europea prima dell'allargamento, e in Norvegia, esiste almeno un organo partecipativo nazionale o centrale che comprende genitori degli alunni e rappresentanti di altri attori del sistema educativo (B26).

Al contrario, nella maggior parte dei nuovi Stati membri dell'Unione europea, in Bulgaria e in Romania, non esiste, a livello nazionale, un consiglio che comprende una rappresentanza dei genitori degli alunni. Questa situazione è presente anche nella Comunità tedesca del Belgio, in Finlandia, in Svezia, nel Regno Unito, in Islanda e in Liechtenstein.

- In generale, i genitori hanno poco potere decisionale relativamente al reclutamento degli insegnanti e ai contenuti e dell'insegnamento. Sono più coinvolti nelle decisioni relative agli orientamenti generali del funzionamento della scuola.

Un potere decisionale per il reclutamento degli insegnanti è accordato agli organi ai quali partecipano i genitori in Belgio (nelle scuole gestite dalla Comunità fiamminga), in Francia, Irlanda, nei Paesi Bassi (a discrezione delle autorità competenti della scuola), in Portogallo e nel Regno Unito.

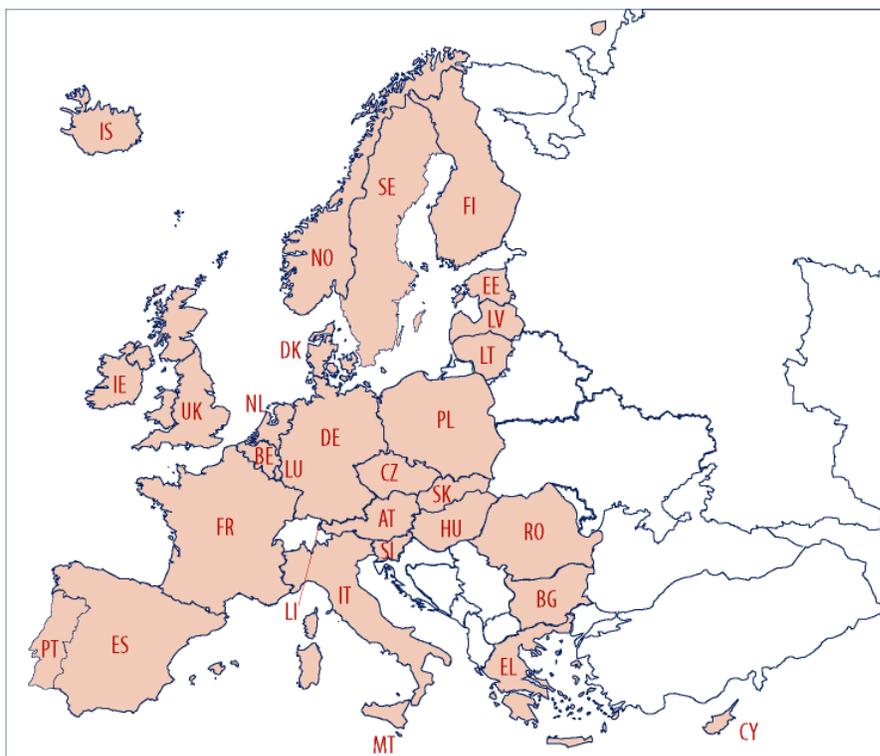
Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), questi organi sono anche responsabili della gestione del budget delle scuole e del contenuto dell'insegnamento.

SIGLE, ABBREVIAZIONI E ACRONIMI

Sigle dei paesi

EU	Unione europea (al 1° maggio 2004)	SK	Slovacchia
		FI	Finlandia
BE	Belgio	SE	Svezia
BE fr	Belgio – Comunità francese	UK	Regno Unito
BE de	Belgio – Comunità tedesca	UK-ENG	Inghilterra
BE nl	Belgio – Comunità fiamminga	UK-WLS	Galles
CZ	Repubblica ceca	UK-NIR	Irlanda del Nord
DK	Danimarca	UK-SCT	Scozia
DE	Germania		
EE	Estonia	10 nuovi Stati membri	I dieci paesi che hanno aderito all'Unione europea il 1° maggio 2004: CZ, EE, CY, LV, LT, HU, MT, PL, SI, SK
EL	Grecia		
ES	Spagna		
FR	Francia		
IE	Irlanda	Paesi dell' AELS/SEE	I 3 paesi dell'Associazione europea di libero scambio che sono membri dello Spazio economico europeo
IT	Italia		
CY	Cipro		
LV	Lettonia		
LT	Lituania	IS	Islanda
LU	Lussemburgo	LI	Liechtenstein
HU	Ungheria	NO	Norvegia
MT	Malta		
NL	Paesi Bassi	Paesi candidati	
AT	Austria		
PL	Polonia		
PT	Portogallo	BG	Bulgaria
SI	Slovenia	RO	Romania

Sigle dei paesi (segue)



Simboli statistici

(:)	Dati non disponibili	(-)	Non pertinente
-----	----------------------	-----	----------------

Abbreviazioni e acronimi

Convenzioni internazionali

CITE	Classificazione Internazionale Tipo dell'Educazione
EU-15	I 15 Stati membri dell'Unione europea prima del 1° maggio 2004
EU-25	I 25 Stati membri dell'Unione europea dopo il 1° maggio 2004
Eurostat	Ufficio statistico delle Comunità europee
PIL	Prodotto interno lordo
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i> (IEA)
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (OCSE)
PPA	Parità di potere d'acquisto
RNL	Reddito nazionale lordo
SPA	Standard di potere d'acquisto
SSE	Sistema statistico europeo
TIC	Tecnologie dell'informazione e della comunicazione
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i> (IEA)

Abbreviazioni nazionali nella lingua d'origine

AHS	<i>Allgemein bildende höhere Schule</i>	AT
ARGO	<i>Autonome Raad voor het gemeenschapsonderwijs</i>	BE nl
BTS	<i>Brevet de technicien supérieur</i>	FR, LU
CPGE	<i>Classes préparatoires aux grandes écoles</i>	FR
CSA	<i>Centri Servizi Amministrativi</i>	IT
DUT	<i>Diplôme Universitaire de Technologie</i>	LU
EUD	<i>Erhvervsuddannelse</i>	DK
FHL	<i>Fachhochschule Liechtenstein</i>	LI
GNVQ	<i>General National Vocational Qualifications</i>	UK
HAVO	<i>Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs</i>	NL
HBO	<i>Hoger Beroepsonderwijs</i>	NL
HF	<i>Højere Forberedelseeksamen</i>	DK
HHX	<i>Højere Handelseksamen</i>	DK
HTX	<i>Højere Teknisk Eksamen</i>	DK
IAP	<i>Internationale Akademie für Philosophie</i>	LI
IEES	<i>Institut d'études éducatives et sociales</i>	LU
IEK	<i>Institouto Epagelmatikis Katartisis</i>	EL
ISERP	<i>Institut supérieur d'études et de recherches pédagogiques</i>	LU
IST	<i>Institut Supérieur de Technologie</i>	LU
ITS	<i>Institute of Tourism Studies</i>	MT
IUT	<i>Instituts universitaires technologiques</i>	FR
KN	<i>Kolegium nauczycielskie</i>	PL
KY	<i>Kvalificerad Yrkesutbildning</i>	SE
LEA	<i>Local Education Authority</i>	UK-ENG/WLS
MAVO	<i>Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs</i>	NL
MBO	<i>Middelbaar Beroepsonderwijs</i>	NL
MCAST	<i>Malta College of Arts, Science and Technology</i>	MT
NAE	<i>National agency for education (Skolverket)</i>	SE
NKJO	<i>Nauczycielskie kolegium języków obcych</i>	PL
NPQH	<i>National Professional Qualification for Headship</i>	UK-ENG
NVQ	<i>National Vocational Qualifications (NVQ)</i>	UK
PQH	<i>Professional Qualification for Headship</i>	UK-NIR
STS	<i>Sections de techniciens supérieurs</i>	FR
TEE	<i>Technika Epagelmatika Ekpaideftiria</i>	EL
TEI	<i>Technologiko Ekpaideftiko Idryma</i>	EL

Abbreviazioni nazionali nella lingua d'origine

UCAS	<i>Universities and Colleges Admissions Services</i>	UK
VBO	<i>Vorbereidend Beroepsonderwijs</i>	NL
VMBO	<i>Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs</i>	NL
VWO	<i>Vorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs</i>	NL
WO	<i>Wetenschappelijk Onderwijs</i>	NL
WOT	<i>Wet op het Onderwijsstoezicht</i>	NL



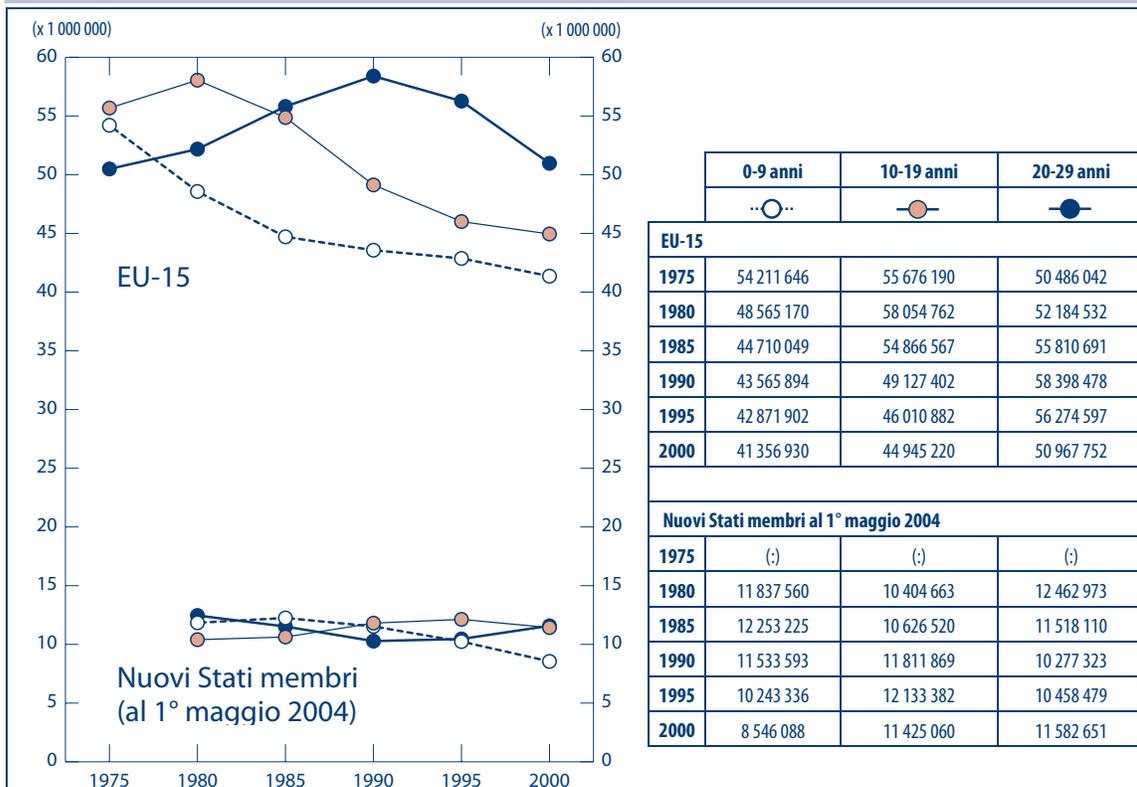
CONTESTO

LA DIMINUZIONE DEL NUMERO DI GIOVANI SEGUE RITMI DIVERSI NEGLI STATI MEMBRI

Nel 2000, nei 25 paesi che costituiscono l'attuale Unione europea c'erano 168,8 milioni di giovani con meno di 30 anni. Questo numero è in costante calo dal 1975.

Negli Stati membri dell'Unione europea prima del maggio 2004 (EU-15), la diminuzione del numero di persone con meno di 30 anni è il risultato di una diminuzione del numero di persone di ogni fascia d'età. Le tendenze della popolazione con meno di 30 anni riflettono la diminuzione della natalità registrata nella maggior parte dei paesi dell'EU-15 dagli anni 60. Esse hanno anche portato a una modifica della composizione, per età, della popolazione con meno di 30 anni, nell'EU-15.

Figura A1. Evoluzione del numero di giovani delle fasce di età 0-9 anni, 10-19 anni e 20-29 anni nell'EU-15 e nei nuovi Stati membri, 1975-2000.



Fonte: Eurostat, statistiche demografiche.

Note supplementari

Francia: i dati sono relativi solo ai residenti e non hanno subito aggiustamenti statistici. Non prendono in considerazione i dipartimenti di oltremare. I dati dal 1991 al 2001 si basano sul censimento del 1999.

Cipro: i dati si riferiscono ai territori controllati dal governo.

Malta: 1985-2000: riguarda solo la popolazione residente di nazionalità maltese.

Slovenia: i dati del 1975 e del 1980 sono relativi alla popolazione al 30 giugno.

Nota esplicativa

I dati nazionali sono contenuti negli allegati disponibili sul sito <http://www.eurydice.org>.

La popolazione è quella al 1° gennaio dell'anno di riferimento.

I dieci nuovi Stati membri al 1° maggio 2004 sono Repubblica ceca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Slovenia e Slovacchia.



Mentre il numero di persone delle fasce d'età 0-9 anni e 10-19 anni è continuato a diminuire, rispettivamente a partire dal 1975 e dal 1980, il numero di persone tra i 20 e i 29 anni è aumentato fino al 1990 per poi diminuire. A partire dalla metà degli anni 80 questa fascia d'età, fino ad allora la meno numerosa, è diventata la più rappresentata, soppiantando rispettivamente la fascia di età 10-19 anni (fino ad allora la più rappresentata) e quella 0-9 anni.

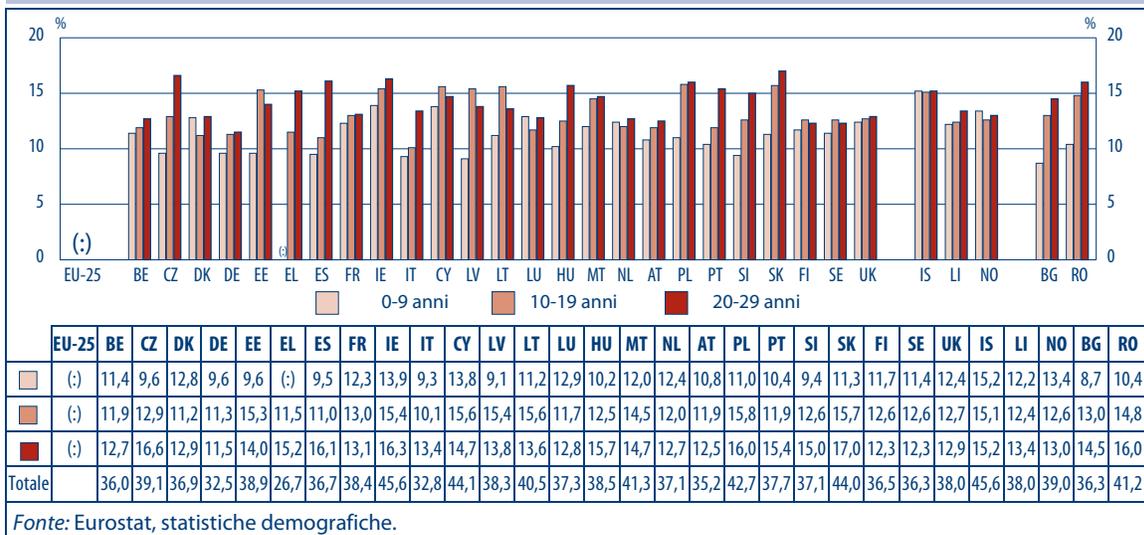
L'evoluzione del numero di giovani nei nuovi Stati membri, durante gli ultimi venti anni, differisce da quella dell'EU-15. Se si considerano tutti i paesi, il numero di bambini di 0-9 anni ha iniziato a diminuire a partire dal 1985 mentre quello di bambini di 10-19 anni è cresciuto dal 1980 al 1995 per poi diminuire in seguito. Le persone della fascia d'età 20-29 anni sono diminuite tra il 1980 e il 1990 (testimoniando il calo della natalità negli anni 60) per poi aumentare durante gli anni 90. Questa evoluzione globale nasconde delle situazioni contrastanti tra i paesi. La Polonia e la Slovacchia corrispondono a questa descrizione mentre altri paesi vi si riconoscono prima (Repubblica ceca) o dopo (Estonia, Lettonia e Lituania).

La percentuale di giovani nella popolazione totale presenta differenze regionali importanti all'interno dell'Unione europea. In circa la metà delle regioni per le quali sono disponibili i dati, la percentuale di coloro che hanno meno di 30 anni sulla popolazione totale è compresa tra il 35 % e il 39 % mentre in circa un quarto di queste regioni, rappresentano meno del 35 % della popolazione totale. Coloro che hanno meno di 30 anni rappresentano più del 44 % della popolazione totale in un numero relativamente limitato di regioni (figura A1a sul sito <http://www.eurydice.org>).

PIÙ GIOVANI TRA I 20-29 ANNI CHE NELLE FASCE DI ETÀ INFERIORI

Nel 2002, tra i giovani con meno di 30 anni, la fascia di età 20-29 anni è la più numerosa nella maggior parte degli Stati membri, seguita da quella 10-19 anni e poi da quella 0-9 anni. Questa tendenza è emersa fin dagli anni 90 (figura A1).

Figura A2. Percentuale di giovani di 0-9 anni, 10-19 anni e 20-29 anni, 2002.





Note supplementari (figura A2)

Grecia: dati provvisori.

Francia: i dati sono relativi solo ai residenti e non hanno subito adeguamenti statistici. Non prendono in considerazione i dipartimenti di oltremare.

Cipro: i dati si riferiscono ai territori controllati dal governo.

Regno Unito: mancano i dati del 2002 e corrispondono all'anno di riferimento 2001.

Nota esplicativa

La popolazione è quella al 1° gennaio dell'anno di riferimento.

La precedente struttura demografica è più o meno evidente a seconda dei paesi. Ciononostante, alcuni paesi hanno una situazione diversa. Ad esempio, i ragazzi di 10-19 anni sono più numerosi nei paesi baltici, a Cipro, in Finlandia e in Svezia, cosa che attesta un rallentamento della natalità più tardivo rispetto agli altri paesi. In Lussemburgo e in Norvegia, i bambini di 0-9 anni costituiscono la fascia d'età più numerosa. Sono i soli due paesi, insieme alla Danimarca e ai Paesi Bassi, ad aver registrato una crescita della popolazione di 0-9 anni durante gli anni 90.

In totale, nel 2002, in Germania e in Italia si registra la percentuale più bassa di giovani con meno di 30 anni (circa 32 %). Irlanda e Islanda registrano le percentuali più alte con più del 45 %.

I NUOVI STATI MEMBRI SARANNO PARTICOLARMENTE COLPITI DALLA DIMINUZIONE DEL NUMERO DI GIOVANI IN ETÀ DI OBBLIGO SCOLASTICO ENTRO IL 2015

Le proiezioni relative all'evoluzione demografica delle popolazioni dai 5 ai 14 anni offrono una buona approssimazione del numero di alunni dell'istruzione primaria (CITE 1) e dell'istruzione secondaria inferiore (CITE 2).

Queste proiezioni possono essere usate per pianificare le risorse umane e materiali necessarie per un buon funzionamento dei sistemi scolastici: permettono, ad esempio, di fare una stima dei futuri bisogni di insegnanti e quindi di prevedere i reclutamenti necessari. All'interno dell'EU-25, 15 paesi praticano una politica di pianificazione⁽¹⁾.

Più precisamente, le previsioni sulla popolazione rispettivamente delle fasce di età 5-9 e 10-14 anni, sono particolarmente utili, visto il carattere obbligatorio dell'istruzione primaria (CITE 1) e dell'istruzione secondaria inferiore (CITE 2) (figura B1). Ad ogni modo, in alcuni paesi, queste fasce d'età non coprono la totalità della popolazione coinvolta nell'istruzione obbligatoria. Entro il 2015, le proiezioni indicano chiaramente un calo di circa il 9 % della popolazione dell'UE di età compresa fra 5 e 9 anni e di più del 12 % della popolazione compresa tra 10 e 14 anni.

Tutti i paesi, eccetto Spagna, Francia, Irlanda e Portogallo, prevedono una diminuzione del numero di alunni del livello CITE 1 entro il 2015. Spagna e Irlanda prevedono gli aumenti più evidenti della popolazione tra i 5 e i 9 anni tra il 2000 e il 2015. Le risorse necessarie a livello di istruzione primaria (CITE 1) rischiano di aumentare in questi due paesi.

In alcuni paesi, la diminuzione della popolazione dai 5 ai 9 anni inizierà più tardi. Quindi Italia, Lussemburgo e Paesi Bassi prevedono un leggero aumento di questa popolazione tra il 2000 e il 2010 e poi una diminuzione tra il 2010 e il 2015 per raggiungere un livello inferiore a quello del 2000.

⁽¹⁾ Cfr. capitolo 1 di *La professione docente in Europa: profilo, tendenze e sfide. Rapporto II: Offerta e domanda. Secondario inferiore generale*. Bruxelles: Eurydice, 2002.



Figura A3a. Proiezione dei tassi di crescita del numero di alunni di 5-9 anni tra il 2000 e il 2010 e tra il 2000 e il 2015.

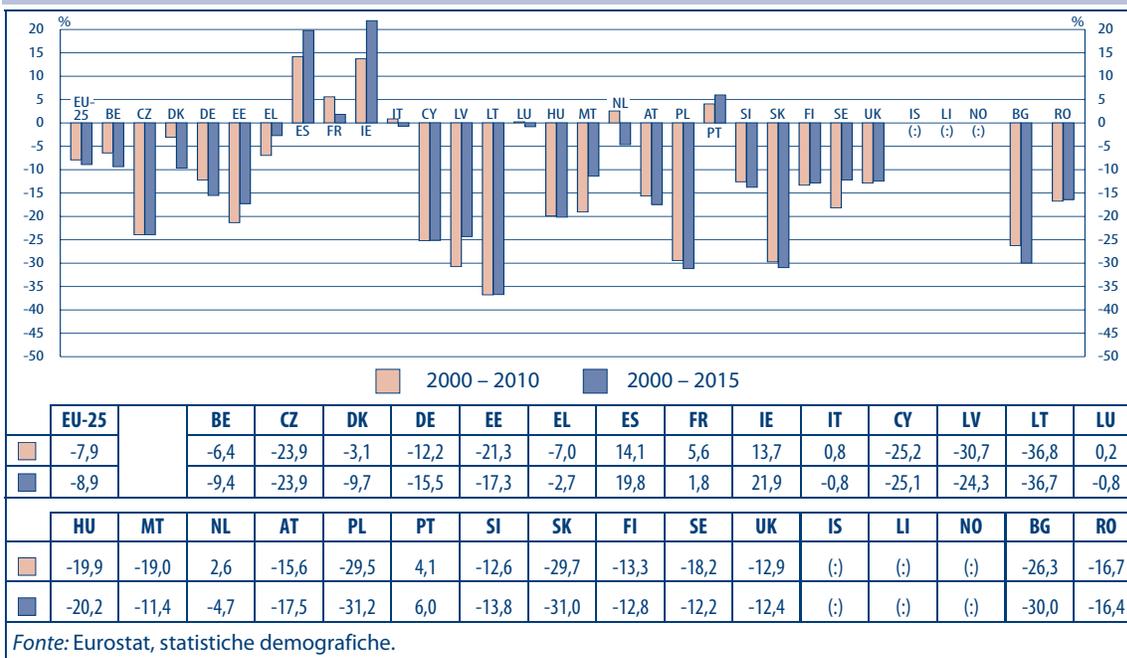
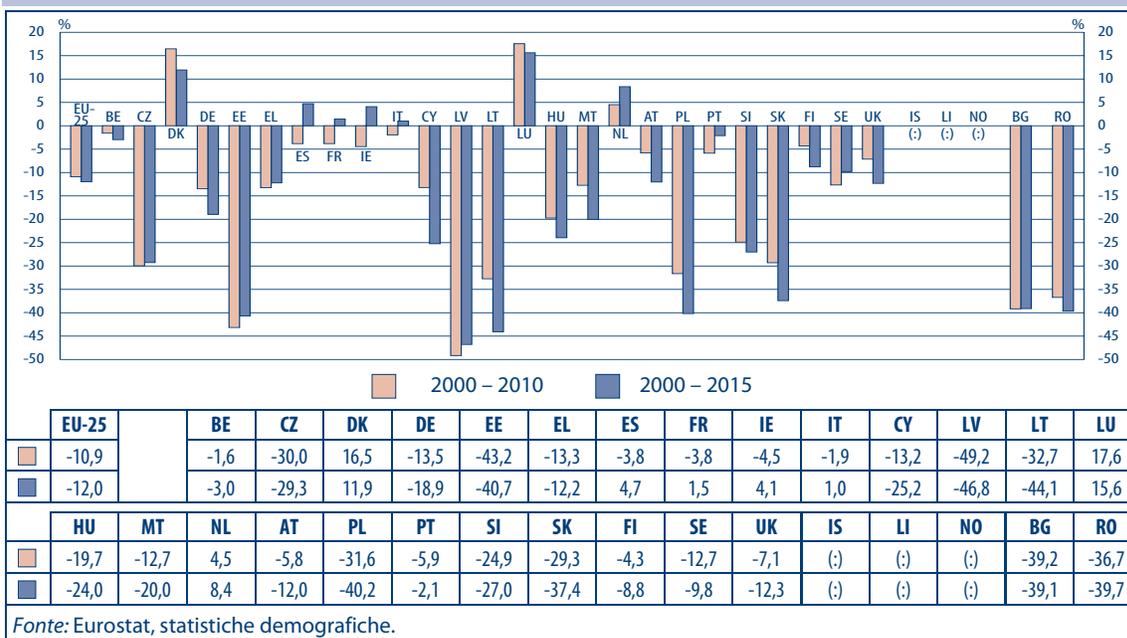


Figura A3b. Proiezione dei tassi di crescita del numero di alunni di 10-14 anni tra il 2000 e il 2010 e tra il 2000 e il 2015.



Nota esplicitiva (figure A3a e A3b)

La popolazione è quella al 1° gennaio dell'anno di riferimento. Dato che questi dati sono molto recenti (aprile 2005), le note supplementari sono disponibili solo sul sito di Eurostat: <http://epp.eurostat.cec.eu.int>.



C O N T E S T O

Lituania, Polonia, Slovacchia e Bulgaria prevedono un calo del numero di alunni tra i 5 e i 9 anni superiore o pari al 30 % tra il 2000 e il 2015. Nella Repubblica ceca, a Cipro e in Lettonia, questa diminuzione sarà circa del 25 %.

Molti paesi prevedono anche una diminuzione di giovani che hanno l'età per frequentare l'istruzione secondaria entro il 2015. La diminuzione prevista degli alunni che hanno 10-14 anni è particolarmente marcata nei nuovi Stati membri. È stimata a più del 20 % e raggiungerà più del 40 % nei 3 paesi baltici e in Polonia.

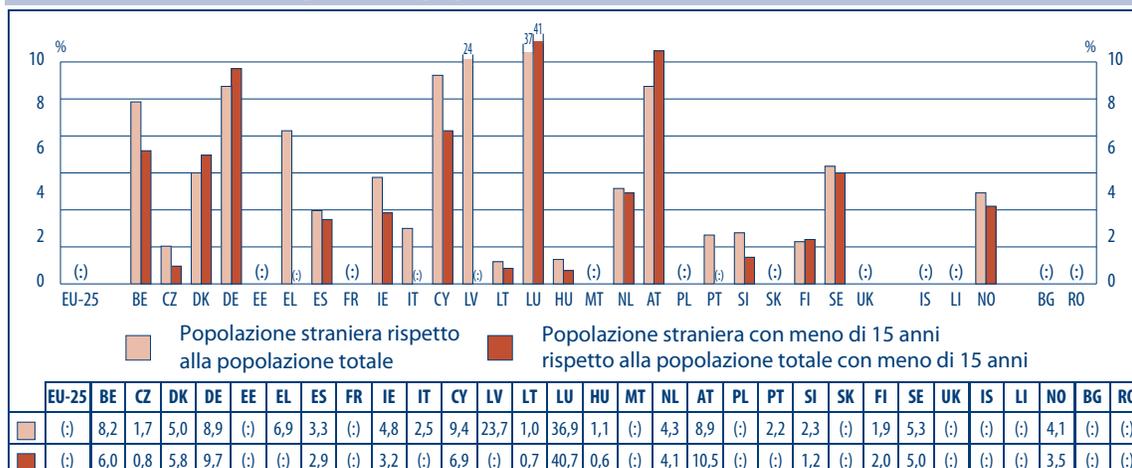
Al contrario, in Danimarca e in Lussemburgo, la popolazione di 10-14 anni crescerà tra il 2000 e il 2010 per diminuire tra il 2010 e il 2015. Il suo livello del 2015 rimarrà comunque superiore a quello del 2000. Nei Paesi Bassi, l'aumento della popolazione si verificherà sull'intero periodo.

In Spagna, Francia, Irlanda e Italia, l'aumento del numero di alunni dell'istruzione secondaria tra il 2010 e il 2015, che segue al calo previsto tra il 2000 e il 2010, permetterà di superare il livello della popolazione di 10-14 anni registrato nel 2000.

LA PERCENTUALE DI STRANIERI NELLA POPOLAZIONE CON MENO DI 15 ANNI SUPERA IL 10 % IN POCHI PAESI

Nel 2002, la popolazione di nazionalità straniera rappresentava meno del 10 % della popolazione totale in quasi la totalità degli Stati membri. La Lettonia e il Lussemburgo rappresentano un'eccezione dato che la popolazione di nazionalità straniera era più del 20 %.

Figura A4. Percentuale della popolazione straniera rispetto alla popolazione totale e rispetto alla popolazione con meno di 15 anni, 2002.



Fonte: Eurostat, statistiche demografiche.

[Note supplementari](#)

Repubblica ceca, Grecia, Italia, Lituania, Lussemburgo, Austria: dati 2001.

Cipro: i dati si riferiscono ai territori controllati dal governo.

[Nota esplicativa](#)

La percentuale della popolazione di nazionalità straniera rispetto alla popolazione totale è calcolata dividendo la popolazione totale di nazionalità straniera per la popolazione totale al 1° gennaio e moltiplicando il risultato per 100.

La proporzione della popolazione straniera con meno di 15 anni rispetto alla popolazione totale con meno di 15 anni è calcolata dividendo la popolazione di nazionalità straniera della fascia di età 0-14 anni per la popolazione totale della fascia d'età 0-14 anni e moltiplicando il risultato per 100.

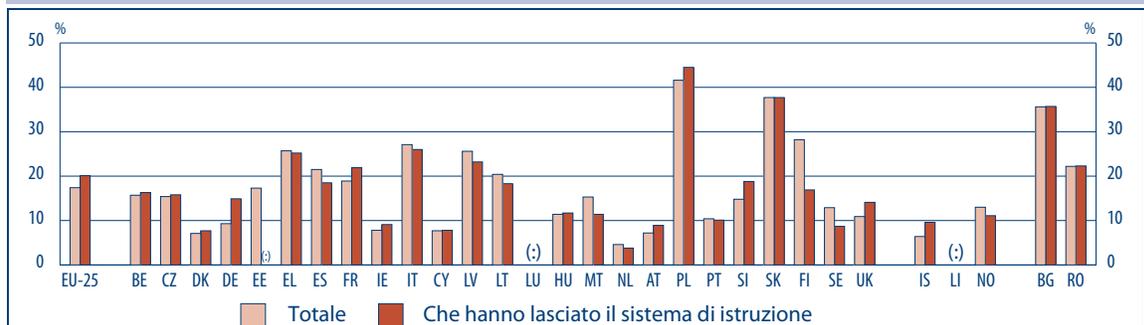


Nella maggior parte dei paesi per i quali i dati sono disponibili, la percentuale dei giovani di nazionalità straniera con meno di 15 anni rispetto alla popolazione totale della stessa età è inferiore alla percentuale della popolazione di nazionalità straniera rispetto alla popolazione totale. I giovani stranieri con meno di 15 anni sono in proporzione più numerosi degli stranieri rispetto alla popolazione totale in Danimarca, Germania, Lussemburgo, Austria e, in misura inferiore, in Finlandia. Tra questi paesi, tre registrano le percentuali più alte di stranieri rispetto alla popolazione con meno di 15 anni: circa il 10 % in Germania e Austria e circa il 40 % in Lussemburgo. In tutti gli altri paesi, la proporzione di stranieri con meno di 15 anni rispetto alla popolazione totale con meno di 15 anni è inferiore al 7 %. La percentuale degli stranieri con meno di 15 anni rispetto alla popolazione totale con meno di 15 anni è molto bassa nei paesi di recente immigrazione. È inferiore al 3 % nella Repubblica ceca, Spagna, Lituania, Ungheria, Slovenia e Finlandia.

I GIOVANI DI 15-24 ANNI CHE HANNO LASCIATO IL SISTEMA DI ISTRUZIONE SONO PARTICOLARMENTE COLPITI DALLA DISOCCUPAZIONE

Nella EU-25, il 20 % dei giovani di 15-24 anni che hanno lasciato il sistema di istruzione è senza lavoro. La difficoltà di inserimento dei giovani nel mercato del lavoro è ricorrente in tutti i paesi dell'Unione europea eccetto in Danimarca, Irlanda, Cipro, Paesi Bassi e Austria che registrano dei tassi di disoccupazione per questa fascia d'età molto inferiori rispetto alla media dell'Unione europea.

Figura A5. Tasso di disoccupazione delle persone di 15-24 anni e di quelle di 15-24 anni che hanno lasciato il sistema di istruzione e formazione, 2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
Totale	17,4	15,7	15,4	7,1	9,3	17,3	25,7	21,5	18,9	7,8	27,1	7,7	25,6	20,4	(:)	11,4	15,3	4,6	7,2	41,6	10,4	14,8	37,7	28,2	12,9	10,9	6,4	(:)	13,0	35,6	22,2
Che hanno lasciato il sistema di istruzione	20,1	16,3	15,8	7,7	14,9	(:)	25,2	18,5	21,9	9,1	26,0	7,8	23,2	18,3	(:)	11,7	11,4	3,8	8,9	44,5	10,1	18,8	37,7	16,9	8,7	14,1	9,6	(:)	11,1	35,7	22,3

Fonte: Eurostat, indagine sulla forza lavoro.

Nota esplicativa

Il tasso di disoccupazione è calcolato dividendo il numero di persone senza lavoro per la popolazione attiva. Per il calcolo del **tasso di disoccupazione dei giovani che hanno lasciato il sistema di istruzione**, i giovani che sono ancora nel sistema di istruzione e formazione non sono stati presi in considerazione (né al numeratore, né al denominatore). Invece, sono presi in considerazione nella definizione standard della popolazione attiva se hanno lavorato almeno un'ora o se hanno cercato attivamente un lavoro durante la settimana di riferimento dell'indagine (cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»).

La definizione standard di popolazione attiva stabilisce che una persona che ha lavorato almeno un'ora o che ha cercato un lavoro in modo attivo durante il periodo di riferimento dell'indagine, fa parte della popolazione attiva. Quindi, entra nel calcolo del tasso di disoccupazione se non è impiegata. Il tasso di disoccupazione delle persone della fascia di età 15-24 prende quindi in considerazione il fenomeno degli «studenti lavoratori» che non hanno trovato un lavoro. Al contrario, il tasso di disoccupazione delle persone della fascia 15-24 anni che hanno lasciato il sistema di istruzione e formazione esclude il fenomeno degli «studenti lavoratori» per considerare solo i giovani che hanno lasciato ogni tipo di formazione.



La comparazione di questi due tassi di disoccupazione offre informazioni contrastanti. Nella maggioranza dei paesi dell'Unione, il tasso di disoccupazione delle persone della fascia di età 15-24 anni che hanno lasciato il sistema di istruzione è più alto rispetto a quello della popolazione di 15-24 anni. Germania, Francia, Polonia, Slovenia, Regno Unito e Islanda registrano le differenze più evidenti tra i due tassi. Questo riflette la difficoltà di questi giovani a trovare un impiego nel mercato del lavoro mentre gli «studenti lavoratori» trovano, relativamente più facilmente rispetto agli altri paesi, un lavoro part-time per finanziare la propria vita di studenti. Questi ultimi entrano in concorrenza con i giovani di 15-24 anni che non seguono nessuna formazione e che incontrano grosse difficoltà a inserirsi nel mercato del lavoro part-time o di altro tipo.

Al contrario, in altri paesi (tra cui Spagna, Lettonia, Lituania, Malta, Finlandia, Svezia e Norvegia), il tasso di disoccupazione dei giovani di 15-24 anni è più alto rispetto a quello dei giovani di 15-24 anni che hanno lasciato il sistema di istruzione. In questi paesi, numerosi «studenti lavoratori» hanno delle difficoltà a trovare un lavoro compatibile con i propri studi.

LE POSSIBILITÀ DI TROVARE UN LAVORO AUMENTANO CON L'ETÀ E IL LIVELLO DI ISTRUZIONE

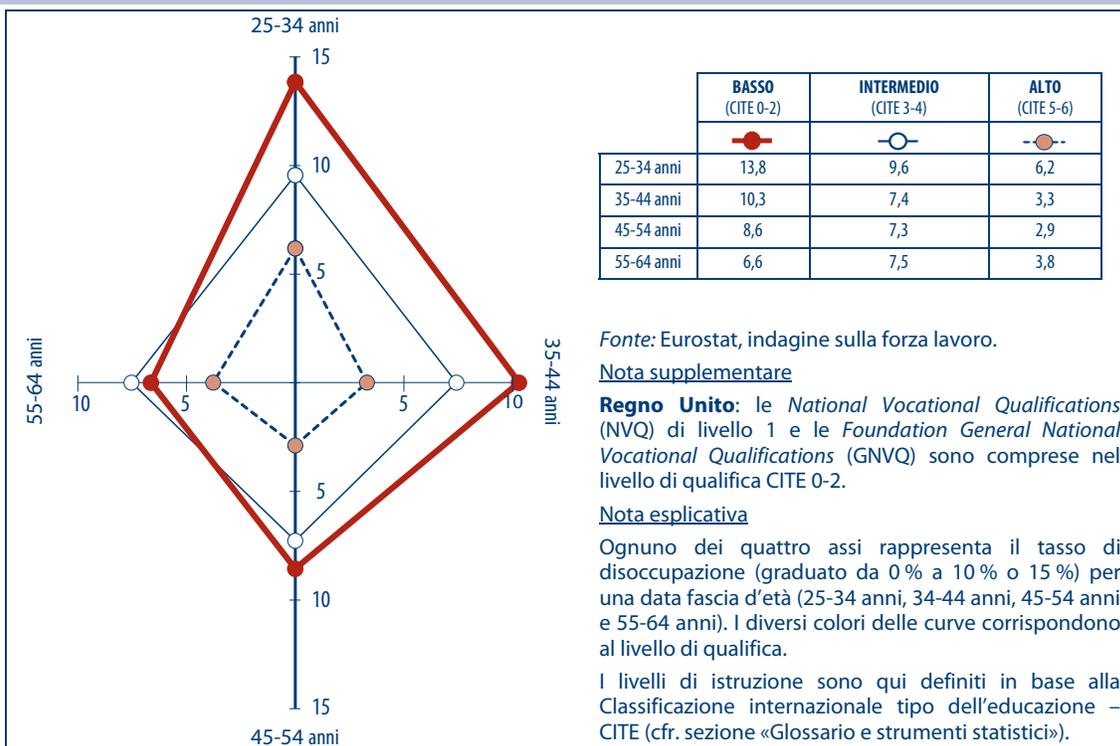
Una delle caratteristiche principali della situazione del lavoro in Europa è la differenza del tasso di disoccupazione in base all'età. In tutti i paesi dell'Unione europea (eccetto la Germania dove i tassi di disoccupazione tra le diverse generazioni sono simili), il tasso di disoccupazione diminuisce con l'età. Lo studio delle differenze dei tassi di disoccupazione in base alla fascia d'età mostra chiaramente che la popolazione di 15-24 anni è quella che registra i tassi di disoccupazione più alti durante il periodo 1992-2002 (figura A6a sul sito <http://www.eurydice.org>). L'accesso al primo impiego rappresenta dunque una difficoltà per la popolazione di 15-24 anni.

Se l'età è un parametro determinante per trovare un lavoro nell'Unione europea, il livello di qualifica è un altro fattore discriminante rispetto alla disoccupazione. In effetti, la disoccupazione diminuisce notevolmente con il livello di qualifica.

Nel 2002, nell'Unione europea, il tasso di disoccupazione delle persone della fascia d'età 25-64 anni che hanno completato al meglio il livello di istruzione obbligatoria arrivava al 10 %, cioè il doppio di quello dei diplomati dell'istruzione superiore. I diplomati dell'istruzione superiore sono in una situazione intermedia, registrando un tasso di disoccupazione dell'8,1 %. Il diploma costituisce quindi una risorsa in più sul mercato del lavoro facilitando l'inserimento dei più qualificati.

La stretta relazione tra i tassi di disoccupazione e la qualifica è presente in quasi tutti i paesi (figura A8a sul sito <http://www.eurydice.org>). Ciononostante, in Grecia e in Portogallo, per le persone di 25-34 anni, e in Romania (tutte le fasce d'età), sono i diplomati dell'istruzione secondaria superiore che registrano il tasso di disoccupazione più alto. Le variazioni più significative nel tasso di disoccupazione in funzione del diploma si osservano in cinque nuovi Stati membri (Repubblica ceca, Lettonia, Lituania, Polonia e Slovacchia) e in Bulgaria.

Figura A6. Tasso di disoccupazione per fascia d'età e per livello di qualifica, EU-25, 2002.

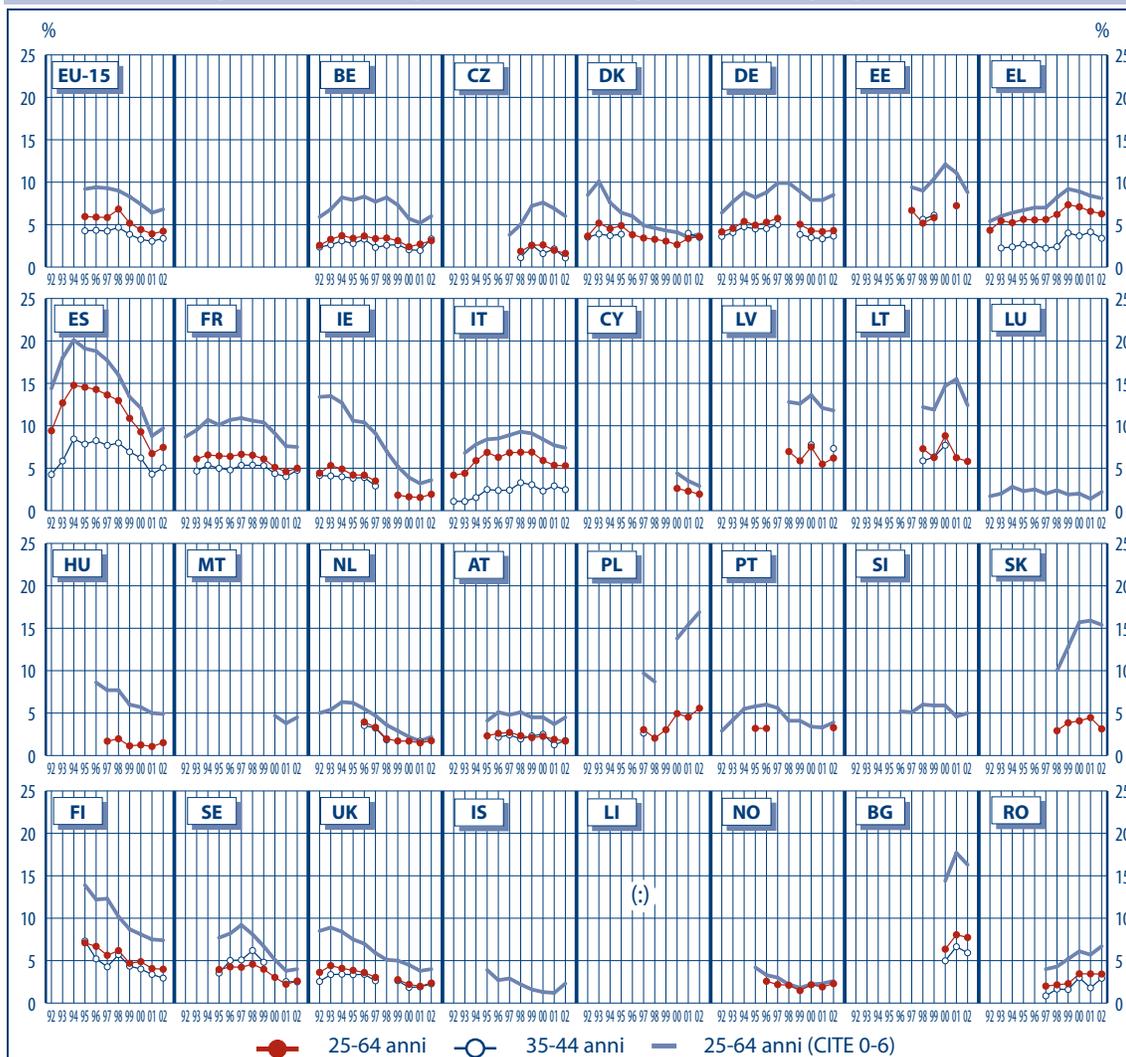


I TASSI DI DISOCCUPAZIONE DEI DIPLOMATI DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE RESTANO BASSI OVUNQUE IN EUROPA

Durante il periodo 1992-2002, il tasso di disoccupazione dei diplomati dell'istruzione superiore di 25-64 anni è inferiore al tasso di disoccupazione globale in tutti i paesi per i quali sono disponibili i dati, eccetto la Danimarca che registra tassi di disoccupazione particolarmente bassi nel 2001 e nel 2002. L'ipotesi secondo la quale un diploma di istruzione superiore costituisce una buona garanzia contro la disoccupazione resta valida in tutti i paesi europei.

Il tasso di disoccupazione dei diplomati dell'istruzione superiore è sempre stato inferiore all'8% sull'intero periodo (1992-2002) e in tutti i paesi, eccetto Spagna e Lituania. Il tasso di disoccupazione dei diplomati dell'istruzione superiore di 35-44 anni è ovunque inferiore a quello dei diplomati di 25-64 sullo stesso periodo, tranne in Danimarca, Estonia, Lettonia e Svezia. Sono quindi le generazioni più giovani e quelle più vecchie che subiscono principalmente le fluttuazioni periodiche del mercato del lavoro: quando il mercato ristagna, le imprese limitano le assunzioni di giovani diplomati dell'istruzione superiore e licenziano i più vecchi.

Figura A7. Evoluzione del tasso di disoccupazione dei titolari di un diploma di istruzione superiore (CITE 5 e 6) per fascia d'età e per tasso di disoccupazione totale, per paese, 1992-2002.



Fonte: Eurostat, indagine sulla forza lavoro.

Note supplementari

Belgio, Italia, Lettonia, Lituania, Polonia, Portogallo, Finlandia, Svezia, Bulgaria: un cambiamento nelle caratteristiche dell'indagine (avvenuto nel 1993 per l'Italia, nel 1999 per Belgio, Polonia e Finlandia, nel 2001 per Svezia e Bulgaria, e nel 2002 per Lettonia e Lituania) limita la comparabilità dei dati tra il periodo precedente e quello successivo.

Polonia: 1999, dati per il primo trimestre.

Nota esplicitiva

Il tasso di disoccupazione è calcolato dividendo il numero di persone senza lavoro per la popolazione attiva.

I livelli di istruzione sono qui definiti in base alla Classificazione internazionale tipo dell'educazione – CITE (cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»).

L'evoluzione del tasso di disoccupazione dei diplomati dell'istruzione superiore non presenta una tendenza uniforme nei diversi paesi per i quali sono disponibili i dati. Partendo in momenti diversi e durante periodi più o meno lunghi nel corso degli anni 90, alcuni paesi come Danimarca, Spagna, Irlanda, Paesi Bassi, Finlandia e Regno Unito hanno registrato una diminuzione quasi continua del tasso di disoccupazione dei diplomati dell'istruzione superiore mentre la tendenza inversa si osserva in Grecia, Italia, Polonia e Slovacchia.



Anche Bulgaria e Romania registrano un aumento praticamente continuo del tasso di disoccupazione dei diplomati dell'istruzione superiore, rispettivamente dal 2000 e dal 1997.

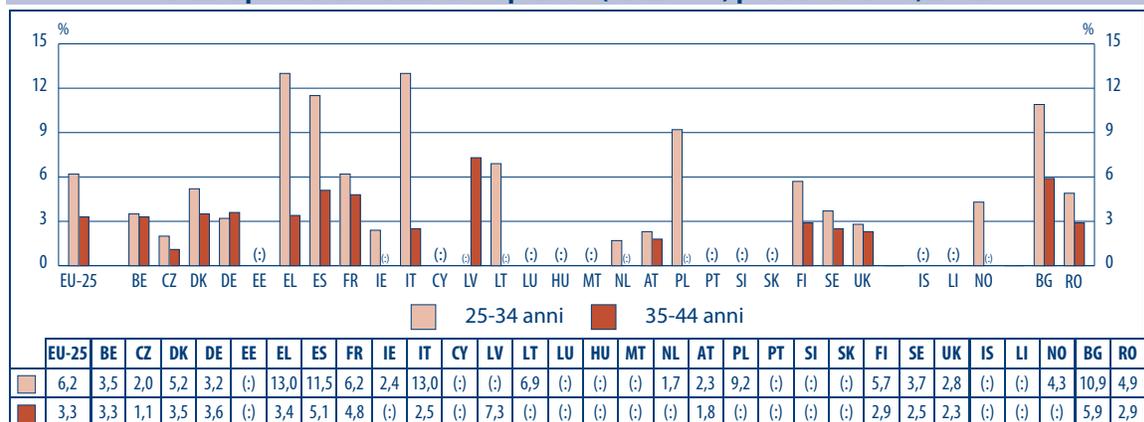
Infine, le differenze nell'evoluzione tra il tasso di disoccupazione dei diplomati dell'istruzione superiore e il tasso di disoccupazione medio rafforzano l'ipotesi che i diplomati sono meno soggetti alla disoccupazione. La diminuzione del tasso di disoccupazione medio va a beneficio dei disoccupati titolari di un diploma di istruzione superiore e degli altri (Spagna e Irlanda), mentre l'aumento del tasso di disoccupazione medio tocca meno i diplomati dell'istruzione superiore rispetto agli altri (Repubblica ceca, Estonia, Lituania, Polonia e Slovacchia).

ANCHE I GIOVANI DIPLOMATI DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE INCONTRANO DELLE DIFFICOLTÀ A TROVARE UN PRIMO IMPIEGO

Anche se l'inserimento nel mercato del lavoro dei giovani diplomati dell'istruzione superiore sembra essere più facile rispetto a quella di coloro che hanno un livello di istruzione più basso (figura A7), il loro livello di istruzione non li risparmia totalmente dalla disoccupazione all'inizio della loro vita attiva.

Nel 2002, nell'EU-25, il tasso di disoccupazione dei giovani diplomati (25-34 anni) dell'istruzione superiore è circa due volte maggiore rispetto a quello dei giovani diplomati di 35-44 anni. Questa tendenza alla disoccupazione dei diplomati dell'istruzione superiore più giovani si osserva in tutti gli Stati membri, tranne in Germania. La situazione di questa categoria è particolarmente critica in Grecia e in Italia dove sono toccati dalle 3 alle 5 volte di più rispetto alla fascia di età di 35-44 anni.

Figura A8. Tasso di disoccupazione dei titolari di un diploma di istruzione superiore (CITE 5 e 6) per fascia d'età, 2002.



Fonte: Eurostat, indagine sulla forza lavoro.

Nota esplicativa

Il tasso di disoccupazione è calcolato dividendo il numero di persone senza lavoro per la popolazione attiva. I livelli di istruzione sono qui definiti in base alla Classificazione internazionale tipo dell'educazione – CITE (cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»).



A PARITÀ DI QUALIFICA, LE DONNE SONO PIÙ COLPITE DALLA DISOCCUPAZIONE RISPETTO AGLI UOMINI

La funzione del diploma di istruzione superiore come protezione contro la disoccupazione si conferma sia per gli uomini che per le donne. Ciononostante uomini e donne non sono colpiti dalla disoccupazione nello stesso modo.

A parità di diploma, le donne in media sono più colpite dalla disoccupazione rispetto agli uomini, anche se la differenza tra i sessi diminuisce con il livello di qualifica. Quindi, a livello di EU-25, il tasso di disoccupazione delle donne è superiore a quello degli uomini indipendentemente dai livelli di diploma considerati. All'interno dell'Unione europea, i nuovi Stati membri si distinguono per il fatto che gli uomini meno qualificati (CITE 0-2) registrano in media un tasso di disoccupazione superiore a quello delle donne.

Ciononostante, l'analisi della situazione paese per paese indica che la parità è stata quasi raggiunta in alcuni paesi. In Grecia, Spagna e Italia il tasso di disoccupazione tra le donne è nettamente superiore a quello degli uomini indipendentemente dai livelli di qualifica. Al contrario, il tasso di disoccupazione delle donne è sempre inferiore a quello degli uomini in Lettonia e nel Regno Unito.

Negli altri paesi, la situazione è contrastante a seconda del livello di diploma. Il tasso di disoccupazione degli uomini che hanno al massimo una qualifica di livello CITE 0-2 è più alto di quello delle donne che hanno la stessa qualifica nella Repubblica ceca, in Germania, Irlanda, Lituania, Ungheria, Austria e Slovacchia. Tra questi paesi, il tasso di disoccupazione degli uomini può anche raggiungere livelli alti (quasi il 50% in Slovacchia). Questa disuguaglianza a favore delle donne si trova a livello dei diplomi di istruzione secondaria superiore in Germania, Ungheria, Finlandia e Svezia.

Infine, per i diplomati dell'istruzione superiore, la disuguaglianza a scapito degli uomini è relativamente modesta in Repubblica ceca, Danimarca, Francia, Svezia e Norvegia.

Nota supplementare (figura A9)

Regno Unito: le *National Vocational Qualifications* (NVQ) di livello 1 e le *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) sono comprese nel livello di qualifica CITE 0-2.

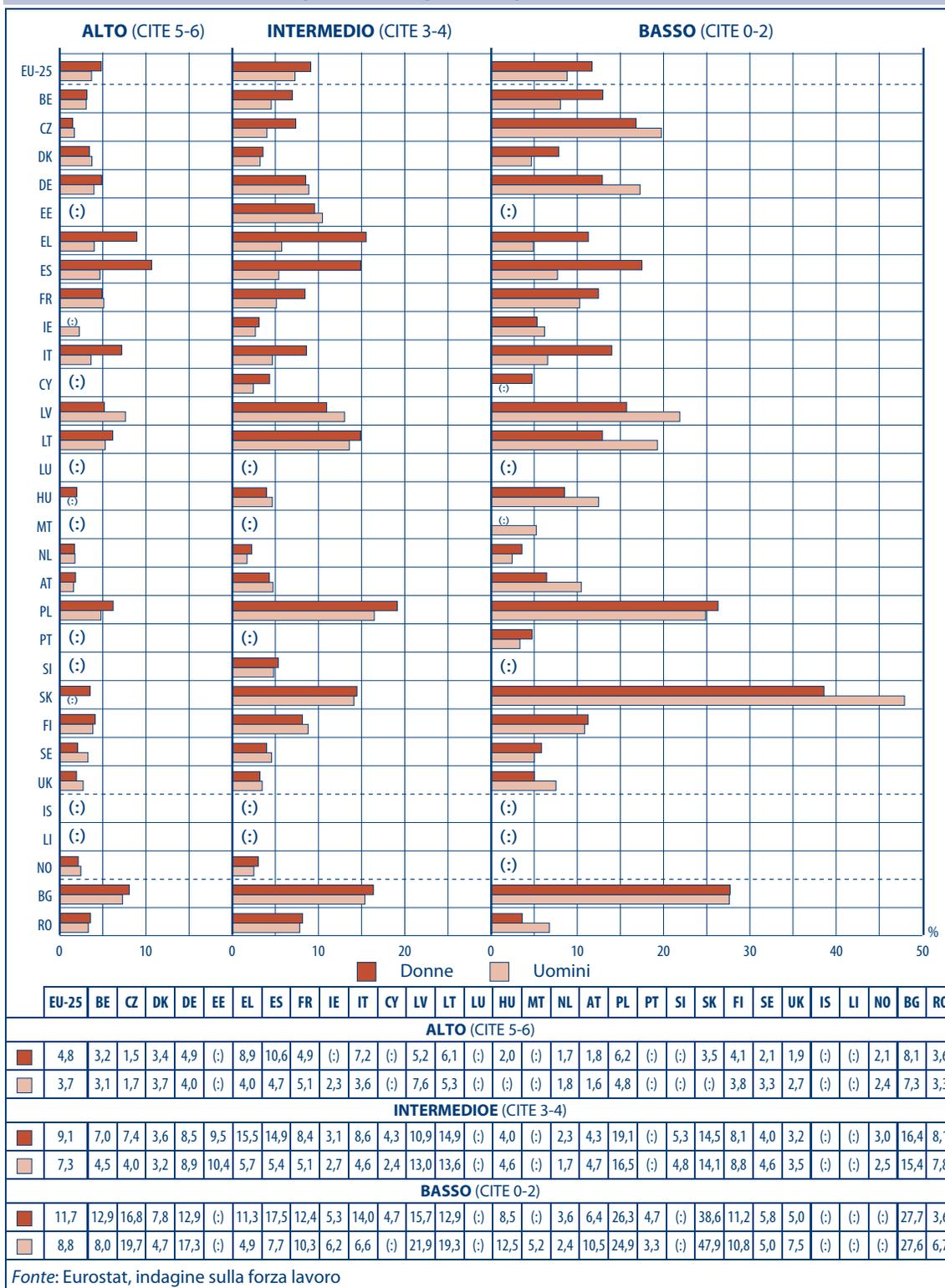
Nota esplicativa

Il tasso di disoccupazione è calcolato dividendo il numero di persone senza lavoro per la popolazione attiva. I livelli di istruzione sono qui definiti in base alla Classificazione internazionale tipo dell'educazione – CITE (cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»).



C O N T E S T O

Figura A9. Tasso di disoccupazione della popolazione di 25-64 anni per livello di qualifica e per sesso, 2002.





I GIOVANI DIPLOMATI DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE SPESSO, PER INIZIARE, ACCETTANO IMPIEGHI SOTTO-QUALIFICATI

La persistenza di un tasso di disoccupazione elevato nella maggior parte dei paesi dell'Unione europea obbliga i giovani laureati dell'istruzione superiore ad accettare impieghi sotto-qualificati per svolgere un'attività professionale. Solo dopo una certa età accedono a posti che corrispondono di più al livello del loro diploma.

Nell'EU-25, solo il 50 % dei giovani laureati dell'istruzione superiore che hanno tra i 25 e i 34 anni hanno un impiego dirigenziale o svolgono una professione, mentre sono circa il 62 % quelli che hanno tra 35 e 64 anni. L'accesso a posti di responsabilità sembra più aperto ai giovani laureati dell'istruzione superiore nei nuovi Stati membri e in Islanda, poiché rispettivamente il 66 % e il 68 % di essi accedono a impieghi dirigenziali o che svolgono professioni prima di raggiungere i 35 anni.

Alcuni paesi si discostano dalla media comunitaria, in particolare Spagna, Francia e Cipro. La percentuale dei giovani laureati dell'istruzione superiore con un impiego dirigenziale, o che svolgono una professione, è particolarmente bassa dato che raggiunge il 40 % quando la percentuale equivalente tra coloro che hanno tra 35 e 64 anni supera il 54 %. Al contrario, in Germania e Lussemburgo, la percentuale di giovani laureati dell'istruzione superiore con un impiego di questo tipo è poco più alta di quella delle persone tra i 35 e i 64 anni. La percentuale di giovani laureati dell'istruzione superiore con un impiego che riflette il loro livello di qualifica è ampiamente superiore alla media dell'Unione europea in Lussemburgo, Ungheria, Polonia, Portogallo e Slovenia.

La percentuale di giovani diplomati dell'istruzione superiore che svolge una professione intermedia o una professione di tecnico, impiegato amministrativo o addetto alle vendite è quindi più alta di quella delle persone tra i 35 e i 64 anni. Relativamente pochi diplomati dell'istruzione superiore hanno un impiego come operai o addetti alle macchine. Ciononostante, la percentuale non è indifferente in Germania, Estonia, Spagna, Irlanda, Lituania e Austria dove supera il 10 %.

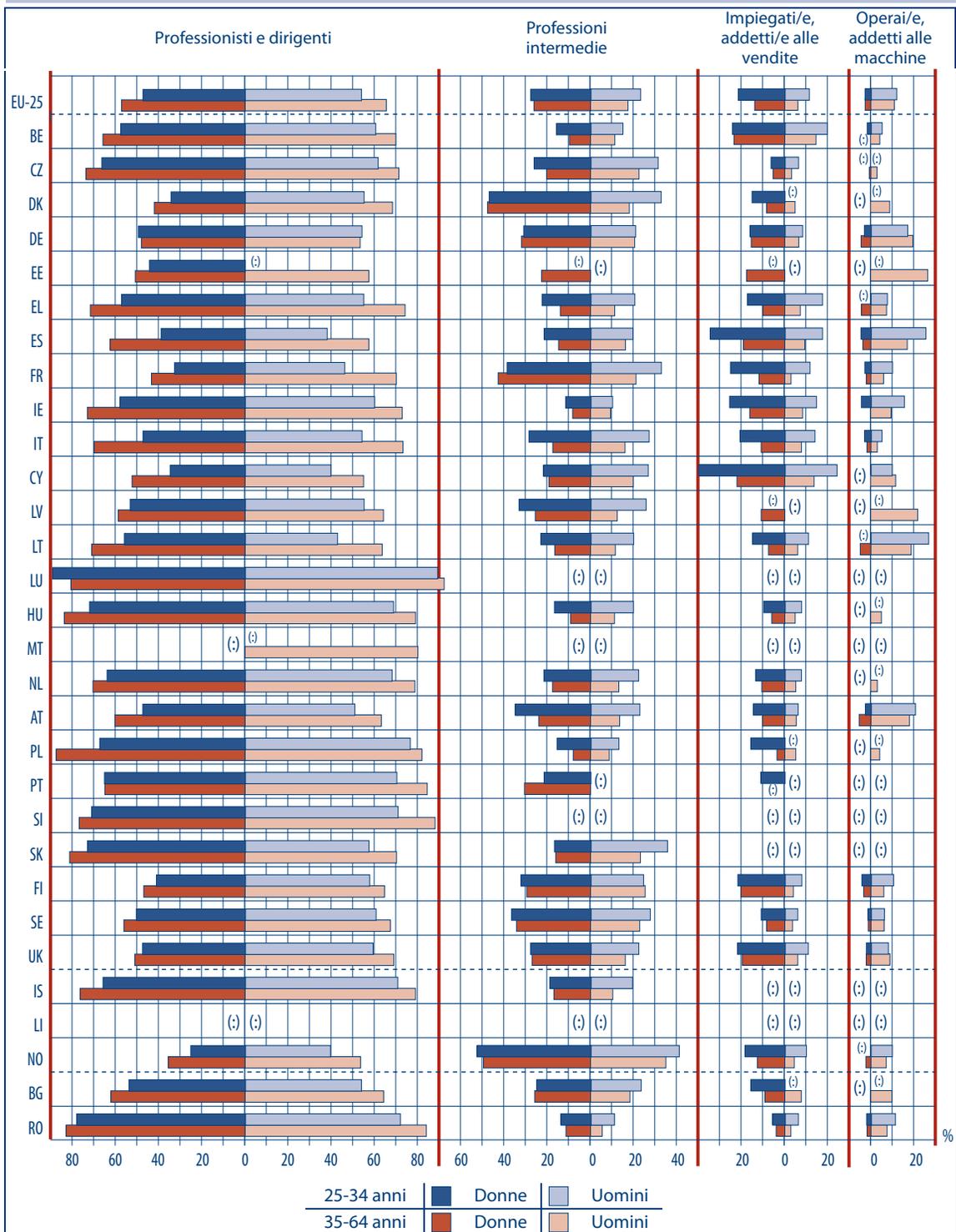
La difficoltà a trovare un impiego rispetto al livello di qualifica è ancora più grande per le giovani donne con una laurea. Nell'EU-25, circa il 47 % delle laureate tra i 25 e i 34 anni svolge una professione intellettuale o ha un impiego di tipo dirigenziale, mentre gli uomini di età e livello di qualifica equivalenti sono quasi il 54 %.

La disuguaglianza in base al sesso relativamente all'accesso al lavoro è molto meno forte nei nuovi Stati membri. In questi paesi, in media, più del 65 % delle donne tra i 25 e i 34 anni con una laurea svolge una professione intellettuale, contro il 67 % degli uomini. Lo scarto tra donne e uomini nei nuovi Stati membri è in media 3.6 volte inferiore rispetto a quello osservato negli altri Stati membri.

Al contrario, la percentuale di donne tra i 25 e i 34 anni con una laurea che svolge una professione intermedia o una professione di tecnico, impiegato amministrativo o addetto alle vendite è più alta rispetto a quella degli uomini in tutti i paesi, tranne nella Repubblica ceca e in Ungheria.



Figura A10. Ripartizione dei diplomati dell'istruzione superiore (CITE 5 e 6) per categorie di attività professionali, per fascia d'età e per sesso, 2002.



Fonte: Eurostat, indagine sulla forza lavoro.



C O N T E S T O

Dati (figura A10)																																
Età	UE-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO	
Professionisti e dirigenti																																
25-34	D	47,4	57,7	66,4	34,4	49,5	44,4	57,3	39,0	32,8	58,0	47,4	34,8	53,3	56,0	89,2	72,1	(-)	64,0	47,5	67,4	65,2	71,2	73,1	41,2	50,5	47,6	65,9	(-)	25,3	53,9	78,1
	U	53,8	60,4	61,5	55,0	54,0	(-)	54,8	37,9	46,0	59,8	54,0	39,6	55,0	42,7	89,0	68,6	(-)	67,9	50,7	76,3	70,1	70,7	57,2	57,5	60,5	59,1	70,5	(-)	39,4	53,7	71,7
35-64	D	57,2	65,8	73,6	42,0	48,0	50,8	71,6	62,4	43,3	73,0	69,8	52,3	58,7	71,0	80,6	83,7	(-)	70,4	60,2	87,4	64,9	76,8	81,2	46,9	56,1	51,0	76,3	(-)	35,5	62,1	82,8
	U	65,4	69,8	71,2	68,3	53,3	57,3	74,1	57,3	70,0	72,8	73,1	54,9	64,1	63,5	92,2	79,0	80,0	78,7	63,1	81,9	84,4	88,0	70,2	64,6	67,3	68,9	79,0	(-)	53,5	64,2	84,0
Professioni intermedie																																
25-34	D	27,9	16,0	26,3	47,1	31,1	(-)	22,6	21,6	38,8	11,7	28,7	21,9	33,3	23,2	(-)	16,9	(-)	21,8	35,0	15,7	21,7	(-)	16,9	32,4	36,8	28,0	19,1	(-)	52,7	25,1	13,9
	U	23,1	14,9	31,2	32,6	20,8	(-)	20,4	19,5	32,7	10,1	27,0	26,6	25,6	19,8	(-)	19,7	(-)	22,1	22,7	13,0	(-)	(-)	35,5	24,4	27,5	22,2	19,3	(-)	40,9	23,3	10,9
35-64	D	26,2	9,8	20,3	47,7	32,0	22,7	14,0	14,8	42,8	8,3	17,5	19,3	25,6	16,6	(-)	9,3	(-)	17,6	24,0	8,0	30,6	(-)	16,1	29,5	34,3	27,1	17,0	(-)	49,6	25,9	11,4
	U	17,4	11,3	22,5	18,0	20,5	(-)	11,2	16,2	21,1	9,3	16,0	19,8	12,4	11,5	(-)	11,1	(-)	13,1	13,5	8,7	(-)	(-)	23,1	25,3	22,8	16,1	10,3	(-)	34,9	18,3	5,4
Impiegati/e, addetti/e alle vendite																																
25-34	D	21,7	24,4	6,5	15,3	16,2	(-)	17,5	34,7	25,3	25,7	20,9	40,0	(-)	15,1	(-)	9,9	(-)	13,7	14,7	15,9	11,2	(-)	(-)	21,9	11,1	22,1	(-)	(-)	18,6	15,9	5,8
	U	11,3	19,6	6,3	(-)	8,2	(-)	17,4	17,4	11,6	14,6	13,9	24,1	(-)	10,9	(-)	7,7	(-)	7,6	6,1	(-)	(-)	(-)	(-)	7,8	5,9	10,8	(-)	(-)	9,9	(-)	6,2
35-64	D	13,9	23,5	5,4	8,4	15,5	17,7	10,1	19,1	11,9	16,2	10,9	22,1	10,9	7,5	(-)	6,0	(-)	10,6	10,3	3,6	(-)	(-)	(-)	20,3	8,4	19,7	(-)	(-)	12,7	9,2	4,0
	U	6,2	14,6	3,3	4,9	6,6	(-)	7,3	9,4	3,0	8,4	7,8	13,7	(-)	6,1	(-)	4,9	(-)	5,2	5,4	5,2	(-)	(-)	(-)	4,1	3,7	6,1	(-)	(-)	4,5	7,7	2,9
Operai/e, addetti alle macchine																																
25-34	D	2,9	1,9	(-)	(-)	3,2	(-)	(-)	4,8	3,0	4,6	3,1	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	2,7	(-)	(-)	(-)	(-)	4,4	1,6	2,3	(-)	(-)	(-)	(-)	2,2
	U	11,8	5,1	(-)	(-)	16,9	(-)	7,5	25,3	9,8	15,4	5,0	9,7	(-)	26,6	(-)	(-)	(-)	(-)	20,5	(-)	(-)	(-)	(-)	10,3	6,1	7,9	(-)	(-)	9,7	(-)	11,2
35-64	D	2,6	(-)	0,7	(-)	4,5	(-)	4,3	3,7	2,0	(-)	1,8	(-)	(-)	4,9	(-)	(-)	(-)	(-)	5,4	(-)	(-)	(-)	(-)	3,3	1,2	2,1	(-)	(-)	2,3	(-)	1,7
	U	11,0	4,3	3,0	8,9	19,6	26,5	7,4	17,0	6,0	9,5	3,1	11,6	21,8	18,8	(-)	5,0	(-)	3,1	18,0	4,2	(-)	(-)	(-)	6,1	6,2	8,9	(-)	(-)	7,2	9,8	7,6
D Donne U Uomini																																
Fonte: Eurostat, indagine sulla forza lavoro.																																
<u>Nota esplicativa</u>																																
Le professioni sono qui definite in base alla Classificazione internazionale tipo delle professioni (CITP-88) introdotta dall'Ufficio internazionale del lavoro (Ginevra 1990) e utilizzata nell'indagine di Eurostat sulla forza lavoro (cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»).																																
Le percentuali sono calcolate a partire dalla popolazione impiegata e non prendono in considerazione le «non risposte» e la categoria «forze armate» (codice CITP 0) al denominatore.																																
I livelli di istruzione sono qui definiti in base alla Classificazione internazionale tipo dell'educazione – CITE (cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»).																																



L'EVOLUZIONE DEL LAVORO TEMPORANEO È SIMILE A TUTTI I LIVELLI DI QUALIFICA

In generale, la percentuale degli impiegati con un lavoro temporaneo è rimasta relativamente stabile tra il 1992 e il 2002 in numerosi Stati membri. Alcuni paesi come Polonia, Portogallo e Slovenia hanno comunque registrato un aumento significativo in questo ambito, indipendentemente dal livello di qualifica delle persone. Solo l'Irlanda ha registrato una diminuzione del lavoro temporaneo. Più precisamente, le differenze nel livello di lavoro temporaneo tra i dipendenti di livelli di qualifica diversi restano relativamente stabili durante il periodo 1992-2002 nella maggior parte dei paesi (eccetto Cipro, Austria e Slovacchia).

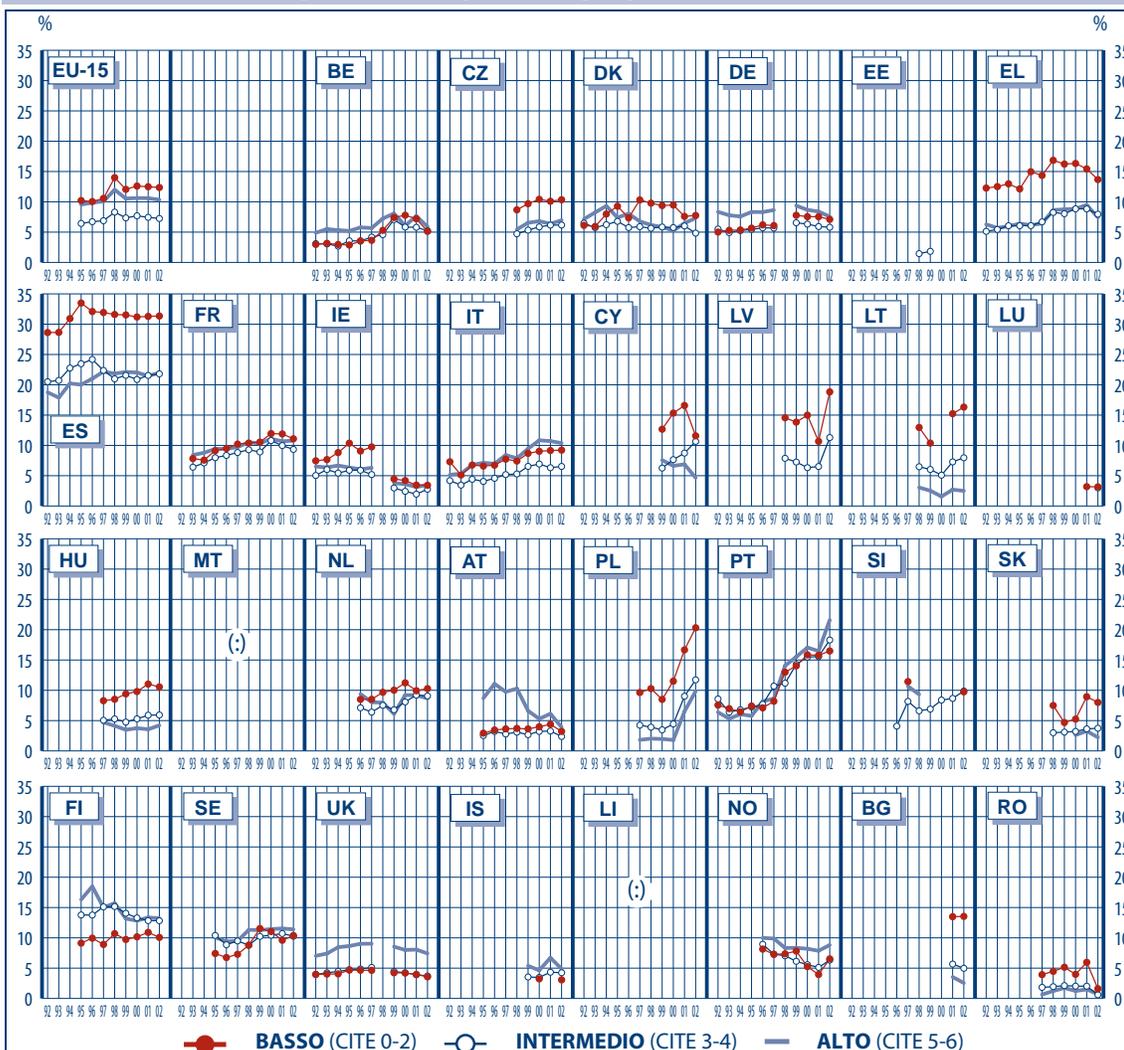
In alcuni paesi, il lavoro temporaneo è poco diffuso: riguarda meno del 10 % dei dipendenti su tutto il periodo (indipendentemente dal livello di qualifica) in Belgio, Germania, Slovacchia e nel Regno Unito. In Estonia, meno del 5 % dei dipendenti ha un lavoro temporaneo. Al contrario, in Spagna, il tasso di lavoro temporaneo è superiore al 18 % su tutto il periodo (indipendentemente dal livello di qualifica).

Sullo stesso periodo, la percentuale di lavoro temporaneo tra i meno qualificati è nettamente superiore a quella degli altri impiegati in Grecia, in 7 dei nuovi Stati membri (Repubblica ceca, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Polonia e Slovacchia) e in Bulgaria.

Le statistiche presentate qui non permettono di affermare che ci sia una relazione tra l'evoluzione della disoccupazione e quella del lavoro temporaneo. Alcuni paesi come Danimarca, Irlanda, Finlandia e Regno Unito, che registrano una diminuzione del tasso di disoccupazione per diversi anni consecutivi, registrano una diminuzione della percentuale di lavoro temporaneo mentre il miglioramento della situazione del lavoro in Spagna non è accompagnato da un calo del lavoro temporaneo. In effetti, la diminuzione del tasso di disoccupazione è accompagnata da uno sviluppo molto forte del lavoro temporaneo.



Figura A11. Evoluzione della percentuale di impiegati di 25-64 anni con un lavoro temporaneo, per livello di qualifica e per paese, 1992-2002.



Fonte: Eurostat, indagine sulla forza lavoro.

Note supplementari

Belgio, Italia, Lettonia, Lituania, Polonia, Portogallo, Finlandia, Svezia, Bulgaria: un cambiamento nelle caratteristiche dell'indagine (avvenuto nel 1993 per l'Italia, nel 1998 per il Portogallo, nel 1999 per Belgio, Polonia e Finlandia, nel 2001 per Svezia e Bulgaria, e nel 2002 per Lettonia e Lituania) limita la comparabilità dei dati tra il periodo precedente e quello successivo.

Germania: per il 2002, dati provvisori per il livello «Alto» (CITE 5 e 6).

Polonia: per il 1999, dati per il primo trimestre.

Regno Unito: le *National Vocational Qualifications* (NVQ) di livello 1 e le *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) sono comprese nel livello di qualifica CITE 0-2.

Nota esplicativa

Un lavoro può essere considerato temporaneo se è il datore di lavoro e il dipendente hanno stabilito che la fine del lavoro è determinata da condizioni oggettive come una data precisa, il completamento di un dato compito o il rientro di un altro dipendente sostituito temporaneamente. Nel caso di un contratto di lavoro a tempo determinato, le modalità di fine del contratto sono menzionate nel contratto stesso.

I dati nazionali sono contenuti negli allegati disponibili sul sito <http://www.eurydice.org>.



A PARITÀ DI LIVELLO DI QUALIFICA, PIÙ DONNE CHE UOMINI HANNO UN LAVORO TEMPORANEO

Nel 2002, il 9,4 % della popolazione dipendente nell'EU-25 ha un lavoro temporaneo e ciò riguarda soprattutto i meno qualificati. La media comunitaria mostra che questo tipo di lavoro riguarda più del 12 % delle persone con una qualifica di livello basso (cioè che non hanno completato l'istruzione secondaria inferiore) contro meno dell'8 % delle persone che hanno completato con successo il secondario superiore o il post-secondario non superiore (che corrisponde qui al livello intermedio). Questa percentuale è del 10 % per i laureati. La media europea nasconde delle situazioni molto contrastanti a seconda dei paesi (figura A12a sul sito <http://www.eurydice.org>).

Nel 2002, a parità di qualifica, il lavoro temporaneo tocca più le donne degli uomini nella maggioranza dei paesi. A livello di EU-25, le disparità tra uomini e donne relativamente al fenomeno del lavoro temporaneo aumentano con il livello di qualifica. Lo scarto tra uomini e donne varia dallo 0,5 % per i meno qualificati al 4,1 % per i laureati.

Tra i paesi per i quali sono disponibili tutti i dati, Ungheria e Polonia sono i soli paesi dove in proporzione ci sono più uomini che donne ad avere un lavoro temporaneo indipendentemente dal livello di qualifica. In altri paesi (Germania, Lettonia, Lituania, Portogallo, Slovacchia, Bulgaria e Romania), questa situazione appare solo per alcune categorie della popolazione attiva.

Note supplementari (figura A12)

Germania: per il 2002, dati provvisori per il livello «Alto» (CITE 5 e 6).

Regno Unito: le *National Vocational Qualifications* (NVQ) di livello 1 e le *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) sono comprese nel livello di qualifica CITE 0-2.

Nota esplicativa

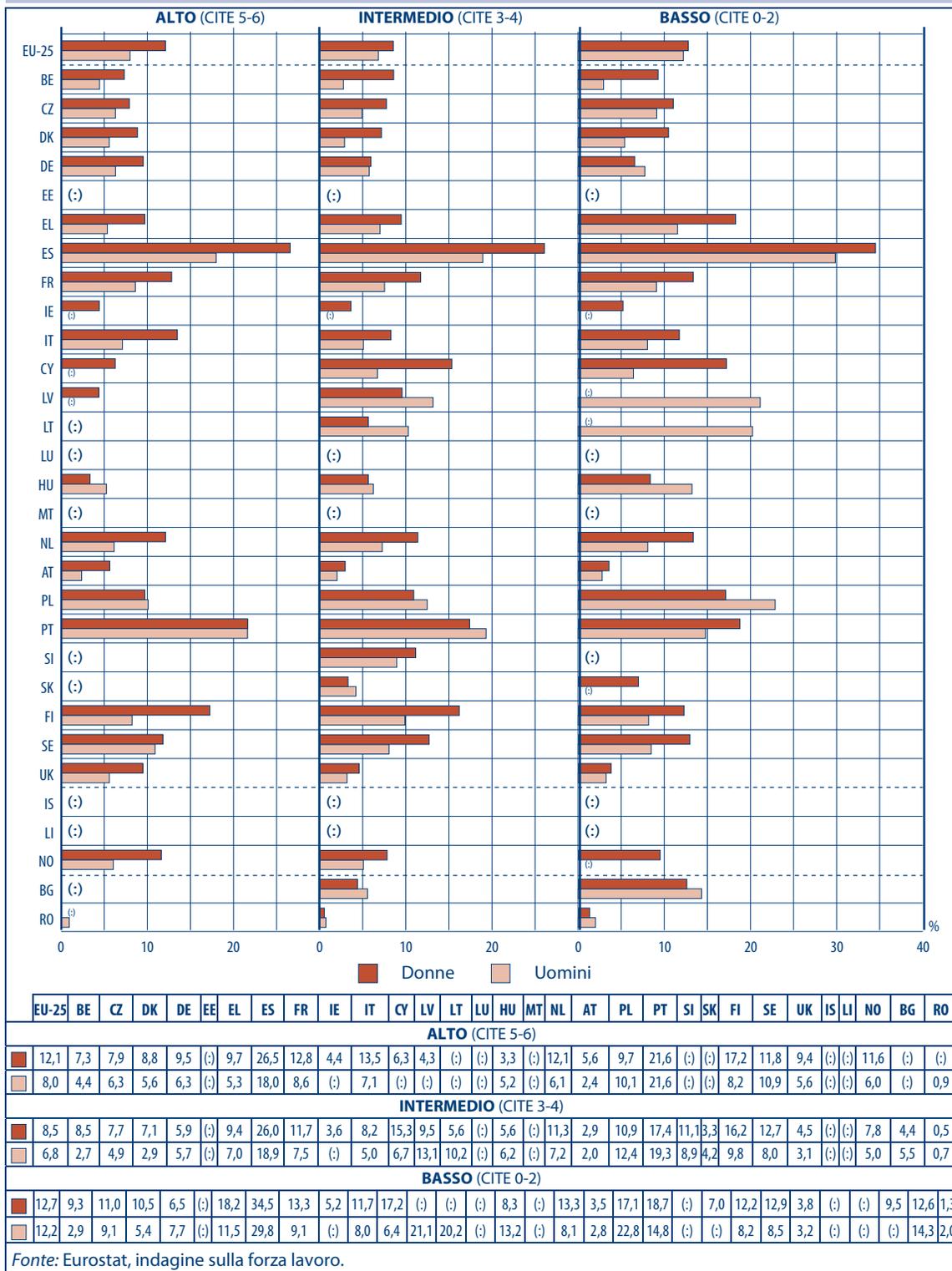
Un lavoro può essere considerato temporaneo se è il datore di lavoro e il dipendente hanno stabilito che la fine del lavoro è determinata da condizioni oggettive come una data precisa, il completamento di un dato compito o il rientro di un altro dipendente sostituito temporaneamente. Nel caso di un contratto di lavoro a tempo determinato, le modalità di fine del contratto sono menzionate nel contratto stesso.

I livelli di istruzione sono qui definiti in base alla Classificazione internazionale tipo dell'educazione – CITE (cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»).



C O N T E S T O

Figura A12. Percentuale di dipendenti di 25-64 anni con un lavoro temporaneo, per livello di qualifica e per sesso, 2002.



ORGANIZZAZIONE

SEZIONE I – STRUTTURE

UNA GRANDE VARIETÀ DI STRUTTURE PER L'ISTRUZIONE PRE E POST-OBBLIGATORIA

Le similitudini e le differenze tra le strutture dei sistemi educativi europei sono illustrate nei diagrammi per ogni paese della figura B1. Sono presentate tutte le offerte educative dell'istruzione ordinaria dal livello preprimario (che sia o meno sotto la responsabilità del ministero dell'educazione) fino all'istruzione superiore (eccetto i programmi di dottorato).

A **livello preprimario**, nella metà dei paesi europei, il sistema educativo (istituti sotto la responsabilità del ministero dell'educazione) si prende cura dei bambini dall'età di 3 o 4 anni. In alcuni paesi (Belgio, Estonia, Spagna, Francia, Lettonia, Lituania, Slovenia, Svezia e Islanda), la scolarizzazione dei più piccoli è possibile ancora prima. Prima dei 6 anni, in Danimarca, Germania (nella maggior parte dei *Länder*), Austria, Finlandia e Norvegia, i bambini sono accolti solo nelle strutture a finalità educativa sotto la responsabilità di un ministero diverso da quello dell'educazione. Vi sono ammessi fin dai 3 anni di età, e in alcuni paesi anche prima.

La **frequenza di un istituto preprimario è facoltativa** nella maggior parte dei paesi; i genitori sono liberi di iscriverci i propri figli se lo desiderano. L'obbligo scolastico di solito inizia a 5 o 6 anni e, in generale, corrisponde all'iscrizione alla scuola primaria, tranne in Irlanda, Lettonia, Lussemburgo, Ungheria e Paesi Bassi. In Irlanda e nei Paesi Bassi, dove non esiste un livello di educazione preprimaria a sé stante organizzato nel sistema educativo, i bambini possono, dai 4 anni di età, frequentare rispettivamente le *infant classes* delle scuole primarie e l'anno facoltativo della *basisonderwijs*. In Lussemburgo, la frequenza degli ultimi due anni dell'educazione preprimaria (*Spillschoul*) è obbligatoria. In Ungheria, i bambini di 5 anni devono partecipare ad attività che preparano all'accesso a scuola. In tre paesi nordici (Danimarca, Finlandia e Svezia), in Estonia, Polonia (fino al 2003/2004), in Bulgaria e Romania (fino al 2003/2004), l'istruzione è obbligatoria a partire dai 7 anni.

Nella maggior parte dei paesi, **l'istruzione obbligatoria a tempo pieno dura nove o dieci anni** e prosegue almeno fino ai 15 o 16 anni di età. Ma l'istruzione obbligatoria a tempo pieno dura undici anni in Lettonia, Lussemburgo, Malta e nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Scozia), dodici anni nei Paesi Bassi e nel Regno Unito (Irlanda del Nord) e tredici anni in Ungheria.

I **percorsi scolastici** di solito sono identici per tutti i giovani fino al secondario inferiore, cioè fino a 14 o 15 anni. Il tronco comune prosegue fino a 16 anni in Spagna, Polonia, Regno Unito e in Romania (post-riforma). In molti paesi, questo tronco comune che offre una formazione generale prende la forma di una struttura unica che copre l'insieme dell'istruzione obbligatoria, fino a 15 anni in Portogallo e Slovenia e fino a 16 anni in tutti i paesi nordici e in Estonia.

Ciononostante, in alcuni paesi, i genitori devono scegliere un indirizzo o un tipo specifico di istruzione per i propri figli all'inizio dell'istruzione secondaria inferiore. Questo avviene dai 12 anni di età nella maggior parte dei *Länder* in Germania e Austria, dagli 11 anni in Liechtenstein e dai 12 anni in Lussemburgo. In Repubblica ceca, Ungheria e Slovacchia, l'istruzione obbligatoria è organizzata in una struttura unica fino ai 14 o 15 anni, ma dai 10 anni, gli alunni di questi paesi possono, in certi momenti del loro percorso scolastico, iscriversi a istituti separati che offrono istruzione secondaria inferiore e superiore.



ORGANIZZAZIONE

Figura B1. Strutture dei sistemi di istruzione dal livello preprimario all'istruzione superiore (CITE 0-5). Anno scolastico 2002/2003.

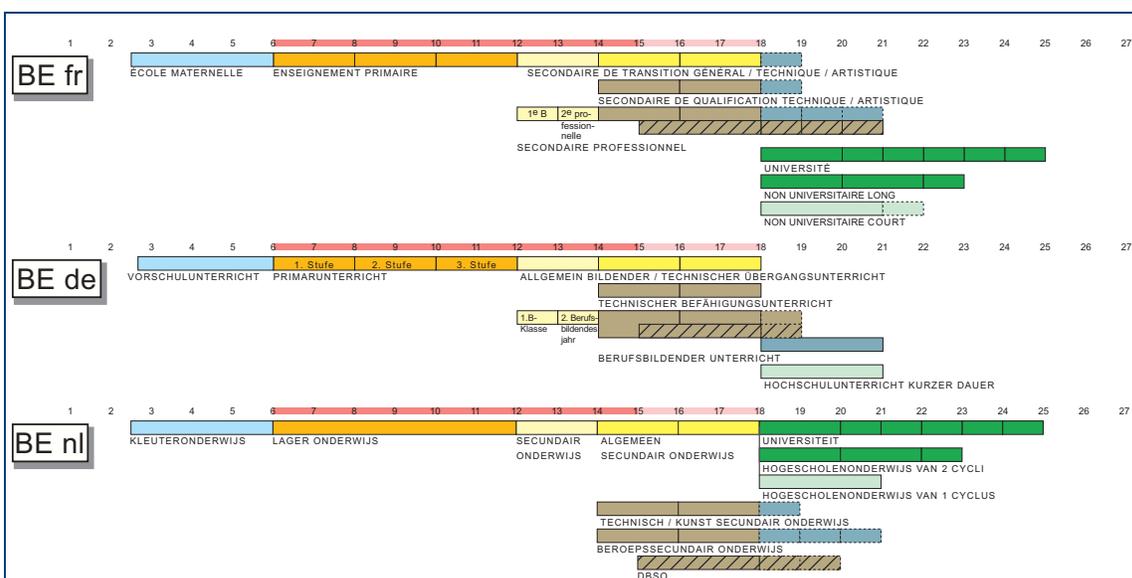
Nota esplicativa

Le età presentate qui corrispondono agli anni «teorici» di ammissione e di durata del percorso scolastico. Nelle illustrazioni e nelle spiegazioni non sono prese in considerazione né le iscrizioni anticipate o posticipate, né il prolungamento degli studi a causa di ritardi scolastici, né le interruzioni. Non è indicata l'età massima nell'istruzione post-secondaria e superiore.

I dati statistici sono strutturati per livello di istruzione in base all'ultima versione della Classificazione internazionale tipo dell'educazione (CITE – UOE, edizione 1997). Questi livelli CITE non corrispondono sempre ai livelli educativi definiti nei vari paesi (e descritti nei diagrammi). In questo caso, nel diagramma sono state introdotte le indicazioni CITE 0, 1 e 2. Queste precisazioni sono necessarie, in particolare, nel caso dei paesi che organizzano l'istruzione obbligatoria in una struttura unica e non distinguono il primario (CITE 1) dal secondario inferiore (CITE 2).

Vengono qui presentati solo gli istituti preprimari detti «a finalità educativa», cioè che impiegano obbligatoriamente del personale (responsabile di un gruppo di bambini) qualificato in ambito educativo, che siano o meno sotto la responsabilità del ministero dell'educazione. Non sono inclusi i giardini d'infanzia e i centri ludici (il cui personale non è obbligatoriamente qualificato in ambito educativo). L'educazione speciale organizzata dalle strutture separate non viene presa in considerazione in questo grafico.

La figura non presenta neanche i programmi di ricerca avanzata a livello di dottorato (CITE 6). Informazioni dettagliate su questi programmi e su quelli del livello CITE 5, sono disponibili in Eurydice (2005) ⁽¹⁾.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio: l'istruzione obbligatoria a tempo pieno termina a 16 anni per gli alunni che non hanno concluso il primo ciclo dell'istruzione secondaria.

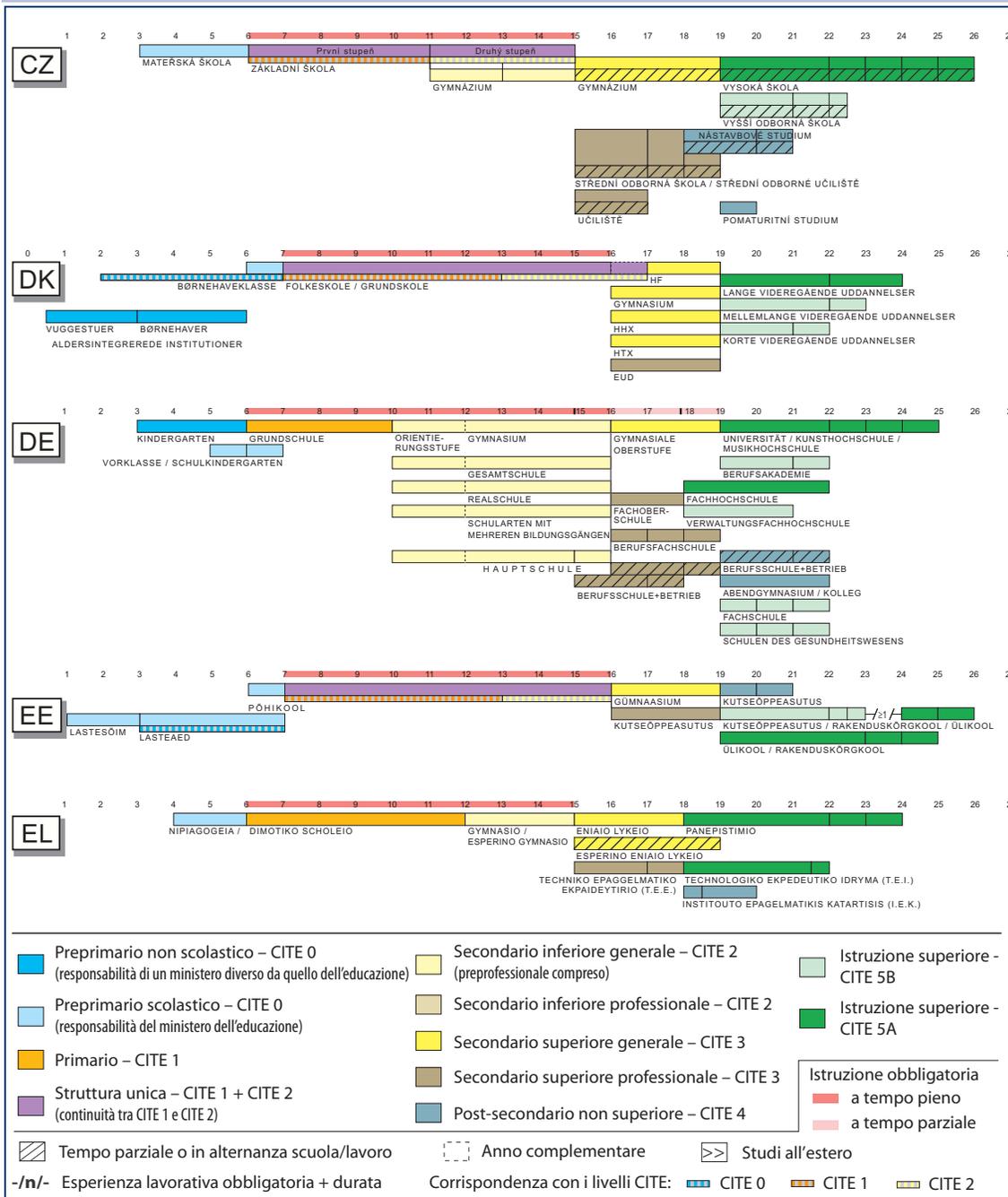
Belgio (BE de): dal 1999, solo i bambini che hanno 3 anni al 31 dicembre dell'anno scolastico in corso sono ammessi al preprimario.

⁽¹⁾ Focus sulle strutture dell'istruzione superiore in Europa, 2004/2005. Evoluzioni nazionali nell'ambito del Processo di Bologna. Bruxelles: Eurydice, 2005.



SEZIONE I - STRUTTURE

Figura B1 (segue). Strutture dei sistemi di istruzione dal livello preprimario all'istruzione superiore (CITE 0-5). Anno scolastico 2002/2003.



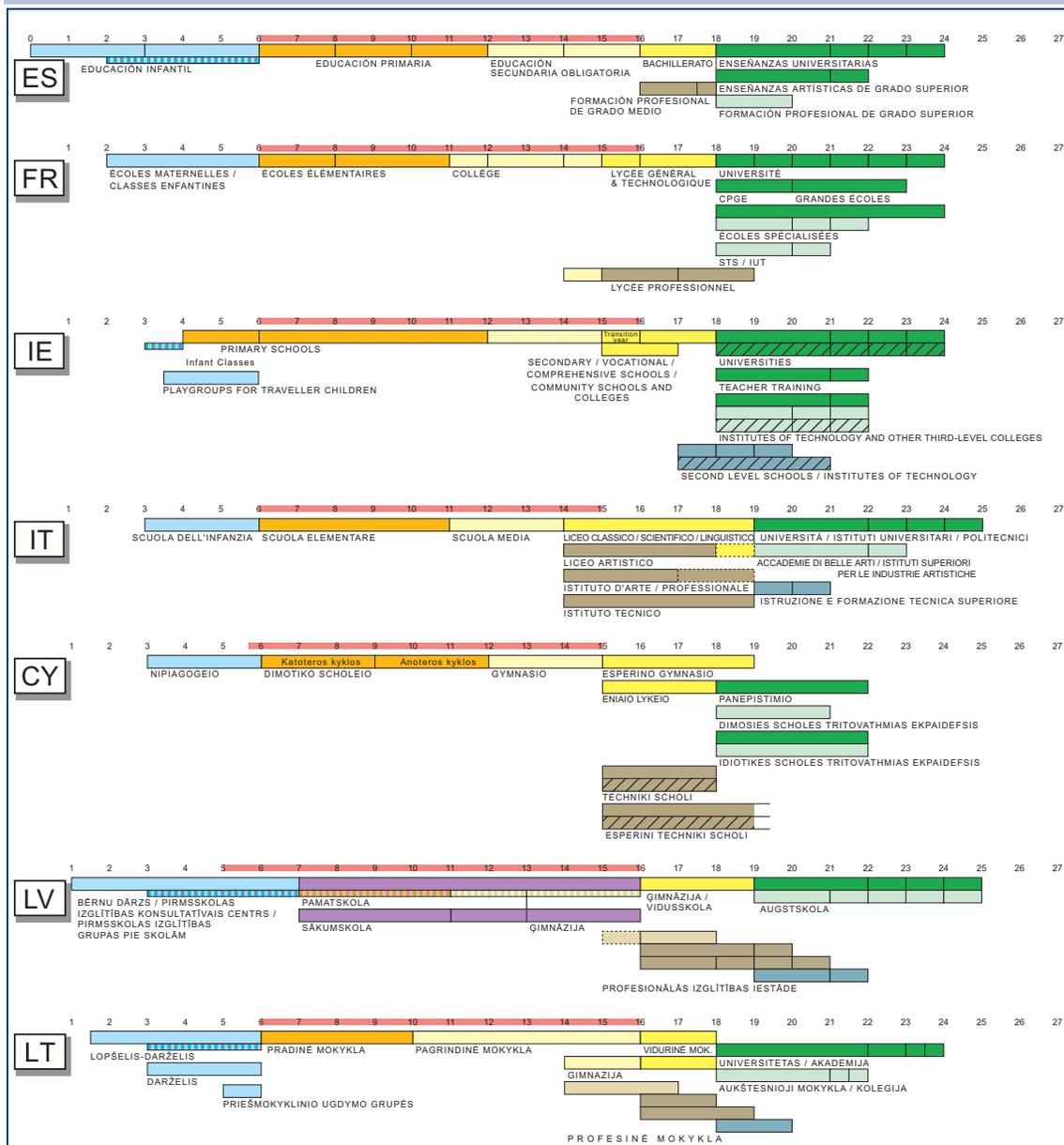
Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Germania: in alcuni Länder, alcune Vorklassen accolgono i bambini di 5 anni. Nella maggior parte degli altri Länder, alcune Vorklassen e alcuni Schulkindergärten accolgono i bambini in età di obbligo scolastico ma che non hanno la maturità richiesta per accedere al livello primario.

Grecia: la legge relativa ai TEI, adottata nel 2001, fissa la durata degli studi in 4 anni; 3 e ½ rimane la durata della formazione minima. Questi istituti, inoltre, sono considerati di livello CITE 5A.

Figura B1 (segue). Strutture dei sistemi di istruzione dal livello preprimario all'istruzione superiore (CITE 0-5). Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

[Note supplementari](#)

Spagna: le *Enseñanzas artísticas de grado superior* fanno parte di una categoria più ampia (le *Enseñanzas de régimen especial de grado superior*).

Irlanda: in base al CITE 1997, le *infant classes* sono di livello CITE 1. Solo le *Early start schools* sono considerate di livello CITE 0. Dal 2002/2003, l'istruzione obbligatoria termina a 16 anni invece che a 15.

Italia: la riforma del sistema universitario è entrata in vigore dal 2001/2002.

Cipro: dal 2004/2005, un anno di educazione preprimaria (*prodimotiki*) è obbligatorio.

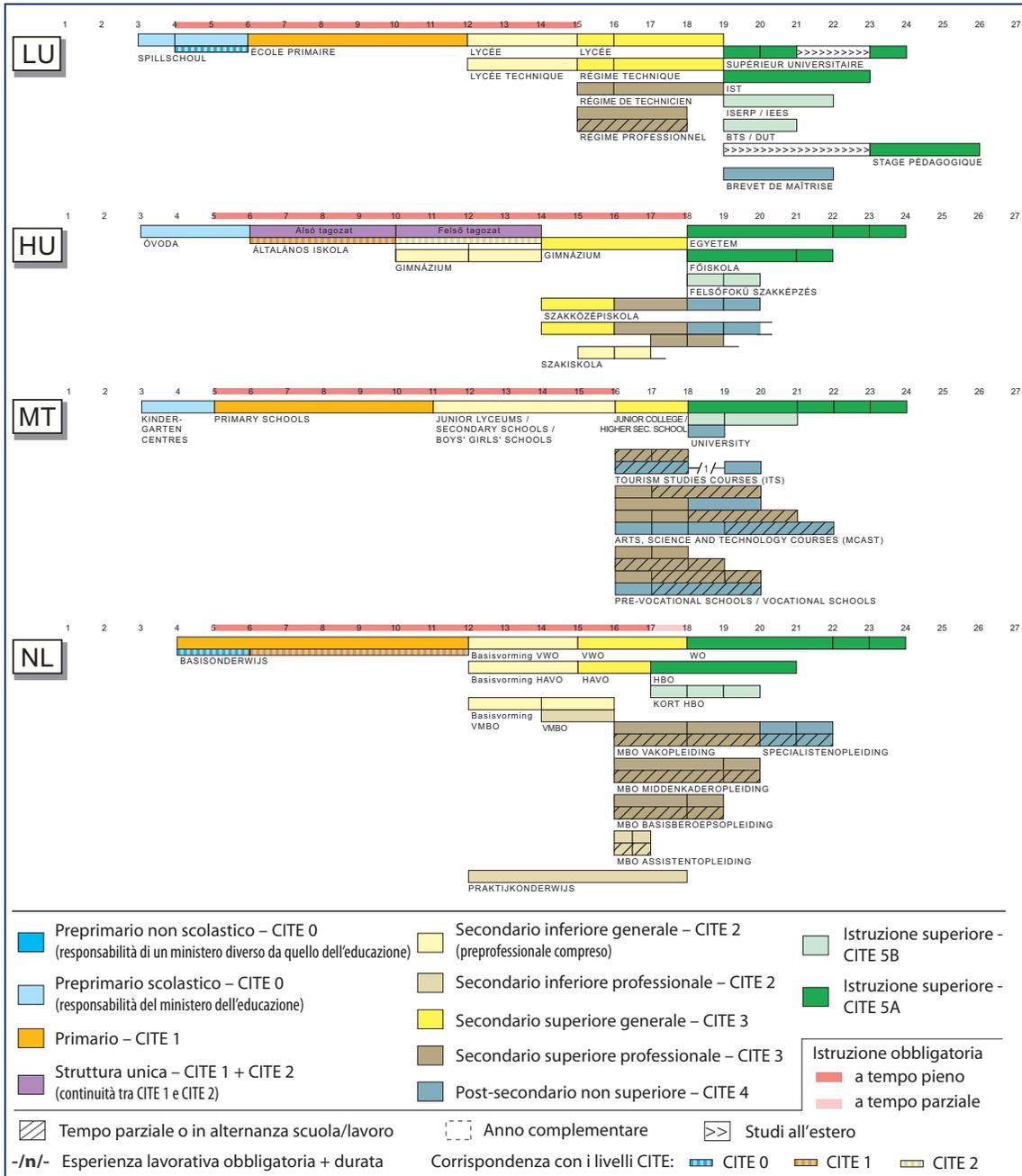
Lettonia: gli alunni di 15 anni non titolari del certificato di istruzione di base possono seguire questo percorso attraverso il programma di istruzione professionale di base fino a 18 anni.

Lituania: la normativa in vigore stabilisce che l'istruzione obbligatoria inizia a 6 o 7 anni. Dal 2003/2004, l'emendamento alla legge sull'educazione porta l'inizio dell'istruzione obbligatoria a 7 anni.



SEZIONE I - STRUTTURE

Figura B1 (segue). Strutture dei sistemi di istruzione dal livello preprimario all'istruzione superiore (CITE 0-5). Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Lussemburgo: alcuni comuni offrono un'educazione preprimaria dall'età di 3 anni.

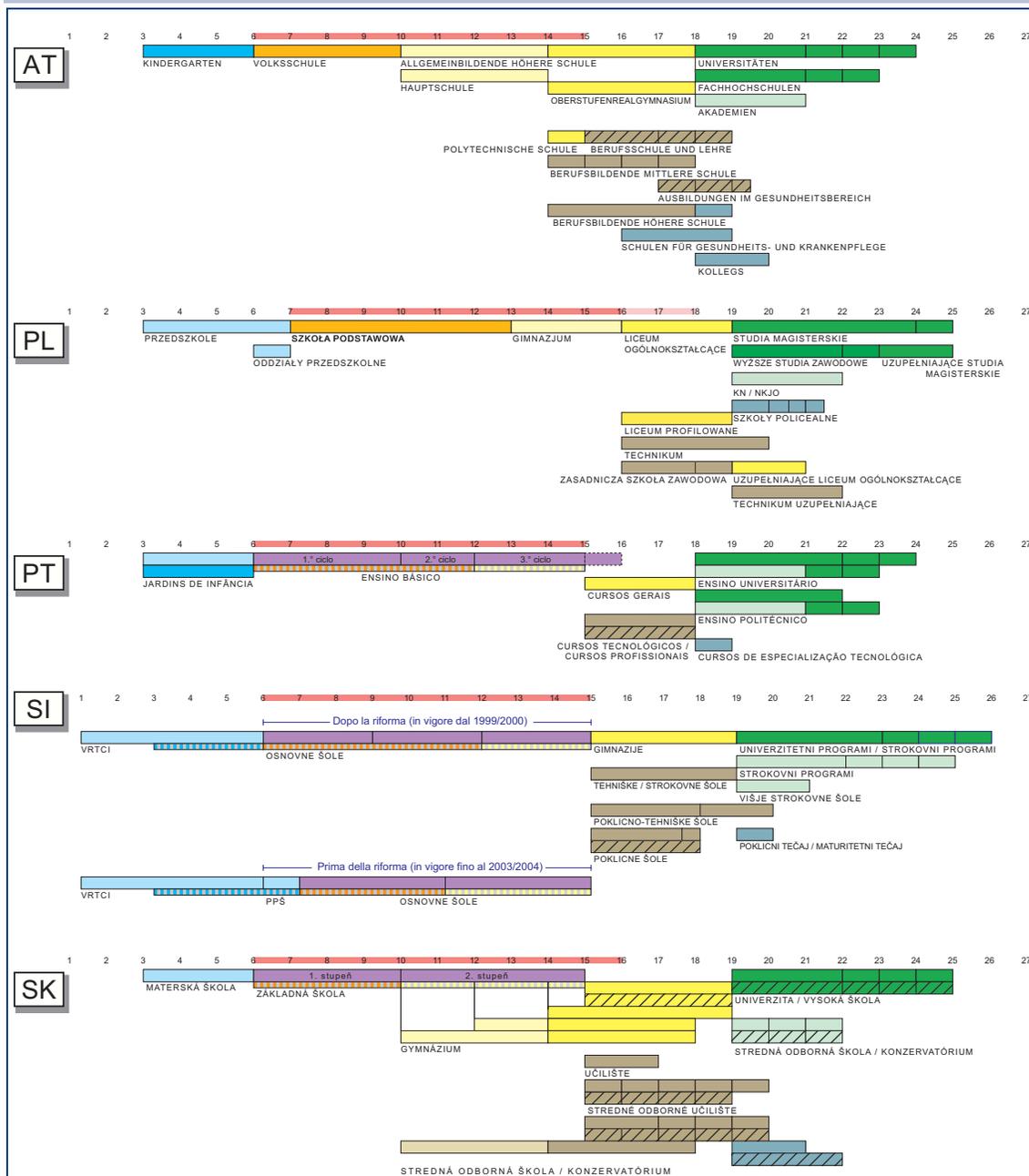
Malta: il Malta College of Arts, Science and Technology (MCAST), che ha accolto i primi alunni nel 2001/2002, assume gradualmente la responsabilità di tutta la formazione professionale.

Paesi Bassi: non c'è un'educazione preprimaria in senso stretto. La figura presenta la situazione dei primi anni della *basisonderwijs* (scuola primaria). L'istruzione obbligatoria termina alla fine dell'anno scolastico durante il quale gli alunni che hanno seguito i 12 anni di istruzione obbligatoria compiono 16 anni.



ORGANIZZAZIONE

Figura B1 (segue). Strutture dei sistemi di istruzione dal livello preprimario all'istruzione superiore (CITE 0-5). Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

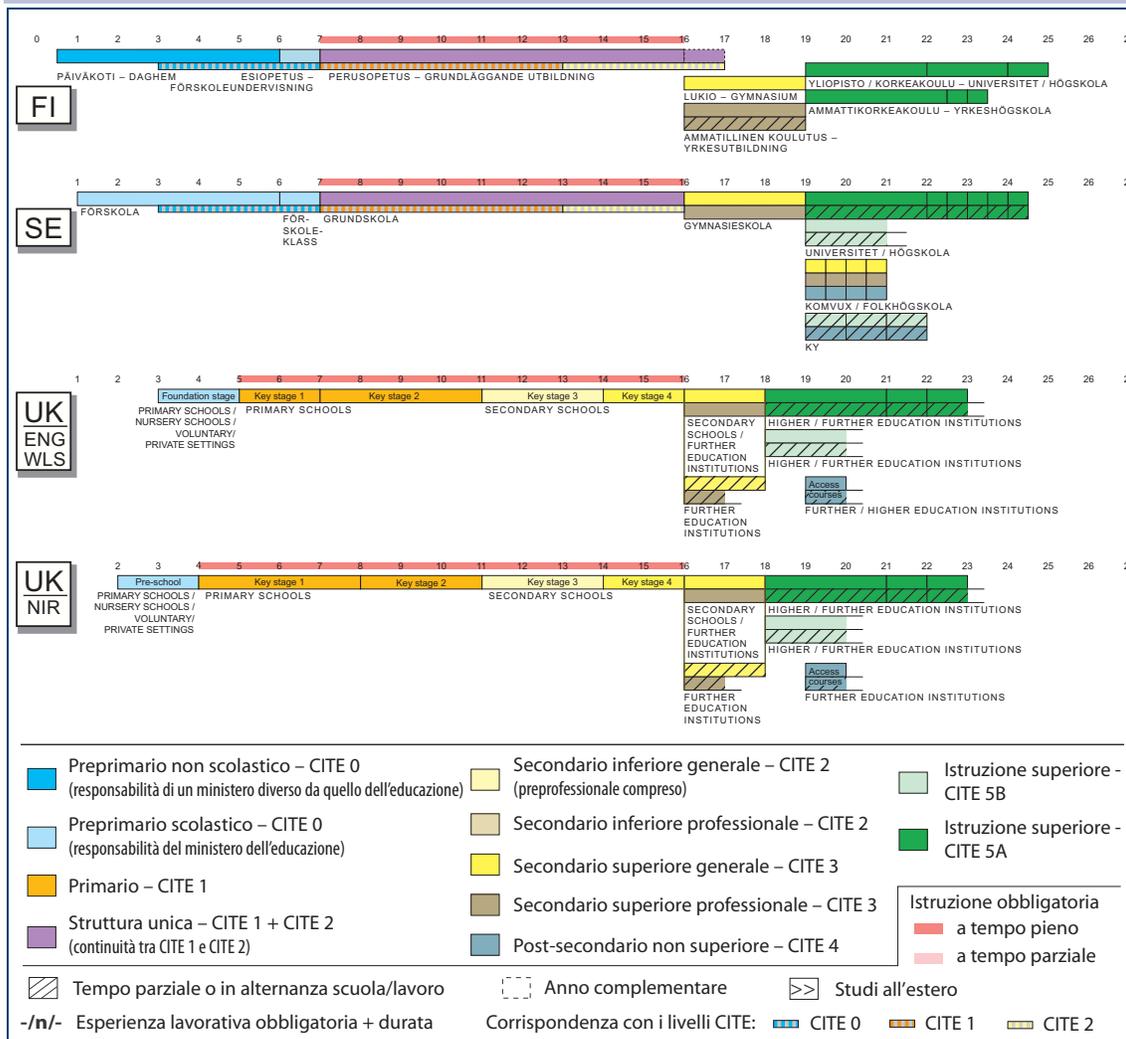
[Note supplementari](#)

Polonia: dal 2004/2005, un anno di educazione preprimaria è obbligatorio.

Portogallo: i giovani di 15 anni che non hanno terminato i 9 anni di istruzione obbligatoria possono integrarsi nei *curtos profissionais* che offrono un'istruzione della seconda opportunità.

Slovenia: la possibilità di seguire un'istruzione a tempo parziale esiste a tutti i livelli di istruzione. Programmi di livello CITE 4 vengono proposti dagli istituti di istruzione secondaria superiore e sono classificati a questo livello solo dalle statistiche internazionali.

Figura B1 (segue). Strutture dei sistemi di istruzione dal livello preprimario all'istruzione superiore (CITE 0-5). Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Finlandia: un nuovo diploma politecnico di secondo ciclo di livello CITE 5A, accessibile al termine di un'esperienza professionale di almeno 3 anni consecutiva al conseguimento del diploma di primo ciclo, è stato introdotto negli istituti politecnici (*ammattikorkeakoulu*) a titolo sperimentale fino al 2005.

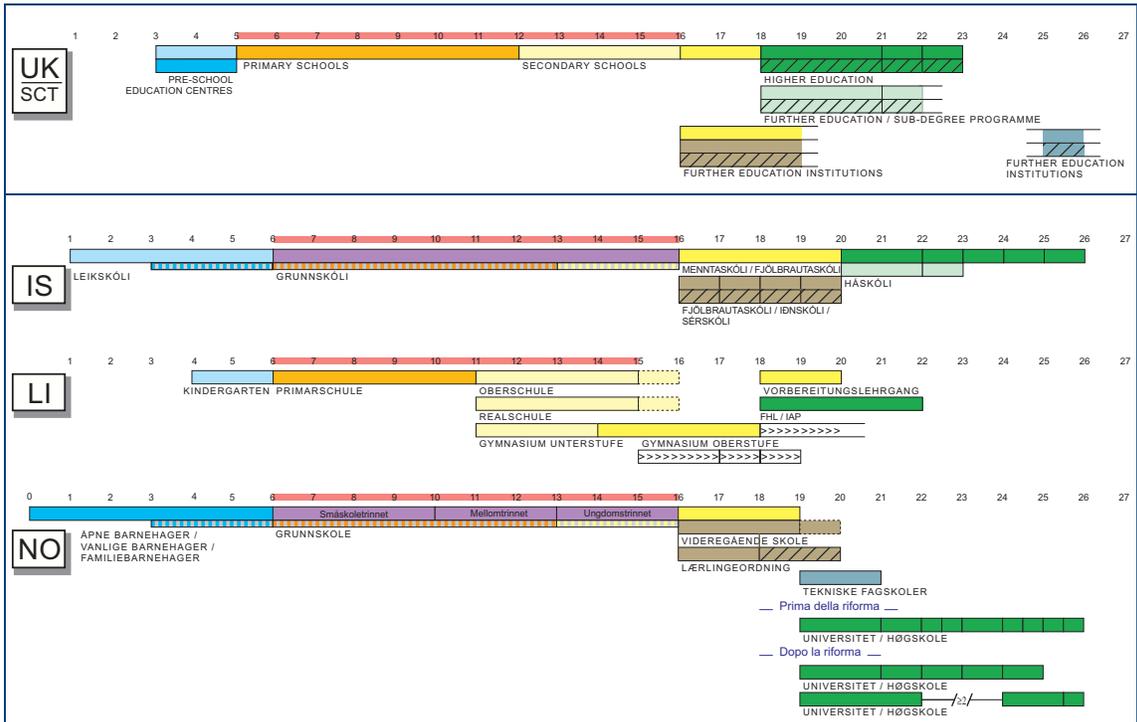
Svezia: le formazioni offerte dai KY, *komvux* e *folkhögskola* comprendono alcuni corsi che non sono di livello CITE 4. La flessibilità si basa sull'età degli studenti e sul tempo dedicato alla formazione.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): le strutture private di educazione preprimaria (*voluntary settings, private settings* come le *day nurseries*, i *pre-school groups* e i *playgroups*) sono considerati a finalità educativa nella misura in cui, per essere finanziati, devono offrire un programma educativo che segue le linee guida del governo. In Galles, un programma di educazione precoce (*early years curriculum*) attualmente è offerto ai bambini tra i 3 e i 5 anni; un'estensione del *foundation stage* verrà introdotta nel 2008. In Irlanda del Nord, questa estensione verrà realizzata dal 2007. In Inghilterra e in Galles, dove i bambini raggiungono l'età di istruzione obbligatoria in diversi momenti dell'anno scolastico, le scuole offrono una *reception class* (CITE 0) per coloro che raggiungono tale età prima dell'inizio del *key stage 1* (CITE 1). La *reception class* può offrire anche dei posti, per l'anno o per una parte di esso, ai bambini di 4 anni. Le scuole secondarie, in collaborazione con le *further education institutions* e gli istituti di formazione, propongono, agli alunni dai 14 ai 16 anni, programmi professionali legati al mondo del lavoro. Programmi specifici (*Access Courses*) offrono agli studenti più grandi senza diploma (almeno 19 anni, ma in realtà più grandi) una preparazione all'istruzione superiore.



ORGANIZZAZIONE

Figura B1 (segue). Strutture dei sistemi di istruzione dal livello preprimario all'istruzione superiore (CITE 0-5). Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Islanda: dall'anno scolastico 2001/2002, per i programmi del secondario superiore professionale sono stati definiti dei corsi generali supplementari che permettono agli alunni di sostenere lo *Stúdentspróf*.

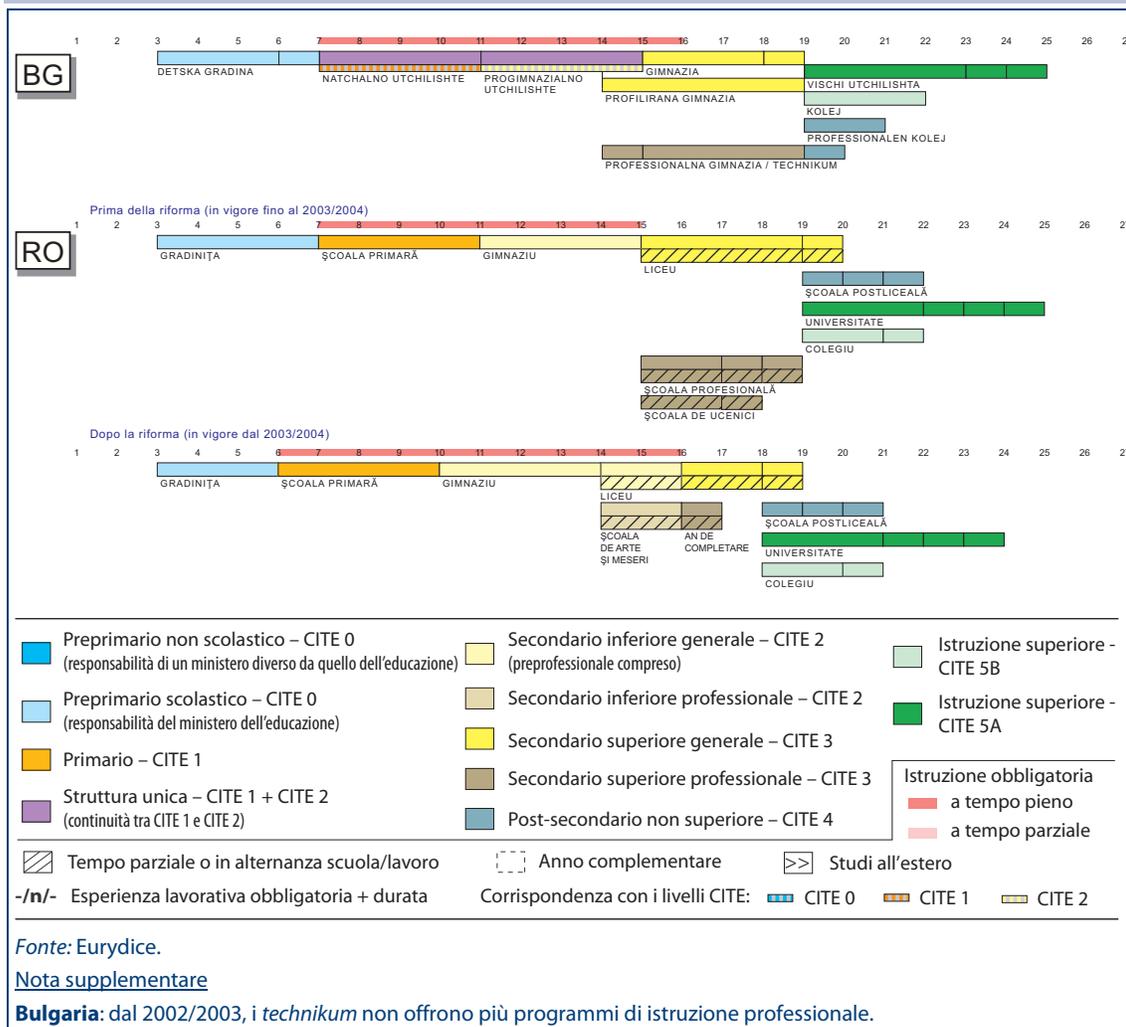
Liechtenstein: dal 2001/2002, in e alla riforma del sistema educativo, sono cambiate l'età di iscrizione e la durata degli studi post-obbligatori. La durata del *Gymnasium (gymnasiale Unterstufe)* è stata ridotta di un anno al livello secondario inferiore. Dopo l'8° anno di scuola, gli alunni del *Gymnasium* devono seguire almeno il 1° anno del *gymnasialen Oberstufe* o l'ultimo della *Realschule* per aver completato l'istruzione obbligatoria. Il *Vorbereitungslehrgang* è stato ribattezzato *Berufsmittelschule* e ha un nuovo programma, una nuova struttura e dura 2 anni invece di un anno e mezzo.

La **fine dell'istruzione obbligatoria a tempo pieno** spesso coincide con il passaggio dal secondario al secondario superiore o con la fine della struttura unica. Ciononostante, in alcuni paesi (Belgio, Francia, Irlanda, Italia, Paesi Bassi, Austria, Slovacchia, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), Liechtenstein (per il *Gymnasium*) e Bulgaria, il passaggio dall'istruzione secondaria inferiore all'istruzione secondaria superiore avviene uno o due anni prima della fine dell'istruzione obbligatoria a tempo pieno.

Dopo i 16 anni, un obbligo di formazione, almeno a tempo parziale, viene imposta ai giovani per due anni in Belgio, in Ungheria (i due anni a tempo pieno) e in Polonia. È anche il caso della Germania dopo i 15 o 16 anni, di solito per tre anni. Nei Paesi Bassi, l'obbligo di formazione a tempo parziale dura un anno. In questi paesi, l'obbligo scolastico prosegue nell'istruzione secondaria superiore o termina alla fine di questo livello di istruzione.

Nell'**istruzione secondaria superiore**, in tutti i paesi sono previsti degli indirizzi di formazione. A parte le diverse denominazioni, è possibile distinguere due grandi categorie: l'indirizzo generale che prepara gli alunni agli studi superiori e l'indirizzo professionale volto a una qualifica che prepara alla vita attiva e al proseguimento degli studi.

Figura B1 (segue). Strutture dei sistemi di istruzione dal livello preprimario all'istruzione superiore (CITE 0-5). Anno scolastico 2002/2003.



In molti paesi, questi diversi programmi sono organizzati in indirizzi separati e gli studenti devono scegliere un determinato indirizzo. In altri paesi, i programmi di istruzione generale e professionale vengono offerti dalla stessa struttura e a volte anche dallo stesso istituto. In Irlanda, accanto all'indirizzo generale, vengono proposti programmi che contengono elementi di formazione generale e professionale. In Svezia e nel Regno Unito (per le *further education institutions*), la formazione professionale e quella generale sono offerte negli stessi istituti. Gli studenti possono seguire un programma di formazione generale o professionale, o anche combinare i due tipi di formazione.

Diversi paesi offrono un'istruzione post-secondaria di livello **non superiore**. Gli studenti che frequentano questo tipo di istruzione generalmente hanno terminato una formazione di livello secondario superiore anche se per l'ammissione non è richiesta che una qualifica formale di questo livello. Le formazioni offerte nell'istruzione post-secondaria di solito durano dai 6 mesi ai 2 anni e spesso possono essere proposte a tempo parziale. Alcuni programmi danno accesso al mercato del lavoro, altri permettono di proseguire gli studi a livello superiore.

Il diagramma presenta l'età teorica di ammissione all'**istruzione superiore** e la durata minima normale dei programmi offerti. Queste informazioni vengono date a titolo indicativo. A seconda dei paesi, l'età di ammissione all'istruzione superiore teoricamente è 18 o 19 anni, ma può variare. Inoltre, gli studenti spesso sono liberi di svolgere i propri studi in un numero di anni superiore, o di scegliere di completarli a tempo parziale.

A questo livello di istruzione, tutti i paesi offrono **programmi a orientamento ampiamente teorico** (CITE 5A), fornendo agli studenti qualifiche sufficienti per accedere a delle professioni che richiedono competenze elevate o a programmi di ricerca avanzata a livello di dottorato (CITE 6) non rappresentate qui. Eccetto Grecia e Finlandia, l'istruzione superiore in Europa comprende anche altri programmi (CITE 5B) con un **orientamento più pratico, tecnico o professionale**, la cui durata spesso è più breve rispetto ai programmi a orientamento teorico.

La durata minima dei programmi a orientamento teorico, che portano a un primo diploma, di solito è di tre anni. Se il conseguimento di tale diploma comporta il possesso di una qualifica a orientamento pratico o se è rilasciato a titolo intermedio seguito necessariamente da un altro, la durata minima del programma può essere inferiore a tre anni.

In tutti i paesi, in relazione con le riforme introdotte nel quadro del processo di Bologna, il primo diploma (di tipo *Bachelor*), che tende ad avere una durata simile (circa 3 anni) nella maggior parte dei paesi, è spesso seguito da un secondo diploma (di tipo *Master*).

I sistemi educativi di molti paesi europei attualmente sono **in fase di riforma** o sono stati ristrutturati dal 2000. Queste riforme si incentrano su un prolungamento dell'istruzione obbligatoria, sulla riorganizzazione del percorso scolastico (compresa l'istruzione preprofessionale), o sulla durata e la struttura dei percorsi di istruzione superiore.

Ad esempio, l'**istruzione obbligatoria** a tempo pieno è stata **prolungata** di un anno in Irlanda, in Italia, a Cipro e in Polonia (dal 2004/2005 nei due paesi), e in Slovenia. È stata prolungata di due anni in Lettonia, Ungheria e Romania (dal 2003/2004).

A seconda dei paesi, le riforme dei **percorsi scolastici** toccando vari livelli di istruzione. In Polonia, un livello primario di 6 anni e un livello secondario inferiore di 3 anni hanno sostituito la struttura unica all'inizio del decennio 2000-2010. In Slovenia, l'ultimo anno dell'educazione preprimaria fa ormai parte della struttura unica. Nei Paesi Bassi, in Finlandia e in Ungheria, le riforme si incentrano sull'organizzazione dell'istruzione secondaria.

A livello di **istruzione superiore**, il Lussemburgo sta realizzando una struttura di tipo universitario che inizia le proprie attività dal 2004/2005. Infine, per soddisfare i criteri stabiliti dal processo di Bologna (in vista di una convergenza delle strutture dell'istruzione superiore, basate su due cicli principali di studio), in tutti i paesi sono iniziate delle riforme e, nella maggior parte dei casi, sono in fase di applicazione. In Estonia, Finlandia e Norvegia alcuni percorsi dell'istruzione superiore presentano inoltre, la particolarità di offrire l'accesso a un secondo ciclo di studi solo dopo un'esperienza professionale di una durata definita, consecutiva al completamento del primo ciclo di studi nell'ambito in questione.

TRE GRANDI MODELLI DI OFFERTA DI EDUCAZIONE PREPRIMARIA

Prima di accedere alla scuola primaria, i bambini europei possono frequentare diversi tipi di programmi educativi. Gli istituti che reclutano obbligatoriamente personale qualificato in ambito educativo sono raggruppati nella categoria degli istituti cosiddetti a finalità educativa, che siano o meno sotto l'autorità del ministero dell'educazione. L'età di ammissione varia da un paese all'altro (figura B1).

Negli istituti preprimari sotto la responsabilità del ministero dell'educazione, che appartengono quindi al sistema scolastico, il personale responsabile di un gruppo di bambini ha sempre un diploma specialistico in educazione. Al contrario, nelle altre strutture che dipendono, almeno in parte, da altre autorità o da ministeri diversi da quello dell'educazione, il personale incaricato delle attività educative può non essere qualificato in materia di pedagogia. È il caso degli asili, dei centri ludici o dei giardini di infanzia che spesso accolgono bambini anche molto piccoli.

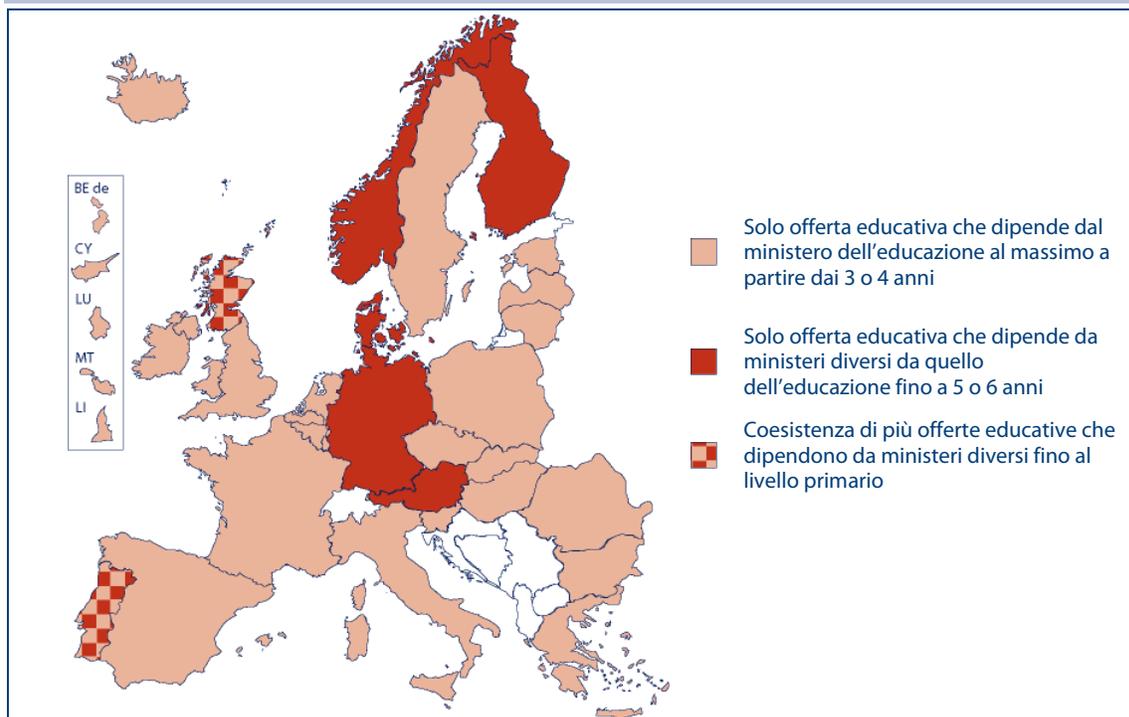
In generale, gli istituti a finalità educativa accolgono i bambini dai 3 anni di età. In Danimarca, Finlandia e Norvegia, tutti i tipi di istituti preprimari, che accolgono i bambini fin dalla tenera età, hanno del personale qualificato in ambito educativo.

Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), il personale dei centri preprimari a finalità educativa non è tenuto ad avere una qualifica in educazione, ma è consigliato a quelli sovvenzionati dalle autorità educative di assumere almeno un insegnante qualificato.

La frequenza di una struttura preprimaria è facoltativa in tutti i paesi (figura B1), tranne in Lettonia dove i primi due anni di educazione preprimaria sono obbligatori, in Lussemburgo dove la *Spillschoul* è obbligatoria dai 4 anni, in Ungheria dove l'ultimo anno della *óvoda* è obbligatorio per i bambini di 5 anni, e in Slovenia (fino al 2003/2004) dove è obbligatoria dai 6 anni. In Polonia, la classe preprimaria (*oddziały przedszkolne*) e l'ultimo anno dell'educazione preprimaria (*przedszkole*) sono obbligatori per i bambini di 6 anni dal 2004/2005. Nel Regno Unito (Irlanda del Nord), l'istruzione primaria obbligatoria inizia a 4 anni.

Nella maggior parte dei paesi, i bambini di meno di 3 anni sono accolti in giardini d'infanzia o asili che dipendono dal ministero della gioventù, dell'infanzia o degli affari sociali. In molti paesi, ciononostante, la struttura che dipende dal ministero dell'educazione costituisce l'unico centro educativo formale per i bambini fin dall'età di un anno o un anno e mezzo (Estonia, Spagna, Lettonia, Lituania, Slovenia, Svezia e Islanda), dai due anni ai due anni e mezzo (Belgio, Francia e Regno Unito (Irlanda del Nord) o dai 3 anni (Italia, Regno Unito e la maggior parte dei nuovi Stati membri). Negli altri paesi, l'offerta educativa è diversificata e l'accesso al sistema educativo avviene più tardi. In Danimarca e Finlandia, alcune classi preprimarie accolgono i bambini dai 6 anni. Nella maggioranza dei *Länder* tedeschi, in Austria e in Norvegia, l'offerta scolastica inizia con l'istruzione primaria obbligatoria. In Danimarca e in Svezia, i genitori possono scegliere di iscrivere il proprio figlio a 6 anni, rispettivamente alla *folkeskole* e alla *grundskola*.

Figure B2. Età di accesso e principali modelli di istituti preprimari a finalità educativa (CITE 0). Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Paesi Bassi: non esiste un'educazione preprimaria in senso stretto. La figura presenta la situazione dei primi anni della *basisonderwijs* (scuola primaria).

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): le strutture private di educazione preprimaria (*voluntary settings* e *private settings*) come le *day nurseries*, i *pre-school groups* e i *playgroups*) sono considerati a finalità educativa nella misura in cui, per essere finanziati, devono offrire un programma educativo che segue le linee guida del governo.

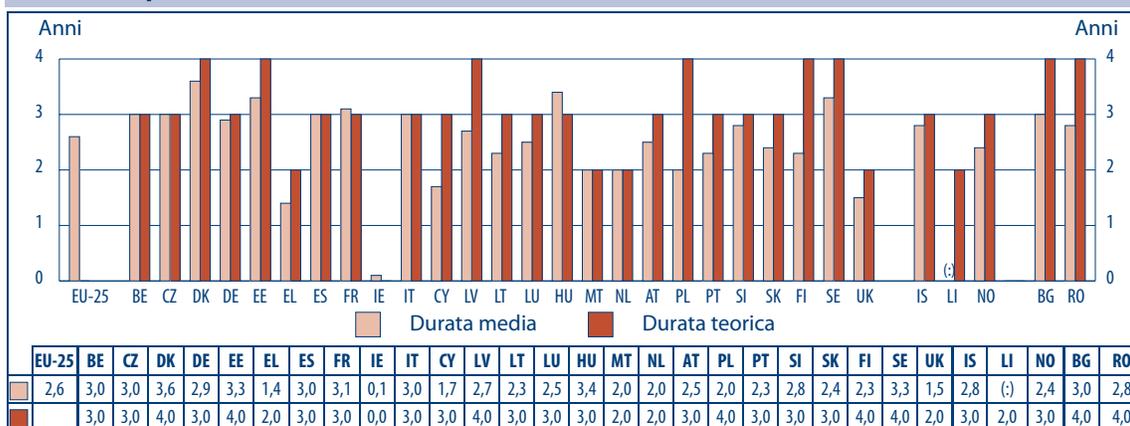
Nota esplicativa

Vengono qui presentati solo gli istituti preprimari detti «a finalità educativa», cioè che impiegano obbligatoriamente del personale (responsabile di un gruppo di bambini) qualificato in ambito educativo, che siano o meno sotto la responsabilità del ministero dell'educazione. Non sono inclusi i giardini d'infanzia e i centri ludici (il cui personale non è obbligatoriamente qualificato in ambito educativo).

NELLA MAGGIOR PARTE DEI PAESI, LA DURATA MEDIA DI PARTECIPAZIONE — ALL'EDUCAZIONE PREPRIMARIA È PIÙ BREVE DELLA DURATA UFFICIALE —

Nella maggior parte dei paesi europei, la durata media della partecipazione dei bambini all'educazione preprimaria è più breve della durata teorica ufficiale. Questa durata media può essere influenzata da diversi fattori: età minima di ammissione, età di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria e tassi di partecipazione dei bambini al livello preprimario, che possono dipendere dalla gratuità o meno degli istituti preprimari e dalla loro presenza o meno in tutte le regioni del paese. Di conseguenza, si può avere un periodo medio breve di frequenza per diversi motivi: o perché la durata ufficiale dell'offerta è molto breve o perché l'iscrizione a questo tipo di programmi educativi non è molto diffusa.

**Figura B3. Durata media della frequenza (in anni)
di un istituto preprimario (CITE 0) per i bambini dai 3 ai 7 anni
rispetto alla durata teorica dell'offerta educativa. Anno scolastico 2001/2002.**



Fonti: Eurydice, Eurostat, UOE e statistiche demografiche.

Note supplementari

Belgio: non sono inclusi gli istituti privati non sovvenzionati.

Irlanda: solo gli alunni iscritti nei centri *Early Start* vengono fatti rientrare nel livello CITE 0. Molti bambini seguono un programma preprimario in istituti finanziati dall'agenzia per la sanità pubblica, o in istituti privati, e la maggior parte dei dati non sono disponibili.

Paesi Bassi: dal punto di vista della struttura educativa, non esiste un'educazione preprimaria in senso stretto. I bambini dai 4 ai 6 anni iscritti ai primi anni della *basisonderwijs* (scuola primaria) sono considerati di livello CITE 0 nell'ambito della raccolta di dati statistici internazionali.

Svezia: sono incluse le classi preprimarie (*förskoleklass*).

Regno Unito: i dati si riferiscono solo agli alunni iscritti in istituti scolastici. Un altro 30 % di bambini di 3 anni è iscritto in istituti non scolastici a finalità educativa. Le statistiche relative alla popolazione sono del 2001.

Nota esplicativa

La durata media della frequenza, da parte dei bambini, di un istituto a finalità educativa, è ottenuta sommando i tassi di frequenza delle diverse età, da 3 a 7 anni. In Belgio, ad esempio, il tasso per i bambini di 3 anni è del 98,2 %, quello dei bambini di 4 anni è del 99,2 %, quello dei bambini di 5 anni è del 97,8 %, quello dei bambini di 6 anni è del 48 % e quello dei bambini di 7 anni è dello 0,2 %. Quindi la durata media di frequenza del preprimario è $(0,982 + 0,992 + 0,978 + 0,048 + 0,002) \times 1 \text{ anno} = 3,00 \text{ anni}$.

La durata teorica dell'offerta corrisponde al numero di anni – a partire dai 3 anni di età – durante i quali l'istituto educativo può accogliere i bambini prima del loro accesso alla scuola primaria.

Vengono qui presentati gli istituti preprimari detti «a finalità educativa», cioè che impiegano obbligatoriamente del personale (responsabile di un gruppo di bambini) qualificato in ambito educativo, che siano o meno sotto la responsabilità del ministero dell'educazione. Non sono inclusi i giardini d'infanzia e i centri ludici (il cui personale non è obbligatoriamente qualificato in ambito educativo).

In alcuni paesi, la durata media della partecipazione dei bambini all'educazione preprimaria coincide, o quasi, con la sua durata teorica. È il caso di Belgio, Repubblica ceca, Germania, Spagna, Francia, Italia, Malta e Paesi Bassi (nella *basisonderwijs*). In alcuni di questi paesi, come Belgio, Spagna, Francia e Italia, questo fenomeno può essere spiegato da un alto tasso di partecipazione dei bambini molto piccoli ai programmi educativi preprimari (figura C6) e dalla gratuità dell'accesso.

La maggior parte dei paesi propone ai bambini di meno di 3 anni un programma preprimario a finalità educativa eccetto Grecia, Irlanda, Lussemburgo, Malta, Paesi Bassi, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Scozia) e Liechtenstein (figura B1). Negli otto paesi in cui l'offerta teorica è di 4 anni, la durata media di partecipazione varia tra 2 anni in Polonia e 3,6 anni in Danimarca. Laddove è possibile seguire un programma per 3 anni, la durata della partecipazione varia da 1,7 anni a Cipro a 3,4 anni in Ungheria.

L'Ungheria è il solo paese in cui la durata effettiva di frequenza del preprimario supera la durata teorica dell'offerta educativa. Il fatto che la frequenza dell'anno preparatorio al primario sia obbligatoria è una delle ragioni principali. Inoltre, un bambino ungherese normalmente deve aver raggiunto i 6 anni (età di inizio dell'istruzione primaria), prima della fine del mese di maggio dell'anno in cui inizia la scuola. Quindi, molti bambini ungheresi che compiono i 6 anni dopo il mese di maggio, rimangono un anno di più nel preprimario ed entrano nella scuola primaria dopo l'anno scolastico successivo. Su richiesta dei genitori sono possibili eccezioni a questa regola. Negli altri paesi, la data limite è fissata più tardi nell'anno (figura B4).

L'ETÀ È IL PRINCIPALE CRITERIO DI AMMISSIONE ALL'ISTRUZIONE PRIMARIA OBBLIGATORIA

Per stabilire l'ammissione all'istruzione primaria obbligatoria possono essere applicati due criteri: l'età e la maturità. L'età è il criterio più diffuso: si applica in tutti i paesi, ma i limiti superiori di età fissati per l'ammissione variano da un paese all'altro. Nella maggior parte dei paesi, è possibile iniziare l'istruzione primaria prima di aver raggiunto l'età per accedere all'istruzione obbligatoria. In alcuni paesi, la maturità del bambino è un criterio ulteriore preso in considerazione per l'ammissione all'istruzione primaria obbligatoria. Per informazioni più precise sul tasso di partecipazione dei bambini in base all'età, cfr. figura C6.

In certi paesi, l'inizio dell'istruzione obbligatoria non coincide con l'inizio del livello primario (figura B1). In tre paesi (Lettonia, Lussemburgo e Ungheria), l'istruzione obbligatoria inizia a livello preprimario. Gli ultimi due anni di questo livello sono obbligatori in Lettonia e in Lussemburgo, l'ultimo anno in Ungheria.

In altri tre paesi, gli alunni sono ammessi alla scuola primaria prima dell'inizio dell'istruzione obbligatoria. Si tratta dei primi due anni della scuola primaria in Irlanda (*infant classes*) e del primo anno della *basisonderwijs* nei Paesi Bassi. È anche il caso del Regno Unito (Inghilterra e Galles) dove le scuole offrono spesso dei posti all'interno della *reception class* agli alunni che non hanno ancora l'età per accedere all'istruzione obbligatoria. Questi alunni sono accolti, per l'anno o per parte di esso, prima dell'accesso al *key stage 1*.

In quasi tutti i paesi, l'istruzione primaria obbligatoria inizia con l'anno scolastico. In più della metà di essi, l'età richiesta per iniziare la scuola primaria deve essere raggiunta durante l'anno civile. In alcuni paesi, l'età richiesta deve essere raggiunta prima di una data stabilita, che generalmente precede l'inizio dell'anno scolastico o coincide con esso. Nel Regno Unito (Scozia), i bambini nati tra novembre e febbraio possono iniziare la scuola nel mese di agosto che precede il loro quinto compleanno, oppure posticipare il loro accesso al livello primario al mese di agosto dell'anno scolastico successivo.

In alcuni paesi (come Repubblica ceca, Germania, Estonia, Ungheria, Austria e Portogallo), l'età teorica per l'ammissione al livello primario deve essere raggiunta prima di una data stabilita. Gli alunni nati dopo la data in questione devono aspettare l'anno successivo per accedere all'istruzione obbligatoria. In questi paesi, una

certa percentuale di bambini rimane a livello preprimario fino a un'età maggiore rispetto a quella teorica (figura C6). Quindi, non bisogna attribuire questo ritardo a eventuali difficoltà di apprendimento.

Nella maggior parte dei paesi, la **maturità** dei bambini è presa in considerazione solo se i genitori desiderano iscrivere il proprio figlio alla scuola primaria prima che raggiunga l'età per accedere all'istruzione obbligatoria. Al contrario, la maturità è un criterio supplementare preso in considerazione per l'ammissione di tutti i bambini alla scuola primaria obbligatoria in Danimarca, Germania, Austria, in tutti i nuovi Stati membri (eccetto l'Estonia) e in Liechtenstein. A seconda dei paesi, vengono usate procedure diverse per la valutazione della maturità del bambino: un esame medico, un esame psicologico, un test attitudinale, l'opinione di una équipe educativa e/o del futuro insegnante, l'opinione del direttore della scuola, dei genitori, ecc.

Figura B4. Ammissione all'istruzione primaria obbligatoria. Data o periodo di riferimento dell'età richiesta durante l'anno civile. Anno scolastico 2002/2003.

Il bambino deve aver raggiunto l'età di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria

➤ **Durante l'anno civile (nessuna data specifica)**

BE fr, BE de, BE nl, DK, EL, ES, FR, IE, IT, LV, LT, MT, NL, PL, SI, FI, SE, IS, NO, BG, RO

➤ **Prima o entro una data specifica**

CZ (1/9), **DE** (a seconda del *Land*, tra il 30/6 e il 30/9), **EE** (1/10), **CY** (1/9), **LU** (15/9), **HU** (31/5), **AT** (31/8), **PT** (15/9), **SK** (1/9), **UK-ENG/WLS** (31/8, 31/12, 31/3), **UK-NIR** (1/7), **UK-SCT** (tra il 1/3 e il 1/8), **LI** (tra il 1/5 e il 31/8)

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Germania: i *Länder* possono, in date circostanze, autorizzare i bambini a iniziare l'istruzione obbligatoria durante l'anno scolastico. Questa flessibilità permette alla scuola di tenere conto della maturità del bambino.

Italia: nel 2002/2003, in vista di una riforma del sistema educativo, è stata iniziata una sperimentazione che coinvolgeva 250 scuole primarie. Gli alunni che avevano compiuto 6 anni al 28 febbraio 2002 sono stati scritti al 1° anno del primario. Il decreto di attuazione della legge (n. 53 del 28 marzo 2003) è stato approvato nel 2003. Dal 2004/2005, i bambini devono aver compiuto 6 anni prima del 31 agosto dell'anno civile durante il quale iniziano la scuola. Sarà possibile iscrivere i bambini che compiono 6 anni al massimo il 30 aprile dell'anno civile seguente.

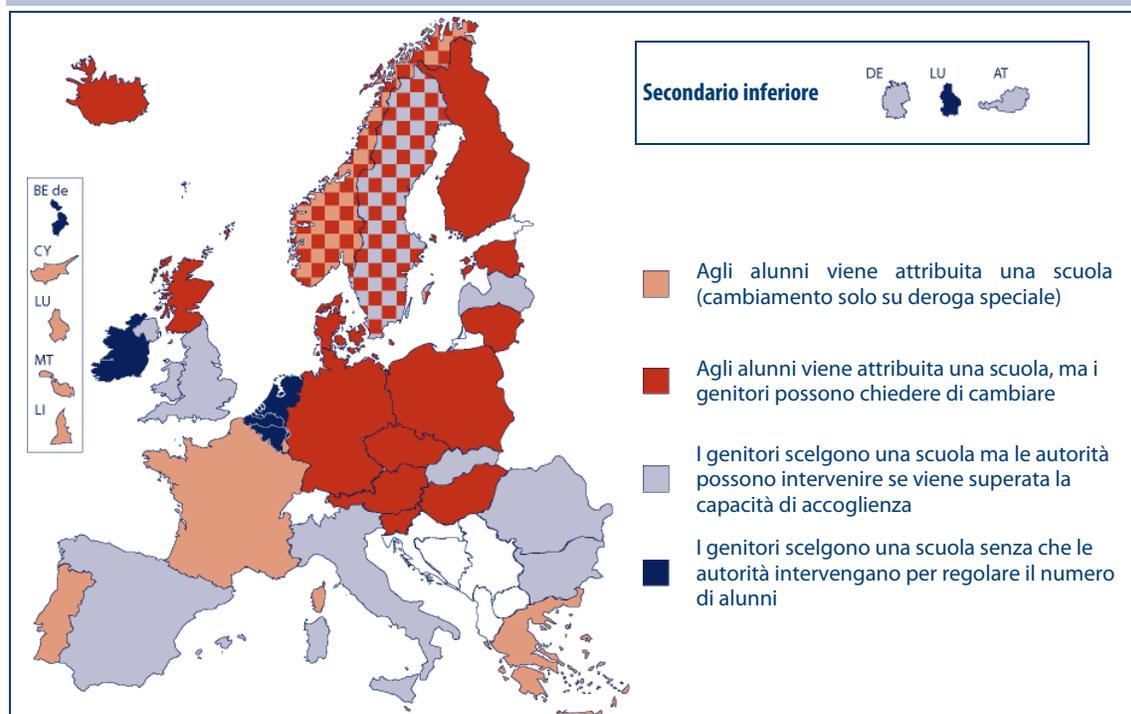
Paesi Bassi: l'istruzione obbligatoria inizia il primo giorno del mese che segue il quinto compleanno del bambino.

Portogallo: i bambini che hanno compiuto 6 anni tra il 16 settembre e il 31 dicembre possono essere ammessi all'*ensino básico* se i loro genitori o tutori lo richiedono all'istituto che si trova nella loro zona di residenza, durante il periodo di iscrizione stabilito annualmente.

NELLA MAGGIOR PARTE DEI PAESI, LA LIBERTÀ DI SCEGLIERE UNA SCUOLA DELL'ISTRUZIONE PUBBLICA È LIMITATA

Esistono diverse modalità di ripartizione degli alunni nelle scuole. In generale, i genitori possono scegliere tra una scuola pubblica e una privata. Nel settore pubblico, gli alunni possono vedersi attribuire una scuola dalle autorità pubbliche. I genitori possono anche essere autorizzati a scegliere liberamente la scuola. Ciononostante, in molti casi, quando una scuola raggiunge la capacità massima di accoglienza, le autorità pubbliche orientano gli alunni verso altre scuole.

Figura B5. Libertà dei genitori di scegliere una scuola dell'istruzione pubblica.
Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

[Note supplementari](#)

Danimarca: alcune municipalità accordano ai genitori la libertà di scelta di una scuola sul loro territorio.

Germania: a livello secondario, per le *Hauptschulen* e le *Berufsschulen*, i genitori non possono scegliere la scuola.

Estonia: i genitori possono scegliere un'altra scuola, ma se non c'è nessun posto disponibile, il loro figlio è obbligato a frequentare la scuola nella quale doveva iscriversi inizialmente.

Irlanda: il numero ufficiale di alunni per insegnante e i criteri di relativi alle dimensioni massime delle classi possono influenzare la capacità di accoglienza della scuola. La ricerca di un'altra scuola spetta allora ai genitori.

Ungheria: i genitori possono chiedere l'iscrizione in una qualunque altra *általános iskola*. Se la capacità di accoglienza viene raggiunta prima che tutti i candidati locali siano iscritti, i candidati vengono orientati verso un'altra scuola, situata nella stessa zona di appartenenza.

Paesi Bassi: a livello primario, un minoranza di scuole, amministrata da alcune municipalità, dispongono di una propria zona di appartenenza.

Finlandia: i genitori possono scegliere un'altra scuola solo se non viene superata la capacità di accoglienza.

Svezia, Norvegia: il livello di libertà dei genitori nella scelta varia da una municipalità all'altra.

Regno Unito (SCT): se i genitori preferiscono una scuola specifica, l'autorità educativa è tenuta a garantirla, se possibile. In questo caso, si parla di «domanda di iscrizione».

In Europa, nella maggioranza dei paesi, la decisione relativa all'attribuzione di una scuola pubblica agli alunni può essere influenzata a livelli diversi, dai genitori e dalle autorità. In un terzo dei paesi, gli alunni sono assegnati a una scuola ma i genitori possono sceglierne una alternativa. In un altro terzo, i genitori scelgono la scuola, ma le autorità pubbliche sono abilitate a intervenire se la capacità di accoglienza dell'istituto scolastico viene superata.

Solo Belgio, Irlanda, Lussemburgo (a livello secondario inferiore) e Paesi Bassi permettono ai genitori di scegliere liberamente una scuola per il proprio figlio, senza nessun intervento da parte delle autorità. Al contrario, le autorità pubbliche attribuiscono una scuola agli alunni senza che i genitori possano intervenire (tranne in caso di dispensa speciale) in Grecia, Francia, Cipro, Lussemburgo (livello primario), Malta e Portogallo. Per far questo, le autorità pubbliche fanno riferimento in particolare a criteri come la frequenza precedente della scuola da parte dell'alunno stesso o di fratelli o sorelle, il luogo di residenza o di lavoro della famiglia dell'alunno, ecc.

I CRITERI DI AMMISSIONE ALLE SCUOLE SECONDARIE SONO GEOGRAFICI, ACCADEMICI O FILOSOFICI

In base alle risposte dei capi di istituto all'indagine PISA 2003, il luogo di residenza dell'alunno in una determinata zona è un prerequisito per l'iscrizione, o è un criterio prioritario nella maggior parte delle scuole di molti paesi (tutti i paesi nordici, molti paesi del sud, Germania e Polonia).

Negli altri paesi dove il criterio di residenza è, in generale, molto meno presente, sono soprattutto le attitudini dell'alunno (i risultati riportati sui registri o ottenuti nei test di orientamento) che appaiono come prerequisito, o fattore prioritario, al momento dell'iscrizione (Comunità tedesca e fiamminga del Belgio, Repubblica ceca, Lituania, Ungheria, Paesi Bassi, Slovacchia e Liechtenstein). Il fatto che tutti questi paesi offrano molti indirizzi di istruzione secondaria (figura B1), può spiegare la considerazione delle attitudini al momento dell'iscrizione.

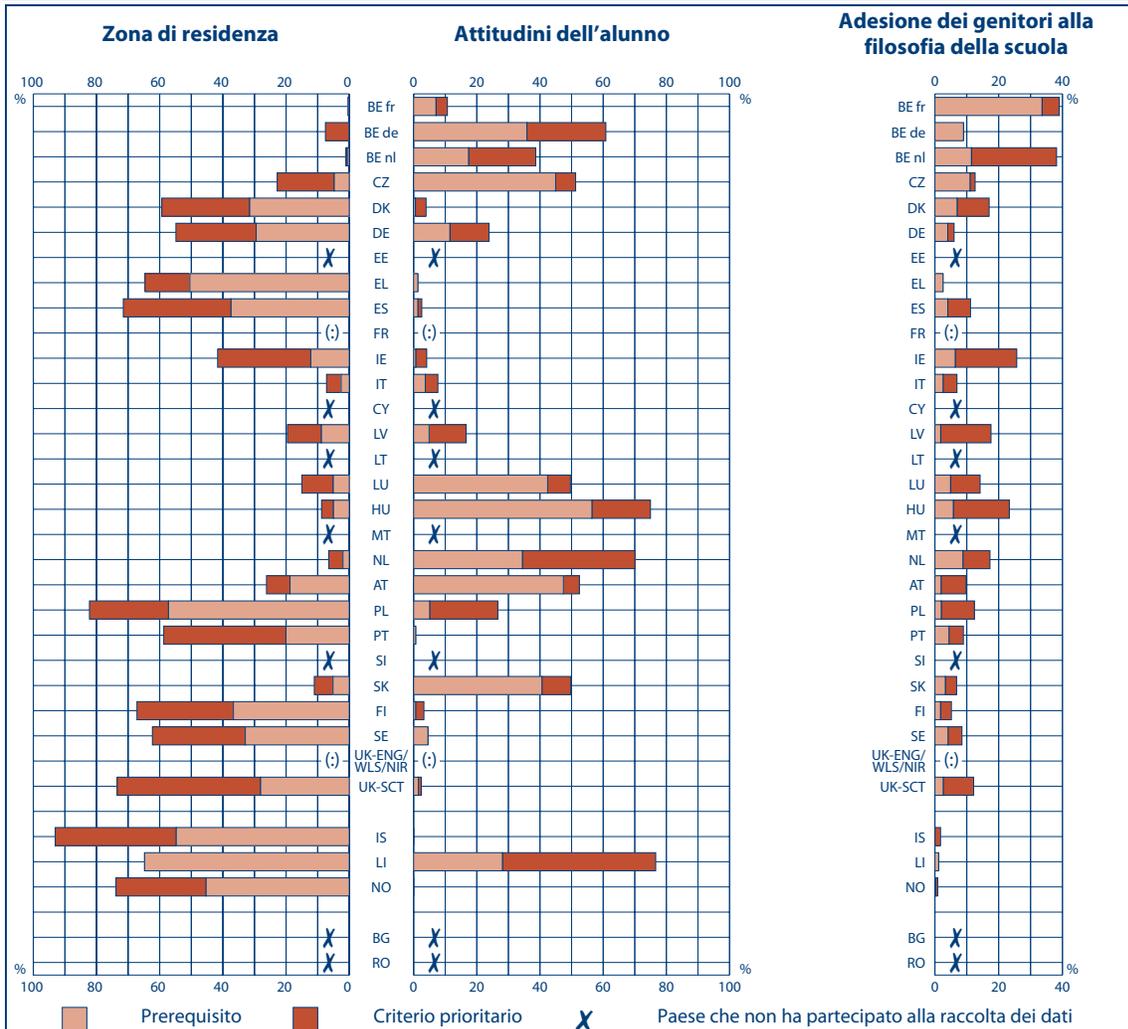
La Comunità francese del Belgio e l'Italia si distinguono per il fatto che, secondo i capi di istituto, nessuno di questi criteri è considerato prioritario.

Se l'adesione dei genitori alla filosofia educativa o religiosa della scuola è una condizione di ammissione che compare in quasi tutti i paesi, questo criterio è citato meno spesso, tranne nella Comunità francese e fiamminga del Belgio, dove praticamente nel 40% delle scuole è un criterio prioritario, o anche un prerequisito, e in Irlanda e Ungheria, dove riguarda un terzo delle scuole.



ORGANIZZAZIONE

Figura B6. Percentuale di alunni di 15 anni che frequentano una scuola in cui le condizioni di ammissione, indicate dai capi di istituto, includono il rispetto di criteri geografici, accademici o filosofici. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: OCSE, banca dati PISA 2003.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	
Zona di residenza																											
Prerequisito	0,4	0,0	0,6	4,8	31,5	29,5	50,5	37,4	(-)	12,2	2,6	8,8	5,1	5,0	2,0	18,8	57,2	20,0	5,1	36,7	32,9	(-)	28,1	54,8	64,8	45,3	
Criterio prioritario	0,0	7,5	0,4	18,0	27,8	25,4	14,2	34,1	(-)	29,5	4,6	10,8	10,0	3,8	4,5	7,4	25,0	38,7	5,9	30,5	29,4	(-)	45,4	38,3	0,0	28,5	
Attitudini dell'alunno																											
Prerequisito	7,1	35,8	17,4	44,9	0,6	11,5	1,3	1,3	(-)	0,7	3,7	4,9	42,4	56,4	34,4	47,4	5,1	0,7	40,6	0,6	4,5	(-)	1,5	0,0	28,1	0,0	
Criterio prioritario	3,6	25,0	21,2	6,3	3,4	12,4	0,0	1,3	(-)	3,5	4,0	11,7	7,2	18,5	35,6	5,0	21,6	0,0	9,1	2,6	0,0	(-)	1,0	0,0	48,5	0,0	
Adesione dei genitori alla filosofia della scuola																											
Prerequisito	33,6	9,0	11,4	11,0	7,0	4,0	2,5	4,0	(-)	6,4	2,5	1,8	4,9	5,8	8,8	1,9	2,0	4,4	3,3	1,8	4,1	(-)	2,6	0,0	1,2	0,2	
Criterio prioritario	5,4	0,0	26,7	1,6	10,1	2,0	0,0	7,1	(-)	19,3	4,4	15,8	9,3	17,6	8,5	7,9	10,4	4,5	3,5	3,4	4,4	(-)	9,6	1,8	0,0	0,7	

Fonte: OCSE, banca dati PISA 2003.

Note supplementari (figura B6)

Francia: nel 2003, il questionario «scuola» non è stato completato dai capi di istituto.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): il tasso di risposta nel 2003 è stato considerato troppo scarso per garantire la comparabilità. Questo spiega perché i dati (zona di residenza = 23,1 – 38; attitudini dell'alunno = 7,5 – 2,2; adesione dei genitori alla filosofia della scuola = 10,7 – 6,9) non sono presentati nella figura.

Nota esplicativa

I capi di istituto sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, ad indicare in quale misura prendevano in considerazione, al momento dell'iscrizione degli alunni, diversi fattori come, in particolare, la residenza in una data zona, la pagella dell'alunno (compresi i test di orientamento), l'adesione dei genitori alla filosofia educativa o religiosa della scuola. Qui vengono riportate due modalità di risposta: prerequisiti e criteri prioritari.

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (35 alunni di 15 anni). È volta a offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. Per fare ciò, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelti fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Questo spiega perché la figura non presenta direttamente le proporzioni di scuole caratterizzate dal parametro esaminato, ma le proporzioni di alunni che frequentano una data scuola.

Per maggiori informazioni sull'indagine PISA, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».

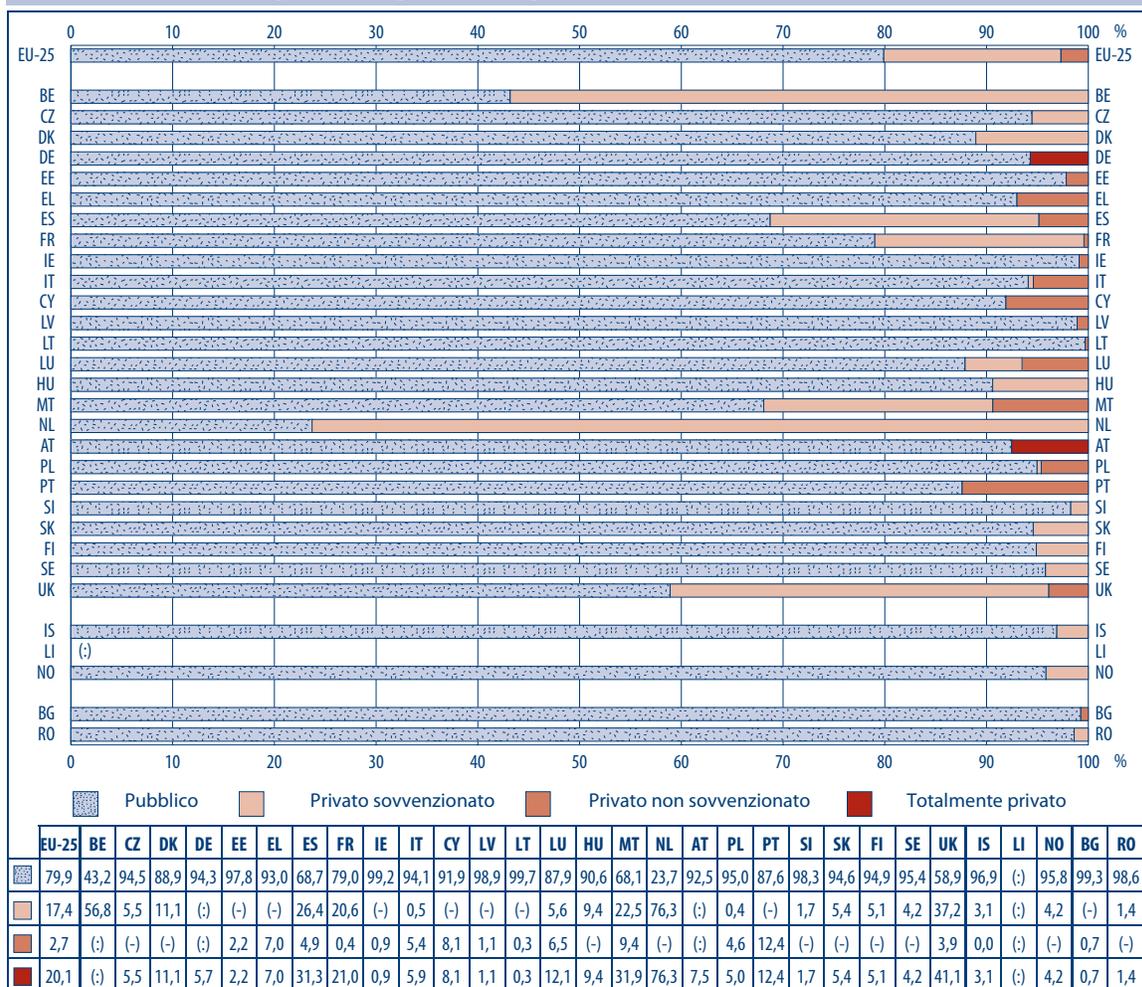
L'ISCRIZIONE IN ISTITUTI PRIVATI È RARA SIA A LIVELLO PRIMARIO CHE SECONDARIO

In quasi tutti i paesi europei, la maggior parte degli alunni frequenta istituti pubblici, eccetto in Belgio e nei Paesi Bassi, dove in proporzione ci sono più alunni nel settore privato sovvenzionato. La frequenza di istituti privati sovvenzionati è abbastanza diffusa anche in Spagna, Francia, Malta (tra il 21 e il 26 % degli alunni) e nel Regno Unito (37 % degli alunni).

I paesi in cui quasi tutti gli alunni (98 % o di più) frequentano istituti pubblici sono Irlanda, Lettonia, Lituania, Slovenia, Bulgaria e Romania.

Nell'Unione europea, l'istruzione privata non sovvenzionata rappresenta in media solo il 2,5 % degli alunni iscritti mentre l'85 % degli alunni frequenta un istituto pubblico. In Portogallo troviamo la percentuale più alta di istituti privati non sovvenzionati (12,4 %), seguito da Malta (9,4 %), Cipro (8,1 %) e Grecia (7 %).

Figura B7. Ripartizione degli alunni e degli studenti (CITE 1, 2, 3 e 4) in base al tipo di istituto che frequentano (pubblico o privato). Anno scolastico 2001/2002.



Fonte: Eurostat, UOE.

[Nota supplementare](#)

Belgio: sono esclusi gli istituti privati non sovvenzionati.

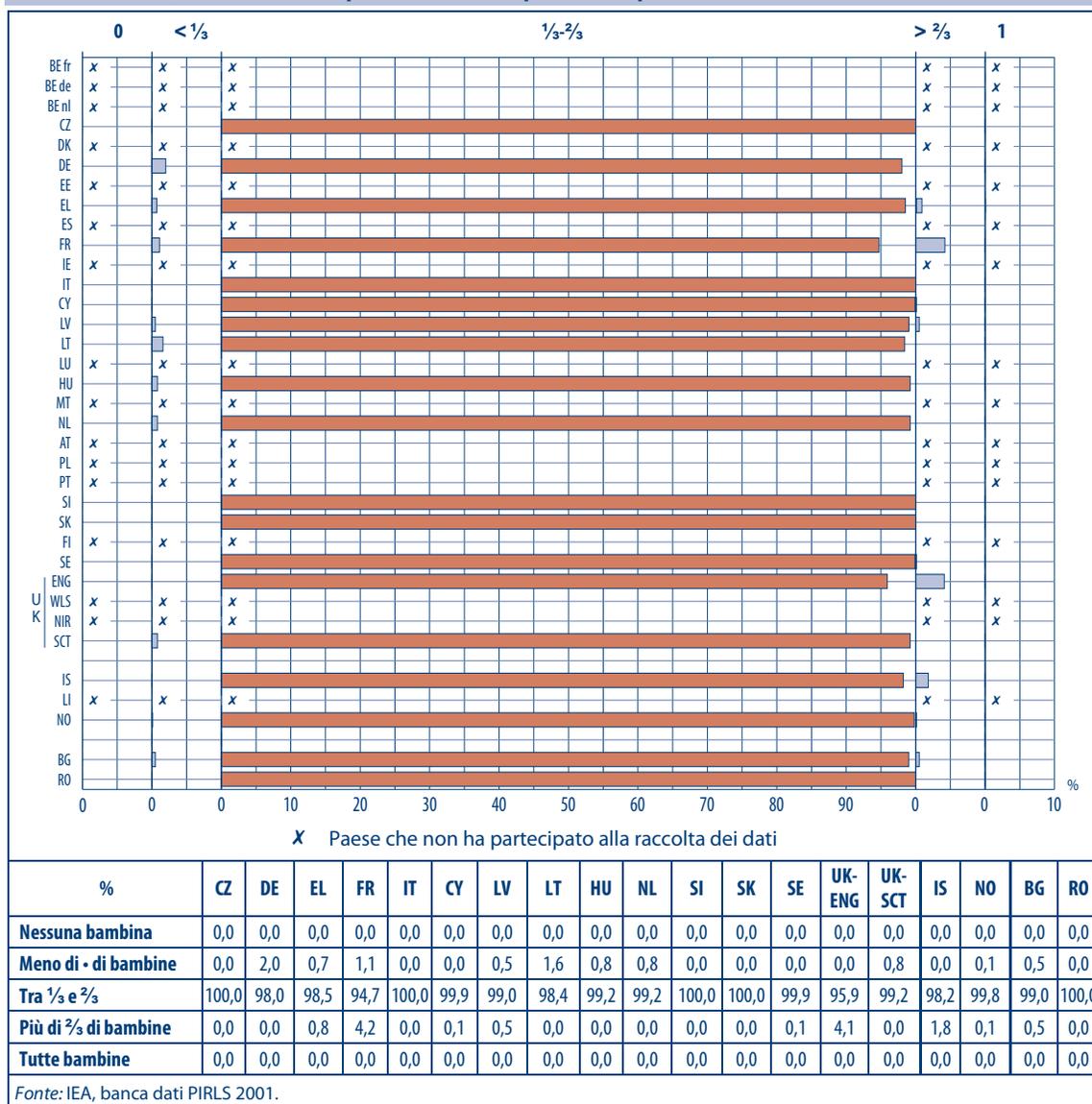
[Nota esplicativa](#)

Gli alunni e gli studenti sono suddivisi in diverse categorie, a seconda che frequentino istituti pubblici o privati. Un istituto è considerato pubblico se è controllato direttamente dalle autorità pubbliche. Gli istituti privati sono o meno sovvenzionati, in base alla loro fonte di finanziamento principale. Sono considerati sovvenzionati se ricevono più del 50% del loro finanziamento dalle autorità pubbliche. Gli istituti privati non sovvenzionati ricevono meno del 50% del loro finanziamento dal settore pubblico.

A LIVELLO PRIMARIO, BAMBINE E BAMBINI SONO QUASI SEMPRE INSIEME A SCUOLA

Nei paesi che hanno partecipato all'indagine PIRLS 2001, la coeducazione è la norma e si traduce in un equilibrio tra il numero di bambine e di bambini all'interno degli istituti scolastici. La maggior parte degli alunni del campione (4° anno del primario) frequenta una scuola che accoglie bambini e bambine in numero più o meno uguale. Gli alunni iscritti a scuole che accolgono più di due terzi di bambine sono relativamente poco numerose. C'è n'è un certo numero in Francia e nel Regno Unito (Inghilterra). Gli alunni che frequentano scuole che accolgono più di due terzi di bambini sono ancora più rare. Nessun bambino del campione è iscritto in una scuola composta esclusivamente da bambine o bambini.

Figura B8. Ripartizione degli alunni del 4° anno del primario in base alla proporzione di femmine (e di maschi) della scuola frequentata. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.



Nota esplicativa (figura B8)

I capi di istituto sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, a indicare il numero di bambine e di bambini che frequentano la loro scuola.

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (una classe del 4° anno del primario). È volta a offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. Per fare ciò, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelti fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Questo spiega perché la figura non presenta direttamente le proporzioni di scuole caratterizzate dal parametro esaminato, ma le proporzioni di alunni che frequentano una data scuola.

Per maggiori informazioni sull'indagine PIRLS, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».

**SCUOLE SECONDARIE FEMMINILI O MASCHILI
SOLO IN ALCUNI PAESI**

Nei paesi che hanno partecipato all'indagine PISA 2003, la maggior parte delle scuole accolgono allo stesso tempo maschi e femmine.

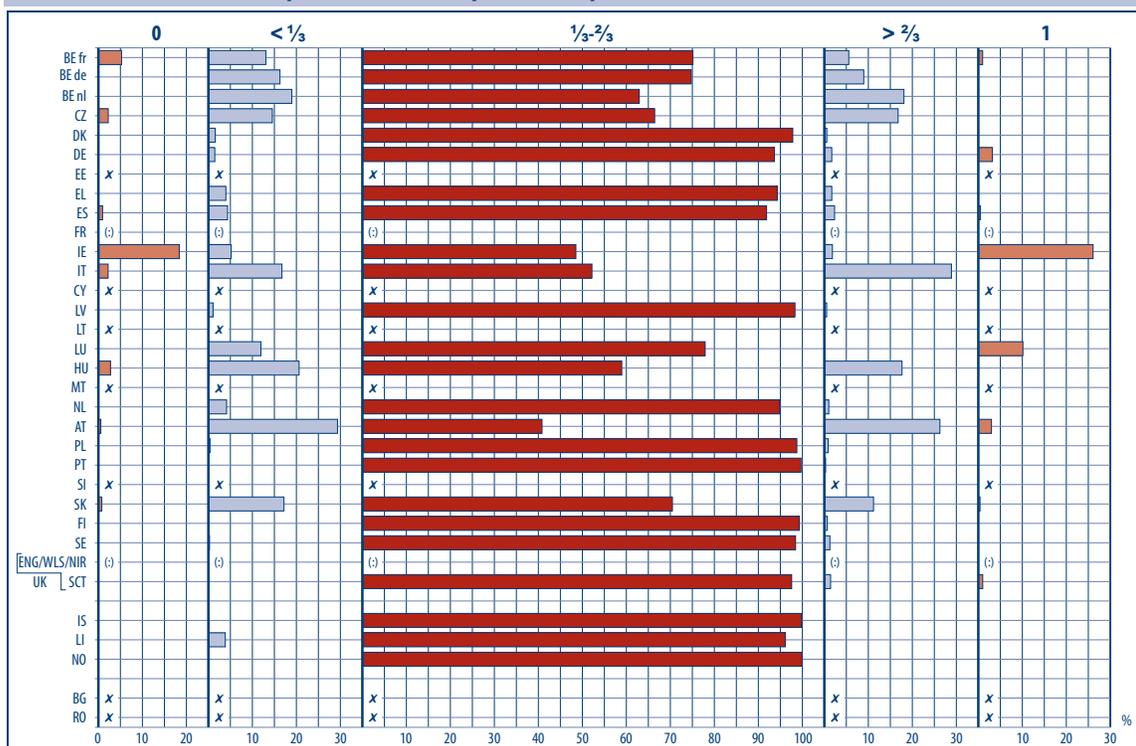
Nel primo gruppo, che comprende tutti i paesi nordici, la Lettonia, il Portogallo, il Regno Unito (Scozia) e il Liechtenstein, quasi tutti gli alunni (più del 96 %) frequentano una scuola che accoglie maschi e femmine in proporzione simile. La situazione è simile in Germania, Grecia, Spagna e Paesi Bassi dove più del 90 % degli alunni sono in scuole caratterizzate da un equilibrio tra il numero di maschi e di femmine. Il fatto che questi paesi (eccetto Germania, Paesi Bassi e Liechtenstein) offrono un tronco comune fino ai 16 anni (figura B1) può spiegare in parte questa situazione. In questi paesi non ci sono comunque scuole che offrono indirizzi tecnici o professionali, né opzioni specialistiche, per gli alunni di 15 anni. Bisogna notare che, nella maggior parte dei paesi con una struttura unica, i giovani di 15 anni terminano l'istruzione obbligatoria nella stessa scuola dove hanno iniziato. Il livello di coeducazione è quindi simile a quello delle scuole che accolgono bambini più piccoli.

In alcuni paesi (in particolare Italia, Ungheria e Austria), la ripartizione degli alunni tra le scuole è meno equilibrata. Questi paesi offrono percorsi differenziati che possono provocare un certo squilibrio nella composizione delle scuole, dovuto all'esistenza di scuole che offrono solo indirizzi tecnici o professionali. Si caratterizzano anche per il fatto che, a 15 anni, la maggior parte degli alunni frequenta l'istruzione secondaria superiore (figura C7).

Le scuole femminili sono relativamente rare (alcune scuole private in Lussemburgo) e le scuole maschili lo sono ancora di più. L'Irlanda sembra rappresentare un'eccezione, con circa il 44 % di scuole non miste.

Infine, è necessario sottolineare che il livello di maschi e femmine all'interno delle classi può non rispettare quello degli istituti scolastici. Maschi e femmine possono, ad esempio, scegliere opzioni in proporzioni diverse o essere separati per certi corsi come lo sport.

Figura B9. Ripartizione degli alunni di 15 anni in base alla proporzione di femmine (e di maschi) della scuola frequentata. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2002/2003.



X Paese che non ha partecipato alla raccolta dei dati

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU
Nessuna bambina	5,3	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,9	(:)	18,4	2,2	0,1	0,0
Meno di • di bambine	13,1	16,3	19,0	14,5	1,6	1,5	4,0	4,4	(:)	5,2	16,7	1,1	11,9
Tra 1/3 e 2/3	75,1	74,8	62,9	66,4	97,8	93,7	94,3	91,9	(:)	48,5	52,2	98,3	77,9
Più di 2/3 di bambine	5,6	9,0	18,1	16,8	0,6	1,7	1,7	2,3	(:)	1,8	28,9	0,5	0,0
Tutte bambine	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0	0,5	(:)	26,1	0,0	0,0	10,1

	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Nessuna bambina	2,8	0,0	0,6	0,0	0,0	0,8	0,0	0,0	(:)	0,0	0,0	0,0	0,0
Meno di • di bambine	20,6	4,1	29,3	0,4	0,0	17,2	0,0	0,3	(:)	0,0	0,1	3,8	0,1
Tra 1/3 e 2/3	59,0	94,8	40,8	98,8	99,7	70,5	99,3	98,5	(:)	97,6	99,8	96,2	99,9
Più di 2/3 di bambine	17,7	1,0	26,3	0,9	0,3	11,2	0,7	1,3	(:)	1,4	0,1	0,0	0,0
Tutte bambine	0,0	0,0	3,0	0,0	0,0	0,4	0,0	0,0	(:)	1,0	0,0	0,0	0,0

Fonte: OCSE, banca dati PISA 2003.

Note supplementari

Francia: nel 2003, il questionario «scuola» non è stato completato dai capi di istituto.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): il tasso di risposta nel 2003 è stato considerato troppo scarso per garantire la comparabilità. Questo spiega perché i dati (0 % = 2,6; ≤ 33 % = 0,5; > 33 % e ≤ 66 % = 86,9; > 66 % = 1,5; 100 % = 8,5) non sono presentati nella figura.

Nota esplicativa

I capi di istituto sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, a indicare il numero di bambine e di bambini che frequentano la loro scuola.

Nota esplicativa (figura B9 segue)

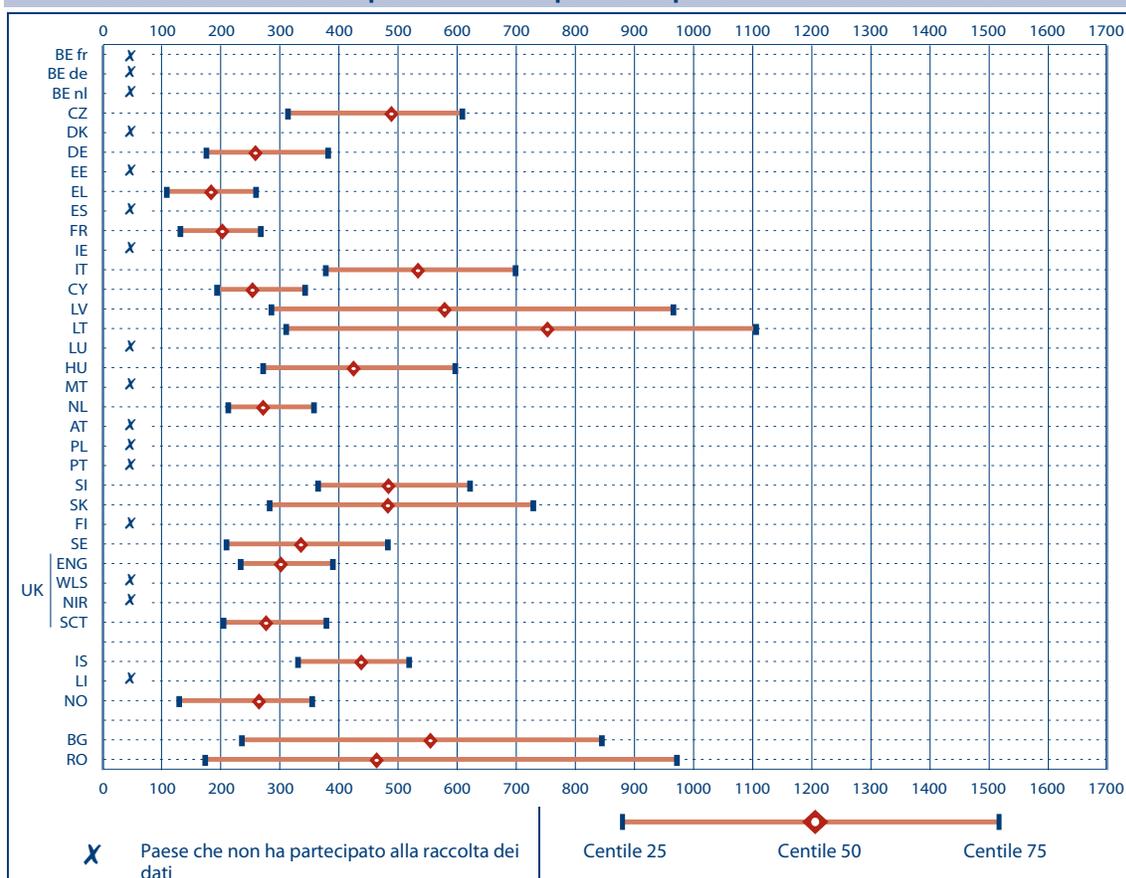
La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (35 alunni di 15 anni). È volta a offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. Per fare ciò, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelti fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Questo spiega perché la figura non presenta direttamente le proporzioni di scuole caratterizzate dal parametro esaminato, ma le proporzioni di alunni che frequentano una data scuola.

Per informazioni più precise sull'indagine PISA, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».

A LIVELLO PRIMARIO, GLI ALUNNI FREQUENTANO SCUOLE IL CUI NUMERO MEDIO DI ISCRITTI VARIA TRA 200 E 400

In base all'indagine PIRLS 2001, la maggior parte degli alunni del 4° anno del primario frequenta delle scuole che accolgono tra i 200 e i 400 alunni. La frequenza di scuole di grandi dimensioni si osserva solo in alcuni paesi coperti dall'indagine (principalmente i paesi baltici). In Francia ad esempio, gli alunni frequentano scuole il cui numero medio di iscritti arriva a 216 mentre in Lituania a 741. Queste differenze sono dovute in parte alla struttura scolastica (figura B1) e alla separazione o meno dei livelli di istruzione in scuole diverse. In Francia, l'istruzione primaria dura 5 anni e le scuole primarie sono sempre separate dagli istituti di istruzione secondaria. In Lituania, la maggior parte delle scuole offre allo stesso tempo l'istruzione primaria e quella secondaria, cosa che spiega le loro grandi dimensioni.

Figura B10. Distribuzione degli alunni del 4° anno del primario (mediana e centili) in base alle dimensioni dell'istituto scolastico frequentato. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.



Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2001.

SEZIONE I – STRUTTURE

Dati (figura B10)																			
(C)	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
10	106	106	58	80	245	144	137	140	166	131	257	140	133	188	121	171	78	126	83
25	314	176	109	132	378	194	286	311	272	213	365	283	210	234	205	331	130	236	174
50	489	259	184	203	534	254	579	753	425	272	484	483	336	302	277	438	265	555	464
75	609	382	260	268	699	343	966	1106	597	358	622	729	483	390	379	519	355	845	972
90	757	464	308	332	854	401	1202	1308	730	506	808	894	627	469	460	702	449	1114	1414
Ø	462	281	192	216	552	266	635	741	452	302	512	511	362	316	291	428	261	577	622

(C) Centile; Ø Dimensioni medie.

Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2001.

Nota esplicitiva

I capi di istituto sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, a indicare il numero di bambine e di bambini che frequentano la loro scuola. I due numeri sono stati sommati per avere il numero di iscritti alla scuola.

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (una classe del 4° anno del primario). È volta a offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. Per fare ciò, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelti fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Questo spiega perché la figura non presenta direttamente le proporzioni di scuole caratterizzate dal parametro esaminato, ma la distribuzione degli alunni in base alle dimensioni della scuola che frequentano. La procedura di campionatura adottata nell'ambito dell'indagine porta a una sovrarappresentazione delle scuole di grandi dimensioni. Una campionatura semplice avrebbe come risultato valori leggermente inferiori.

Per maggiori informazioni sull'indagine PIRLS, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».

Per motivi di leggibilità, la figura presenta solo i valori corrispondenti ai centili 25, 50 e 75 della distribuzione. I valori per i centili 10 e 90 sono presentati nella tabella sotto la figura.

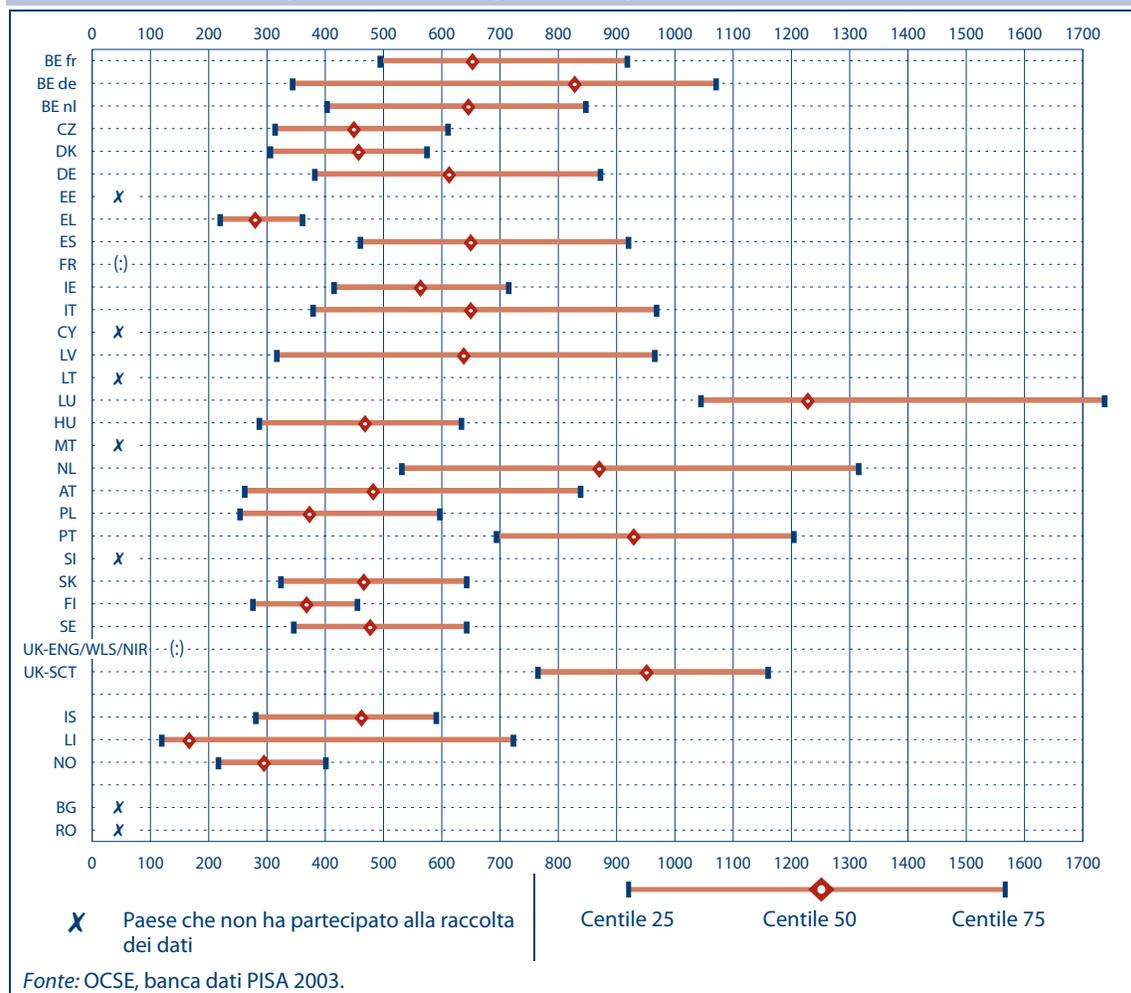
Le differenze relative alle dimensioni delle scuole frequentate dagli alunni del 4° anno del primario appaiono molto evidenti in paesi come Lettonia, Lituania, Bulgaria e Romania. Alcuni alunni frequentano istituti con meno di 100 iscritti, altre scuole con più di 1000. In Grecia, in Francia, a Cipro e nel Regno Unito (Inghilterra e Scozia) e, in misura inferiore, in Germania e in Norvegia, le variazioni nelle dimensioni delle scuole sono inferiori. In questi paesi anche il numero medio di studenti è inferiore.

A LIVELLO SECONDARIO, LE DIMENSIONI DELLE SCUOLE SONO GENERALMENTE MAGGIORI RISPETTO AL PRIMARIO

In base all'indagine PISA 2003, gli alunni di 15 anni frequentano scuole con un numero di iscritti che varia tra i 300 e i 1500 alunni a seconda del paese. In Grecia e in Finlandia, come in Liechtenstein e in Norvegia, gli alunni, in genere, frequentano istituti scolastici di piccole dimensioni. In Lussemburgo e, in misura inferiore, nei Paesi Bassi, in Portogallo e nel Regno Unito (Scozia), le scuole sono molto più grandi.

Alcuni paesi, come Grecia, Finlandia e Norvegia, presentano distribuzioni concentrate, che si traducono in una grande uniformità nelle dimensioni degli istituti scolastici. In altri paesi, come Germania, Italia, Regno Unito (Scozia), le differenze tra le scuole che accolgono gli alunni di 15 anni sono maggiori e più evidenti rispetto alle scuole che accolgono alunni del 4° anno del primario (figura B10). In Lettonia, in entrambi i casi, la distribuzione è molto estesa. Questo è dovuto, in parte, al fatto che una proporzione importante di scuole offre tre livelli di istruzione (CITE 1, 2 e 3) e quindi accoglie allo stesso tempo alunni del 4° anno del primario e alunni di 15 anni.

Figura B11. Distribuzione degli alunni di 15 anni (mediana e centili) in base alle dimensioni dell'istituto frequentato. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2002/2003.



SEZIONE I – STRUTTURE

Dati (figura B11)													
(C)	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU
10	404	274	264	217	120	258	169	326	(-)	320	216	166	671
25	495	345	404	315	307	383	221	461	(-)	416	380	318	1 044
50	653	828	646	450	458	613	281	650	(-)	564	650	638	1 227
75	918	1 070	847	611	575	872	362	920	(-)	715	968	965	1 735
90	1 309	1 106	1 030	754	669	1 090	543	1 206	(-)	859	1 196	1 146	1 966
Ø	749	692	644	482	433	675	317	737	(-)	583	707	656	1 441
(C)	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
10	188	372	134	161	521	220	176	268	(-)	545	117	86	164
25	288	532	263	255	694	325	277	347	(-)	765	282	121	218
50	469	870	483	374	929	467	369	478	(-)	951	463	168	296
75	634	1 314	838	597	1 203	643	456	643	(-)	1 159	591	723	402
90	800	1 715	1 347	744	1 535	802	572	833	(-)	1 354	714	723	479
Ø	487	964	637	433	1 000	495	379	532	(-)	965	440	309	313

(C) Centile; Ø Dimensioni medie
 Fonte: OCSE, banca dati PISA 2003.
 Note supplementari
Francia: nel 2003, il questionario «scuola» non è stato completato dai capi di istituto.
Lussemburgo: alcune scuole frequentate da alunni di 15 anni offrono istruzione secondaria generale e professionale. Ciò spiega le loro grandi dimensioni.
Paesi Bassi: la definizione di istituto scolastico utilizzata nell'ambito di PISA è diversa dalla definizione nazionale, in base alla quale le dimensioni delle scuole sono ancora maggiori.
Regno Unito (ENG/WLS/NIR): il tasso di risposta nel 2003 è stato considerato troppo scarso per garantire la comparabilità. Questo spiega perché i dati (c10 = 650; c25 = 829; c50 = 1060; c75 = 1387; c90 = 1548; Ø = 1097) non sono presentati nella figura.
 Nota esplicativa
 I capi di istituto sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, a indicare il numero di bambine e di bambini che frequentano la loro scuola. I due numeri sono stati sommati per avere il numero di iscritti alla scuola.
 La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (35 alunni di 15 anni). È volta a offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. Per fare ciò, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelti fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Questo spiega perché la figura non presenta direttamente le proporzioni di scuole caratterizzate dal parametro esaminato, ma la distribuzione degli alunni in base alle dimensioni della scuola che frequentano. La procedura di campionatura adottata nell'ambito dell'indagine porta a una sovrarappresentazione delle scuole di grandi dimensioni. Una campionatura semplice avrebbe come risultato valori leggermente inferiori.
 Per maggiori informazioni sull'indagine PISA e sulla definizione del centile, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».
 Per motivi di leggibilità, la figura presenta solo i valori corrispondenti ai centili 25, 50 e 75 della distribuzione. I valori per i centili 10 e 90 sono presentati nella tabella sotto la figura.

L'offerta o meno di più livelli di istruzione all'interno di una stessa scuola ha in effetti un'incidenza sulle dimensioni delle scuole. In Lussemburgo, nei Paesi Bassi e nel Regno Unito (Scozia), le scuole che accolgono i giovani di 15 anni di solito sono di grandi dimensioni e offrono i livelli di istruzione secondaria inferiore e superiore. Al contrario, in Finlandia, le scuole frequentate dagli alunni di 15 anni sono di piccole dimensioni e la maggior parte di esse offrono solo gli ultimi anni dell'istruzione obbligatoria (CITE 2).

Le scuole che accolgono il maggior numero di alunni non sono necessariamente nelle città più grandi del paese. Anche città di medie dimensioni, cioè che hanno tra 100.000 e 1 milione di abitanti, e città piccole, che hanno tra 15.000 e 100.000 abitanti, possono accogliere scuole le cui dimensioni medie sono maggiori (allegati (B1 1a) disponibili sul sito <http://www.eurydice.org>).

Infine, anche la densità di popolazione di un paese (allegati (B11b) disponibili sul sito <http://www.eurydice.org>) può spiegare le variazioni nelle dimensioni delle scuole. Le dimensioni medie degli istituti in effetti è correlata positivamente (0,55) con il numero di abitanti per km².

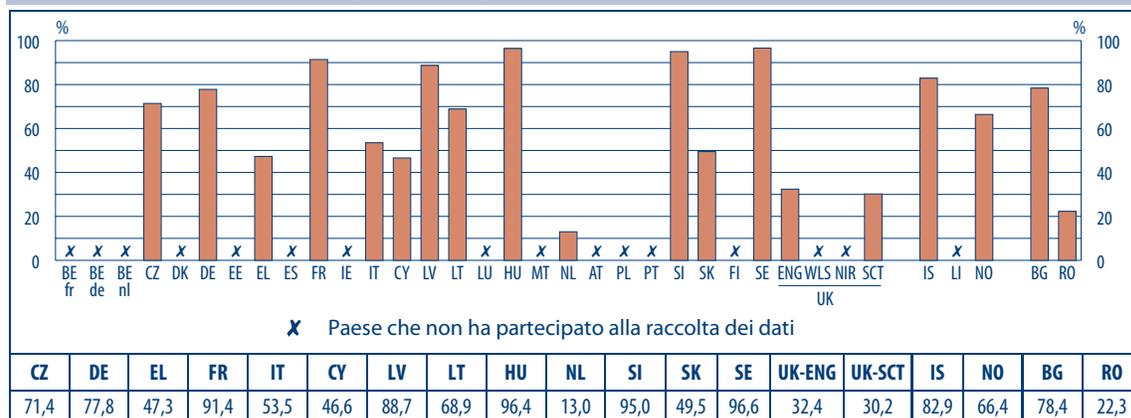
A LIVELLO PRIMARIO, VIENE OFFERTA ACCOGLIENZA PRIMA O DOPO LE LEZIONI ALLA MAGGIORANZA DEGLI ALUNNI

In base ai risultati dell'indagine PIRLS 2001, un servizio di accoglienza nella scuola prima e/o dopo le ore di lezione esiste dappertutto, ma la proporzione di alunni (del 4° anno del primario) che frequentano una scuola che offre questo servizio varia a seconda dei paesi. In paesi come Francia, Ungheria, Slovenia e Svezia, la maggior parte degli alunni del 4° anno (più del 90 %) frequenta una scuola dove esiste un servizio di accoglienza prima o dopo le lezioni.

Bisogna sottolineare che, in alcuni paesi, come ad esempio la Slovenia o la Norvegia, l'offerta di servizio di accoglienza prima o dopo le lezioni deve essere obbligatoriamente organizzato dalla municipalità. Se il servizio non è proposto direttamente nei locali scolastici, lo è in un altro luogo.

Le percentuali più basse di alunni che frequentano una scuola che organizza, nei propri locali, un servizio di accoglienza prima o dopo le ore di lezione si osservano in Grecia o a Cipro (tra il 40 e il 50 %), nei Paesi Bassi, nel Regno Unito (Inghilterra e Scozia) e in Romania (meno di un terzo degli alunni).

Figura B12. Percentuale di alunni del 4° anno del primario che frequentano una scuola che offre un servizio di accoglienza prima o dopo le ore di lezione, all'interno della scuola. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.



Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2001.

Nota esplicativa

I capi di istituto sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, a indicare se, all'interno della scuola, viene offerto agli alunni un servizio di accoglienza extra-scolastica (prima o dopo le lezioni).

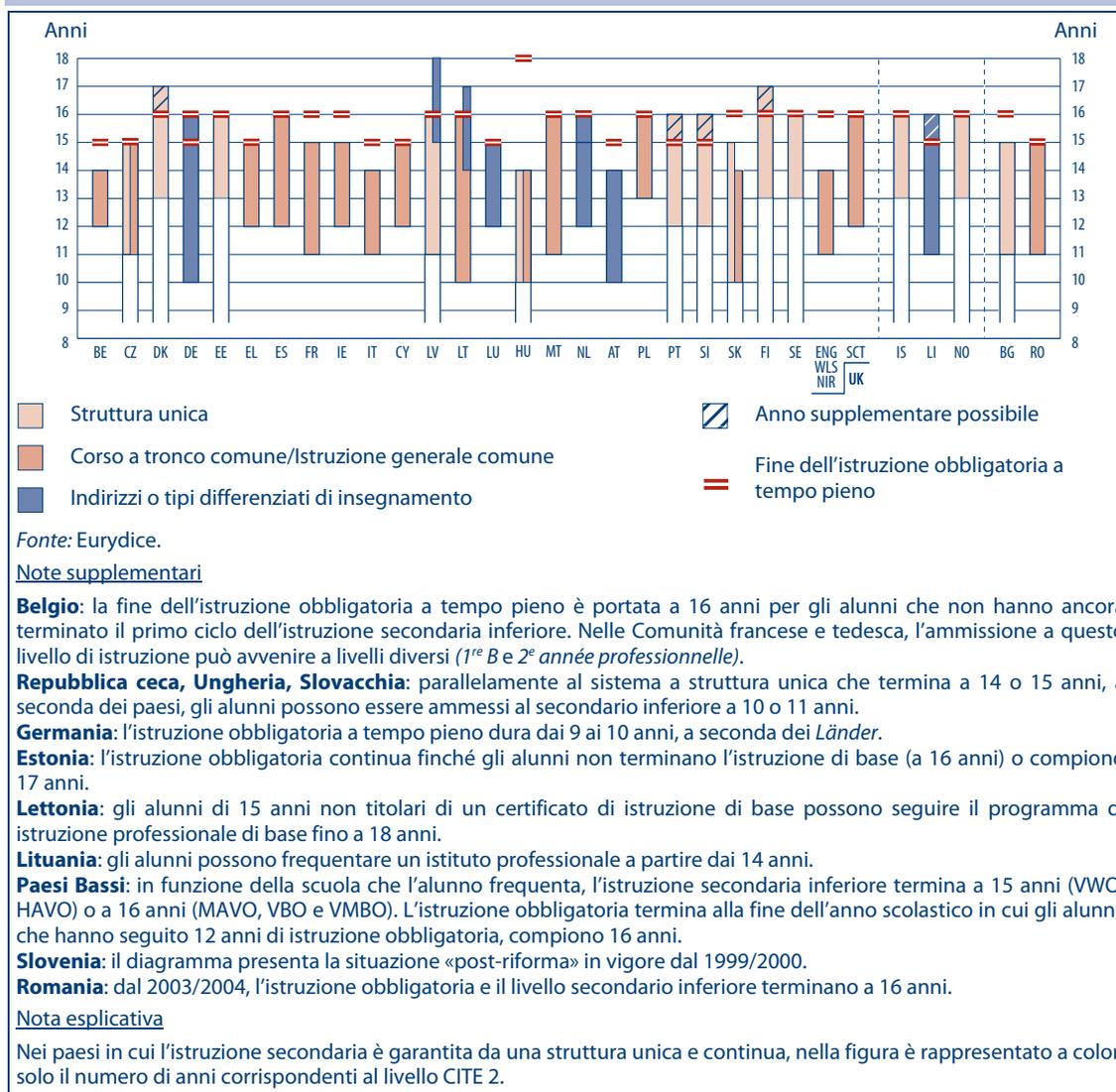
La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole, seguita da una selezione di alunni (una classe del 4° anno del primario). È volta a offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. Per fare ciò, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelti fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Questo spiega perché la figura non presenta direttamente le proporzioni di scuole caratterizzate dal parametro esaminato, ma la proporzione di alunni che frequentano una data scuola.

Per maggiori informazioni sull'indagine PIRLS, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».

LA FINE DEL LIVELLO SECONDARIO INFERIORE COINCIDE SPESSO CON QUELLA DELL'ISTRUZIONE OBBLIGATORIA A TEMPO PIENO

Tre grandi modelli di organizzazione della fine dell'istruzione obbligatoria a tempo pieno possono essere distinti a seconda che i paesi abbiano una struttura unica, un sistema di istruzione secondaria obbligatoria integrato corrispondente a un «tronco comune», o diversi tipi di istruzione separati (figura B1). In alcuni nuovi Stati membri (Repubblica ceca, Lettonia, Lituania, Ungheria e Slovacchia), si trovano più combinazioni di questi tre modelli di organizzazione.

Figura B13. Età degli alunni al termine dell'istruzione obbligatoria a tempo pieno e struttura dell'istruzione secondaria inferiore. Anno scolastico 2002/2003.





In tutti i paesi che offrono solo una **struttura unica** (Danimarca, Estonia, Portogallo, Slovenia, Finlandia, Svezia, Islanda, Norvegia e Bulgaria), la fine della struttura unica coincide con quella dell'istruzione obbligatoria, eccetto in Bulgaria, dove l'istruzione obbligatoria termina un anno dopo.

In quasi la metà dei paesi europei, tutti gli alunni seguono lo stesso programma di studi (**tronco comune**) durante l'istruzione secondaria inferiore. In sette di questi paesi, la fine dell'istruzione secondaria inferiore coincide con la fine dell'istruzione obbligatoria a tempo pieno.

In Belgio, Francia, Irlanda, Italia, Ungheria, Austria, Slovacchia, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) e Bulgaria, la fine dell'istruzione obbligatoria a tempo pieno non corrisponde alla fine del secondario inferiore; l'ultimo anno (o gli ultimi anni) dell'istruzione obbligatoria fanno parte integrante del secondario superiore. Tranne Irlanda e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), gli alunni di tutti questi paesi devono scegliere tra un'istruzione generale, tecnica o professionale, uno o due anni (quattro in Ungheria) prima della fine dell'istruzione obbligatoria a tempo pieno.

Nelle Comunità francese e tedesca del Belgio, in Germania, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Paesi Bassi, Austria e Liechtenstein, gli alunni sono orientati verso **diversi tipi di istruzione o di istituti** fin dall'inizio o prima della fine dell'istruzione secondaria inferiore. Ciononostante, in Germania, anche se gli alunni frequentano scuole diverse, seguono corsi armonizzati per i primi due anni, in modo da posticipare la scelta dell'indirizzo di studio. Nei Paesi Bassi, durante i primi due anni del VMBO e i primi tre di HAVO e VWO, gli alunni normalmente seguono un corso comune. Il livello varia in funzione del tipo di scuola, ma le qualifiche minime sono state specificate per tutti gli alunni. I tre tipi di istituti secondari inferiori in Liechtenstein offrono un tronco comune di base, completato da alcune forme di istruzione nell'ambito della *Realschule* o del *Gymnasium*.

LIMITAZIONI AL NUMERO DI POSTI NELL'ISTRUZIONE SUPERIORE: DAL LIBERO ACCESSO ALLA SELEZIONE CENTRALIZZATA

Ovunque in Europa, la condizione minima di ammissione all'istruzione superiore è il possesso di un diploma del secondario superiore o un diploma equivalente. Nella maggior parte dei paesi, altri elementi si aggiungono a questa regola: il superamento di un esame o di un concorso per l'ammissione, la presentazione di un dossier di candidatura, o un colloquio. Queste procedure di selezione sono spesso realizzate per limitare il numero di accessi (perché il numero di candidati supera le capacità di accoglienza dell'istituto o nell'ambito del numero chiuso nazionale) e/o garantire all'istituto che il profilo dei candidati corrisponda alla formazione che desiderano seguire (ad esempio indirizzi artistici, tecnici o medici).

Le procedure di selezione o di limitazione del numero di posti sono un importante regolatore della popolazione studentesca. Alla volontà politica di fare aumentare la popolazione dell'istruzione superiore, risponde la necessità di gestire questo aumento da un punto di vista finanziario. Il controllo del numero di posti disponibili può essere legato alle condizioni del mercato del lavoro, se troppi giovani o troppo pochi escono diplomati per una data formazione rispetto all'offerta di lavoro.

Le situazioni variano da un paese all'altro e da un indirizzo di studi all'altro. La figura B14 presenta i tre modelli principali per l'anno accademico 2002/2003, simili alla situazione che prevaleva nel 2000.

Un numero chiuso è stabilito a livello nazionale. Il governo limita il numero di posti disponibili e controlla direttamente anche la selezione. Questo numero chiuso può essere definito per tutti i programmi.

Gli istituti stessi decidono le procedure di selezione per limitare il numero di posti disponibili. Queste procedure sono scelte liberamente dagli istituti, in funzione della loro capacità di accoglienza o in funzione di criteri di limitazione dei posti definiti a livello centrale. La limitazione può essere applicata per alcuni

programmi o per tutti i programmi. Inoltre, indipendentemente dal numero di posti disponibili, gli istituti possono decidere di selezionare gli studenti sulla base delle loro attitudini. È il caso degli indirizzi artistici, tecnici o medici.

L'accesso è totalmente libero. Solo il diploma di fine istruzione secondaria o un suo equivalente è richiesto per la maggior parte degli indirizzi di studio e gli istituti accettano tutti gli studenti che si presentano all'iscrizione. Può essere previsto un numero chiuso per un numero limitato di programmi.

In alcuni paesi, i posti sono limitati in tutti i corsi. In Grecia, la limitazione e la selezione sono stabilite a livello nazionale.

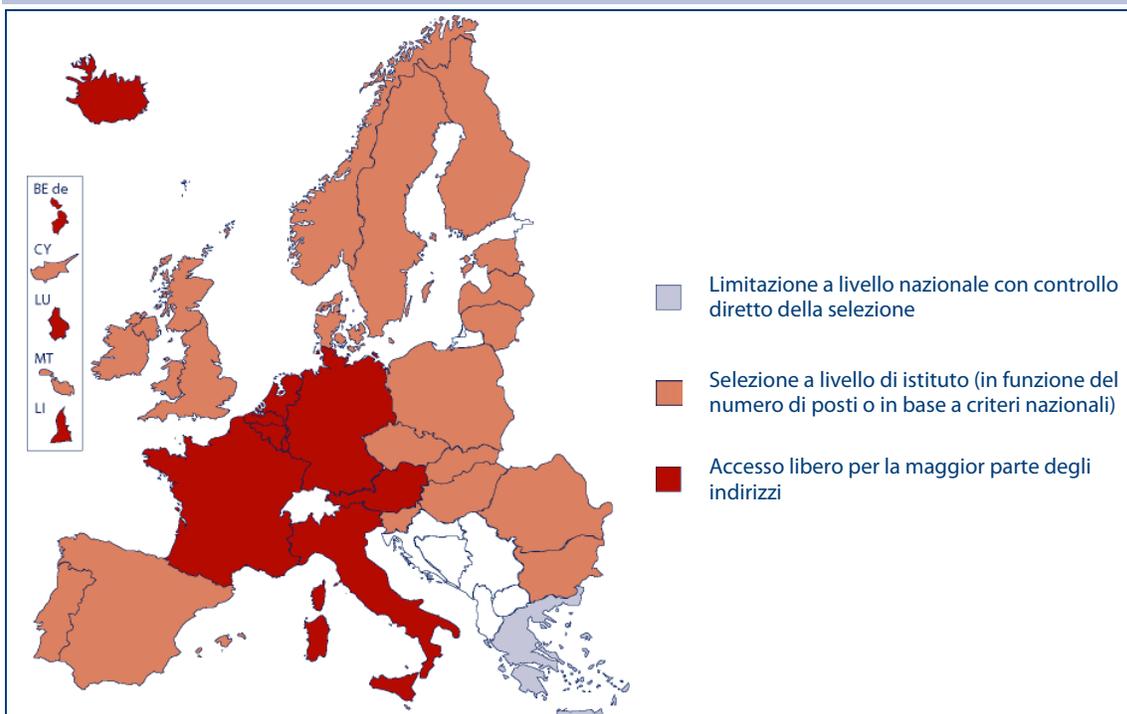
Il modello di selezione più diffuso è quello realizzato dagli istituti in funzione della loro capacità di accoglienza e/o sulla base di criteri nazionali. Si riscontra nella maggior parte dei paesi, in particolare nei nuovi Stati membri, in Bulgaria e Romania. In Irlanda, Finlandia, Svezia e Norvegia, questa selezione tiene conto delle norme nazionali o di accordi tra ministero e università limitando il numero totale di iscrizioni accettate o il numero di diplomati.

Nel Regno Unito, anche se il numero totale di studenti è definito a livello centrale, le università e gli altri istituti di istruzione superiore (*colleges*), come istituti autonomi, decidono le proprie condizioni di ammissione. I candidati possono indicare sei istituti/corsi sul modulo di candidatura. Questo modulo è inviato, attraverso l'*Universities and Colleges Admissions Service* (UCAS) agli istituti in questione. L'UCAS si occupa delle candidature per ogni istituto di istruzione superiore del paese. Dato che queste vengono fatte prima della pubblicazione dei risultati degli esami finali, gli istituti decidono o meno di offrire dei posti basandosi su stime dei risultati per ogni studente. I posti sono confermati se gli studenti dimostrano di aver ottenuto i risultati previsti.

In Irlanda, il sistema di ammissione è simile. Gli istituti definiscono il numero di posti e le condizioni di ammissione; le candidature passano dal servizio centrale delle candidature per quasi tutti i corsi a tempo pieno. In Norvegia, dopo la registrazione da parte del *Samordna opptak* (servizio delle ammissioni per l'istruzione superiore), è l'istituto scelto per primo (su 15) dallo studente che si occupa della candidatura in nome degli altri istituti per i quali ha fatto domanda. Se è ammesso, lo studente riceverà una sola offerta di iscrizione, per l'istituto e la disciplina che avrà messo come prima scelta, tra quelli a cui può essere ammesso, considerata la competizione interna e le capacità di ammissione.

In Spagna, l'esame nazionale di ammissione all'università (*Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad*) non è obbligatorio per iscriversi ad alcuni indirizzi universitari. Ma la capacità di accoglienza degli istituti spesso è inferiore alla richiesta e gli istituti danno la precedenza agli studenti che hanno superato l'esame di ammissione.

Figura B14. Principali modelli di limitazione del numero di ammissioni per la maggior parte degli indirizzi, nell'istruzione superiore pubblica e privata sovvenzionata. Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Cipro: il sistema di ammissione all'istruzione superiore è in fase di revisione. Attualmente, gli studenti devono superare l'esame di fine istruzione secondaria superiore per sostenere l'esame di ammissione all'università. La riforma prevede un esame solo invece di due.

Lituania: dal 2001, un nuovo sistema di ammissione è stato introdotto da 13 università che sono entrate nell'Associazione nazionale degli istituti di istruzione superiore. Questo sistema propone una offerta più ampia di programmi. Tutti gli istituti prevedono un numero predefinito di posti per l'ammissione a tutti gli indirizzi di studio di livello superiore.

Lussemburgo: solo l'accesso alla formazione degli insegnanti (preprimario e primario) è limitato a livello nazionale.

Portogallo: sono previsti test attitudinali solo per alcuni istituti.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): non esiste un limite per il numero massimo di studenti, tranne per medicina, odontoiatria e formazione iniziale degli insegnanti.

Nota esplicativa

Per informazioni dettagliate per paese, cfr. allegati disponibili sul sito <http://www.eurydice.org> e la pubblicazione *Focus sulle strutture dell'istruzione superiore in Europa, 2004/2005. Evoluzioni nazionali nell'ambito del Processo di Bologna*.

In tutti i nuovi Stati membri, l'accesso a tutti gli indirizzi prevede un limite del numero di posti disponibili. A Cipro, gli esami di ammissione all'università sono organizzati dal ministero dell'educazione e della cultura. Gli istituti decidono il numero di posti disponibili per le diverse facoltà. Non è previsto un limite del numero di studenti che fanno l'esame per una data facoltà. A Malta, in Polonia e in Slovacchia, per tutti gli indirizzi, gli istituti decidono il numero di posti disponibili e le procedure di selezione. Lo stesso vale per Repubblica ceca, Estonia, Lettonia, Lituania e Ungheria, ma lo Stato stabilisce il numero di posti che finanzia. Questa situazione è diffusa anche in Romania. In Slovenia, il numero di posti disponibili viene stabilito dagli istituti ma approvato dal governo. Sono gli istituti che organizzano le procedure di ammissione.

In Bulgaria, ogni istituto organizza la selezione tenendo conto delle norme nazionali che limitano il numero di iscrizioni.

Infine, in 9 paesi, non sono previsti requisiti di ammissione per la maggior parte dei corsi, e in particolare per i corsi universitari generali. In Belgio, la tradizione del libero accesso è molto forte. Solo scienze applicate (ingegneria civile), alcuni indirizzi artistici nella Comunità francese e tedesca e medicina e odontoiatria nella Comunità fiamminga prevedono un esame di ammissione. Dal 2003/2004, la Comunità francese organizza un esame di ammissione per scienze veterinarie. In Austria, le università (eccetto le *Universitäten der Künste*) sono tenute ad accettare tutti gli studenti che si iscrivono; le *Fachhochschulen* e alcune accademie sono più selettive. Nella maggior parte dei paesi dove è diffuso il libero accesso, una regolamentazione degli accessi è organizzata per alcuni indirizzi. A seconda dell'indirizzo o del livello di studi, può essere organizzata dagli istituti in funzione della capacità di accoglienza (Germania, Paesi Bassi e Islanda) o dallo Stato attraverso un numero chiuso (Francia, Italia, Lussemburgo e Paesi Bassi).

In Italia, le università decidono quali facoltà offrono un accesso diretto o limitato. Nell'istruzione superiore non universitaria, l'accesso ai corsi prevede sistematicamente delle procedure di ammissione definite dagli istituti. Nei Paesi Bassi, tutti gli indirizzi dell'istruzione superiore sono ad accesso libero in linea di principio. Ma il numero di ammissione può essere limitato a livello nazionale se il numero di diplomati supera i bisogni del mercato del lavoro. La decisione può essere presa dall'istituto se il numero di candidati supera la capacità di accoglienza. Per alcuni indirizzi, il ministro può imporre come condizione di ammissione che il candidato abbia studiato una o due materie specifiche nell'istruzione secondaria.



ORGANIZZAZIONE

SEZIONE II – OBIETTIVI E VALUTAZIONE

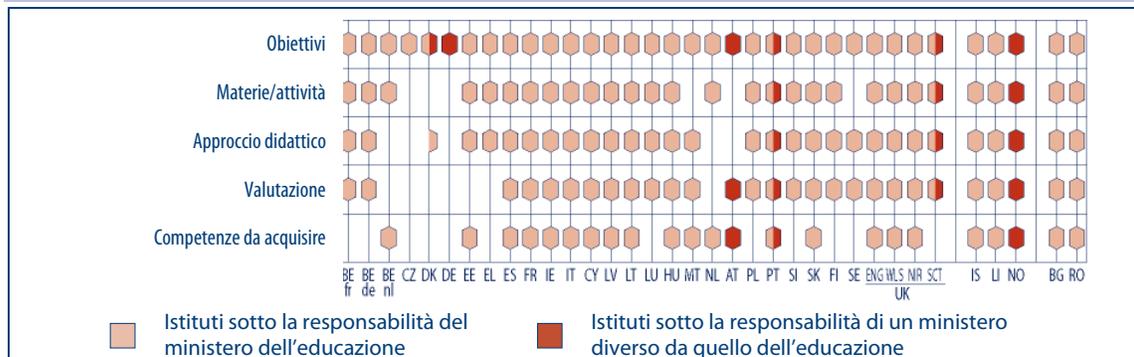
PIÙ DELLA METÀ DEI PAESI EUROPEI DEFINISCE LE COMPETENZE DA ACQUISIRE ALLA FINE DEL PREPRIMARIO

In Europa, gli istituti del preprimario a finalità educativa, che sono sotto la responsabilità del ministero dell'educazione o di altri ministeri, accolgono i bambini dai 3 o 4 anni nella maggior parte dei paesi (figura B1). Anche se la frequenza, in questo livello educativo, in generale, non è obbligatoria, i documenti ufficiali che vi si riferiscono fanno riferimento a obiettivi espressi in modo generale, o più dettagliato, in tutti i paesi. I termini utilizzati per gli obiettivi generali sono ovunque abbastanza simili: sviluppo, autonomia, responsabilità, benessere, fiducia in se stessi, cittadinanza, preparazione alla vita scolastica e al proseguimento dell'apprendimento, ecc.

Spesso viene messa in evidenza anche l'importanza di una collaborazione con la famiglia. Anche in questo caso, i termini sono gli stessi: comunicazione, informazione, comprensione, dialogo, sostegno, aiuto reciproco, partecipazione, coinvolgimento dei genitori nel progetto e nel processo educativo, continuità, coerenza, ecc.

Molti programmi precisano anche le materie da insegnare o le attività da svolgere, gli approcci didattici da realizzare e i metodi di valutazione da usare. Inoltre, in un terzo dei paesi europei vengono definite le competenze da acquisire alla fine dell'educazione preprimaria o prima di iniziare l'istruzione obbligatoria, sia per gli istituti sotto la responsabilità del ministero dell'educazione che per gli altri.

Figura B15. Ambiti coperti dalle linee guida ufficiali per gli istituti preprimari a finalità educativa. Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

[Note supplementari](#)

Belgio (BE fr, BE de): non ci sono competenze specifiche da acquisire al termine del preprimario, ma vengono definite delle competenze per il ciclo che copre l'insieme del livello preprimario e i primi due anni dell'istruzione primaria.

Repubblica ceca: il nuovo programma quadro per l'educazione preprimaria, in vigore da gennaio 2005, comprende una serie di raccomandazioni relative alle competenze che gli alunni devono acquisire.

Germania: gli obiettivi generali sono definiti nella *Kinder- und Jugendhilfegesetz* a livello federale e nella legislazione di ogni *Land*. Qui non sono considerate le *Vorklassen* e gli *Schulkindergärten*.

Note supplementari (figura B15 segue)

Irlanda: le linee guida ufficiali riportate qui valgono per le *early start units* (3-4 anni) e le *infant classes* (4-6 anni) del sistema scolastico primario.

Lettonia: nel 2002, è stato introdotto un nuovo programma per l'educazione preprimaria, che include la valutazione e le competenze da acquisire.

Paesi Bassi: nel sistema scolastico, non esiste l'educazione preprimaria in senso stretto. La figura presenta la situazione dei primi anni della *basisonderwijs* (scuola primaria).

Finlandia: le linee guida ufficiali rappresentate qui valgono solo per l'educazione preprimaria offerta ai bambini di 6 anni.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): le strutture private dell'educazione preprimaria (*voluntary settings* e *private settings* come le *day nurseries*, i *pre-school groups* e i *playgroups*) sono qui considerate a finalità educativa nella misura in cui, per essere finanziate, devono offrire un programma educativo che segue le linee guida del governo.

Nota esplicativa

Vengono qui presentati solo gli istituti preprimari detti «a finalità educativa», cioè che impiegano obbligatoriamente del personale (responsabile di un gruppo di bambini) qualificato in ambito educativo, che siano o meno sotto la responsabilità del ministero dell'educazione. Non sono inclusi i giardini d'infanzia e i centri ludici (il cui personale non è obbligatoriamente qualificato in ambito educativo).

La categoria «valutazione» si riferisce a una valutazione continua dei progressi dei bambini, basata, in particolare, sull'osservazione e che non implica la produzione di un documento scritto e/o a una valutazione formale del bambino.

La categoria «approccio didattico» include gli aspetti didattici, ma anche le raccomandazioni sull'organizzazione e sul comportamento da avere nell'animazione delle attività.

LA VALUTAZIONE DEGLI ISTITUTI SCOLASTICI DELL'ISTRUZIONE OBBLIGATORIA È MOLTO DIFFUSA

La valutazione della qualità dell'educazione può essere presente a diversi livelli. Oltre alla valutazione del sistema educativo nel suo insieme (figura B21), può anche incentrarsi, a seconda del paese, sugli insegnanti, sulle scuole o sulle autorità locali.

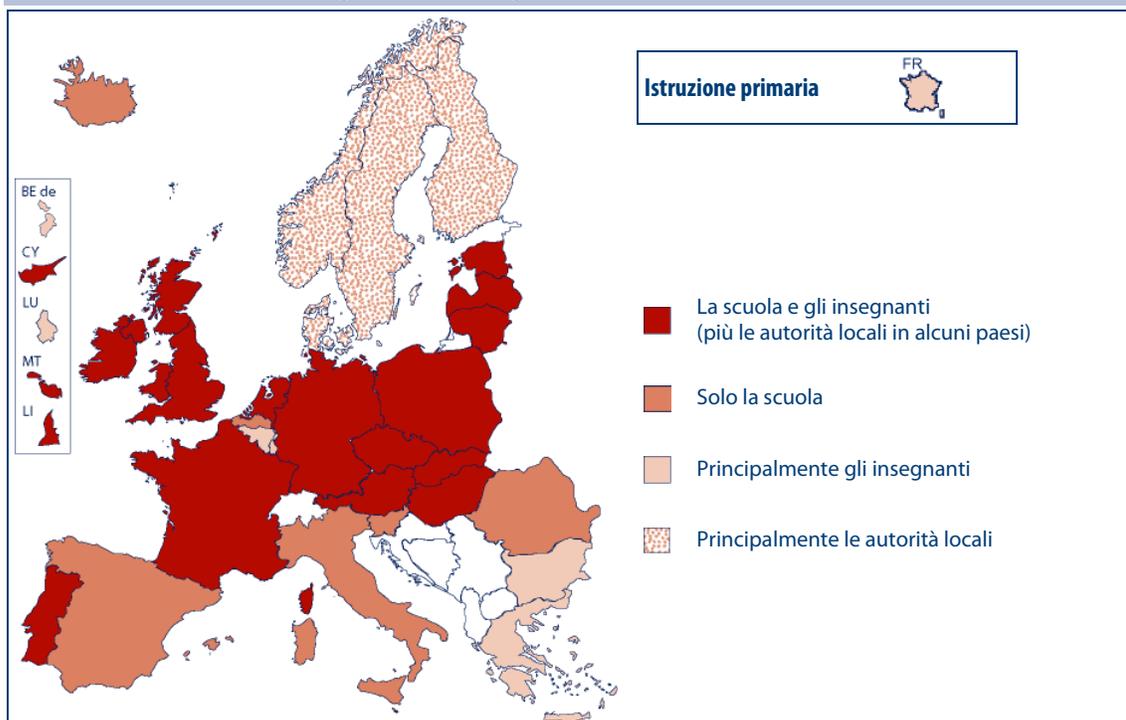
In numerosi paesi, gli istituti scolastici sono oggetto di una valutazione, alla quale si aggiunge o meno una valutazione individuale degli insegnanti. La valutazione delle scuole è esterna (generalmente svolta da un corpo ispettivo) e interna (svolta dal personale della scuola e/o da altri membri della comunità educativa). Quest'ultima è obbligatoria o fortemente raccomandata. Circa la metà di questi paesi ha sviluppato delle liste di criteri nazionali per la valutazione esterna (figura B17).

Nella Repubblica ceca, in Estonia, Lituania e Polonia, le scuole inoltre sono valutate dai poteri organizzatori, come nel Regno Unito (eccetto l'Irlanda del Nord) dove le autorità locali valutano le scuole. In Lituania e nel Regno Unito, le autorità locali sono valutate dallo Stato centrale. In Italia e a Malta, si ha essenzialmente una valutazione interna incentrata sulle scuole.

Nei paesi in cui, oltre alla valutazione della scuola, gli insegnanti sono valutati a livello individuale, è il capo di istituto che si assume questa responsabilità in quasi tutti i casi. A Cipro e in Francia (livello secondario), gli insegnanti sono valutati dall'ispettorato. Nel Lichtenstein, solo gli ispettori possono svolgere questa valutazione.

Negli altri paesi in cui è prevista la valutazione delle scuole, gli insegnanti non sono valutati singolarmente in modo sistematico. In Belgio (Comunità fiamminga), in Spagna, in Italia, in Slovenia e in Romania, possono comunque essere valutati in circostanze eccezionali, ad esempio se sono candidati per una promozione o alla fine del loro primo anno di servizio.

**Figura B16. Componenti del sistema educativo soggette a valutazione.
Istruzione generale obbligatoria. Anno scolastico 2002/2003.**



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE de): un decreto del 1998 (non ancora completamente in vigore) prevede l'introduzione di una valutazione esterna delle scuole, e una valutazione interna obbligatoria.

Danimarca: dal 2000/2001, l'EVA è incaricato di valutare l'insieme delle scuole che dipendono dal ministero dell'educazione. In questa prospettiva, procede alla valutazione di campioni di scuole e possono essere espressi singoli giudizi sulle scuole selezionate.

Lussemburgo: nel 2004/2005, è stato adottato gradualmente un nuovo tipo di valutazione esterna degli istituti secondari, svolta dal ministero dell'educazione, accompagnata da una valutazione interna.

Finlandia: i poteri organizzatori (di solito le municipalità) sono responsabili della valutazione dell'efficacia dell'insegnamento che organizzano e devono partecipare alle valutazioni nazionali.

Svezia: l'Agenzia nazionale dell'educazione (NAE) che, durante gli anni 90, garantiva soprattutto un servizio di controllo del rispetto dei regolamenti, dal 2003/2004 ha rafforzato la propria attività di valutazione delle scuole.

Norvegia: dal 2004/2005, le municipalità sono obbligate a valutare le proprie scuole.

Nota esplicativa

Le valutazioni delle scuole e degli insegnanti, qui considerate, sono svolte da valutatori esterni e/o interni, a seconda dei paesi.

Nella maggior parte dei paesi esistono due, o anche più, tipi di valutazione delle scuole, distinti in base al valutatore. La valutazione esterna viene svolta da valutatori che dipendono da un'autorità educativa locale, regionale o centrale. Sono presi in considerazione solo i tipi di valutazione che coprono un'ampia gamma di attività svolte dall'istituto.

La valutazione delle scuole si incentra sulle attività svolte dal personale della scuola senza che siano associate alla responsabilità di uno o più dei suoi membri. Questa valutazione è volta a controllare o a migliorare il rendimento della scuola e i risultati vengono presentati in un progetto globale che non comprende un giudizio individuale. Nel caso in cui il capo di istituto sia oggetto di una valutazione basata sull'insieme delle attività dell'istituto (comprese quelle per cui non è direttamente responsabile) e i risultati della valutazione siano utilizzati per migliorare la qualità dell'istituto scolastico, si considera che si tratta di valutazione della scuola. Invece, se viene valutato dal consiglio scolastico, dal punto di vista delle attività di gestione delle risorse e/o di direzione delle persone, questa valutazione non viene considerata.

Nota esplicativa (figura B16 segue)

La valutazione degli insegnanti su base individuale è un processo svolto indipendentemente dalla valutazione della scuola. Consiste in un giudizio sul loro lavoro, on finalità di indirizzo o di aiuto per migliorare a livello individuale. La persona oggetto di osservazione riceve un feedback personale scritto o orale.

La valutazione interna viene svolta da attori della comunità educativa, in particolare persone o gruppi di persone coinvolte direttamente nelle attività della scuola (come il capo di istituto, il personale insegnante e amministrativo e gli alunni), o toccate direttamente da queste attività (come i genitori o le persone della comunità locale).

In due gruppi di paesi, le scuole dell'istruzione obbligatoria non si trovano al centro del sistema di valutazione.

In Belgio (Comunità francese e tedesca), Grecia, Francia (livello primario), Lussemburgo (livello primario) e Bulgaria, la valutazione esterna svolta dall'ispettorato o dai consiglieri scolastici si incentra sugli insegnanti. Nell'istruzione secondaria lussemburghese, gli insegnanti sono valutati dal capo di istituto. In tutti questi paesi, esistono delle valutazioni esterne delle scuole, ma sono basate su aspetti relativamente limitati. La valutazione interna delle scuole è poco sviluppata, se non per niente.

Nei paesi nordici, eccetto l'Islanda, il sistema di valutazione si focalizza sulle autorità locali. Queste sono responsabili della valutazione dell'offerta educativa che organizzano e sono valutate dalle autorità educative centrali o da un'agenzia nazionale specializzata in educazione. In questi paesi, le municipalità hanno un potere di delega delle loro competenze verso le scuole. Gli insegnanti non vengono valutati singolarmente. La valutazione interna (autovalutazione) esiste ovunque a livelli diversi, ma non è sempre obbligatoria.

La situazione è in fase di evoluzione in diversi paesi in cui, nel 2002/2003, la scuola non era al centro del sistema di valutazione. Nella Comunità tedesca del Belgio, in Danimarca, Lussemburgo (livello secondario), Svezia e Norvegia, la valutazione esterna delle scuole (e interna, nel caso del Lussemburgo) assume sempre maggiore importanza ⁽¹⁾.

LA VALUTAZIONE INTERNA A VOLTE SI BASA SUI CRITERI STANDARD DELLA VALUTAZIONE ESTERNA

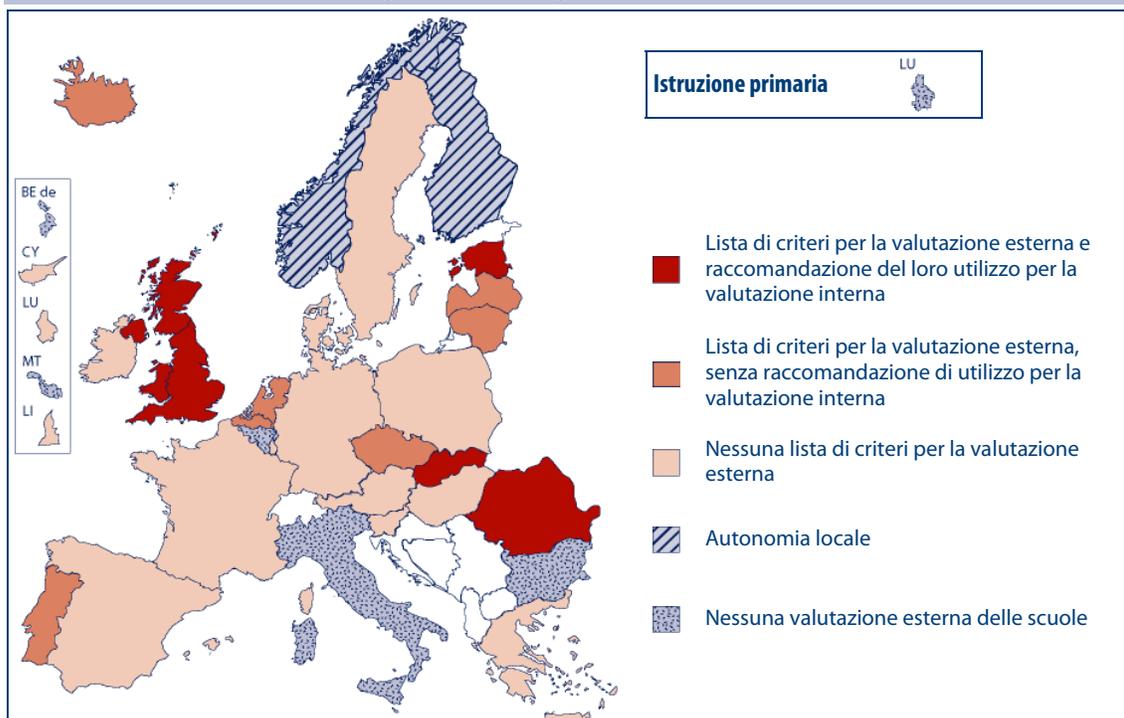
Nel 2002/2003, 11 paesi europei dispongono di liste di criteri standard per la valutazione esterna delle scuole svolta da valutatori dipendenti dal livello centrale. Questo processo di standardizzazione, che generalmente inizia durante gli anni '90, è sempre in corso in alcuni paesi ⁽¹⁾. Così, in Irlanda, Polonia e Svezia, vengono utilizzate liste di criteri standard dal 2004/2005.

In generale, se i valutatori che dipendono dal livello centrale non dispongono di liste di criteri prestabilite, è perché procedono a valutazioni delle attività delle scuole incentrate su aspetti limitati e molto specifici, come il rispetto di regolamenti o il progetto di istituto. Invece, se un paese amplia il campo delle attività della scuola da valutare esternamente, tende a produrre una lista di criteri standard. Si osserva in particolare questo fenomeno in Irlanda, Lussemburgo e Svezia (valutazione svolta dall'Agenzia nazionale dell'educazione).

I valutatori che non dipendono dal livello centrale o superiore, non sono obbligati a servirsi di liste di criteri prestabilite a livello centrale tranne in Polonia (dal 2004/2005). Per determinare i propri criteri, si basano su testi legislativi prodotti a livello nazionale e/o sugli obiettivi educativi dell'autorità da cui dipendono.

⁽¹⁾ Valutazione delle scuole dell'istruzione obbligatoria in Europa. *Studi Eurydice*. Bruxelles, Eurydice, 2004.

Figura B17. Utilizzo di liste di criteri standardizzati per la valutazione (esterna e interna delle scuole. Istruzione generale obbligatoria. Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE de): cfr. nota supplementare della figura B16.

Repubblica ceca, Estonia, Lituania, Slovacchia, Regno Unito (ENG/WLS, SCT): i riferimenti alla valutazione esterna valgono per la valutazione svolta a livello centrale.

Danimarca, Svezia: solo la valutazione svolta dalle municipalità. In Svezia, dal 2004/2005, è stata definita una lista di criteri standardizzati per la valutazione svolta dall'Agenzia nazionale dell'educazione (NAE), il cui uso, per la valutazione interna, è obbligatorio.

Spagna: esistono liste di criteri standard per la valutazione interna in Andalusia, Catalogna, nelle Canarie e in Castiglia. In Catalogna, l'uso di criteri di valutazione esterna per la valutazione interna è obbligatorio e, in Castiglia, i criteri della valutazione esterna e interna sono comuni.

Irlanda: nel 2003/2004, è stata sviluppata una lista di criteri standardizzati per la valutazione esterna, e il suo uso è raccomandato per la valutazione interna.

Lituania: dal 2004/2005, i criteri di valutazione esterna (definiti nel 2002) e interna sono comuni.

Lussemburgo: per il nuovo tipo di valutazione esterna degli istituti secondari introdotto nel 2004/2005, è in fase di elaborazione una lista di criteri standardizzati.

Polonia: nel 2004/2005 è stata realizzata dall'ispettorato regionale (*kuratorium*) una lista di criteri standardizzati per la valutazione esterna.

Finlandia: cfr. nota supplementare della figura B16.

Islanda: è stata definita una lista di criteri standardizzati per la valutazione dei metodi di valutazione interna (metavalutazione), ma non per la valutazione delle scuole.

Norvegia: dal 2004/2005, la valutazione delle scuole da parte delle municipalità è obbligatoria.

Romania: la figura riguarda i criteri per la valutazione svolta dall'ispettorato e non i criteri della valutazione svolta dalla Commissione nazionale per la valutazione e l'accreditamento dell'istruzione preuniversitaria.

Nota esplicativa

Nella maggior parte dei paesi esistono due, o anche più, tipi di valutazione delle scuole, distinti in base al valutatore. La valutazione esterna viene svolta da valutatori che dipendono da autorità educative locali, regionali o centrali. Sono presi in considerazione solo i tipi di valutazione che coprono un'ampia gamma di attività svolte dall'istituto.

Nota esplicativa (figura B17 segue)

La valutazione interna viene svolta da attori della comunità educativa, in particolare persone o gruppi di persone coinvolte direttamente nelle attività della scuola (come il capo di istituto, il personale insegnante e amministrativo e gli alunni), o toccate direttamente da queste attività (come i genitori o le persone della comunità locale).

Il criterio serve per stabilire il giudizio. È composto da due elementi: il parametro (o oggetto di valutazione) e lo standard richiesto (punto di riferimento – norma, regola o livello di competenza) rispetto al quale viene valutato il parametro.

Le liste di criteri standardizzati sono stabilite a livello centrale o superiore dalle direzioni degli ispettorati, o dai servizi dei ministeri o delle amministrazioni responsabili dell'educazione.

Le liste di criteri per la valutazione esterna sono utilizzate, nell'ambito della valutazione interna, sulla base di una raccomandazione delle autorità educative centrali o superiori in ambito educativo.

In alcuni paesi, le liste di criteri sono sottoposte a frequenti ridefinizioni. La Repubblica ceca e il Regno Unito (Scozia) hanno pubblicato delle nuove liste nel 2002. Nei Paesi Bassi, in seguito alla legge sull'ispezione delle scuole e dell'educazione (WOT – *Wet op het Onderwijstoezicht*, entrata in vigore nel 2002), un nuovo quadro di supervisione, chiamato *Toezichtkader*, ha ridefinito i criteri usati dagli ispettori. In Lettonia, le liste di criteri usate erano incentrate su diversi tipi di regolamentazioni e variavano in funzione dell'oggetto della valutazione. Dal 2004/2005 sono state sostituite da una lista unica di criteri più dettagliata. Nel Regno Unito (Inghilterra), sono stati definiti dei nuovi criteri nel 2003. Sono stati modificati ancora in seguito a una riforma del sistema di ispezione che entrerà in vigore nel settembre 2005.

Oltre alla standardizzazione dei criteri della valutazione esterna attraverso la produzione di liste nazionali, Estonia, Slovacchia, Regno Unito e Romania raccomandano l'uso di queste liste per la valutazione interna delle scuole. In Lituania, Slovacchia e Svezia, questo uso è prescritto dal 2004/2005. Quindi, anche la valutazione interna conosce una certa standardizzazione dei propri criteri.

L'uso di criteri di valutazione esterna al momento della valutazione interna permette di rafforzare la coerenza tra i due tipi di valutazione. Questa coerenza acquista significato, se i risultati della valutazione interna sono usati per la valutazione esterna (figura B18). È il caso dei paesi che raccomandano o prescrivono l'uso dei criteri di valutazione esterna per la valutazione interna, eccetto l'Estonia.

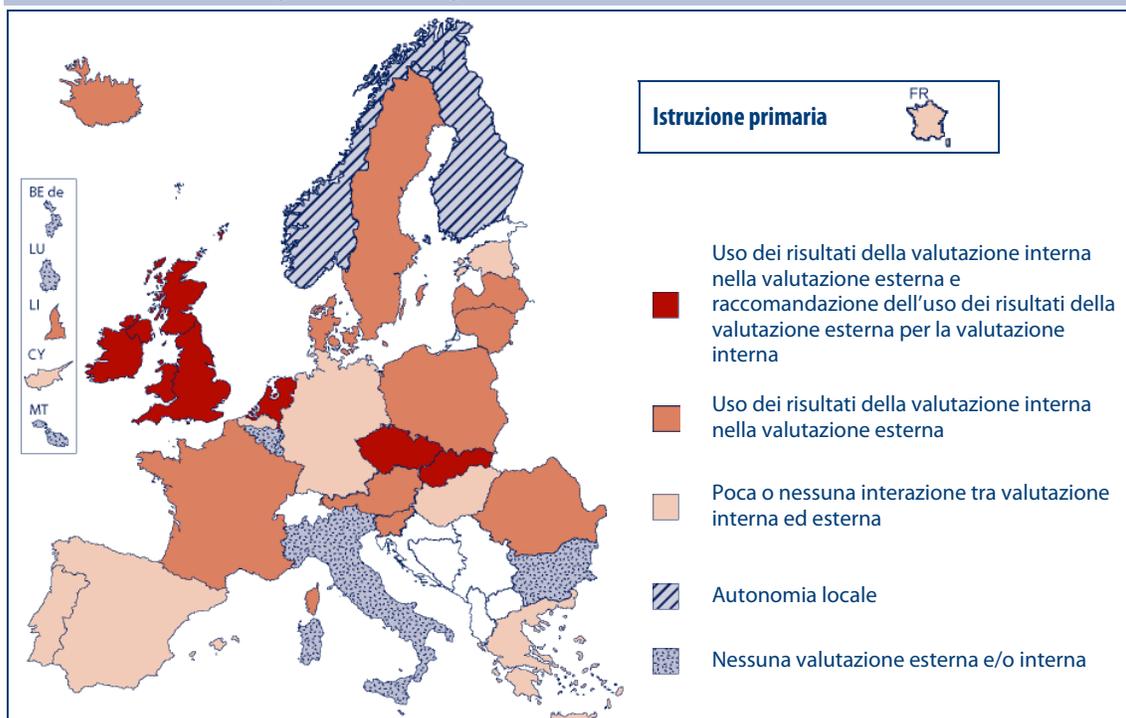
I RISULTATI DELLA VALUTAZIONE INTERNA

— SONO GENERALMENTE USATI PER SVOLGERE LA VALUTAZIONE ESTERNA —

La coesistenza di una doppia valutazione delle scuole, esterna e interna, è molto diffusa in Europa. Tra le due valutazioni possono esistere o meno delle interazioni, a seconda dei paesi. Dove sono presenti, possono essere distinti due tipi principali: uso reciproco dei risultati o uso dei risultati della valutazione interna per la valutazione esterna.

In un primo gruppo di paesi, c'è un uso reciproco dei risultati della valutazione esterna e interna. I rapporti della valutazione interna, in generale, fanno parte dell'analisi preliminare che svolgono i responsabili della valutazione esterna prima della loro visita. Il valutatore prende conoscenza del contesto specifico di ogni scuola. Nei Paesi Bassi, i risultati della valutazione interna costituiscono l'oggetto principale della valutazione esterna. Inoltre, in questo gruppo di paesi, le scuole sono invitate a tenere conto dei risultati della valutazione esterna nel loro processo di valutazione interna. Questi risultati sono loro trasmessi in forma di rapporti di ispezione nella Repubblica ceca, in Irlanda, Slovacchia e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord).

Figura B18. Relazioni tra i tipi di valutazione interna ed esterna delle scuole. Istruzione generale obbligatoria. Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE de): cfr. nota supplementare della figura B16.

Belgio (BE nl): dal 2003/2004, gli ispettori usano progressivamente i risultati della valutazione interna, senza che questo aspetto sia oggetto di una regolamentazione specifica.

Repubblica ceca, Slovacchia: solo le valutazioni esterne svolte dall'ispettorato.

Danimarca, Svezia: solo la valutazione svolta dalle municipalità. In Svezia, dal 2004/2005, l'Agenzia nazionale per l'educazione (NAE) usa i risultati delle valutazioni esterne.

Germania: in alcuni *Länder* dove la valutazione interna è obbligatoria, i risultati vengono usati per la valutazione esterna.

Francia: relazione tra valutazione interna svolta dal capo di istituto e valutazione esterna del capo di istituto (livello secondario inferiore).

Lettonia: dopo la riforma della valutazione (2004/2005), i giudizi formulati nel processo di valutazione esterna sono usati nell'ambito della valutazione interna.

Lussemburgo: nel 2002/2003, nessuna valutazione delle scuole primarie e nessuna valutazione interna dell'istruzione secondaria. Per i tipi di valutazione esterna e interna introdotti nel 2004/2005, è previsto un uso reciproco dei risultati.

Ungheria: sono considerate solo le valutazioni interne legate al programma didattico e le valutazioni esterne obbligatorie legate agli aspetti di gestione, svolte dalle municipalità.

Finlandia: cfr. nota supplementare della figura B16.

Norvegia: nel 2002/2003, solo valutazione interna. Dal 2004/2005, la valutazione esterna delle scuole da parte delle municipalità è obbligatoria.

Nota esplicativa

Nella maggior parte dei paesi esistono due, o anche più, tipi di valutazione delle scuole, distinti in base al valutatore. La valutazione esterna viene svolta da valutatori che dipendono da un'autorità educativa locale, regionale o centrale. Sono presi in considerazione solo i tipi di valutazione che coprono un'ampia gamma di attività svolte dall'istituto.

La valutazione interna viene svolta da attori della comunità educativa, in particolare persone o gruppi di persone coinvolte direttamente nelle attività della scuola (come il capo di istituto, il personale insegnante e amministrativo, e gli alunni) o toccate direttamente da queste attività (come i genitori o le persone della comunità locale).

Nei Paesi Bassi e nel Regno Unito (Scozia), i risultati della valutazione esterna pervengono alle scuole in forma un po' diversa, cioè rispettivamente i dossier sul rendimento che gli ispettori preparano per ogni scuola secondaria e i *kwaliteitskaarten*. Questi documenti contengono alcuni giudizi espressi dall'ispezione sulle singole scuole, ma anche dati sul rendimento scolastico degli alunni, messi in relazione con i risultati di gruppi di scuole che presentano caratteristiche simili o con i risultati dell'insieme delle scuole.

In un secondo gruppo di paesi, i valutatori esterni usano i risultati della valutazione interna (registrati in documenti prodotti dalla scuola), ma le scuole non ricevono la raccomandazione di far riferimento alla valutazione esterna al momento della propria valutazione. In Austria e Islanda (per i valutatori esterni a contratto con il ministero dell'educazione), la valutazione interna è oggetto della valutazione esterna. Si tratta di una meta-valutazione.

Infine, in alcuni paesi, l'interazione tra valutazione interna ed esterna è molto debole, se non inesistente. Nella Comunità fiamminga del Belgio, in Germania (nella maggioranza dei *Länder*), in Estonia, Grecia, Spagna, a Cipro, in Ungheria e Portogallo, non esiste una regolamentazione, né raccomandazioni centralizzate relativamente all'uso dei risultati di un tipo di valutazione all'interno dell'altro. Questa situazione si può spiegare col fatto che la valutazione interna non è ancora pienamente sviluppata, o che la valutazione interna ed esterna si incentrano su attività svolte dagli istituti (ad esempio, insegnamento e gestione). È in fase di evoluzione nella Comunità fiamminga del Belgio.

In ognuno dei tre gruppi identificati, l'interazione esterna/interna può manifestarsi a livello dei criteri di valutazione. Alcuni paesi raccomandano o prescrivono alle loro scuole di usare la lista di criteri standard stabilita a livello centrale al momento della valutazione (figura B17).

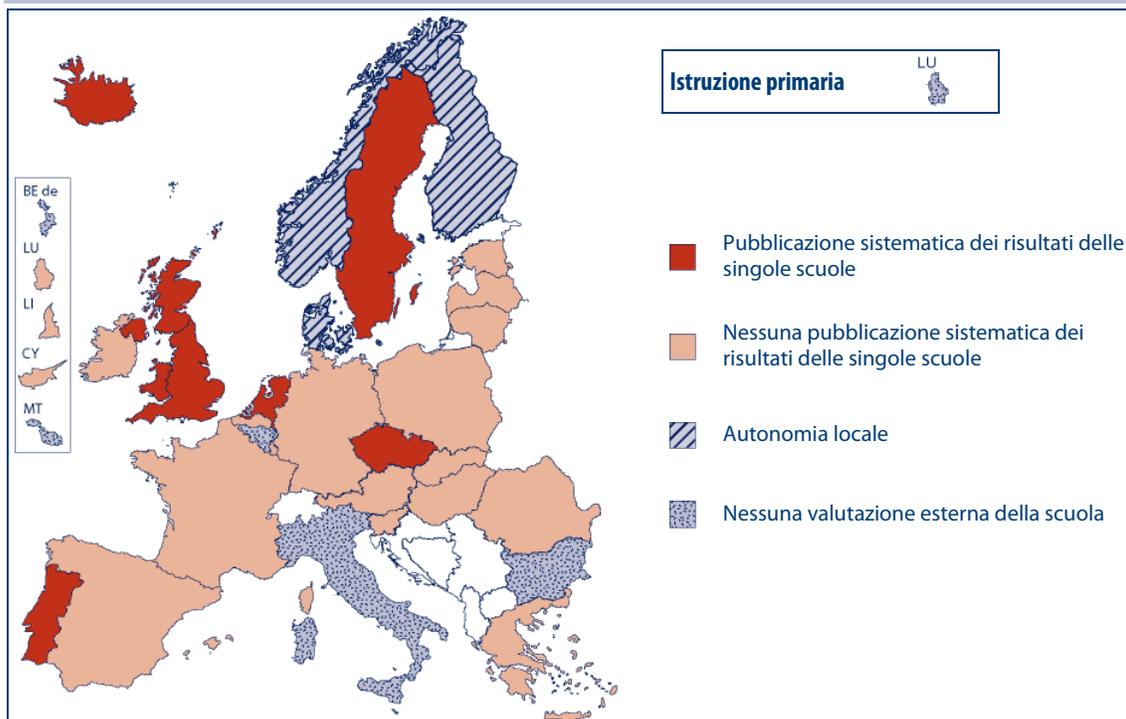
LA PUBBLICAZIONE DEI RISULTATI DELLA VALUTAZIONE DELLE SCUOLE NON È UNA PRATICA DIFFUSA

La pubblicazione sistematica dei risultati della valutazione esterna delle scuole, registrata in rapporti di valutazione, è una pratica piuttosto recente e poco diffusa in Europa. Risale alla fine degli anni 90. Nel Regno Unito (Inghilterra), era già presente negli anni 80.

Nella Repubblica ceca, nei Paesi Bassi, in Portogallo, Svezia, Regno Unito e Islanda, i risultati delle valutazioni esterne delle scuole svolte da valutatori dipendenti dal livello centrale (nella maggior parte dei casi ispettori) sono pubblicati sistematicamente. In Svezia e Islanda, anche i risultati delle valutazioni svolte a livello locale sono pubblicati sistematicamente. In Ungheria e Polonia, la decisione della pubblicazione spetta rispettivamente ai livelli locali e regionali, e a volte viene presa.

Eccetto in Portogallo, i risultati delle valutazioni delle scuole, svolte dal livello centrale, sono pubblicate sul sito dell'ispettorato o del Ministero dell'educazione. Nei Paesi Bassi e nel Regno Unito, l'accento viene posto, nello specifico, sui genitori come destinatari di tali informazioni. Anche il Portogallo presenta questa caratteristica. Nei Paesi Bassi, ogni scuola tiene a disposizione dei genitori la propria *kwaliteitskaart*, una specie di scheda tipo dove sono incluse varie informazioni, tra cui alcune tratte dal rapporto di valutazione dell'ispezione. In Portogallo e nel Regno Unito, i rapporti di ispezione sono trasmessi a tutti i genitori e possono essere ottenuti da chiunque ne faccia domanda presso la scuola.

**Figura B19. Pubblicazione dei risultati della valutazione esterna delle scuole.
Istruzione generale obbligatoria. Anno scolastico 2002/2003.**



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE nl), Slovacchia: i risultati non vengono pubblicati, ma sono disponibili a richiesta.

Repubblica ceca, Estonia, Slovacchia, Regno Unito (ENG/WLS, SCT): la figura fa riferimento solo alla valutazione svolta a livello centrale. Per quanto riguarda la pubblicazione dei risultati delle valutazioni svolte dalle autorità locali, non c'è una regolamentazione centrale e la situazione può variare.

Spagna: riguarda le valutazioni svolte in Andalusia, in Catalogna, alle Canarie, nei Paesi baschi e in Castiglia.

Lettonia: i risultati della verifica di ispezione del 2003, sulla conformità del funzionamento delle scuole rispetto alle norme in vigore per ottenere lo status di *gymnasium*, sono stati oggetto di una pubblicazione.

Lituania: i risultati della valutazione svolta dall'ispezione sono pubblicati solo nel caso di mancato rispetto dei regolamenti scolastici da parte delle scuole.

Lussemburgo: nessuna valutazione esterna delle scuole primarie. Per la valutazione esterna delle scuole secondarie introdotta nel 2004/2005, non è prevista alcuna pubblicazione dei risultati.

Finlandia: cfr. nota supplementare della figura B16.

Islanda: solo valutazione esterna delle scuole. I risultati della valutazione dei metodi di valutazione interna non vengono pubblicati.

Norvegia: dal 2004/2005, la valutazione esterna delle scuole da parte delle municipalità è obbligatoria e lo è anche la pubblicazione regolare dei risultati.

Nota esplicativa

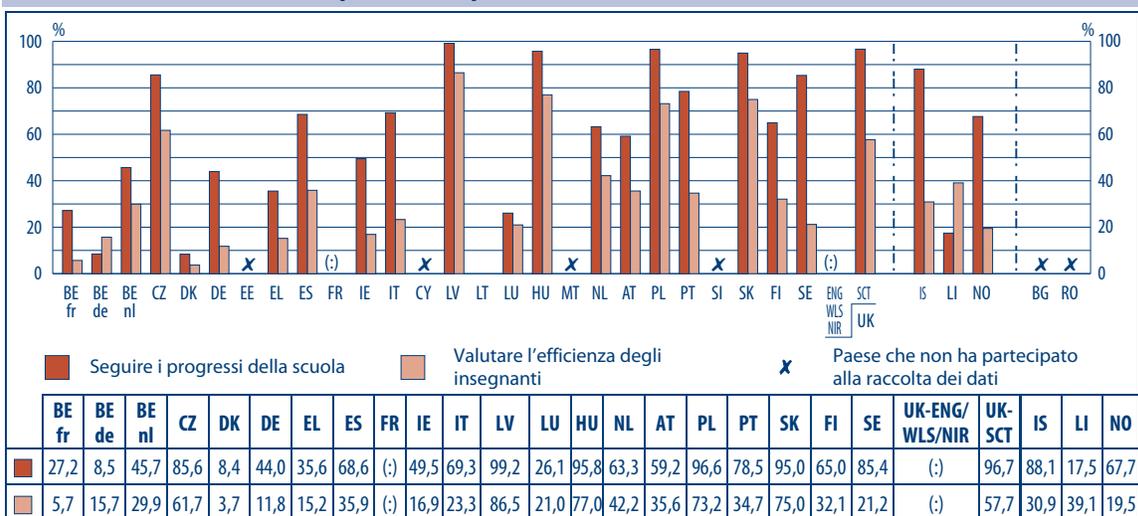
Nella maggior parte dei paesi esistono due, o anche più, tipi di valutazione delle scuole, distinti in base al valutatore. La valutazione esterna viene svolta da valutatori che dipendono da un'autorità educativa locale, regionale o centrale. Sono presi in considerazione solo i tipi di valutazione che coprono un'ampia gamma di attività svolte dall'istituto.

La pubblicazione dei risultati della valutazione esterna delle scuole si riferisce alla pubblicazione dei risultati di ogni singola scuola.

I RISULTATI DELLE VALUTAZIONI DEGLI ALUNNI SONO USATI SPESSO PER L'AUTOVALUTAZIONE DELLA SCUOLA

Secondo i capi di istituto, la considerazione dei risultati degli alunni da parte delle scuole, al momento della valutazione interna, è una pratica molto diffusa. Più della metà degli alunni di 15 anni, considerati dall'indagine PISA 2003, frequenta istituti dove si presenta tale situazione.

Figura B20. Percentuale di alunni di 15 anni che frequentano una scuola che, secondo i capi di istituto, usa i risultati degli alunni per valutare i propri progressi o per valutare gli insegnanti. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: OCSE, banca dati PISA 2003.

Note supplementari

Francia: nel 2003, il questionario «scuola» non è stato completato dai capi di istituto.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): il tasso di risposta nel 2003 è stato considerato troppo scarso per garantire la comparabilità. Ciò spiega perché i dati (seguire i progressi della scuola = 97,3; valutare l'efficacia degli insegnanti = 88,5) non sono presentati nella figura.

Nota esplicativa

I capi di istituto sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, ad indicare se le valutazioni degli alunni di 15 anni vengono utilizzate nella scuola per monitorare i progressi della scuola di anno in anno, o per esprimere un giudizio sull'efficienza degli insegnanti. Di conseguenza, i risultati degli alunni qui considerati si riferiscono a esami svolti dalla scuola e a esami esterni. L'analisi dei risultati viene svolta internamente alla scuola. La valutazione dell'efficacia degli insegnanti può essere effettuata su insegnanti singoli o sull'insieme degli insegnanti. Può fare riferimento a pratiche regolamentate dalle autorità educative, come una valutazione annuale di ogni istituto da parte del capo di istituto, o a pratiche più informali, svolte a livello di istituto.

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (35 alunni di 15 anni). È volta a offrire, a ogni alunno, la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. Per fare ciò, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelti fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Ciò spiega perché la figura non presenta direttamente le proporzioni di scuole caratterizzate dal parametro esaminato, ma le proporzioni di alunni che frequentano una data scuola.

Per maggiori informazioni sull'indagine PISA, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».

Nella Repubblica ceca, in Lettonia, Ungheria, Polonia, Svezia, Regno Unito (Scozia) e Islanda, la proporzione di scuole che usano i risultati dei propri alunni nell'ambito dell'autovalutazione è abbastanza elevata: riguarda circa l'85% degli alunni di 15 anni. Questi dati possono essere dovuti all'importanza data ai risultati degli alunni nell'ambito della valutazione interna delle scuole, importanza promossa dalle autorità educative centrali per alcuni paesi.

Nel Regno Unito (Scozia), è fortemente raccomandato alle scuole di prendere in considerazione, al momento della valutazione interna, gli indicatori forniti dalle autorità educative sui risultati degli alunni agli esami nazionali. Raccomandazioni simili esistono in misura inferiore in Lettonia. In Svezia, l'Agenzia nazionale dell'educazione raccomanda, alle scuole, di considerare i risultati degli alunni nei rapporti di qualità che producono al termine della valutazione. In Islanda, le autorità educative mettono a disposizione delle scuole, per svolgere la propria valutazione interna, indicatori basati sui risultati degli alunni agli esami nazionali. Nella Repubblica ceca, in Polonia e Slovacchia, invece, le autorità educative centrali e regionali non forniscono indicatori di risultati alle scuole per la valutazione interna. Si tratterebbe di una pratica sviluppata in completa autonomia dalle scuole. In Ungheria, le valutazioni interne delle scuole possono essere basate sui risultati degli alunni a test elaborati da esperti per certe materie.

Nell'insieme di questi paesi, i risultati degli alunni sono usati meno spesso per valutare l'efficienza degli insegnanti rispetto al rendimento della scuola. Solo in quattro paesi (Lettonia, Ungheria, Polonia e Slovacchia), più del 70 % degli alunni di 15 anni frequenta istituti scolastici dove i risultati sono usati per giudicare l'efficienza degli insegnanti. Si tratta di paesi in cui viene messo l'accento sui risultati degli alunni nelle valutazioni svolte a livello di scuola, per la valutazione dei propri progressi o l'efficienza dei professori. In altri paesi (Spagna, Finlandia, Svezia, Islanda e Norvegia), l'uso relativamente limitato dei risultati degli alunni per valutare gli insegnanti, come riportato dai capi di istituto, si spiega col fatto che la legislazione (per il settore pubblico) non rende obbligatoria la valutazione dei singoli insegnanti da parte della scuola.

Nelle Comunità francese e tedesca del Belgio, in Danimarca, Lussemburgo e Lichtenstein, i risultati di meno di un terzo degli alunni di 15 anni considerati dall'indagine sono usati per monitorare i progressi delle scuole. Questi dati sono legati a pratiche di valutazione interna delle scuole. Nella Comunità francese del Belgio, la valutazione interna delle scuole è poco sviluppata, mentre in Lussemburgo è stata introdotta nell'istruzione secondaria nel 2002. Nella Comunità tedesca del Belgio e in Danimarca, la valutazione interna non era obbligatoria nel 2002/2003. In tutti questi paesi, l'uso dei risultati degli alunni per valutare l'efficienza degli insegnanti è relativamente limitato.

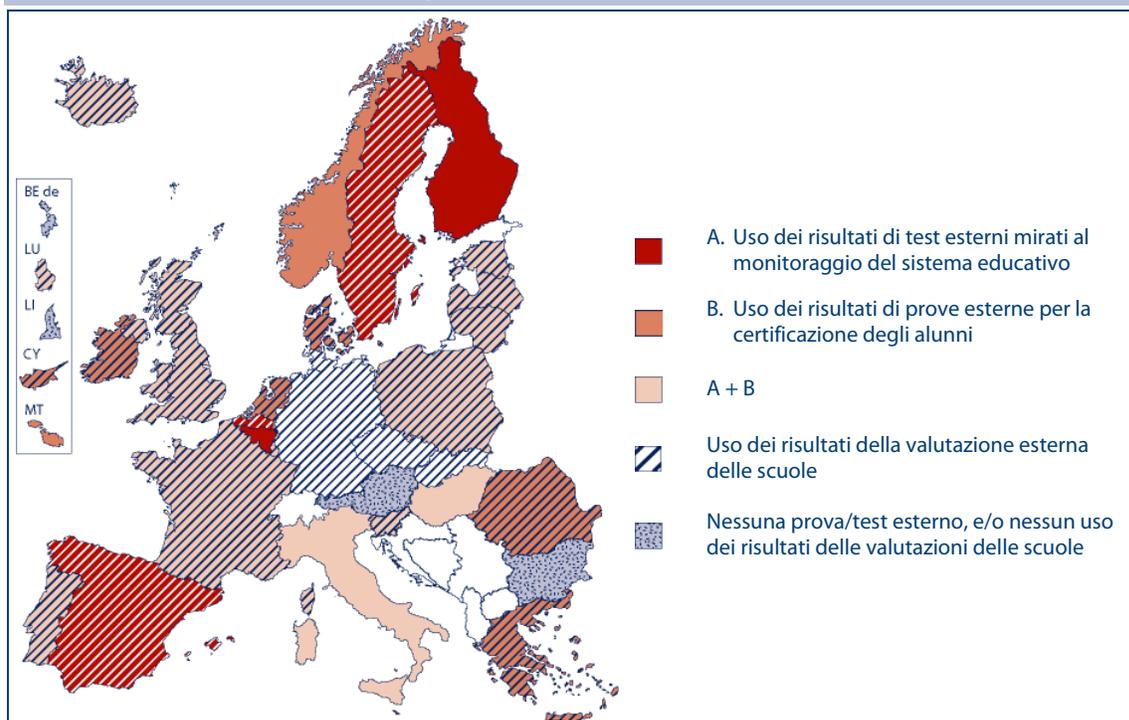
FONTI DI INFORMAZIONE DIVERSE USATE PER IL MONITORAGGIO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Il monitoraggio di un sistema educativo suppone che esista una definizione chiara delle norme e degli obiettivi verso i quali tendere, e dei meccanismi regolatori che permettono di intervenire.

Il monitoraggio del sistema educativo ha più obiettivi: controllare il sistema, presentare lo stato della sua qualità e permettere un intervento per migliorarne i risultati. Può svolgersi a livello di scuola (figura B16), a livello regionale o a livello nazionale. Possono essere usati diversi criteri di riferimento a seconda dei livelli a cui viene organizzato il monitoraggio e a seconda dei paesi: i progetti di istituto (o piani di azione), i risultati dell'autovalutazione degli istituti, le prove esterne, la costruzione di indicatori di risultati, la definizione di livelli di competenza o di obiettivi ultimi, le valutazioni nazionali, le valutazioni internazionali (PIRLS, TIMSS, PISA, ecc.), l'aiuto di esperti o di autorità educative (ad esempio un consiglio creato per il monitoraggio di una riforma).

In una forma o in un'altra, nella maggior parte dei paesi vengono prese delle iniziative. In molti paesi, sono stati creati degli organismi per garantirne la missione.

Figura B21. Uso dei risultati della valutazione degli alunni e delle scuole per il monitoraggio dei sistemi educativi a livello primario e secondario. Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE nl): nel maggio 2002 sono stati introdotti dei test esterni per valutare le acquisizioni degli alunni rispetto agli obiettivi finali, stabiliti per la fine del primario e del secondario per diverse materie.

Lituania: nel 2001/2002, sono stati introdotti dei test esterni per il monitoraggio del sistema educativo in matematica, lituano e, a partire dal 2002/2003, in scienze naturali e sociali. Riguardano, alternativamente, anni diversi dell'istruzione obbligatoria (ad esempio 4° e 8° anno testati nel 2005).

Lussemburgo: nel 2002/2003 sono stati introdotti dei test esterni per il monitoraggio del sistema educativo in tedesco, francese e matematica al 3° anno dell'istruzione secondaria generale e tecnica.

Ungheria: nel 2001, sono stati introdotti dei test esterni per il monitoraggio del sistema educativo sulla lettura e sulla matematica. Riguardano alternativamente anni diversi dell'istruzione obbligatoria (ad esempio, nel 2004 testati il 6°, l'8° e il 10° anno).

Malta: il monitoraggio del sistema educativo non utilizza test esterni in modo regolare. Ciononostante, nell'ambito di un'indagine nazionale sull'alfabetizzazione, questo tipo di test è stato utilizzato nel marzo 1999 e nel marzo 2003 sullo stesso gruppo di alunni, rispettivamente al 2° e 5° anno del primario.

Polonia: nel 2001/2002, sono stati introdotti dei test esterni svolti alla fine del primario e degli esami esterni certificativi, che si svolgono al termine dell'istruzione obbligatoria. Nel maggio 2005, verrà introdotto un esame esterno (*matura*) certificativo alla fine del secondario superiore.

Slovenia: le conoscenze degli alunni in lingua slovena e in matematica al termine del primo ciclo di tre anni sono state valutate per la prima volta con test nazionali nel 2002/2003. Verranno valutate per queste due materie e per le lingue straniere, al termine del secondo ciclo dell'istruzione obbligatoria nel 2005/2006.

Norvegia: dalla primavera 2004, sono stati introdotti dei test esterni in tutte le scuole primarie e secondarie (al termine del 4°, del 7° e dell'ultimo anno dell'istruzione obbligatoria e al termine del 1° anno dell'istruzione secondaria superiore), sulle competenze di base (lettura, scrittura, matematica e inglese).

Bulgaria: l'istituto nazionale per l'educazione sta elaborando una metodologia per la valutazione del rendimento degli alunni in lingua e letteratura bulgara e in matematica per gli anni 1, 2, 5 e 9 (esami esterni per il monitoraggio del sistema educativo) e per gli anni 4 e 8 (esami esterni certificativi).

Romania: nel 2002/2003, è stato realizzato un rapporto sullo stato dell'istruzione preuniversitaria che integrava i risultati degli alunni agli esami certificativi di fine istruzione secondaria inferiore e superiore.

Nota esplicativa (figura B21)

Per «uso dei risultati di test esterni per il monitoraggio del sistema educativo» si intende l'uso, per scopi di monitoraggio del sistema, di dati nazionali sui risultati medi ottenuti dall'insieme degli alunni (o da un campione rappresentativo) di una data età a una valutazione esterna. Questa può assumere la forma di test diagnostici sostenuti all'inizio dell'anno, o di prove nazionali standard. La maggior parte delle volte, i risultati ottenuti sono confrontati con le competenze o conoscenze che dovrebbero essere state acquisite a un dato momento della scolarizzazione.

Per «uso dei risultati di prove esterne per la certificazione degli alunni» si intende l'uso, per scopi di monitoraggio del sistema, di dati nazionali sui risultati medi ottenuti dall'insieme degli alunni quando sostengono prove esterne che sanzionano la fine di una tappa della loro scolarizzazione. Queste prove esterne hanno, quindi, un obiettivo certificativo. Se i risultati servono unicamente alla valutazione degli istituti e sono pubblicati esclusivamente dall'istituto o dall'autorità locale, non sono presi in considerazione.

Qui non sono presi in considerazione i test proposti nell'ambito di valutazioni internazionali.

Per il **monitoraggio del sistema educativo svolto a livello centrale o nazionale**, Estonia, Francia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Polonia, Portogallo, Slovenia, Regno Unito e Islanda utilizzano le tre fonti di informazione illustrate qui. Si tratta di dati nazionali sui risultati degli alunni a test esterni per il monitoraggio del sistema educativo e di rapporti basati sui risultati delle valutazioni esterne delle scuole. La maggioranza dei paesi utilizza almeno due di queste fonti di informazione.

I test esterni per il monitoraggio del sistema educativo sono analizzati nell'indicatore B22.

Nella maggior parte dei paesi, i risultati degli **esami certificativi esterni** sono usati per realizzare un'analisi globale dello stato del sistema educativo a un dato momento e permettono comparazioni e classificazioni tra scuole. Questi esami, in generale, sono organizzati alla fine dell'istruzione obbligatoria, o alla fine dell'istruzione secondaria superiore. Solo Malta organizza una prova esterna alla fine dell'istruzione primaria, che permette agli alunni di accedere ai *Junior Lyceums*. Per l'istruzione secondaria, le modalità di organizzazione degli esami certificativi, gli anni e gli indirizzi variano da un paese all'altro (figure E27 e E28).

Estonia, Irlanda, Malta, Paesi Bassi, Slovenia, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), Norvegia e Romania utilizzano allo stesso tempo le prove esterne certificative organizzate al termine dell'istruzione obbligatoria o del secondario inferiore e alla fine dell'istruzione secondaria superiore. Danimarca e Polonia utilizzano solo prove esterne di fine istruzione obbligatoria, mentre Grecia, Cipro, Lituania, Lussemburgo e Ungheria utilizzano solo i risultati delle prove certificative esterne organizzate alla fine dell'istruzione secondaria superiore.

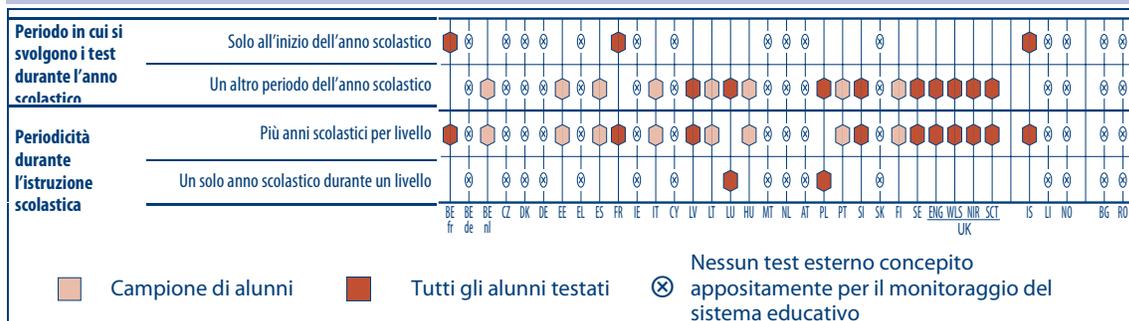
L'uso dei **risultati della valutazione esterna delle scuole** per il monitoraggio del sistema educativo (nel suo insieme) è molto frequente nei paesi in cui questa valutazione è sistematica (figura B16). Fanno eccezione solo Austria, Ungheria e Liechtenstein. Per tutti gli altri paesi, i risultati delle valutazioni delle scuole svolte a livello centrale e/o locale sono usate per monitorare il sistema. I valutatori che dipendono dal livello centrale in generale redigono un rapporto generale che è usato dalle autorità educative. A Cipro, in Lettonia e in Islanda, i valutatori esterni non redigono un rapporto nazionale e le autorità educative usano direttamente i rapporti di valutazione delle scuole. Se i valutatori dipendono dal livello locale o regionale, le modalità in base alle quali le autorità educative centrali dispongono dei risultati di queste valutazioni variano da un paese all'altro. In Danimarca e in Svezia, i risultati delle valutazioni svolte dalle municipalità sono trattati da un'agenzia nazionale specializzata in educazione per poi essere usati dalle autorità educative centrali.

TEST ESTERNI SPECIFICI PER IL MONITORAGGIO DEL SISTEMA EDUCATIVO SEMPRE PIÙ DIFFUSI

I **test esterni concepiti appositamente per il monitoraggio del sistema educativo** (figura B21) acquisiscono sempre più importanza in Europa. Dal 1999/2000, sette paesi (Comunità fiamminga del Belgio, Lituania, Lussemburgo, Ungheria, Polonia, Slovenia e Norvegia) hanno introdotto questo tipo di test. Permettono di misurare, in diversi momenti della scolarizzazione, la padronanza che gli alunni hanno delle conoscenze definite a livello nazionale. Nella maggior parte dei casi, questi test sono organizzati per tutti gli alunni. La Comunità fiamminga del Belgio, Estonia, Spagna, Italia, Lituania, Portogallo e Finlandia usano campioni di alunni.

In tre paesi, i test esterni sono organizzati all'inizio dell'anno per permettere agli insegnanti di tenere conto dei risultati nel loro insegnamento e hanno uno scopo strettamente diagnostico. Altrove, si svolgono durante l'anno, o alla fine dell'anno scolastico, e sono usati per giudicare l'efficacia del sistema. In Lussemburgo e Polonia, i test sono organizzati una volta durante la scuola, rispettivamente al 3° anno del secondario e all'ultimo anno del primario. In altri paesi, si svolgono più volte durante il livello primario e/o secondario, o più volte durante la struttura unica. Sono organizzati al termine dei cicli di istruzione all'interno di un livello (figura B1), o in momenti chiave della scolarizzazione.

Figura B22. Organizzazione di test esterni concepiti appositamente per il monitoraggio dei sistemi educativi. Livello primario e secondario. Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

[Note supplementari](#)

Ungheria: ogni anno, vengono testati tutti gli alunni dei gruppi in questione, ma solo i risultati di campioni di alunni per scuola sono oggetto dell'analisi nazionale.

Portogallo: dal 2002/2003, i test esterni si basano su campioni di alunni.

Slovenia: i test esterni, previsti al termine del primo e secondo ciclo dell'istruzione obbligatoria, sono proposti a tutti gli alunni ma non sono obbligatori.

Norvegia: dalla primavera 2004, sono stati introdotti test esterni in tutte le scuole primarie e secondarie (al termine del 4°, del 7° e dell'ultimo anno dell'istruzione obbligatoria e al termine del 1° anno dell'istruzione secondaria superiore) sulle competenze di base (lettura, scrittura, matematica e inglese).

[Nota esplicativa](#)

Per «uso dei risultati di test esterni per il monitoraggio del sistema educativo» si intende l'uso, per scopi di monitoraggio del sistema, di dati nazionali sui risultati medi ottenuti dall'insieme degli alunni (o da un campione rappresentativo) di una classe di età a una valutazione esterna. Questa può assumere la forma di test diagnostici sostenuti all'inizio dell'anno, o di prove nazionali standard. La maggior parte delle volte, i risultati ottenuti sono confrontati con le competenze o conoscenze che dovrebbero essere state acquisite a un dato momento della scolarizzazione.

Per «livello», si intende qui la suddivisione della scolarità in istruzione primaria e secondaria. Il secondario inferiore e superiore non sono considerati come livelli separati. La struttura unica è considerata come un solo livello (figura B1). Per «più anni scolastici per livello», si intendono i paesi che, nel 2002/2003 hanno testato diversi anni scolastici e i paesi che testano ogni anno alternativamente uno o più anni scolastici.

ORGANIZZAZIONE

SEZIONE III – LIVELLI E PROCESSI DECISIONALI

IL LIVELLO DI AUTONOMIA DELLE SCUOLE VARIA IN TUTTI GLI AMBITI

Qui vengono considerati sei grandi ambiti dell'attività scolastica e vanno, da categorie di attività relative solo al processo di insegnamento e di apprendimento, ad altre categorie relative alla gestione degli istituti scolastici. Questi grandi ambiti sono scomposti in più parametri (44 in totale).

Variazioni importanti appaiono nei sei ambiti presi in considerazione. Le scuole non sono mai completamente autonome per tutti gli ambiti, e questo anche nei sistemi scolastici estremamente decentralizzati, come Ungheria, Paesi Bassi e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord). Allo stesso modo, le scuole dispongono ovunque di una certa autonomia in diversi ambiti, anche se tale autonomia è molto limitata in Grecia, a Cipro e in Lussemburgo. In generale, ci sono molte poche differenze per quanto riguarda la portata dei poteri decisionali tra istruzione primaria e secondaria inferiore.

Il livello di autonomia decisionale delle scuole, in generale, non è legato in modo evidente alla natura della decisione da prendere. In altri termini, gli ambiti legati al contenuto e al processo di insegnamento non dimostrano un profilo più «autonomo» rispetto ad altri aspetti più legati all'amministrazione, come l'uso di fondi privati.

All'interno di un ambito di attività, il livello di autonomia delle scuole può anche variare in modo considerevole tra i diversi parametri che lo compongono. L'offerta educativa, ad esempio, si riferisce al modo in cui l'insegnamento e l'apprendimento sono organizzati nelle scuole. Se è espressa in termini di numero annuale di giorni scolastici, il contrasto appare in modo chiaro. Sull'insieme dei 44 parametri considerati, si tratta del parametro lasciato meno spesso alla discrezione degli istituti: solo quattro paesi offrono agli istituti un'autonomia limitata in tale ambito. Invece, l'elaborazione dell'orario per la ripartizione delle materie sulla settimana scolastica è esclusivamente di competenza delle scuole. Quattro paesi (tre per il livello secondario) rappresentano un'eccezione, non accordando nessuna autonomia totale agli istituti su questo punto.

Nell'ambito dei contenuti e del processo di insegnamento, altri tre parametri si caratterizzano quasi ovunque per un'autonomia degli istituti scolastici. Il primo è la scelta dei metodi di insegnamento per il quale gli istituti di soli sei paesi hanno un'autonomia limitata. Solo Grecia, Cipro e Lussemburgo, (nel livello primario, non accordano nessuna autonomia alle scuole. Infine, se l'autonomia tende ad essere limitata per la definizione dei contenuti dei programmi di insegnamento, tutti i paesi – tranne Germania, Lettonia e Lussemburgo – accordano almeno un certo potere decisionale agli istituti per quanto riguarda la valutazione continua degli alunni.

Gli istituti sono autonomi (con un'autonomia completa nella maggior parte dei casi) anche per quanto riguarda la composizione delle classi. Invece, i criteri di selezione degli alunni, al momento dell'iscrizione, tendono a essere completamente al di fuori del campo di decisione degli istituti o ad esserlo in modo limitato. Gli istituti scolastici nella Repubblica ceca, in Italia e in Ungheria godono di un'autonomia totale per la definizione di questi criteri.

Forse è nell'ambito delle risorse umane che il livello di autonomia degli istituti scolastici, nel processo decisionale, si differenzia maggiormente in Europa. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che diversi livelli amministrativi sono responsabili dell'assunzione degli insegnanti (figura B27).

In diversi paesi, le scuole godono di un margine di manovra più ampio per reclutare gli insegnanti e, in particolare, per sostituire gli insegnanti assenti più che per nominare il capo di istituto o stabilire il numero di posti di insegnamento. In generale, se si tratta di porre fine al contratto di lavoro di un insegnante, le scuole godono dello stesso livello di autonomia o di un'autonomia limitata (invece che totale).

La pianificazione della formazione continua degli insegnanti è un parametro per il quale l'autonomia degli istituti scolastici è evidente in Europa. Gli istituti di 15 paesi dispongono di un'autonomia totale in questa materia. In altri 15 paesi, o gli istituti godono di un'autonomia limitata, o la decisione può essere oggetto di una delega di poteri da parte dell'autorità locale.

Per quanto riguarda il finanziamento, è necessario distinguere tra lo stanziamento di fondi pubblici relativo al budget globale degli istituti (cioè tutte le risorse correnti e, se è il caso, le risorse di capitale) e l'attribuzione del budget destinato ai beni e ai servizi di funzionamento (cioè tutte le spese di gestione, i materiali, ecc.). In generale, gli istituti scolastici hanno meno autonomia per il budget globale rispetto alle risorse destinate alle spese per il funzionamento. Solo gli istituti primari della Comunità fiamminga del Belgio e gli istituti secondari dei Paesi Bassi godono di un'autonomia totale per il loro budget globale, mentre gli istituti di Estonia, Ungheria, Paesi Bassi (livello primario) e Regno Unito dispongono di un'autonomia limitata. In Danimarca, Finlandia, Svezia e Norvegia, le decisioni relative allo stanziamento di questi due tipi di budget possono essere delegati da parte dell'autorità locale.

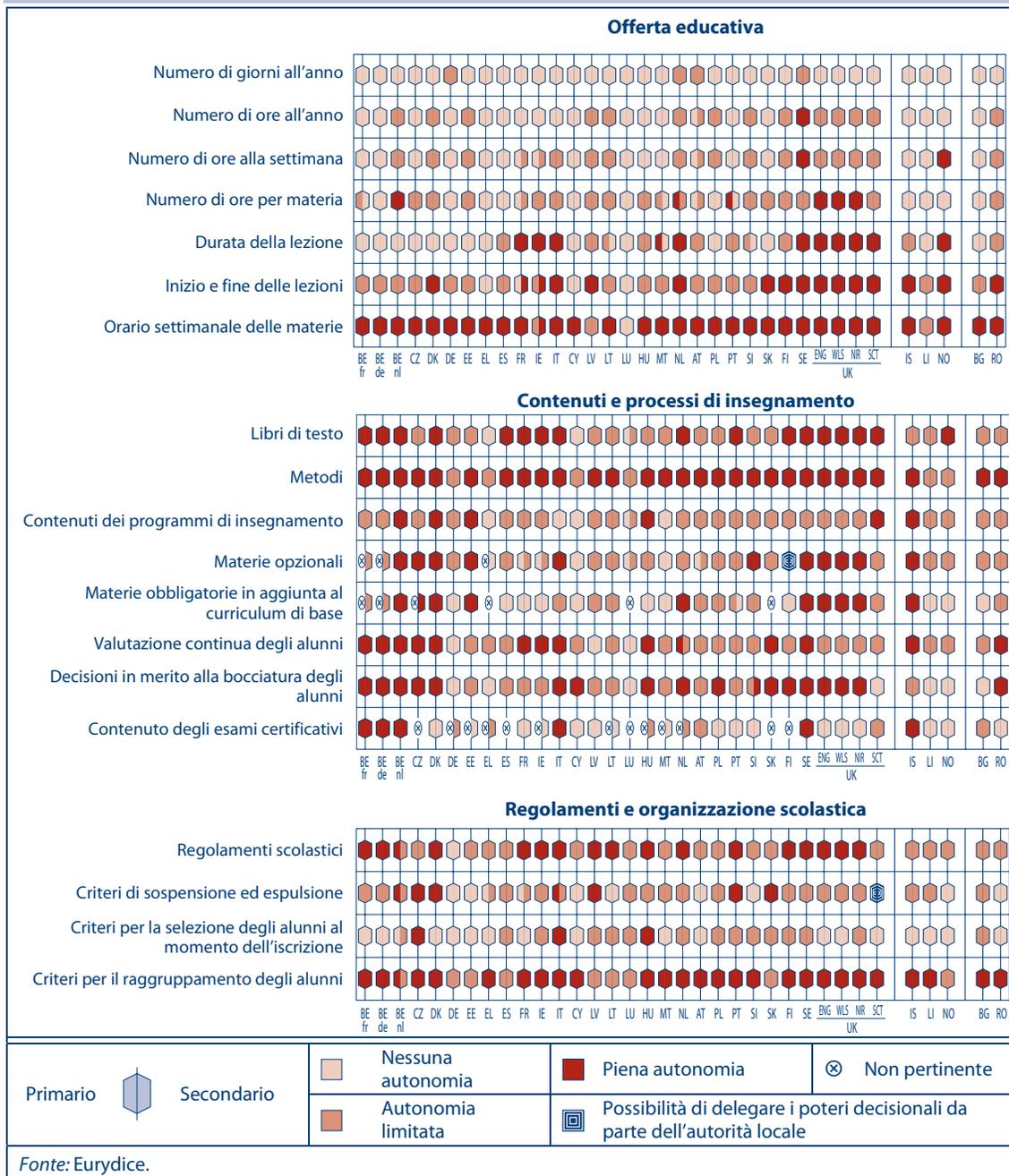
Mentre il livello di autonomia, accordato agli istituti per l'acquisizione dei beni mobili (attrezzature e materiale destinato alle classi), presenta un'immagine relativamente diversificata, l'acquisizione delle attrezzature informatiche, che possono essere considerate come facenti parte delle risorse mobili, non sempre corrisponde. In certi paesi, le scuole hanno meno autonomia per l'acquisto di computer (Comunità francese e tedesca del Belgio, Italia, Cipro, Lettonia, Malta, Slovacchia (istruzione primaria)), mentre in altri paesi ne hanno di più (Repubblica ceca e Grecia).

Nella maggior parte dei paesi, le scuole non hanno nessuna autonomia per l'acquisto di beni immobili (edifici). Esistono comunque delle eccezioni. Le scuole di Ungheria, Slovacchia e Bulgaria godono di autonomia completa su questo punto e gli istituti di Irlanda, Paesi Bassi (o le autorità competenti-*bevoegd gezag*), Slovenia e Regno Unito dispongono di autonomia limitata.

Infine, nella maggior parte dei paesi le scuole godono di autonomia completa per cercare fonti di finanziamento private. Solo gli istituti di Grecia, Francia, Lussemburgo, Finlandia, Islanda e Norvegia non dispongono di una completa autonomia in questo ambito. In generale, gli istituti scolastici non hanno comunque la possibilità di ottenere prestiti privati. Solo gli istituti della Comunità fiamminga del Belgio, dell'Italia, dei Paesi Bassi (istruzione secondaria), della Bulgaria e della Romania vi possono ricorrere.

Passando alla questione dell'uso dei fondi privati, si vede che le scuole godono di una libertà notevole per acquistare beni e servizi di funzionamento e, in misura minore, per reclutare personale non docente e acquistare beni immobili (nel limite dei fondi privati messi a loro disposizione). Ciononostante, la maggior parte delle autorità educative non accorda alle scuole la libertà di usare fondi privati per assumere personale docente.

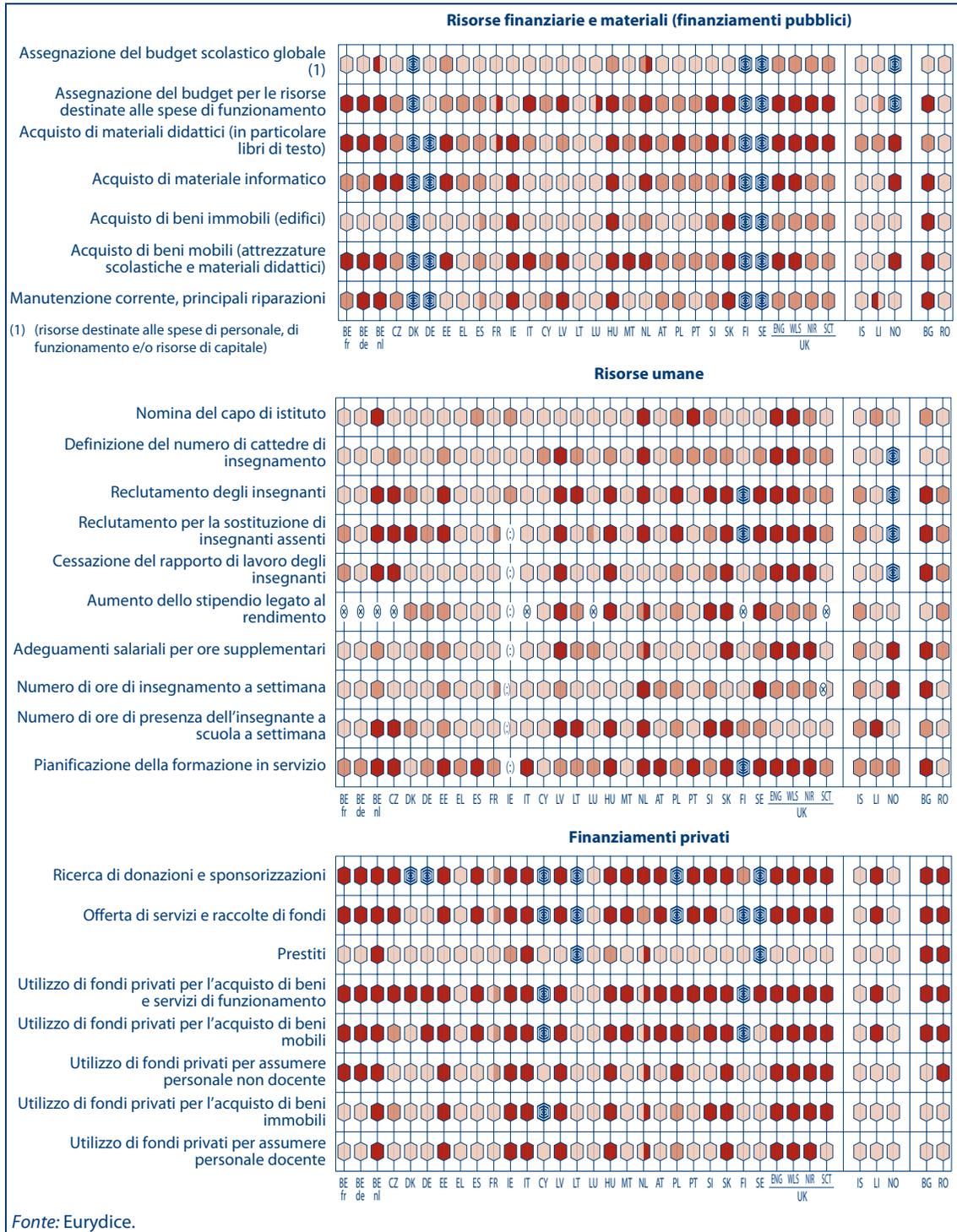
Figura B23. Autonomia delle scuole pubbliche primarie e secondarie inferiori (per 44 parametri). Anno scolastico 2002/2003.





ORGANIZZAZIONE

Figura B23 (segue). Autonomia delle scuole pubbliche primarie e secondarie inferiori (per 44 parametri). Anno scolastico 2002/2003.



Note supplementari

Belgio (BE de, BE fr): a livello primario, il programma comprende 28 lezioni alla settimana (numero minimo nel BE fr). Non c'è quindi spazio per corsi opzionali.

Belgio, Irlanda, Paesi Bassi: la maggior parte delle scuole sono private sovvenzionate e i dati non rappresentano necessariamente la situazione di queste scuole (cfr. nota esplicativa). Di solito, le scuole private sovvenzionate hanno una maggiore autonomia per gli ambiti in questione.

Repubblica ceca, Grecia: non sono previsti corsi opzionali a livello primario.

Repubblica ceca, Spagna, Austria, Slovacchia, Finlandia: non c'è un esame certificativo a livello di istruzione obbligatoria.

Germania, Estonia, Grecia, Ungheria, Lituania, Malta, Paesi Bassi: non ci sono esami certificativi a livello primario.

Estonia: la riforma del piano di attribuzione del budget generale delle scuole (personale, risorse di funzionamento e/o di capitale) ha comportato una restrizione dell'autonomia delle scuole municipali dal gennaio 2001, e delle scuole organizzate dallo Stato da gennaio 2003.

Cipro: parte del personale non docente è assunto direttamente dall'associazione dei genitori degli alunni per aiutare nelle attività scolastiche.

Lussemburgo: nell'istruzione primaria non esiste il posto di capo di istituto. Dal 2004/2005, le scuole possono gestire in modo indipendente i loro budget e in questo caso possono ricorrere a fondi privati.

Paesi Bassi: tutte le scuole sono gestite da un'autorità competente (il *bevoegd gezag*) che può riguardare (e rappresentare) una o più scuole.

Regno Unito (ENG/WLS): una minoranza di scuole (le *foundation schools* e *voluntary-aided schools*) hanno stabilito i propri criteri di ammissione, ma devono tener conto del codice nazionale delle pratiche in materia di ammissione. Le *voluntary-aided schools* possono disporre di un'autonomia completa per quanto riguarda lo stanziamento del budget scolastico per le risorse di capitale.

Regno Unito (NIR): i criteri di ammissione sono determinati dal *board of governors* in funzione delle osservazioni formulate dall'*Education and Library Board*, o dal *Catholic Council* per le *maintained schools*. Le spese relative ai beni mobili, oltre un certo limite, sono di responsabilità dell'*Education and Library Board* per le *controlled schools* e le *maintained schools*.

Regno Unito (SCT): il programma di insegnamento non è statutario e sono emesse delle linee guida. Le scuole e le autorità educative possono interpretarle liberamente e adattarle alle condizioni particolari della propria scuola e della loro comunità.

Nota esplicativa

Data la grande varietà di situazioni relative alla gestione nel settore privato, questo indicatore fa riferimento solo alla situazione relativa alle scuole del settore pubblico. Le scuole del settore pubblico sono direttamente controllate e amministrare dalle autorità pubbliche o governative. Le scuole controllate dalle autorità private o non governative sono escluse, anche se sono finanziate solo da autorità pubbliche.

Le scuole sono considerate come enti rappresentati dal capo di istituto o dall'organo di gestione. L'organo di gestione della scuola è preso in considerazione solo se si situa a livello di scuola. Può comunque comprendere persone esterne alla scuola, come quelle che rappresentano l'autorità locale. L'autorità competente è, a seconda delle circostanze, un'autorità pubblica, locale, regionale o centrale.

Questo indicatore mostra il livello di autonomia delle scuole rispetto alle autorità educative locali, regionali e centrali. L'autonomia di cui godono le scuole rispetto ai genitori degli alunni e agli altri partner scolastici non è rappresentata. Allo stesso modo, non è preso in considerazione il modo in cui sono prese le decisioni interne alla scuola (tra il personale).

Se le scuole non hanno **nessuna autonomia**, significa che le decisioni vengono prese solo dall'autorità educativa, anche se la scuola può essere consultata a un certo livello della procedura. Invece, un **autonomia completa** significa che la scuola prende le decisioni da sola, nei limiti stabiliti dalla legislazione o dai regolamenti nazionali o locali. Una raccomandazione dell'autorità educativa che non ha carattere obbligatorio non restringe l'autonomia della scuola.

L'**autonomia limitata** comprende quattro tipi di processo decisionale.

- la scuola prende le decisioni con l'autorità educativa o trasmette la sua proposta per l'approvazione;
- la scuola prende una decisione basata sull'insieme delle opzioni predefinite dall'autorità educativa;
- un'autonomia limitata può anche significare che la scuola è autonoma per alcuni aspetti del parametro considerato, ma deve riferire completamente all'autorità competente per gli altri;
- l'autonomia delle scuole è considerata come limitata se la scuola è autonoma in linea di principio, ma fortemente incoraggiata a seguire le raccomandazioni ufficiali.

In situazioni particolari, le autorità locali sono responsabili delle decisioni e detengono giuridicamente i poteri discrezionali per delegare tale decisione a livello di scuola. Questa situazione caratterizza principalmente la Finlandia e la Svezia, ma la si ritrova anche in altri sistemi educativi.

Sono disponibili informazioni dettagliate relative ai singoli parametri:

Numero di ore all'anno: figura E1

Numero di ore per materia: figure E2 e E3.

Decisioni relative alla ripetenza degli alunni: figura E23.

Contenuto degli esami di certificazione: figure E25 e E27.

Acquisto di materiali informatici: figure D12 e D13.

Numero di ore di presenza dell'insegnante a scuola: figure D33 e D34.

I CAPI DI ISTITUTO DICHIARANO AMPI POTERI DECISIONALI A LIVELLO DI SCUOLA

Nell'ambito dell'indagine PISA 2003, è stato chiesto ai capi di istituto di identificare le persone o le autorità principalmente responsabili di una serie di ambiti, all'interno della scuola. Le loro risposte forniscono informazioni interessanti per analizzare i regolamenti ufficiali in ambito di autonomia delle scuole (figura B23). È comunque impossibile stabilire una comparazione diretta, poiché le categorie utilizzate e il metodo di raccolta dei dati differiscono (in particolare perché l'indagine PISA comprende le scuole del settore privato, mentre la figura B23 si riferisce solo agli istituti del settore pubblico).

Una prima distinzione può essere fatta tra le percentuali di capi di istituto che identificano gli ambiti di attività scolastica «che non sono una responsabilità principale della scuola» e quelli per i quali la responsabilità si ripartisce tra consiglio o organo di gestione della scuola, capo di istituto, coordinatore di una sezione o di un dipartimento, all'interno dell'istituto, e gli insegnanti stessi.

I risultati mostrano che i capi di istituto, nei paesi coperti dall'indagine PISA, hanno la tendenza a identificare la maggior parte degli ambiti considerati come facenti parte della sfera di autonomia della scuola. In Ungheria e nei Paesi Bassi, risulta che quasi tutte le decisioni sono prese a questo livello. Le poche eccezioni a questa regola si osservano in sistemi educativi centralizzati. Comunque, anche in questi casi, uno o più ambiti di attività rimangono, a un livello o a un altro, di responsabilità della scuola.

Il reclutamento e il licenziamento degli insegnanti sono ambiti di attività identificati molto spesso come non facenti parte delle principali responsabilità delle scuole. È il caso di Germania, Grecia, Spagna, Italia, Lussemburgo, Austria e Portogallo. In tutti questi paesi, gli insegnanti sono assunti dall'autorità superiore in ambito educativo (figura B27). I pochi capi di istituto che, in questi paesi, dichiarano un'autonomia della scuola in questi ambiti, dirigono molto probabilmente scuole private. Le risposte date per il Regno Unito (Scozia) dimostrano un coinvolgimento più limitato delle scuole nel licenziamento degli insegnanti. Invece, il reclutamento e il licenziamento degli insegnanti sono di responsabilità esclusiva del capo di istituto nella Repubblica ceca, in Lettonia, Polonia, Slovacchia, Svezia e Islanda.



SEZIONE III - LIVELLI E PROCESSI DECISIONALI

Figura B24. Ripartizione degli alunni di 15 anni in base alle persone o alle autorità identificate dal capo di istituto come aventi maggiori responsabilità decisionali in sei ambiti. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2002/2003.

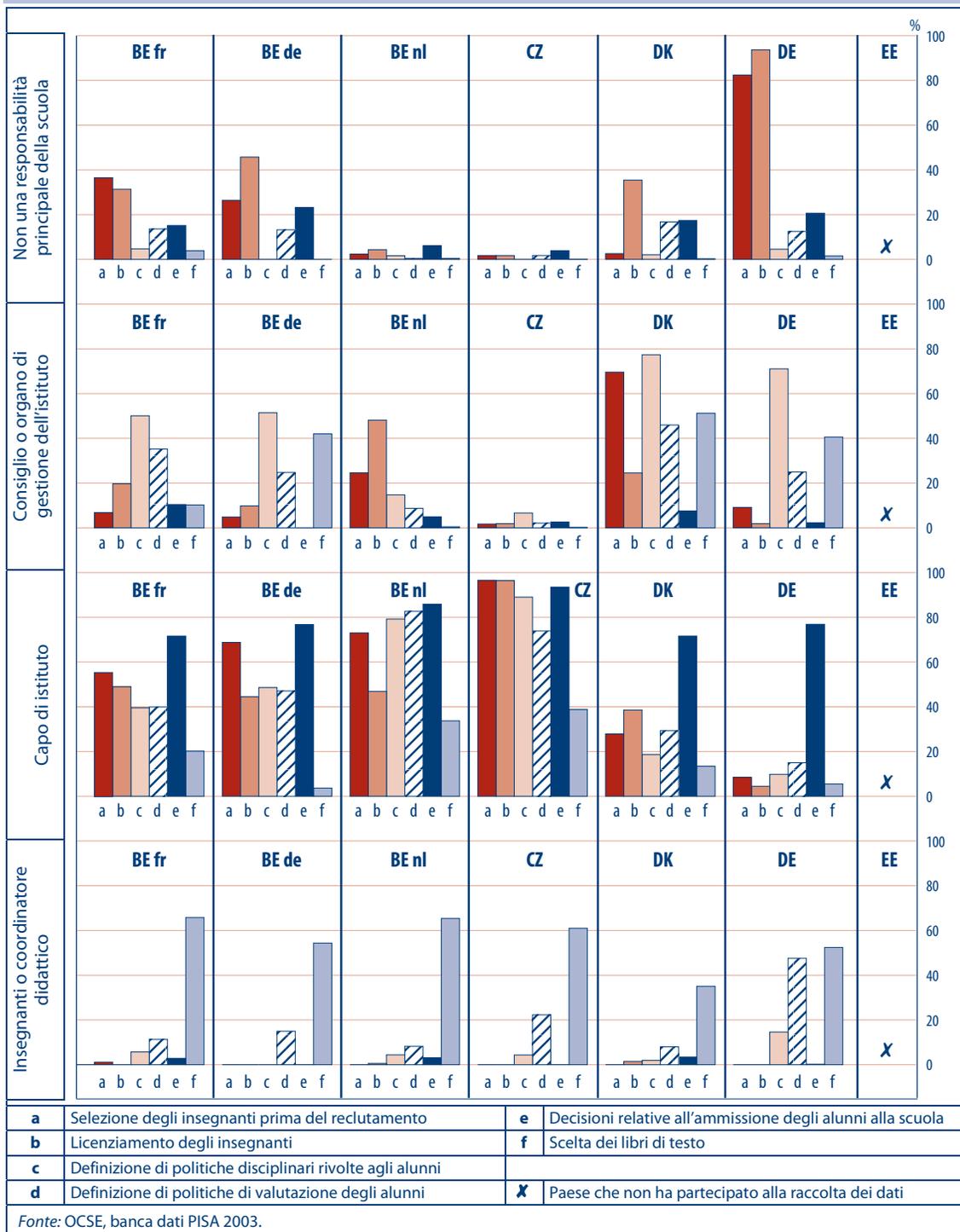


Figura B24 (segue). Ripartizione degli alunni di 15 anni in base alle persone o alle autorità identificate dal capo di istituto come aventi maggiori responsabilità decisionali in sei ambiti. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2002/2003.

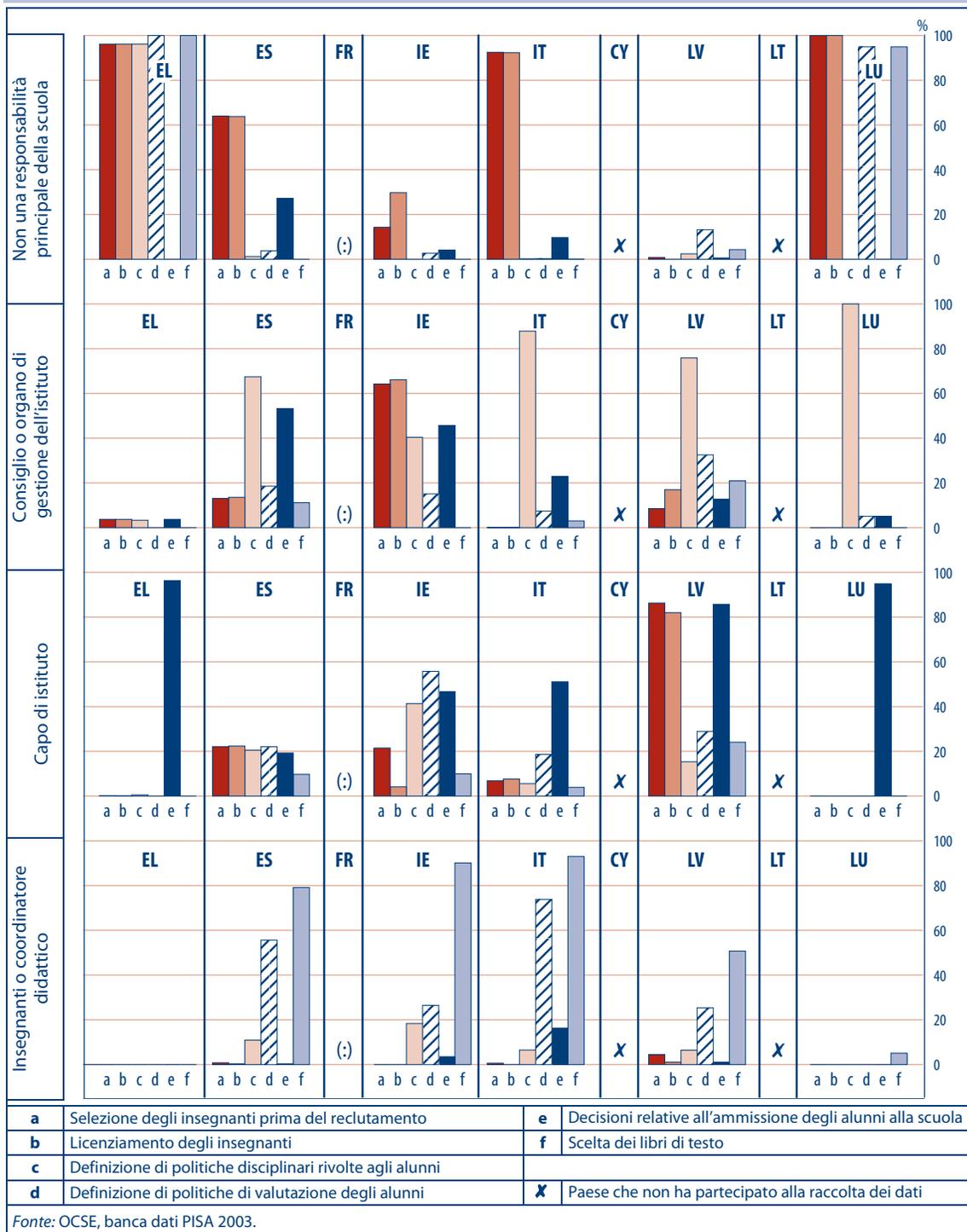


Figura B24 (segue). Ripartizione degli alunni di 15 anni in base alle persone o alle autorità identificate dal capo di istituto come aventi maggiori responsabilità decisionali in sei ambiti. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2002/2003.

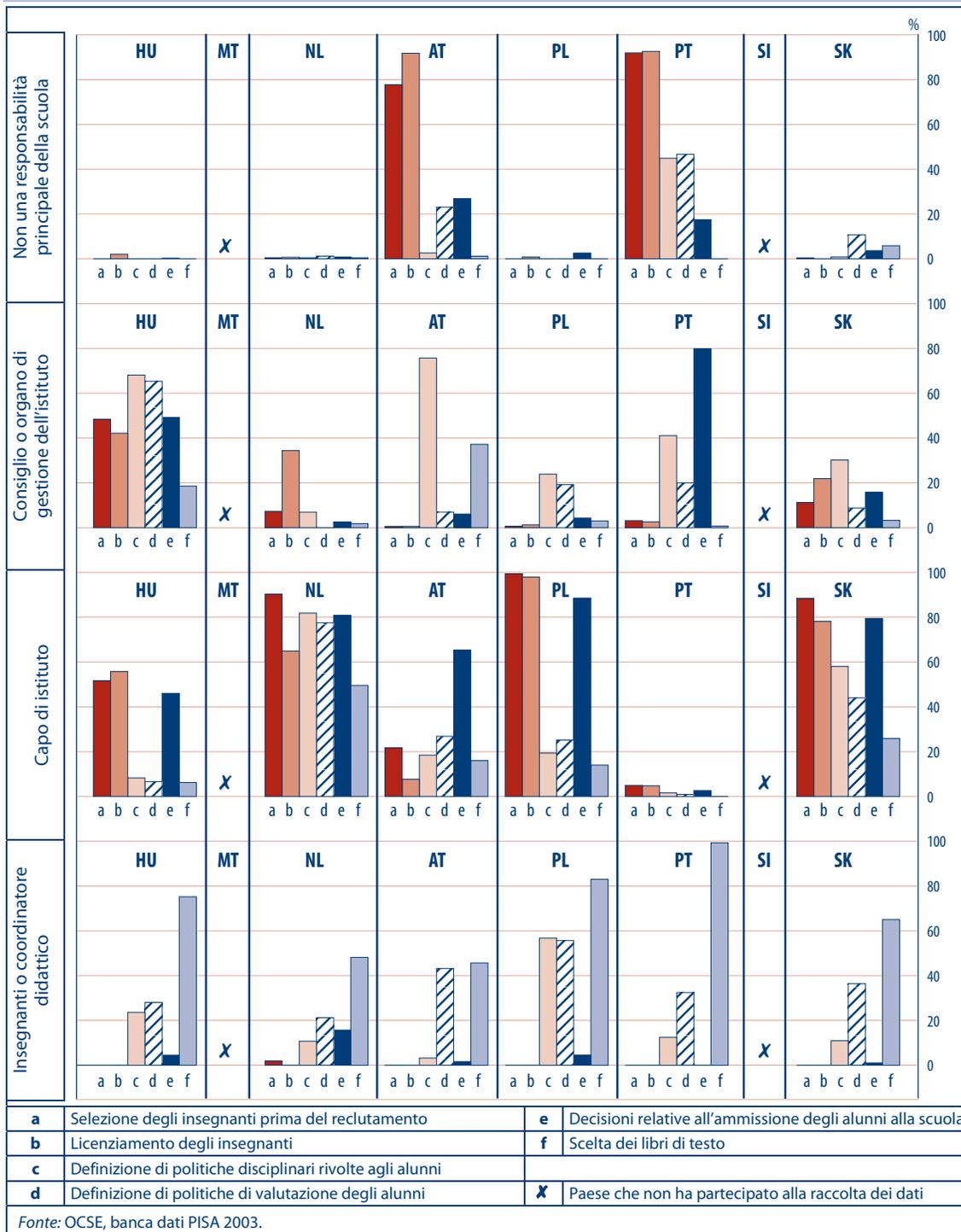
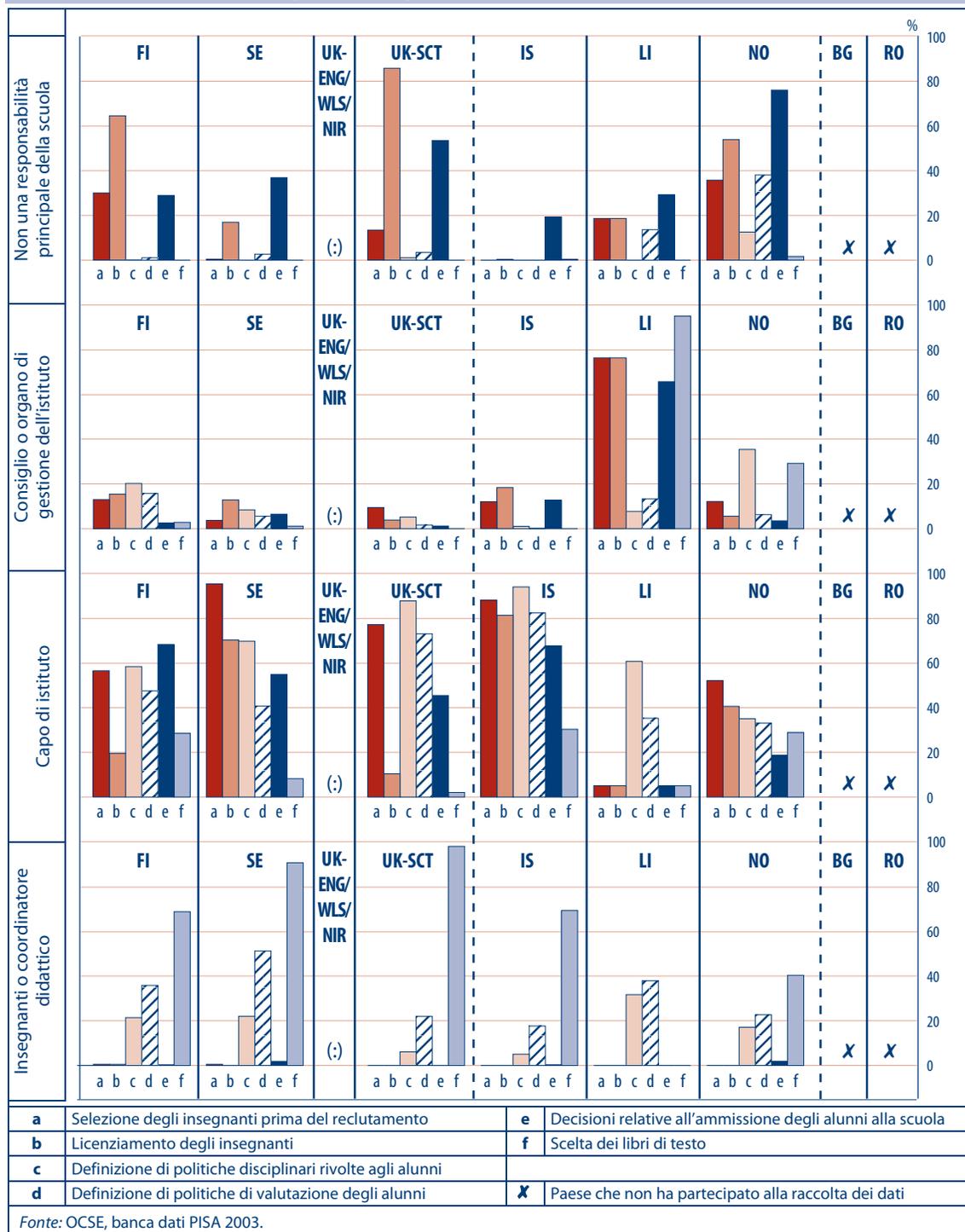


Figura B24 (segue). Ripartizione degli alunni di 15 anni in base alle persone o alle autorità identificate dal capo di istituto come aventi maggiori responsabilità decisionali in sei ambiti. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2002/2003.



SEZIONE III – LIVELLI E PROCESSI DECISIONALI

Dati (figura B24)																										
Non una responsabilità principale della scuola																										
	BE fr	BE de	BE nl																	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT					
				CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK			FI	SE	IS	LI	NO
a	36,5	26,4	2,3	1,7	2,6	82,4	96,1	64,0	(-)	14,3	92,5	0,8	100,0	0,0	0,5	77,8	0,0	91,9	0,4	30,1	0,5	(-)	13,5	0,0	18,6	35,8
b	31,4	45,8	4,4	1,7	35,5	93,7	96,1	63,8	(-)	29,8	92,3	0,0	100,0	2,1	0,7	91,8	0,8	92,6	0,0	64,5	17,0	(-)	85,8	0,4	18,6	53,9
c	4,7	0,0	1,6	0,0	2,1	4,5	96,1	1,2	(-)	0,0	0,1	2,4	0,0	0,0	0,5	2,6	0,0	44,9	0,9	0,1	0,0	(-)	1,1	0,0	0,0	12,6
d	13,6	13,2	0,4	1,7	16,8	12,5	100,0	3,8	(-)	2,7	0,2	13,2	94,9	0,0	1,2	23,1	0,0	46,7	10,8	1,0	2,6	(-)	3,5	0,0	13,6	38,1
e	15,1	23,2	6,1	3,9	17,4	20,6	0,0	27,2	(-)	4,1	9,7	0,6	0,0	0,3	0,8	26,9	2,6	17,5	3,7	28,9	36,9	(-)	53,4	19,4	29,3	76,0
f	3,8	0,0	0,4	0,1	0,3	1,5	100,0	0,0	(-)	0,0	0,0	4,3	94,9	0,0	0,5	1,2	0,0	0,0	5,9	0,0	0,0	(-)	0,0	0,4	0,0	1,7
Consiglio o organo di gestione dell'istituto																										
	BE fr	BE de	BE nl																	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT					
				CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK			FI	SE	IS	LI	NO
a	6,8	4,8	24,6	1,7	69,6	9,1	3,7	13,1	(-)	64,2	0,1	8,5	0,0	48,3	7,3	0,6	0,6	3,1	11,2	13,0	3,7	(-)	9,4	12,1	76,3	12,1
b	19,7	9,8	48,1	1,9	24,5	1,9	3,7	13,6	(-)	66,1	0,1	17,0	0,0	42,2	34,4	0,6	1,3	2,6	21,9	15,4	12,9	(-)	3,8	18,4	76,3	5,5
c	50,1	51,4	14,7	6,6	77,4	71,1	3,3	67,5	(-)	40,4	87,9	75,9	100,0	68,1	6,9	75,7	23,9	41,1	30,2	20,2	8,4	(-)	5,2	1,0	7,7	35,4
d	35,2	24,8	8,7	2,1	46,0	25,0	0,0	18,6	(-)	15,1	7,4	32,5	5,1	65,3	0,0	6,9	19,2	20,0	8,8	15,7	5,5	(-)	1,6	0,1	13,3	6,2
e	10,4	0,0	4,9	2,6	7,6	2,3	3,7	53,2	(-)	45,7	22,9	12,8	5,1	49,2	2,6	6,1	4,3	79,9	15,9	2,5	6,5	(-)	1,2	12,7	65,7	3,5
f	10,2	42,0	0,5	0,2	51,2	40,6	0,0	11,1	(-)	0,0	3,0	20,9	0,0	18,6	1,8	37,2	3,0	0,7	3,2	2,8	1,1	(-)	0,0	0,0	95,0	29,2
Capo di istituto																										
	BE fr	BE de	BE nl																	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT					
				CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK			FI	SE	IS	LI	NO
a	55,5	68,7	73,1	96,6	27,8	8,4	0,2	22,1	(-)	21,5	6,8	86,3	0,0	51,7	90,2	21,7	99,4	4,9	88,4	56,4	95,3	(-)	77,1	87,9	5,0	52,1
b	48,9	44,5	46,9	96,4	38,6	4,5	0,2	22,3	(-)	4,1	7,6	82,0	0,0	55,7	64,9	7,7	97,9	4,8	78,1	19,5	70,2	(-)	10,4	81,3	5,0	40,5
c	39,5	48,6	79,2	89,0	18,6	9,8	0,5	20,5	(-)	41,3	5,6	15,3	0,0	8,3	81,8	18,5	19,3	1,6	58,0	58,3	69,7	(-)	87,7	93,9	60,7	35,0
d	39,9	47,1	82,7	73,9	29,3	15,0	0,0	22,1	(-)	55,8	18,7	28,9	0,0	6,6	77,5	26,8	25,2	0,9	44,0	47,4	40,6	(-)	73,0	82,3	35,2	33,0
e	71,6	76,8	85,8	93,5	71,6	76,9	96,3	19,3	(-)	46,7	51,1	85,7	94,9	46,0	80,9	65,4	88,6	2,6	79,4	68,2	54,8	(-)	45,4	67,6	5,0	18,6
f	20,1	3,7	33,7	38,8	13,4	5,5	0,0	9,7	(-)	9,9	3,9	24,1	0,0	6,2	49,6	16,0	14,0	0,0	25,8	28,5	8,2	(-)	2,1	30,3	5,0	28,8
Insegnanti o coordinatore di una sezione o di un dipartimento didattico																										
	BE fr	BE de	BE nl																	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT					
				CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK			FI	SE	IS	LI	NO
a	1,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8	(-)	0,0	0,6	4,4	0,0	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,5	(-)	0,0	0,0	0,0	0,0
b	0,0	0,0	0,6	0,0	1,5	0,0	0,0	0,3	(-)	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	(-)	0,0	0,0	0,0	0,0
c	5,7	0,0	4,4	4,4	1,9	14,6	0,0	10,9	(-)	18,3	6,5	6,4	0,0	23,6	10,7	3,2	56,8	12,4	10,9	21,4	22,0	(-)	6,1	5,1	31,7	17,1
d	11,3	15,0	8,2	22,3	8,0	47,6	0,0	55,6	(-)	26,4	73,8	25,4	0,0	28,0	21,3	43,2	55,7	32,4	36,5	35,8	51,2	(-)	21,9	17,6	37,9	22,7
e	2,8	0,0	3,1	0,0	3,4	0,2	0,0	0,3	(-)	3,5	16,3	1,0	0,0	4,5	15,7	1,6	4,5	0,0	1,0	0,3	1,8	(-)	0,0	0,3	0,0	1,9
f	65,8	54,4	65,4	61,0	35,1	52,4	0,0	79,1	(-)	90,1	93,0	50,7	5,1	75,2	48,2	45,7	83,0	99,3	65,1	68,8	90,6	(-)	97,9	69,3	0,0	40,3
a	Selezione degli insegnanti prima del reclutamento												d	Definizione di politiche di valutazione degli alunni												
b	Licenziamento degli insegnanti												e	Decisioni relative all'ammissione degli alunni alla scuola												
c	Definizione di politiche disciplinari rivolte agli alunni												f	Scelta dei libri di testo												

Fonte: OCSE, banca dati PISA 2003.

Note supplementari

Francia: nel 2003, il questionario «scuola» non è stato completato dai capi di istituto.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): il tasso di risposta nel 2003 è stato considerato troppo scarso per garantire la comparabilità. Questo spiega perché i dati (non una responsabilità principale della scuola: a = 0,0; b = 2,0; c = 0,0; d = 0,0; e = 30,8; f = 0,0; consiglio o organo di gestione dell'istituto: a = 58,7; b = 83,4; c = 55,8; d = 28,0; e = 33,0; f = 0,7; capo di istituto: a = 38,9; b = 14,0; c = 41,2; d = 62,6; e = 33,9; f = 0,3; insegnanti o coordinatori di una sezione o di un dipartimento didattico: a = 2,3; b = 0,6; c = 3,0; d = 9,4; e = 2,3; f = 99,0) non sono presentati nella figura.

Nota esplicativa

I capi di istituto sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, ad indicare per una serie di ambiti di decisione la cui responsabilità principale spetta alla scuola, chi, tra gli insegnanti, il coordinatore di una sezione o di un dipartimento didattico, il capo di istituto o il consiglio/organo di decisione dell'istituto, è principalmente responsabile. Nel caso in cui i capi di istituto hanno indicato due risposte (ad esempio, capo di istituto o consiglio/organo di decisione dell'istituto), è stata conservata solo la risposta corrispondente al livello decisionale superiore (nell'esempio, il consiglio/organo di gestione dell'istituto).

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (35 alunni di 15 anni). È volta a offrire, a ogni alunno, la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. Per fare ciò, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelti fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Questo spiega perché la figura non presenta direttamente le proporzioni di scuole caratterizzate dal parametro esaminato, ma le proporzioni di alunni che frequentano una data scuola.

Per maggiori informazioni sull'indagine PISA, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».

Le risposte date nelle Comunità francese e tedesca del Belgio dimostrano un livello alto di coinvolgimento dei capi di istituto, in particolare nel reclutamento degli insegnanti, che si scosta dalle informazioni delle regolamentazioni ufficiali (figura B23). In linea di principio, le scuole del settore pubblico non dispongono di nessuna autonomia per quanto riguarda il reclutamento degli insegnanti e di una responsabilità limitata per il licenziamento. La grande proporzione di scuole private sovvenzionate (prese in considerazione dall'indagine PISA), che sono responsabili del reclutamento e del licenziamento degli insegnanti, probabilmente spiega questa situazione.

In quasi tutti i paesi, i capi di istituto dicono di avere la responsabilità di approvare l'ammissione degli alunni alla scuola. Questa responsabilità a volte è ripartita tra il capo di istituto e le autorità esterne alla scuola (Austria, Finlandia, Svezia, Regno Unito (Scozia) e Norvegia) o il consiglio o l'organo di gestione dell'istituto (Spagna, Irlanda e Ungheria). In Portogallo e Liechtenstein, spetta interamente a quest'ultimo. Ancora una volta, queste informazioni differiscono dalle regolamentazioni ufficiali in alcuni paesi (figura B23).

I capi di istituto in generale dichiarano di essere responsabili delle politiche disciplinari relative agli alunni. Questa responsabilità a volte spetta agli insegnanti (in particolare in Polonia) o più frequentemente al consiglio o all'organo di gestione dell'istituto (Comunità francese e tedesca del Belgio, Danimarca, Spagna, Italia, Lettonia, Lussemburgo, Ungheria e Austria).

In quasi tutti i paesi, i capi di istituto dichiarano che gli insegnanti o i coordinatori di una sezione o di un dipartimento didattico hanno la responsabilità principale della scelta dei libri di testo e, in alcuni paesi (Spagna, Irlanda, Italia, Ungheria, Polonia, Portogallo, Svezia e Regno Unito (Scozia)), ne sono quasi i soli responsabili. Si osserva anche che possono avere un ruolo importante nelle decisioni relative alle politiche sulla valutazione degli alunni (è il caso dell'Italia e, in misura inferiore, della Spagna e della Polonia). Si può quindi dedurre che, per un certo numero di paesi (ad esempio Spagna e Italia), l'autonomia delle scuole in questi ambiti si riferisce specificatamente all'autonomia degli insegnanti. Ma questi risultati non corrispondono esattamente alle regolamentazioni ufficiali relative all'autonomia delle scuole (figura B23).

I capi di istituto, in certi paesi, dichiarano che le responsabilità accordate al consiglio o organo di gestione dell'istituto sono molto limitate, molto spesso a favore del capo di istituto. Questa situazione si trova in Repubblica ceca, Paesi Bassi, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Regno Unito (Scozia) e Islanda.

In Spagna, Italia, Portogallo e Liechtenstein, i capi di istituto dicono di non avere quasi nessun poter decisionale nei sei ambiti di attività. Questi paesi dimostrano una divisione netta delle responsabilità tra le altre persone o amministrazioni (ad esempio in Italia dove l'iscrizione degli alunni è il solo ambito per il quale la responsabilità è condivisa tra più autorità decisionali).

I CONSIGLI O ORGANI DI GESTIONE DELLE SCUOLE CHE COMPRENDONO RAPPRESENTANTI DEI GENITORI SONO POCO COINVOLTI NELLE DECISIONI

Il ruolo dei genitori degli alunni nelle decisioni prese a livello di istituto dipende dalla loro partecipazione ai consigli di amministrazione o agli organi di gestione delle scuole. Se vi partecipano, la loro sfera di importanza può variare in modo considerevole a seconda degli ambiti. Possono avere poteri decisionali o svolgere una funzione consultiva o, ancora, non avere né l'uno né l'altra. In Finlandia, Svezia e, in misura minore, nel Regno Unito (Scozia), i poteri accordati ai consigli degli istituti che comprendono rappresentanti dei genitori, dipendono dall'istituto.

Nella Repubblica ceca, in Grecia e in Islanda, i genitori, attraverso i consigli di istituto generalmente hanno molto poco potere, di natura decisionale o consultiva, mentre in Slovenia, Bulgaria e Romania, hanno potere solo in due ambiti. Invece, i rappresentanti dei genitori degli alunni, grazie alla partecipazione ai consigli di istituto, hanno poteri in quasi tutti gli ambiti nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) e in Norvegia.

Nell'insieme, i consigli di istituto che includono i genitori hanno meno poteri decisionali nell'ambito del reclutamento degli insegnanti, della cessazione dei contratti di lavoro o nelle materie relative al contenuto dell'insegnamento. Sono più coinvolti nelle decisioni relative al progetto di istituto o nella definizione delle regole relative alle attività quotidiane delle scuole.

In quasi tutti i paesi, i rappresentanti dei genitori degli alunni contribuiscono alla definizione del progetto educativo o del piano di azione della scuola, godendo di poteri decisionali (in otto paesi), oppure, più frequentemente, avendo una funzione consultiva (in quindici paesi). Danimarca, Francia, Cipro e Portogallo sono i soli paesi dove i rappresentanti dei genitori non possono intervenire in questo ambito.

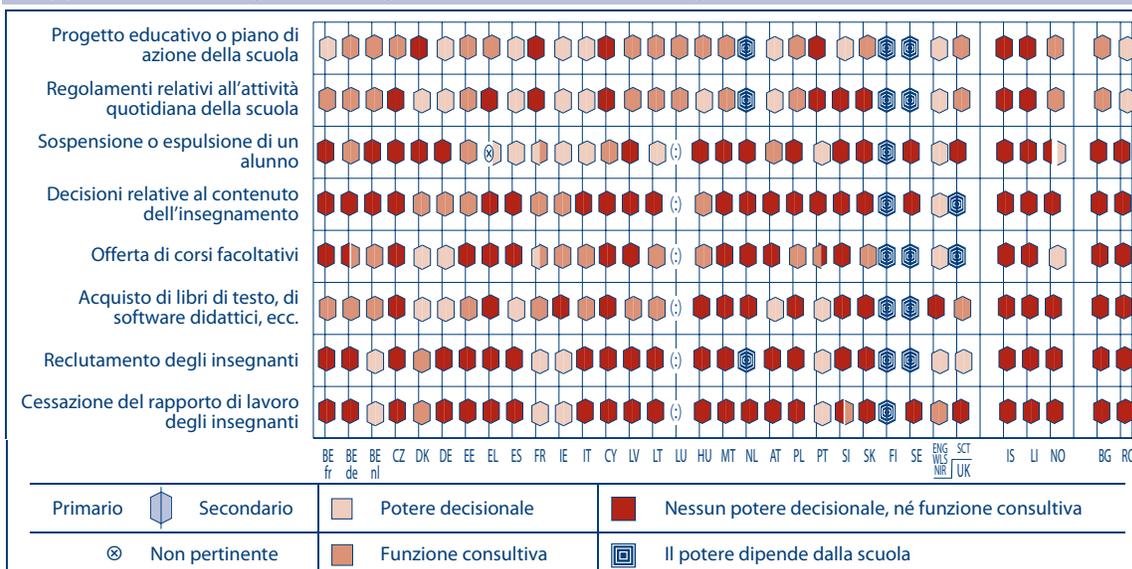
Invece, in poco più della metà dei sistemi educativi europei, i genitori degli alunni ufficialmente non hanno influenza sulle decisioni relative alla sospensione, temporanea o definitiva, degli alunni, e hanno una funzione amministrativa solo in tre paesi o regioni (Belgio-Comunità tedesca), Estonia e Austria). Sette paesi danno ai rappresentanti dei genitori degli alunni l'occasione di avere dei veri poteri decisionali in questo ambito.

Per quanto riguarda le regole relative alle attività quotidiane delle scuole, la situazione è varia. Nove sistemi educativi riconoscono poteri decisionali ai genitori degli alunni attraverso organi di gestione dell'istituto, undici altri sistemi riconoscono loro una funzione consultiva. Nella Repubblica ceca, in Grecia, Francia, a Cipro, in Portogallo, Slovenia e Slovacchia, non c'è né potere decisionale né funzione consultiva in questa materia.

Il reclutamento degli insegnanti e la cessazione dei contratti degli insegnanti, in generale, non sono di responsabilità degli organi scolastici che includono rappresentanti dei genitori degli alunni (figura B23). Solo Belgio (Comunità fiamminga), Francia, Portogallo e Regno Unito accordano poteri decisionali in questo ambito. Si riscontra una funzione consultiva in Norvegia. Questi tipi di organizzazione si riflettono quasi esattamente nei poteri relativi alla cessazione dei contratti di lavoro degli insegnanti, tranne poche eccezioni.

Allo stesso modo, le decisioni relative al contenuto dell'insegnamento sono molto raramente un argomento che spetta ai consigli di istituto che includono rappresentanti dei genitori. Solo Germania, Estonia, Francia e Ungheria accordano una funzione consultiva a questi organi, e poteri decisionali sono loro riconosciuti solo nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) e in Norvegia.

Figura B25. Potere esercitato in otto ambiti dai consigli delle scuole che comprendono rappresentanti dei genitori degli alunni, istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE nl): i genitori degli alunni, attraverso il consiglio di istituto del settore privato sovvenzionato, non hanno potere, né decisionale né consultivo, per quanto riguarda il reclutamento e la cessazione del rapporto di lavoro degli insegnanti.

Grecia: a livello primario, gli alunni non possono essere né sospesi né espulsi.

Italia: a livello secondario, la sospensione o l'espulsione degli alunni è decisa dal consiglio di istituto. La partecipazione dei genitori al consiglio dipende dal regolamento interno della scuola. A livello primario, l'espulsione/sospensione degli alunni non è regolamentata ed è molto rara.

Slovenia: le lamentele relative a studenti che disturbano possono essere rivolte al consiglio di istituto, che ha il potere di decidere lo spostamento di questi alunni in un'altra scuola.

Slovacchia: la legge del 2003 sull'amministrazione pubblica e l'autonomia educativa, entrata in vigore nel gennaio 2004, estende i poteri dei consigli di istituto che comprendono almeno quattro rappresentanti dei genitori.

Svezia: dal 2003, le scuole non sono più tenute a presentare piani scolastici locali.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): il consiglio direttivo della scuola stabilisce i principi generali relativi alle attività quotidiane, regole che il capo di istituto è tenuto a far rispettare. È il consiglio direttivo che ha la responsabilità della gestione del personale, ma in generale, questo lascia al capo di istituto il compito di reclutare il personale (eccetto il personale direttivo). Nuove regolamentazioni in materia sono entrate in vigore in Inghilterra nel settembre 2003. In Inghilterra e Galles, la decisione di sospendere o espellere un alunno viene presa dal capo di istituto, ma deve essere approvata dal consiglio direttivo. In Irlanda del Nord, la decisione di espellere un alunno è presa dal *board of governors* in tutti i tipi di scuola, eccetto nelle *controlled schools*.

Regno Unito (SCT): la responsabilità della nomina degli insegnanti è divisa con l'autorità locale.

L'immagine è più varia se si considera il ruolo dei consigli di istituto che comprendono i genitori, in materia di organizzazione dei corsi opzionali, con variazioni tra diversi livelli educativi (Comunità tedesca del Belgio, Francia e Portogallo). In 13 paesi, non c'è né potere consultivo né potere decisionale. Esiste un potere decisionale in Germania, Francia (livello primario), Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) e Norvegia, mentre i genitori degli alunni hanno una funzione consultiva in Belgio (Comunità fiamminga), Italia, Lituania, Ungheria, Polonia, Portogallo (livello primario) e Slovacchia.

Anche se le scuole hanno un'autonomia completa in materia di acquisizione dei libri (figura B23), la maggior parte dei paesi non offre poteri decisionali ai genitori degli alunni in questo ambito. Germania, Spagna, Austria, Portogallo e Norvegia rappresentano un'eccezione, nella misura in cui i rappresentanti dei genitori partecipano alle decisioni relative all'acquisto dei libri di testo, mentre in Belgio, nei tre paesi baltici, in Francia, Italia e nel Regno Unito (Scozia), hanno una funzione consultiva.

LA CONSULTAZIONE DEI GENITORI ATTRAVERSO GLI ORGANI DI PARTECIPAZIONE DEL LIVELLO CENTRALE È ABBASTANZA DIFFUSA

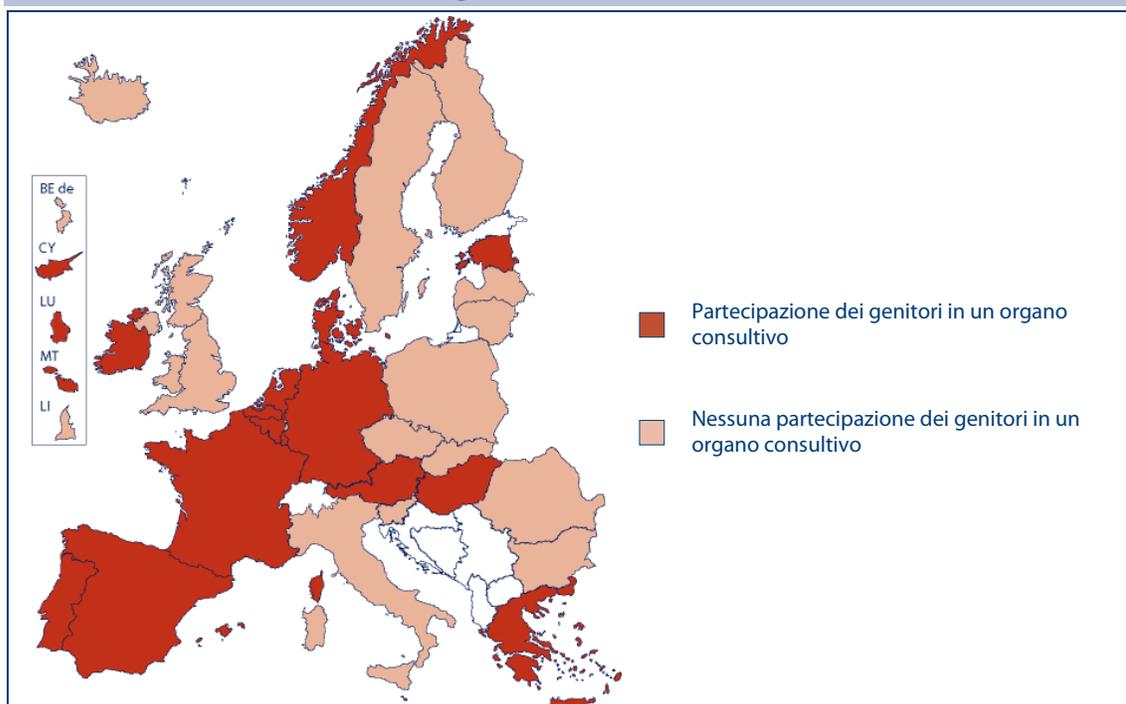
Nella maggior parte dei paesi dell'EU-15 e in Norvegia, esiste almeno un

organo partecipativo nazionale o centrale che comprende genitori degli alunni e rappresentanti di altri attori del sistema educativo. Questi organi agiscono a titolo puramente consultivo e non hanno potere decisionale.

Invece, nella maggior parte dei nuovi Stati membri dell'Unione europea, in Romania e Bulgaria, non esiste, a livello nazionale, un consiglio che include una rappresentanza dei genitori degli alunni. È anche il caso della Comunità tedesca del Belgio, di Finlandia, Svezia, Regno Unito, Islanda e Liechtenstein.

In Italia, esiste un organo consultivo a livello centrale, ma non comprende genitori degli alunni.

Figura B26. Partecipazione dei genitori degli alunni agli organi consultivi, istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Germania: la situazione varia da un *Land* all'altro. La legislazione in materia scolastica e l'amministrazione del sistema educativo sono di responsabilità dei *Länder*.

Polonia: un consiglio nazionale, comprendente genitori degli alunni, è previsto dalla legge del 1991, ma non è stato ancora realizzato.

Nota esplicativa

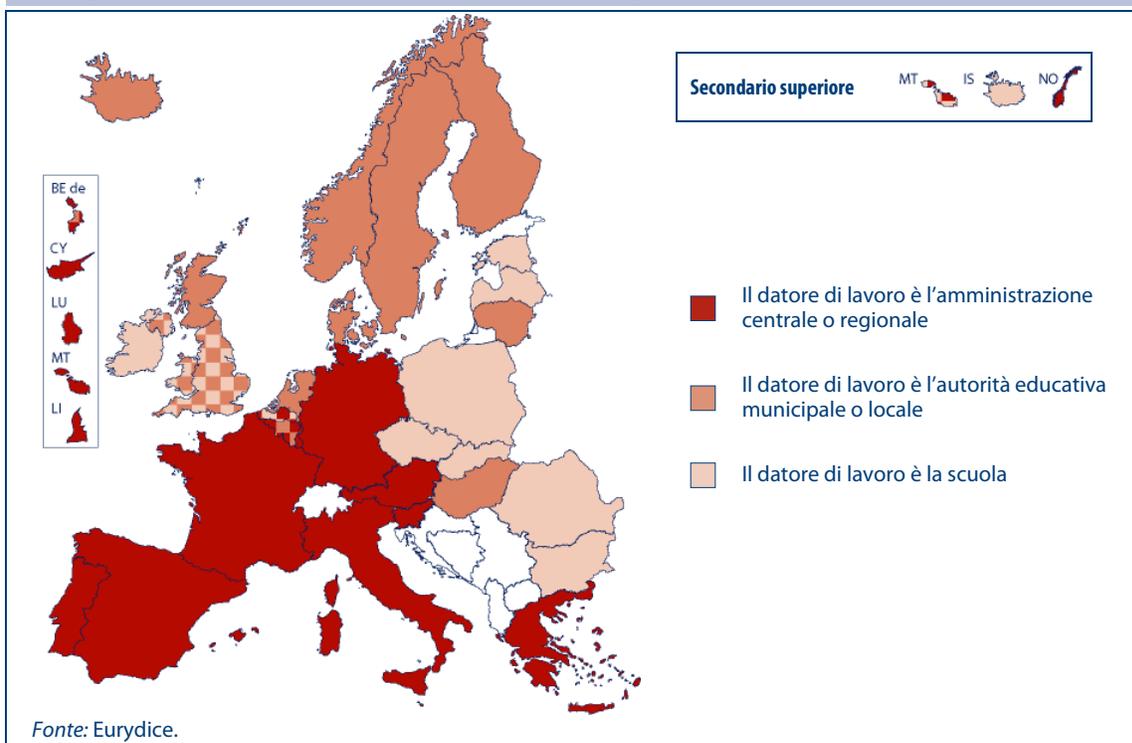
Le associazioni composte solo da genitori degli alunni non sono prese in considerazione.

IL DATORE DI LAVORO DEGLI INSEGNANTI DI SOLITO È LO STESSO A LIVELLO PRIMARIO E SECONDARIO

Il livello amministrativo al quale gli insegnanti sono assunti è strettamente legato al loro status professionale (figura D29). Gli insegnanti che sono funzionari di carriera sono assunti dalle autorità centrali o regionali, se queste corrispondono all'autorità superiore in materia educativa. È il caso di Germania, Grecia, Spagna, Francia, Cipro, Lussemburgo, Malta, Austria e Portogallo. Nei paesi nordici, in Lituania e nel Regno Unito, il datore di lavoro è l'autorità locale (tranne al secondario superiore in Islanda e in Norvegia e in alcune scuole di Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord). Nei Paesi Bassi, gli insegnanti che lavorano nelle scuole del settore pubblico sono assunti dal *bevoegd gezag* (organo esecutivo della municipalità). Le scuole agiscono da datori di lavoro nella maggior parte dei nuovi Stati membri dell'Unione europea (eccetto Lituania, Cipro Malta), in Irlanda e per alcune categorie di scuole nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord).

Il coinvolgimento delle scuole nel processo di reclutamento degli insegnanti (figura B23) può essere qui preso in considerazione, dato che il datore di lavoro è considerato l'autorità responsabile della nomina dell'insegnante. Le scuole possono anche godere di una completa autonomia per il reclutamento degli insegnanti, anche se il datore di lavoro non è a livello di istituto (Lituania, Paesi Bassi, Slovenia, Finlandia, Svezia e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord)). Questo significa che sono libere di selezionare gli insegnanti che reclutano, anche se un'autorità superiore è responsabile della loro nomina.

Figura B27. Livello amministrativo con responsabilità per l'assunzione di insegnanti a livello primario, secondario inferiore e secondario superiore. Anno scolastico 2002/2003.



Note supplementari (figura B27)

Belgio (BE fr, BE de): gli insegnanti che lavorano nelle scuole del settore pubblico possono essere assunti dalla Comunità (che costituisce il livello superiore in ambito educativo) o da comuni e province. I professori che lavorano nel settore privato sovvenzionato sono assunti dall'autorità competente. Quest'ultima situazione non è riportata nella figura.

Belgio (BE nl): gli insegnanti del settore pubblico prima erano assunti dall'*Autonome Raad voor het gemeenschapsonderwijs* (ARGO), organo pubblico autonomo. Adesso, i 28 gruppi scolastici a livello regionale assumono gli insegnanti. Gli insegnanti possono anche essere assunti a livello locale se lavorano in istituti scolastici organizzati dalle municipalità, gli insegnanti che lavorano nel settore privato sovvenzionato sono assunti dall'autorità competente (consiglio di istituto).

Repubblica ceca, Slovacchia: da gennaio 2003, tutte le scuole devono essere enti giuridici e agiscono di conseguenza come datori di lavoro degli insegnanti.

Germania: per quanto riguarda la minoranza di insegnanti che non sono funzionari di carriera, il datore può essere il *Land* o la municipalità.

Italia: gli insegnanti sono assunti dai CSA (*Centri Servizi Amministrativi*), che hanno le funzioni amministrative dell'Ufficio Scolastico Regionale a livello provinciale.

Malta: a livello di istruzione secondaria superiore, l'autorità centrale è responsabile di assumere gli insegnanti nelle scuole che dipendono dalla Divisione dell'educazione. Negli istituti che sono enti autonomi, il datore è l'istituto stesso.

Paesi Bassi: gli insegnanti sono assunti dall'autorità competente (il *bevoegd gezag*), che è l'organo esecutivo dell'autorità municipale per le scuole del settore pubblico e un consiglio d'amministrazione retto dalle leggi sulla persona privata, per le scuole private.

Austria: gli insegnanti che lavorano nell'istruzione primaria e nelle *Hauptschulen* sono assunti dai *Länder*. Gli insegnanti che lavorano nelle *allgemein bildende höhere Schulen* sono assunti dal *Bund* (Stato federale).

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): in Inghilterra e Galles, il *governing body* delle *foundation schools* e delle *voluntary aided schools* agisce come datore di lavoro e ha il potere di concludere contratti di lavoro con gli insegnanti. Nelle *community schools* e nelle *voluntary controlled schools*, il datore di lavoro è l'autorità educativa locale (LEA). In Irlanda del Nord, a seconda della categoria di scuola, il datore di lavoro è l'*Education and Library Board*, il *Council for Catholic Maintained Schools* o il *board of governors*.

Nota esplicativa

Il termine «datore di lavoro» si riferisce all'autorità responsabile della nomina degli insegnanti, che specifica le loro condizioni di lavoro (se necessario in collaborazione con altri partner) e fa in modo che tali condizioni siano rispettate. Ciò include il pagamento degli stipendi agli insegnanti, anche se i fondi destinati al pagamento degli stipendi non provengono, necessariamente, direttamente dal budget dell'autorità. È necessario distinguere tra questa responsabilità, da una parte, e, dall'altra, la responsabilità della gestione delle risorse nell'ambito dell'istituto propriamente detto, che spetta (a un livello più o meno importante) al capo di istituto o al consiglio di gestione dell'istituto.

L'amministrazione centrale rappresenta, nella maggior parte dei paesi, l'autorità superiore in ambito educativo. Tuttavia, in tre paesi, le decisioni vengono prese a un livello diverso, cioè quello dei governi delle Comunità del Belgio, dei *Länder* in Germania e dei governi delle Comunità Autonome in Spagna.

Nella maggior parte dei paesi, il livello amministrativo che assume gli insegnanti non varia a seconda del livello educativo. Le sole eccezioni sono il livello secondario a Malta (in alcuni casi) e in Islanda, dove il datore di lavoro è la scuola. In Austria, tutti gli insegnanti del secondario superiore sono assunti a livello centrale, mentre in Norvegia, l'autorità responsabile dell'assunzione degli insegnanti del secondario superiore è il Comitato educativo della contea.

NELL'ISTRUZIONE OBBLIGATORIA, IL LIVELLO GLOBALE DELLE SPESE IN MATERIA DI PERSONALE DOCENTE TENDE A ESSERE DETERMINATO A LIVELLO CENTRALE

Nella maggior parte dei paesi, le decisioni relative al volume globale delle spese pubbliche, destinate alle scuole che offrono istruzione obbligatoria, sono prese dall'amministrazione centrale e/o locale, a seconda della categoria delle risorse (figura D10). In alcuni paesi, ciononostante, questi organi prendono decisioni relative solo al volume globale delle spese educative, mentre le decisioni legate ad alcune categorie specifiche di risorse sono prese a livello di scuola. In funzione delle circostanze, il volume di finanziamento, destinato a una risorsa specifica, è determinato in forma di cifra globale da dividere in maniera ottimale tra le scuole, oppure attraverso una formula che, applicata singolarmente a ogni istituto, dà il volume totale del finanziamento necessario. Non viene fatta nessuna distinzione tra queste due procedure.

Il livello globale delle spese pubbliche, destinate al personale insegnante, viene deciso a livello di amministrazione centrale e/o dell'autorità superiore in materia di educazione in più della metà dei paesi europei, di cui la metà sono paesi del sud dell'Europa.

Nei paesi nordici, in Ungheria, nel Regno Unito (Scozia) e in Bulgaria, il livello delle spese pubbliche destinate al personale docente è di responsabilità delle autorità locali. In Lettonia, Polonia, Slovenia e Regno Unito (Inghilterra e Galles), le spese sono definite in parte a livello centrale e in parte a livello locale.

Le decisioni relative al livello globale delle spese pubbliche che devono essere destinate al personale non docente, ai costi di funzionamento e ai beni mobili possono essere analizzate congiuntamente. In generale, queste decisioni vengono prese a livello locale, o sono divise tra livello centrale e locale. Ad ogni modo, restano centralizzate in Belgio (Comunità francese e tedesca), in Irlanda, a Cipro, a Malta, nei Paesi Bassi, in Portogallo e in Slovacchia.

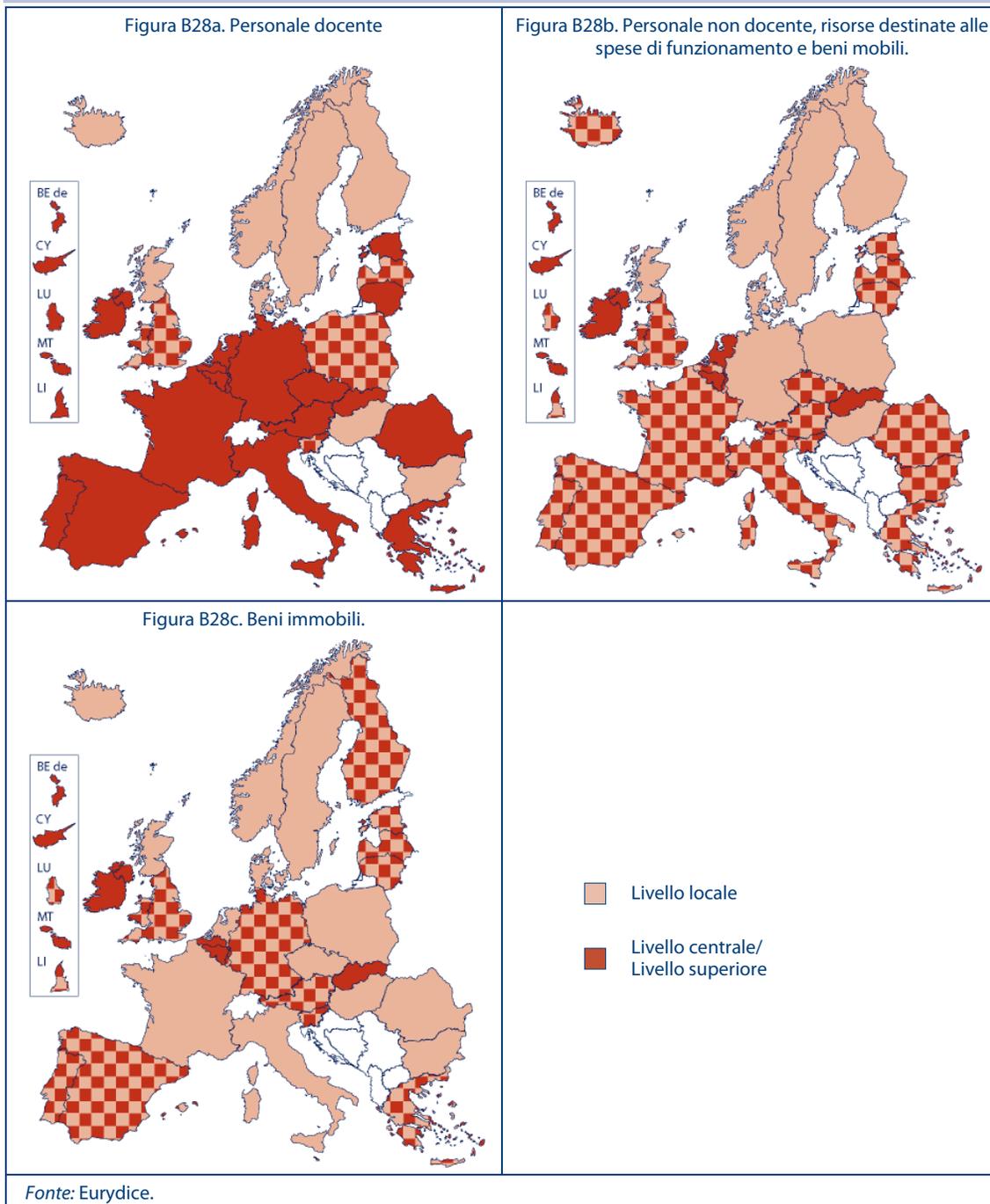
In molti paesi, le decisioni sono divise tra livello locale e centrale. In generale, le decisioni vengono divise conformemente al seguente principio: quelle che riguardano le risorse destinate, interamente o parzialmente, alle attrezzature e al materiale di insegnamento (compresi i computer, che rientrano nella voce «beni mobili») sono prese a livello centrale, le altre sono prese a livello locale. A seconda del paese, la parte di risorse determinate a livello centrale varia molto. In alcuni paesi di questo gruppo, i libri di testo sono sempre prodotti e distribuiti a livello centrale.

Nel Regno Unito, l'ammontare finale delle spese pubbliche che devono essere destinate alle scuole è determinato a livello di autorità locale, in base alle linee guida dell'amministrazione centrale (tranne in Irlanda del Nord, dove la decisione è presa direttamente dall'amministrazione centrale). Le decisioni relative alla destinazione del budget scolastico alle risorse di personale, di funzionamento e al capitale mobile sono prese a livello di istituto.

Nella maggior parte dei casi, i livelli amministrativi responsabili della definizione del volume globale delle spese pubbliche destinate ai beni immobili sono quelli che determinano l'ammontare delle risorse destinate alle spese di funzionamento e ai beni mobili (tranne per quanto riguarda le attrezzature e il materiale di insegnamento). Ciononostante, molti paesi rappresentano un'eccezione a questa regola. In Germania (responsabilità dei *Länder*), in Lussemburgo (livello primario), Slovenia, Finlandia e, a livello secondario, in Liechtenstein, l'autorità superiore partecipa, interamente o parzialmente, alla definizione delle somme che devono essere destinate ai beni immobili, ma non alle spese di funzionamento.

È necessario osservare che può verificarsi anche il contrario. Nei Paesi Bassi, la somma che una municipalità riceve dall'amministrazione centrale per i beni immobili viene definita sulla base di un certo numero di criteri. Le municipalità possono comunque utilizzare questa somma a loro discrezione e unirla ad altri budget. Di conseguenza, determinano effettivamente la cifra globale destinata alle spese di capitale, mentre il governo stabilisce, da parte sua, la somma globale destinata alle altre risorse. Nella Repubblica ceca, in Francia, Italia, Bulgaria e Romania, la responsabilità di determinare la cifra globale delle spese pubbliche destinate alle spese di funzionamento in senso ampio è divisa tra i livelli locale e centrale, mentre i beni immobili sono di responsabilità del livello locale.

Figura B28. Livello amministrativo delle autorità responsabili nella determinazione dell'importo globale delle spese pubbliche destinate alle scuole dell'istruzione obbligatoria. Settore pubblico o equivalente. Anno scolastico 2002/2003.



Note supplementari (figure B28a, B28b e B28c)

Belgio (BE fr, BE de): nel caso delle scuole amministrate da comuni e province, queste ultime possono decidere di destinare o meno specificatamente un budget alle risorse destinate alle spese di finanziamento e ai beni mobili, oltre alle sovvenzioni stanziati dalle Comunità (figura B28b).

Repubblica ceca, Grecia, Estonia, Lettonia, Lituania, Slovenia, Islanda, Bulgaria, Romania: le somme destinate ai libri e/o alle attrezzature audiovisive o ai computer, o la totalità del materiale e delle attrezzature destinate all'insegnamento, sono stabilite a livello centrale (figura B28b).

Repubblica ceca: il livello centrale è responsabile della determinazione della somma destinata al personale non docente, mentre il livello locale è responsabile delle altre risorse destinate alle spese di funzionamento e ai beni mobili (figura B28b).

Germania: i *Länder* (autorità superiore in ambito educativo) stabiliscono un piano di sviluppo scolastico a partire dal quale il livello locale attribuisce i fondi per il capitale immobile (figura B28c).

Estonia: lo Stato stanziava delle risorse a scuole specifiche, attraverso un piano di investimento nazionale, e il livello locale stanziava somme della stessa natura dal proprio budget. Questi due processi non sono interdipendenti (figura B28c).

Grecia: la responsabilità per i beni immobiliari è divisa tra il Ministero dell'educazione e quello degli affari economici (a livello centrale) e le prefetture a livello locale (figura B28c).

Spagna: nell'istruzione primaria, il livello locale è responsabile di alcune risorse presentate nella figura B28b. La responsabilità per le risorse di capitale è divisa tra Comunità autonoma e livelli locali mentre, a livello secondario, spetta solo alla Comunità autonoma in questione (figura B28c).

Francia: per l'istruzione secondaria inferiore, il livello centrale è responsabile delle risorse destinate al personale non docente (figura B28b).

Italia: il livello locale è responsabile di fornire alcune risorse di funzionamento (ad esempio, i libri nelle scuole primarie) dal proprio budget (figura B28b).

Lettonia: il livello centrale determina la somma e le procedure per il pagamento degli stipendi, mentre il livello locale stanziava le sovvenzioni dal budget nazionale e completa queste sovvenzioni dal proprio budget (figura B28a). In modo simile, i livelli centrale e locale condividono la responsabilità di definire le cifre globali relative al capitale immobile (figura B28c).

Lituania: dal 2002 è in vigore un nuovo sistema di finanziamento, basato su un modello pro capite, per il personale docente e amministrativo, i pedagogisti sociali e i bibliotecari, i libri di testo e altri aiuti all'insegnamento (figure B28a e b). I fondi sono stanziati dall'amministrazione centrale. Le altre categorie di risorse (altre categorie di personale non docente, risorse destinate alle spese di funzionamento, beni mobili e immobili) restano di responsabilità delle municipalità.

Lussemburgo: nell'istruzione primaria, il livello locale è responsabile delle risorse presentate nelle figure B28b e c). Nell'istruzione secondaria, sono di responsabilità del governo centrale.

Ungheria: le amministrazioni locali ricevono le buste globali (già suddivise tra personale, spese di funzionamento e spese di capitale) dell'amministrazione centrale, relativamente ai servizi che offrono, compresi i servizi educativi, e determinano le somme che devono essere destinate all'educazione. Nel caso del personale docente, determinano la somma conformemente alla regolamentazione centrale. Attribuiscono poi i fondi ad ogni istituto scolastico in forma di finanziamento globale. Le scuole stabiliscono le somme definitive che devono essere destinate alle varie categorie di risorse, e possono pagare stipendi più alti agli insegnanti.

Austria: nell'istruzione primaria, nelle *Hauptschulen* e nelle *Polytechnische Schulen*, il livello locale è responsabile delle risorse destinate al personale non docente, alle spese di funzionamento e alle risorse di capitale (figure B28b e c), e per quanto riguarda le *allgemein bildende höhere Schulen*, la responsabilità è del livello centrale.

Polonia: se determinano il livello di risorse destinate al personale docente, le autorità locali devono applicare la legislazione relativa agli stipendi, alla dimensione delle classi e alle proporzioni alunni/insegnante, ma possono aggiungere alla cifra un complemento dalle proprie entrate (figura B28a).

Portogallo: il livello locale è responsabile delle risorse destinate alle spese di funzionamento e ai beni mobili (figura B28b) e alle risorse di capitale (figura B28c) per le scuole che offrono il 1° ciclo dell'*ensino básico*.

Slovenia: il livello locale stanziava le sovvenzioni per il capitale immobile con l'aiuto del livello centrale. Il ministero dell'educazione lancia un bando e approva i programmi di investimento locali sulla base dei criteri di priorità annunciati (figura B28c).

Finlandia: per ricevere un finanziamento del governo in ambito immobiliare, il progetto di investimento deve essere approvato dal Ministero dell'educazione, come parte del piano nazionale di finanziamento che rispetti il budget (figura B28c).

Svezia: tra il 2001 e il 2006, l'amministrazione centrale attribuisce alle municipalità, che soddisfano certe condizioni, uno stanziamento speciale destinato al reclutamento del personale scolastico. Dal 2006, questo stanziamento farà parte integrante dello stanziamento globale accordato dal governo a ogni municipalità (figure B28a e b).

Note supplementari (figure B28a, B28b e B28c (seguito))

Regno Unito (ENG/WLS): le autorità educative locali stabiliscono la somma globale che deve essere stanziata per l'istruzione obbligatoria nel loro settore (utilizzando sovvenzioni dell'amministrazione centrale e le imposte locali, e tenendo conto delle linee guida dell'amministrazione centrale).

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): un budget generale viene attribuito alle varie scuole, che sono libere di ripartirlo per coprire le spese di personale, le spese di funzionamento e i beni mobili. Inoltre, le scuole ricevono finanziamenti diretti dall'amministrazione centrale, destinati a priorità educative specifiche (figure B28a e b). La maggior parte dei finanziamenti di capitale è stanziata per le scuole e per le autorità educative locali sulla base di una formula (figura B28c).

Regno Unito (NIR): il *Department of Education* attribuisce un finanziamento globale agli *Education and Library Boards*.

Liechtenstein: nell'istruzione primaria, il livello locale è responsabile delle risorse presentate nella figura B28b, la responsabilità è divisa tra livello locale e centrale per le risorse di capitale, e spetta al livello centrale nel caso dell'istruzione secondaria (figura B28c).

Nota esplicativa

Le categorie di risorse considerate sono: personale docente, personale non docente, spese di funzionamento richieste per l'insegnamento, altre spese di funzionamento, beni mobili e immobili. La raccolta dei dati finanziari raggruppa queste sei categorie in tre categorie principali: spese correnti in personale, altre spese correnti e spese di capitale. Tuttavia, dal punto di vista delle decisioni amministrative, è più utile adottare un insieme diverso di categorie facendo una distinzione tra a) personale docente, b) personale non docente, spese di funzionamento e beni mobili e c) beni immobili.

Le spese correnti coprono i beni e i servizi usati durante l'anno in corso e devono essere rinnovate annualmente. Le spese di capitale coprono voci che durano più di un anno. Si riferiscono alle costruzioni, ai rinnovamenti e alle riparazioni fatte sui beni immobili e alle attrezzature, al mobilio, al materiale informatico (beni mobili). Le spese minori, inferiori a una certa cifra stabilita, sono comunque comprese nelle spese di funzionamento.

Le risorse destinate alle scuole, la cui popolazione target corrisponde ai programmi specifici di sostegno (come le zone ad azione educativa, i programmi rivolti ad alunni di minoranze etniche, ecc.), non sono comprese in questa figura.

L'amministrazione centrale costituisce, nella maggior parte dei paesi, l'autorità superiore in ambito educativo. In tre casi, le decisioni vengono prese a un livello diverso, cioè quello dei governi delle comunità in Belgio, dei *Länder* in Germania, e dei governi delle Comunità autonome in Spagna.

Sono prese in considerazione solo le scuole del settore pubblico. Nel caso di tre paesi (Belgio, Irlanda e Paesi Bassi), le scuole private sovvenzionate sono incluse poiché accolgono un'importante percentuale di alunni e sono considerate equivalenti alle scuole del settore pubblico.

Dalla comparazione delle figure risulta che esiste, da una parte, una tendenza a prendere le decisioni relative al finanziamento del personale docente a livello di amministrazione centrale o dell'ente regionale interamente responsabile dell'educazione e, dall'altra, a prendere decisioni relative al finanziamento delle risorse destinate alle spese di funzionamento (in senso lato) congiuntamente alle autorità locali. Se si prende in esame il modo in cui le decisioni sono divise tra i diversi livelli amministrativi, appare evidente che, per ognuna delle principali categorie di risorse (personale, spese di funzionamento e risorse di capitale), la tendenza generale più evidente consiste nel decentralizzare le decisioni relative alla definizione delle cifre globali da destinare alle risorse non direttamente legate all'insegnamento.

LE DECISIONI RELATIVE ALL'AMMONTARE DELLE RISORSE E ALLA LORO RIPARTIZIONE TENDONO AD ESSERE PRESE ALLO STESSO LIVELLO

Nella maggior parte dei paesi, l'autorità che stabilisce la somma globale delle spese pubbliche destinate all'istruzione obbligatoria (figura B28) determina anche il modo in cui le risorse verranno ripartite tra le varie scuole. Questa autorità può essere di livello centrale, regionale o locale, a seconda del paese.

In Irlanda e Regno Unito (Irlanda del Nord), il governo centrale determina l'ammontare globale delle risorse relative a tutte le categorie, mentre le autorità locali decidono come tali risorse devono essere ripartite tra le scuole. Una situazione simile esiste in Estonia, per il personale insegnante, e nella Repubblica ceca, per tutto il personale e per le risorse di funzionamento. In Lettonia, le autorità locali definiscono le modalità di distribuzione delle risorse stabilite a livello centrale, eccetto per il personale non docente e per i beni immobili, mentre in Grecia, prendono queste decisioni per tutte le categorie di risorse, tranne che per il personale docente.

In altri casi, il governo centrale determina l'ammontare delle risorse, ma si appoggia a un'amministrazione decentrata (un servizio del Ministero dell'educazione o un distaccamento locale dell'amministrazione locale) per ripartirle tra le scuole. Questa situazione si verifica in Slovacchia, per tutte le categorie di risorse e, per una parte delle risorse, in Francia, Italia, a Cipro, in Polonia, Portogallo, Austria (in particolare per quanto riguarda le *allgemein bildende höhere Schulen*) e in Romania. I beni immobili non sono quasi mai toccati da questa modalità organizzativa, ad eccezione di Portogallo e Slovacchia.

Figura B29. Livello dell'autorità responsabile della ripartizione delle risorse tra le scuole, rispetto all'autorità che determina l'importo globale delle spese pubbliche in materia di istruzione obbligatoria. Settore pubblico o equivalente. Anno scolastico 2002/2003.

	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR		IE		IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT		PL	PT		SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	BG	RO			
								(a)	(b)	(a)	(b)									(a)	(b)		(a)	(b)					ENG/WLS/SCT	NIR								
A																																						
B																																						
C																																						
D																																						
E																																						

A = Personale docente B = Personale non docente C = Risorse destinate alle spese di funzionamento
D = Beni mobili E = Beni immobili

Le decisioni relative alla ripartizione delle risorse tra gli istituti scolastici sono:

- = allo stesso livello delle decisioni relative all'importo delle risorse (figura B28)
- = a un livello inferiore, che dipende comunque direttamente dal livello responsabile della definizione dell'importo delle risorse
- = a un livello inferiore, che non dipende dal livello responsabile della definizione dell'importo delle risorse

Fonte: Eurydice.

Note supplementari (figura B29)

Germania, Finlandia, Liechtenstein: le autorità superiori in ambito educativo e le autorità locali partecipano congiuntamente alla determinazione delle risorse globali relative ai beni immobili, ma le autorità locali sono le sole a ripartire le risorse tra le scuole.

Grecia: le risorse stabilite per il personale non docente, per le spese di funzionamento e per i beni mobili sono gestite, a livello locale, dalle municipalità (dal Comitato municipale dell'educazione). Le risorse previste per i beni immobili sono gestite dalle autorità prefetturali (livello locale).

Francia: a) istruzione primaria; b) istruzione secondaria.

Irlanda: a) tutte le scuole, eccetto le *vocational schools* e le *community schools*; b) *vocational schools* e *community schools* responsabili nei confronti dei *Vocational Education Committees* (Commissioni dell'istruzione professionale).

Cipro: il consiglio scolastico locale, responsabile nei confronti del ministero, ripartisce alcune risorse destinate al personale non docente, risorse destinate alle spese di funzionamento e risorse destinate ai beni mobili.

Ungheria: le amministrazioni locali stanziavano dei fondi per ogni scuola in forma di finanziamento globale. Le scuole determinano la cifra finale che deve essere destinata alle varie categorie di risorse.

Austria: a) *Volksschulen, Hauptschulen e Polytechnische Schulen*; b) *allgemein bildende höhere Schulen*.

Portogallo: a) primo ciclo dell'*ensino básico*; b) 2° e 3° ciclo dell'*ensino básico*.

Slovacchia: la ripartizione di tutte le risorse, eccetto i libri, è decentrata.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): un budget generale viene stanziato, per le varie scuole, per coprire le spese di personale, le spese di funzionamento e i beni mobili. Le scuole sono libere di decidere come saranno spesi questi fondi.

Regno Unito (ENG/WLS): un finanziamento separato, in forma di capitale, viene messo a disposizione delle scuole da parte delle autorità educative locali e dell'amministrazione centrale.

Regno Unito (NIR): a) *Grant-maintained integrated schools* e *voluntary grammar schools*; b) *controlled schools* e *maintained schools*. Il finanziamento separato in forma di capitale viene dato dai *Boards* alle *controlled schools*, e dall'amministrazione centrale alle *maintained schools*, alle *grant-maintained integrated schools* e alle *voluntary grammar schools*.

Romania: la ripartizione delle risorse destinate al personale e ai libri di testo è decentrata.

Nota esplicativa

Le categorie di risorse considerate sono: personale docente, personale non docente, spese di funzionamento richieste per l'insegnamento, altre spese di funzionamento, beni mobili e immobili. La raccolta dei dati finanziari raggruppa queste sei categorie in tre categorie principali: spese correnti per il personale, altre spese correnti e spese di capitale. Tuttavia, dal punto di vista delle decisioni amministrative, è più utile adottare un insieme diverso di categorie facendo una distinzione tra a) personale docente, b) personale non docente, spese di funzionamento e beni mobili e c) beni immobili.

Sono prese in considerazione solo le scuole del settore pubblico. Nel caso di tre paesi (Belgio, Irlanda e Paesi Bassi), le scuole private sovvenzionate sono incluse, poiché accolgono un'importante percentuale di alunni e sono considerate equivalenti alle scuole del settore pubblico.

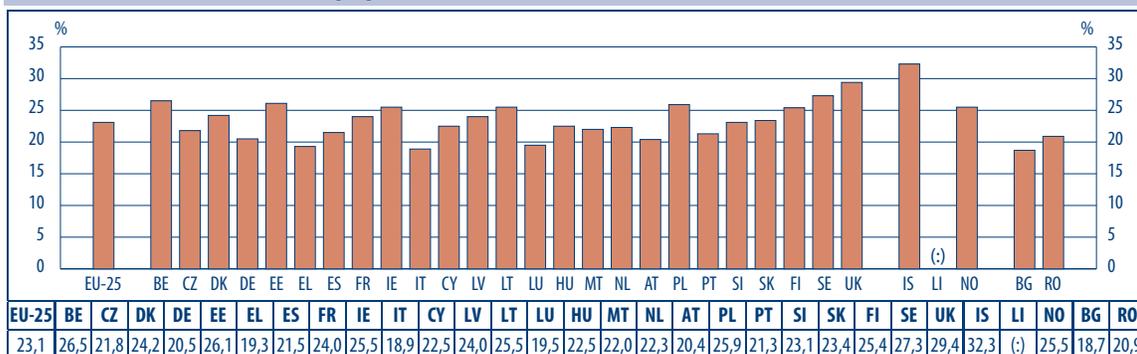


PARTECIPAZIONE

QUASI UN QUARTO DELLA POPOLAZIONE EUROPEA È SCOLARIZZATA O STUDIA

La proporzione di alunni e studenti rispetto alla popolazione totale è compresa tra il 20 e il 25 % nella maggior parte dei paesi europei. È superiore al 25 % in Belgio, Estonia, Irlanda, Lituania, Polonia, Regno Unito e nei paesi nordici (tranne la Danimarca). L'Islanda presenta una proporzione ancora più alta che supera il 30 %. Al contrario, la proporzione di alunni e studenti in Grecia, Italia, Lussemburgo e Bulgaria è inferiore al 20 %.

Figura C1. Proporzione di alunni e studenti, dal preprimario al superiore (da CITE 0 a 6), nella popolazione totale. Anno scolastico 2001/2002.



Fonte: Eurostat, UOE e statistiche demografiche.

Note supplementari

Belgio: i dati delle scuole non sovvenzionate non sono inclusi. Sono presi in considerazione tutti gli alunni/studenti della promozione sociale.

Germania, Slovenia, Romania: i dati non tengono conto del CITE 6.

Grecia: i dati demografici sono provvisori.

Francia: i dati non tengono conto dei dipartimenti d'oltremare.

Irlanda: a livello CITE 0 non esiste nessuna offerta nel settore pubblico. Molti bambini seguono un programma preprimario in scuole private, ma la maggior parte dei dati non sono disponibili.

Cipro: la maggior parte degli studenti dell'istruzione superiore studiano all'estero e non sono conteggiati nel numero di iscritti a questo livello mentre sono conteggiati nella popolazione totale, cosa che sottostima la proporzione.

Lussemburgo: la maggior parte degli studenti dei livelli CITE 5 e 6 studiano all'estero e non sono presi in considerazione. Anche molti alunni dei livelli CITE 1, 2 e 3 sono all'estero e non sono compresi.

Regno Unito: le statistiche relative alla popolazione sono del 2001.

Nota esplicativa

La raccolta dei dati relativi alle iscrizioni copre i sistemi educativi nazionali, indipendentemente dal potere organizzatore delle scuole. Tutti i programmi educativi formali sono inclusi. Sono inclusi tutti i programmi di educazione degli adulti il cui contenuto è identico a quello dei programmi di educazione formale o che conducono a qualifiche simili. È inclusa l'educazione speciale separata o integrata, indipendentemente dai bisogni speciali degli studenti. Sono inclusi anche i programmi di apprendistato, ma non lo sono le formazioni che si svolgono interamente in ambito professionale, per le quali nessuna autorità educativa ufficiale garantisce la supervisione. Gli studenti a tempo pieno e a tempo parziale sono inclusi. Ogni alunno iscritto durante l'anno scolastico è conteggiato una volta sola, anche se si iscrive a più programmi.

La media europea è calcolata partendo dai dati disponibili (per il Regno Unito, i dati demografici del 2001 sono usati per calcolare la media del 2002).



PARTECIPAZIONE

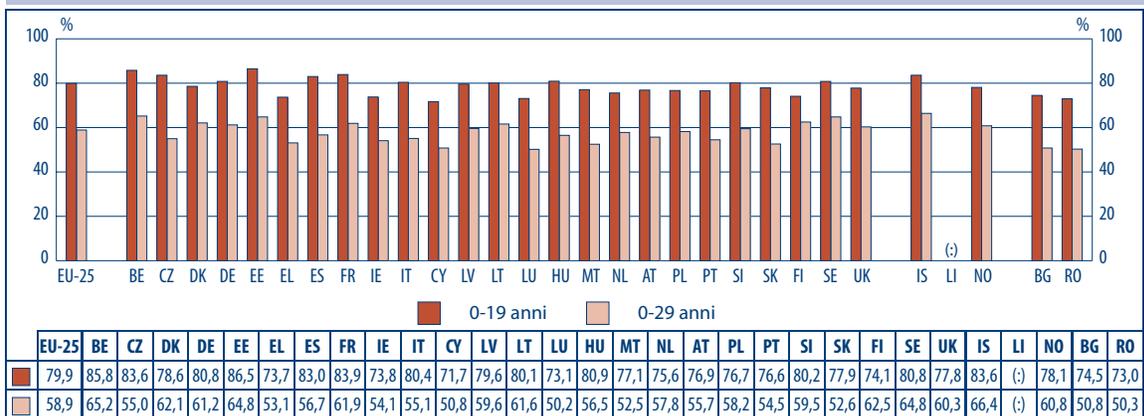
Le strutture demografiche nazionali influiscono sui tassi di partecipazione, dato che le categorie giovani della popolazione sono più inclini a essere iscritte a scuola. La situazione generale in Europa è la seguente: la fascia di età compresa tra 0 e 9 anni è la meno numerosa, seguita subito da quella della fascia dai 10 ai 19 anni. In proporzione, ci sono più giovani dai 20 ai 29 anni. L'Islanda presenta la maggiore percentuale di giovani in generale, ex aequo con l'Irlanda (figura A2).

**I TASSI DI PARTECIPAZIONE DIMINUISCONO
IN MODO CONSIDEREVOLE DOPO I 19 ANNI DI ETÀ**

Una comparazione dei tassi di partecipazione dei giovani delle fasce di età 0-19 e 0-29 anni mostra una diminuzione considerevole delle iscrizioni in tutta Europa per quanto riguarda la categoria 0-29 anni. Questa diminuzione è di circa il 20 % in media nella maggior parte dei paesi europei, ed è superiore al 25 % nella Repubblica ceca, in Spagna e in Italia. Al contrario, la diminuzione è nettamente meno evidente in Finlandia, con una differenza del 12 % tra i tassi di partecipazione delle due fasce di età.

Questo fenomeno indica che molti meno giovani partecipano all'insegnamento dopo i 19 anni, indipendentemente dal programma seguito. La media dell'Unione europea per la fascia di età 0-29 anni è superiore al 60 % (contro l'80 % per la fascia di età 0-19). Questa diminuzione dei tassi di partecipazione è chiaramente legata alla fine dell'istruzione obbligatoria (figura C10). Pochi paesi (Belgio, Estonia, Svezia e Islanda) presentano tassi che si aggirano intorno al 65 % per la fascia di età 0-29 anni.

Figura C2. Proporzioni di alunni e studenti delle fasce di età 0-19 anni e 0-29 anni. Anno scolastico 2001/2002.



Fonte: Eurostat, UOE e statistiche demografiche.

Note supplementari

Belgio: i dati delle scuole non sovvenzionate non sono inclusi. Sono presi in considerazione tutti gli alunni/studenti della promozione sociale.

Germania, Slovenia, Romania: i dati non tengono conto del CITE 6.

Irlanda: a livello CITE 0 non esiste nessuna offerta nel settore pubblico. Molti bambini seguono un programma preprimario in scuole private, ma la maggior parte dei dati non sono disponibili.

Cipro: la maggior parte degli studenti dell'istruzione superiore studiano all'estero e non sono conteggiati nel numero di iscritti a questo livello mentre sono conteggiati nella popolazione totale, cosa che sottostima la proporzione.

Lussemburgo: la maggior parte degli studenti dei livelli CITE 5 e 6 studiano all'estero e non sono presi in considerazione. Anche molti alunni dei livelli CITE 1, 2 e 3 sono all'estero e non sono compresi nelle iscrizioni, ma sono inclusi nelle statistiche relative alla popolazione. Tutti i tassi di scolarizzazione per fascia di età sono quindi sottostimati. A livello CITE 5, i dati non sono disponibili per fascia di età.

Regno Unito: le statistiche relative alla popolazione sono del 2001.



PARTECIPAZIONE

Nota esplicativa (figura C2)

Tutti gli alunni e gli studenti di tutti i livelli CITE, degli istituti pubblici e privati, che hanno rispettivamente da 0 a 19 anni e da 0 a 29 anni, sono presi in considerazione dal numeratore. I numeri degli studenti sono divisi per quelli della popolazione corrispondente alle fasce di età. I dati relativi alla popolazione si riferiscono al 1° gennaio 2002.

La raccolta dei dati relativi alle iscrizioni copre i sistemi educativi nazionali, indipendentemente dal potere organizzatore delle scuole. Tutti i programmi educativi formali sono inclusi. Sono inclusi tutti i programmi di educazione degli adulti il cui contenuto è identico a quello dei programmi di educazione formale o che conducono a qualifiche simili. L'educazione preprimaria (CITE 0), volta a soddisfare i bisogni educativi e lo sviluppo dei bambini di meno di 3 anni, è inclusa. È inclusa l'educazione speciale separata o integrata, indipendentemente dai bisogni speciali degli studenti. Sono inclusi anche i programmi di apprendistato, ma non lo sono le formazioni che si svolgono interamente in ambito professionale, per le quali nessuna autorità educativa ufficiale garantisce la supervisione.

NESSUNA TENDENZA NETTA NELL'EVOLUZIONE DELLA SCOLARIZZAZIONE SEPARATA DEI BAMBINI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

In tutti i paesi europei, l'offerta di istruzione per gli alunni con bisogni educativi speciali è organizzata separatamente in istituti o classi speciali, o integrata nelle scuole ordinarie. Gli alunni riconosciuti come aventi bisogni educativi speciali, sono inseriti nell'istruzione ordinaria o nell'educazione separata a seconda del sistema e del metodo di identificazione e valutazione dei bisogni. Le differenze nelle percentuali di alunni iscritti nelle strutture separate possono riflettere maggiormente la differenza che esiste tra le procedure di valutazione e le modalità di finanziamento rispetto alle differenze nell'incidenza reale dei bisogni educativi speciali tra i paesi.

In materia di educazione di giovani con bisogni educativi speciali, ci si trova d'accordo sul fatto che la situazione preferibile è la loro integrazione nell'istruzione obbligatoria ordinaria, anche se non tutti sono d'accordo che questo tipo di istruzione sia sempre appropriato. È quindi importante ricordare che l'esame dell'evoluzione della proporzione di alunni con bisogni educativi speciali scolarizzati separatamente non dice niente, da solo, sulla questione della qualità dell'educazione. L'integrazione in una scuola ordinaria non garantisce necessariamente un insegnamento di qualità; al contrario, la scolarizzazione in un ambiente educativo separato non porta, per certi alunni, a un insegnamento inappropriato.

Il tasso di partecipazione dell'educazione separata nel periodo 1996-2004 riflette le differenze politiche nazionali in materia di educazione di bambini con bisogni educativi speciali. Sull'insieme degli alunni in età di istruzione obbligatoria, gli alunni con bisogni educativi speciali rappresentano:

- meno dell'1 % in Grecia, Spagna, Italia, a Cipro, in Portogallo, Islanda e Norvegia;
- tra 1 e 3 % in tredici sistemi educativi;
- più del 3 % nelle Comunità francese e fiamminga del Belgio, nella Repubblica ceca, in Germania, Estonia, Lettonia, Ungheria, Slovacchia e Finlandia.

Il modo in cui vengono definiti i bisogni educativi speciali e i tipi di istruzione previsti, differiscono da paese a paese. È quindi impossibile fare delle comparazioni dirette tra paesi. Ad ogni modo, le tendenze rilevate nella proporzione di alunni scolarizzati nell'ambito di un'educazione separata costituiscono un'informazione utile sull'evoluzione verso un'integrazione nell'istruzione ordinaria degli alunni con bisogni educativi speciali registrata tra il 1996 e il 2004. Tranne poche eccezioni, queste tendenze riflettono cambiamenti molto moderati, e nessun profilo dominante emerge chiaramente in Europa. Il numero di paesi che registrano un aumento della proporzione di alunni con bisogni educativi speciali scolarizzati in modo separato è simile al numero di paesi che presentano una diminuzione degli stessi. Molti paesi non registrano nessun cambiamento, o quasi, relativamente a queste proporzioni sul periodo considerato.

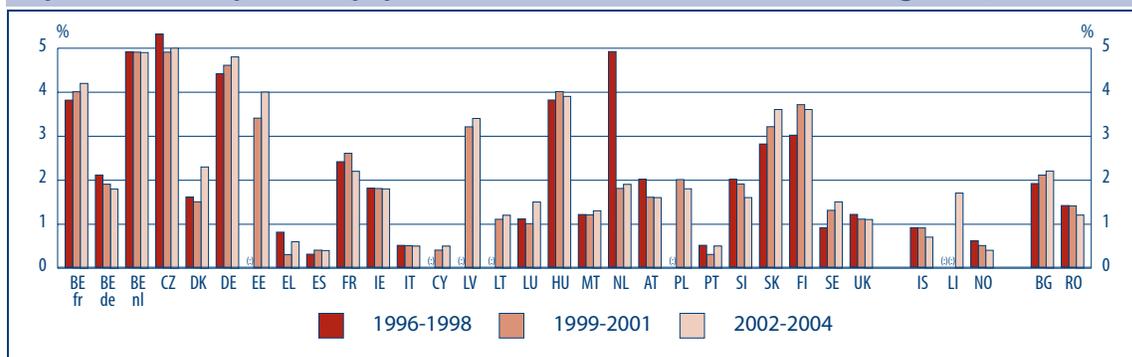
Germania e Irlanda presentano un aumento del numero globale di alunni con bisogni educativi speciali e, in entrambi i paesi, il numero di alunni con bisogni educativi speciali integrati nel sistema di istruzione ordinario è aumentato. L'aumento della percentuale di alunni tedeschi scolarizzati in strutture separate, presentata nella figura C3, è dovuto al fatto che in Germania la popolazione scolastica globale diminuisce.



PARTECIPAZIONE

Dal 1993, in Austria, i genitori hanno avuto giuridicamente il diritto di iscrivere i propri figli nell'istruzione ordinaria, con la conseguenza che sempre più alunni con bisogni educativi speciali frequentano il sistema ordinario, e che la percentuale di bambini integrati nell'educazione separata è diminuita. In questo paese, si assiste a un aumento costante, dal 1993, del numero di alunni con bisogni educativi speciali, nonostante il (leggero) calo del numero di alunni che iniziano la scuola, come risultato di una diminuzione costante dei tassi di natalità in Austria.

Figura C3. Evoluzione della percentuale di alunni con bisogni educativi speciali scolarizzata separatamente rispetto alla popolazione scolastica totale. Istruzione obbligatoria, 1996-2004.



	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
■ 1996-1998	3,8	2,1	4,9*	5,3	1,6*	4,4	(:)	0,8	0,3	2,4	1,8*	0,5*	(:)	(:)	(:)	1,1	3,8	1,2	4,9	2,0	(:)	0,5	2,0	2,8	3,0	0,9*	1,2	0,9*	(:)	0,6	1,9	1,4
■ 1999-2001	4,0	1,9	4,9	4,9	1,5*	4,6	3,4	0,3	0,4*	2,6	1,8	0,5*	0,4	3,2	1,1	1,0	4,0	1,2	1,8	1,6	2,0	0,3	1,9	3,2	3,7	1,3	1,1	0,9*	(:)	0,5	2,1	1,4
■ 2002-2004	4,2	1,8	4,9	5	2,3	4,8	4,0	0,6	0,4	2,2	1,8	0,5*	0,5	3,4	1,2	1,5	3,9	1,3	1,9	1,6	1,8	0,5	1,6	3,6	3,6	1,5	1,1	0,7	1,7	0,4	2,2	1,2

* Dati stimati

Fonti: Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione delle persone disabili e Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE nl), Irlanda: i dati pubblicati precedentemente relativi al periodo 1996-1998 sono rispettivamente di 3,8 % nella Comunità fiamminga e di 1,2 % in Irlanda, ma questi dati includono gli alunni che hanno superato l'età di istruzione obbligatoria.

Danimarca: i dati dei periodi 1996-1998 e 1999-2001 includono le scuole frequentate da alunni che hanno superato l'età di istruzione obbligatoria.

Grecia: i dati del periodo 1999-2001 coprono tutte le scuole, comprese quelle di livello post-obbligatorio.

Francia, Finlandia: i dati del periodo 1996-1998 si riferiscono all'anno scolastico 1994/1995.

Paesi Bassi: il netto calo della percentuale di alunni scolarizzati nelle scuole separate è dovuto alle modifiche apportate nel 1998 alla legislazione e alla regolamentazione. Le scuole separate per alunni con lievi disabilità di apprendimento o lievi deficienze intellettive adesso fanno parte del sistema educativo ordinario. Queste scuole si occupano di circa 74 000 alunni. I dati relativi alla ripartizione di questi alunni tra educazione separata ed educazione ordinaria non sono disponibili.



PARTECIPAZIONE

Nota esplicitiva (figura C3)

In questo indicatore, la percentuale di alunni con bisogni educativi speciali nell'istruzione obbligatoria, scolarizzati in scuole o classi separate, è calcolato sulla base della popolazione totale in età di istruzione obbligatoria. I dati sono relativi all'istruzione pubblica e privata sovvenzionata e provengono dalle statistiche del ministero dell'educazione, ma non tengono conto degli alunni scolarizzati nelle scuole private non sovvenzionate.

Viste le divergenze tra le statistiche relative ai bisogni educativi speciali, questo indicatore non si basa su anni fissi di riferimento, ma su tre periodi per i quali i dati nazionali sono disponibili.

Anche se le definizioni nazionali dell'«educazione separata» (a volte chiamata anche «educazione speciale») divergono, la definizione applicata qui è quella di un alunno che passa la maggior parte della settimana scolastica in un istituto o in una classe non ordinaria (cioè separata). Le definizioni giuridiche dei bisogni educativi speciali in vigore in ogni paese sono disponibili nei rapporti *National Overviews of Special Education*, sulle pagine nazionali del sito Internet dell'Agenzia europea, al seguente indirizzo <http://www.european-agency.org>.

IN CERTI PAESI, LA PERCENTUALE DI ALUNNI DI ORIGINE IMMIGRATA RAPPRESENTA PIÙ DEL 15 % DELLA POPOLAZIONE SCOLASTICA TOTALE DI 15 ANNI

In base all'indagine PISA 2003, gli alunni di 15 anni i cui genitori sono nati all'estero rappresentano tra il 10 e il 20 % della popolazione scolastica di questa età in Belgio (Comunità francese e tedesca), Germania, Francia, Paesi Bassi, Austria, Svezia e Liechtenstein. La proporzione di alunni immigrati supera un terzo della popolazione scolastica totale degli alunni di 15 anni in Lussemburgo.

Figura C4. Proporzioni di alunni di origine immigrata nella popolazione totale degli alunni di 15 anni. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2003.



BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
18,3	17,7	6,8	1,3	6,5	15,4	7,4	3,4	14,3	3,5	2,1	9,4	33,3	2,3	11,0	13,3	0,0	5,0	0,9	1,9	11,5	(:)	8,7	1,0	17,1	5,6

Fonte: OCSE, banca dati PISA 2003.

Nota supplementare

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): il tasso di risposta nel 2003 è stato considerato troppo scarso per garantire la comparabilità. Questo spiega perché il dato (proporzione di alunni immigrati = 7,9) non è presentato nella figura.

Nota esplicitiva

Gli alunni sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, ad indicare il loro luogo di nascita e quello dei loro genitori. La categoria di alunni «di origine immigrata» è costruita mettendo insieme gli alunni che hanno indicato che i loro genitori sono nati all'estero (indipendentemente dal luogo di nascita dell'alunno).

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (35 alunni di 15 anni). È volta a offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato.

Per maggiori informazioni sull'indagine PISA, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».



Gli altri paesi per i quali sono disponibili i dati presentano una proporzione nettamente inferiore di alunni di origine immigrata di 15 anni, con meno del 5 % nella maggior parte dei casi. Questi tassi di partecipazione rafforzano i dati demografici sulla proporzione di giovani stranieri nella popolazione totale (figura A4) e riflettono le tendenze storiche in materia di immigrazione ⁽¹⁾.

LA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI DI 4 ANNI ALL'EDUCAZIONE PREPRIMARIA È IN AUMENTO, MA È ANCORA SOGGETTA A VARIAZIONI

L'educazione preprimaria è accessibile ovunque in Europa. L'iscrizione ai programmi educativi è quasi sempre volontaria. Solo due paesi hanno reso l'educazione preprimaria obbligatoria per i bambini di 4 anni: Lussemburgo e Regno Unito (Irlanda del Nord). L'età teorica di accesso all'educazione preprimaria a finalità educativa varia da un sistema educativo all'altro (figura B1).

I tassi di frequenza degli istituti di educazione preprimaria dipendono dall'offerta disponibile. Le tendenze osservate nei tassi di partecipazione dei bambini di 4 anni riflettono la diversità dell'offerta per i bambini di questa età. Anche se per i nuovi 10 Stati membri i dati sono disponibili solo dal 1999/2000, la tendenza generale è l'aumento del numero di bambini di 4 anni iscritti in una struttura preprimaria in quasi tutta l'Europa.

Nel 2001/2002, tutti i bambini di 4 anni frequentavano una struttura di questo tipo di Belgio, Spagna, Francia, Italia, Paesi Bassi e Regno Unito. In Belgio, Francia e Paesi Bassi, è tradizione che il tasso di frequenza sia di circa il 100 %, mentre le cifre della Spagna, ma anche del Regno Unito, mostrano un aumento rapido dei tassi di partecipazione dal 1979/1980.

In Danimarca, Ungheria, Malta, Islanda e Liechtenstein, i tassi di partecipazione sono alti (con più del 90 % di iscritti). Tra questi quattro paesi, la Danimarca, dove il tasso di partecipazione era di poco inferiore al 50 % nel 1979/1980, presenta un aumento particolarmente evidente.

Negli altri paesi, eccetto Polonia e Finlandia, più di due terzi dei bambini di 4 anni sono iscritti in una struttura preprimaria nel 2001/2002. In questo gruppo di paesi, Portogallo e Svezia presentano gli aumenti più evidenti, con un tasso leggermente superiore al 18 % nel 1979/1980 e rispettivamente del 78,7 % e del 77,8 % nel 2001/2002. Al contrario, meno della metà dei bambini di 4 anni sono iscritti a un programma preprimario in Polonia e in Finlandia nel 2001/2002 (circa un terzo dei bambini polacchi e il 44 % dei bambini finlandesi).

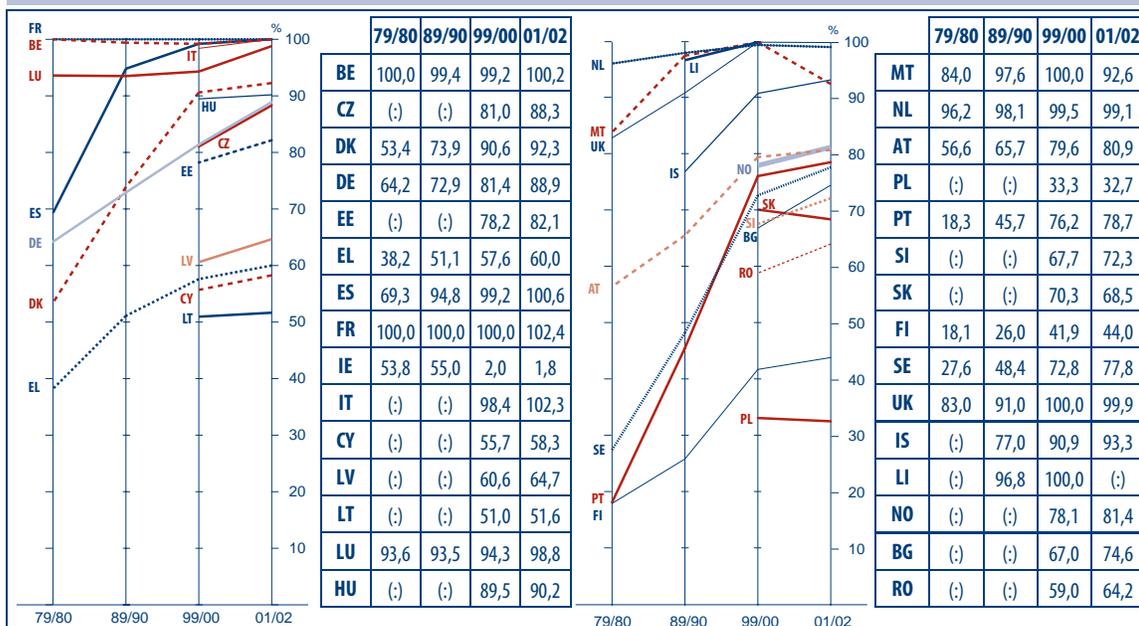
Infine, in Irlanda, molti bambini di 4 anni sono già scolarizzati nell'istruzione primaria.

⁽¹⁾ Per informazioni più dettagliate su questo argomento, cfr. capitolo 2 dell'indagine sull'Integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa. *Indagini Eurydice*. Bruxelles: Eurydice 2004.



PARTECIPAZIONE

Figura C5. Evoluzione dei tassi di partecipazione (in percentuale) negli istituti preprimari (CITE 0) a finalità educativa dei bambini di 4 anni, 1979-2002



Fonte: Eurostat, UOE e statistiche demografiche.

Note supplementari

Belgio: i dati degli istituti privati non sovvenzionati non sono inclusi.

Germania: i dati per il 1979/1980 e il 1989/1990 si riferiscono al territorio della ex-Repubblica federale.

Irlanda: a livello CITE 0 non esiste nessuna offerta nel settore pubblico. Molti bambini seguono un programma preprimario in scuole private, ma la maggior parte dei dati non sono disponibili. La rottura nella serie temporale è dovuta all'introduzione della nuova CITE 97. I programmi dell'educazione preprimaria della versione 75 della CITE sono considerati come primario nella CITE 97 (la cui durata tipica è un anno).

Regno Unito: le statistiche relative alla popolazione per il 2000/01 sono quelle del 2001.

Nota esplicativa

L'educazione preprimaria, CITE 0, è volta a soddisfare i bisogni educativi e lo sviluppo dei bambini di meno di 3 anni. Gli istituti preprimari a finalità educativa reclutano obbligatoriamente personale qualificato in ambito educativo. I giardini d'infanzia e i centri ludici, il cui personale non è obbligatoriamente qualificato in ambito educativo, non sono qui considerati. Questo indicatore è calcolato dividendo il numero di bambini di 4 anni che frequentano un istituto di educazione preprimaria per il numero di bambini di 4 anni nella popolazione.

In alcuni paesi, i tassi di partecipazione sembrano superare il 100%. Questo è dovuto al fatto che sono calcolati sulla base di due esempi di dati (popolazione e insegnamento) tratti da studi diversi, svolti in periodi diversi dell'anno in questione. La cifra è stata proporzionalmente arrotondata a 100.

I dati relativi alla popolazione si riferiscono al 1° gennaio dell'anno di riferimento.



LA FREQUENZA DELL'EDUCAZIONE PREPRIMARIA AUMENTA CON L'ETÀ DEI BAMBINI

Un anno prima dell'inizio dell'istruzione primaria obbligatoria, circa tre quarti dei bambini sono iscritti in istituti di educazione preprimaria nell'Unione europea e nei paesi AELS/SEE. Questa proporzione è leggermente più alta nei paesi dell'EU-15.

L'età alla quale i bambini possono iniziare a frequentare gli istituti di educazione preprimaria varia a seconda dei paesi. L'offerta generalmente è accessibile al massimo dai 3 o 4 anni (figura B1). Più della metà dei paesi europei presenta una frequenza massiccia (più dell'80 %) dell'educazione preprimaria da questa età.

In Grecia, Portogallo, Slovacchia e Romania, la maggior parte dei bambini sono iscritti in istituti di educazione preprimaria a 5 anni, mentre la maggior parte dei bambini polacchi, finlandesi e svedesi sono iscritti a 6 anni. In pochi paesi (Lettonia, Lituania e Bulgaria), la frequenza dell'educazione preprimaria non è massiccia a nessuna età. Circa un quarto dei bambini di questi paesi entra per la prima volta nel sistema scolastico a livello primario.

Il passaggio alla scuola primaria avviene a 6 anni per la maggior parte dei bambini in Belgio, Repubblica ceca, Grecia, Spagna, Francia, Italia, Cipro, Lussemburgo, Portogallo, Islanda e Norvegia. In questi paesi quindi i tassi di scolarizzazione coincidono con l'età teorica di accesso all'istruzione primaria, tranne in Belgio, a Cipro, in Lussemburgo e in Portogallo, dove pochi bambini di 6 anni (circa il 4 %) rimangono nell'educazione preprimaria. In Germania, Austria e Slovacchia, circa il 40 % dei bambini di 6 anni è sempre nelle strutture preprimarie. In Irlanda, la metà dei bambini sono già iscritti al primario a 4 anni e lo stesso vale per quasi tutti i bambini di 5 anni. Tutti i bambini di 5 anni nel Regno Unito e circa il 70 % dei bambini di questa età a Malta sono già iscritti all'istruzione primaria.

L'accesso alla scuola primaria avviene a 7 anni per la maggioranza dei bambini nei tre paesi baltici, in Danimarca, Ungheria, Polonia, Slovenia (secondo il programma di prima della riforma), Finlandia, Svezia, Bulgaria e Romania. Ciononostante, alcuni bambini di 7 anni restano nell'educazione preprimaria nella Repubblica ceca, in Lettonia, Lituania e Ungheria. Nel caso della Repubblica ceca e dell'Ungheria, ciò è dovuto al fatto che i bambini nati dopo una data stabilita devono aspettare un altro anno prima di accedere all'istruzione obbligatoria. Nella Repubblica ceca, questa situazione è dovuta all'accesso ritardato di circa il 20 % dei bambini su richiesta dei loro genitori e previo accordo del capo di istituto. In Lettonia e Lituania, questo fenomeno può essere dovuto al fatto che l'accesso al primario può essere spostato di un anno a causa della mancanza di maturità del bambino (figura B4).



PARTECIPAZIONE

Note supplementari (figura C6)

Belgio: i dati degli istituti privati non sovvenzionati non sono inclusi.

Irlanda: a livello CITE 0 non esiste nessuna offerta nel settore pubblico. Molti bambini seguono un programma preprimario in scuole private, ma la maggior parte dei dati non sono disponibili.

Slovenia: il programma post-riforma autorizza le scuole a iscrivere i bambini nell'istruzione obbligatoria dai 6 anni. Nel 2000/2001, le scuole potevano decidere di adottare il programma pre o post-riforma.

Regno Unito: le statistiche relative alla popolazione sono del 2001.

Nota esplicativa

I dati dettagliati sono negli allegati disponibili sul sito <http://www.eurydice.org>.

L'educazione preprimaria, CITE 0, è volta a soddisfare i bisogni educativi e lo sviluppo dei bambini di meno di 3 anni. Gli istituti preprimari a finalità educativa reclutano obbligatoriamente personale qualificato in ambito educativo. I giardini d'infanzia e i centri ludici, il cui personale non è obbligatoriamente qualificato in ambito educativo, non sono qui considerati.

I programmi del livello primario, CITE 1, sono volti a trasmettere un'istruzione elementare in materia di lettura, scrittura e calcolo, e una comprensione elementare di altre materie.

Questo indicatore fornisce i tassi di partecipazione degli alunni ai livelli CITE 0 e 1 per età tra 3 e 7 anni, e fornisce il profilo della partecipazione dei bambini all'educazione.

In alcuni paesi, i tassi di partecipazione sembrano superare il 100%. Questo è dovuto al fatto che sono calcolati sulla base di due esempi di dati (popolazione e insegnamento) tratti da studi diversi, svolti in periodi diversi dell'anno in questione. La cifra è stata proporzionalmente arrotondata a 100.

I dati relativi alla popolazione si riferiscono al 1° gennaio 2002.

A 16 ANNI, LA MAGGIOR PARTE DEI GIOVANI SONO ISCRITTI ALL'ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE

I percorsi dei giovani dai 15 ai 19 anni nel sistema educativo e il momento del loro passaggio all'istruzione superiore riflettono le differenze nelle strutture organizzative dei sistemi educativi europei (figura B1). In alcuni paesi, la durata dell'istruzione a livello CITE 2 è nettamente più lunga, con un passaggio più progressivo verso i livelli educativi successivi. In altri paesi, l'accesso al CITE 3 e ai livelli successivi di solito avviene a un'età più precoce.

In media, circa la metà dei giovani dell'Unione europea sono iscritti a livello CITE 2 a 15 anni. A 19 anni, i tassi di scolarizzazione si ripartiscono per quasi la metà tra CITE 3 e CITE 5. Nella maggior parte dei paesi europei, il passaggio al CITE 3 avviene per tutti, o quasi tutti, a 16 anni. In Belgio, Italia, Cipro, Austria e Slovenia, questo passaggio è quasi completo già a 15 anni, mentre nel Regno Unito, tutti i giovani di 15 anni frequentano il livello CITE 3.

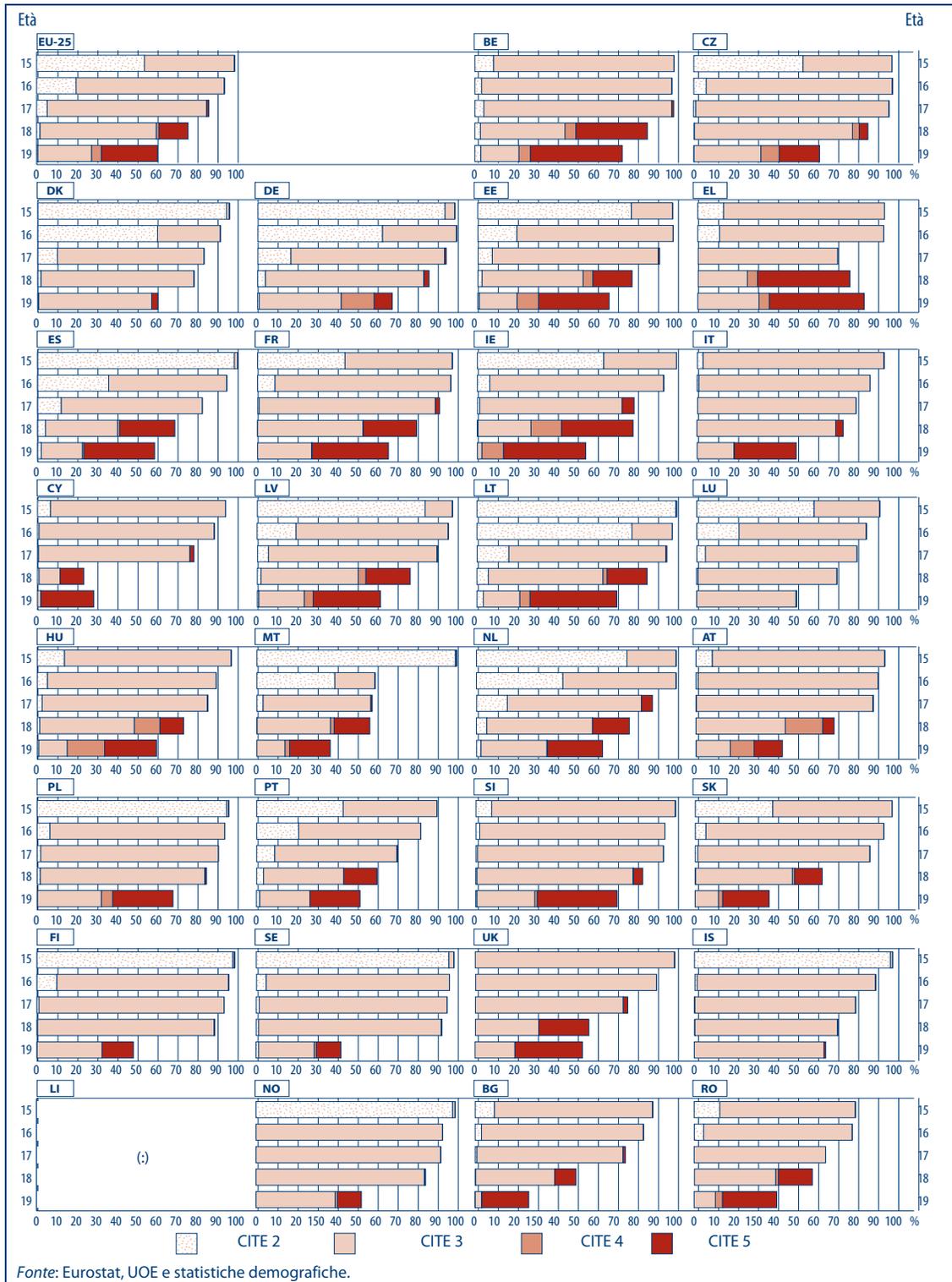
In alcuni paesi, il completamento del livello CITE 2 avviene più tardi. I tassi di scolarizzazione a 15 anni a questo livello sono superiori al 90% in Danimarca, Germania, Spagna, Lituania, Malta, Polonia, Finlandia, Svezia, Islanda e Norvegia. Circa il 10% degli alunni sono ancora iscritti al livello CITE 2 a 17 anni in Danimarca, Germania, Spagna, Lituania e Portogallo. Questo è dovuto, da una parte, alla durata piuttosto lunga del secondario inferiore in questi paesi (fino a 16 anni, o anche 17 in Danimarca per alcuni alunni) e, dall'altra, al fatto che gli alunni possono, in alcuni di questi paesi, ripetere un anno se non hanno raggiunto i livelli richiesti.

In Belgio, Lussemburgo, Ungheria e in particolare nei Paesi Bassi, un certo numero di alunni si trova ancora a livello CITE 2 a 17 anni, anche se in questi paesi la durata teorica di questo livello di istruzione è più breve: termina a 14 anni (Belgio e Ungheria) o a 15 (Lussemburgo). Nei Paesi Bassi, il livello CITE 2 termina a 15 anni per tutti gli alunni, tranne per quelli iscritti alle scuole VMBO (16 anni), MBO *Assistentopleiding* (17 anni) o *Praktijkonderwijs* (18 anni). In tutti questi paesi, la ripetizione di un anno è possibile (figura E23) e gli alunni possono ripetere uno o più anni.



PARTECIPAZIONE

**Figura C7. Tasso di partecipazione per fascia d'età (da CITE 2 a 5).
Anno scolastico 2001/2002.**





PARTECIPAZIONE

Note supplementari (figura C7)

Belgio: i dati degli istituti privati non sovvenzionati non sono inclusi. Tutti gli alunni/studenti della promozione sociale sono presi in considerazione.

Cipro: la maggior parte degli studenti dell'istruzione superiore studiano all'estero e non sono conteggiati nel numero di iscritti a questo livello mentre sono conteggiati nella popolazione totale, cosa che sottostima la proporzione.

Lussemburgo: la maggior parte degli studenti dei livelli CITE 5 e 6 studiano all'estero e non sono presi in considerazione. Anche molti alunni dei livelli CITE 1, 2 e 3 sono all'estero e non sono presi in considerazione nelle iscrizioni, ma lo sono nelle statistiche relative alla popolazione. Tutti i tassi di partecipazione per età sono quindi sottostimati. Per il CITE 5, i dati non sono disponibili per fascia d'età.

Austria: il livello CITE 3, per gli alunni di 17 anni, include il livello CITE 4.

Regno Unito: le statistiche relative alla popolazione sono del 2001.

Nota esplicativa

I dati dettagliati sono negli allegati disponibili sul sito <http://www.eurydice.org>.

La raccolta dei dati relativi alle iscrizioni copre i sistemi educativi nazionali, indipendentemente dal potere organizzatore delle scuole. Tutti i programmi educativi formali sono inclusi. Sono inclusi tutti i programmi di educazione degli adulti il cui contenuto è identico a quello dei programmi di educazione formale o che conducono a qualifiche simili. Sono incluse tutte le forme di educazione speciale. Sono inclusi anche i programmi di apprendistato, ma non lo sono le formazioni che si svolgono interamente in ambito professionale, per le quali nessuna autorità educativa ufficiale garantisce la supervisione.

Ogni alunno iscritto durante l'anno scolastico è conteggiato una volta sola, anche se si iscrive a più programmi.

In alcuni paesi, i tassi di partecipazione sembrano superare il 100 %. Questo è dovuto al fatto che sono calcolati sulla base di due tipi di dati (popolazione e insegnamento) tratti da studi diversi, svolti in periodi diversi dell'anno in questione. La cifra è stata proporzionalmente arrotondata a 100.

I dati relativi alla popolazione si riferiscono al 1° gennaio 2002.

Alcuni paesi sono caratterizzati da una durata particolarmente lunga del CITE 3, che include quasi tutti i giovani iscritti a scuola tra i 15 o 16 anni e i 19 anni. È il caso di Italia, Lussemburgo e dei paesi nordici. In Danimarca, l'accesso al CITE 3 è più progressivo, ma quasi tutti i giovani di 19 anni sono sempre iscritti a questo livello di istruzione.

Al contrario, in Belgio, Ungheria, Austria e Slovenia, l'accesso al CITE 3 avviene prima (dai 15 anni) ed è seguito da un accesso relativamente precoce ai livelli CITE 4 e 5, frequentati dalla maggior parte dei giovani di 19 anni.

In tutta Europa, eccetto Germania e Austria, ci sono più studenti di 18 o 19 anni iscritti al CITE 5 che al CITE 4. In alcuni paesi (Danimarca, Cipro, Paesi Bassi, Finlandia, Islanda e Liechtenstein), non esiste un programma di formazione specifica di livello CITE 4 a questa età (figura B1).

NELLA MAGGIOR PARTE DEI PAESI, IL TASSO DI ISCRIZIONE ALL'ISTRUZIONE GENERALE È COMPARABILE A LIVELLO REGIONALE

Anche se esistono variazioni notevoli tra paesi per quanto riguarda la percentuale di alunni iscritti al secondario superiore generale, compreso il preprofessionale (figura C9), la ripartizione di questi alunni è molto uniforme tra le diverse regioni all'interno dei paesi. In altri termini, gli elevati tassi nazionali di partecipazione corrispondono a elevati tassi regionali e viceversa. La minor differenza tra regioni si riscontra in Ungheria (con percentuali che variano dal 90 % nella regione di Közép-Magyarország a poco più dell'85 % nella regione di Közép-Dunántúl).

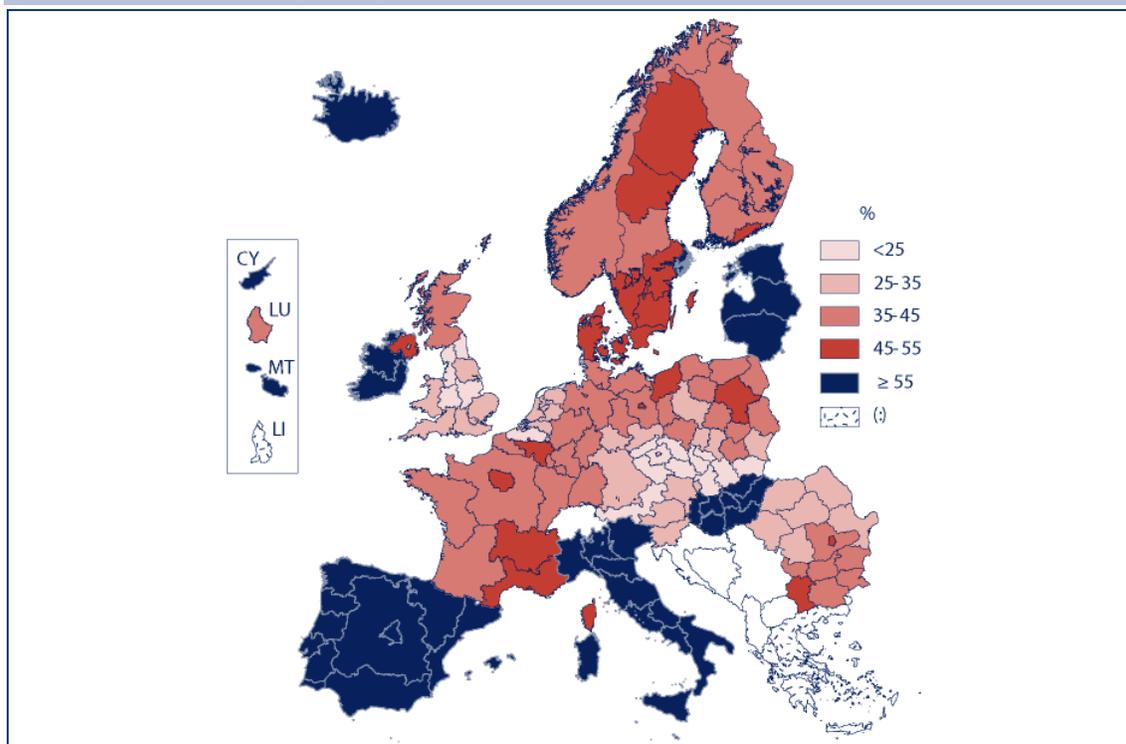
Belgio, Germania, Regno Unito e Bulgaria costituiscono delle eccezioni a questa situazione generale. La maggiore differenza si osserva in Belgio, dove le percentuali delle diverse regioni sono comprese tra il 24 % nella Regione fiamminga e il 54 % della regione di Bruxelles-Capitale. In Germania, le percentuali nelle regioni variano dal 30,5 % in Baviera e il 48 % a Berlino, mentre nel Regno Unito, una maggior proporzione di alunni sono iscritti all'istruzione secondaria superiore generale in Irlanda del Nord (50 %) e in Scozia (37,5 %)



PARTECIPAZIONE

rispetto al resto del Regno Unito. Infine, in Bulgaria, il 36 % degli alunni sono iscritti al secondario superiore generale nella regione Severen Tsentralen e il 52 % degli studenti nella regione Yugozapaden.

Figure C8. Percentuale di alunni nell'istruzione secondaria superiore generale (CITE 3), per regione NUTS. Anno scolastico 2001/2002.



Fonte: Eurostat, UOE e statistiche demografiche.

Note supplementari

Belgio: i dati degli istituti privati non sovvenzionati non sono inclusi. Nella Comunità francese, gli studenti che frequentano gli istituti per la promozione sociale non sono inclusi. Questo sovrastima leggermente la percentuale di alunni dell'istruzione secondaria superiore generale.

Regno Unito: il livello CITE 4 è incluso nel livello CITE 3 professionale.

Nota esplicativa

Questo indicatore presenta il numero di alunni, a tempo pieno e a tempo parziale, iscritti al livello secondario superiore generale e preprofessionale, come proporzione dell'insieme degli alunni iscritti al secondario superiore (CITE 3) della regione.

Tutti i programmi educativi formali sono inclusi. Sono inclusi tutti i programmi di educazione degli adulti il cui contenuto è identico a quello dei programmi di educazione formale o che conducono a qualifiche simili. Sono incluse tutte le forme di educazione speciale. Sono inclusi anche i programmi di apprendistato, ma non lo sono le formazioni che si svolgono interamente in ambito professionale, per le quali nessuna autorità educativa ufficiale garantisce la supervisione.

NUTS 1 è usato nella maggior parte dei paesi dell'EU-15, eccetto Irlanda, Portogallo, Finlandia, e Svezia. In questi paesi, e nei nuovi Stati membri, è usato NUTS 2. Per la definizione di NUTS, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».



PARTECIPAZIONE

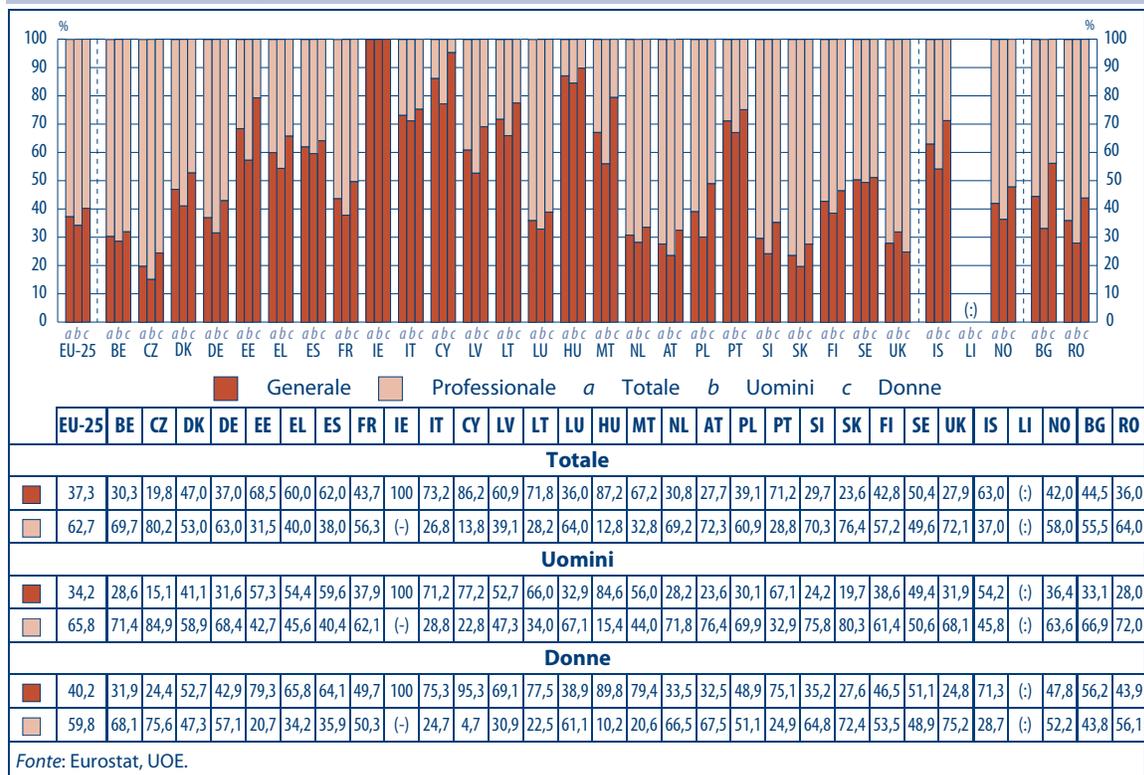
NEL SECONDARIO SUPERIORE, PIÙ ALUNNI NELL'ISTRUZIONE PROFESSIONALE CHE IN QUELLA GENERALE

In Europa, a livello secondario superiore, in generale ci sono più alunni nell'istruzione professionale che nell'istruzione generale (l'istruzione preprofessionale è compresa nell'istruzione generale). Solo dieci paesi presentano un profilo di ripartizione inverso (Estonia, Grecia, Spagna, Italia, Cipro, Lettonia, Ungheria, Malta, Portogallo e Islanda). In Irlanda, tutti gli alunni sono iscritti all'istruzione generale, poiché non esiste un indirizzo professionale separato. Infine, in Svezia e, in misura inferiore, in Danimarca, la rispettiva proporzione di alunni iscritti nei due indirizzi è quasi equivalente.

In Belgio, Repubblica ceca, Paesi Bassi, Austria, Slovenia e Regno Unito si riscontrano dei tassi eccezionalmente elevati di partecipazione all'istruzione secondaria superiore professionale (più di due terzi degli alunni).

La ripartizione per sesso indica dei profili di ripartizione diversi. I tassi di iscrizione dei ragazzi negli indirizzi professionali sono più alti ovunque, dato che quasi tutti i paesi presentano una differenza di almeno il 10 % tra la partecipazione dei ragazzi e quella delle ragazze negli indirizzi professionali. A Cipro la differenza è particolarmente evidente: i ragazzi sono cinque volte più numerosi delle ragazze come iscritti all'istruzione secondaria superiore professionale (ma il tasso di partecipazione globale è molto basso se lo si confronta con le iscrizioni all'istruzione generale). Solo Belgio, Spagna, Italia e Svezia presentano una ripartizione relativamente equilibrata per sesso, con una differenza di meno del 5 %.

Figure C9. Ripartizione degli alunni tra istruzione secondaria superiore (CITE 3) generale e professionale (globalmente e per sesso), in percentuale. Anno scolastico 2001/2002.





PARTECIPAZIONE

Note supplementari (figura C9)

Belgio: i dati degli istituti privati non sovvenzionati non sono inclusi. Tutti gli alunni/studenti della promozione sociale sono inclusi.

Regno Unito: l'istruzione preprofessionale è inclusa nel professionale. Il livello CITE 4 è incluso nel livello CITE 3 professionale.

Nota esplicativa

Questo indicatore presenta il numero di ragazze e ragazzi iscritti al secondario superiore generale e professionale come proporzione dell'insieme degli studenti iscritti al secondario superiore (CITE 3). L'istruzione preprofessionale è inclusa nell'istruzione generale.

La raccolta dei dati relativi alle iscrizioni copre i sistemi educativi nazionali, indipendentemente dal potere organizzatore delle scuole. Tutti i programmi educativi formali sono inclusi. Sono inclusi tutti i programmi di educazione degli adulti il cui contenuto è identico a quello dei programmi di educazione formale o che conducono a qualifiche simili. Sono incluse tutte le forme di educazione speciale. Sono inclusi anche i programmi di apprendistato, ma non lo sono le formazioni che si svolgono interamente in ambito professionale, per le quali nessuna autorità educativa ufficiale garantisce la supervisione.

L'istruzione professionale copre l'istruzione che prepara i partecipanti a un accesso diretto, senza formazione complementare, a professioni specifiche. I programmi generali non sono rivolti a una categoria specifica di professioni, e meno del 25 % del contenuto del programma è di natura professionale tecnica. I programmi preprofessionali comportano almeno il 25 % del contenuto a carattere professionale o tecnico, ma sono principalmente volti a formare i partecipanti al mondo del lavoro, e non sfociano in una qualifica professionale o tecnica pertinente.

Sono inclusi gli alunni a tempo pieno e a tempo parziale. La tabella presenta un conteggio degli effettivi.

NELLA MAGGIOR PARTE DEI PAESI, IL TASSO DI PARTECIPAZIONE DEI RAGAZZI DIMINUISCE PIÙ RAPIDAMENTE ALLA FINE DELL'ISTRUZIONE OBBLIGATORIA

L'istruzione obbligatoria, in generale, termina con la fine del livello secondario inferiore o durante il livello secondario superiore. L'età limite per l'istruzione obbligatoria varia da un paese all'altro (figura B1). Bisogna tenerne conto nell'analisi dell'evoluzione dei tassi di partecipazione globali e per sesso, in quattro fasi diverse: un anno prima della fine dell'istruzione obbligatoria, alla fine dell'istruzione obbligatoria, e un anno o due anni dopo la fine di questo periodo.

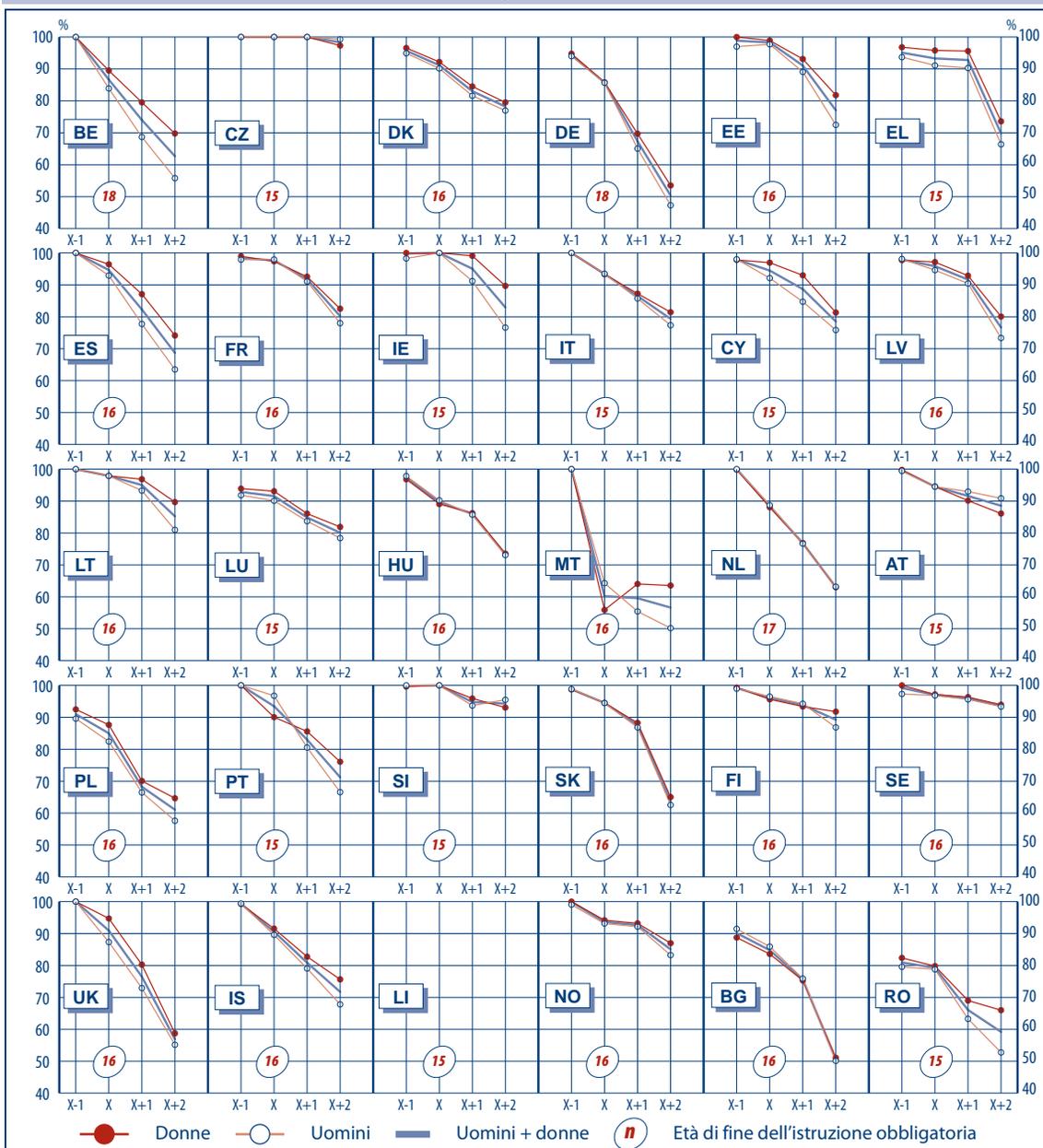
Nei 29 paesi europei per i quali sono disponibili i dati, i tassi di partecipazione diminuiscono progressivamente alla fine dell'istruzione obbligatoria. I tassi di partecipazione diminuiscono in modo particolarmente lento in Repubblica ceca, Francia, Irlanda, Lituania, Lussemburgo, Austria, Slovenia, Finlandia, Svezia e Norvegia; in questi paesi, superano l'80 % durante il secondo anno successivo alla fine dell'istruzione obbligatoria. Al contrario, in Germania e Bulgaria, solo il 50 % dei giovani sono ancora iscritti al sistema educativo durante il secondo anno successivo alla fine dell'istruzione obbligatoria.

Nella maggior parte dei paesi, le donne rimangono nel sistema educativo per più tempo rispetto agli uomini. La differenza è particolarmente evidente in Belgio, Spagna, Irlanda, Malta, Portogallo e Romania, dove, due anni dopo la fine dell'istruzione obbligatoria, i tassi di partecipazione delle ragazze sono più alti di quelli dei ragazzi di circa 10 punti percentuali o anche di più. Le eccezioni a questo fenomeno sono la Repubblica ceca e l'Austria, dove i tassi di partecipazione dei ragazzi sono leggermente più alti rispetto a quelli delle ragazze. In Ungheria e nei Paesi Bassi, i tassi di partecipazione sono simili per i due sessi.



PARTECIPAZIONE

Figura C10. Tassi di partecipazione (in percentuale) globali e per sesso, al termine dell'istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2001/2002.



Fonte: Eurydice, Eurostat, UOE e statistiche demografiche.

Note supplementari

Belgio: i dati degli istituti privati non sovvenzionati non sono inclusi. Tutti gli alunni/studenti della promozione sociale sono presi in considerazione.

Irlanda: l'istruzione obbligatoria è stata estesa a 16 anni, in seguito all'adozione del *Welfare Act* 2000 in vigore dal 5 luglio 2002.

Cipro: la maggior parte degli studenti dell'istruzione superiore studiano all'estero e non sono conteggiati nel numero di iscritti a questo livello, mentre sono conteggiati nella popolazione totale, cosa che sottostima la proporzione.



PARTECIPAZIONE

Note supplementari (figura C10 seguito)

Lussemburgo: la maggior parte degli studenti dei livelli CITE 5 e 6 studiano all'estero e non sono presi in considerazione. Anche molti alunni dei livelli CITE 1, 2 e 3 sono all'estero e non sono presi in considerazione nelle iscrizioni, ma lo sono nelle statistiche relative alla popolazione. Tutti i tassi di partecipazione per età sono quindi sottostimati. Per il CITE 5, i dati non sono disponibili per fascia d'età.

Ungheria: per gli alunni che hanno iniziato la scuola il 1° settembre 1998 o dopo, l'istruzione obbligatoria dura fino alla fine dell'anno scolastico in cui compiono 18 anni.

Regno Unito: le statistiche relative alla popolazione sono del 2001.

Nota esplicativa

I dati dettagliati sono negli allegati disponibili sul sito <http://www.eurydice.org>.

Questo indicatore presenta per ogni paese, i tassi di iscrizione all'istruzione a tutti i livelli CITE, alla fine dell'istruzione obbligatoria. Sono inclusi gli alunni a tempo pieno e a tempo parziale. La tabella presenta un conteggio degli effettivi.

La raccolta dei dati relativi alle iscrizioni copre i sistemi educativi nazionali, indipendentemente dal potere organizzatore delle scuole. Tutti i programmi educativi formali sono inclusi. Sono inclusi tutti i programmi di educazione degli adulti il cui contenuto è identico a quello dei programmi di educazione formale o che conducono a qualifiche simili. Sono incluse tutte le forme di educazione speciale. Sono inclusi anche i programmi di apprendistato, ma non lo sono le formazioni che si svolgono interamente in ambito professionale, per le quali nessuna autorità educativa ufficiale garantisce la supervisione.

I dati relativi alla popolazione si riferiscono al 1° gennaio 2002.

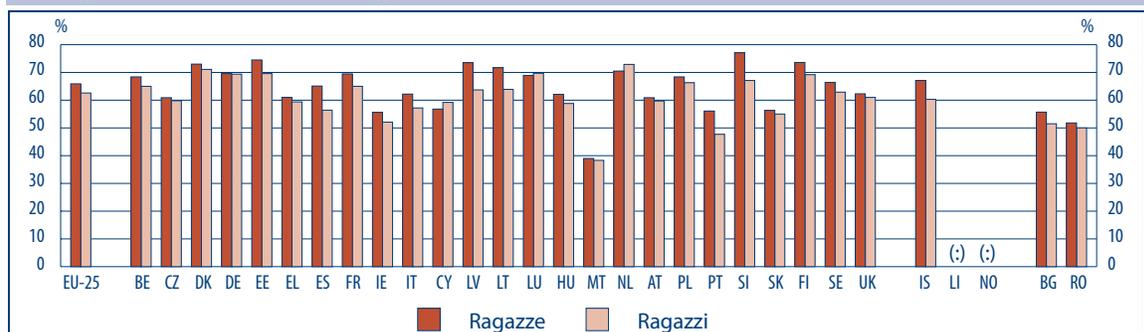


PIÙ DELLA METÀ DEGLI ALUNNI TRA I 15 E I 24 ANNI SONO ISCRITTI A UNA FORMAZIONE

Ovunque in Europa, eccetto a Malta, almeno la metà dei giovani dai 15 ai 24 anni sono iscritti in un forma o in un'altra di istruzione o formazione. In Danimarca, Estonia, Paesi Bassi, Slovenia e Finlandia, questa proporzione raggiunge il 70 %.

Nell'Unione europea, circa il 66 % delle donne di questa fascia di età, in media, sono iscritte all'istruzione o a una formazione, contro il 62 % degli uomini. Solo tre paesi (Cipro, Lussemburgo e Paesi Bassi) presentano una percentuale leggermente più alta di uomini rispetto alle donne per questa fascia di età. La differenza nei tassi di iscrizione per sesso non è molto alta in generale, tranne in Spagna, Lettonia e Slovenia, dove è di circa il 10 %.

Figura C11. Percentuale di giovani tra i 15 e i 24 anni nell'istruzione e formazione, 2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
Ragazze	65,9	68,4	60,9	73,0	69,6	74,5	61,0	65,1	69,5	55,6	62,2	56,8	73,5	71,7	68,9	62,1	39,0	70,5	60,9	68,4	56,1	77,1	56,3	73,6	66,4	62,3	67,1	(-)	(-)	55,7	51,8
Ragazzi	62,6	65,0	59,8	71,1	69,6	59,4	56,4	65,0	52,1	57,2	59,2	63,7	63,9	69,7	58,8	38,3	72,9	59,7	66,3	47,7	67,1	55,0	69,2	62,9	61,0	60,3	(-)	(-)	51,5	50,0	

Fonte: Eurostat, indagine sulla forza lavoro.

[Note supplementari](#)

Francia: il periodo di riferimento per la partecipazione a una formazione è una settimana.

Cipro: gli studenti domiciliati nei paesi, ma che studiano all'estero, non sono coperti dallo studio.

Norvegia: i dati non sono presentati perché la raccolta si limita solo all'istruzione o alla formazione considerate importanti per il lavoro presente o futuro (che esclude ad esempio l'insegnamento iniziale, ecc.).

[Nota esplicativa](#)

Una **persona che segue l'istruzione o una formazione** è una persona che ha ricevuto un'istruzione o una formazione di qualunque tipo durante le quattro settimane precedenti allo studio. I dati raccolti si riferiscono a tutte le formazioni a finalità educativa o professionale, che siano o meno pertinenti per il lavoro attuale o futuro, e agli insegnamenti e formazioni di qualunque tipo.

IN MEDIA, LA POPOLAZIONE EUROPEA SEGUE UN INSEGNAMENTO PER PIÙ DI 17 ANNI

L'**aspettativa di vita scolastica** è una misura che dà una stima del numero di anni durante i quali un bambino di 5 anni dovrebbe essere iscritto nel sistema educativo se la ripartizione attuale delle iscrizioni per età rimane stabile. L'aspettativa di vita scolastica prefigura la configurazione delle iscrizioni future basandosi sulla struttura attuale delle iscrizioni al sistema educativo. Permette una comparazione tra i diversi paesi.

Il numero di anni di formazione che un bambino di 5 anni può sperare di ricevere durante la sua vita varia da un minimo di 14 anni a Cipro, in Lussemburgo e a Malta (dove la maggior parte dei giovani studia all'estero e non sono inclusi nei dati) e 19 anni in Belgio, Finlandia, Svezia, Regno Unito e Islanda. L'aspettativa di vita

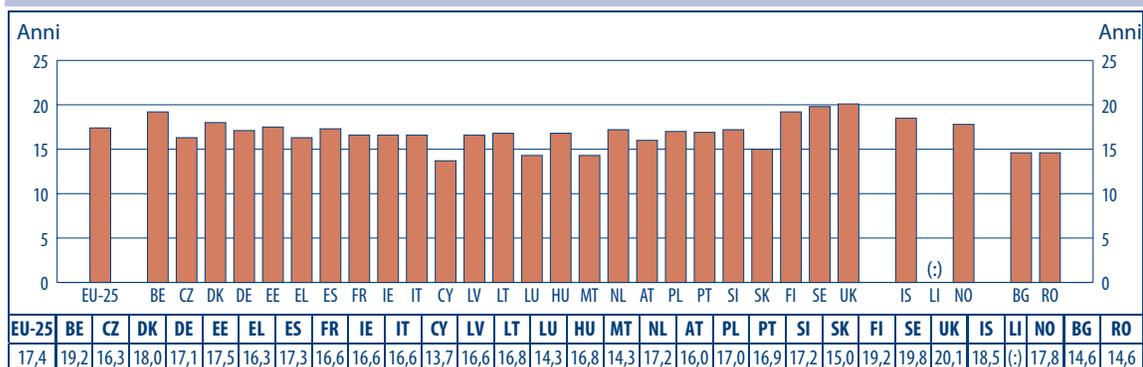


PARTECIPAZIONE

scolastica è più lunga nel Regno Unito e, in media, inferiore di circa un anno nei nuovi Stati membri dell'Unione europea rispetto all'Unione europea a 15.

È necessario interpretare questi dati prendendo in considerazione la durata dell'istruzione obbligatoria (figure B1 e B13), la tendenza al prolungamento degli studi (figura C11), il tasso di ripetizione, la proporzione delle iscrizioni a tempo parziale e l'offerta di corsi per gli adulti.

Figura C12. Aspettativa di vita scolastica degli alunni di 5 anni (da CITE 0 a 6). Anno scolastico 2001/2002.



Fonte: Eurostat, UOE e statistiche demografiche.

Note supplementari

Belgio: i dati degli istituti privati non sovvenzionati non sono inclusi.

Germania, Romania, Slovenia: sono esclusi i programmi avanzati di ricerca (livello CITE 6).

Irlanda: a livello CITE 0 non esiste nessuna offerta nel settore pubblico. Molti bambini seguono un programma preprimario in scuole private, ma la maggior parte dei dati non sono disponibili.

Cipro: la maggior parte degli studenti dei livelli CITE 5 e 6 studiano all'estero e non sono inclusi.

Lussemburgo: la maggior parte degli studenti dei livelli CITE 5 e 6 studiano all'estero e non sono presi in considerazione. Anche molti alunni degli altri livelli studiano all'estero e non sono presi in considerazione nelle iscrizioni, ma lo sono nelle statistiche relative alla popolazione. Tutti i tassi di partecipazione per età sono quindi sottostimati. Per il CITE 5, i dati non sono disponibili per fascia d'età.

Regno Unito: le statistiche relative alla popolazione sono del 2001.

Nota esplicativa

L'aspettativa di vita scolastica è una misura che dà una stima del numero di anni durante i quali un bambino di 5 anni dovrebbe essere iscritto nel sistema educativo se la ripartizione attuale delle iscrizioni per età rimane stabile. La stima dell'aspettativa di vita scolastica (in numero di anni) è ottenuta sommando dei tassi netti di partecipazione calcolati per ognuna delle età (esprese in anni). La somma dei tassi di frequenza calcolati per tutte le età permette di avere una stima dell'aspettativa di vita scolastica totale. Questo tipo di stima è affidabile fintanto che la distribuzione dei tassi di frequenza per età resta invariata. Le stime sono basate su un conteggio degli iscritti, cioè gli studenti a tempo parziale e a tempo pieno sono conteggiati nello stesso modo.

I tassi netti di partecipazione sono ottenuti dividendo il numero di iscritti di un'età o fascia di età (CITE 0 a 6) per la popolazione totale di questa età o fascia di età. Il tasso netto di partecipazione degli iscritti la cui età è «sconosciuta» è calcolato dividendo il loro numero per la popolazione totale degli alunni e degli studenti e moltiplicandolo per 60 (anni).



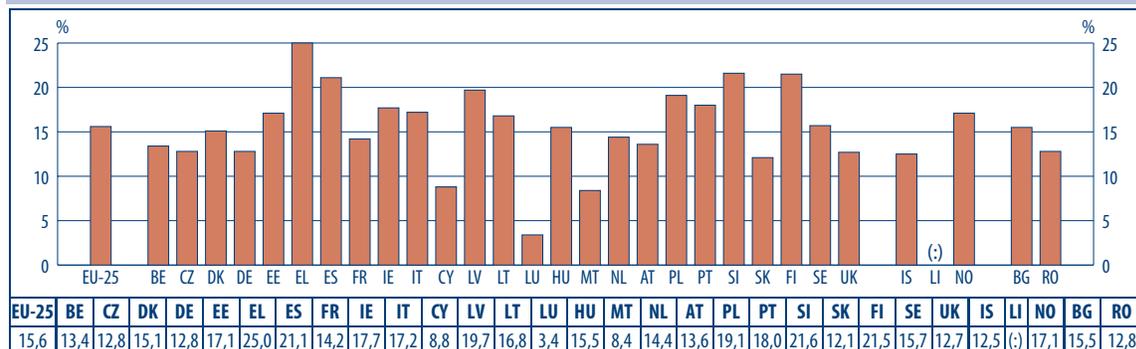
NELL'UNIONE EUROPEA, PIÙ DEL 15 % DEGLI ISCRITTI AL SISTEMA EDUCATIVO SONO STUDENTI DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

Nel 2002, più di 16 milioni di studenti sono iscritti all'istruzione superiore nell'Unione europea, cioè poco più del 15 % del totale di alunni e studenti iscritti nei sistemi educativi.

In Grecia, Spagna, Slovenia e Finlandia, il numero di studenti dell'istruzione superiore rapportato all'insieme degli alunni del sistema educativo è superiore al 20 % mentre rappresenta meno del 10 % a Cipro, in Lussemburgo e a Malta. La situazione di Cipro e Lussemburgo è dovuta in gran parte al fatto che la maggior parte degli studenti di questi paesi studiano all'estero (figura C20). Negli altri paesi, la percentuale di studenti oscilla intorno alla media dell'Unione, tra il 12,1 % (Slovacchia) e il 19,7 % (Lettonia).

È importante prendere in considerazione i diversi parametri dei contesti nazionali per facilitare l'interpretazione di questo indicatore; in particolare le variazioni demografiche (figure A2 e C14), la struttura dell'istruzione (ad esempio, lo sviluppo più o meno importante dell'istruzione di livello CITE 0, la durata variabile dell'istruzione obbligatoria e dell'istruzione superiore, figura B1), il numero di posti disponibili negli istituti di istruzione superiore e le eventuali restrizioni per l'ammissione (figura B14).

Figura C13. Percentuale di studenti dell'istruzione superiore (CITE 5 e 6) rispetto all'insieme di alunni e studenti. Anno accademico 2001/2002.



Fonte: Eurostat, UOE.

[Note supplementari](#)

Belgio: i dati degli istituti privati non sovvenzionati non sono inclusi. Gli studenti della promozione sociale sono inclusi.

Germania, Slovenia, Romania: il livello CITE 6 è escluso.

Irlanda: a livello CITE 0 non esiste nessuna offerta nel settore pubblico. Molti bambini seguono un programma preprimario in scuole private, ma la maggior parte dei dati non sono disponibili.

Cipro, Lussemburgo: la maggior parte degli studenti studiano all'estero e non sono inclusi.

[Nota esplicativa](#)

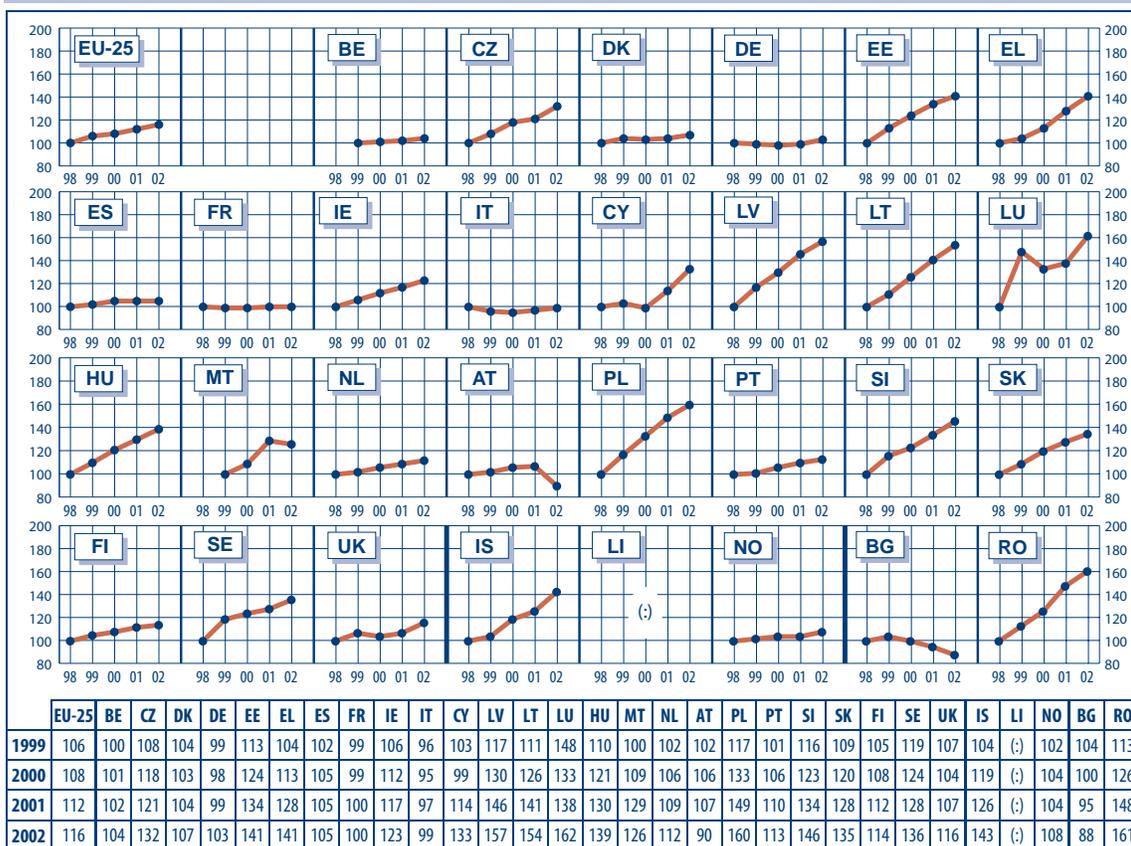
Sono inclusi tutti gli studenti (a tempo pieno e a tempo parziale) dei livelli CITE 5 e 6. La popolazione totale sulla quale si basa questo indicatore è il numero totale di alunni e di studenti iscritti nel sistema educativo del paese (da CITE 0 a 6).



IL NUMERO DI STUDENTI DEL SUPERIORE CONTINUA A CRESCERE

Nel periodo 1998-2002, il numero di studenti dell'istruzione superiore non ha smesso di aumentare nell'Unione europea: il tasso di crescita annua del numero di studenti dell'EU-25 è superiore al 2% sull'insieme del periodo. In totale, nell'Unione europea, il numero di studenti è aumentato del 16% tra il 1998 e il 2002.

Figura C14. Evoluzione dell'indice rispetto al 1998, del numero di studenti dell'istruzione superiore (CITE 5 e 6), 1998-2002.



Fonte: Eurostat, UOE.

Note supplementari

EU-25: i dati del 1998 includono quelli del 1999 per Belgio e Malta.

Belgio: i dati degli istituti privati non sovvenzionati non sono inclusi. Gli studenti della promozione sociale sono inclusi.

Germania, Slovenia, Romania: il livello CITE 6 è escluso.

Cipro, Lussemburgo: la maggior parte degli studenti studiano all'estero e non sono inclusi.

Nota esplicativa

L'indice di crescita per ogni anno è calcolato dividendo il numero di studenti dell'anno in questione per il numero di studenti nel 1998. Il risultato è moltiplicato per 100.

1998 = 100, tranne che per Belgio e Malta (1999).

Sono inclusi tutti gli studenti (a tempo pieno e a tempo parziale) dei livelli CITE 5 e 6.



PARTECIPAZIONE

I nuovi Stati membri, Grecia, Irlanda, Lussemburgo, Svezia, Islanda e Romania hanno registrato un aumento significativo del numero di studenti tra il 1998 e il 2002. In tutti questi paesi, è aumentato a un ritmo superiore a quello registrato dall'EU-25. L'aumento supera il 50 % in Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Polonia e Romania. Negli altri paesi di questo gruppo, supera il 20 %.

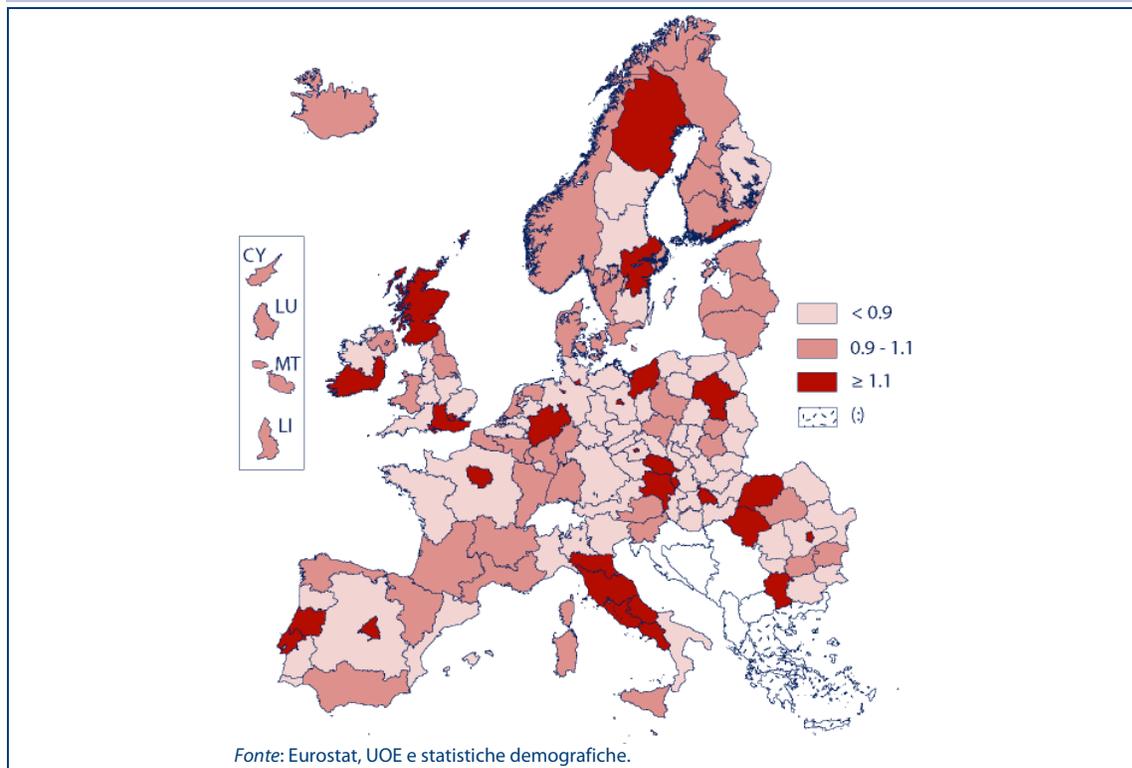
L'aumento del numero di studenti è più moderato in Belgio, Danimarca, Germania, Spagna, Paesi Bassi, Portogallo, Finlandia, Regno Unito e Norvegia. In questi paesi, l'aumento del numero di studenti non supera il 16 % tra il 1998 e il 2002, ma può essere stato più alto negli anni precedenti. In Francia e Italia, le iscrizioni tendono a essere stabili.

Austria e Bulgaria hanno conosciuto una diminuzione assoluta della loro popolazione studentesca tra il 1998 e il 2002. In Austria, la diminuzione osservata nel 2002 è dovuta all'introduzione di tasse di iscrizione all'istruzione superiore nel 2001/2002. Un aumento continuo degli iscritti era stato registrato tra 1998 e 2001. La situazione della Bulgaria è diversa: la diminuzione degli iscritti è iniziata nel 1999 ed è continuata fino al 2002.

LA CONCENTRAZIONE DI STUDENTI IN CERTE REGIONI È EVIDENTE

All'interno dell'EU-25, la percentuale di studenti iscritti all'istruzione superiore rispetto al totale di alunni/studenti presenta grandi differenze a seconda delle regioni (figura C15a sul sito <http://www.eurydice.org>).

Figure C15. Rapporto della proporzione di studenti dell'istruzione superiore (CITE 5 e 6) rispetto alla proporzione della popolazione, per regione NUTS. Anno accademico 2001/2002.





PARTECIPAZIONE

Note supplementari (figura C15)

Belgio: i dati degli istituti privati non sovvenzionati non sono inclusi. Gli studenti della promozione sociale sono inclusi. Gli studenti della promozione sociale della Comunità francese non sono inclusi nei dati regionali

Germania, Slovenia, Romania: il livello CITE 6 è escluso.

Francia, Italia, Portogallo, Finlandia, Regno Unito: popolazione dell'anno 2001.

Cipro: la maggior parte degli studenti dell'istruzione superiore studiano all'estero e non sono conteggiati nel numero di iscritti a questo livello mentre sono conteggiati nella popolazione totale, cosa che sottostima la proporzione.

Nota esplicativa

In questo indicatore, la proporzione della popolazione studentesca (CITE 5 e 6) iscritta nella regione è divisa per la popolazione totale che vive nella regione. Così una regione che ha un indice superiore a 1 sarebbe sovrarappresentata in termini di numero di studenti mentre una regione che ha un indice inferiore a 1 potrebbe essere considerata sottorappresentata.

Sono compresi tutti gli studenti (a tempo pieno e a tempo parziale) dei livelli 5 e 6. Gli iscritti sono quelli dell'anno accademico 2001/2002. La popolazione totale è quella al 1° gennaio 2002.

Il livello NUTS 1 è usato nella maggior parte dei paesi dell'EU-15, eccetto Irlanda, Portogallo, Finlandia, e Svezia. In questi paesi, e nei nuovi Stati membri, è usato il livello NUTS 2.

Le regioni sono definite in base alla classificazione NUTS (cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»).

La concentrazione degli studenti in alcune regioni può essere osservata confrontando la proporzione di studenti nell'istruzione superiore della regione con la proporzione della popolazione totale della stessa regione. il suo peso demografico nella popolazione totale, Così alcune regioni concentrano una proporzione di studenti molto più alta rispetto al loro peso demografico totale, mentre altre accolgono sul proprio territorio una minima proporzione della totalità degli studenti rispetto al loro peso demografico. L'indicatore prende in considerazione gli studenti a seconda del luogo dove studiano e non a seconda del luogo di origine o di residenza. Le regioni dotate di università o istituti di istruzione superiore (spesso le grandi città) registrano un indice superiore a 1. Questo sottolinea la ripartizione disuguale delle infrastrutture dell'istruzione superiore a seconda dei territori e il suo corollario: la mobilità interregionale degli studenti.

In molti paesi, alcune regioni sono praticamente sprovviste di studenti rispetto al loro peso demografico: nella Repubblica ceca (Střední Čechy a causa della vicinanza con Praga), in Finlandia (Ahvenanmaa/Aaland) e in Bulgaria (Severozapaden), la proporzione di studenti in queste regioni è almeno tre volte inferiore rispetto alla proporzione della propria popolazione sulla popolazione totale. Al contrario, alcune regioni che includono grandi metropoli, o più spesso una capitale costituiscono dei poli di attrazione per gli studenti. In Belgio (Région de Bruxelles-Capitale), nella Repubblica ceca (Praga), in Slovacchia (Bratislava) e in Romania (Bucarest), il peso studentesco di queste regioni rappresenta più del doppio del loro peso demografico.



TRA I 20 E I 24 ANNI, LA PARTECIPAZIONE ALL'ISTRUZIONE SUPERIORE È PIÙ ALTA INDIPENDENTEMENTE DAL SESSO

A livello europeo, è tra i 20 e i 24 anni che il tasso di partecipazione degli studenti all'istruzione superiore è più alto. Ciononostante, la ripartizione per età degli studenti offre profili diversi a seconda dei paesi, cosa che mette in evidenza le differenze nazionali in termini di età al momento del passaggio dal livello CITE 3 al livello CITE 5 e in termini di durata degli studi di livello CITE 5.

In effetti, i picchi dei tassi di partecipazione si situano a età diverse e diminuiscono più o meno rapidamente con l'età a seconda dei paesi.

Nella maggior parte dei paesi, il tasso di partecipazione più alto è a 20 anni. Alcuni paesi registrano un picco del tasso di partecipazione a età maggiori: 22 anni in Germania, Austria, Finlandia, Svezia, Islanda e Norvegia, e 24 anni in Danimarca. Questo testimonia un accesso all'istruzione superiore a età diverse a seconda dei paesi. Quattro anni dopo l'età al quale il tasso di partecipazione è massimo, questo diminuisce di circa il 60 % o anche di più e i tassi di partecipazione sono inferiori al 10 % a 26 anni in 8 paesi (Belgio, Francia, Irlanda, Cipro, Malta, Slovacchia, Regno Unito e Romania). Sei anni dopo l'età corrispondente al picco, è superiore o uguale al 10 % in Germania, Estonia, Grecia, Spagna, Italia, Lettonia, Lituania, Portogallo, Slovenia, Finlandia, Svezia, Islanda e Norvegia. In Germania, il tasso di partecipazione diminuisce del 25 % tra i 22 e i 26 anni.

In generale, l'evoluzione dei tassi di partecipazione all'istruzione superiore in base all'età degli uomini e delle donne segue un profilo simile nella maggior parte dei paesi. Quasi ovunque eccetto Germania, Cipro, Paesi Bassi, Austria, Polonia e Portogallo, il picco di partecipazione è raggiunto alla stessa età per gli uomini e per le donne. In questi 6 paesi, il picco di partecipazione degli uomini viene raggiunto 2 anni dopo rispetto a quello delle donne, in parte perché gli uomini devono svolgere il servizio militare o civile (eccetto i Paesi Bassi dove questo obbligo non esiste).

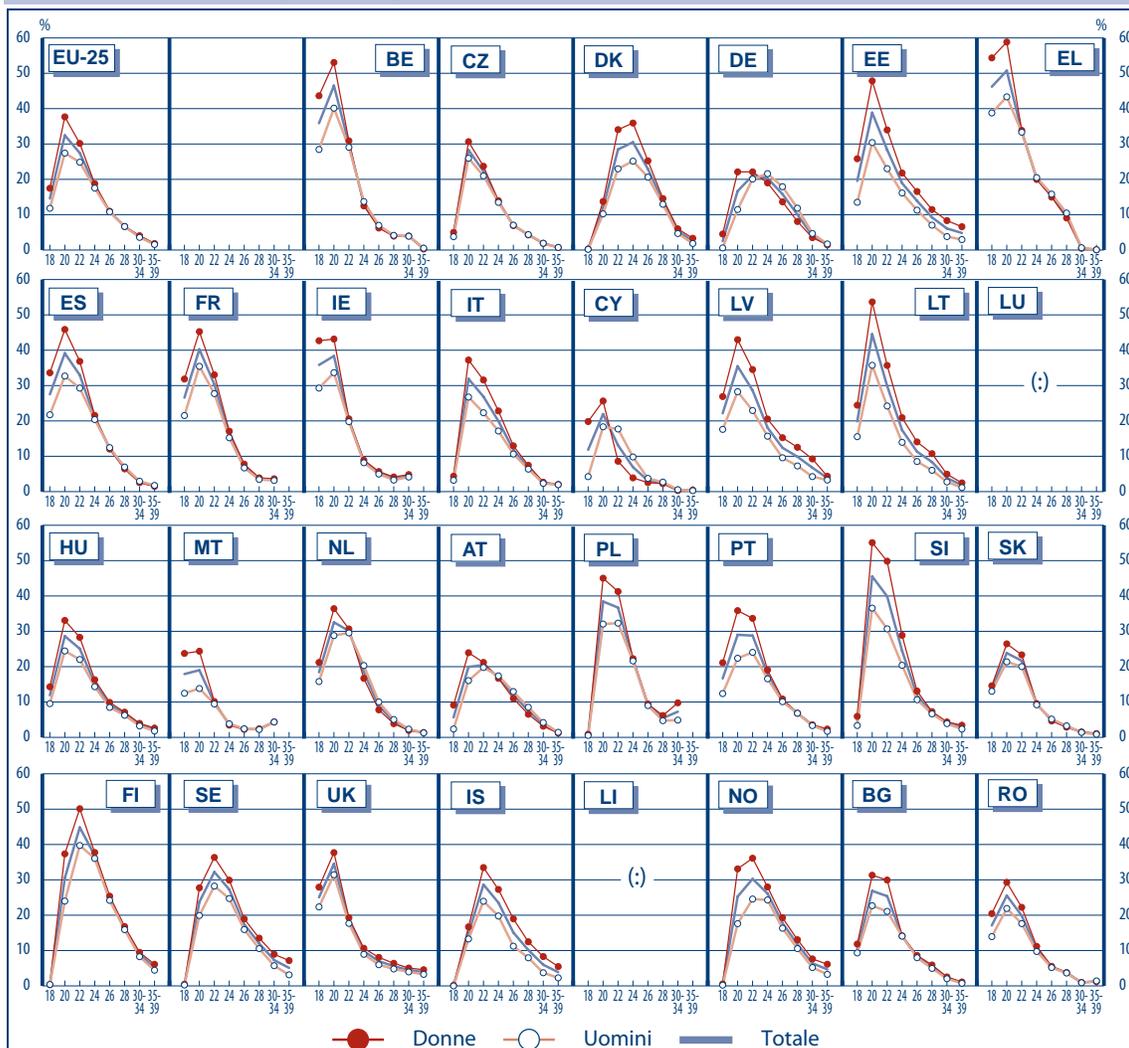
I tassi di partecipazione abitualmente sono più alti per le donne che per gli uomini. Questa differenza è molto evidente in quasi la metà dei paesi: Belgio, Danimarca, Estonia, Grecia, Spagna, Irlanda, Lettonia, Lituania, Malta, Portogallo, Slovenia, Finlandia, Islanda e Norvegia. Dagli anni 70, il numero di donne iscritte all'istruzione superiore è più alto di quello degli uomini (eccetto in Germania; in Irlanda questa situazione è apparsa solo nel 1995/1996). Questa tendenza si è mantenuta tra il 1998 e il 2002 (figura C16a sul sito <http://www.eurydice.org>).

Con l'età, le differenze dei tassi di partecipazione tra uomini e donne diminuiscono per diventare quasi nulle. In alcuni paesi, il tasso di partecipazione degli uomini supera quello delle donne dopo i 24 anni, in particolare in Belgio, Germania, Grecia, Spagna, Cipro, Paesi Bassi e Austria.



PARTECIPAZIONE

Figura C16. Tasso di partecipazione all'istruzione superiore (CITE 5 e 6) per età e per sesso. Anno accademico 2001/2002.



Fonte: Eurostat, UOE.

Note supplementari

Belgio: i dati degli istituti privati non sovvenzionati non sono inclusi. Tutti gli studenti della promozione sociale sono presi in considerazione.

Germania, Slovenia, Romania: il livello CITE 6 è escluso.

Grecia: l'alto tasso di partecipazione è dovuto in parte all'elevato numero/proporzione di studenti ciprioti che studiano in Grecia.

Irlanda: la fascia di età 30-34 anni include anche persone di 35 anni e anche di più.

Cipro: la maggior parte degli studenti dell'istruzione superiore studiano all'estero e non sono conteggiati nel numero di iscritti a questo livello mentre sono conteggiati nella popolazione totale, cosa che sottostima la proporzione.

Lussemburgo: la maggior parte degli studenti studiano all'estero e non sono presi in considerazione. Per quelli che studiano in Lussemburgo, i dati per età e per sesso non sono disponibili.

Regno Unito: le statistiche relative alla popolazione sono del 2001.

Nota esplicativa

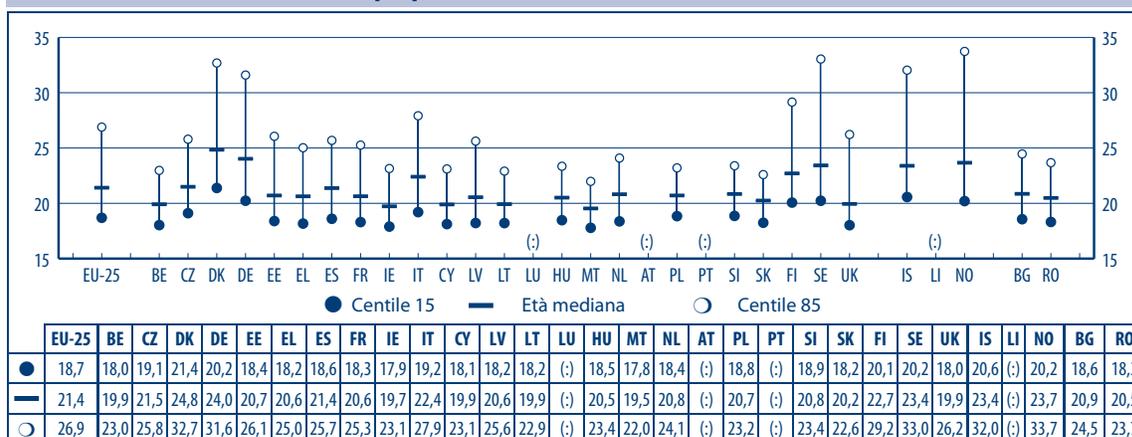
Per ogni età o fascia d'età, il numero di studentesse e studenti dell'istruzione superiore è diviso per la popolazione totale dello stesso sesso dell'età o della fascia d'età corrispondente. Sono compresi tutti gli studenti (a tempo pieno e a tempo parziale) dei livelli CITE 5 e 6. La popolazione totale è quella al 1° gennaio 2002.



LE FASCE DI ETÀ NELLA POPOLAZIONE STUDENTESCA SONO MOLTO ETEROGENEE IN EUROPA

Nel 2002, la metà degli studenti europei iscritti all'istruzione superiore a tempo pieno ha più di 21 anni e mezzo. L'età media degli studenti varia dai 19 anni e mezzo a Malta a quasi 25 anni in Danimarca. La distribuzione degli studenti del superiore in base all'età presenta una grande varietà. In alcuni paesi, la gamma di età è relativamente limitata e la maggior parte degli studenti sono relativamente giovani (Belgio, Irlanda, Cipro, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Slovenia, Slovacchia e Romania). In altri paesi, la gamma di età è molto più ampia verso età maggiori. Questo profilo caratterizza i paesi nordici e la Germania. La considerazione degli studenti a tempo parziale (figura C16) accentua ancora di più le differenze di età all'interno dell'istruzione superiore.

Figura C17. Ripartizione per età degli studenti dell'istruzione superiore (CITE 5 e 6) a tempo pieno. Anno accademico 2001/2002.



Fonte: Eurostat, UOE.

[Note supplementari](#)

Belgio: i dati degli istituti privati non sovvenzionati non sono inclusi.

Germania, Slovenia, Romania: il livello CITE 6 è escluso.

Cipro: la maggior parte degli studenti studiano all'estero e non sono inclusi.

[Nota esplicativa](#)

L'età mediana di una popolazione data è l'età che divide il gruppo in due metà delle stesse dimensioni. L'età corrispondente al centile 15 della popolazione è l'età che separa la popolazione in due gruppi: 15 % sono più giovani e l'85 % sono più vecchi.

Generalmente è nei paesi in cui l'età mediana è più alta che la gamma di età è più ampia e che presenta le popolazioni studentesche a tempo pieno più vecchie. Nei paesi nordici e in Germania, gli studenti con meno di 20 anni rappresentano solo il 15 % degli studenti del superiore. In Finlandia, più del 15 % degli studenti hanno più di 29 anni. In Danimarca, Germania, Svezia, Islanda e Norvegia, il 15 % degli studenti hanno più di 31 anni mentre in Belgio, Irlanda, a Cipro, Malta e nel Regno Unito, la metà degli studenti ha meno di 20 anni.

Più ragioni possono spiegare le differenze di età degli studenti a tempo pieno a seconda dei paesi: la differenza di età alla fine dell'istruzione secondaria e la durata dei programmi dell'istruzione superiore (figura B1), la tradizione di indipendenza finanziaria degli studenti incoraggiata dalle politiche pubbliche di aiuto finanziario (figura D18) che induce spesso al proseguimento degli studi a tempo parziale ⁽²⁾, l'esistenza

⁽²⁾ Cfr. Eurydice, Il sostegno finanziario agli studenti dell'istruzione superiore in Europa. Tendenze e dibattiti. *Questioni chiave dell'educazione*, volume 1: Bruxelles: Eurydice, 1999.



PARTECIPAZIONE

di politiche attive volte a promuovere l'iscrizione alle formazioni dell'istruzione superiore di persone che hanno acquisito un'esperienza professionale (e che si situano al di fuori dei gruppi di età tipici), il tempo dedicato alle esperienze all'estero e, infine, l'obbligo di servizio militare.

LE STUDENTESSE SONO PIÙ NUMEROSE NEGLI AMBITI «EDUCAZIONE», «LETTERE E ARTE» E «SANITÀ E ASSISTENZA SOCIALE»

In generale, le donne sono più numerose nell'istruzione superiore (figura C16a sul sito <http://www.eurydice.org>), ma la ripartizione per sesso delle iscrizioni dipende molto dalla disciplina. In media, nell'Unione europea, tre ambiti sono caratterizzati da una forte presenza femminile (più del 66 % degli iscritti): «educazione», «lettere e arte» e «sanità e assistenza sociale». In questi tre ambiti e in tutti i paesi per i quali sono disponibili i dati, le donne sono nettamente più numerose degli uomini. Negli ambiti «scienze sociali, economia e diritto», la presenza femminile anche se superiore (eccetto in Danimarca, Germania e Paesi Bassi) è meno evidente che negli ambiti precedenti.

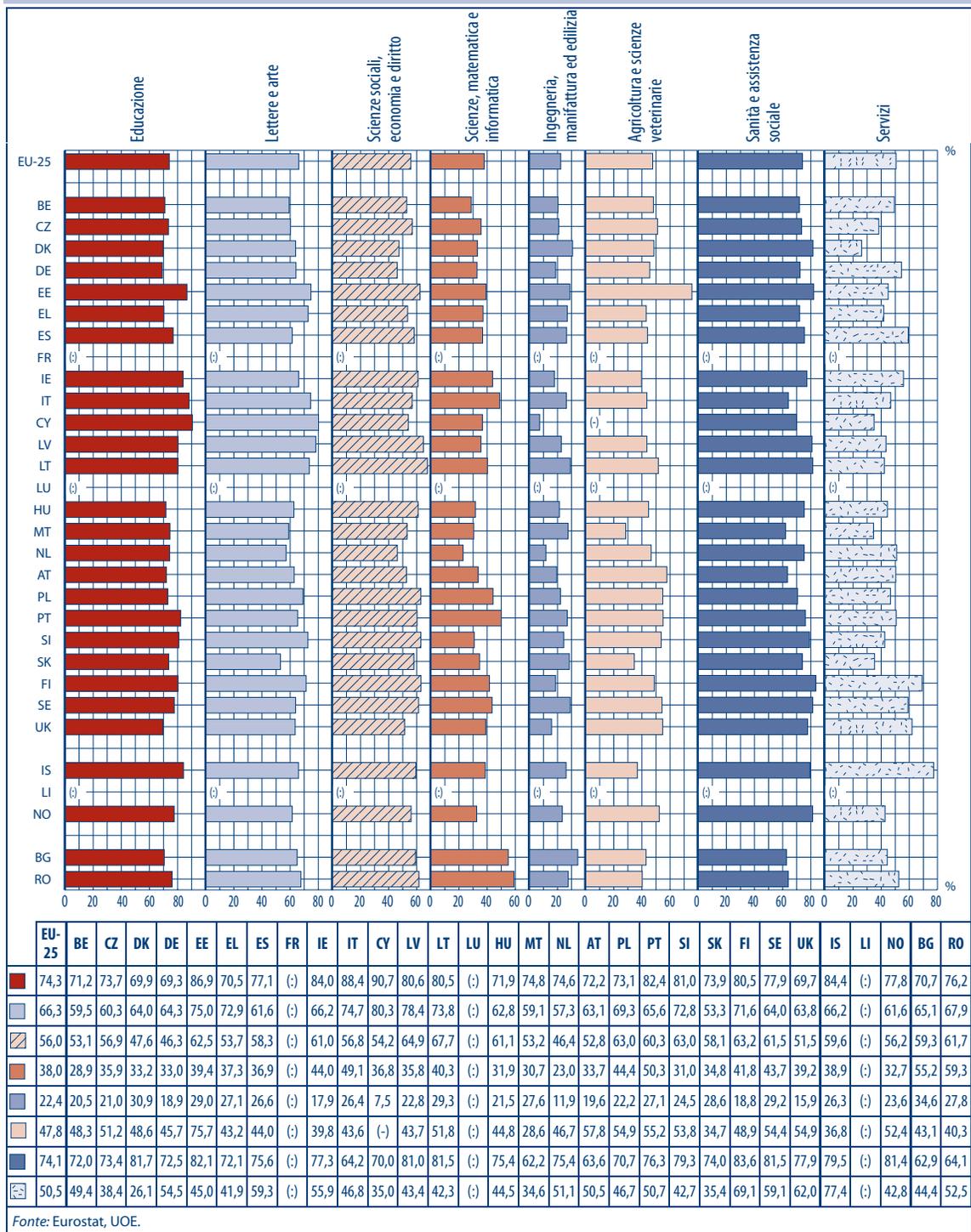
Al contrario, più del 77 % degli iscritti nell'ambito «ingegneria, manifattura ed edilizia» sono uomini. A Cipro e nei Paesi Bassi, la proporzione di uomini in questo ambito supera l'88 %. In Danimarca, Estonia, Lituania, Svezia e Bulgaria la proporzione di donne, pur rimanendo inferiore in questi ambiti, è la più alta: raggiunge circa il 30 % e addirittura il 35 % in Bulgaria. Gli studenti di sesso maschile predominano anche in «scienze, matematica e informatica»: sono il 62 % degli iscritti. In questo ambito, solo il Portogallo, la Bulgaria e la Romania registrano una leggera maggioranza di donne, mentre in Italia, la ripartizione tra uomini e donne è equilibrata.

In media, nell'Unione europea, uomini e donne sono iscritti all'istruzione superiore nella stessa proporzione nell'ambito «servizi» e una leggera predominanza maschile interviene nell'ambito «agricoltura e scienze veterinarie». Questa quasi parità a livello europeo può nascondere delle differenze in alcuni paesi: ad esempio, in Danimarca, solo un quarto degli iscritti nell'ambito «servizi» sono donne mentre in Estonia, al contrario, quasi il 76 % degli iscritti nell'ambito «agricoltura e scienze veterinarie» sono donne.



PARTECIPAZIONE

Figura C18. Percentuale di studenti dell'istruzione superiore (CITE 5 e 6) in base agli ambiti di studio. Anno accademico 2001/2002.





PARTECIPAZIONE

Note supplementari (figura C18)

Belgio: i dati degli istituti privati non sovvenzionati non sono inclusi. Gli studenti della promozione sociale sono inclusi.

Germania, Slovenia, Romania: il livello CITE 6 è escluso.

Cipro: la maggior parte degli studenti studiano all'estero e non sono inclusi.

Nota esplicativa

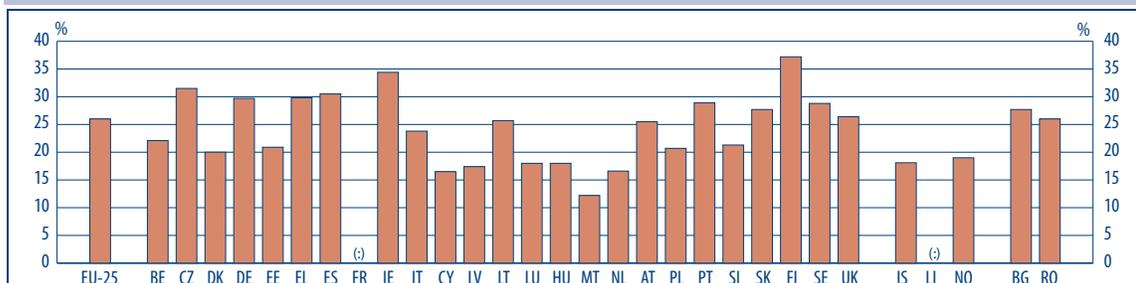
Questo indicatore è calcolato dividendo il numero di donne iscritte in un ambito di studi specifico per il totale degli iscritti di tale ambito di studi. Il risultato è moltiplicato per 100.

**UN QUARTO DEGLI STUDENTI SI PREPARANO
A UNA CARRIERA SCIENTIFICA E TECNOLOGICA**

In media nell'Unione europea, poco meno di un quarto degli studenti sono iscritti negli ambiti «scienze, matematica e informatica» e «ingegneria, manifattura ed edilizia». Questa proporzione varia dal 12 % a Malta al 37 % in Finlandia.

Quattro paesi registrano una percentuale di iscritti superiore al 30 % in questi ambiti: Repubblica ceca, Spagna, Irlanda e Finlandia, mentre otto paesi (Cipro, Lettonia, Lussemburgo, Ungheria, Malta, Paesi Bassi, Islanda e Norvegia) presentano proporzioni inferiori al 20 %. Questa situazione dei tassi di iscrizione si riflette anche, a medio termine, sul numero di diplomati dell'istruzione superiore in scienze e tecnologie per 1000 abitanti di 20-29 anni (figura F10).

Figura C19. Percentuale di studenti di «scienze, matematica e informatica» e «ingegneria, manifattura ed edilizia», CITE 5 e 6. Anno accademico 2001/2002.



EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
26,0	22,1	31,5	20,0	29,7	20,9	29,8	30,5	(:)	34,4	23,8	16,5	17,4	25,7	18,0	18,0	12,2	16,6	25,5	20,7	28,9	21,3	27,7	37,2	28,8	26,4	18,1	(:)	19,0	27,7	26,0

Fonte: Eurostat, UOE.

Note supplementari

Belgio: i dati degli istituti privati non sovvenzionati non sono inclusi. Gli studenti della promozione sociale sono inclusi.

Germania, Slovenia, Romania: il livello CITE 6 è escluso.

Cipro, Lussemburgo: la maggior parte degli studenti studiano all'estero e non sono inclusi.

Nota esplicativa

Questo indicatore è calcolato dividendo il numero di studenti dell'istruzione superiore (CITE 5 e 6) iscritti negli ambiti «scienze, matematica e informatica» e «ingegneria, manifattura ed edilizia» per il numero totale di studenti dell'istruzione superiore (esclusi gli studenti della categoria «ambito di studi sconosciuto»). Il risultato è moltiplicato per 100.



LA PERCENTUALE DI STUDENTI CHE SVOLGONO GLI STUDI SUPERIORI IN UN ALTRO PAESE EUROPEO È LIMITATA

A livello di Unione europea, solo circa il 2 % degli studenti dell'istruzione superiore hanno studiato almeno un anno in un altro Stato membro dell'Unione, in un paese candidato o in un paese dell'AELS/SEE tra il 1998 e il 2002. La loro proporzione è aumentata del 5 % durante questo periodo. Le statistiche prendono in considerazione solo gli studenti iscritti per almeno un anno in un'università straniera e si basano solo sulla nazionalità degli studenti. Questo significa che gli studenti stranieri residenti in modo permanente in un paese ospite sono conteggiati qui come studenti stranieri anche se non hanno cambiato paese per svolgere gli studi superiori. La figura C20 non informa quindi sulla mobilità degli studenti in senso ampio e deve essere interpretata con prudenza. In effetti, per la maggior parte dei paesi, i dati presentati non tengono conto degli studenti che beneficiano di un programma europeo di mobilità.

Nel 2002, gli studenti ciprioti e lussemburghesi sono i più «mobili» in Europa: vanno a studiare all'estero a causa dell'offerta limitata di istruzione superiore nel loro rispettivo paese. Più del 10 % degli studenti maltesi e islandesi va in un altro paese dell'Unione. Al contrario, gli studenti polacchi e britannici sono quelli che vanno meno a studiare in un altro paese dell'Unione europea o dell'AELS/SEE: sono al massimo l'1 %.

Tra il 1998 e il 2002, gli studenti cechi, francesi, maltesi, slovacchi e bulgari sono andati sempre di più a studiare in un altro paese europeo: il numero di studenti bulgari che hanno svolto i loro studi in un altro paese si è moltiplicato per 3, quello degli studenti slovacchi per 2,5 e quella dei cechi, dei francesi e dei maltesi per circa 1,5. La proporzione degli studenti sloveni, svedesi e britannici all'estero è rimasta stabile durante il periodo. Al contrario, gli studenti greci, irlandesi, ciprioti, lussemburghesi e islandesi sono andati molto meno a studiare all'estero rispetto a prima. Queste diminuzioni sono dovute in parte al forte aumento del numero totale di studenti in questi paesi (figura C14) legata allo sviluppo dell'offerta di istruzione superiore (Grecia, Cipro, Lussemburgo e Islanda).

Nota esplicativa (figura C20)

Gli studenti che studiano in un istituto di istruzione superiore all'estero per meno di un anno e che rimangono iscritti nel proprio istituto nel proprio paese, e/o che continuano a pagare le tasse di iscrizione in quest'ultimo non sono considerati come studenti stranieri nel paese ospite.

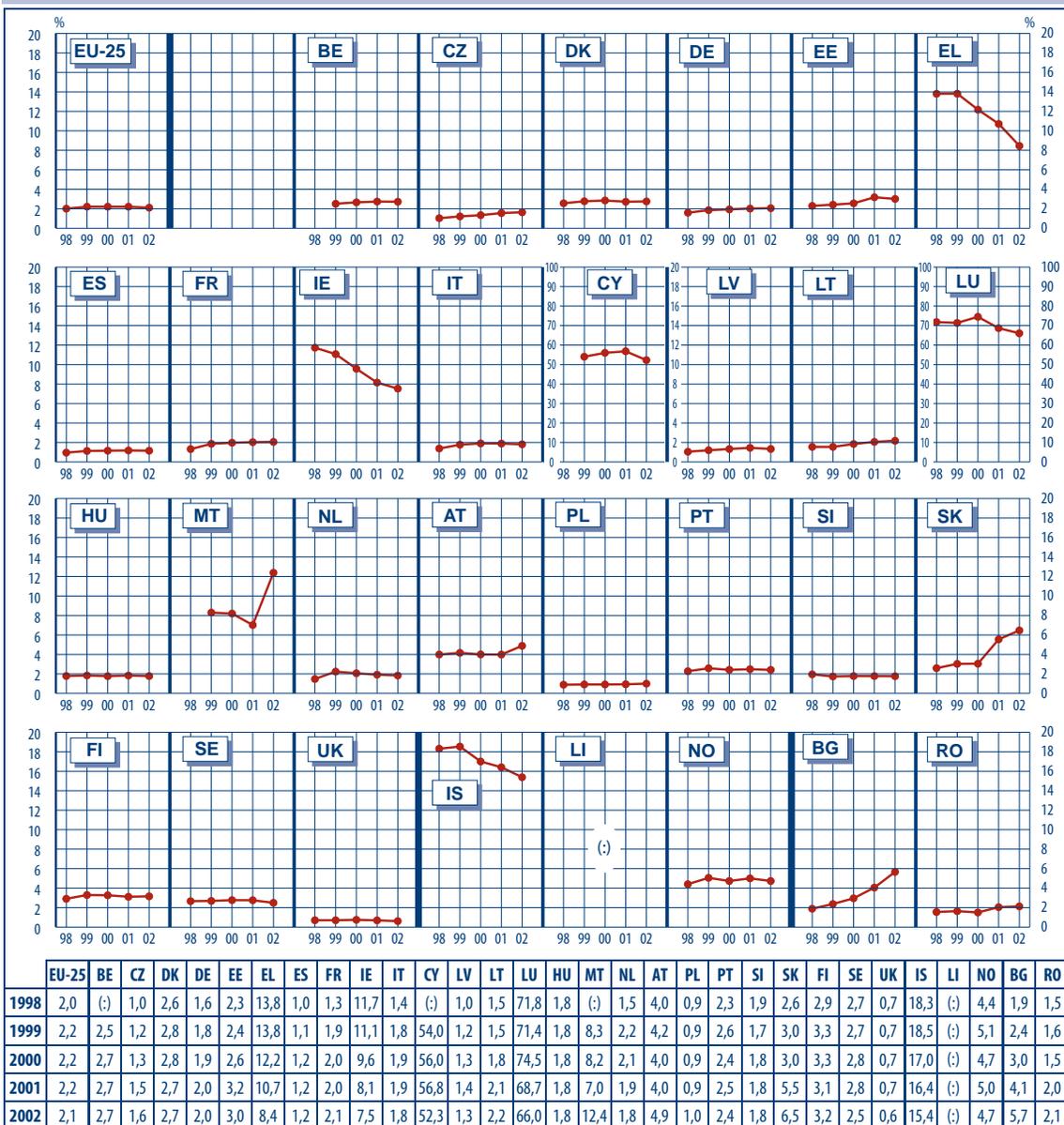
Per una data nazionalità, il numero di studenti all'estero è calcolato sommando i dati forniti per questa nazionalità per i paesi ospiti. Questo numero è poi diviso per il numero totale di studenti di questa nazionalità (compresi gli studenti all'interno del paese). La mancanza di dati relativi alla ripartizione degli studenti per nazionalità in alcuni paesi determina una sottostima dei valori.

I dati sugli studenti stranieri sono basati sulla nazionalità: ciò significa che gli stranieri residenti in modo permanente in un paese sono conteggiati come studenti stranieri.



PARTECIPAZIONE

Figura C20. Percentuale di studenti dell'istruzione superiore (CITE 5 e 6) che svolgono gli studi in un altro Stato membro, in un paese candidato o membro dell'AELS/SEE, 1998-2002.



Fonte: Eurostat, UOE.

Note supplementari

Belgio: i dati degli istituti privati non sovvenzionati non sono inclusi. Gli studenti della promozione sociale sono inclusi.

Germania, Slovenia, Romania: il livello CITE 6 è escluso.

Grecia: 2002: gli studenti stranieri del livello CITE 5B non sono inclusi. 1998-2001: i dati sugli studenti stranieri non sono disponibili.

Irlanda: sono inclusi solo gli studenti stranieri a tempo pieno.

Cipro: 1999-2001: i dati nazionali relativi agli studenti ciprioti in Grecia sono inclusi, dato che i dati della Grecia non sono disponibili.



RISORSE

SEZIONE I – INVESTIMENTI E ATTREZZATURE

LA SPESA PUBBLICA PER L'EDUCAZIONE RAPPRESENTA TRA IL 5 E IL 6 % DEL PIL IN QUASI LA METÀ DEI PAESI EUROPEI

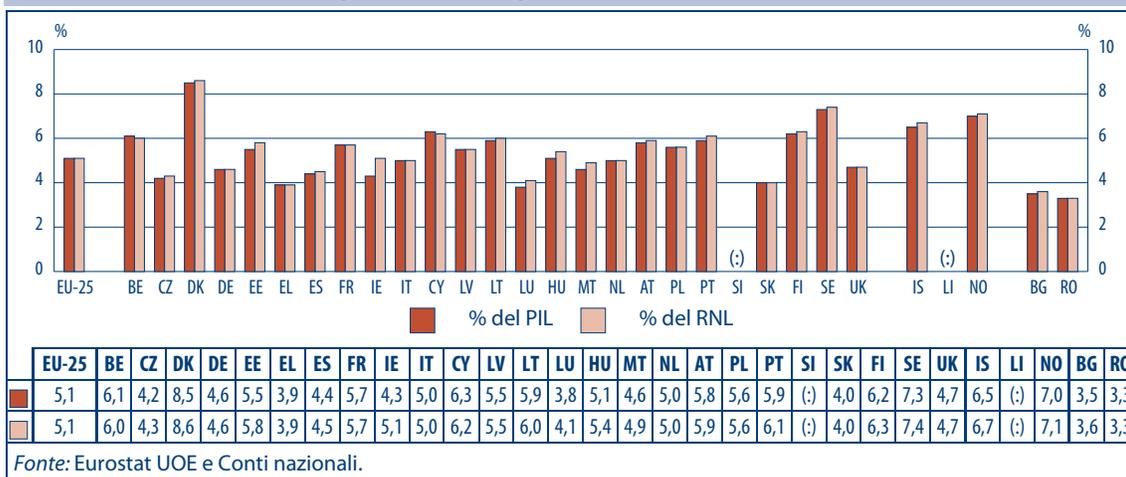
Globalmente, la percentuale del PIL dell'EU-25 destinata all'educazione è quasi stabile per il periodo 1995-2001. L'Europa ha visto progredire nelle stesse proporzioni la sua ricchezza e lo sforzo di investimento educativo. Questa stabilità a livello europeo nasconde delle disparità tra i paesi. Alcuni hanno conosciuto dei cambiamenti evidenti durante questo periodo. Variazioni annue superiori al 10 % sono intervenute in molti paesi (figura D1a sul sito <http://www.eurydice.org>).

La spesa pubblica totale nell'educazione rappresenta uno sforzo maggiore della collettività in tutti i paesi europei. Può essere misurato rispetto alla percentuale della spesa pubblica totale per l'educazione rispetto al PIL. La parte delle spese pubbliche totali per l'educazione rispetto al PIL dell'EU-25 diventa del 5,1 % nel 2001.

In quasi la metà dei paesi, la percentuale della spesa pubblica per l'educazione varia tra il 5 e il 6 %. Ciononostante si osservano notevoli differenze tra alcuni paesi dove il dato è superiore di 1-2 punti percentuali. In Danimarca e Svezia, le spese pubbliche per l'educazione rappresentano più del 7 % del PIL mentre non superano il 3,5 % in Bulgaria e Romania.

Prendendo in considerazione il reddito nazionale lordo è possibile valutare meglio la percentuale della spesa pubblica totale per l'educazione nelle economie molto aperte come quelle di Estonia, Irlanda, Lussemburgo, Ungheria, Malta e Islanda. È in questi paesi che la percentuale della spesa pubblica totale rispetto al RNL, è nettamente superiore a quella della spesa pubblica rispetto al PIL. Altrove, è molto simile. Le spese pubbliche totali per l'educazione rappresentano tra il 3,3 % del RNL in Romania e l'8,6 % del RNL in Danimarca.

**Figura D1. Spesa pubblica totale per l'educazione (da CITE 0 a 6)
in percentuale rispetto al PIL e al RNL, 2001.**



Note supplementari (figura D1)

Danimarca: la spesa relativa al CITE 4 non è inclusa.

Francia: i Dipartimenti d'oltremare non sono inclusi.

Cipro: è incluso l'aiuto finanziario dato agli studenti ciprioti all'estero.

Lussemburgo: la spesa relativa ai livelli CITE 5 e 6 non è inclusa.

Portogallo: la spesa del livello locale non è inclusa.

Regno Unito: l'adeguamento del PIL è calcolato sulla base dell'anno finanziario che va dal 1° aprile al 31 marzo.

Islanda: la spesa relativa al CITE 0 non è inclusa.

Nota esplicativa

In generale, il settore pubblico finanzia la spesa per l'educazione facendosi carico direttamente delle spese correnti e delle spese di capitale delle scuole (finanziamento pubblico diretto delle scuole) o fornendo aiuti agli alunni/studenti e alla loro famiglia (borse e prestiti emessi dal settore pubblico) e sovvenzionando le attività di formazione delle imprese private o delle associazioni senza scopo di lucro (trasferimenti alle famiglie e alle imprese). Il finanziamento pubblico diretto alle scuole e i trasferimenti alle famiglie e alle imprese sono inclusi nella spesa pubblica per l'educazione.

La spesa pubblica totale per l'educazione è rapportata al prodotto interno lordo (PIL) e al reddito nazionale lordo (RNL). Il risultato è moltiplicato per 100.

La differenza tra il prodotto interno lordo (PIL) e il reddito nazionale lordo (RNL) è sempre più importante nelle piccole economie aperte a causa dell'importanza e dell'aumento di rimpatrio dei profitti realizzati dalle imprese estere che hanno stabilito sedi produttive sul territorio nazionale (cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»).

I livelli educativi sono definiti in base alla Classificazione internazionale tipo dell'educazione – CITE (cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»).

LA SPESA PUBBLICA PER L'EDUCAZIONE

SI È GENERALMENTE MANTENUTA NEL PERIODO 1995-2001

A livello di EU-25, la spesa pubblica totale per l'educazione è leggermente aumentata tra il 1995 e il 2001. All'interno dell'Unione europea, la percentuale della spesa pubblica totale per l'educazione rispetto alla spesa pubblica totale ha registrato un tasso di crescita del 9,5 %.

In quasi tutti i paesi per i quali i dati sono disponibili, il contributo finanziario delle autorità pubbliche in favore dell'educazione (rispetto alla spesa pubblica totale) è cresciuto tra il 1995 e il 2000. In Danimarca, Grecia, Lituania, Svezia e Islanda, è cresciuto addirittura del 20 % o anche di più, permettendo a questi paesi di mantenere un livello alto di investimento pubblico nell'educazione (Danimarca, Lituania, Svezia e Islanda) o di elevare questo livello inizialmente più modesto (Grecia).

Lettonia e Slovacchia rappresentano un'eccezione a questa tendenza. In questi 3 paesi la percentuale della spesa pubblica totale è diminuita tra il 1995 e il 2001: l'aumento della spesa pubblica totale è stata più forte rispetto all'aumento della spesa pubblica totale per l'educazione.

La maggior parte degli altri paesi europei ha mantenuto la percentuale dell'investimento pubblico totale per l'educazione, malgrado variazioni annue relativamente importanti in alcuni di essi tra il 1995 e il 2001.

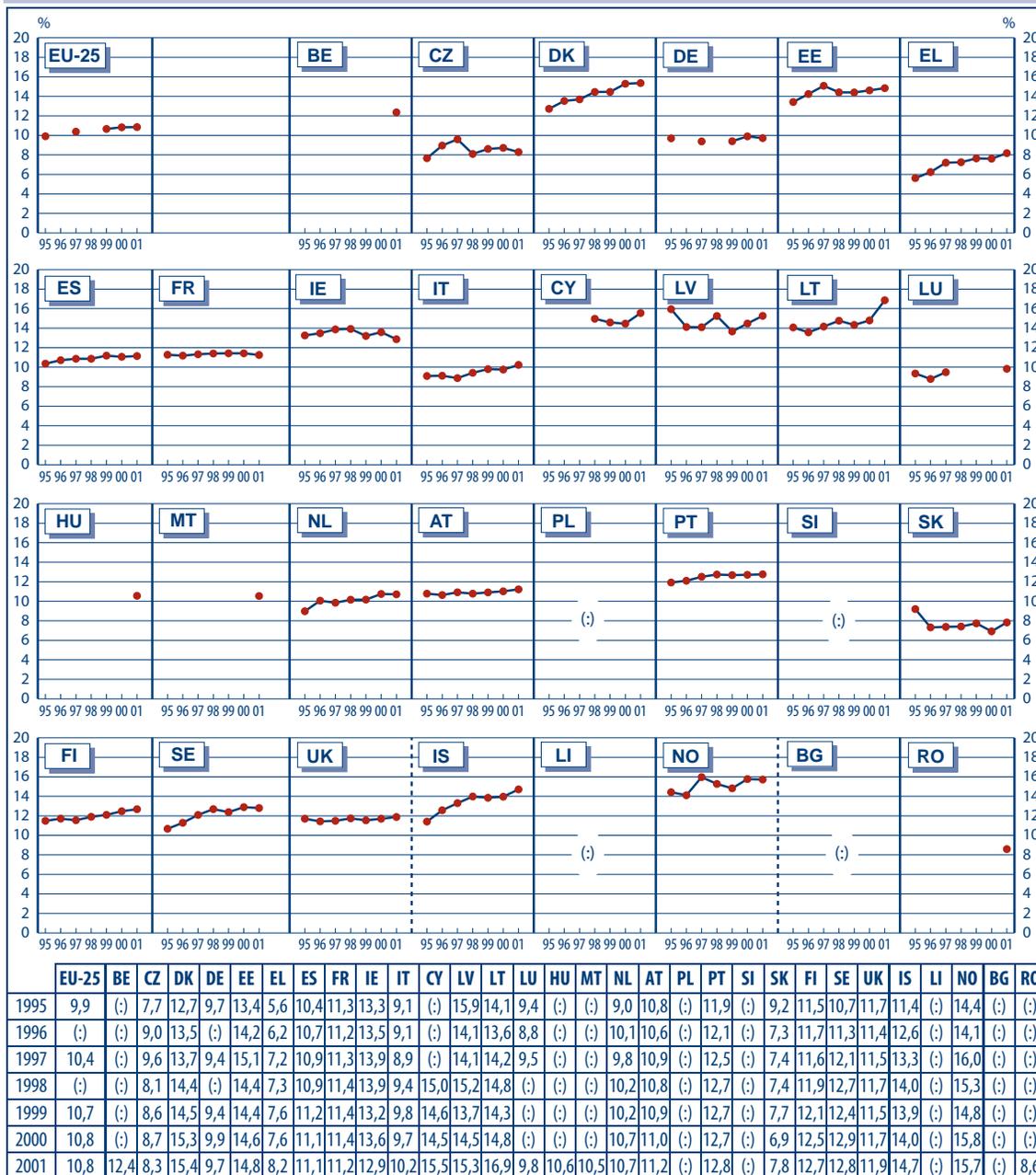
In alcuni paesi, queste variazioni sembrano spiegarsi più per degli obblighi finanziari nazionali sorti con il processo di adesione all'Unione economica e monetaria che non per forti variazioni del budget per l'educazione.

Nel 2001, in media, l'investimento nell'educazione rappresenta più del 10 % della spesa pubblica nella maggior parte dei paesi. Alcuni paesi (Repubblica ceca, Grecia, Slovacchia e Romania) presentano una situazione meno favorevole: circa l'8 % della spesa pubblica è destinato all'educazione (figura D2a sul sito <http://www.eurydice.org>).



SEZIONE I - INVESTIMENTI E ATTREZZATURE

Figura D2. Evoluzione della spesa pubblica totale per l'educazione (da CITE 0 a 6) rispetto alla spesa pubblica totale, per paese 1995-2001.



Fonte: Eurostat, UOE e Conti nazionali.

Note supplementari

Repubblica ceca: nel 2001, la spesa legata alle operazioni amministrative (servizi amministrativi) dei livelli da CITE 0 a 5B non è inclusa.

Danimarca: la spesa relativa al CITE 4 non è inclusa.

Germania: 1995 senza effetto della dissoluzione della Treuhand.

Francia: i Dipartimenti d'oltremare non sono inclusi.

Irlanda: nel 2001, le spese della *National Training Agency* non sono incluse.

Cipro: è incluso l'aiuto finanziario dato agli studenti ciprioti all'estero.

Lussemburgo: la spesa relativa ai livelli CITE 5 e 6 non è inclusa.

Note supplementari (figura D2 – segue)

Portogallo: la spesa del livello locale non è inclusa.

Regno Unito: l'adeguamento della spesa pubblica totale è calcolato sulla base dell'anno finanziario che va dal 1° aprile al 31 marzo.

Islanda: la spesa relativa al CITE 0 non è inclusa.

Nota esplicativa

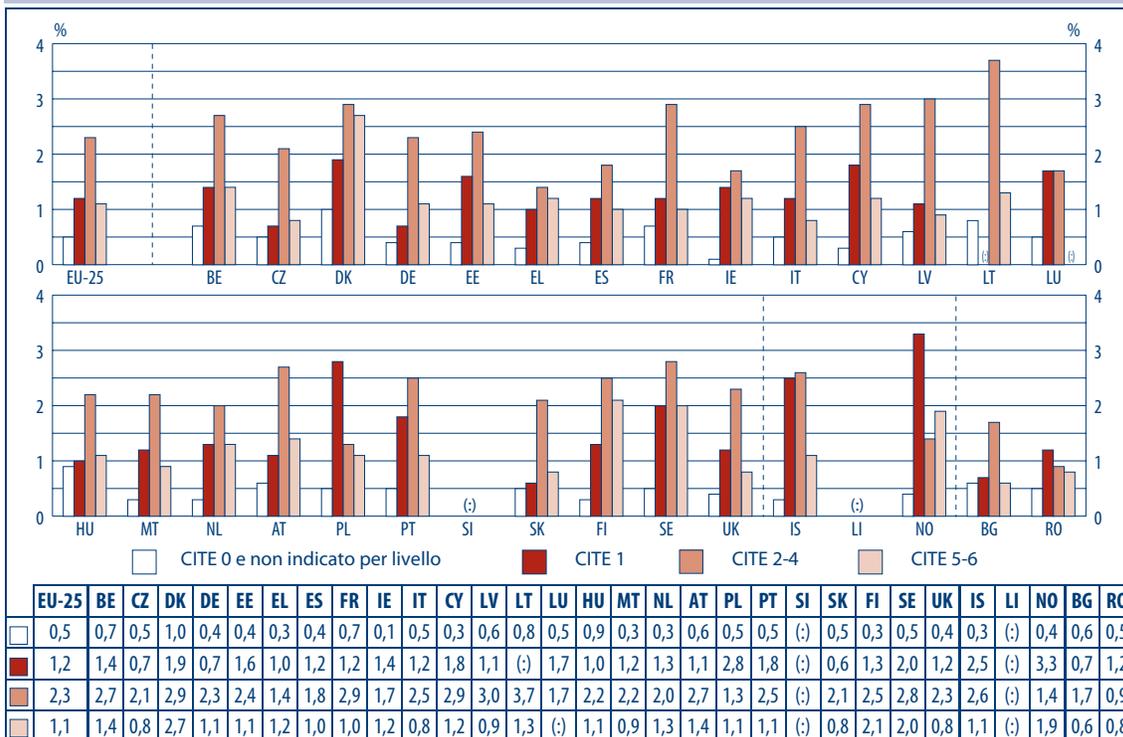
La spesa pubblica totale per l'educazione, per tutti i livelli di istruzione, comprende il finanziamento pubblico diretto destinato alle scuole e ai trasferimenti alle famiglie e alle imprese. Espressa in percentuale della spesa pubblica totale, mostra la parte di budget totale, cioè per tutti i livelli amministrativi (livello centrale, regionale e locale e il sistema di assistenza sociale), spesa per l'educazione.

I livelli educativi sono definiti in base alla Classificazione internazionale tipo dell'educazione – CITE (cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»).

PIÙ DI UN TERZO DELLA SPESA PUBBLICA TOTALE PER L'EDUCAZIONE È DESTINATO ALL'ISTRUZIONE SECONDARIA

In tutti i paesi europei, la spesa pubblica totale per l'educazione destinata all'istruzione secondaria rappresenta una proporzione del PIL superiore a quella di altri livelli di istruzione. Il livello secondario riceve tra il 34 e il 63 % dei finanziamenti totali destinati all'educazione in tutti i paesi dell'Unione. Nella Repubblica ceca, in Germania, Francia, Italia, Lettonia e Slovacchia, quasi il 50 % o anche più del finanziamento pubblico totale per l'educazione è destinato a questo livello educativo. La parte del finanziamento pubblico destinata al secondario è diversa da paese a paese in funzione della sua durata teorica (figura B1) e del tasso di partecipazione degli alunni (figura C7).

**Figura D3. Spesa pubblica totale per l'educazione per livello di istruzione
(CITE 1, 2-4 e 5-6), in % rispetto al PIL, 2001.**



Fonte: Eurostat, UOE e Conti nazionali.



SEZIONE I – INVESTIMENTI E ATTREZZATURE

Note supplementari (figura D3)

Danimarca: la spesa relativa al CITE 4 non è inclusa.

Grecia: la spesa relativa al CITE 0 è inclusa nel CITE 1.

Francia: i Dipartimenti d'oltremare non sono inclusi.

Cipro: è incluso l'aiuto finanziario dato agli studenti ciprioti all'estero.

Lituania: la spesa relativa al CITE 1 è inclusa nei livelli CITE 2-4.

Lussemburgo: la spesa relativa al CITE 0 è inclusa nel CITE 1 per le scuole pubbliche e nel CITE 2 per le scuole private sovvenzionate.

Polonia, Romania: la spesa relativa al CITE 2 è inclusa nel CITE 1.

Portogallo: la spesa del livello locale non è inclusa.

Regno Unito: l'adeguamento del PIL è calcolato sulla base dell'anno finanziario che va dal 1° aprile al 31 marzo.

Islanda: la spesa relativa al CITE 0 non è inclusa. Quella relativa al CITE 4 è parzialmente inclusa nel CITE 5 e 6.

Norvegia: la spesa relativa al CITE 0 e al CITE 2 è inclusa nel CITE 1.

Nota esplicativa

In generale, il settore pubblico finanzia la spesa per l'educazione facendosi carico direttamente delle spese correnti e delle spese di capitale delle scuole (finanziamento pubblico diretto delle scuole) o fornendo aiuti agli alunni/studenti e alla loro famiglia (borse e prestiti emessi dal settore pubblico) e sovvenzionando le attività di formazione delle imprese private o delle associazioni senza scopo di lucro (trasferimenti alle famiglie e alle imprese). Il finanziamento pubblico diretto alle scuole e i trasferimenti alle famiglie e alle imprese sono inclusi nella spesa pubblica per l'educazione.

I livelli educativi sono definiti in base alla Classificazione internazionale tipo dell'educazione – CITE (cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»).

La situazione in Grecia, Lituania, Polonia, Islanda, Norvegia e Romania deve essere interpretata con prudenza, poiché la differenziazione delle spese secondo i livelli educativi non può essere sempre fatta in modo completo.

Il livello primario (CITE 1) rappresenta la seconda percentuale più importante del budget totale per l'educazione in metà dei paesi europei. In Danimarca e Grecia, l'istruzione secondaria e superiore ricevono una proporzione quasi equivalente. In Belgio, Paesi Bassi e Svezia, la spesa pubblica totale per l'educazione in favore del livello primario e dell'istruzione superiore rappresenta la stessa proporzione rispetto al PIL. In altri paesi, l'istruzione superiore è al secondo posto del budget per l'educazione.

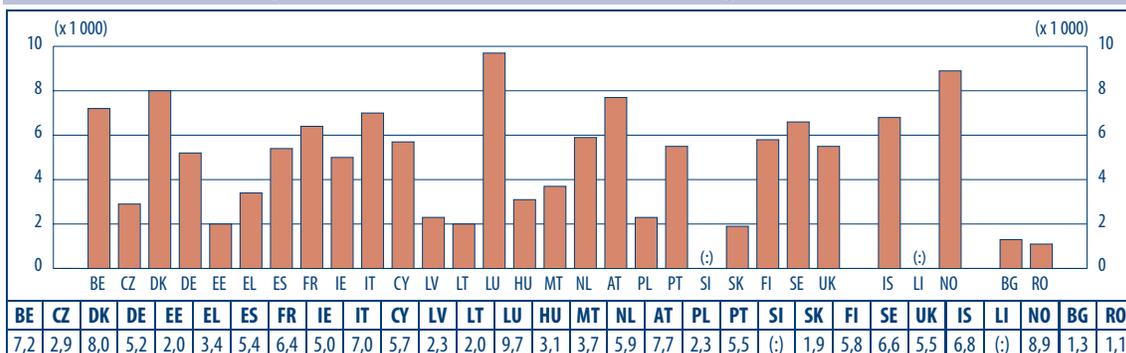
IL COSTO UNITARIO PER ALUNNO È INFERIORE NEI NUOVI STATI MEMBRI

Il costo unitario annuo globale per alunno/studente presenta grandi differenze tra i paesi: la spesa per alunno/studente nelle scuole pubbliche dei nuovi Stati membri (eccetto Cipro e Malta) è inferiore a quella degli altri Stati membri dell'Unione.

All'interno di questi due gruppi, le differenze di costo unitario annuo rimangono notevoli. Nei paesi dell'EU-15, il costo unitario annuo di un alunno/studente varia in un rapporto di 1 a 3 tra Grecia (3 359 EUR SPA) e Lussemburgo (9 664 EUR SPA).

Nei nuovi Stati membri (eccetto Cipro e Malta), gli scarti in termini di costo unitario annui sono più limitati e non raggiungono un rapporto di 1 a 2: un alunno/studente costa 3 052 EUR SPA all'anno in Ungheria mentre costa 1 917 EUR SPA in Slovacchia.

**Figura D4. Spesa annua nelle scuole pubbliche (da CITE 0 a 6)
per alunno/studente in EUR SPA, in migliaia, 2001.**



Fonte: Eurostat, UOE e Conti nazionali.

Note supplementari

Danimarca, Italia: la spesa relativa al CITE 4 non è inclusa.

Estonia: le spese private sono incluse solo parzialmente.

Francia: i Dipartimenti d'oltremare non sono inclusi.

Lettonia, Paesi Bassi, Regno Unito: spese relative alle scuole pubbliche e private.

Lituania: spesa pubblica relativa alle scuole pubbliche e private.

Lussemburgo: la spesa relativa ai livelli CITE 5 e 6 non è inclusa.

Malta, Portogallo: il numero di iscritti equivalenti a tempo pieno è stimato ipotizzando che sia uguale alla somma degli iscritti a tempo pieno e della metà degli iscritti a tempo parziale.

Portogallo: la spesa del livello locale non è inclusa. Gli alunni del livello CITE 0 non sono inclusi.

Islanda: la spesa relativa al CITE 0 non è inclusa.

Nota esplicativa

La spesa annua per alunno/studente nelle scuole pubbliche misura quanto spendono per alunno/studente l'amministrazione centrale, regionale e locale, le famiglie e gli altri agenti privati (imprese e organizzazioni senza scopo di lucro). La spesa annua include i costi del personale, le spese correnti e le spese di capitale. L'indicatore è stato calcolato dividendo il totale della spesa annua per il numero di alunni/studenti equivalenti a tempo pieno.

Le cifre relative alla spesa annua sono state convertite in standard di potere d'acquisto (SPA – cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici») per cancellare le differenze di livello dei prezzi tra un paese e un altro. Lo SPA si basa sull'euro.

I livelli educativi sono definiti in base alla Classificazione internazionale tipo dell'educazione – CITE (cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»).

IL COSTO UNITARIO PER ALUNNO AUMENTA CON IL LIVELLO DI ISTRUZIONE

L'analisi della spesa annua per alunno/studente in base al livello di istruzione presenta, in termini di volumi spesi, le stesse differenze tra i paesi osservate sulla spesa totale per alunno/studente (figura D4). I paesi dell'EU-15 spendono generalmente più per alunno/studente rispetto ai nuovi Stati membri indipendentemente dal livello di istruzione.

La ripartizione della spesa annua per alunno/studente a seconda del livello di istruzione mette in evidenza due fenomeni: il costo unitario aumenta con il livello di istruzione in quasi tutti i paesi e le differenze tra i paesi aumentano. A Cipro, la costruzione degli edifici dell'Università di Cipro spiega in parte il livello alto della spesa annua per studente dell'istruzione superiore. La situazione in Grecia, Lituania, Lussemburgo, Polonia, Norvegia e Romania deve essere interpretata con prudenza, poiché la differenziazione delle spese pubbliche totali per l'educazione in base ai livelli educativi non può sempre essere fatta in modo completo.

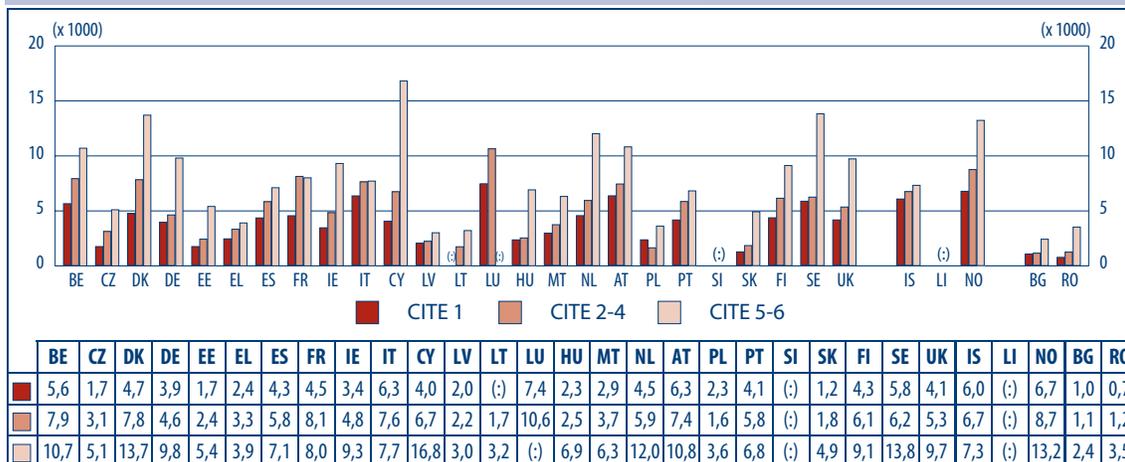
Il costo annuo per alunno del secondario (CITE 2-4) è più alto di quello del primario (CITE 1) in tutti i paesi eccetto la Polonia. È quasi due volte più alto nella Repubblica ceca e in Francia.



SEZIONE I – INVESTIMENTI E ATTREZZATURE

Se si confronta il costo annuo di uno studente dell'istruzione superiore con quello di un alunno del primario con l'aiuto di una proporzione percentuale, si osserva che il costo annuo del primo rappresenta tra 1,2 (Italia e Islanda) e più di 5 volte (Romania) quello del secondo (figura D5a sul sito <http://www.eurydice.org>).

Figura D5. Spesa annua nelle scuole pubbliche per alunno/studente per livello di istruzione (CITE 1, 2-4 e 5-6), in EUR SPA, in migliaia, 2001.



Fonte: Eurostat, UOE e Conti nazionali.

Note supplementari

Danimarca, Italia: la spesa relativa al CITE 4 non è inclusa.

Estonia: le spese private sono incluse solo parzialmente.

Grecia, Lussemburgo: la spesa relativa al CITE 0 è inclusa nel CITE 1.

Francia: i Dipartimenti d'oltremare non sono inclusi.

Lettonia, Paesi Bassi, Regno Unito: spese relative alle scuole pubbliche e private.

Lituania: spesa pubblica relativa alle scuole pubbliche e private. La spesa relativa al CITE 1 è inclusa nei livelli CITE 2-4.

Malta, Portogallo: il numero di iscritti equivalenti a tempo pieno è stimato ipotizzando che sia uguale alla somma degli iscritti a tempo pieno e della metà degli iscritti a tempo parziale.

Polonia, Norvegia, Romania: la spesa relativa al CITE 2 è inclusa nel CITE 1.

Portogallo: la spesa del livello locale non è inclusa.

Islanda: la spesa relativa al CITE 4 è parzialmente inclusa nel CITE 5 e 6.

Nota esplicativa

La spesa annua per alunno/studente nelle scuole pubbliche misura quanto spendono per alunno/studente l'amministrazione centrale, regionale e locale, le famiglie e gli altri agenti privati (imprese e organizzazioni senza scopo di lucro). La spesa annua include i costi del personale, le spese correnti e le spese di capitale.

L'indicatore è stato calcolato dividendo il totale della spesa annua per il numero di alunni/studenti equivalenti a tempo pieno per ogni livello educativo.

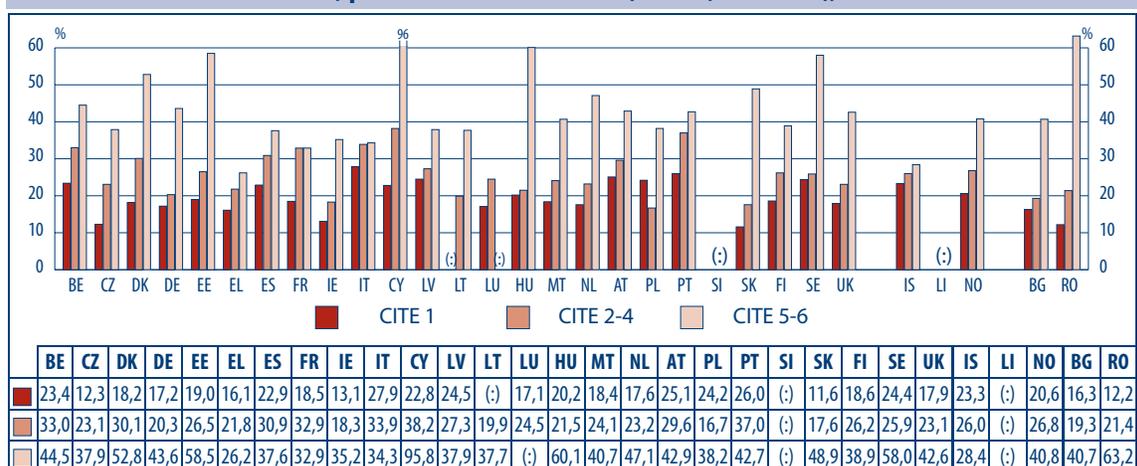
Le cifre relative alla spesa annua sono state convertite in standard di potere d'acquisto (SPA – cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici») per cancellare le differenze di livello dei prezzi tra un paese e un altro. Lo SPA si basa sull'euro.

I livelli educativi sono definiti in base alla Classificazione internazionale tipo dell'educazione – CITE (cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»).

LA QUOTA DEL PIL PER ABITANTE DESTINATA ALL'EDUCAZIONE AUMENTA CON IL LIVELLO DI ISTRUZIONE

Confrontare le spese per l'educazione per alunno/studente al PIL per studente è un modo di affinare la valutazione delle risorse destinate all'educazione in relazione alla ricchezza del paese, prendendo in considerazione il peso demografico della popolazione scolastica e studentesca rispetto alla popolazione totale (figura C1).

Figura D6. Spesa annua nelle scuole pubbliche per alunno/studente rispetto al PIL per abitante, per livello di istruzione (CITE 1, 2-4 e 5-6), 2001.



Fonte: Eurostat, UOE e Conti nazionali

Note supplementari

Danimarca, Italia: la spesa relativa al CITE 4 non è inclusa.

Estonia: le spese private sono incluse solo parzialmente.

Grecia, Lussemburgo: la spesa relativa al CITE 0 è inclusa nel CITE 1.

Francia: i Dipartimenti d'oltremare non sono inclusi.

Lettonia, Paesi Bassi, Regno Unito: spese relative alle scuole pubbliche e private.

Lituania: spesa pubblica relativa alle scuole pubbliche e private. La spesa relativa al CITE 1 è inclusa nei livelli CITE 2-4.

Malta, Portogallo: il numero di iscritti equivalenti a tempo pieno è stimato ipotizzando che sia uguale alla somma degli iscritti a tempo pieno e della metà degli iscritti a tempo parziale.

Polonia, Norvegia, Romania: la spesa relativa al CITE 2 è inclusa nel CITE 1.

Portogallo: la spesa del livello locale non è inclusa.

Regno Unito: l'adeguamento della spesa è stato fatto utilizzando il deflatore del PIL (2001/2000) per allineare l'anno finanziario che va dal 1° aprile al 31 marzo all'anno civile.

Islanda: la spesa relativa al CITE 4 è parzialmente inclusa nel CITE 5 e 6.

Nota esplicativa

L'indicatore che presenta la spesa annua per l'educazione nelle scuole pubbliche per alunno/studente rapportate al PIL per abitante mette in relazione le risorse (ad esempio le spese per il personale, le altre spese correnti e le spese di capitale) destinate all'educazione attraverso il finanziamento delle scuole pubbliche con la ricchezza totale del paese.

L'utilizzo del PIL per abitante permette di confrontare i livelli di attività di economie con dimensioni diverse.

L'indicatore è stato calcolato dividendo il totale delle spese annue per il numero di alunni/studenti equivalenti a tempo pieno. Il risultato è stato diviso per il PIL per abitante e poi moltiplicato per 100.

Le cifre relative alla spesa annua sono state convertite in standard di potere d'acquisto (SPA – cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici») per cancellare le differenze di livello dei prezzi tra un paese e un altro. Lo SPA si basa sull'euro.

I livelli educativi sono definiti in base alla Classificazione internazionale tipo dell'educazione – CITE (cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»).



SEZIONE I – INVESTIMENTI E ATTREZZATURE

Si osserva che le alte percentuali di alcuni paesi (Danimarca, Svezia e Norvegia) possono essere dovute a un importante investimento pubblico (figura D1), ma anche a bisogni nati dal peso demografico della popolazione scolastica. Se si rapporta la spesa per l'educazione per alunno/studente al PIL per abitante, questi paesi mostrano delle percentuali comparabili a quelle di altri paesi. Al contrario, a Cipro e in Portogallo dove la parte del PIL destinata alla spesa pubblica per l'educazione è relativamente inferiore, l'investimento pubblico per alunno rappresenta più di un terzo del PIL per abitante (figura D6a sul sito <http://www.eurydice.org>).

Inoltre, nella maggior parte dei paesi, la percentuale nel PIL per abitante della spesa delle scuole pubbliche per alunno/studente aumenta con il livello di istruzione.

La spesa per l'educazione per alunno nell'istruzione primaria e secondaria rispetto al PIL per abitante varia di un fattore compreso fra 1 e 2 in tutti in paesi europei: a livello primario, questa proporzione rappresenta tra il 12 (Repubblica ceca, Slovacchia e Romania) e il 28 % (Italia) del PIL per abitante mentre a livello secondario, tra il 18 (Irlanda e Slovacchia) e il 38 % (Cipro).

Le differenze tra i paesi si accentuano per quanto riguarda l'istruzione superiore. La Grecia è il paese che registra la percentuale della spesa per l'educazione rispetto al PIL per abitante più bassa, con appena il 26 %, mentre Cipro registra una percentuale particolarmente alta (96 %), a causa delle spese legate alla costruzione degli edifici dell'Università di Cipro.

IL FINANZIAMENTO PRIVATO RESTA MARGINALE

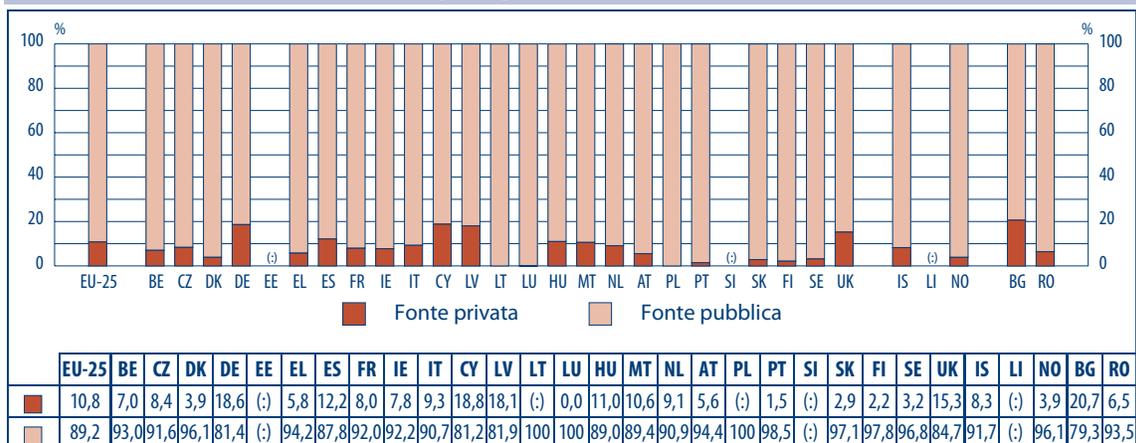
La spesa per l'educazione è finanziata da due categorie di fonti distinte: le fonti pubbliche e le fonti private. La spesa pubblica comprende tutti gli acquisti diretti di servizi di insegnamento fatti dal settore pubblico (indipendentemente dal livello amministrativo) mentre la spesa privata comprende il pagamento delle tasse di frequenza (e tutti gli altri pagamenti) fatti principalmente dalle famiglie, dalle imprese e dalle associazioni senza scopo di lucro.

Il finanziamento della spesa per l'educazione proviene in ampia misura da fonti pubbliche. In effetti, in quasi tutti i paesi, il finanziamento pubblico sostiene almeno l'80 % della spesa per l'educazione, considerando tutti i livelli educativi.

La percentuale del finanziamento pubblico nella spesa per l'educazione è leggermente inferiore alla media dell'Unione (89,2 %) in Germania, Spagna, a Cipro, in Lettonia, Ungheria, Regno Unito e Bulgaria. La situazione è, forse, simile in altri paesi per i quali la totalità dei dati relativi alle fonti private non è disponibile e dove la percentuale delle fonti private è sottostimata (cfr. note supplementari della figura D7). In questi paesi, la percentuale dei finanziamenti privati è quindi più alta. I finanziamenti privati rappresentano circa il 20 % della spesa per l'educazione in Germania, Cipro, Lettonia e Bulgaria. La percentuale dei finanziamenti privati dipende anche, tra l'altro, dalla gratuità o meno dell'accesso all'educazione preprimaria a finalità educativa (figura D8) e dall'esistenza di tasse di iscrizione e di frequenza a carico degli studenti dell'istruzione superiore (figura D19) e, nel caso, dal loro ammontare (figura D20).

La percentuale delle fonti (pubbliche e private) di finanziamento per l'educazione è legata al livello di autonomia delle scuole nella ricerca di fondi privati, ai tipi di risorse per i quali le scuole dell'istruzione obbligatoria possono usare fondi privati (figura B23) e alle modalità di finanziamento delle scuole private sovvenzionate (figura D9) proprie di ogni paese.

**Figura D7. Proporzione delle fonti pubbliche e private (da CITE 0 a 6)
nella spesa per l'educazione, 2001.**



Fonte: Eurostat, UOE.

[Note supplementari](#)

Danimarca, Grecia, Lettonia, Lussemburgo, Malta, Portogallo, Slovacchia, Islanda, Norvegia, Bulgaria, Romania: i pagamenti fatti alle scuole provenienti dalla categoria «altri enti privati» (cioè imprese private e organizzazioni senza scopo di lucro) non sono inclusi.

Danimarca: la spesa relativa al CITE 4 non è inclusa.

Francia: i Dipartimenti d'oltremare non sono inclusi.

Lussemburgo: la spesa relativa ai livelli CITE 5 e 6 non è inclusa.

Portogallo: la spesa del livello locale non è inclusa.

Islanda: la spesa relativa al CITE 0 non è inclusa.

[Nota esplicativa](#)

L'indicatore presenta la percentuale della spesa pubblica e privata destinata alle scuole (pubbliche e private). La proporzione della spesa finale pubblica o privata corrisponde alla percentuale della spesa per l'educazione fatta direttamente dai consumatori privati e pubblici dei servizi di insegnamento. La spesa pubblica finale comprende l'acquisto diretto da parte del settore pubblico di risorse per l'educazione. La spesa privata finale comprende le tasse di frequenza e tutti gli altri pagamenti fatti alle scuole.

I livelli educativi sono definiti in base alla Classificazione internazionale tipo dell'educazione – CITE (cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»).

GLI ISTITUTI DELL'EDUCAZIONE PREPRIMARIA RICEVONO SPESSO CONTRIBUTI PRIVATI

Nella maggior parte dei paesi, gli istituti preprimari a finalità educativa tendono ad essere a pagamento, che siano organizzati dalle autorità pubbliche o da enti privati.

Belgio e Lussemburgo sono i soli due paesi dove l'accesso all'educazione preprimaria è gratuito per tutti. In alcuni paesi (Grecia, Francia, Irlanda, Italia, Lituania, Bulgaria e Romania), il settore pubblico è gratuito, mentre il settore privato richiede delle tasse di iscrizione. Nel Regno Unito, il settore pubblico è gratuito. Gli istituti del settore privato sono gratuiti se sono finanziati completamente dallo Stato, sennò sono a pagamento.

In sei paesi, l'accesso agli istituti preprimari pubblici è gratuito o a pagamento (l'ammontare a volte è stabilito in funzione del reddito dei genitori). Il settore privato richiede ai genitori un contributo finanziario in modo sistematico (Repubblica ceca, Polonia e Slovacchia) o variabile in base alle scuole (Spagna, Lituania e Portogallo).

La gratuità dell'educazione preprimaria non sembra poter essere direttamente messa in relazione con i tassi di partecipazione (figure C5 e C6). Tassi elevati di iscrizione si osservano in paesi in cui l'accesso è a



SEZIONE I – INVESTIMENTI E ATTREZZATURE

pagamento, mentre tassi relativamente più bassi si riscontrano in paesi dove l'accesso è gratuito (almeno nel settore pubblico).

Figura D8. Offerta educativa preprimaria gratuita o a pagamento negli istituti a finalità educativa. Anno scolastico 2002/2003.

		BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
Gratuito	Pubblico	●	●				●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	⊗		●	●		●	●		●	●		●	●	●
	Privato	●						●						●	⊗	●	●	⊗			●			●		●					
A pagamento	Pubblico		●	●	●	●		●				●		●				⊗	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	
	Privato		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	⊗	●	●	⊗	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

⊗ Non esistono istituti di educazione preprimaria di questo tipo

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Spagna: nel primo ciclo dell'educazione preprimaria (pubblica o privata sovvenzionata), i genitori non pagano mai tasse di iscrizione. Ciononostante, i costi legati ai pasti, alle attività extrascolastiche, al materiale didattico, ecc. possono essere elevati.

Irlanda: solo i centri *Early Start* (che accolgono pochissimi alunni) sono considerati del settore pubblico.

Lussemburgo: tutte le scuole dell'educazione preprimaria sono pubbliche.

Malta: nel settore privato, le scuole gratuite sono sovvenzionate dallo Stato.

Paesi Bassi: dai 4 anni, gli alunni sono accolti nei primi anni della *basisonderwijs* (scuole primarie).

Austria: in uno dei nove *Länder*, l'offerta educativa preprimaria è gratuita la mattina.

Finlandia: l'offerta educativa preprimaria, organizzata da scuole pubbliche o private, è gratuita per i bambini di 6 anni.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): le strutture private di educazione preprimaria (*voluntary settings* e *private settings*) come i *day nurseries*, i *pre-school groups* e i *playgroups* sono qui considerate come a finalità educativa nella misura in cui, per essere finanziate, devono offrire un programma educativo che segue le linee guida ufficiali. Queste strutture sono finanziate per offrire 5 volte 2 ore e mezzo gratuite alla settimana. Possono offrire delle ore supplementari a pagamento.

Nota esplicativa

Vengono qui presentati solo gli istituti preprimari detti «a finalità educativa», cioè che impiegano obbligatoriamente del personale (responsabile di un gruppo di bambini) qualificato in ambito educativo, che siano o meno sotto la responsabilità del ministero dell'educazione. Non sono inclusi i giardini d'infanzia e i centri ludici (il cui personale non è obbligatoriamente qualificato in ambito educativo).

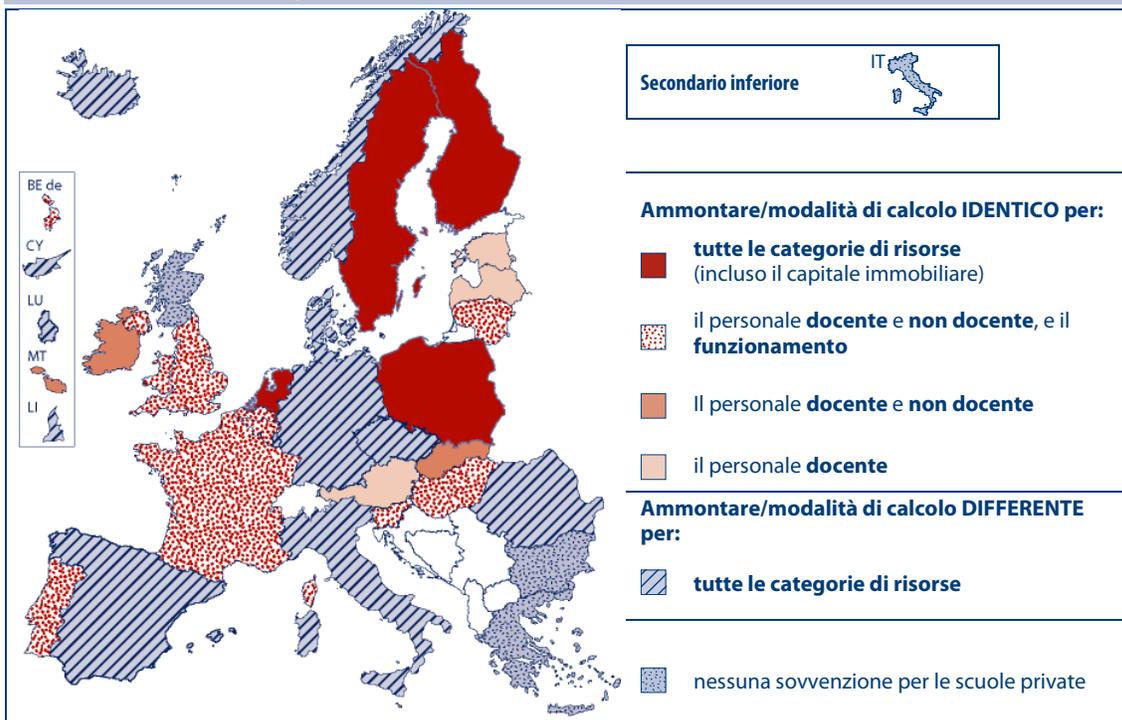
Le scuole primarie che accolgono alunni molto piccoli conteggiati nel CITE 0, dai 4 o dai 6 anni, non sono considerate. L'accesso a pagamento a un istituto preprimario riguarda la tassa di iscrizione richiesta ai genitori per la partecipazione al programma e non il pagamento dei pasti o di alcune attività extrascolastiche facoltative, specifiche o complementari. Le scuole pubbliche sono gestite direttamente o indirettamente da un'autorità educativa pubblica. Le scuole private (sovvenzionate o meno) sono gestite direttamente o indirettamente da un'organizzazione non governativa (chiesa, sindacato, impresa o altro).

IN ALCUNI PAESI, L'ISTRUZIONE PRIVATA È FINANZIATA ALLO STESSO LIVELLO DELL'ISTRUZIONE PUBBLICA

In alcuni paesi, le scuole del settore privato sovvenzionato ricevono un finanziamento il cui ammontare è identico a quello delle scuole del settore pubblico. Così, nei Paesi Bassi, in Svezia e in Polonia, la sovvenzione delle scuole organizzate dalle autorità pubbliche non differisce da quella delle scuole private sovvenzionate. Allo stesso modo, in Finlandia, gli stessi principi sono applicati al finanziamento delle scuole del settore pubblico e di quello privato sovvenzionato.

Alcuni paesi dell'Unione europea (Repubblica ceca, Danimarca, Germania, Spagna, Italia per le scuole primarie, Cipro e Lussemburgo), i tre paesi dell'AELS/SEE e la Romania offrono alle scuole private sovvenzionate una sovvenzione il cui ammontare e/o la modalità di calcolo sono diversi da quelli usati per gli istituti pubblici, e questo per tutte le categorie di risorse. In alcuni casi, questa sovvenzione equivale a una percentuale della dotazione accordata alle scuole del settore pubblico.

Figura D9. Livello di finanziamento pubblico delle scuole private sovvenzionate rispetto alle scuole del settore pubblico (ammontare della sovvenzione o modalità di calcolo). Istruzione primaria e secondaria inferiore. Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio: le scuole private sovvenzionate possono utilizzare il loro finanziamento destinato alle risorse di funzionamento per pagare il personale non docente allo stesso modo delle scuole organizzate dai comuni e dalle province e a differenza delle scuole organizzate dalla Comunità che ricevono più risorse per il personale non docente.

Germania: i *Länder* accordano una sovvenzione forfettaria stabilita in base a dati statistici specifici e in base al tipo di scuola, oppure le scuole possono stabilire le proprie necessità finanziarie e ricevere in cambio una sovvenzione che copre una proporzione di tali necessità.

Italia: le scuole secondarie private sono sovvenzionate per progetti o per l'accoglienza di alunni con bisogni educativi speciali. **Lituania:** dal 2002 è in vigore un nuovo sistema di finanziamento basato su un modello pro capite per il personale e una parte del funzionamento (figura B28). Solo le risorse comprese in questo modello di finanziamento sono oggetto di una sovvenzione identica a quella del settore pubblico.

Portogallo: situazione degli istituti privati sovvenzionati con contratto di associazione. Le scuole private sovvenzionate con contratto di patrocinio/sponsorizzazione ricevono sovvenzioni il cui ammontare a volte è inferiore a quello delle scuole pubbliche, e questo per tutte le categorie di risorse.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): le scuole sovvenzionate ricevono un finanziamento corrente, stabilito sulla stessa base di calcolo di quello delle scuole pubbliche. **UK-ENG/WLS:** c'è una differenza per i progetti immobiliari (a livello di ammontare e di modalità di calcolo). Le scuole sovvenzionate devono contribuire a una parte del costo di questi ultimi.

UK-NIR: la situazione è identica, tranne se queste scuole hanno fatto un accordo finanziario con il Ministero dell'educazione.

Nota esplicativa

Le scuole pubbliche sono gestite direttamente o indirettamente da un'autorità educativa pubblica. Le scuole private (sovvenzionate o meno) sono gestite direttamente o indirettamente da un'organizzazione non governativa (chiesa, sindacato, impresa o altro). Le scuole private che non ricevono nessun sostegno finanziario pubblico diretto non sono considerate.



SEZIONE I – INVESTIMENTI E ATTREZZATURE

Infine, negli altri paesi, le scuole private ricevono una sovvenzione il cui ammontare o la cui modalità di calcolo è identica a quella delle scuole pubbliche per una parte delle risorse (personale docente o tutto il personale, e/o le risorse di funzionamento).

In Irlanda e nel Regno Unito, le scuole dette private (*independent schools*) non sono sovvenzionate. Le scuole sovvenzionate presentate in figura per Irlanda e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) sono considerate come facenti capo al settore pubblico in entrambi i paesi.

In generale, le scuole del settore privato sovvenzionato ricevono direttamente il loro finanziamento dal governo centrale. Questo significa che la fonte di finanziamento differisce in tutti i paesi in cui le autorità locali intervengono nel finanziamento delle scuole del settore pubblico per una delle categorie di risorse (figura B28). Si notano comunque alcune eccezioni: in Estonia, Svezia e Regno Unito (Inghilterra e Galles), le autorità locali sono responsabili del finanziamento delle scuole private sovvenzionate e di quello delle scuole del settore pubblico. Nel Regno Unito (Irlanda del Nord), gli *Education and Library Boards* finanziano una categoria di scuole private sovvenzionate mentre le altre sono finanziate direttamente dal governo centrale. Nei Paesi Bassi, le scuole private sovvenzionate e le scuole pubbliche sono finanziate dalle stesse autorità pubbliche.

LE REGIONI HANNO UN RUOLO LIMITATO NEL FINANZIAMENTO DELL'EDUCAZIONE

Nel finanziamento dell'educazione entrano in gioco diversi livelli amministrativi. Così le amministrazioni centrali, regionali e locali ridistribuiscono alcuni dei fondi raccolti, mettendoli a disposizione degli altri livelli amministrativi (generalmente decentrati) che ne diventano gli utilizzatori finali. Confrontando la ripartizione dei fondi iniziali disponibili per livello amministrativo e i livelli amministrativi che li usano, è possibile individuare i livelli amministrativi che contribuiscono a questi trasferimenti finanziari.

In quasi tutti i paesi, i finanziamenti destinati all'educazione sono usati direttamente dal livello centrale o da quello locale. La gestione delle risorse finanziarie è piuttosto centralizzata in Grecia, Francia, Irlanda, Italia, Cipro, Lussemburgo, Malta, Paesi Bassi e Slovacchia dove più del 70 % delle risorse è messo a disposizione del livello centrale e utilizzato da questo.

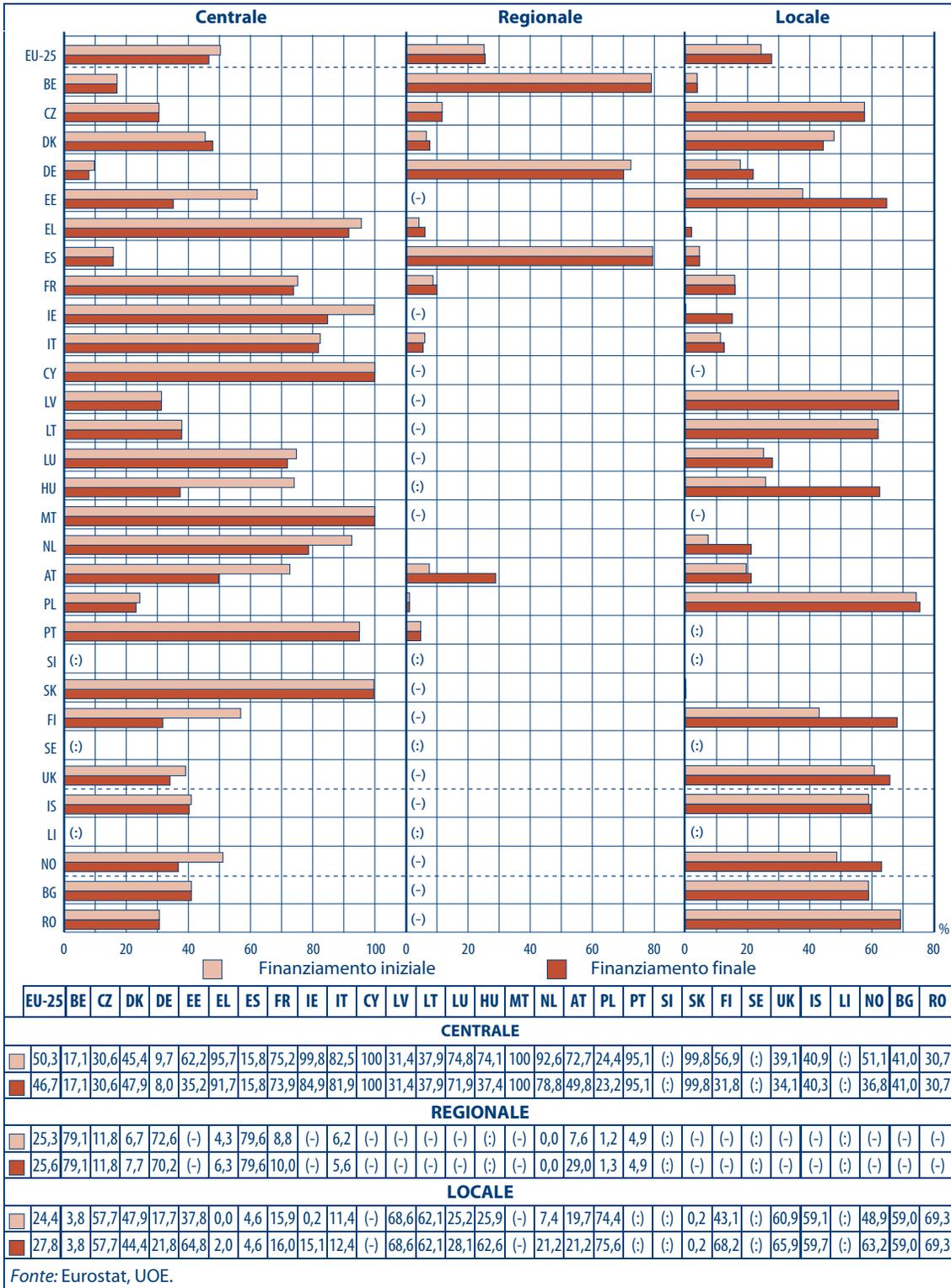
Il livello regionale predomina come fonte e utilizzatore dei budget legati all'educazione solo in tre paesi (Belgio, Germania e Spagna) dove più del 70 % dei fondi destinati all'educazione è raccolto e speso dal livello regionale. In questi tre paesi, il livello regionale (le Comunità in Belgio, le Comunità Autonome in Spagna e i *Länder* in Germania) costituisce l'autorità superiore in ambito educativo.

L'Austria presenta una situazione più complessa: circa il 73 % delle risorse è fornito dal livello centrale anche se questo spende solo il 50 % delle somme disponibili. In Finlandia, l'amministrazione centrale fornisce circa il 57 % della totalità delle risorse anche se ne utilizza circa il 32 %.

Il finanziamento dell'educazione è più decentrato in quasi la metà dei nuovi Stati membri (Repubblica ceca, Lettonia, Lituania e Polonia), nel Regno Unito, in Islanda e in Romania. In questi paesi, è il livello locale che fornisce e utilizza la maggior parte delle risorse finanziarie destinate all'educazione. Questo è dovuto alla struttura organizzativa del sistema educativo di questi paesi e al fatto che il livello locale non interviene nelle procedure di finanziamento (eccetto nella Repubblica ceca e in Polonia).

In Belgio, Repubblica ceca, Spagna, Lituania, Portogallo, Slovacchia, Bulgaria e Romania non c'è un trasferimento netto tra i diversi livelli amministrativi.

Figura D10. Fonti di finanziamento pubblico dell'istruzione per livello amministrativo prima e dopo i trasferimenti, (da CITE 0 a 6), 2001.





SEZIONE I – INVESTIMENTI E ATTREZZATURE

Note supplementari (figura D10)

Danimarca: la spesa relativa al CITE 4 non è inclusa.

Francia: i Dipartimenti d'oltremare non sono inclusi.

Cipro: è incluso l'aiuto finanziario dato agli studenti ciprioti all'estero.

Lettonia: i trasferimenti di budget destinati alla spesa per l'educazione tra il livello centrale e il livello locale sono inclusi nella spesa a livello locale.

Lussemburgo: la spesa relativa ai livelli CITE 5 e 6 non è inclusa.

Ungheria: la spesa delle amministrazioni regionali è inclusa in quella delle amministrazioni locali.

Portogallo: la spesa del livello locale non è inclusa.

Svezia: la spesa relativa ai livelli CITE 0, 1 e 2-4 non può essere distinta per livello amministrativo.

Islanda: la spesa relativa al CITE 0 non è inclusa.

Nota esplicativa

I fondi destinati all'educazione sono trasferiti tra i diversi livelli amministrativi: centrale, regionale e locale. Qui sono presentati i flussi netti. I finanziamenti iniziali rappresentano la parte delle risorse totali per l'educazione messa a disposizione da ogni livello amministrativo. I finanziamenti finali rappresentano la parte delle spese totali direttamente fatte per ogni livello amministrativo. I due tipi di finanziamento comprendono le spese pubbliche dirette e i trasferimenti verso il settore privato.

I livelli educativi sono definiti in base alla Classificazione internazionale tipo dell'educazione – CITE (cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»).

Tutti gli altri paesi per i quali i dati sono disponibili mostrano trasferimenti di risorse dalle amministrazioni centrali verso i livelli regionali e locali (eccetto la Danimarca dove il livello locale fornisce circa il 48 % delle risorse pubbliche per usarne poi solo il 44 %). In Germania e Italia, i trasferimenti finanziari netti provenienti dall'amministrazione centrale e dalle regioni sono usati solo a livello locale mentre, in tutti gli altri paesi, è il livello centrale il contributore netto, mentre regioni e livello locale sono beneficiari netti dei trasferimenti finanziari.

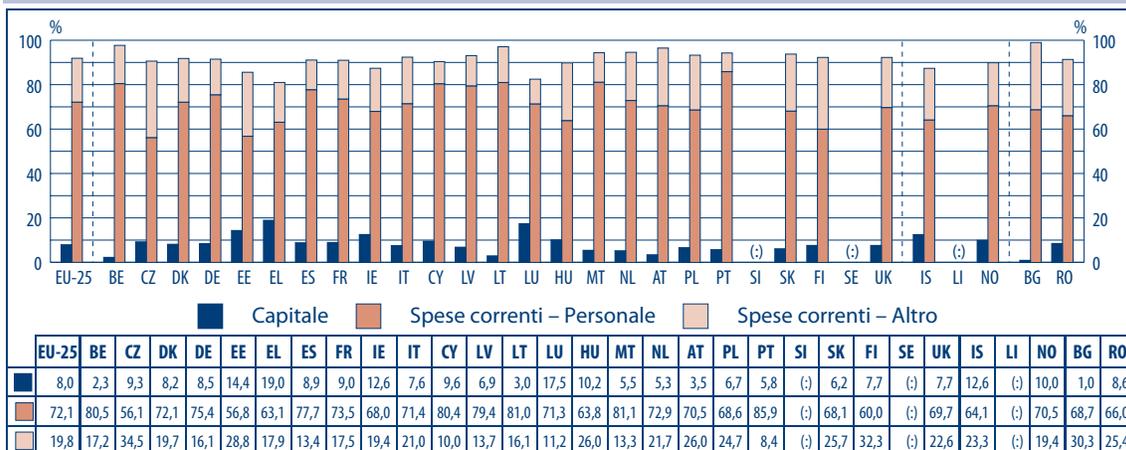
LE SPESE PER IL PERSONALE RAPPRESENTANO LA VOCE PIÙ IMPORTANTE DEL BUDGET

Le spese delle scuole pubbliche si dividono in due grandi categorie: le spese correnti e le spese di capitale. Le spese correnti includono la remunerazione e i costi legati al personale e «le altre spese correnti», come le spese di manutenzione degli edifici, l'acquisto di materiale scolastico e di beni e servizi di funzionamento. L'analisi delle categorie di spesa permette di constatare che le spese per il personale prevalgono sulle altre categorie.

Le spese correnti rappresentano più dell'85 % della spesa totale delle scuole pubbliche nella maggior parte dei paesi, eccetto Grecia e Lussemburgo dove la percentuale delle spese correnti è leggermente superiore all'80 %. In tutti i paesi, la spesa per il personale rappresenta la maggior parte della spesa totale per l'educazione, cioè in media il 72 % della spesa annua nell'EU-25. La loro proporzione supera l'80 % in Belgio, a Cipro, in Lituania, a Malta e in Portogallo.

Rimangono comunque notevoli differenze tra paesi nella percentuale della spesa di capitale. Alcuni paesi come Belgio, Lituania e Bulgaria destinano quasi tutte le proprie risorse alle spese correnti, limitando le spese di capitale al 3 % o anche meno delle spese totali. Al contrario, questa percentuale di spesa di capitale raggiunge quasi il 20 % in Grecia il 17,5 % in Lussemburgo.

Figura D11. Ripartizione della spesa annua totale nelle scuole pubbliche (da CITE 0 a 6) per grandi categorie di spesa, 2001.



Fonte: Eurostat, UOE.

Note supplementari

Estonia: la spesa privata è inclusa solo parzialmente.

Francia: i Dipartimenti d'oltremare non sono inclusi.

Lituania: differenziazione per categoria della spesa pubblica per le scuole pubbliche e private.

Paesi Bassi: differenziazione per categoria della spesa delle scuole pubbliche e private.

Svezia: le spese correnti e le spese di capitale non possono essere distinte.

Nota esplicativa

Le spese totali fatte nelle scuole possono essere suddivise in spese correnti e spese di capitale. Le spese correnti possono essere suddivise in due categorie: spese per il personale e altre spese correnti. La suddivisione delle spese varia in funzione del livello degli stipendi degli insegnanti e del rapporto alunno/insegnante, ma anche se le scuole possiedono o affittano gli edifici che usano, o se danno i libri di testo agli alunni o se offrono loro servizi complementari (mensa, internato) al servizio di insegnamento.

Le percentuali per ogni categoria di spesa sono calcolate rispetto alla spesa annua totale.

UNA MIGLIORE ATTREZZATURA INFORMATICA NELLE SCUOLE PRIVATE DEI PAESI DOVE QUESTE SONO LARGAMENTE FINANZIATE DA TASSE DI ISCRIZIONE

L'attrezzatura informatica è un indicatore delle risorse scolastiche. Il numero di computer dichiarato dai capi di istituto nell'ambito dell'indagine PISA 2003 permette di constatare che l'attrezzatura informatica varia a seconda che l'alunno di 15 anni frequenti una scuola pubblica o privata, nella metà dei paesi.

Le differenze vanno nel senso di un'attrezzatura di molto superiore (circa 1 volta e mezzo) per gli alunni delle scuole pubbliche rispetto a quelli delle scuole private sovvenzionate nelle Comunità tedesca e fiamminga del Belgio, in Spagna, Irlanda e Austria. In altri sette paesi, le differenze che statisticamente sono importanti, vanno nel senso di una migliore attrezzatura per gli alunni delle scuole private. Bisogna comunque notare che, nella maggior parte dei paesi, l'istruzione privata presenta una piccolissima parte dell'offerta educativa e che è poco sovvenzionata o per niente. Le scuole funzionano quindi sulla base delle tasse di frequenza richieste agli alunni. In undici paesi, le differenze osservate non sono statisticamente importanti: non si può quindi concludere che ci sia una differenza di attrezzatura in base al settore.

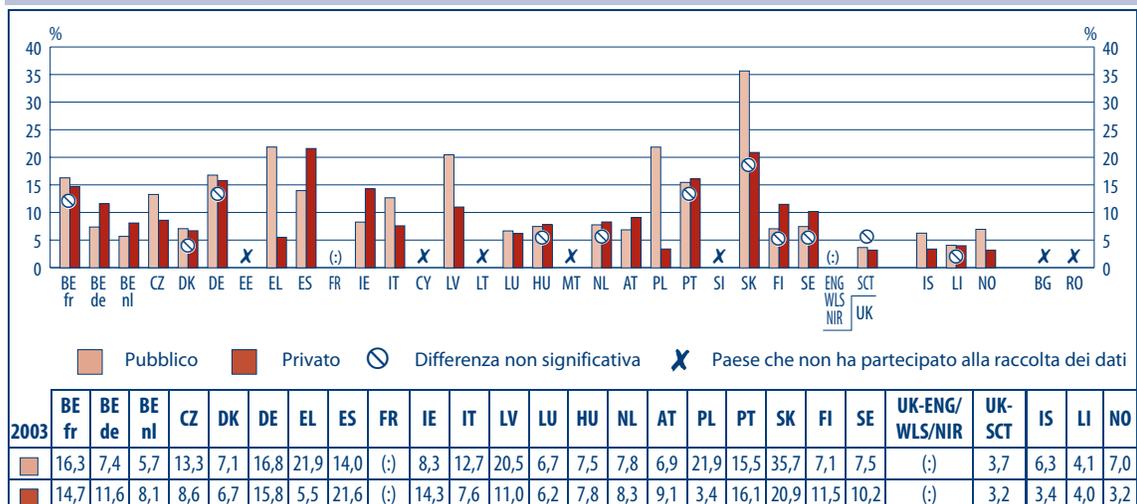
La comparazione dei dati 2003 con quelli del 2000 mostra un'evoluzione considerevole dell'informatizzazione nei paesi dell'Unione europea caratterizzati, tre anni prima, da tassi di informatizzazione relativamente bassi, cioè Grecia, Lettonia, Polonia e Portogallo. Tutti hanno raggiunto un



SEZIONE I - INVESTIMENTI E ATTREZZATURE

tasso di circa un computer per 20 alunni, 15 in Portogallo. Nella maggior parte dei paesi dell'Unione europea, la situazione attuale è di un computer per 10, o anche 5 alunni.

Figura D12. Numero medio di alunni per computer nelle scuole pubbliche o private frequentate da alunni di 15 anni. Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: OCSE, banca dati PISA 2003.

Numero medio di alunni per computer nelle scuole pubbliche

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
2000	16,4	X	7,5	20,2	8,5	22,8	X	61,6	21,0	12,2	13,0	15,6	X	33	X	9,8	12,1	X
2003	16,3	7,4	5,7	13,3	7,1	16,8	X	21,9	14,0	(:)	8,3	12,7	X	20,5	X	6,7	7,5	X

	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	BG	RO
2000	(:)	10,0	29,1	64,8	X	X	9,1	8,8	8,3	X	6,9	5,6	10,7	7,4	6,6	46,9	51,4
2003	7,8	6,9	21,9	15,5	X	35,7	7,1	7,5	(:)	(:)	(:)	3,7	6,3	4,1	7,0	X	X

Numero medio di alunni per computer nelle scuole private

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
2000	18,2	X	11,5	11,2	7,8	20,7	X	13,5	27,0	12,2	16,6	10,4	X	14,7	X	8,0	10,1	X
2003	14,7	11,6	8,1	8,6	6,7	15,8	X	5,5	21,6	(:)	14,3	7,6	X	11,0	X	6,2	7,8	X

	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	BG	RO
2000	(:)	10,6	10,0	110	X	X	15,3	12,3	6,9	X	6,8	3,5	8,7	3,1	2,9	4,6	14,5
2003	8,3	9,1	3,4	16,1	X	20,9	11,5	10,2	(:)	(:)	(:)	3,2	3,4	4,0	3,2	X	X

Fonte: OCSE, PISA 2000 e 2003.

Note supplementari

Francia: nel 2003, il questionario «scuola» non è stato completato dai capi di istituto.

Paesi Bassi: il tasso di risposta all'indagine PISA 2000 è stato considerato troppo scarso per garantire la comparabilità. Questo spiega perché i dati (pubblico = 8,7; privato = 11) non sono presentati nella figura. Uno studio svolto nel paese dopo la pubblicazione dei dati PISA mostra che la rappresentatività del campione era comunque mantenuta.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): il tasso di risposta nel 2003 è stato considerato troppo scarso per garantire la comparabilità. Questo spiega perché i dati (scuola pubblica = 5; scuola privata = 6,2) non sono presentati nella figura.

Nota esplicativa (figura D12)

Le scuole pubbliche sono gestite direttamente o indirettamente da un'autorità educativa pubblica. Le scuole private (sovvenzionate o meno) sono gestite direttamente o indirettamente da un'organizzazione non governativa (chiesa, sindacato, impresa o altro).

I capi di istituto sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, ad indicare il numero di computer nella scuola.

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (35 alunni di 15 anni). È volta a offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. Per fare ciò, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelti fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni.

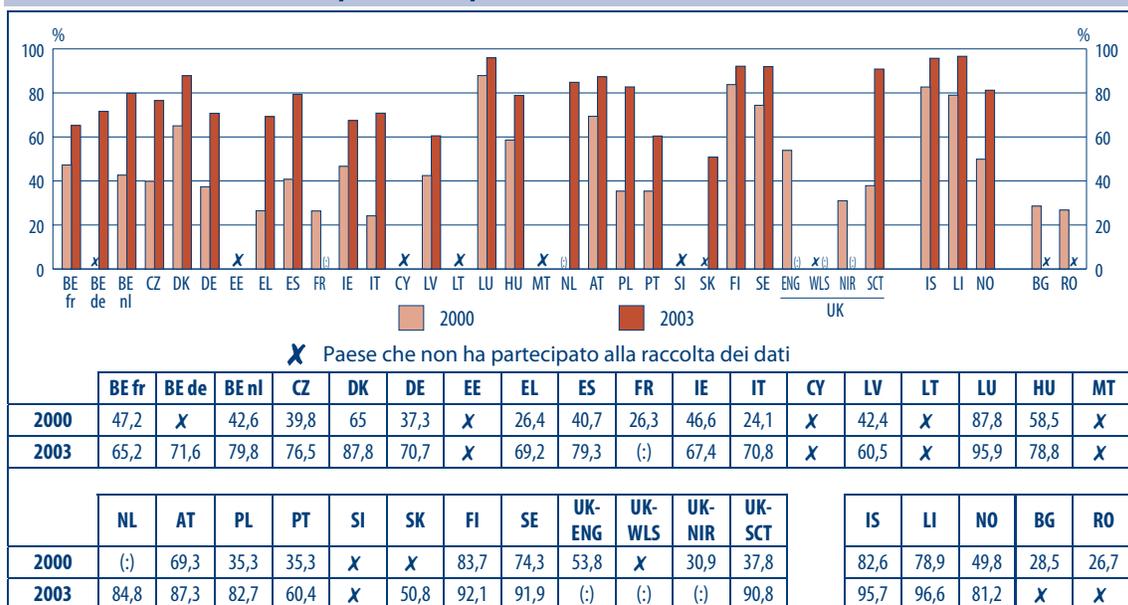
La differenza tra il tasso di informatizzazione delle scuole pubbliche e private è significativa nelle Comunità tedesca e fiamminga del Belgio, nella Repubblica ceca, in Grecia, Spagna, Irlanda, Italia, Lettonia, Lussemburgo, Austria, Polonia, Islanda e Norvegia. L'importanza dell'errore standard (cfr. allegato disponibile sul sito <http://www.eurydice.org>), legata alla scarsa proporzione di scuole private, rende la differenza osservata negli altri paesi non significativa sul piano statistico.

Per informazioni più precise sull'indagine PISA, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».

**UN NUMERO CRESCENTE
DI COMPUTER COLLEGATI A INTERNET**

La proporzione media di computer collegati a Internet è un indicatore delle risorse delle scuole complementare a quello che presenta il numero di alunni per computer (figura D12) poiché permette di apprezzare la qualità dell'informatizzazione.

Figura D13. Evoluzione delle proporzioni medie di computer collegati a Internet, nelle scuole frequentate da alunni di 15 anni. Settore pubblico e privato. Anni scolastici 2000 e 2003.



Fonte: OCSE, PISA 2000 e 2003.

Note supplementari

Francia: nel 2003, il questionario «scuola» non è stato completato dai capi di istituto.

Paesi Bassi: il tasso di risposta all'indagine PISA 2000 è stato considerato troppo scarso per garantire la comparabilità. Questo spiega perché il dato (percentuale media = 45,1) non è presentato nella figura. Uno studio svolto nel paese dopo la pubblicazione dei dati PISA mostra che la rappresentatività del campione era comunque mantenuta.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): il tasso di risposta nel 2003 è stato considerato troppo scarso per garantire la comparabilità. Questo spiega perché il dato (percentuale media = 89,6) non è presentato nella figura.



SEZIONE I – INVESTIMENTI E ATTREZZATURE

Nota esplicativa (figura D13)

I capi di istituto sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, ad indicare la proporzione di computer della scuola collegati a Internet. La figura presenta la media di queste proporzioni per paese.

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (35 alunni di 15 anni). È volta a offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. Per fare ciò, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelti fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni.

Per informazioni più precise sull'indagine PISA, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».

Nei paesi che hanno partecipato all'indagine PISA 2003, in media, almeno il 60 % dei computer inventariati nelle scuole sono collegati a Internet. Questa media passa al 90 % o lo supera in Lussemburgo, Finlandia, Svezia, Regno Unito (Scozia), Islanda e Liechtenstein.

L'evoluzione tra il 2000 e il 2003 è significativa in tutti i paesi. È notevole con quasi il doppio di computer collegati nel 2003 rispetto al 2000, nella Comunità fiamminga del Belgio, in Germania, Repubblica ceca e Spagna, e tra il doppio e il triplo in Grecia, Italia, Polonia e Regno Unito (Scozia).

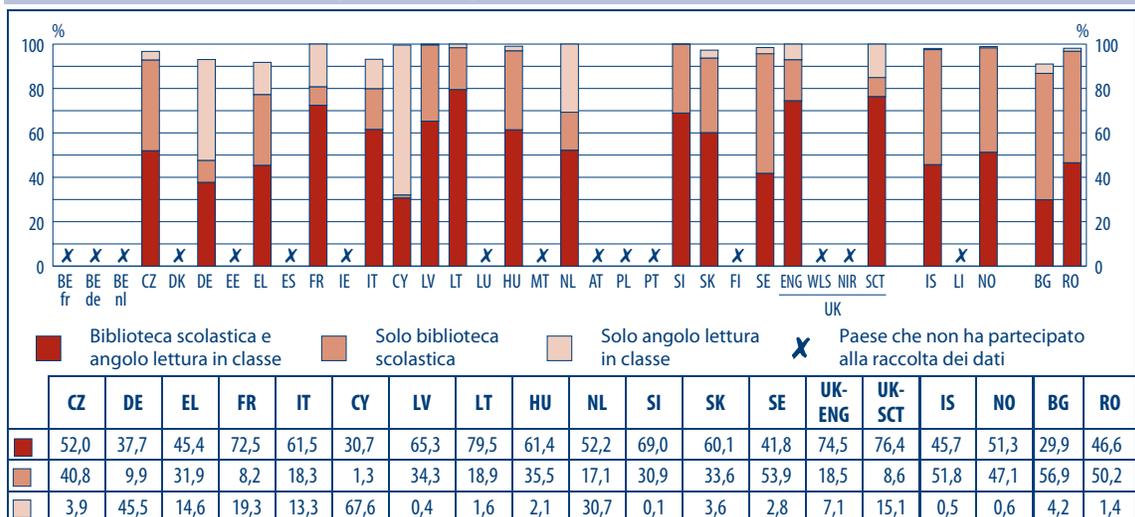
BIBLIOTECHE NELLA MAGGIOR PARTE DELLE SCUOLE PRIMARIE

Nella maggior parte dei paesi, in base alle risposte date dagli insegnanti all'indagine PIRLS (2001), la proporzione di alunni del 4° anno del primario che frequenta una scuola con una biblioteca (con o senza angolo lettura in classe) è quasi del 100 %. Alcuni paesi hanno comunque delle proporzioni che si avvicinano all'80 %. Germania e Cipro si distinguono per dei tassi relativamente bassi (inferiori al 40 %). Questa offerta di biblioteca relativamente limitata a livello scolastico non significa però che il servizio non esista altrove. In Germania, ad esempio, le autorità locali offrono molte biblioteche che includono sezioni per i bambini.

La presenza di una biblioteca nella scuola è un indicatore delle risorse delle scuole che deve essere messo in relazione con l'esistenza di un angolo lettura in classe. In generale, se la scuola non ha la biblioteca, ha un angolo lettura in classe. La proporzione di alunni che, secondo gli insegnanti, non hanno una biblioteca a scuola o in classe, è vicina allo zero nella maggior parte dei paesi. In Germania, Grecia, Italia e Bulgaria, oscilla tra il 7 e il 9 %.

In Germania, a Cipro e, in misura inferiore, nei Paesi Bassi, dotare le classi di libri invece di creare una biblioteca scolastica è nettamente più frequente che in altri paesi. Le proporzioni di alunni che frequentano una scuola che offre solo un angolo lettura in classe sono molto alte.

Figura D14. Proporzioni di alunni del 4° anno del primario il cui insegnante dichiara di disporre di una biblioteca nella scuola e/o di una biblioteca o di un angolo lettura in classe. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.



Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2001.

Nota esplicativa

Gli insegnanti sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, ad indicare, da una parte, se esiste o meno una biblioteca nella scuola e, dall'altra, se hanno un angolo lettura o una biblioteca nella classe.

La questione della presenza di una biblioteca nella scuola è posta anche nel questionario rivolto ai capi di istituto. L'analisi delle risposte date dai capi di istituto fornisce dati identici a quelle date dagli insegnanti per la maggior parte dei paesi. Le differenze osservate per Grecia, Italia e Cipro vanno nello stesso senso: i capi di istituto dichiarano un livello di attrezzature inferiore rispetto agli insegnanti.

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (una classe del 4° anno del primario). È volta a offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. Per fare ciò, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelti è inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Questo spiega perché la figura non presenta direttamente le proporzioni di insegnanti che forniscono una o l'altra risposta su un dato parametro, ma le proporzioni di alunni il cui insegnante ha dato tale risposta.

Per informazioni più precise sull'indagine PIRLS, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».

**MATERIALI DIVERSIFICATI
PER L'INSEGNAMENTO DELLA LETTURA**

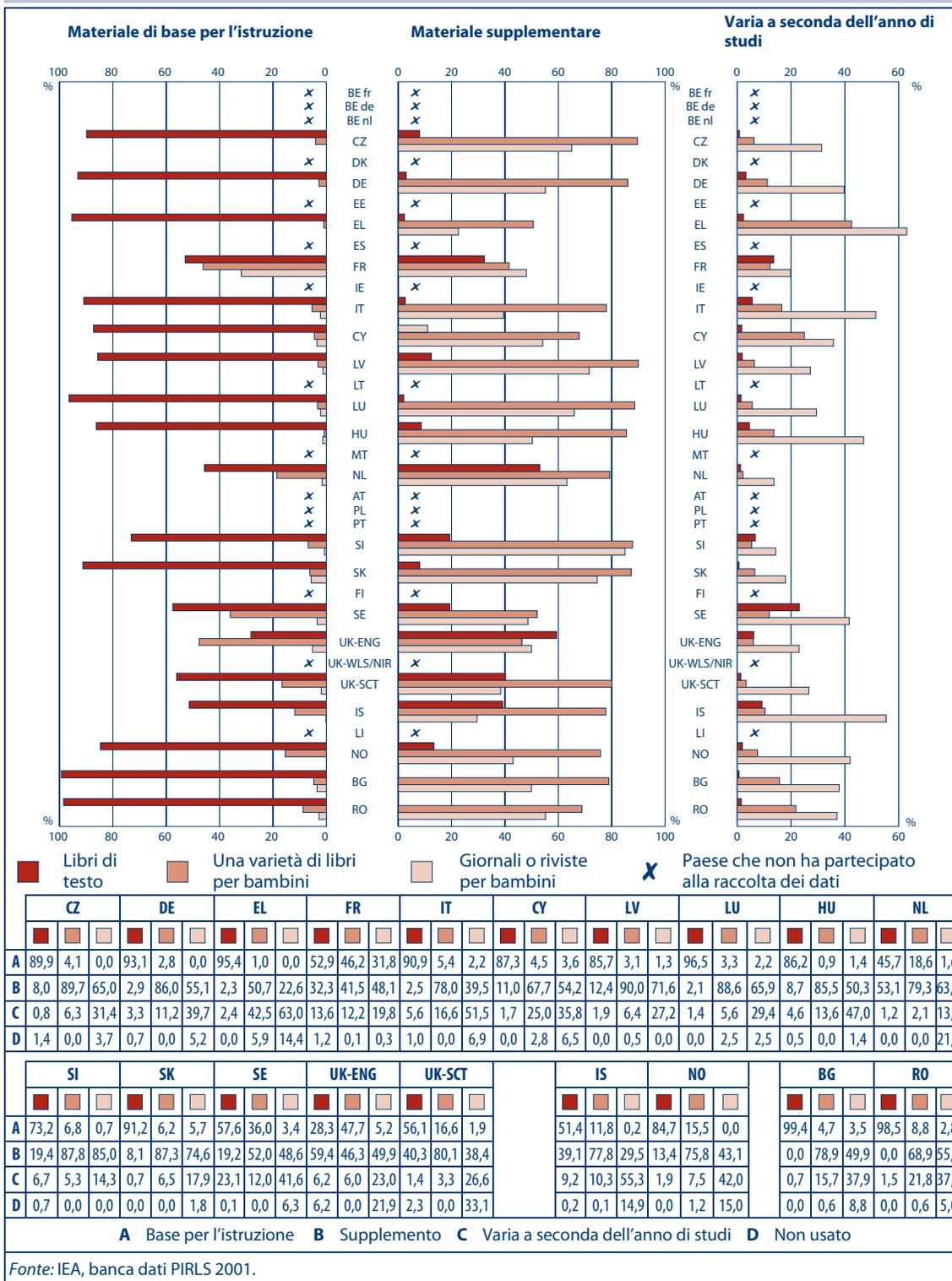
La diversità dei materiali scritti presenti nella scuola per sviluppare le competenze in lettura degli alunni è onnipresente nei paesi che hanno partecipato all'indagine PIRLS 2001. Che si tratti di libri di testo, di libri di letteratura infantile, di giornali o riviste per bambini, la maggior parte degli alunni europei sembra poter accedere a questo tipo di documenti in ambito scolastico.

La presenza di questo tipo di materiale didattico in una scuola non determina però l'uso che ne viene fatto. In generale, i libri di testo sono usati principalmente come materiale di base per l'insegnamento della lettura, mentre i libri di letteratura infantile sono usati più come materiale supplementare. Anche i giornali e le riviste per bambini appaiono come materiale complementare, ma in molte meno scuole. In base a quello che hanno dichiarato i capi di istituto, questi ultimi supporti sono usati in proporzione in modo più vario a seconda dell'anno di studi rispetto agli altri due tipi di materiali.



SEZIONE I - INVESTIMENTI E ATTREZZATURE

Figura D15. Proporzioni di alunni del 4° anno del primario, in base all'uso fatto dei vari materiali di lettura, come indicato dal capo di istituto. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.



Nota esplicativa

I capi di istituto sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, ad indicare se i diversi materiali di lettura (libri di testo, libri per bambini e giornali o riviste per bambini) sono usati nell'ambito dell'insegnamento della lettura agli alunni dei primi 4 anni, come base per l'istruzione, come materiale supplementare o in modo diverso a seconda degli anni di studio.

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (una classe del 4° anno del primario). È volta a offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. Per fare ciò, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelti fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Questo spiega perché la figura non presenta direttamente le proporzioni di capi di istituto che forniscono una o l'altra risposta su un dato parametro, ma le proporzioni di alunni il cui capo di istituto ha dato tale risposta.

Alcuni paesi fanno eccezione: Francia, Paesi Bassi, Svezia, Regno Unito e Islanda si caratterizzano per un uso meno frequente dei libri di testo come materiali di base. Gli insegnanti di questi paesi usano più i libri di letteratura infantile e, nel caso della Francia, i giornali e le riviste per bambini.

GLI AIUTI FINANZIARI COSTITUISCONO UNA PERCENTUALE SIGNIFICATIVA DELLA SPESA PUBBLICA TOTALE PER L'ISTRUZIONE SUPERIORE

In tutti i paesi vengono realizzati dei sistemi di aiuti finanziari, ma la loro natura, le loro condizioni di rilascio e i livelli educativi ai quali vengono accordati variano da un sistema nazionale all'altro (figure D17 e D18). Gli aiuti pubblici diretti agli alunni/studenti rappresentano un'assistenza finanziaria alle famiglie degli alunni iscritti all'istruzione obbligatoria, ma possono anche costituire un fattore positivo per il proseguimento degli studi oltre l'obbligo scolastico. Gli aiuti pubblici diretti agli studenti rappresentano quindi una componente dell'investimento pubblico in educazione favorevole alle pari opportunità. In media, i paesi dell'Unione destinano quasi il 5 % della loro spesa pubblica all'aiuto diretto agli alunni e agli studenti (figura D16a sul sito <http://eurydice.org>).

Questo sostegno non è però ripartito in modo uguale tra i livelli di istruzione. La comparazione della percentuale degli aiuti diretti attribuiti rispettivamente agli alunni dei livelli primario, secondario e post-secondario rispetto a quella, destinata agli alunni dell'istruzione superiore, mostra grandi differenze. La media europea della percentuale degli aiuti diretti a livello superiore supera il 13 %, mentre quella degli aiuti destinati agli alunni dell'istruzione primaria e secondaria non arriva al 3 %.

Una differenza evidente nell'attribuzione della spesa in base ai due grandi livelli di istruzione (scolastico e superiore) si osserva in tutti i paesi, tranne in Polonia. Quasi ovunque, gli aiuti diretti agli studenti rappresentano una percentuale della spesa pubblica totale per l'educazione di questo livello più alta rispetto all'istruzione primaria e secondaria. Al contrario, in Estonia, il livello scolastico riceve una proporzione due volte più grande. In Polonia, la percentuale degli aiuti finanziari è quasi identica a livello scolastico e a livello superiore.

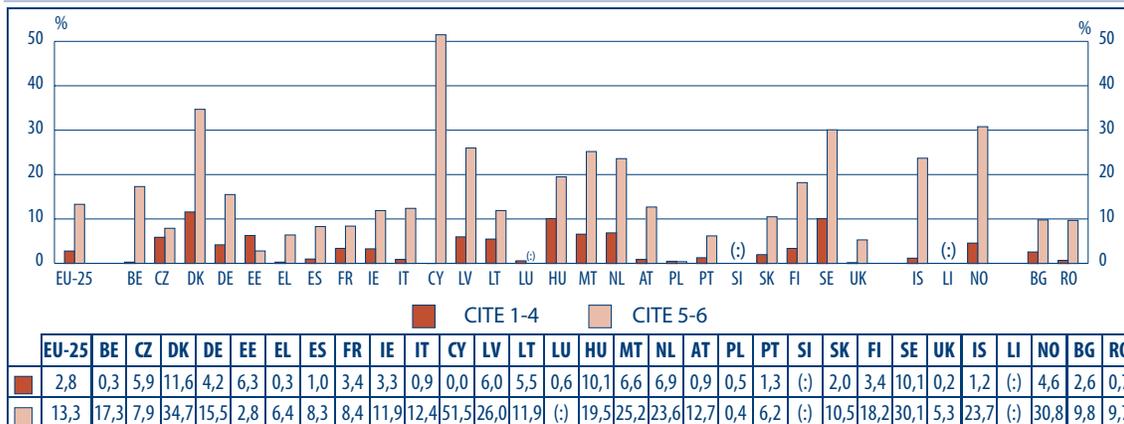
A livello primario e secondario, l'aiuto diretto agli alunni è inferiore al 7 % della spesa per l'educazione in quasi tutti i paesi europei. La Danimarca (11,6 %) registra la percentuale più alta. Al contrario, alcuni Stati membri (Belgio, Grecia, Italia, Cipro, Lussemburgo, Austria, Polonia e Regno Unito) registrano tassi inferiori all'1 %.

Nell'istruzione superiore, tale percentuale si alza generalmente a più del 10 % della spesa pubblica. Estonia e Polonia presentano i tassi più bassi con rispettivamente il 2,8 % e lo 0,4 %. Danimarca, Cipro, Svezia e Norvegia destinano una percentuale superiore o uguale al 30 % della spesa pubblica per l'educazione dell'istruzione superiore all'aiuto finanziario diretto agli studenti.



SEZIONE I – INVESTIMENTI E ATTREZZATURE

Figura D16. Aiuto pubblico diretto (borse e prestiti) agli alunni e agli studenti in percentuale rispetto alla spesa pubblica totale per l'educazione, per livello di istruzione (CITE 1, 2, 3 e 4) e superiore (CITE 5 e 6), 2001.



Fonte: Eurostat, UOE.

Note supplementari

Repubblica ceca, Estonia, Grecia, Spagna, Francia, Irlanda, Lussemburgo, Malta, Austria, Polonia, Regno Unito, Bulgaria, Romania: i prestiti per gli studenti da fonte pubblica non esistono.

Danimarca: la spesa relativa al CITE 4 non è inclusa.

Grecia: la spesa relativa al CITE 0 è inclusa nel CITE 1.

Francia: i Dipartimenti d'oltremare non sono inclusi.

Cipro: è incluso l'aiuto finanziario dato agli studenti ciprioti all'estero.

Lussemburgo: la spesa relativa ai livelli CITE 5 e 6 non è inclusa. La spesa relativa al CITE 0 è inclusa in quella dal livello CITE 1 a CITE 4.

Portogallo: la spesa del livello locale non è inclusa. L'aiuto finanziario proveniente dalle amministrazioni regionali non è incluso.

Islanda: la spesa relativa al CITE 4 è parzialmente inclusa nel CITE 5 e 6. Le borse di studio non esistono.

Nota esplicativa

L'aiuto finanziario agli studenti corrisponde ai trasferimenti finanziati dal settore pubblico in forma di borse di studio, di prestiti e di sussidi familiari legati allo status dell'alunno o dello studente. Questo indicatore non misura completamente l'aiuto dato agli alunni e agli studenti poiché questi possono anche ricevere aiuti finanziari come prestiti da banche private; possono beneficiare di servizi sociali particolari (come aiuti per i pasti, il trasporto, la sanità e l'alloggio) o beneficiare di vantaggi fiscali. L'aiuto finanziario per alunni/studenti varia a seconda dei paesi in base alle differenze nei sistemi di istruzione.

I livelli educativi sono definiti in base alla Classificazione internazionale tipo dell'educazione – CITE (cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»).

**AIUTI FINANZIARI DISPONIBILI OVUNQUE IN EUROPA
PER I GENITORI DI BAMBINI IN ETÀ DI ISTRUZIONE OBBLIGATORIA**

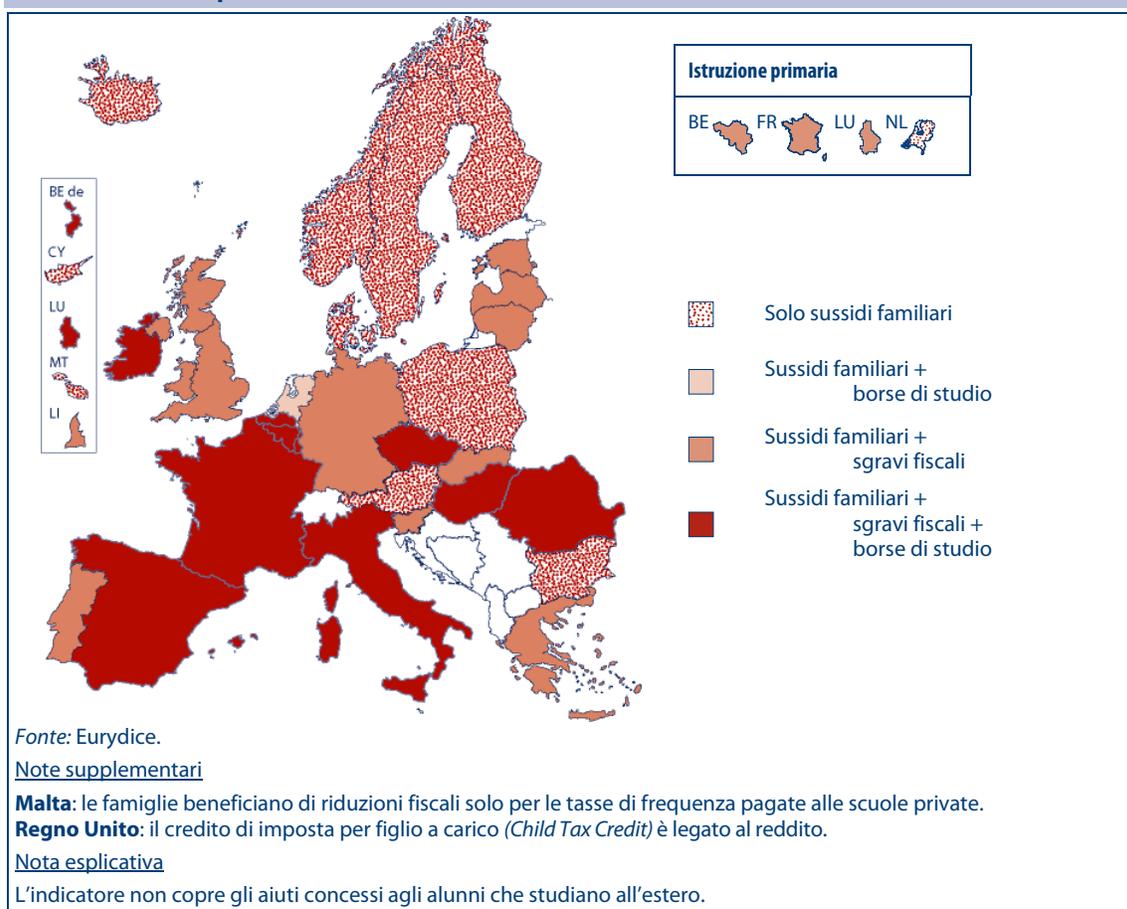
I sussidi familiari esistono in tutti i paesi europei senza eccezioni. In generale, vengono attribuiti dalla nascita e sono versati almeno fino alla fine dell'istruzione obbligatoria (figura D18 per informazioni sugli aiuti agli studenti dell'istruzione superiore).

Ovunque, le somme accordate variano in funzione dell'età dei figli e del loro numero e, in generale, la concessione è universale e l'ammontare indipendente dal reddito. L'ammontare è proporzionale ai redditi familiari in Repubblica ceca, Italia, Portogallo, Slovacchia, Islanda e Bulgaria. Inoltre, le famiglie che hanno un reddito superiore a una certa cifra non beneficiano di questo aiuto in Spagna, Repubblica ceca, Malta, Polonia, Slovenia e Slovacchia.

Gli sgravi fiscali esistono nella maggior parte dei paesi eccetto nei Paesi nordici, nei Paesi Bassi e a Malta. Contrariamente ai sussidi familiari, in genere sono accordati senza tenere conto del numero di figli e della loro età. Alcuni paesi rappresentano un'eccezione a questa regola. In Belgio, Grecia, Lussemburgo e Romania, si tiene conto del numero di figli; in Estonia questi sgravi cominciano dal terzo figlio.

Le borse di studio per figli in età di obbligo scolastico esistono solo in alcuni paesi. In quattro di questi (Belgio, Francia, Lussemburgo e Paesi Bassi), sono disponibili solo dal secondario inferiore. Sono sempre attribuite in base al reddito familiare.

Figura D17. Tipi di aiuti finanziari per i genitori di bambini che frequentano l'istruzione primaria e secondaria inferiore. Anno scolastico 2002/2003.





OVUNQUE BORSE O PRESTITI AGLI STUDENTI DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE PER COPRIRE I COSTI DELLA VITA

Qui vengono considerati tre tipi di aiuti finanziari per gli studenti dell'istruzione superiore: innanzitutto, le borse e/o i prestiti di studio che coprono i costi della vita, in secondo luogo, gli aiuti dati ai genitori degli studenti (sgravi fiscali e sussidi familiari) e infine, gli aiuti per il pagamento delle tasse di iscrizione o di frequenza (esenzione, riduzione o borse/prestiti per il pagamento delle tasse). Questi ultimi ci sono solo nei paesi in cui gli studenti pagano le tasse di frequenza (figure D19 e D20).

La combinazione di questi diversi tipi di aiuti dà luogo a quattro grandi modelli di sostegno finanziario per gli studenti che seguono corsi per una prima qualifica in un istituto di istruzione superiore pubblico o equivalente.

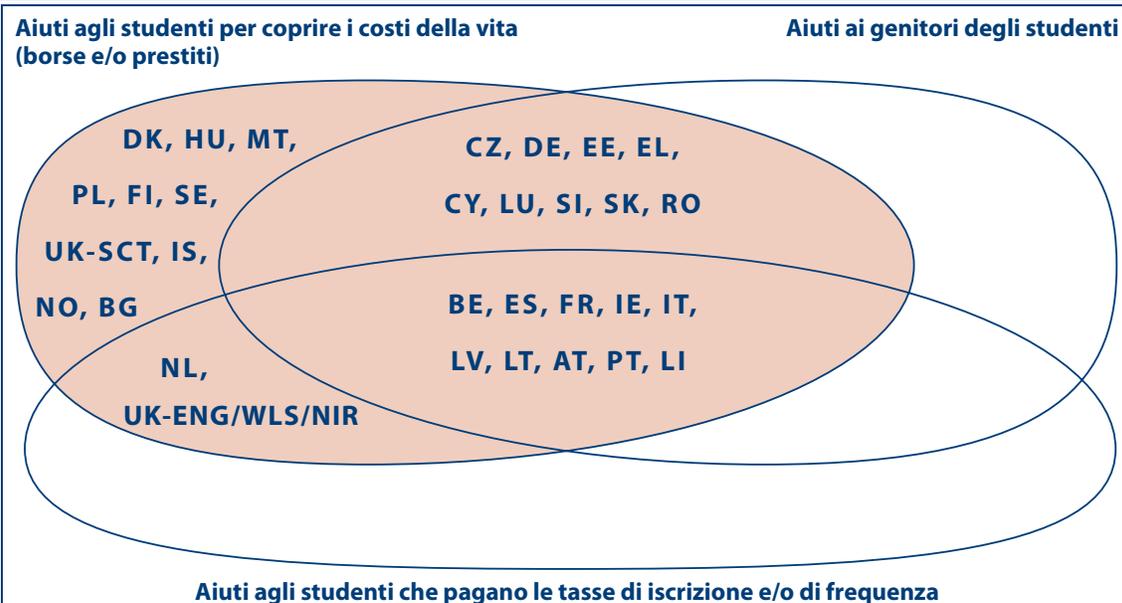
Il primo modello si trova nei Paesi nordici e nel Regno Unito (Scozia). L'istruzione superiore è gratuita, gli studenti non pagano quindi tasse di frequenza e beneficiano di un aiuto per coprire i costi della vita (borse e/o prestiti). Si trova anche in Ungheria, a Malta e in Polonia per la maggior parte degli studenti che studiano per una prima qualifica durante il giorno e a tempo pieno. In tutti questi paesi, lo studente è considerato come finanziariamente autonomo. I genitori degli studenti non sono beneficiari dell'aiuto. Una variante di questo modello esiste in Islanda e Bulgaria, dove gli studenti pagano delle tasse di iscrizione ma non beneficiano di aiuti specifici per coprire queste spese (figura D20).

Il secondo modello esiste in Repubblica ceca, Germania, Estonia, Grecia, Cipro, Lussemburgo, Slovenia, Slovacchia e Romania. Si distingue essenzialmente per la concessione, oltre alle borse e ai prestiti, di aiuti destinati ai genitori dello studente. Questi comprendono sussidi familiari e sgravi fiscali. A seconda dei paesi, le borse o i prestiti destinati a coprire i costi della vita sono accordati direttamente agli studenti o ai genitori.

Il terzo modello è il meno diffuso. Esiste nei Paesi Bassi e nel Regno Unito (eccetto in Scozia), dove gli studenti pagano le tasse di frequenza. È caratterizzato da aiuti agli studenti per coprire i costi della vita, ma anche per il pagamento di queste tasse. I genitori degli studenti non ricevono aiuti specifici. Nei Paesi Bassi, l'ammontare dell'aiuto accordato agli studenti a certe condizioni è calcolato per coprire una parte delle tasse di frequenza. Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) l'ammontare delle tasse è definito in base al reddito.

Il quarto modello comprende i tre tipi di aiuti. Si osserva in Belgio, Spagna, Francia, Irlanda, Italia, Lettonia, Austria, Portogallo e Liechtenstein. In tutti questi paesi, gli istituti di istruzione superiore richiedono delle tasse di iscrizione e/o di frequenza. L'aiuto è composto principalmente da borse di studio attribuite allo studente in base al reddito familiare, da sussidi familiari (tranne in Italia e Liechtenstein), da sgravi fiscali per i genitori dello studente e, infine, da aiuti per il pagamento delle tasse di iscrizione e/o di frequenza. Questi ultimi sono accordati in forma di esenzione/riduzione delle cifre da pagare, o in forma di borsa specifica o, ancora, in forma di prestito destinato a coprire le tasse di frequenza e i costi della vita. In Lettonia e Lituania, gli studenti che non beneficiano di un posto sovvenzionato dallo Stato in un istituto di istruzione superiore e che pagano le tasse di frequenza relativamente alte (figura D20), possono beneficiare di un prestito che gli permette, tra l'altro, di pagare queste tasse.

Figura D18. Aiuti finanziari pubblici per gli studenti dell'istruzione superiore che studiano per una prima qualifica a tempo pieno durante il giorno, settore pubblico o equivalente. Anno accademico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Repubblica ceca: i sussidi familiari sono accordati in funzione del reddito. Le famiglie che hanno un reddito più alto del triplo del reddito minimo di sussistenza non ne beneficiano.

Estonia, Romania: gli studenti che non beneficiano di un posto sovvenzionato dallo Stato e contribuiscono ai costi degli studi non beneficiano di aiuti particolari per il pagamento delle tasse.

Lettonia, Lituania: gli studenti che beneficiano di un posto sovvenzionato dallo Stato non pagano le tasse di frequenza (solamente le tasse di iscrizione relativamente basse). Gli studenti che non hanno un posto sovvenzionato pagano le spese di istruzione e possono beneficiare di un aiuto.

Lussemburgo: la maggior parte degli studenti svolgono gli studi all'estero. L'aiuto finanziario che viene loro accordato copre le tasse di iscrizione eventualmente richieste nel paese ospite.

Nota esplicativa

Per tasse di iscrizione, si intendono i costi legati all'iscrizione e/o alla certificazione di ogni studente.

L'espressione «tasse di frequenza» copre concetti diversi a seconda dei paesi. In alcuni paesi, si tratta solo della cifra pagata dagli studenti. In altri paesi, si tratta dei costi di insegnamento sostenuti dagli istituti di istruzione superiore che possono essere pagati per tutti gli studenti o per la maggior parte di essi da un'autorità pubblica. La figura presenta solo il primo caso. Il secondo è qui considerato come una situazione di gratuità.

In molti paesi, il numero di posti disponibili negli istituti di istruzione superiore del settore pubblico è limitato. Gli studenti devono quindi rivolgersi a istituti privati e sostenere i costi di frequenza. In alcuni casi, possono beneficiare di un aiuto per il pagamento di tali cifre. Questa situazione non è trattata.



IN UN TERZO DEI PAESI, GLI STUDENTI DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE NON PAGANO NÉ TASSE DI ISCRIZIONE NÉ TASSE DI FREQUENZA

In un primo gruppo di paesi, gli studenti che seguono corsi per una prima qualifica non contribuiscono al costo dell'istruzione superiore e non pagano nessun contributo obbligatorio particolare; l'accesso all'istruzione superiore può quindi essere considerato gratuito. È il caso di Repubblica ceca, Danimarca, Grecia, Cipro, Lussemburgo, Malta, Regno Unito (Scozia), Ungheria e Polonia, dove gli studenti pagano solo i costi della certificazione. In alcuni di questi paesi, la gratuità riguarda la maggior parte degli studenti iscritti per una prima qualifica. Una minoranza di essi non deve pagare. In Polonia e a Malta, la gratuità vale solo per l'istruzione superiore diurna. I corsi serali sono a pagamento.

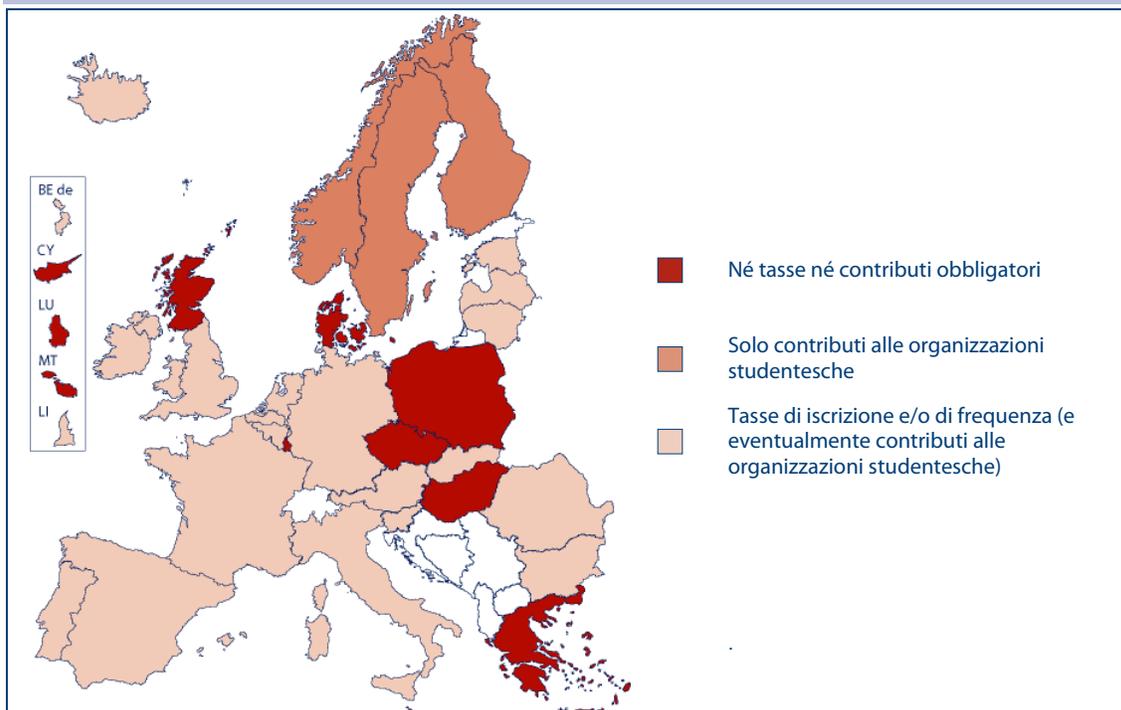
In Finlandia, Svezia e Norvegia, gli studenti pagano solo dei contributi all'organizzazione degli studenti o a organismi che offrono aiuti agli studenti, più spesso in forma di servizi sovvenzionati (alloggio, mensa, servizi culturali, ecc.). In tutti gli altri paesi, gli studenti pagano delle tasse di iscrizione o di frequenza all'istituto di istruzione superiore, alle quali a volte si aggiungono contributi alle organizzazioni studentesche. Le cifre possono variare da un paese all'altro e, all'interno di uno stesso paese, a seconda del settore di insegnamento o del programma di studi.

In Belgio, Spagna, Irlanda, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) e Liechtenstein, l'ammontare di tali tasse di iscrizione o di frequenza può essere relativamente alto (figura D20). In alcuni di questi paesi, la cifra è stabilita dal governo, in altri, è stabilita dall'istituto di istruzione superiore. Comunque, tutti questi paesi offrono aiuti agli studenti per il pagamento delle tasse (figura D18). Questi aiuti sono rivolti a gruppi particolari di studenti e sono accordati in funzione del reddito (esenzione/riduzione o cifra stabilita inizialmente in base al reddito).

In Germania, Slovenia, Slovacchia, Islanda e Bulgaria, tutti gli studenti pagano delle tasse di iscrizione relativamente basse (figura D20).

In Estonia, Lettonia, Lituania e Romania, gli studenti che beneficiano di un posto sovvenzionato dallo Stato non pagano le tasse di frequenza, ma possono pagare delle tasse di iscrizione inferiori. In questi quattro paesi, un certo numero di studenti deve pagare tasse di iscrizione piuttosto elevate. La maggior parte delle volte si tratta di studenti che non hanno ottenuto l'accesso a un posto sovvenzionato dallo Stato o che prolungano gli studi oltre un certo limite.

Figura D19. Tasse di iscrizione, di frequenza e contributi a carico degli studenti che seguono corsi a tempo pieno per una prima qualifica durante il giorno. Settore pubblico o equivalente. Anno accademico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Germania: tutti gli studenti pagano le tasse di iscrizione. Esistono delle tasse di frequenza in caso di prolungamento degli studi oltre un certo limite nel *Land* del Bade-Wurtemberg, e sono state introdotte in 5 altri *Länder* nel 2003 e nel 2004.

Grecia: la *Open University* richiede delle tasse di frequenza.

Cipro: i nuovi iscritti pagano un piccolo contributo che copre il contributo all'organizzazione degli studenti e le spese di assicurazione.

Finlandia: i contributi al sindacato sono obbligatori solo nel settore universitario. Sono facoltativi per gli studenti degli istituti politecnici.

Regno Unito (ENG/NIR): da settembre 2006, gli istituti di istruzione superiore saranno in grado di stabilire l'ammontare delle tasse di frequenza (fino a un massimo di 3 000 GBP (4 422 EUR SPA) all'anno).

Regno Unito (SCT): le tasse di iscrizione e di frequenza sono state soppresse dall'anno accademico 2001/2002.

Nota esplicativa

La figura presenta l'insieme dei pagamenti obbligatori (tasse di iscrizione o tasse di frequenza pagate agli istituti di istruzione superiore e/o contributi pagati alle organizzazioni studentesche) dagli studenti che seguono i corsi a tempo pieno per una prima qualifica in un istituto del settore pubblico. Queste tasse includono anche gli eventuali costi di certificazione. Al contrario, i pagamenti per gli esami di ammissione sono esclusi. Le tasse di iscrizione o altri contributi pagati una sola volta dai nuovi iscritti non sono presi in considerazione.

L'espressione «tasse di frequenza» copre concetti diversi a seconda dei paesi. In alcuni paesi, si tratta solo della cifra pagata dagli studenti. In altri paesi, si tratta dei costi di insegnamento sostenuti dagli istituti di istruzione superiore che possono essere pagati per tutti gli studenti o per la maggior parte di essi da un'autorità pubblica. La figura presenta solo il primo caso. Il secondo è qui considerato come una situazione di gratuità.



TASSE DI FREQUENZA ELEVATE PER GLI STUDENTI CHE PROLUNGANO GLI STUDI

Le cifre pagate al momento dell'iscrizione da parte degli studenti dell'istruzione superiore che studiano per una prima qualifica a tempo pieno e durante il giorno, variano a seconda del tipo di contributo (figura D19). Gli aiuti finanziari accordati agli studenti per il pagamento di questi contributi aumentano con l'aumento di tali cifre. Nella maggior parte dei paesi, le modalità di pagamento delle tasse e le condizioni di aiuto finanziario agli studenti riflettono la volontà delle autorità educative di limitare la durata degli studi.

Nei tre paesi (Finlandia, Svezia e Norvegia) in cui solamente i contributi per le organizzazioni studentesche sono a carico degli studenti, le somme pagate sono relativamente più basse (tra 20 e 90 EUR SPA).

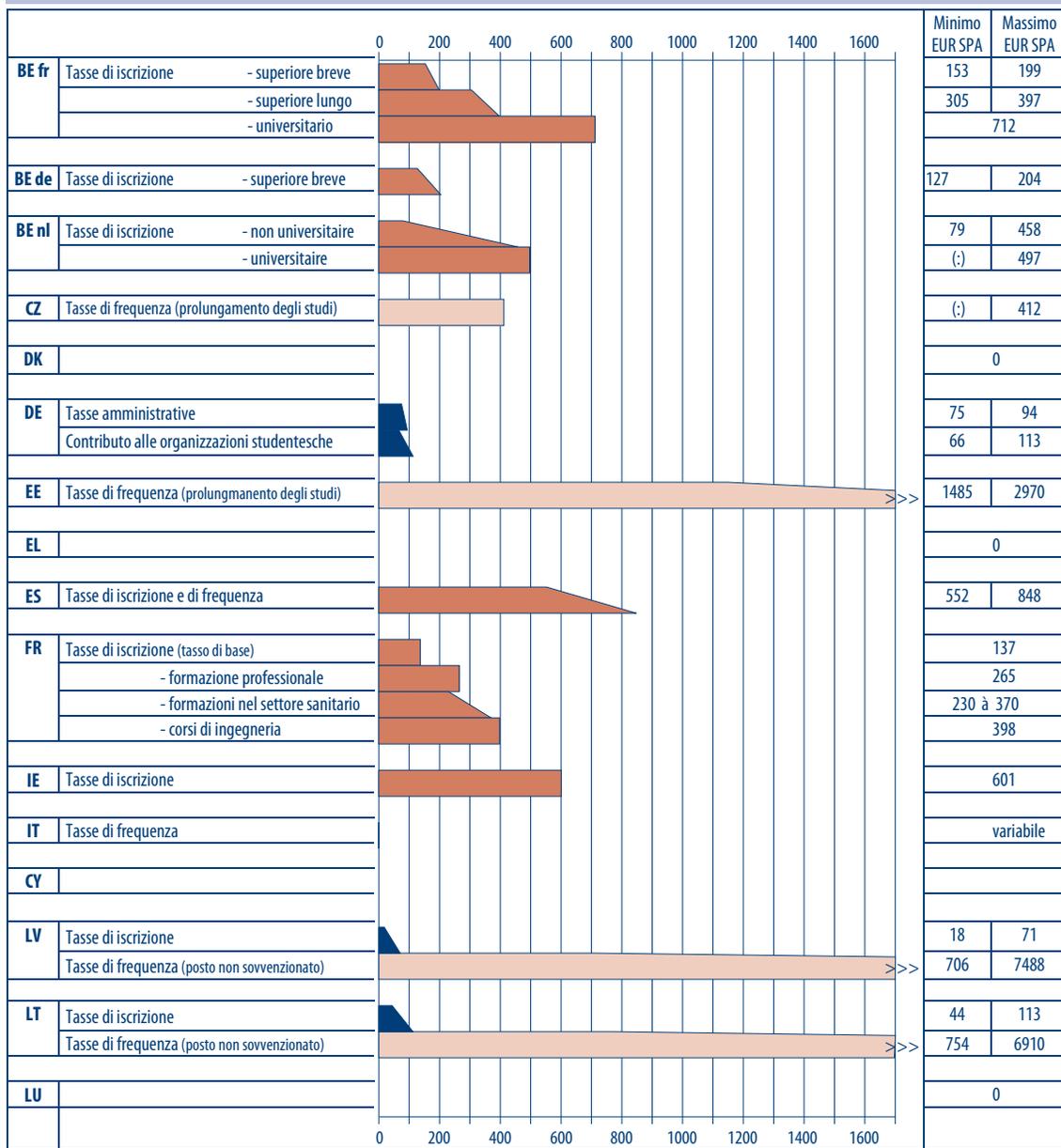
In altri tre paesi (Germania, Slovenia e Slovacchia), sono richieste tasse di iscrizione più basse agli studenti (cifre inferiori a 150 EUR SPA). In Germania (solo nel *Land* del Bade-Wurtemberg nel 2002/2003) e in Slovacchia, gli istituti di istruzione superiore possono chiedere agli studenti di sostenere i costi dell'istruzione se la durata degli studi supera un certo limite.

La Repubblica ceca, che non chiede tasse di iscrizione, dà comunque agli istituti di istruzione superiore la possibilità di chiedere agli studenti di contribuire al costo dell'insegnamento, se prolungano gli studi oltre un certo limite. In Polonia, dove gli studenti pagano solo i costi di certificazione, gli istituti possono chiedere un contributo agli studenti in caso di ripetizione di un anno.

In Lettonia, Lituania e Romania, gli studenti che beneficiano di un posto sovvenzionato dallo Stato pagano delle tasse di iscrizione, inferiori a 150 EUR SPA, agli istituti di istruzione superiore. Nei tre paesi, gli altri studenti pagano il costo dei propri studi e, in Romania, gli studenti pagano ogni volta che sostengono nuovamente un esame. In Estonia, le tasse di frequenza sono richieste agli studenti che non beneficiano di un posto sovvenzionato dallo Stato o che prolungano gli studi di oltre un anno o più rispetto alla durata teorica.

In un ultimo gruppo di paesi, le tasse di iscrizione sono definite, non in funzione della durata degli studi, ma in funzione del reddito dei genitori. Le cifre massime vanno da 200 a 1 650 EUR SPA. In generale, vengono accordate esenzioni e/o riduzioni agli studenti con difficoltà economiche (figura D18). Nei Paesi Bassi, gli aiuti finanziari offerti alla maggior parte degli studenti in forma di borse e di prestiti sono calcolati per coprire una parte delle tasse di frequenza. In alcuni paesi, numerosi studenti beneficiano di un insegnamento gratuito. Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), ad esempio, l'ammontare dei contributi che gli studenti versano agli istituti di istruzione superiore (fino a un quarto del loro costo) è definito in funzione del reddito e sono molti quelli che non pagano nessun contributo. Nella maggior parte dei paesi, la concessione di questi aiuti è condizionato dal successo negli studi.

Figura D20. Ammontare annuale delle tasse e di altri contributi (in EUR SPA). Studenti a tempo pieno per una prima qualifica durante il giorno, settore pubblico o equivalente. Anno accademico 2002/2003.



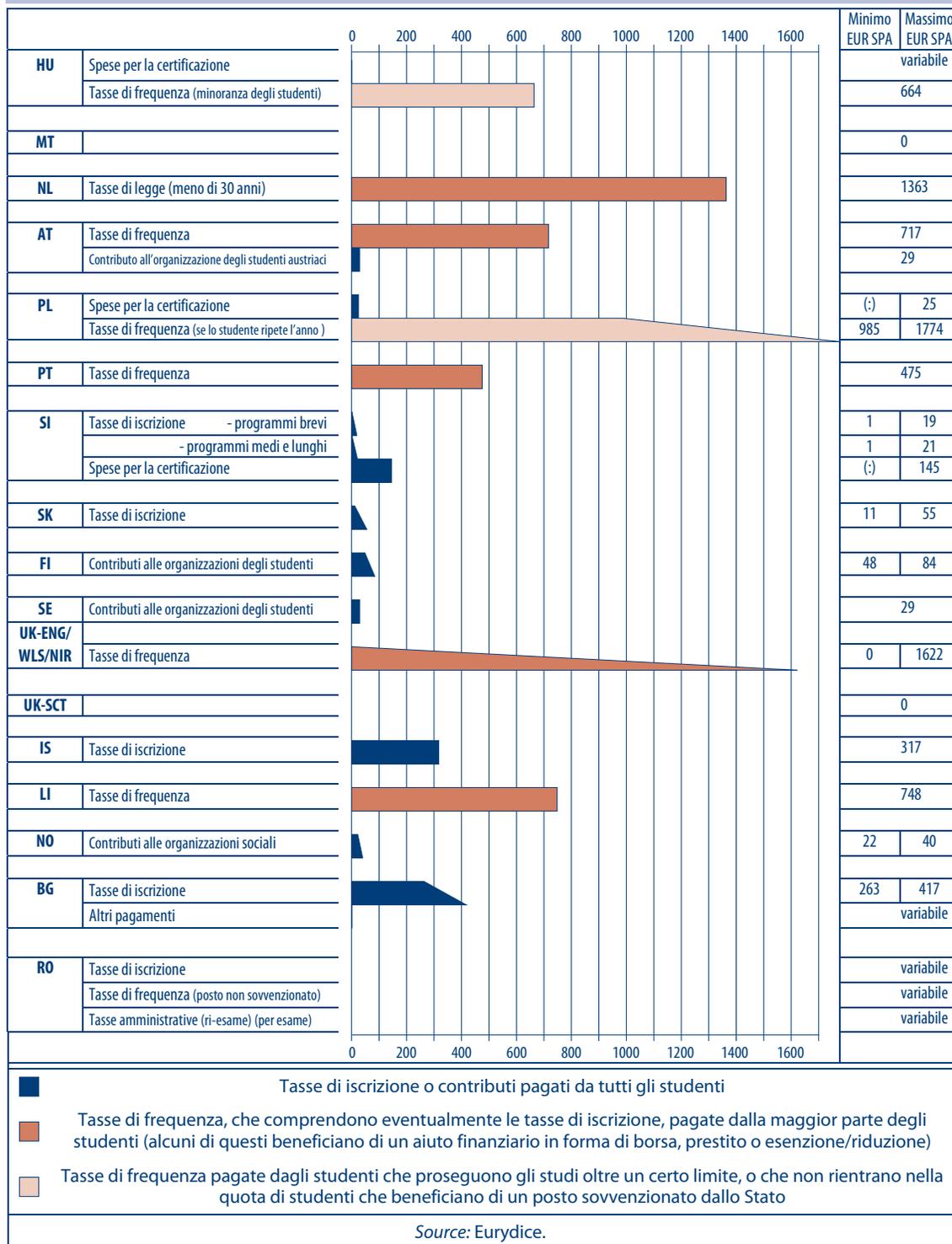
- Tasse di iscrizione o contributi pagati da tutti gli studenti
- Tasse di frequenza, che comprendono eventualmente le tasse di iscrizione, pagate dalla maggior parte degli studenti (alcuni di questi beneficiano di un aiuto finanziario in forma di borsa, prestito o esenzione/riduzione)
- Tasse di frequenza pagate dagli studenti che proseguono gli studi oltre un certo limite, o che non rientrano nella quota di studenti che beneficiano di un posto sovvenzionato dallo Stato

Source: Eurydice.



SEZIONE I – INVESTIMENTI E ATTREZZATURE

Figura D20 (segue). Ammontare annuale delle tasse e di altri contributi (in EUR SPA). Studenti a tempo pieno per una prima qualifica durante il giorno, settore pubblico o equivalente. Anno accademico 2002/2003.



Note supplementari (figura D20)

Belgio (BE fr): le tasse sono più alte l'ultimo anno (superiore di tipo breve e lungo) per coprire i costi di certificazione. Un aiuto finanziario è offerto agli studenti in condizioni disagiate.

Repubblica ceca: i contributi richiesti agli studenti che proseguono gli studi oltre un certo limite sono mensili. La figura presenta un ammontare corrispondente a 9 mesi di studi supplementari.

Germania: tutti gli studenti pagano delle tasse di iscrizione. Esistono delle tasse di frequenza in caso di prolungamento degli studi oltre un certo limite nel *Land* del Bade-Wurtemberg, e sono state introdotte in 5 altri *Länder* nel 2003 e nel 2004.

Italia: le cifre variano a seconda degli istituti.

Finlandia: i contributi alle organizzazioni degli studenti sono obbligatori solo nel settore universitario. Sono facoltativi per gli studenti degli istituti politecnici.

Svezia: l'ammontare dei contributi è stabilito dalle organizzazioni degli studenti e varia da un istituto all'altro. La figura presenta una cifra media.

Regno Unito (ENG/NIR): da settembre 2006, gli istituti di istruzione superiore saranno in grado di stabilire l'ammontare delle tasse di frequenza (fino a un massimo di 3 000 GBP (4 422 EUR SPA) all'anno).

Romania: ogni università è libera di stabilire l'ammontare delle tasse richieste. All'università di Bucarest, le tasse di iscrizione vanno da 32 a 127 EUR SPA, le tasse di frequenza (per i posti non sovvenzionati) da 1 109 a 1 273 EUR SPA, e gli studenti pagano 9 EUR SPA ogni volta che sostengono nuovamente un esame.

Nota esplicativa

La figura presenta l'insieme dei pagamenti obbligatori (tasse di iscrizione o tasse di frequenza pagate agli istituti di istruzione superiore e/o contributi pagati alle organizzazioni studentesche) dagli studenti che seguono i corsi a tempo pieno per una prima qualifica durante il giorno in istituti del settore pubblico. Queste tasse includono anche gli eventuali costi di certificazione e la cifra pagata dagli studenti che prolungano la durata degli studi oltre un certo limite o ripetono un anno di studi. Sono esclusi i pagamenti per gli esami di ammissione, le tasse di iscrizione o altri contributi pagati una sola volta dai nuovi iscritti o i contributi specifici per servizi aggiuntivi come trasporti, assicurazione sanitaria, ecc.

Le cifre sono convertite in «parità di potere di acquisto» (PPA) basata su valore dell'euro. Questo significa che le monete nazionali sono convertite in una moneta artificiale ma comune (lo SPA – standard di potere d'acquisto) che è pari al potere d'acquisto delle diverse monete nazionali. Le cifre nelle monete nazionali sono presentate in allegato. Per una definizione di PPA e SPA, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».



RISORSE

SEZIONE II – INSEGNANTI

LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DELL'ISTRUZIONE OBBLIGATORIA SPESSE È ORGANIZZATA SECONDO UN MODELLO SIMULTANEO

In Europa, la grande maggioranza dei futuri insegnanti, indipendentemente dal livello a cui insegneranno, seguono una formazione nell'istruzione superiore, di livello universitario o meno (figure D22-D25). La formazione universitaria si generalizza con l'alzarsi del livello di istruzione al quale l'insegnante insegnerà. Così, da più di un secolo, tutti i futuri insegnanti del secondario superiore ricevono una formazione universitaria.

In generale, la formazione degli insegnanti comprende una parte di formazione generale e una di formazione professionale. La formazione generale è la parte dedicata alla cultura generale e allo studio della/e materia/e che il futuro insegnante dovrà insegnare. La formazione professionale teorica e pratica comprende i corsi dedicati all'apprendimento del mestiere di insegnante e gli stage svolti in ambito scolastico. Può essere garantita contemporaneamente ai corsi generali (**modello simultaneo**) o dopo (**modello consecutivo**). Il titolo richiesto per svolgere una formazione come insegnante in base al modello simultaneo è il diploma di fine studi secondari superiori, al quale si aggiunge, in alcuni casi, un diploma di attitudine all'istruzione superiore. Nel modello consecutivo, gli studenti che hanno seguito una formazione dell'istruzione superiore universitaria in una disciplina si formano alla professione di insegnanti seguendo un terzo ciclo. Nel modello simultaneo, gli studenti prendono la decisione di diventare insegnante già al loro ingresso nell'istruzione superiore mentre nel modello consecutivo, questa decisione è presa in seguito, al termine di una prima qualifica dell'istruzione superiore.

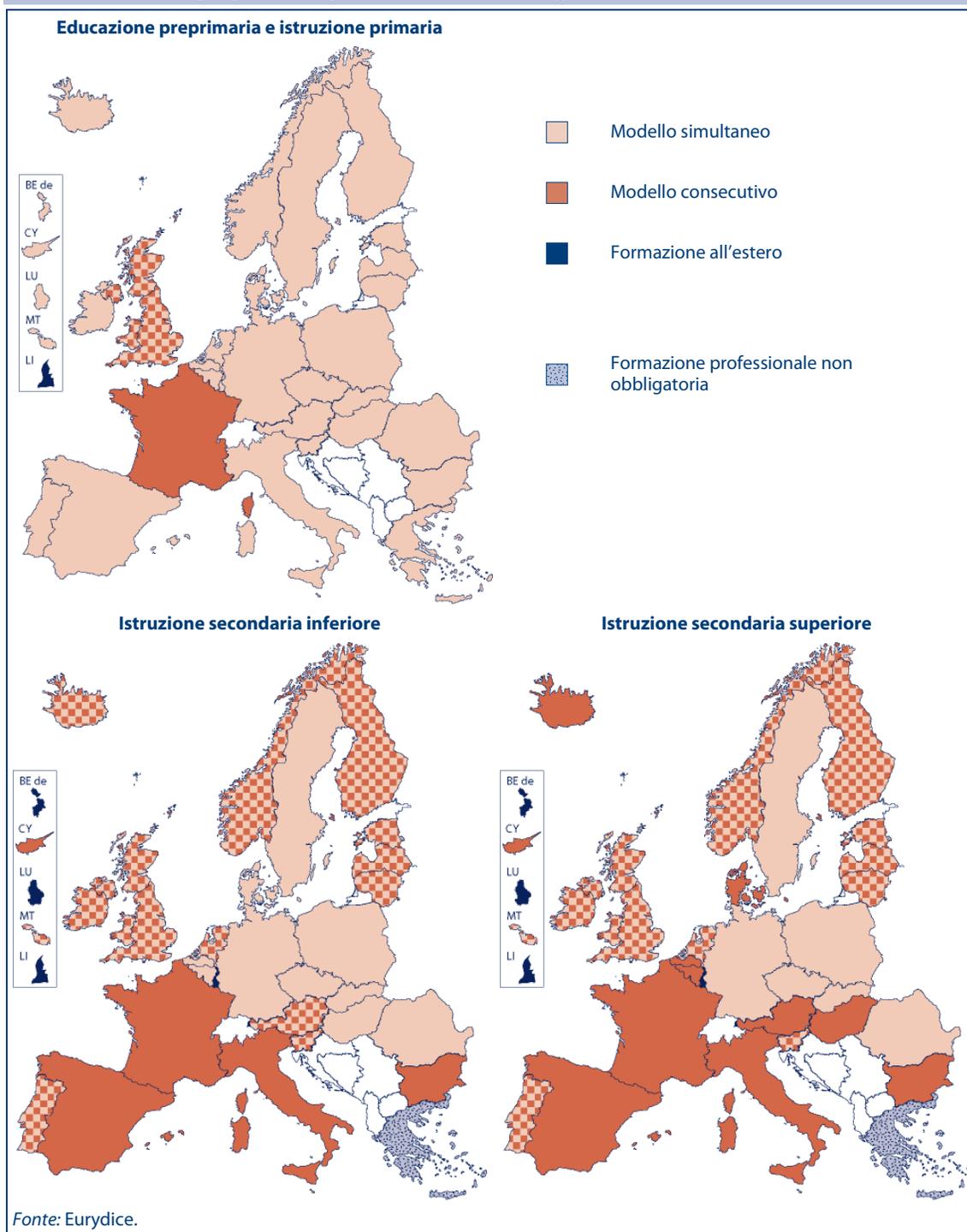
In quasi tutti i paesi europei, gli insegnanti dei livelli **preprimario** e **primario** sono formati secondo il modello simultaneo. In Francia, però, sono tutti formati in base al modello consecutivo e nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), quest'ultimo modello è diventato sempre più diffuso.

La formazione degli insegnanti del **secondario inferiore** è comunemente organizzata in base al modello simultaneo, come solo percorso possibile o in coesistenza con il modello consecutivo. In Lettonia, a Malta e in Islanda, il modello simultaneo è il più frequente per la formazione a questo livello di istruzione. In cinque paesi del sud dell'Europa (Spagna, Francia, Italia, Cipro e Bulgaria), il modello consecutivo è la sola offerta di formazione possibile per gli insegnanti del secondario inferiore.

Il modello consecutivo è adottato più spesso per la formazione degli insegnanti del **secondario superiore generale**. Ma in Germania, Repubblica ceca, Slovacchia e Romania, tutti gli insegnanti di questo livello ricevono una formazione di livello universitario organizzata in base al modello simultaneo. Vale lo stesso per la Svezia dal 2001. In Irlanda, a Malta, in Portogallo e nel Regno Unito, una parte degli insegnanti del secondario superiore è formata in base a quest'ultimo modello.

In Finlandia, Lituania e Slovenia, la maggior parte degli insegnanti del livello secondario (inferiore e superiore) è formata in base al modello simultaneo.

Figura D21. Organizzazione della formazione iniziale degli insegnanti dell'istruzione preprimaria, primaria e secondaria generale. Anno scolastico 2002/2003.



Note supplementari (figura D21)

Belgio (BE de): la formazione iniziale degli insegnanti del secondario è offerta dalla Comunità tedesca. La maggior parte degli insegnanti segue la formazione nella Comunità francese del Belgio.

Grecia: l'organizzazione della formazione professionale dipende dall'istituto e dalla materia in cui si specializza il futuro insegnante.

Lussemburgo: per il secondario, è organizzata nel paese solo la fase finale di qualifica.

Austria: nel caso dei futuri insegnanti delle *allgemein bildenden höheren Schulen* (istruzione secondaria), il modello consecutivo è in fase di transizione e ha sempre più le caratteristiche del modello simultaneo. I futuri insegnanti delle *Hauptschulen* sono formati secondo il modello simultaneo.

Regno Unito: il percorso di formazione più diffuso è il modello consecutivo, anche se il modello simultaneo è comunque disponibile, in particolare per i futuri insegnanti del primario. In Inghilterra e Galles, sono disponibili anche altri percorsi che portano al *Qualified Teacher Status* (status di insegnante qualificato), tra cui la formazione a orario ridotto, la formazione flessibile e la formazione in impiego.

Liechtenstein: i futuri insegnanti seguono la formazione in Austria o in Svizzera.

Norvegia: i due modelli coesistono da 01 2002 per la formazione degli insegnanti del secondario superiore.

LA COMPONENTE PROFESSIONALE NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DELL'EDUCAZIONE PREPRIMARIA GENERALMENTE È SOSTANZIALE

In Europa, la formazione della maggior parte degli **insegnanti del preprimario** si svolge nell'istruzione superiore. Nella Repubblica ceca e in Slovacchia, coesistono due formazioni, una a livello secondario e l'altra a livello universitario. In Austria, la formazione è organizzata a livello di istruzione secondaria superiore o a livello di istruzione post-secondaria. A Malta, per i futuri insegnanti del preprimario è organizzata solo la formazione di livello secondario superiore.

In Francia, a Cipro e nel Regno Unito, la formazione degli insegnanti del preprimario è simile o identica alla formazione iniziale degli insegnanti del primario. La stessa situazione è presente in Irlanda e nei Paesi Bassi, dove non esiste un livello preprimario distinto (figura B1).

Molto spesso, la formazione iniziale degli insegnanti del preprimario dura tre o quattro anni (inclusa la fase di qualifica se prevista). Ciononostante, questa formazione è più lunga (cinque anni) in Francia, Polonia (per uno dei percorsi possibili) e nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), mentre a Malta è più breve (due anni). In Austria, la durata della formazione differisce a seconda del livello di istruzione al quale è organizzata; è di due anni a livello post-secondario e di cinque anni a livello secondario superiore.

La formazione iniziale degli insegnanti si compone, in genere, di una formazione generale e di una formazione professionale che comprende una parte tecnica e pratica dedicata al mestiere di insegnante propriamente detto. Alcuni paesi offrono una fase finale di qualifica sul lavoro che qui è considerata come facente parte della formazione iniziale. Per i futuri insegnanti dell'educazione preprimaria, in quasi tutti i paesi è previsto un periodo minimo obbligatorio di formazione professionale. Gli istituti sono completamente liberi di determinare il tempo da dedicare a questa formazione solo in Belgio (Comunità fiamminga), Repubblica ceca (per il percorso universitario), in Portogallo, Slovacchia e Bulgaria. Negli altri paesi, il tempo destinato alla formazione professionale varia in modo considerevole, da un periodo minimo obbligatorio di circa sei mesi in Polonia all'equivalente di due anni e mezzo in Lussemburgo.

Il tempo dedicato alla formazione professionale è legato in parte al livello di studi al quale è organizzata la formazione. Così, se la formazione degli insegnanti del preprimario è organizzata a livello secondario superiore (CITE 3), la percentuale della formazione professionale è sempre superiore al 50 %, e può anche essere pari alla durata del corso, come a Malta. Se la formazione è di livello superiore non universitario (CITE 5B), la parte della formazione professionale non è mai inferiore al 30 % ed è spesso almeno pari al 50 % (Comunità francese e tedesca del Belgio, Germania, Lussemburgo, Slovenia). Al contrario, a livello universitario (CITE 5A), la parte della formazione professionale è spesso inferiore al 50 %, tranne in Grecia,



Irlanda, Ungheria, Finlandia e Islanda. A questo livello di insegnamento, più la formazione è lunga, meno importante è la proporzione di tempo dedicato alla formazione professionale (come in Francia e Polonia). In tutti i paesi che organizzano una formazione degli insegnanti conformemente al modello simultaneo, la proporzione di formazione professionale è sempre superiore al 30 %, tranne in Polonia e nel Regno Unito (Scozia).

Nota esplicativa delle figure D22, D23, D24, e D25

Il calcolo della proporzione di formazione professionale all'interno della formazione iniziale totale prende in considerazione solo il programma minimo obbligatorio per tutti i futuri insegnanti. All'interno del programma minimo obbligatorio, viene fatta una distinzione tra formazione generale e formazione professionale.

La formazione generale copre i corsi generali e la parte della formazione destinata alla padronanza della (o delle) materia/e che il futuro insegnante dovrà insegnare. L'obiettivo di questi corsi è quindi di dare ai futuri insegnanti una conoscenza approfondita di una o più materie, e una buona cultura generale.

La formazione professionale fornisce ai futuri insegnanti una comprensione teorica e pratica della propria professione. Oltre ai corsi di metodologia didattica e psicologia, comprende brevi periodi di insegnamento in classe (di solito non remunerati), supervisionati dall'insegnante incaricato della classe in questione, e con una valutazione periodica da parte degli insegnanti dell'istituto di formazione.

I dati indicano solo la durata minima obbligatoria della formazione iniziale degli insegnanti e, se è prevista, inglobano la fase finale di qualifica sul lavoro.

La durata della formazione iniziale degli insegnanti è espressa in numero di anni. Per i paesi nei quali il periodo corrispondente è espresso in termini di crediti o di moduli, è stato calcolato l'equivalente in numero di anni.

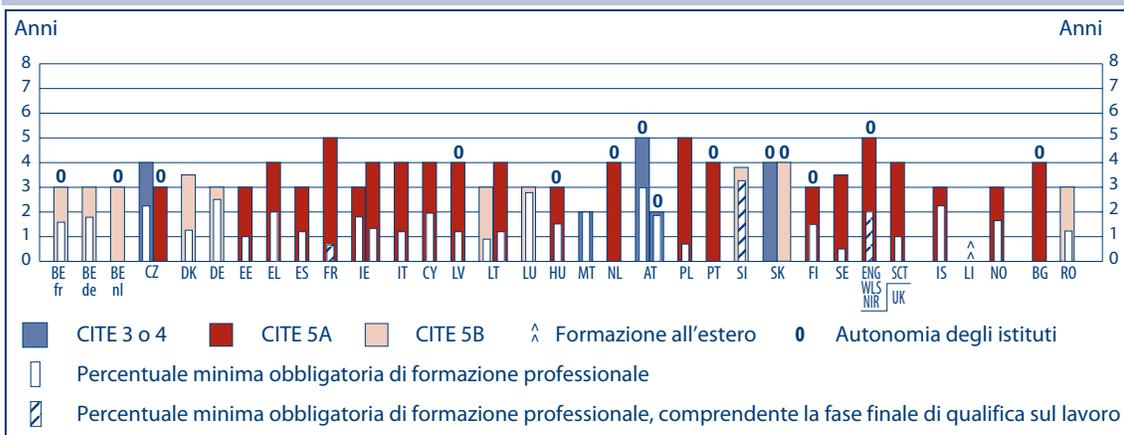
La fase finale di qualifica sul lavoro (chiamata anche *induction year* in alcuni paesi) è un periodo di transizione obbligatorio tra la formazione iniziale degli insegnanti e la vita professionale. Qui è trattata come una tappa finale della formazione iniziale degli insegnanti. Questa fase di transizione include una parte importante di sostegno, di supervisione e di valutazione formale che accredita la competenza professionale dell'insegnante. Durante questo periodo, gli insegnanti non sono ancora pienamente qualificati e di solito sono considerati come «candidati» o «stagisti». Passano una buona parte del loro tempo in un ambiente di lavoro reale (in un istituto scolastico), nel quale svolgono tutti o una parte dei compiti che spettano agli insegnanti pienamente qualificati. Sono remunerati per la loro attività.

In alcuni paesi, il tempo da dedicare alla formazione professionale nell'ambito della formazione iniziale può essere deciso a livello di istituto. L'**autonomia degli istituti** può essere totale (nessun minimo è richiesto). In questo caso, è aggiunto il simbolo **0**. L'autonomia può essere anche limitata. In questo caso, gli istituti di formazione devono destinare un minimo di tempo definito dalle autorità superiori alla formazione professionale, ma possono aumentare questa parte se lo desiderano. Viene presentata la parte minima richiesta e la possibilità offerta agli istituti di aumentarla è indicata con il simbolo **0**.



SEZIONE II - INSEGNANTI

Figura D22. Livello e durata minima della formazione iniziale degli insegnanti del preprimario e proporzione minima obbligatoria di tempo dedicato alla formazione professionale. Anno scolastico 2002/2003.



Proporzione minima obbligatoria di formazione professionale, comprendente la fase finale di qualifica sul lavoro (in grassetto), in percentuale

BE fr	BE de	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	AT	PL	SI	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	IS	NO	RO			
52,8	59,5	56,1	36,0	83,0	33,3	50,0	40,0	13,3	60,0	33,3	30,0	48,8	30,0	30,0	30,0	92,8	50,6	100	59,7	93,0	14,0	85,1	50,0	14,0	40,0	25,0	75,1	55,0	41,0

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

- Repubblica ceca:** il numero minimo di ore di formazione comprende la pratica di insegnamento durante l'estate.
- Germania:** le informazioni sono relative agli educatori qualificati o agli operatori sociali (*Erzieher*), che non hanno lo status di insegnante.
- Estonia:** fino al 2002, gli studenti sono stati ammessi anche a una formazione CITE 5B. Dal 2004/2005, i diplomati sono obbligati a superare una fase finale di qualifica sul lavoro (*kutseasta*) di un anno.
- Grecia:** la parte di formazione professionale è una stima, non vale per tutte le università.
- Francia:** la fase finale di qualifica sul lavoro dura un anno.
- Irlanda, Paese Bassi:** i bambini dai 4 ai 6 anni sono integrati nelle scuole primarie. Il grafico presenta la formazione degli insegnanti del primario.
- Lettonia:** la parte di formazione professionale si riferisce solo allo stage pratico in una scuola. La durata della formazione può essere di 5 anni a seconda dell'istituto.
- Malta:** da ottobre 2003, la formazione iniziale consiste solo in una formazione professionale.
- Austria:** la formazione iniziale di livello secondario superiore (CITE 3) è la più diffusa.
- Polonia:** sono possibili diversi percorsi. Qui è presentato il modello più diffuso.
- Portogallo:** la parte di formazione professionale non può superare il 60 % della formazione totale.
- Slovenia:** la fase finale di qualifica sul lavoro, della durata di 10 mesi, è obbligatoria e interamente dedicata alla formazione professionale, ma non è parte integrante della formazione iniziale degli insegnanti.
- Slovacchia:** gli istituti possono definire l'importanza relativa della formazione professionale, ma lo stage pratico nella scuola dura tra le 3 e le 5 settimane.
- Finlandia:** le università decidono i contenuti e la struttura dei propri programmi nell'ambito della regolamentazione nazionale. Di conseguenza, si possono osservare variazioni nella percentuale.
- Regno Unito (ENG/WLS/NIR):** le informazioni sono relative al modello consecutivo. Anche il modello simultaneo è diffuso. In Inghilterra e Galles, sono disponibili anche la formazione a orario ridotto, la formazione flessibile e la formazione sul lavoro. La parte professionale della formazione iniziale è definita in funzione delle competenze da raggiungere piuttosto che in termini di durata. Comunque, tutti gli stagisti devono stare per un periodo minimo in una scuola. La fase finale di qualifica sul lavoro obbligatoria (*induction year*) dura un anno (situazione identica in Galles dal 2003).
- Bulgaria:** la formazione degli insegnanti può durare cinque anni, a seconda dell'istituto che offre la formazione. Una formazione molto limitata, a livello CITE 5B, dura 3 anni.

Nota esplicativa: cfr. «Nota esplicativa delle figure D22, D23, D24, e D25»

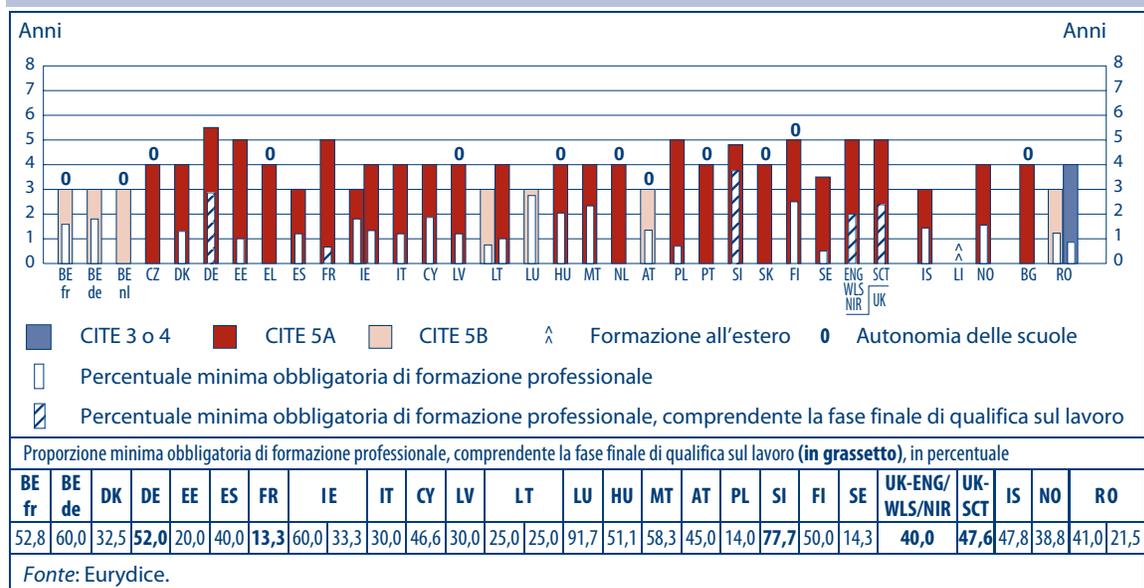
LA FORMAZIONE UNIVERSITARIA DEGLI INSEGNANTI DEL PRIMARIO COMPRENDE MENO FORMAZIONE PROFESSIONALE RISPETTO AI PROGRAMMI NON UNIVERSITARI

Nella maggior parte dei paesi europei, la **formazione iniziale degli insegnanti del primario** è organizzata a livello superiore universitario (CITE 5A). In Belgio, Lussemburgo, Austria e Romania, si svolge a livello superiore non universitario (CITE 5B). In Lituania e Portogallo, vengono organizzate formazioni di livello universitario e non universitario in parallelo. In Romania, esiste sempre una formazione di livello secondario superiore.

La durata della formazione iniziale degli insegnanti del primario e il tempo dedicato alla loro formazione professionale dipendono dal livello di studi al quale sono formati. Così, dura tre anni nei paesi che organizzano la formazione nell'istruzione superiore non universitaria (CITE 5B), e, eccetto la Lituania, la percentuale della formazione professionale è superiore al 40%. È il caso di Belgio (Comunità francese e tedesca) e Romania. In Lussemburgo, questa percentuale raggiunge anche il 90%. La formazione di livello universitario (CITE 5A), per gli insegnanti del primario dura spesso quattro anni. In questo caso, il tempo dedicato alla formazione professionale rappresenta tra il 13 e il 70% del tempo totale della formazione. Le percentuali più alte si osservano in Irlanda, Ungheria, Malta, Finlandia e Slovenia. In generale, più la durata della formazione è lunga, più la parte della formazione professionale è ridotta (come in Francia e Polonia). La Germania rappresenta un'eccezione: la percentuale della formazione professionale è di 52% per una durata totale di cinque anni e mezzo.

Gli istituti di formazione sono totalmente liberi di decidere il tempo da dedicare alla formazione professionale in Belgio (Comunità fiamminga), Repubblica ceca, Grecia, Paesi Bassi, Portogallo, Slovacchia e Bulgaria. In molti altri paesi, viene definito solo un tempo minimo di formazione professionale e può variare in base agli istituti di formazione.

Figura D23. Livello e durata minima della formazione degli insegnanti del primario, e proporzione minima obbligatoria di tempo dedicato alla formazione professionale.
 Anno scolastico 2002/2003.





SEZIONE II – INSEGNANTI

Note supplementari

Repubblica ceca: la formazione può durare da quattro a sei anni.

Germania: sette semestri di formazione universitaria sono seguiti da due anni di stage preparatorio (*Vorbereitungsdienst*).

Estonia: dal 2003/2004, i diplomati devono concludere con successo una fase finale di qualifica sul lavoro (*kutseasta*), che dura un anno.

Francia: la formazione professionale consiste in una fase finale di qualifica sul lavoro, che dura un anno.

Lettonia: la parte di formazione professionale si riferisce solo alla formazione ricevuta durante lo stage pratico nella scuola. La formazione può durare 5 anni, in funzione dell'istituto.

Paesi Bassi: dal 2001, è stata introdotta una fase finale di qualifica sul lavoro, che dura cinque mesi a tempo pieno o dieci mesi a tempo parziale.

Polonia: esistono diversi percorsi di formazione. La figura presenta il percorso più diffuso. Per gli insegnanti di lingue straniere, è offerta una formazione di tre anni (con 19 % del tempo dedicato alla formazione professionale).

Portogallo: le informazioni corrispondono alla formazione degli insegnanti del primo ciclo dell'*ensino básico*. Il tempo dedicato alla formazione professionale non può superare il 60 % della formazione iniziale totale.

Slovenia: la fase finale di qualifica sul lavoro, della durata di 10 mesi, è obbligatoria e interamente dedicata alla formazione professionale, ma non è parte integrante della formazione iniziale degli insegnanti.

Slovacchia: i corsi durano cinque anni per gli insegnanti del secondo ciclo della *základná škola*. Gli istituti possono decidere la durata della formazione professionale, ma lo stage pratico a scuola dura tra le 3 e le 5 settimane.

Finlandia: le università decidono i contenuti e la struttura dei propri programmi nell'ambito della regolamentazione nazionale. Di conseguenza, si possono osservare variazioni nella percentuale. Le informazioni si riferiscono principalmente agli insegnanti dei primi sei anni della *perusopetus/grundläggande utbildning*.

Svezia: le informazioni si riferiscono ai futuri insegnanti dei primi sette anni della *grundskola*.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): le informazioni sono relative al modello consecutivo. Anche il modello simultaneo è diffuso. In Inghilterra e Galles, sono disponibili anche la formazione a orario ridotto, la formazione flessibile e la formazione in impiego. La parte professionale della formazione iniziale è definita in funzione delle competenze da acquisire piuttosto che in termini di durata. Comunque, tutti gli stagisti devono stare per un periodo minimo in una scuola. La fase finale di qualifica sul lavoro obbligatoria (*induction year*) dura un anno (situazione identica in Galles dal 2003).

Regno Unito (SCT): la fase finale di qualifica sul lavoro può durare fino a due anni.

Norvegia: all'*Universitet*, la formazione dura tra i quattro e i sette anni in funzione della materia scelta.

Bulgaria: la formazione può durare cinque anni, a seconda dell'istituto che offre la formazione. Una formazione molto limitata, a livello CITE 5B, dura 3 anni.

Romania: la formazione di livello CITE 3 è stata introdotta per lottare contro la carenza di insegnanti.

Nota esplicativa: cfr. «Nota esplicativa delle figure D22, D23, D24, e D25»

LA FASE FINALE DI QUALIFICA SUL LAVORO È PIÙ FREQUENTE NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DEL SECONDARIO

In tutti i paesi, la formazione dei futuri **insegnanti del secondario inferiore** è organizzata nell'istruzione superiore e offre, molto spesso, una qualifica di livello universitario (CITE 5A). Ciononostante, in Belgio e Austria (per gli insegnanti delle *Hauptschulen*), gli insegnanti accedono alla formazione professionale dopo una formazione di livello superiore non universitaria. In un numero crescente di paesi, la fase finale di qualifica sul lavoro segue la formazione iniziale o ne rappresenta la tappa finale.

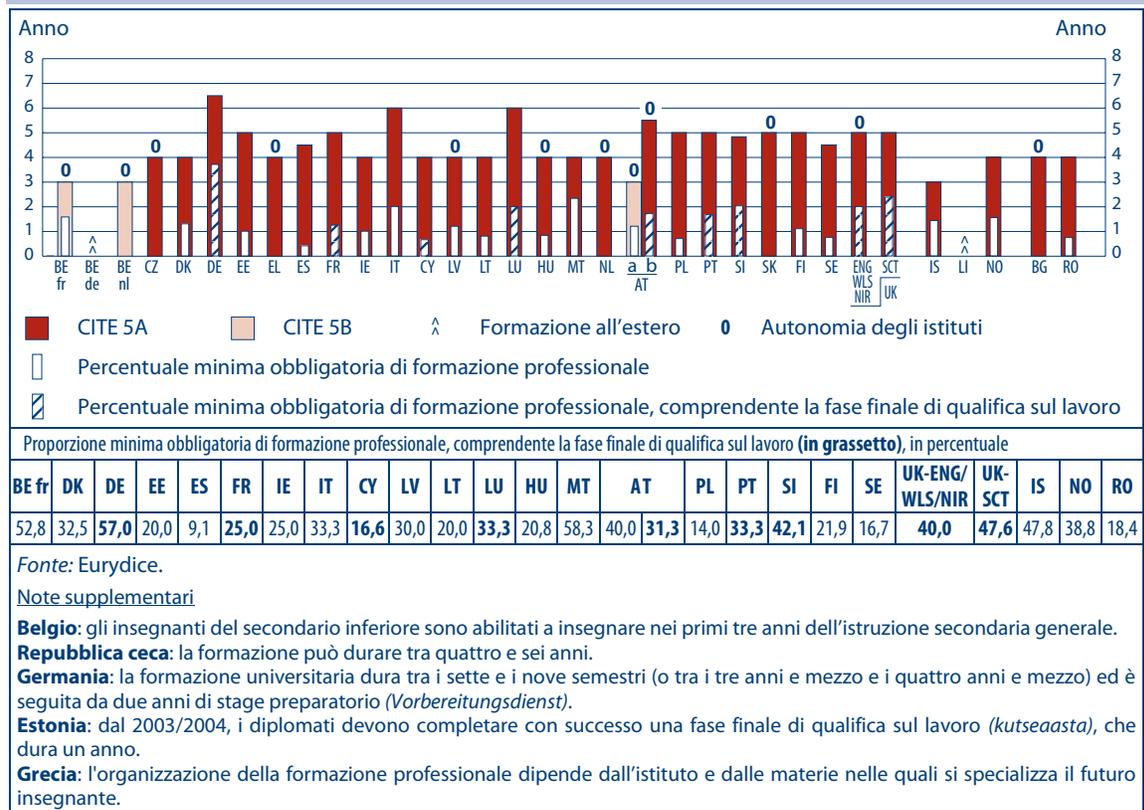
Indipendentemente dal livello di istruzione al quale è organizzata, la durata della formazione iniziale degli insegnanti del secondario inferiore in generale varia dai quattro ai cinque anni, tranne in Belgio, Austria (per gli insegnanti delle *Hauptschulen*) e in Islanda, dove dura tre anni. In Germania, questa formazione dura sei anni e mezzo. La formazione degli insegnanti di questo livello spesso è organizzata in base al modello simultaneo (figura D21). Le formazioni organizzate in base al modello consecutivo tendono ad essere più lunghe, come in Italia e in Lussemburgo.

Se la formazione è organizzata secondo il modello simultaneo, la percentuale destinata alla formazione professionale generalmente è più importante e spesso superiore al 30% del tempo totale di formazione (Danimarca, Austria (per gli insegnanti delle *Hauptschulen*), Slovenia e Norvegia). Questa percentuale supera il 50% in Belgio (Comunità francese), Germania e Malta. Al contrario, nel caso di formazioni organizzate secondo il modello consecutivo, non supera mai il 40%, eccetto nel Regno Unito (Scozia).

Alcuni paesi organizzano la formazione degli insegnanti del secondario inferiore secondo i due modelli. In Austria (per gli insegnanti delle *allgemein bildenden höheren Schulen*), in Islanda e Slovenia, la formazione organizzata secondo il modello consecutivo è più lunga, mentre la percentuale della formazione professionale è più alta nel modello simultaneo. Al contrario, in Irlanda e Lituania, la proporzione che rappresenta la formazione professionale all'interno della formazione iniziale non dipende dal modello secondo il quale è organizzata.

In generale, la quantità di tempo dedicata alla formazione professionale è maggiore nell'ambito del modello simultaneo che in quello consecutivo. In alcuni paesi, gli istituti sono liberi di definire il tempo destinato alle diverse componenti della formazione degli insegnanti. Ad ogni modo, molte politiche nazionali su questo punto stabiliscono dei periodi minimi da rispettare. Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), ad esempio, tutti i futuri insegnanti devono trascorrere un minimo di tempo nelle scuole.

Figura D24. Livello e durata minima della formazione iniziale degli insegnanti del secondario inferiore e proporzione minima obbligatoria di tempo dedicato alla formazione professionale. Anno scolastico 2002/2003.





SEZIONE II – INSEGNANTI

Note supplementari (segue)

Spagna: la formazione può durare anche cinque o sei anni. Un nuovo certificato di specializzazione in pedagogia è stato introdotto dal 2004/2005. Questo comprende un minimo di 485 ore di formazione generale, più tre mesi di pratica di insegnamento, che comprende 12 ore di formazione professionale teorica.

Francia: la formazione professionale si svolge durante la fase finale di qualifica sul lavoro, che dura un anno.

Lettonia: la formazione può durare cinque anni. Per quanto riguarda la formazione professionale, la figura si riferisce solo allo stage pratico a scuola.

Lituania: la formazione può durare da 3 a 5 mesi in funzione dell'istituto e del modello.

Lussemburgo: la parte generale della formazione degli insegnanti deve essere svolta all'estero. La durata della formazione iniziale degli insegnanti non comprende il periodo richiesto per terminare con successo un progetto di ricerca, facoltativo, la cui durata è variabile. La formazione professionale si svolge durante la fase finale di qualifica sul lavoro e dura almeno due anni.

Malta: la formazione che segue il modello consecutivo può durare dai quattro ai cinque anni. La proporzione di formazione professionale indicata vale solo per il modello simultaneo.

Paesi Bassi: i candidati che ottengono il livello 2 possono insegnare le materie generali solo negli istituti di istruzione secondaria inferiore e secondaria superiore professionale. Dal 2001, è stata introdotta una fase finale di qualifica sul lavoro, facoltativa, che dura cinque mesi a tempo pieno o dieci mesi a tempo parziale.

Austria: la figura presenta la formazione per (a) la *Hauptschule* e (b) l'*allgemein bildende höhere Schule*. La formazione per quest'ultima dura quattro anni e mezzo ed è seguita da una fase finale di qualifica sul lavoro, della durata di un anno. Gli istituti dispongono di un margine di manovra relativamente al volume orario della formazione professionale offerta.

Polonia: a livello CITE 5A esistono due percorsi di formazione. Il più diffuso è presentato qui. Per gli insegnanti di lingue straniere, è offerto un corso di tre anni (con 19 % per la formazione professionale).

Portogallo: la figura presenta la formazione degli insegnanti del terzo ciclo dell'*ensino básico*. Questa formazione può durare quattro o cinque anni ed è seguita da una fase finale di qualifica sul lavoro, della durata di un anno.

Slovenia: la fase finale di qualifica sul lavoro, della durata di 10 mesi, è obbligatoria e interamente dedicata alla formazione professionale, ma non è parte integrante della formazione iniziale degli insegnanti.

Finlandia: le informazioni si riferiscono principalmente agli insegnanti specialisti di una materia per gli ultimi tre anni del *perusopetus/grundläggande utbildning*. Il modello consecutivo dura di più del modello simultaneo, ma la parte relativa alla formazione professionale non cambia in modo sostanziale.

Svezia: le informazioni si riferiscono agli insegnanti che lavorano negli ultimi anni della *grundskola*.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): le informazioni sono relative al modello consecutivo. Anche il modello simultaneo è diffuso. In Inghilterra e Galles, sono disponibili anche la formazione a orario ridotto, la formazione flessibile e la formazione sul lavoro. La parte professionale della formazione iniziale è definita in funzione delle competenze da acquisire piuttosto che in termini di durata. Comunque, tutti gli stagisti devono stare per un periodo minimo in una scuola. La fase finale di qualifica sul lavoro obbligatoria (*induction year*) dura un anno (situazione identica in Galles dal 2003).

Regno Unito (SCT): la formazione dura da quattro a cinque anni ed è seguita da un periodo di prova che può durare fino a due anni.

Islanda: la figura presenta il modello simultaneo. La formazione organizzata secondo il modello consecutivo dura quattro anni.

Norvegia: all'*Universitet*, la formazione dura tra i quattro e i sette anni in funzione della materia scelta. La percentuale della formazione professionale varia da 25 a 14,3 %.

Bulgaria, Romania: la formazione può durare cinque anni, a seconda della materia insegnata.

Nota esplicativa: cfr. «Nota esplicativa delle note D22, D23, D24, e D25»

LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI DEL SECONDARIO SUPERIORE È SEMPRE SVOLTA A LIVELLO UNIVERSITARIO

In tutti i paesi europei, una formazione di livello universitario (CITE 5A) è organizzata per tutte le persone che desiderano esercitare nell'**istruzione secondaria superiore**. La durata osservata più spesso per la formazione iniziale degli insegnanti di questo livello è di cinque anni, anche se una decina di paesi offrono formazioni di durata inferiore. In Germania la formazione è più lunga: sei anni e mezzo.

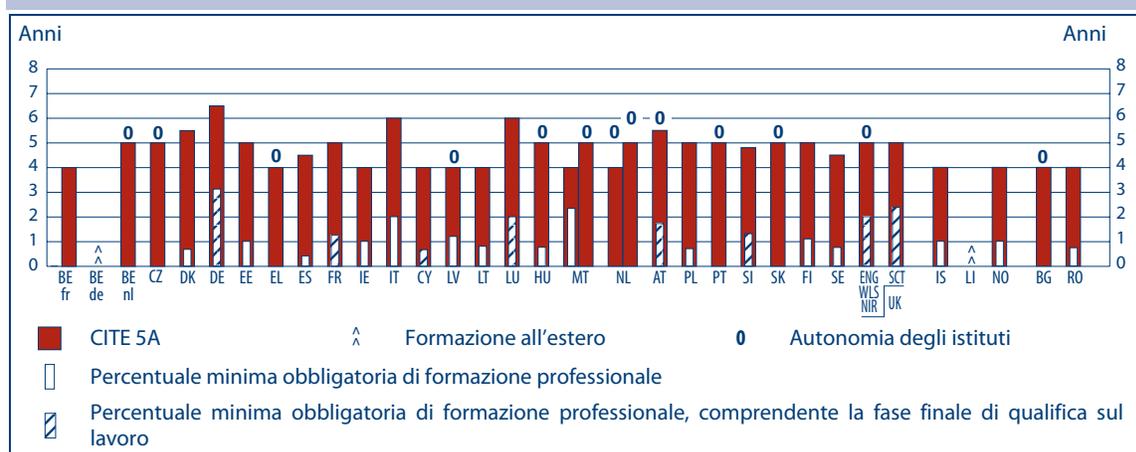
Indipendentemente dal fatto che la formazione degli insegnanti del secondario superiore segua il modello consecutivo o simultaneo (figura D21), la percentuale di formazione professionale teorica e pratica durante la formazione iniziale, compresa la fase finale di qualifica sul lavoro, supera raramente il 30 % (ad eccezione di

Germania, Malta e Regno Unito e, in modo meno evidente, Italia, Lussemburgo e Austria). La percentuale di tempo destinato all'acquisizione delle competenze di insegnamento varia tra il 14 e il 30 % nella maggior parte dei paesi.

Alcuni paesi (Danimarca, Spagna e Polonia) dedicano una parte ridotta di tempo (meno del 15 %) alla formazione professionale degli insegnanti del secondario superiore. Comunque, in Polonia, questa proporzione è aumentata notevolmente dal 2003/2004. In Grecia, è obbligatoria solo la formazione generale.

In molti paesi, gli istituti di formazione sono del tutto liberi di organizzare il tempo destinato ai vari aspetti della formazione degli insegnanti.

Figura D25. Livello e durata minima della formazione iniziale degli insegnanti del secondario superiore, e proporzione minima obbligatoria di tempo dedicato alla formazione professionale. Anno scolastico 2002/2003.



Proporzione minima obbligatoria di formazione professionale, comprendente la fase finale di qualifica sul lavoro (in grassetto), in percentuale

DK	DE	EE	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	AT	PL	SI	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	IS	NO	RO
12,3	48,0	20,0	9,1	25,0	25,0	33,3	16,6	30,0	20,0	33,3	15,2	58,3	31,3	14,0	27,2	21,9	16,7	40,0	47,6	25,0	25,0	18,4

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio: gli insegnanti del secondario inferiore (figura D24) possono, con una dispensa speciale, insegnare nell'istruzione secondaria superiore.

Belgio (BE fr): nel 2002/2003, la formazione professionale prevedeva 300 ore. Può essere fatta parallelamente agli studi universitari, o dopo.

Repubblica ceca: la formazione può durare da quattro a sei anni.

Germania: la formazione a livello universitario, che dura almeno nove semestri (cioè quattro anni e mezzo), è seguita da due anni di stage preparatorio (*Vorbereitungsdienst*).

Estonia: dal 2003/2004, i diplomati devono terminare con successo una fase finale di qualifica sul lavoro (*kutseasta*) della durata di un anno.

Grecia: l'organizzazione della formazione professionale dipende dall'istituto e dalle materie in cui i futuri insegnanti desiderano specializzarsi.

Spagna: la formazione può durare cinque o sei anni. Dal 2004/2005 è stato introdotto un nuovo certificato di specializzazione in pedagogia, che comprende un minimo di 485 ore di formazione generale, più tre mesi di pratica dell'insegnamento, comprese 12 ore di formazione professionale teorica.

Francia: i *professeurs agrégés* possono lavorare anche nell'istruzione secondaria superiore. La loro formazione come insegnanti dura sei anni. La formazione professionale si svolge durante la fase finale di qualifica sul lavoro dura un anno.

Irlanda, Lettonia: il modello consecutivo dura cinque anni.

Lituania: esiste anche una formazione di cinque anni sulla base del modello consecutivo.

Lussemburgo: la parte generale della formazione degli insegnanti deve essere svolta all'estero. La durata della formazione iniziale degli insegnanti non comprende il periodo richiesto per terminare con successo un progetto di ricerca, facoltativo, la cui durata è variabile. La formazione professionale si svolge durante la fase finale di qualifica sul lavoro e dura almeno due anni.



SEZIONE II – INSEGNANTI

Note supplementari (seguito)

Malta: la proporzione della formazione professionale vale solo per il modello simultaneo.

Paesi Bassi: gli insegnanti che hanno già il livello 2 possono ottenere il livello 1 seguendo un corso. I diplomati dell'università titolari di un *doctoraal* o di un diploma master possono seguire un corso di secondo ciclo di formazione degli insegnanti, che li porta ad ottenere una qualifica di livello 1. I corsi sono disponibili a tempo parziale, a tempo pieno e in formula duale.

Austria: la fase finale di qualifica sul lavoro dura un anno.

Polonia: per gli insegnanti di lingue straniere, è offerta una formazione di tre anni con il 19% per la formazione professionale.

Portogallo: il tempo dedicato alla formazione professionale non dovrebbe superare il 20% della durata totale della formazione. Un istituto propone una formazione iniziale che dura sei anni e segue il modello consecutivo. La fase finale di qualifica sul lavoro dura un anno.

Slovenia: esiste anche una formazione che dura quattro anni e che segue il modello consecutivo. La fase finale di qualifica sul lavoro, della durata di sei mesi, è obbligatoria e dedicata interamente alla formazione professionale, ma non fa parte integrante della formazione iniziale degli insegnanti.

Finlandia: esiste anche una formazione più lunga, organizzata secondo il modello consecutivo, ma la parte relativa alla formazione professionale non cambia in modo sostanziale.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): le informazioni sono relative al modello consecutivo. Anche il modello simultaneo è diffuso. In Inghilterra e Galles, sono disponibili anche la formazione a orario ridotto, la formazione flessibile e la formazione in impiego. La parte professionale della formazione iniziale è definita in funzione delle competenze da acquisire piuttosto che in termini di durata. Comunque, tutti gli stagisti devono stare per un periodo minimo in una scuola. La fase finale di qualifica sul lavoro obbligatoria (*induction year*) dura un anno (situazione identica in Galles dal 2003).

Regno Unito (SCT): la formazione è seguita da un periodo di prova che può durare al massimo due anni.

Norvegia: in funzione della materia scelta, la formazione degli insegnanti può durare dai quattro ai sette anni. La parte di formazione professionale varia rispettivamente tra il 25% per un corso di quattro anni e il 14,3% per un corso di sette anni.

Bulgaria, Romania: la formazione può durare cinque anni.

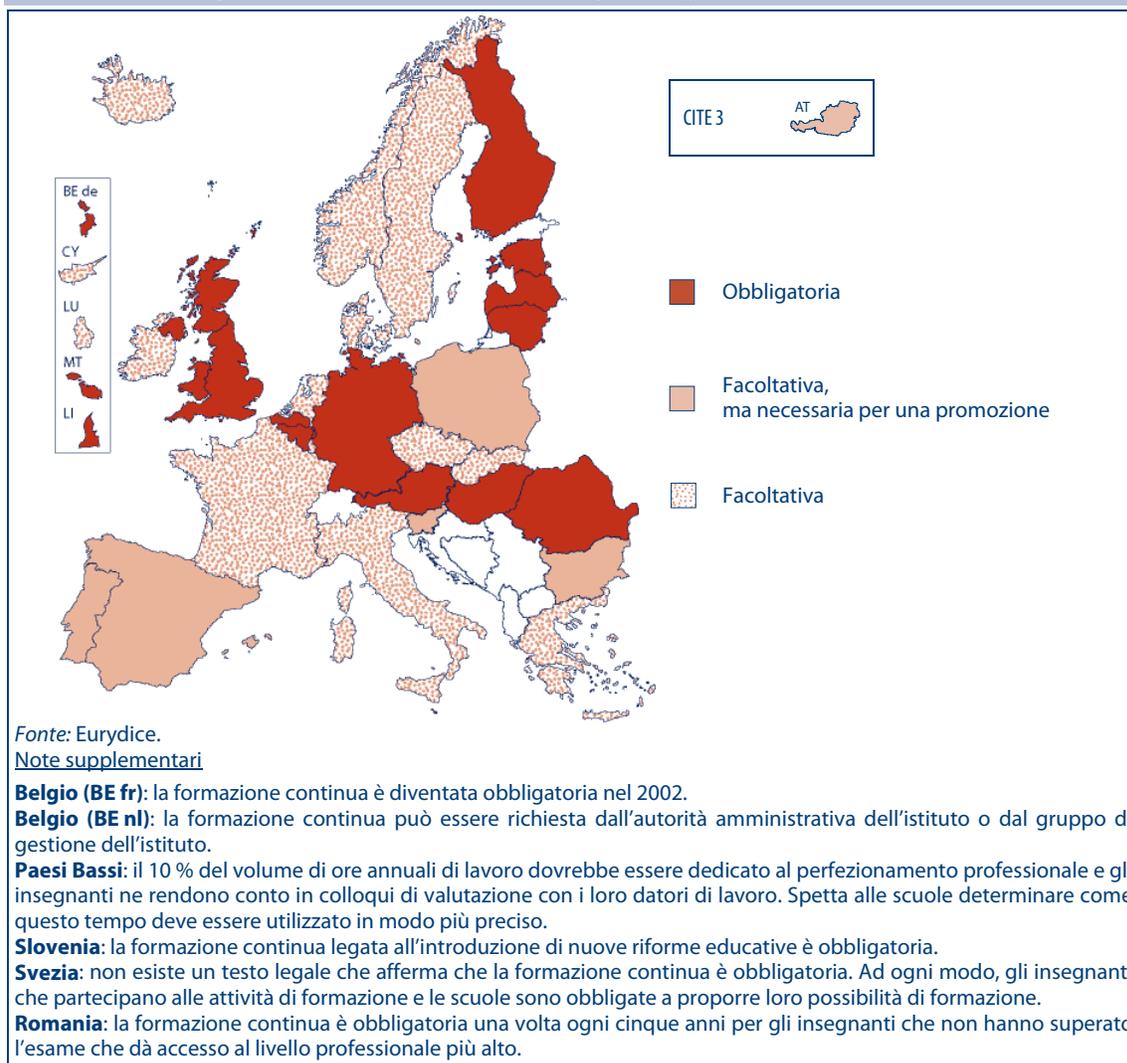
Nota esplicativa: cfr. «Nota esplicativa delle figure D22, D23, D24, e D25»

NELLA METÀ DEI PAESI EUROPEI, GLI INSEGNANTI DEVONO SEGUIRE UNA FORMAZIONE PROFESSIONALE CONTINUA

La formazione professionale continua è obbligatoria in 15 paesi e regioni d'Europa. Ad ogni modo, gli insegnanti non sono obbligati ad impegnarsi in questo tipo di formazione e l'astensione non è necessariamente sanzionata. Inoltre, il fatto che la formazione professionale continua possa essere obbligatoria non fornisce informazioni sui tassi di partecipazione reali. Nella maggior parte dei paesi in questione, la formazione professionale continua è limitata a un certo numero di ore all'anno, ma gli insegnanti possono anche partecipare a simili attività su base volontaria.

In Spagna, Polonia, Portogallo, Slovenia e Bulgaria, la formazione professionale continua è facoltativa, ma legata in modo evidente all'avanzamento e agli aumenti di stipendio. In Spagna, i professori che si iscrivono per un certo numero di ore di formazione possono ottenere un bonus salariale. In altri quattro paesi, è possibile, partecipando a programmi di formazione professionale continua, acquisire dei crediti che sono presi in considerazione al momento della promozione. In Grecia, la formazione continua è obbligatoria per i nuovi insegnanti. Anche se in Francia la formazione continua è facoltativa, l'ispettore e il direttore dell'istituto che valutano gli insegnanti possono tenere conto della loro partecipazione a questo tipo di formazione. Questa valutazione ha un'incidenza sulle prospettive di carriera e può accelerare la promozione. A volte, la formazione è «fortemente raccomandata» agli insegnanti che hanno problemi professionali.

Figura D26. Status della formazione continua degli insegnanti dell'istruzione primaria, secondaria inferiore e superiore generale. Anno scolastico 2002/2003.



LA DURATA MINIMA DI FORMAZIONE CONTINUA OBBLIGATORIA NON SUPERA I CINQUE GIORNI L'ANNO

Il tempo minimo dedicato in un anno alla formazione continua obbligatoria varia in una certa misura da un paese all'altro.

In Estonia e nel Regno Unito (Scozia), più di 30 ore all'anno sono obbligatorie. In tutti gli altri paesi, eccetto Belgio e Malta, il numero di ore annuali è inferiore a 20.

In Germania e Liechtenstein, il numero di ore obbligatorie non è specificato a livello centrale.

In molti paesi, il tempo che dovrebbe essere dedicato alla formazione continua è espresso in numero di giorni all'anno, come a Malta, in Finlandia e nel Regno Unito (Scozia, o in numero di giorni su un periodo di più anni, come in Estonia, Lituania, Ungheria e Romania).



SEZIONE II - INSEGNANTI

Figura D27. Tempo minimo dedicato annualmente (in ore) alla formazione continua obbligatoria nell'istruzione primaria, secondaria inferiore e secondaria superiore generale. Anno scolastico 2002/2003.

	BE fr	BE de	BE nl	DE	EE	LV	LT	HU	MT	AT	FI	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	LI	RO
CITE 1	21	21	14		32	12	18	17	21	15	18		35		19
CITE 2	21	21	21	✓	32	12	18	17	21	15	18	✓	35	✓	19
CITE 3	21	21	21		32	12	18	17	21	✓	18		35		19

⊗ CZ, DK, EL, ES, FR, IE, IT, CY, LU, NL, PL, PT, SI, SK, SE, IS, NO e BG.

⊗ Formazione continua facoltativa ✓ Variabile

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio: tre giorni all'anno.

Germania: il numero di ore di formazione continua obbligatoria varia da un *Land* all'altro.

Estonia: 160 ore su un periodo di 5 anni.

Lituania: 15 giorni su un periodo di 5 anni di formazione, che corrisponde a 90 ore su 5 anni.

Lettonia: le autorità educative centrali hanno stabilito un minimo di 36 ore su 3 anni.

Ungheria: ogni sette anni, sono obbligatorie da 60 a 120 ore di formazione.

Malta: tre giorni all'anno, all'inizio o alla fine dell'anno scolastico. Dal 2001/2002, sono state organizzate tre sessioni annuali di due ore ciascuna dopo la scuola.

Paesi Bassi: il 10 % del volume di ore annuali di lavoro dovrebbe essere dedicato al perfezionamento professionale. Si tratta di un numero di ore definito formalmente, a disposizione degli insegnanti che lo richiedono.

Austria: a livello CITE 1, la figura mostra la situazione per gli insegnanti che lavorano nelle *Hauptschulen*. Il tempo che gli insegnanti delle *allgemein bildende höhere Schulen* devono dedicare alla formazione continua non è specificato.

Finlandia: tre giorni di sei ore all'anno.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): i cinque giorni dell'anno scolastico liberi da ogni attività di insegnamento spesso sono usati per la formazione continua. Inoltre, la partecipazione a formazioni di perfezionamento professionale è un aspetto essenziale dei compiti richiesti agli insegnanti.

Regno Unito (SCT): minimo cinque giorni di formazione continua all'anno. Gli insegnanti dovrebbero dedicare anche 50 ore all'anno ad attività pianificate e una parte di questo tempo può essere usato per la formazione continua.

Liechtenstein: gli insegnanti devono partecipare ad almeno un'attività di formazione ogni due anni.

Romania: 95 ore ogni cinque anni, tranne se gli insegnanti ottengono dei diplomi professionali durante questo periodo.

Nota esplicativa

Modalità di calcolo: il calcolo del numero di ore si basa su una giornata di sette ore, a meno che un'altra formazione appaia nelle note qui sopra. Per i paesi in cui il volume orario di formazione distribuita su più anni è obbligatorio, il calcolo si basa su una media.

GLI INSEGNANTI DEDICANO DEL TEMPO

— ALLA FORMAZIONE CONTINUA PER L'INSEGNAMENTO DELLA LETTURA —

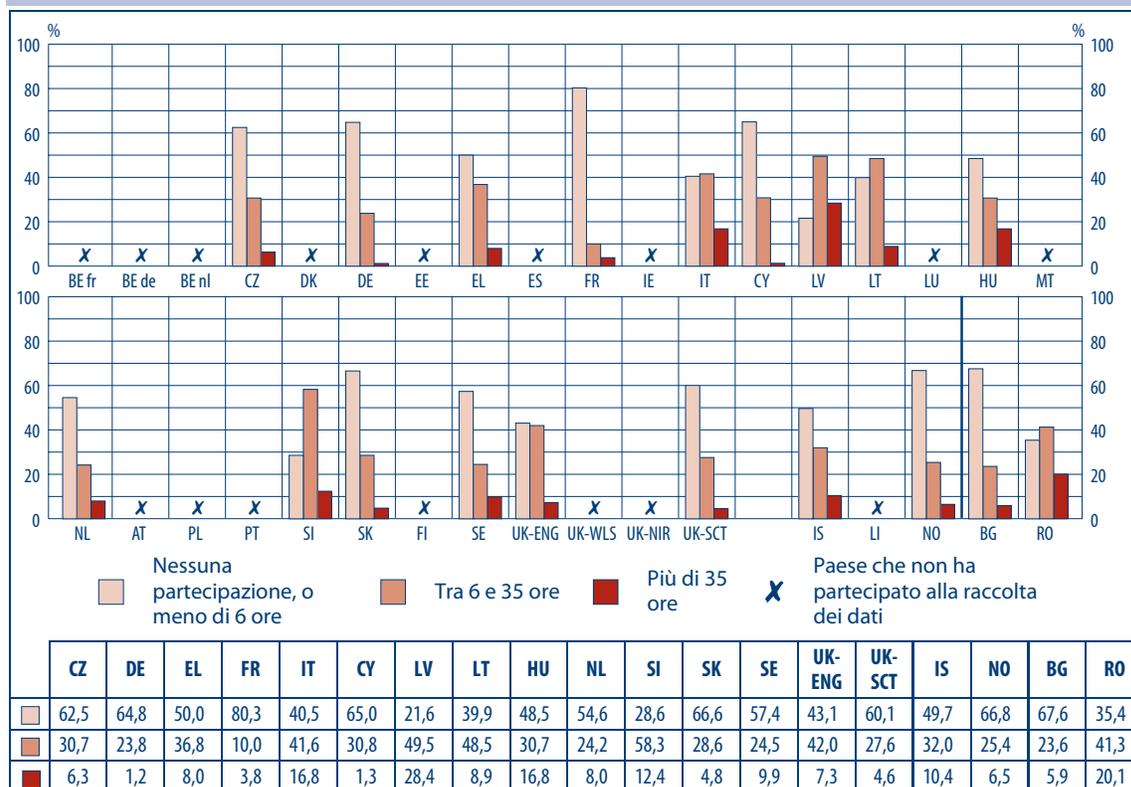
Nei testi ufficiali, la formazione professionale continua in generale fa parte dei compiti che spettano agli insegnanti (figura D26). Inoltre, l'importanza dell'insegnamento della lettura nel programma dell'istruzione primaria è riconosciuta ovunque (figura E2). Informazioni utili sulla partecipazione effettiva degli insegnanti alle attività di formazione incentrate sull'insegnamento della lettura esistono per i paesi che hanno partecipato all'indagine PIRLS 2001.

In otto paesi, cioè Repubblica ceca, Germania, Francia, Cipro, Slovacchia, Regno Unito (Scozia), Norvegia e Bulgaria, più del 60 % degli alunni del 4° anno hanno un insegnante che dichiara di non aver partecipato a nessuna attività di formazione professionale di questo tipo o di averlo fatto per meno di sei ore, negli ultimi due anni.

Circa il 40 % degli alunni in Italia, Lettonia, Lituania, Slovenia, Regno Unito (Inghilterra) e Romania hanno un insegnante che dice di aver seguito da 6 a 35 ore di formazione professionale continua relativa

all'insegnamento della lettura. Tra questi paesi, gli insegnanti lettoni e rumeni sono i più numerosi ad aver seguito 35 ore durante gli ultimi due anni.

Figura D28. Proporzioni di alunni del 4° anno del primario il cui insegnante dichiara di aver partecipato a una formazione continua sull'insegnamento della lettura durante gli ultimi due anni. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.



Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2001.

Nota esplicativa

Gli insegnanti sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, ad indicare quante ore hanno passato negli ultimi due anni in laboratori o seminari di formazione continua, che trattassero direttamente di lettura o dell'insegnamento della lettura.

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (una classe del 4° anno del primario). È volta a offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. Per fare ciò, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelti fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Questo spiega perché la figura non presenta direttamente le proporzioni di scuole caratterizzate dal parametro esaminato, ma le proporzioni di alunni il cui insegnante ha fornito questa risposta.

Per informazioni più precise sull'indagine PIRLS, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».

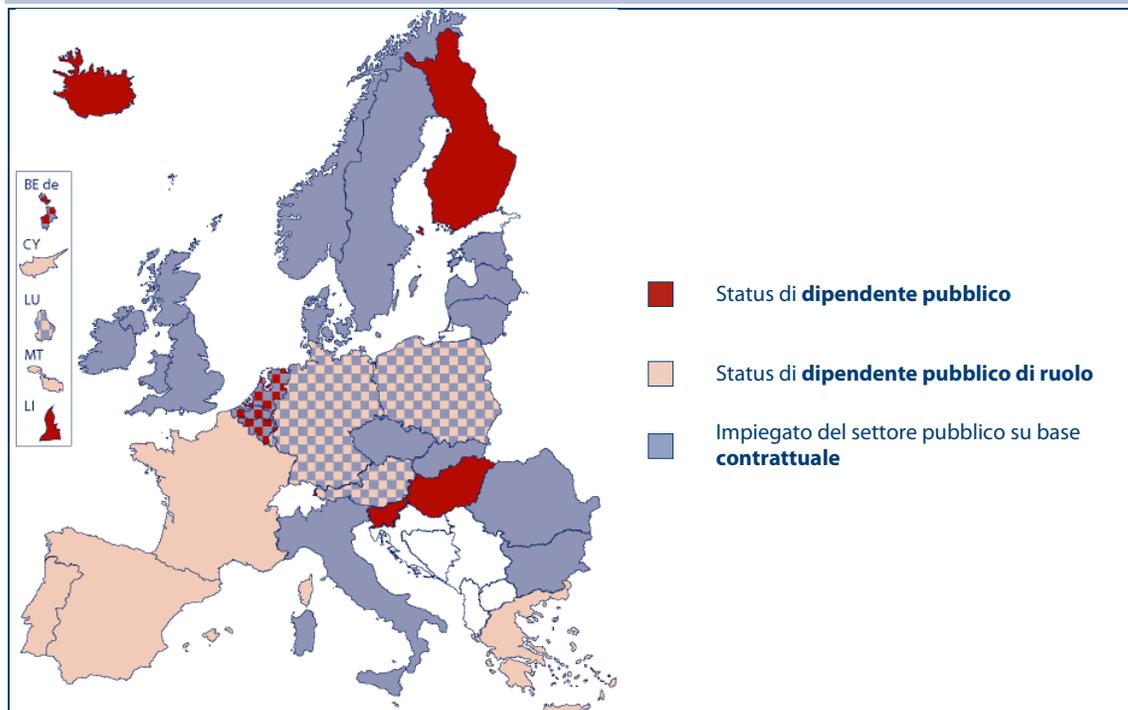


IN UNA MINORANZA DI PAESI EUROPEI, GLI INSEGNANTI SONO DIPENDENTI PUBBLICI DI RUOLO

Nei paesi europei, lo status professionale degli insegnanti (indipendentemente che siano al livello primario, secondario inferiore o secondario superiore) rientra in due grandi categorie. In metà dei paesi, gli insegnanti hanno uno status di dipendenti pubblici ma in pochi sono nominati a vita (dipendenti pubblici di ruolo); nell'altra metà, sono assunti con contratto e soggetti alla normativa generale del lavoro. Questi due tipi di status professionale coesistono in alcuni paesi (Belgio, Germania, Lussemburgo, Paesi Bassi, Austria e Polonia).

Nel primo modello, l'insegnante è **dipendente pubblico** assunto dalle autorità pubbliche, facente capo indifferentemente al livello centrale, regionale o locale. Gli insegnanti che godono di questo status sono assunti in virtù di un quadro di riferimento distinto dalla normativa relativa alle relazioni contrattuali nel settore pubblico o privato.

Figura D29. Tipi di status professionale. Insegnanti del livello primario e secondario generale (inferiore e superiore). Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio: gli insegnanti delle scuole gestite dalle Comunità sono dipendenti pubblici; quelli del settore sovvenzionato sono «assimilati» agli insegnanti che godono dello status di dipendenti pubblici, pur essendo assunti nell'ambito della normativa generale sul lavoro.

Germania: gli insegnanti di alcuni nuovi *Länder* sono assunti con contratti governativi permanenti. Lo status di questi insegnanti è simile a quello dei dipendenti pubblici.

Lituania: gli insegnanti sono soggetti alla normativa generale sul lavoro da luglio 2002.

Lussemburgo: alcuni insegnanti del primario e del secondario (*chargés d'éducation*) sono assunti con contratto temporaneo dall'autorità pubblica.

Ungheria: una piccola proporzione di insegnanti che lavorano a tempo parziale non sono dipendenti pubblici.

Malta: nel *Junior College* (secondario superiore), coesistono i due status.

Note supplementari (segue)

Austria: gli insegnanti sono assunti con un contratto di servizio o con lo status di dipendente pubblico di ruolo.

Paesi Bassi: gli insegnanti delle scuole pubbliche sono dipendenti pubblici in base alla legge sul personale del governo centrale e delle autorità locali. Gli insegnanti che lavorano nelle scuole private firmano un contratto (di diritto privato) con la commissione rappresentante l'ente che li assume. Ma questi insegnanti possono essere considerati come se avessero lo stesso status del personale del settore pubblico tenendo conto delle condizioni di lavoro determinate dal governo. Inoltre, gli accordi collettivi comprendono tutto il settore dell'educazione (scuole pubbliche e private).

Polonia: la figura si riferisce agli insegnanti della 1ª e 2ª categoria nella scala di promozione (impiegati su base contrattuale) e a quelli della 3ª e 4ª categoria («assimilati» agli insegnanti che godono dello status di dipendente pubblico di ruolo).

Slovacchia: gli insegnanti godono dello status di dipendente pubblico da aprile 2002.

Norvegia: alcuni elementi della normativa relativa ai dipendenti pubblici valgono anche per gli insegnanti.

Bulgaria: prima dell'entrata in vigore della legge nel settembre 2002, gli insegnanti avevano lo status di dipendente pubblico.

Nota esplicativa

Sono qui presi in considerazione solo gli insegnanti **pienamente qualificati** del **settore pubblico** (cioè quelli che insegnano in scuole finanziate, gestite o controllate direttamente dai poteri pubblici), tranne per Belgio, Irlanda e Paesi Bassi dove la maggior parte degli alunni frequenta scuole private sovvenzionate dallo Stato (cioè scuole private di cui metà del finanziamento di base proviene da fondi pubblici).

Lo **status temporaneo** prima della nomina definitiva, che può esistere in alcuni paesi, non è qui preso in considerazione.

Lo status di **dipendente pubblico** è quello di un insegnante assunto dalle autorità pubbliche (di livello centrale, regionale o locale), con una normativa diversa da quella relativa alle relazioni contrattuali del settore pubblico o privato.

In alcuni sistemi, gli insegnanti sono **dipendenti pubblici di ruolo**, cioè nominati a vita dalle autorità centrali o regionali nel paese in cui corrispondono al livello più alto in ambito educativo.

Lo status di **impiegato del settore pubblico su base contrattuale** è quello di un insegnante assunto in genere dal livello locale o dalla scuola su base contrattuale soggetta alla normativa generale sul lavoro.

Comunque, un'analisi più approfondita rivela che questo primo modello di impiego varia da un paese all'altro e deve essere definito in modo più preciso. In effetti, i **dipendenti pubblici di ruolo** costituiscono una sotto-categoria. In questi sistemi, gli insegnanti sono reclutati e assunti dalle autorità centrali, o regionali nei paesi in cui queste corrispondono all'autorità superiore in ambito educativo (*Länder* in Germania, Comunità autonome in Spagna, Comunità in Belgio, e *Bundesländer* in Austria, nel caso degli insegnanti dell'istruzione obbligatoria). Il concetto di nomina definitiva e a vita è molto importante e i licenziamenti avvengono solo in circostanze molto particolari. Gli insegnanti tedeschi, greci, spagnoli, francesi, ciprioti, lussemburghesi, maltesi, austriaci, polacchi e portoghesi possono essere considerati come dipendenti pubblici facenti parte di un sistema incentrato sulla carriera.

Nel secondo tipo di status, l'insegnante è definito come un **impiegato**: è assunto su **base contrattuale** definita conformemente alle disposizioni generali della normativa sul lavoro. In qualità di impiegati del settore pubblico, gli insegnanti possono essere assunti dalle autorità pubbliche (in generale a livello locale o a livello di istituto), dato che la situazione più frequente è quella in cui gli insegnanti sono assunti direttamente dalla scuola.

In termini di sicurezza di lavoro, la differenza tra lo status di dipendente pubblico e quello di impiegato su base contrattuale non è evidente, mentre lo è tra lo status di dipendente pubblico di ruolo e tutti gli altri status.



**LE MISURE DI SOSTEGNO PER I NUOVI INSEGNANTI
SONO ANCORA POCO DIFFUSE**

Dopo la loro formazione iniziale e, in alcuni paesi, una fase di qualifica «sul lavoro», gli insegnanti devono affrontare numerosi problemi nei primi anni della loro vita professionale. Beneficiare di un sostegno specifico può aiutarli a superare le difficoltà che possono incontrare come nuovi del mestiere ed evitare, in alcuni casi, il rischio di abbandono rapido della professione. Malgrado il potenziale benefico, questo tipo di misure di sostegno per i nuovi insegnanti non è molto diffuso nei paesi europei. Nel 2002, solo la metà dei paesi proponeva ai nuovi insegnanti un'assistenza durante questo primo periodo della carriera, in generale in forma di un programma specifico di sostegno in classe e/o organizzando una formazione specifica per loro. Alcuni paesi come Germania, Regno Unito (Inghilterra e Galles) e Norvegia recentemente hanno lanciato delle iniziative per sviluppare il sostegno per i nuovi insegnanti.

Nei paesi in cui esistono misure di sostegno, i nuovi insegnanti del primario e del secondario (inferiore e superiore) beneficiano soprattutto di consigli, di scambi informali e di osservazioni svolte durante il lavoro di classe. Si svolgono anche discussioni sui loro progressi e sui problemi incontrati nell'ambito di riunioni con i loro supervisori. Una persona (tutor) è sempre individuata come responsabile dell'assistenza del nuovo insegnante. In generale, si tratta di un insegnante con esperienza, con una certa anzianità di carriera, e/o del capo di istituto.

Figura D30. Regolamentazioni e/o raccomandazioni relative ai tipi di aiuti e di monitoraggio per i nuovi insegnanti. Istruzione primaria e secondaria generale (inferiore e superiore). Anno scolastico 2002/2003.

TIPI DI AIUTI	CZ	DE	EL	ES	IE	IT	CY	PL	SK	UK-ENG/ WLS	UK- NIR	IS	LI	NO	BG
Riunioni formali/semiformali (cioè per discutere dei progressi o dei problemi)			●	●		●	●	●	●		●	●	●		●
Opinioni, informazioni e scambi informali	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●	●		●
Assistenza per la pianificazione delle lezioni			●	●		●		●	●			●	●		●
Assistenza per la valutazione degli alunni/per la redazione dei rapporti				●		●		●	●		●	●	●		
Partecipazione e/o osservazioni in classe	●		●	●	●		●	●	●		●		●		●
Consigli relativi alle competenze			●	●		●	●	●	●		●	●			●
Organizzazione di seminari/laboratori/gruppi di discussione			●	●			●	●	●						●
Visite di altre scuole/di centri di risorse				●				●							
Formazione obbligatoria specifica (numero minimo di ore previste)			● (1)	● (2)		● (3)									● (4)
Manuale											●				
Progetti pilota (in fase di introduzione)		●								●				●	
Nessuna misura in corso	BE, DK, EE, FR, LV, LT, LU, HU, MT, NL, AT, PT, SI, FI, SE, RO														
	(1) 100 ore (2) Variabile (3) 40 ore (4) fino a 24 ore														
Fonte: Eurydice.															

Note supplementari (figura D30)

Germania: in quattro *Länder* sono realizzati dei progetti pilota per assistere il capo di istituto nel sostegno ai nuovi insegnanti.

Spagna: l'organizzazione del periodo di prova è di responsabilità delle Comunità autonome e possono esserci alcune variazioni tra Comunità e tra scuole.

Irlanda: sono possibili altri tipi di sostegno, ma variano a seconda delle scuole.

Regno Unito (ENG): nell'ottobre 2001 è stato lanciato un programma pilota di tre anni, l'*Early Professional Development*, in dodici LEA, per gli insegnanti al 2° e 3° anno di servizio.

Regno Unito (WLS): nel settembre 2003 è stato lanciato un programma pilota di due anni (*Early Professional Development*), per gli insegnanti al 2° e 3° anno di servizio.

Regno Unito (NIR): viene fornito del materiale di orientamento per aiutare i nuovi insegnanti a terminare con successo l'*Early Professional Development*. Altri tipi di supporto possono essere messi a disposizione dei nuovi insegnanti (ad esempio assistenza nella pianificazione delle lezioni, organizzazione di seminari/laboratori/gruppi di discussione, visite di altre scuole/di centri di risorse).

Norvegia: dopo una sperimentazione, nel 2003/2004 è stato realizzato un progetto nazionale di aiuto per i nuovi insegnanti. I progetti possono variare a seconda delle regioni e delle municipalità.

Bulgaria: le misure di aiuto ai neoassunti sono state realizzate nel 2003.

Nota esplicativa

La fase finale di qualifica «sul lavoro» (chiamata in alcuni paesi *induction year*) non è coperta da questa figura. Mostra solo gli aiuti specifici e il monitoraggio proposti ai nuovi insegnanti pienamente qualificati durante il loro primo/secondo anno di servizio (secondo/terzo anno di servizio nei paesi in cui la fase finale di qualifica «sul lavoro» è considerata come il primo anno di servizio). Queste misure di sostegno sono concepite per aiutare gli insegnanti a superare le difficoltà che possono incontrare all'inizio della professione. È inclusa anche la formazione obbligatoria concepita solo per questi primi anni di servizi.

Ovunque esista un programma di monitoraggio e di sostegno per i nuovi insegnanti, è offerto a tutti i nuovi insegnanti senza distinzione. Nel Regno Unito (Irlanda del Nord) e in Polonia (per l'insegnante stagista e per l'insegnante a contratto), questo aiuto è stato reso obbligatorio. La fase *Early Professional Development* in Irlanda del Nord è considerata essenziale nella formazione continua di tutti gli insegnanti. Allo stesso modo, in Grecia, Spagna e Italia, la partecipazione al programma di formazione per l'anno/gli anni «di prova» è obbligatoria. In questi ultimi tre paesi e in Bulgaria, la durata di questa formazione specifica è molto variabile.

IL SOSTEGNO PER GLI INSEGNANTI NON È MOLTO REGOLAMENTATO

Gli insegnanti possono trovarsi ad affrontare, in un qualunque momento della loro carriera, situazioni che li mettono in difficoltà e impediscono loro di realizzare i loro compiti di insegnamento in modo ottimale. È in queste circostanze problematiche per l'insegnante che ha bisogno di aiuto si fa sentire e che l'organizzazione di un tipo di sostegno o di un altro si dimostra utile. Vengono qui identificate quattro situazioni incontrate spesso dagli insegnanti, cioè i problemi di tipo personale, i conflitti relazionali che coinvolgono gli alunni, i genitori e/o i colleghi, le difficoltà relative all'attività di insegnamento propriamente detto (introduzione di una nuova materia nel programma di studi, di un nuovo materiale didattico, ecc.) e il lavoro con gruppi eterogenei di alunni.

Ai tre livelli di insegnamento (primario, secondario inferiore e secondario superiore), la maggior parte dei paesi accorda principalmente aiuti specifici (formali o meno) agli insegnanti che hanno problemi legati all'attività didattica e al lavoro dei gruppi eterogenei di alunni. In Danimarca e in Grecia, sono previste misure di sostegno solo per i problemi di tipo didattico. In Italia, gli insegnanti hanno un sostegno solo nel caso in cui lavorino con gruppi eterogenei di alunni.

Invece, il sostegno psicologico in caso di problemi di tipo personale è meno diffuso. In alcuni paesi, si considera anche che questo aiuto potrebbe lasciare presupporre un riconoscimento esplicito di problema psicologico.



SEZIONE II - INSEGNANTI

Le diverse misure di assistenza per gli insegnanti che devono affrontare situazioni difficili spesso non sono regolamentate in modo formale. Solo un terzo dei paesi ha regolamentazioni o raccomandazioni ufficiali per situazioni problematiche che possono richiedere un sostegno specifico. In altri paesi, un riferimento normativo che stabilisce le modalità di sostegno per gli insegnanti in difficoltà esiste solo in situazioni specifiche o non è previsto. Ciononostante, in caso di necessità, gli insegnanti che richiedono l'aiuto, di solito sono assistiti in modo informale.

Figura D31. Regolamentazioni e/o raccomandazioni relative a misure di sostegno per gli insegnanti in servizio. Istruzione primaria e secondaria generale (inferiore e superiore). Anno scolastico 2002/2003.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO	BG	RO
A	○	○				●	○			●	●			○	●	○		●	●	●	○	●	●	○	●	●	●	○	○		●	●	
B	●	○	●			●	●		●	○	●		○	○	●	○		●	●	●	●	●	●	●	○	●	●	○	○	●	●	●	
C	●	●	●	●	○	●	●	●	●	○	●		●	○	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	○	●	○	●	●	●	●	○	○
D	●	●	●	●		●	●		●	●	●	○	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	○	●	●	●	●	●	●	○	●	

●	Esistenza di regolamentazioni, raccomandazioni e/o linee guida (a livello centrale/regionale/locale)	A	Problemi personali
		B	Conflitti
○	Sostegno informale (non organizzato in modo sistematico)	C	Problemi didattici
■	Non è previsto nessun sostegno	D	Lavoro con gruppi eterogenei di alunni

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Danimarca: il sindacato danese degli insegnanti ha stabilito un servizio di sostegno permanente per i membri che hanno problemi psicologici legati all'ambiente di lavoro.

Francia: a livello primario, esiste un sostegno formale per i problemi didattici.

Malta: durante l'anno scolastico 2002/2003, è stato introdotto l'aiuto di uno psicologo per difficoltà personali emerse in situazioni scolastiche.

Islanda: a livello secondario superiore, il sostegno è organizzato in modo informale per le categorie C e D.

Nota esplicativa

In questa figura, né la formazione continua né i bonus salariali sono considerati come misure di sostegno specifico per gli insegnanti durante la carriera.

I **problemi di tipo personale** si riferiscono in particolare al *burnout*, un tipo di stress caratterizzato da una spossatezza fisica e psichica dell'insegnante che lo mette in difficoltà e gli impedisce di svolgere i compiti di insegnamento in modo adeguato. I **conflitti relazionali** che coinvolgono gli alunni, i genitori e/o i colleghi sono soprattutto conflitti di tipo disciplinare con gli alunni (comportamenti che disturbano in classe, aggressioni verbali e/o fisiche contro l'insegnante, ecc.). I **problemi didattici** riguardano i problemi di adattamento da parte dell'insegnante a nuovi metodi di insegnamento, ecc. Per **gruppi eterogenei di alunni** si intende un gruppo di alunni composto da una o più delle seguenti categorie: alunni con bisogni educativi speciali, immigrati, alunni con problemi sociali (ambiente svantaggiato, difficoltà sociali) e alunni che hanno diverse capacità di apprendimento (insufficienti o molto alte).

Il ricorso da parte degli insegnanti ai servizi medici ordinari del sistema sanitario nazionale, in particolare in caso di problemi personali, non è considerato.

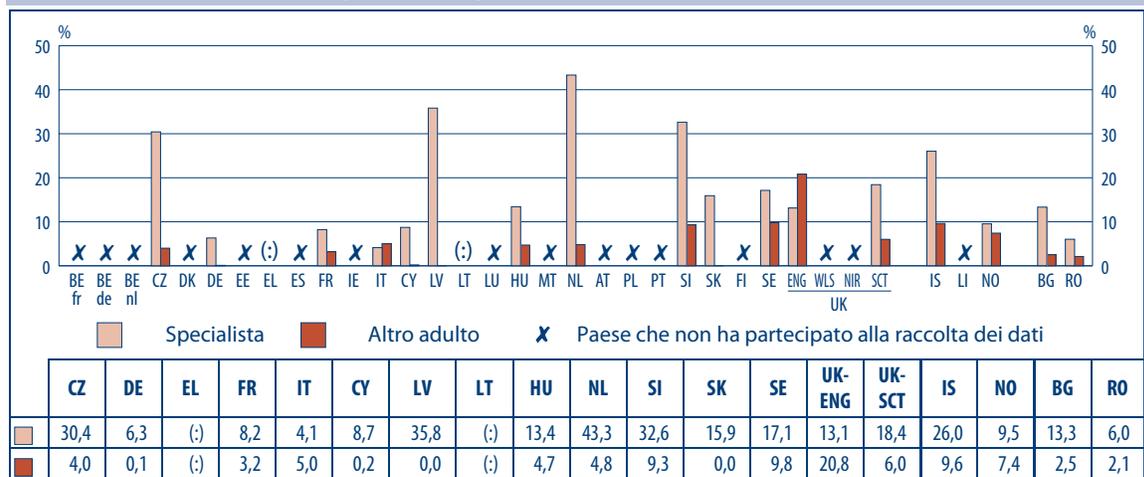
SPECIALISTI PER AIUTARE GLI INSEGNANTI I CUI ALUNNI HANNO DIFFICOLTÀ DI LETTURA

A livello primario, la materia più importante in termini di numero di ore di insegnamento è la lingua di istruzione. Di solito vi è dedicato tra un quarto e un terzo del tempo (figura E2). Al momento delle attività di lettura, gli insegnanti incontrano problemi di tipo didattico con alcuni alunni, e il sostegno di personale supplementare può essere utile.

Nella maggior parte dei paesi per i quali sono disponibili i dati PIRLS 2001, meno di un quarto degli alunni del 4° anno del primario ha un insegnante che dichiara che uno specialista o un altro adulto è disponibile nella scuola o nella classe per occuparsi degli alunni con difficoltà di lettura. In Germania, Italia e Romania, la disponibilità di personale di sostegno di questo tipo (specializzato o meno) è più frequente.

La disponibilità di personale specializzato in generale è più frequente, tranne nel Regno Unito (Inghilterra) dove spesso si tratta di un insegnante-assistente o di un altro adulto.

Figura D32. Proporzioni di alunni del 4° anno del primario il cui insegnante dichiara che specialisti o altri adulti sono disponibili per occuparsi degli alunni con difficoltà di lettura. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.



Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2001.

Nota esplicativa

Gli insegnanti sono stati invitati, in un questionario che gli è stato inviato, a indicare se usufruivano di un aiuto per occuparsi degli alunni con difficoltà di lettura.

Le risposte degli insegnanti sono state raggruppate in due categorie. La prima categoria «specialista» comprende le risposte degli insegnanti che dichiarano che uno specialista in lettura o un altro tipo di specialista (ad esempio uno specialista nell'apprendimento o un logopedista, ecc.) è disponibile per occuparsi degli alunni con difficoltà in classe o in una classe di adattamento. La seconda categoria «altro adulto» comprende le risposte degli insegnanti che dichiarano che un assistente o un altro adulto è disponibile per occuparsi degli alunni in difficoltà in classe.

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (una classe del 4° anno del primario). È volta a offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. Per fare ciò, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelti fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Questo spiega perché la figura non presenta direttamente le proporzioni di insegnanti che danno una o l'altra risposta relativamente al parametro esaminato, ma le proporzioni di alunni il cui insegnante ha dato questa risposta.

Per informazioni più precise sull'indagine PIRLS, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».



NELLA MAGGIOR PARTE DEI PAESI, IL CONTRATTO DI LAVORO DEGLI INSEGNANTI COMPRENDE PRESTAZIONI DIVERSE DALLE ORE DI INSEGNAMENTO

Tradizionalmente, nella maggior parte dei paesi europei, l'**orario di lavoro** degli insegnanti era stabilito in numero di ore di insegnamento. Ciò corrispondeva al profilo dei compiti dell'insegnante che corrispondevano a due attività principali: le lezioni, da una parte, e le preparazioni/correzioni dall'altra. In molti paesi, questa definizione di orario di lavoro si è allargata integrando altre prestazioni.

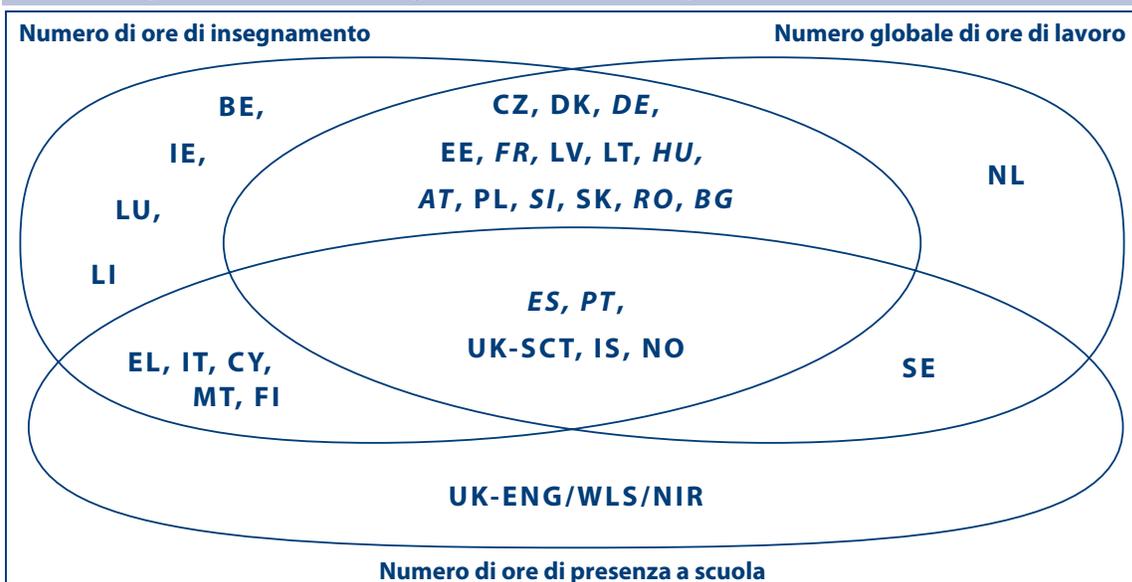
Così, nel 2002/2003, al volume di ore di insegnamento si aggiunge un numero preciso di **ore di presenza a scuola** per altre attività specifiche come il lavoro in gruppo, le attività di gestione, ecc. È in questi termini che quasi la metà dei paesi definisce l'orario di lavoro degli insegnanti. Alcuni di essi precisano anche l'orario globale. La situazione è identica per i tre livelli di istruzione.

In alcuni paesi, l'**orario globale di lavoro** corrisponde al numero di ore settimanali negoziate nell'ambito degli accordi collettivi dei lavoratori. Questo tipo di accordo può anche essere applicato agli insegnanti, come dipendenti pubblici o impiegati soggetti alle disposizioni generali della normativa del lavoro (paese in corsivo nella figura).

L'orario di lavoro degli insegnanti è definito a livello contrattuale in numero di ore di insegnamento solo in quattro paesi (Belgio, Irlanda, Lussemburgo e Liechtenstein). In molti paesi, a questa indicazione dell'orario di insegnamento si aggiunge un orario di lavoro globale che dovrebbe coprire tutte le prestazioni dell'insegnante.

Infine, in tre paesi (Paesi Bassi, Svezia e Regno Unito – Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), il numero di ore di insegnamento che possono essere richieste agli insegnanti non è definito a livello centrale. Nei Paesi Bassi, solo l'orario globale di lavoro annuale (inclusa la lista delle attività) è definito per legge. In Svezia, la normativa definisce un orario globale di lavoro annuale in numero di ore, e un orario di presenza a scuola. Bisogna comunque notare che, in alcune scuole svedesi, le vecchie formule di calcolo che permettono di determinare il numero di lezioni sono sempre usate nell'ambito della nuova definizione dell'orario di lavoro. Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), solo le ore in cui gli insegnanti devono essere disponibili per prestazioni a scuola o in un altro luogo specificato dal capo di istituto sono stabilite dalla normativa.

**Figura D33. Definizioni statutarie del volume di lavoro degli insegnanti.
Istruzione primaria e secondaria generale (inferiore e superiore). Anno scolastico 2002/2003.**



Paese in corsivo: paese in cui l'orario globale di lavoro degli insegnanti corrisponde a quello negoziato nell'ambito degli accordi collettivi dei lavoratori.

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): a livello primario, è specificato anche un numero massimo di ore di presenza a scuola (comprese le ore di lezione).

Danimarca: le ore durante le quali gli insegnanti devono essere disponibili non sono rappresentate perché è definito solo in numero di giorni.

Estonia: le ore durante le quali gli insegnanti devono essere disponibili a scuola non sono state rappresentate perché dipendono da ogni scuola.

Italia: il numero globale di ore di lavoro non è rappresentato perché è definito in numero di giorni.

Lussemburgo: solo per gli insegnanti dipendenti pubblici; per gli insegnanti con contratto temporaneo (*chargés d'éducation*), è definito un numero di ore di presenza al di fuori delle ore di insegnamento.

Regno Unito (ENG/WLS): un accordo nazionale sull'orario di lavoro, firmato nel gennaio 2003, definisce le basi per delle modifiche all'orario globale e al carico di lavoro degli insegnanti che saranno applicate nei prossimi anni. Questo accordo nazionale non vale per gli insegnanti del secondario superiore (CITE 3) delle *further education institutions*. Le ore durante le quali gli insegnanti devono essere disponibili a scuola includono l'orario di insegnamento.

Liechtenstein: il progetto di legge che stabilisce il numero di ore di lavoro globali non è stato ancora attuato.

Nota esplicativa

Tutte le informazioni riguardano la situazione degli insegnanti che lavorano a tempo pieno. Gli insegnanti non ancora diplomati o a inizio carriera non sono considerati se soggetti a condizioni orarie specifiche.

Per **definizioni statutarie** si intende l'orario di lavoro come definito nel contratto di lavoro degli insegnanti, nelle descrizioni del lavoro o in altri testi ufficiali. Per l'orario di lavoro globale, sono stati considerati gli accordi collettivi dei lavoratori (paese in corsivo). Le definizioni statutarie si riferiscono a quelle emesse dalle autorità centrali, o regionali nei paesi in cui queste corrispondono all'autorità superiore in ambito educativo.

Il **numero di ore di insegnamento** corrisponde alle ore che l'insegnante passa con un gruppo di alunni.

Il **numero di ore di presenza a scuola** corrisponde alle ore disponibili per compiti da svolgere nella scuola o in un altro luogo specificato dal capo di istituto. In alcuni casi, si tratta di un numero di ore che si aggiunge alle ore di insegnamento, in altri casi, di un numero di ore di presenza che include l'orario di insegnamento.

Il **numero globale di ore di lavoro** comprende il numero di ore di insegnamento, il numero di ore di presenza a scuola e le ore di lavoro dedicate ad attività di preparazione e correzione che possono svolgersi al di fuori della scuola.



IL VOLUME CONTRATTUALE DI ORE DI LAVORO SETTIMANALI DEGLI INSEGNANTI VARIA MOLTO A SECONDA DEI PAESI

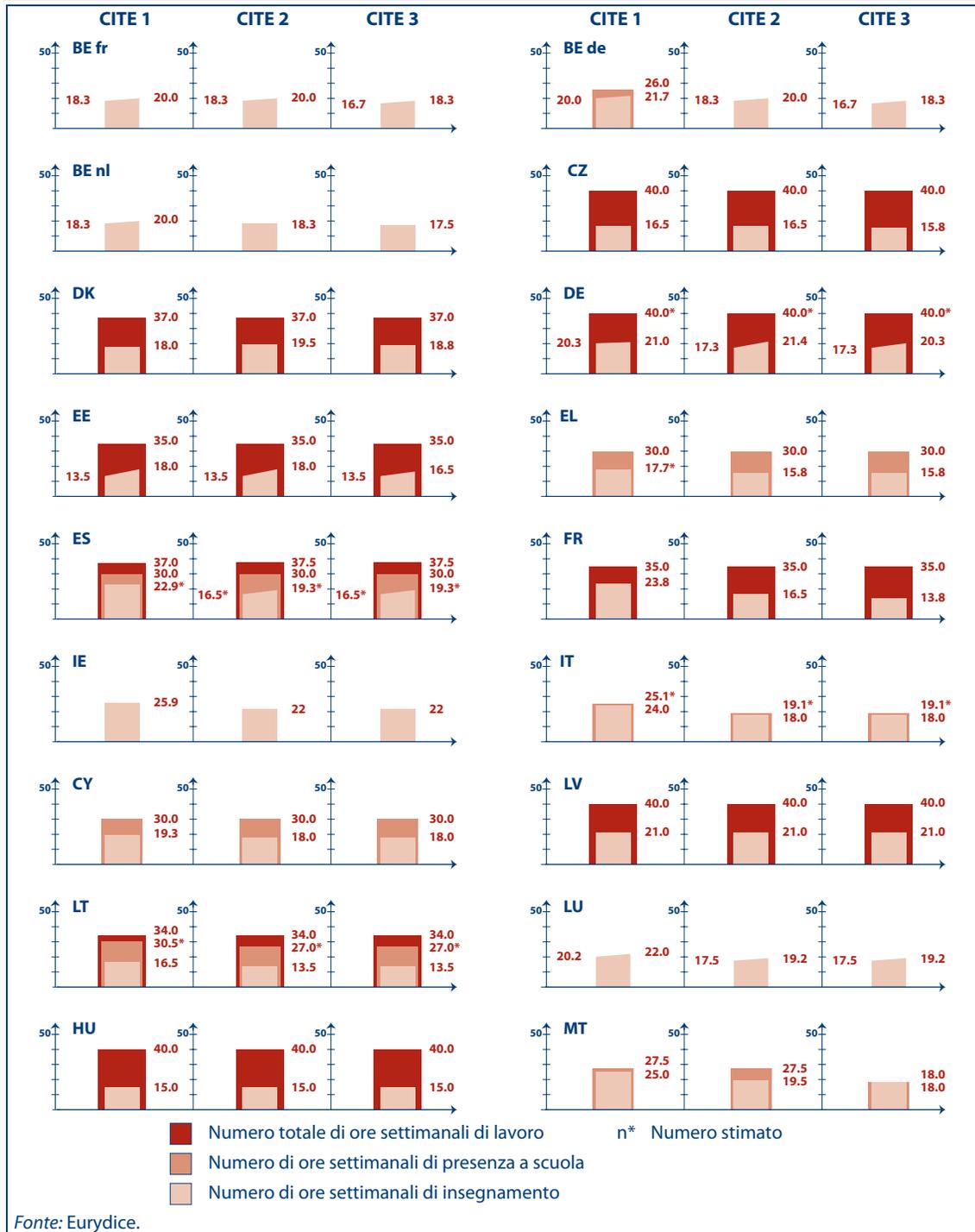
La maggior parte dei paesi precisa il **numero di ore di insegnamento** che possono essere richieste agli insegnanti (figura D33). In generale, i paesi definiscono il numero di ore di lezione alla settimana e la loro durata, o il numero di ore settimanali di insegnamento. Nel 2002/2003, la maggior parte degli insegnanti europei deve passare con i propri alunni tra le 18 e le 20 ore alla settimana, escluse le pause e il tempo trascorso con gli alunni al di fuori dell'insegnamento. Così, la maggior parte dei nuovi Stati membri dell'UE stabilisce per i loro insegnanti un numero di ore di insegnamento alla settimana nettamente inferiore a quello definito dagli altri paesi.

Se si osservano le differenze tra i livelli di istruzione, pochi paesi presentano una situazione omogenea. Solo cinque paesi (Lettonia, Ungheria, Polonia, Portogallo e Regno Unito (Scozia)) prevedono lo stesso numero di ore di insegnamento alla settimana a livello primario e secondario. In generale, i paesi tendono a diminuire il carico di insegnamento settimanale degli insegnanti del secondario inferiore e/o superiore. Solo la Bulgaria aumenta considerevolmente le ore degli insegnanti al secondario e, soprattutto, al secondario superiore.

Più della metà dei paesi europei stabilisce anche un **numero globale di ore** settimanali di lavoro allineato, in genere, a quello degli altri lavoratori (tra 35 e 40 ore) e specificato negli accordi collettivi.

Pochi paesi hanno definito in modo statutario un numero preciso di **ore settimanali di disponibilità a scuola**. Spesso, questo tipo di obbligo è stabilito su base annua, in numero di giorni e non in numero di ore. Comunque, quando era possibile sono state calcolate delle medie teoriche. In generale, il tempo di presenza settimanale a scuola non supera le 30 ore, tranne in Portogallo e Svezia (35 ore), Islanda (33,5 a livello primario e secondario generale inferiore) e nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) (32,4 ore).

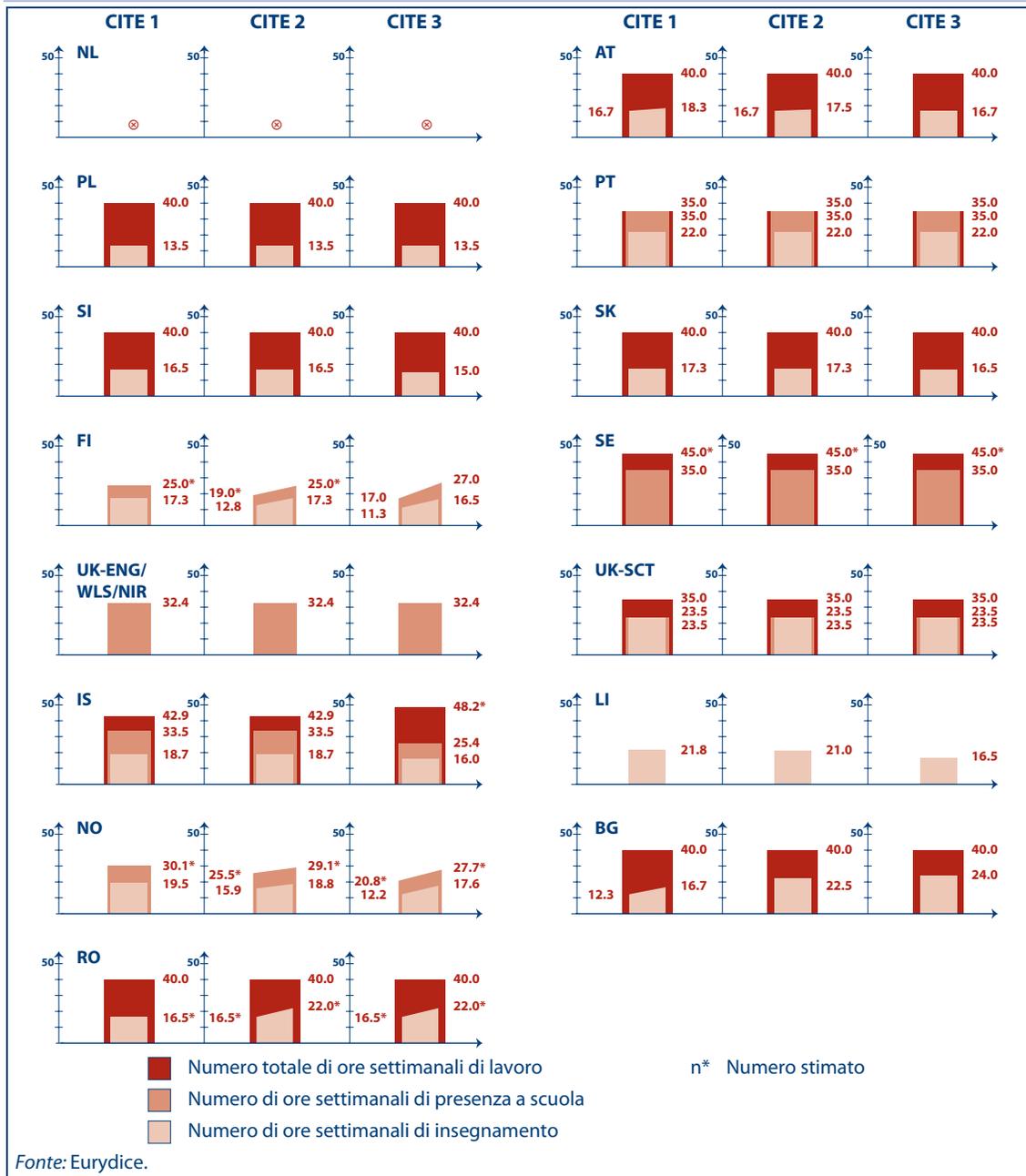
Figura D34. Ripartizione del numero di ore settimanali di lavoro degli insegnanti a tempo pieno (in base alle definizioni ufficiali). Istruzione primaria e secondaria generale (inferiore e superiore). Anno scolastico 2002/2003.





SEZIONE II - INSEGNANTI

Figura D34 (segue). Ripartizione del numero di ore settimanali di lavoro degli insegnanti a tempo pieno (in base alle definizioni ufficiali). Istruzione primaria e secondaria generale (inferiore e superiore). Anno scolastico 2002/2003.



Note supplementari (figura D34)

Belgio (BE fr): la durata totale annuale delle prestazioni degli insegnanti del primario non può superare le 962 ore. Queste comprendono i corsi, le sorveglianze e gli incontri con i colleghi (minimo 60 ore). Sono rappresentate solo le ore di insegnamento.

Belgio (BE nl): le ore rappresentate nella colonna CITE 3 si riferiscono agli insegnanti che lavorano al 2° anno dell'*Algemeen Secundair Onderwijs*; per quelli che lavorano al 3° e 4° anno, il numero di ore settimanali di insegnamento è di 16,7.

Danimarca: le ore di insegnamento sono definite su base annua. Questa informazione è stata ricalcolata su una base settimanale, tenendo conto del numero di settimane di insegnamento previste in questo paese.

Germania: le 40 ore di lavoro globale rappresentano la media di tutti i *Länder*.

Estonia: le ore globali di lavoro sono 35 alla settimana. Può essere richiesto agli insegnanti di rimanere a scuola durante queste 35 ore, ma dipende dalle scuole e dai capi di istituto.

Francia: i dati per il CITE 2 corrispondono ai *professeurs certifiés*; quelli del CITE 3, ai *professeurs agrégés*.

Cipro: il numero di ore settimanali di insegnamento corrisponde al numero massimo stabilito e dipende dal numero di anni di servizio dell'insegnante.

Ungheria: le 15 ore settimanali di insegnamento corrispondono a un numero minimo di ore.

Malta: la figura mostra le ore di insegnamento, le ore di disponibilità a scuola, in giorni interi. Nelle mezze giornate, l'orario di insegnamento è di 17,5 ore alla settimana al primario, 13 ore al secondario inferiore generale e 10,5 al secondario superiore generale (eccetto il *Junior College*). Le ore di disponibilità sono rispettivamente 18,75, 18,75 e 10,5.

Paesi Bassi: è definito solo il numero di giorni di insegnamento all'anno (2000) e il numero totale di ore all'anno.

Portogallo: i dati per il CITE 1 si riferiscono al 2° ciclo dell'*ensino básico*. Durante il 1° ciclo, le ore di insegnamento sono 25 alla settimana, con una pausa definita di 20 minuti al giorno. Anche se l'orario settimanale di lavoro e di presenza a scuola è lo stesso (35 ore), il numero globale di giorni di lavoro all'anno è superiore al numero di giorni di presenza a scuola all'anno.

Slovenia: la situazione degli insegnanti di lingua materna non è rappresentata; per questi, il numero di ore settimanali di insegnamento è 15,8 al livello CITE 1 e 2, e di 14,3 al CITE 3. Il tempo dedicato ad «altre attività» è compreso nell'orario di insegnamento.

Finlandia: le ore di disponibilità a scuola non include i 3-5 giorni all'anno di lavoro supplementare degli insegnanti definiti dagli accordi collettivi.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): la figura mostra una media settimanale basata su 1265 ore e 195 giorni di presenza a scuola (gli insegnanti devono essere disponibili per insegnare, per riunioni, per partecipare a formazioni, ecc.).

Regno Unito (SCT): in base all'accordo del 2001 sulle condizioni di lavoro e gli stipendi degli insegnanti, questi ultimi possono svolgere quando e dove vogliono i compiti che non richiedono la loro presenza a scuola. Devono essere presenti a scuola una settimana (23,5 ore) in più oltre al numero di settimane di insegnamento (195 giorni all'anno invece di 190 giorni di insegnamento).

Liechtenstein: i dati per il CITE 3 non considerano gli insegnanti di sport, musica e arte che svolgono 26 lezioni alla settimana, cioè 19,5 ore.

Norvegia: il numero globale di ore di lavoro è espresso solo per anno (1 687,5).

Nota esplicativa

La figura tiene conto della situazione di un insegnante che lavora a tempo pieno e che non svolge altre funzioni come compiti di gestione. Variazioni all'interno di uno stesso paese sono presentate quando sono legate a criteri specifici come la materia insegnata o lo status dell'insegnante. Sono prese in considerazione anche le variazioni legate alla flessibilità accordata al capo di istituto per definire il numero di ore di insegnamento o le ore di presenza a scuola di ogni insegnante. Invece, non sono prese in considerazione le possibilità di riduzione oraria per gli insegnanti non ancora diplomati o se l'insegnante è chiamato a svolgere altri compiti.

La figura presenta le informazioni in ore settimanali. Le ore di lavoro reale degli insegnanti possono variare anche in funzione del numero annuo di giorni di servizio all'anno.

Per **definizioni statutarie** si intende l'orario di lavoro come definito nel contratto di lavoro degli insegnanti, nelle descrizioni del lavoro o in altri testi ufficiali. Per l'orario di lavoro globale, sono stati considerati gli accordi collettivi dei lavoratori. Le definizioni statutarie si riferiscono a quelle emesse dalle autorità centrali, o regionali nei paesi in cui queste corrispondono all'autorità superiore in ambito educativo.

Il **numero di ore settimanali di insegnamento** corrisponde alle ore che l'insegnante passa con un gruppo di alunni. Le ore di insegnamento sono definite in modo chiaro per escludere le pause e il tempo trascorso con gli alunni al di fuori dell'insegnamento. Le ore di insegnamento sono calcolate moltiplicando il numero di lezioni per la durata di una lezione e dividendo il prodotto per 60.



Nota esplicativa (figura D34 segue)

Il **numero di ore settimanali di presenza a scuola** corrisponde alle ore disponibili per compiti da svolgere nella scuola o in un altro luogo specificato dal capo di istituto, oltre alle ore di insegnamento.

Il **numero globale di ore settimanali di lavoro** comprende il numero di ore di insegnamento, il numero di ore di presenza a scuola e le ore di lavoro dedicate ad attività di preparazione e correzione che possono svolgersi al di fuori della scuola. Questo numero globale di ore settimanali di solito corrisponde alle ore negoziate negli accordi collettivi dei lavoratori.

Sono state realizzate delle **stime** per i paesi in cui lo status o il contratto degli insegnanti non prevede un orario di insegnamento o di presenza a scuola, e/o un orario globale di lavoro stimato in numero di ore alla settimana. Se gli obblighi degli insegnanti sono definiti su base annua, è stata calcolata, se possibile, una media in ore alla settimana sulla base del numero di giorni di presenza a scuola e/o di lavoro globale.

Per maggiori informazioni sul modo in cui è calcolato l'orario degli insegnanti, cfr. tabelle in allegato disponibili sul sito <http://www.eurydice.org>.

LE SCUOLE PRIMARIE SPESSO PREVEDONO DEL TEMPO PERCHÉ GLI INSEGNANTI CONDIVIDANO E SVILUPPINO INSIEME MATERIALE E METODI DI INSEGNAMENTO

Al di fuori dell'orario di insegnamento e di contatto con gli alunni, gli insegnanti spesso si riuniscono per lavorare insieme. Lo sviluppo della cooperazione tra gli insegnanti è legato, in molti paesi, ai nuovi compiti richiesti loro.

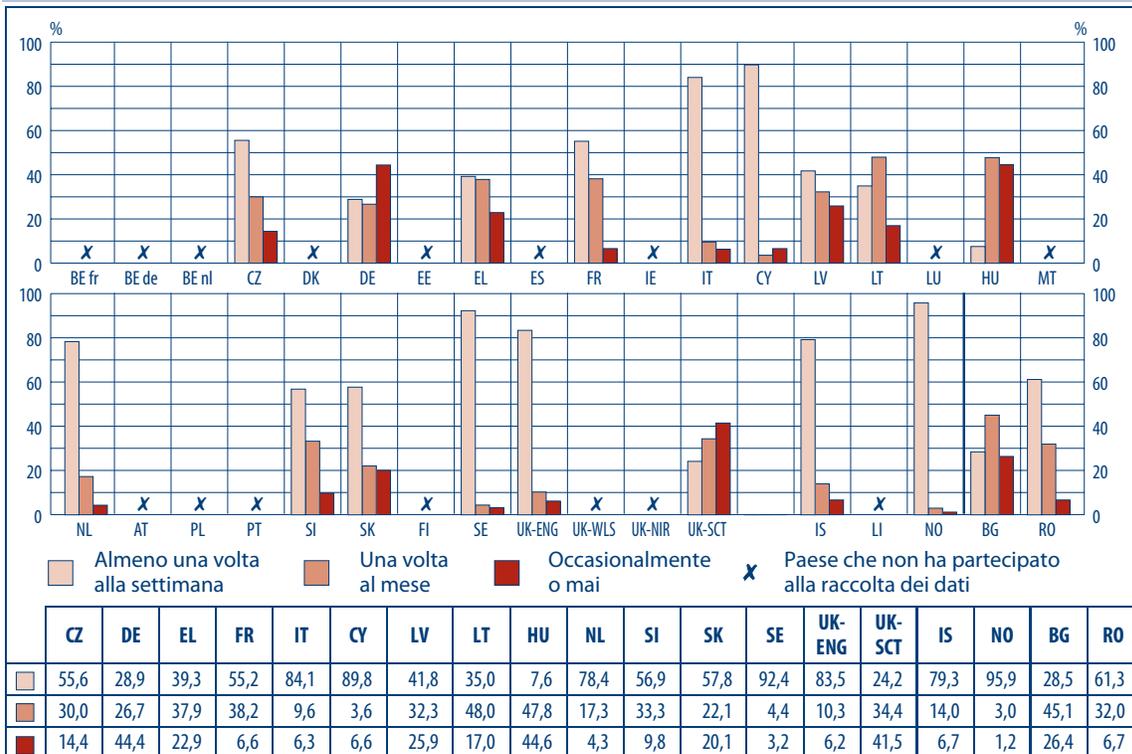
Nella maggior parte dei paesi per i quali sono disponibili i dati PIRLS 2001, i capi di istituto dichiarano di prevedere del tempo per permettere agli insegnanti del 4° anno del primario di riunirsi almeno una volta al mese o anche di più, su argomenti didattici (scambi o sviluppo di materiale didattico/metodi di insegnamento).

In Italia, a Cipro, in Svezia, nel Regno Unito (Inghilterra) e in Norvegia, la maggior parte dei capi di istituto dichiara che le ore di riunione molto spesso sono pianificate (minimo una volta alla settimana). Questa situazione si osserva in misura inferiore nei Paesi Bassi e in Islanda. Al contrario, in alcuni paesi, molti capi di istituto dichiarano che solo occasionalmente pianificano delle ore di riunione per gli insegnanti. È il caso di Germania, Ungheria e Regno Unito (Scozia).

Questi dati sulle ore pianificate formalmente per l'incontro tra insegnanti possono essere messi in relazione con le prescrizioni in materia di orario di lavoro (figure D33 e D34). In generale, i paesi in cui i capi di istituto dichiarano che l'orario di lavoro è pianificato formalmente e frequentemente per l'incontro tra gli insegnanti, sono quelli in cui gli insegnanti devono svolgere un certo numero di ore di lavoro (al di fuori dell'insegnamento) nelle scuole.

Ciononostante, la frequenza degli incontri tra insegnanti non si riduce necessariamente al tempo pianificato dal capo di istituto per riunioni. Si osserva che in certi paesi, dove la pianificazione delle riunioni è occasionale o rara, gli insegnanti si incontrano comunque molto spesso per, ad esempio, scambiarsi esperienze a proposito dell'insegnamento della lettura (figura D36).

Figura D35. Proporzioni di alunni del 4° anno del primario che frequentano una scuola che prevede del tempo per permettere agli insegnanti di discutere dei materiali e dei metodi di insegnamento, a seconda della frequenza delle riunioni dichiarata dal capo di istituto. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.



Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2001.

Nota esplicativa

I capi di istituto sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, a indicare se gli insegnanti della scuola avevano un orario formalmente pianificato per incontrarsi e condividere o sviluppare materiale o approcci didattici. Le risposte dei capi di istituto sono state raggruppate in tre categorie. La prima, chiamata «almeno una volta alla settimana», raggruppa le risposte «tutti i giorni», «due o tre volte alla settimana» o «una volta alla settimana». La seconda categoria corrisponde alla risposta «una volta al mese». La terza categoria, chiamata «occasionalmente o mai», raggruppa le risposte «meno di una volta al mese» e «mai».

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (una classe del 4° anno del primario). È volta a offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. Per fare ciò, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelti fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Questo spiega perché la figura non presenta direttamente le proporzioni di capi di istituto che danno una o l'altra risposta relativamente al parametro esaminato, ma le proporzioni di alunni il cui capo di istituto ha dato questa risposta.

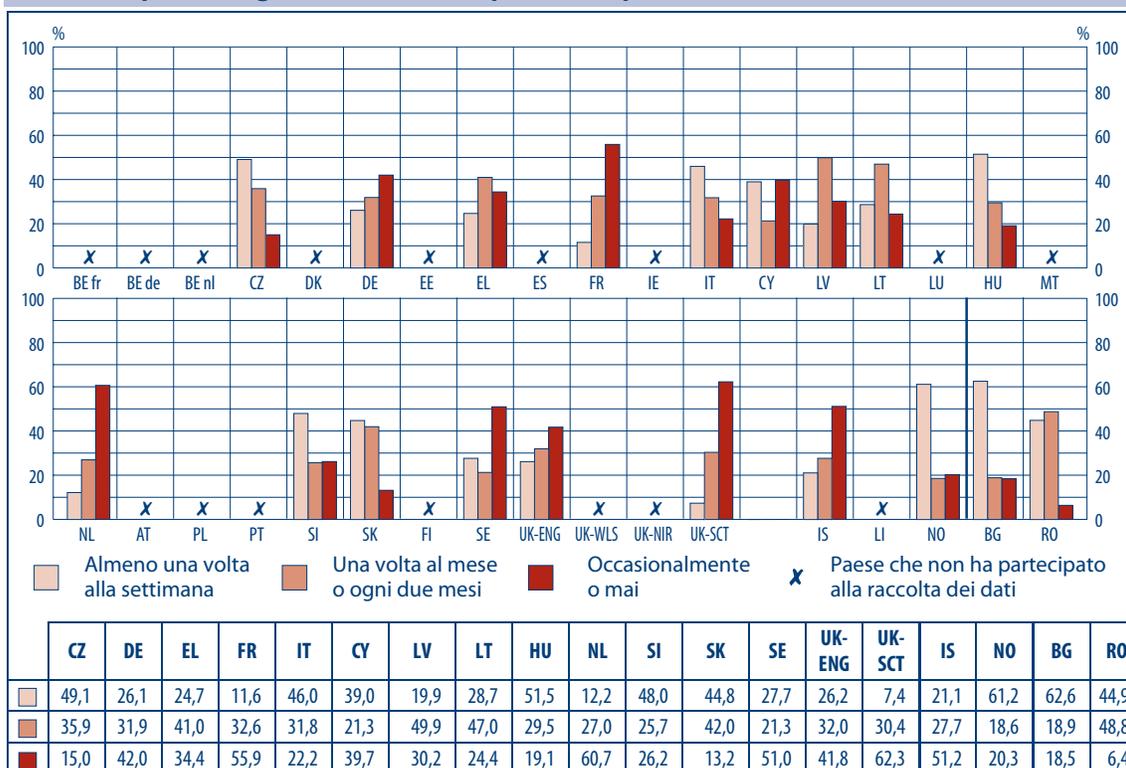
Per informazioni più precise sull'indagine PIRLS, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».



A LIVELLO PRIMARIO, GLI INSEGNANTI SI RIUNISCONO REGOLARMENTE PER DISCUTERE E PIANIFICARE L'INSEGNAMENTO DELLA LETTURA

L'apprendimento della lingua di istruzione costituisce una delle attività fondamentali del programma degli studi primari. Il tempo destinato all'insegnamento di questa materia è maggiore nella maggior parte dei paesi (figura E2). Inoltre, gli approcci all'insegnamento della lettura sono molteplici. Il ricorso a libri di testo e a una varietà di libri per bambini si unisce, in alcuni paesi, all'uso della biblioteca o di programmi informatici (figure E5 e E6).

Figura D36. Proporzioni di alunni del 4° anno del primario il cui insegnante dichiara di partecipare a riunioni con altri insegnanti sull'insegnamento della lettura, secondo la frequenza degli incontri. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.



Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2001.

Nota esplicitiva

Gli insegnanti sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, a indicare la frequenza con cui si riuniscono con altri insegnanti per discutere e pianificare il programma di lettura o gli approcci metodologici. Le risposte degli insegnanti sono state raggruppate in tre categorie. La prima, chiamata «almeno una volta alla settimana», raggruppa le risposte «tutti i giorni», «due o tre volte alla settimana» o «una volta alla settimana». La seconda categoria corrisponde alla risposta «una volta al mese». La terza categoria, chiamata «occasionalmente o mai», raggruppa le risposte «meno di una volta al mese» e «mai».

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (una classe del 4° anno del primario). È volta a offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. Per fare ciò, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelti fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Questo spiega perché la figura non presenta direttamente le proporzioni di insegnanti che danno una o l'altra risposta relativamente al parametro esaminato, ma le proporzioni di alunni il cui insegnante ha dato questa risposta.

Per informazioni più precise sull'indagine PIRLS, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».

Non c'è quindi da sorprendersi se nella maggior parte dei paesi che hanno partecipato all'indagine PIRLS 2001, la maggior parte degli alunni del 4° anno del primario ha un insegnante che dichiara di incontrare altri insegnanti almeno una volta al mese per discutere e pianificare il programma e i metodi di insegnamento della lettura. La frequenza di questi incontri è anche superiore nella Repubblica ceca, in Italia, Ungheria, Slovenia, Slovacchia, Norvegia, Bulgaria e Romania dove molti insegnanti dicono di riunirsi su queste questioni una volta alla settimana.

In Francia, Paesi Bassi, Svezia, Regno Unito (Scozia) e Islanda, le riunioni su questo argomento sono nettamente meno frequenti.

GLI STIPENDI DEGLI INSEGNANTI DIPENDONO PIÙ DALLA LORO ANZIANITÀ CHE DAL LIVELLO A CUI INSEGNANO

Le condizioni salariali sono un aspetto essenziale di ogni professione. Per confrontare la situazione economica degli insegnanti nei diversi paesi, le figure da D37 a D39 presentano, per livello di istruzione, gli stipendi di base lordi minimi e massimi in percentuale rispetto al prodotto interno lordo (PIL) per abitante, indice del livello di vita di ogni paese. Questo rapporto permette di confrontare lo status salariale degli insegnanti da un paese all'altro. Bisogna comunque precisare che lo stipendio di base non comprende gli adeguamenti salariali e gli sgravi fiscali se non l'anzianità. In alcuni paesi, questi supplementi possono rappresentare somme elevate, di cui le figure da D37 a D39 non tengono conto.

Eccetto la Svezia, tutti i paesi definiscono gli stipendi in base a una scala salariale, generalmente definita a livello nazionale. Laddove gli insegnanti sono dipendenti pubblici di ruolo, la scala salariale può essere definita per tutta la funzione pubblica, anche se possono esistere caratteristiche specifiche della professione insegnante. I criteri e la velocità di progressione sulla scala, così come il numero di livelli previsti, variano a seconda dei paesi. Tra i criteri più diffusi, vi sono il numero di anni di anzianità, le qualifiche supplementari, il merito, ecc. In alcuni paesi, lo stipendio può evolvere in base a uno o all'altro criterio preso separatamente. In altri casi, vengono combinati parametri diversi. Ecco perché lo stipendio di un insegnante a inizio e a fine carriera può variare: le figure rappresentano quindi gli estremi minimi e massimi della scala salariale di base, senza prendere in considerazione criteri diversi dall'anzianità.

In 12 paesi o regioni, gli stipendi di base minimi e massimi degli insegnanti sono identici ai tre livelli (primario, secondario inferiore e superiore generale). Questa particolarità si incontra nella maggior parte dei nuovi Stati membri dell'UE e in Bulgaria, ma è anche il caso di Grecia, Portogallo e Regno Unito. Gli stipendi di base degli insegnanti del primario e del secondario inferiore generale sono uguali anche in quattro paesi a struttura unica (Repubblica ceca, Danimarca, Islanda e Norvegia) e in Belgio (Comunità fiamminga, per gli stipendi minimi) e in Austria (*Hauptschulen*). Sarà così dall'anno scolastico 2005/2006 nella Comunità francese e tedesca del Belgio. Gli stipendi di base degli insegnanti sono uguali al secondario inferiore e superiore in Spagna, Finlandia, Lussemburgo e Romania. Infine, in altri sei paesi (Germania, Francia, Italia, Paesi Bassi, Finlandia e Liechtenstein), gli stipendi aumentano con il livello a cui l'insegnante lavora.

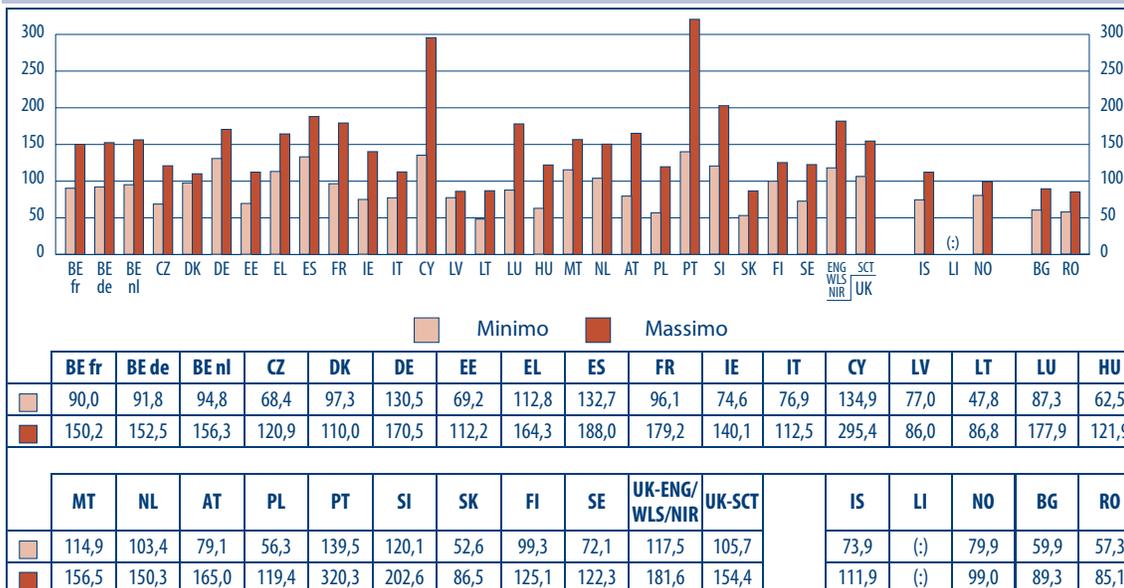
Al primario e al secondario generale, gli stipendi di base minimi degli insegnanti sono inferiori al PIL per abitante nella maggior parte dei paesi. Gli insegnanti devono quindi aspettare un certo numero di anni e/o soddisfare altre condizioni perché i loro stipendi superino il PIL per abitante. In Lettonia, Lituania, Slovacchia, Norvegia, Bulgaria e Romania, gli stipendi di base lordi annui degli insegnanti restano sotto questo livello.

Al secondario superiore generale, la situazione cambia, soprattutto per gli stipendi massimi. Gli stipendi minimi sono inferiori all'indice del livello di vita nei nuovi Stati membri (tranne Cipro, Malta e Slovenia), in Irlanda, Italia, Austria, Svezia, Islanda, Norvegia e Bulgaria. Gli stipendi di base massimi che non raggiungono il PIL per abitante sono molto rari, si trovano solo in tre nuovi Stati membri (Lettonia, Lituania e Slovacchia) e in Bulgaria.



SEZIONE II - INSEGNANTI

Figura D37. Stipendi di base lordi annui minimi e massimi rapportati al PIL per abitante. Insegnanti del livello primario. Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurostat e Eurydice.

Note complementari

Belgio: in seguito a una rivalutazione, lo stipendio degli insegnanti del primario raggiungerà nel 2004 (Comunità fiamminga) e nel 2005 (Comunità francese e tedesca) il livello di quello degli insegnanti del secondario inferiore. È preso in considerazione il PIL per abitante nazionale (e non quello delle comunità).

Repubblica ceca, Ungheria: questi dati comprendono i premi, gli aumenti e i sussidi e sono delle stime degli stipendi medi di tutti gli insegnanti.

Danimarca: dopo la riforma del 2000, una parte dello stipendio è negoziata a livello locale. Lo stipendio di base massimo presentato è la cifra accordata a livello centrale.

Germania: vista la complessità e la diversità delle situazioni, gli stipendi sono calcolati prendendo un'età media di inizio carriera (in funzione dell'età di accesso e della durata degli studi) e basandosi sugli stipendi dei *Länder* occidentali.

Spagna: gli stipendi di base minimi e massimi possono variare, a seconda delle Comunità autonome, rispettivamente tra 124 % e 151,2 %, e tra 172,4 % e 222,5 % del PIL per abitante. la figura rappresenta gli stipendi medi.

Lituania: gli stipendi rappresentati sono quelli degli insegnanti con un diploma universitario (CITE 5A).

Paesi Bassi: il 1° marzo 2003 c'è stata una indicizzazione salariale ed è presa in considerazione nella figura.

Portogallo: sono presi in considerazione solo gli stipendi degli insegnanti che hanno ottenuto una *Licenciatura*. Il sussidio alimentare è incluso.

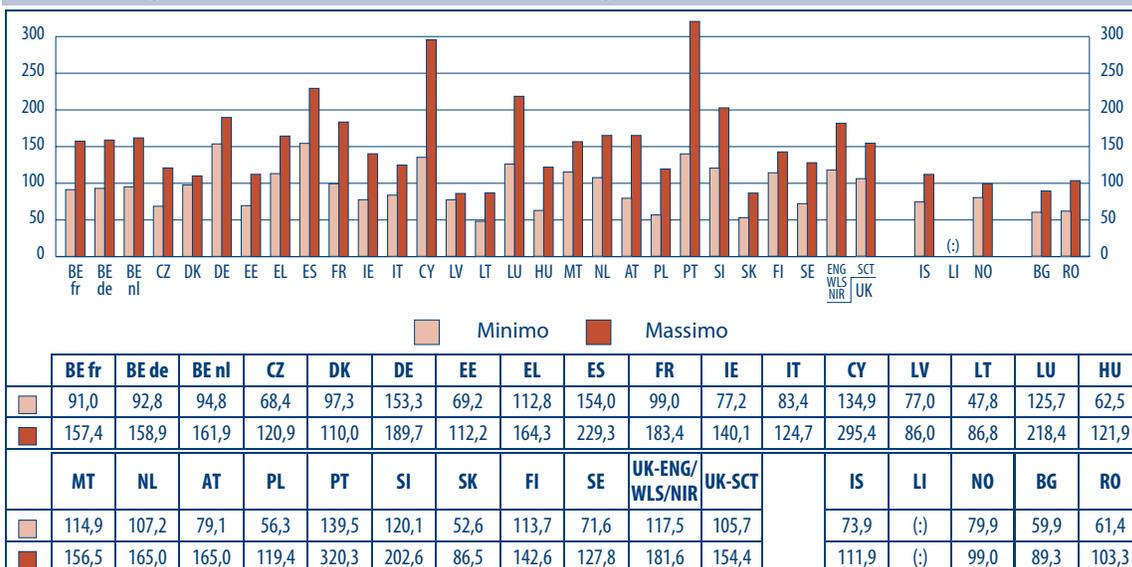
Svezia: non esiste una scala salariale. I dati si basano su una raccolta di informazioni svolta alla fine del 2002.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): i dati si basano sugli stipendi di Londra. Esistono delle scale salariali comuni per il resto dell'Inghilterra, per il Galles e l'Irlanda del Nord. Gli insegnanti che raggiungono l'età della pensione senza avere adeguamenti salariali per proprie responsabilità supplementari sono rari. La progressione verso lo stipendio massimo non è automatica.

Regno Unito (SCT): in seguito all'accordo di gennaio 2001 sugli stipendi e le condizioni di lavoro degli insegnanti, gli stipendi degli insegnanti aumentano di almeno 23,1 % su tre anni a partire da aprile 2001.

Liechtenstein: PIL per abitante non disponibile.

Figura D38. Stipendi di base lordi annui minimi e massimi rapportati al PIL per abitante. Insegnanti del livello secondario inferiore generale. Anno scolastico 2002/2003.



Fonti: Eurostat e Eurydice.

Note supplementari

Belgio: è preso in considerazione il PIL per abitante nazionale (e non quello delle comunità).

Repubblica ceca, Danimarca, Lituania, Ungheria, Paesi Bassi, Portogallo, Svezia, Regno Unito, Liechtenstein: cfr. figura D37.

Germania: cfr. figura D37. Sono presi in considerazione solo gli stipendi degli insegnanti della *Realschule*. Per gli stipendi degli insegnanti del *Gymnasium*, cfr. figura D39.

Spagna: gli stipendi minimi e massimi di base possono variare, a seconda delle Comunità autonome, rispettivamente tra 146,8 % e 170,8 % e tra 212,2 % e 258,2 % del PIL per abitante. La figura rappresenta gli stipendi medi.

Austria: i dati si riferiscono agli insegnanti delle *Hauptschulen*. Gli stipendi degli insegnanti delle *allgemein bildenden höheren Schulen* sono presentati nella figura D39.

Norvegia: gli stipendi rappresentati sono quelli di un insegnante *adjunkt* (quattro anni di formazione iniziale). In seguito a un accordo firmato nel 2001, gli stipendi sono aumentati considerevolmente, come il carico di lavoro degli insegnanti.

Nota esplicativa per le figure D37, D38 e D39

I dati prendono in considerazione la situazione di un insegnante che ha le qualifiche minime richieste, singolo e senza figli, e che lavora nella capitale del suo paese.

L'anno civile di riferimento per il PIL per abitante è il 2002. Il periodo di riferimento degli stipendi è l'anno civile 2002 o l'anno scolastico 2002/2003.

I valori sono ottenuti stabilendo il rapporto tra lo stipendio di base lordo annuo (minimo e massimo) in valuta nazionale e il PIL (ai prezzi correnti in valuta nazionale) per abitante per paese in questione.

Lo **stipendio di base lordo annuo** è definito dalla cifra pagata dal datore di lavoro in un anno – premi, aumenti e sussidi inclusi, come quelle per il costo della vita, la tredicesima (se prevista), le vacanze, ecc. – meno i contributi del lavoratore per la sicurezza sociale e la pensione. Questo stipendio di base lordo non tiene conto delle ritenute fiscali, né di nessun adeguamento salariale o sgravio fiscale (qualifiche complementari, merito, ore o responsabilità supplementari, compensazioni legate alla zona geografica o all'insegnamento in classi eterogenee o difficili, alloggio, sanità e spese di spostamento).

Lo **stipendio minimo** è lo stipendio percepito da un insegnante, con le caratteristiche summenzionate, all'inizio della carriera.

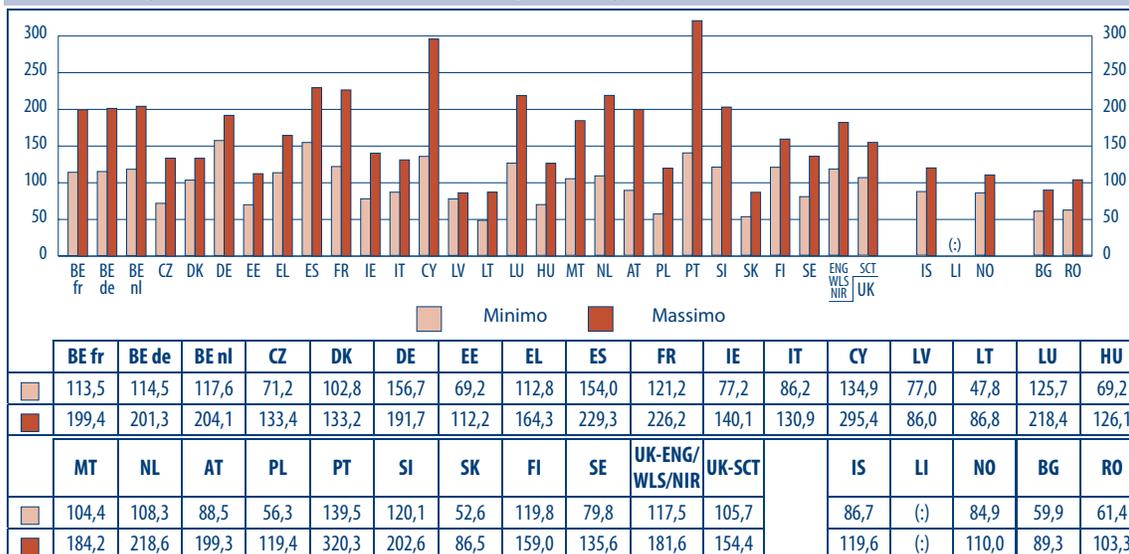
Lo **stipendio massimo** è lo stipendio percepito da un insegnante, con le caratteristiche summenzionate, a fine carriera o dopo un certo numero di anni di servizio, senza tenere conto di altri adeguamenti salariali o sgravi fiscali se non l'anzianità.

I dati usati per la realizzazione di queste figure sono disponibili per ogni paese e per ogni anno di insegnamento sul sito <http://www.eurydice.org>.



SEZIONE II - INSEGNANTI

Figura D39. Stipendi di base lordi annui minimi e massimi rapportati al PIL per abitante. Insegnanti del livello secondario superiore generale. Anno scolastico 2002/2003.



Fonti: Eurostat e Eurydice.

Note supplementari

Belgio, Spagna: cfr. figura D38.

Repubblica ceca, Danimarca, Lituania, Ungheria, Portogallo, Svezia, Regno Unito (ENG/WLS/NIR), Liechtenstein: cfr. figura D37.

Germania: cfr. figura D37. I dati si riferiscono agli insegnanti del *Gymnasium*.

Paesi Bassi: cfr. figura D37. Gli stipendi rappresentati sono quelli degli insegnanti dei VWO.

Austria: i dati si riferiscono agli insegnanti delle *allgemein bildenden höheren Schulen*.

Regno Unito (SCT): cfr. figura D37. Lo stipendio massimo è quello di un insegnante non promosso.

Norvegia: cfr. figura D38. Gli stipendi rappresentati sono quelli di un insegnante *lektor* (cinque anni di formazione iniziale, a volte cinque e mezzo).

In quasi tutti i nuovi Stati membri, in Bulgaria e Romania, gli stipendi di base degli insegnanti rispetto al PIL per abitante sono nettamente inferiori di quelli dell'Unione europea prima dell'allargamento. Solo Cipro, Malta e Slovenia presentano stipendi simili a quelli dei paesi dell'EU-15. La differenza media tra gli stipendi rapportati al PIL per abitante degli insegnanti dei nuovi Stati membri e dei paesi candidati e quelli dell'EU-15 si è leggermente ridotto dal 2000/2001. Ciononostante, in sei paesi (Estonia, Lituania, Malta, Polonia, Slovacchia e Romania), gli stipendi di base degli insegnanti rispetto al PIL per abitante (ai prezzi correnti) sono diminuiti dal 2000/2001. In questi paesi, la crescita degli stipendi è quindi inferiore a quella dell'economia e/o dell'inflazione. Lo stipendio di base minimo medio rispetto al PIL per abitante dei 15 membri dell'UE prima del 1° maggio 2004 è rimasto quasi stabile dal 2000/2001, mentre lo stipendio massimo è leggermente diminuito.

Il rapporto tra gli stipendi di base annui massimi e minimi permette di analizzare le prospettive che possono sperare di avere gli insegnanti per quanto riguarda gli aumenti possibili del loro stipendio durante la carriera, senza tenere conto di criteri diversi dall'anzianità. Questo rapporto in genere è inferiore a 2. In Danimarca (istruzione primaria e secondaria inferiore) e Lettonia, gli insegnanti possono aspirare solo a piccoli aumenti salariali (intorno al 10%). Invece Cipro, Lussemburgo (per gli insegnanti del primario), Paesi Bassi (insegnanti del secondario superiore generale), Austria, Polonia e Portogallo presentano rapporti superiori a 2.

Questo, insieme alla velocità di progressione degli stipendi, può spiegare le variazioni nell'attrattiva della professione durante la carriera. In effetti, un insegnante il cui stipendio aumenta molto durante la carriera si può sentire meno incline ad abbandonare la professione rispetto a un altro il cui tetto salariale è raggiunto dopo pochi anni di esperienza. Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), nel 2000 sono state introdotte delle

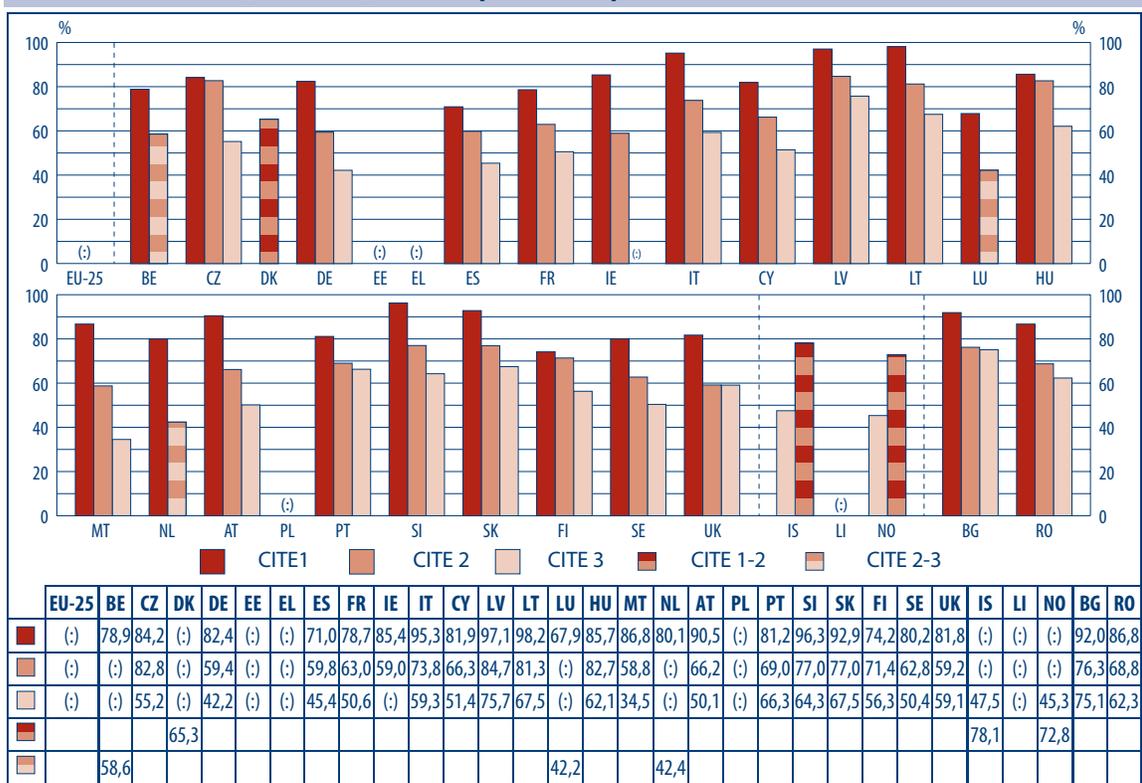


SEZIONE II - INSEGNANTI

**MOLTE INSEGNANTI DONNE
A LIVELLO PRIMARIO E SECONDARIO**

Le donne compongono la maggior parte del personale docente a livello primario e secondario. Ma la loro presenza nel corpo docente diminuisce molto con l'elevarsi del livello di insegnamento in quasi tutti i paesi per i quali i dati sono disponibili.

Figura D41. Percentuale di donne nel corpo docente, livello primario (CITE 1) e secondario (CITE 2 e 3). Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2001/2002.



Fonte: Eurostat, UOE.

Note supplementari

Belgio: gli insegnanti della Comunità tedesca e quelli che lavorano nelle scuole private non sovvenzionate non sono compresi. Gli insegnanti della Comunità francese che lavorano nell'educazione per la promozione sociale non sono inclusi. Il CITE 3 comprende il CITE 2 e il CITE 4.

Spagna, Norvegia, Regno Unito: il CITE 3 comprende il CITE 4.

Lituania: nel CITE 3 sono compresi solo gli insegnanti del programma professionale. Gli insegnanti del programma generale CITE 3 sono inclusi nel CITE 2.

Lussemburgo: solo settore pubblico.

Paesi Bassi: il CITE 1 include il CITE 0.

Finlandia: i dati del CITE 3 includono i livelli CITE 4 e 5 per i corsi tecnici e professionali.

Islanda: il CITE 3 include parzialmente il CITE 4.

Nota esplicativa

Sono presi in considerazione solo gli insegnanti coinvolti nei compiti di insegnamento. Sono inclusi gli insegnanti dell'educazione speciale e tutti gli altri insegnanti che insegnano a classi intere, a gruppi ristretti di alunni in aule specifiche, su base individuale, all'interno o all'esterno della classe abituale. Non sono inclusi gli insegnanti stagisti in formazione e gli assistenti all'insegnamento. Gli insegnanti a tempo pieno e a tempo parziale del settore pubblico e del settore privato sono presi in considerazione.

Nel 2002, in tutti i paesi dell'Unione europea (eccetto il Lussemburgo) più del 70 % degli insegnanti del primario (CITE 1) erano donne. In quattro paesi (Italia, Lettonia, Lituania e Slovenia), il corpo docente del primario è composto quasi esclusivamente da donne: più del 95 % del corpo docente.

La proporzione di donne nel corpo docente a livello secondario inferiore (CITE 2) è inferiore rispetto a quella dell'istruzione primaria (CITE 1) anche se sono sempre più numerose. In Germania, Irlanda, Malta e Regno Unito dove in proporzione sono meno numerose, rappresentano il 59 % del personale docente. Negli altri paesi, la loro presenza prevale su quella degli uomini. In Repubblica ceca, Lettonia, Lituania e Ungheria la presenza delle donne nel secondario inferiore è più alta: rappresentano più dell'80 % degli insegnanti.

Nell'istruzione secondaria superiore, la presenza delle donne è meno evidente ma resta superiore. Così, le insegnanti donne sono più numerose degli uomini in quasi tutti i paesi: rappresentano circa tra il 50 % (Francia, Austria e Svezia) e il 76 % del corpo docente in Lettonia. Rappresentano un'eccezione Germania, Spagna, Malta, Islanda e Norvegia dove rappresentano meno della metà del personale docente (tra il 34 % e il 47 %). Al secondario (CITE 2 e 3), meno della metà degli insegnanti sono donne in Lussemburgo e nei Paesi Bassi.

NELLA MAGGIOR PARTE DEI PAESI EUROPEI, UNA PROPORZIONE NOTEVOLE DI INSEGNANTI DEL PRIMARIO RIENTRA NELLA FASCIA DI ETÀ 40-49 ANNI

In Danimarca, Germania, Italia, Paesi Bassi, Svezia e Regno Unito, il corpo docente del primario è relativamente vecchio: le due fasce di età più rappresentate sono 40-49 anni e 50 anni o di più.

In altri undici paesi (Belgio, Francia, Irlanda, Lituania, Ungheria, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia, Islanda e Bulgaria), le fasce di età 30-39 e 40-49 sono quelle più numerose. Insieme, queste due fasce di età costituiscono tra quasi il 56 % (Irlanda) e più del 73 % (Bulgaria) degli insegnanti.

A Cipro e in Lettonia gli insegnanti del primario sono i più giovani: quelli con meno di 30 anni e quelli tra i 30 e i 39 anni sono i più rappresentati (più del 60 %).

In Lussemburgo e Slovacchia, la ripartizione per fascia d'età del personale insegnante è abbastanza equilibrata: ogni fascia di età rappresenta più o meno un quarto degli insegnanti. A Malta, invece, la fascia di età di meno di 30 anni e quella di 50 anni o di più sono le più numerose.



SEZIONE II - INSEGNANTI

Figura D42. Ripartizione degli insegnanti per fascia d'età, istruzione primaria (CITE 1). Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2001/2002.



anni	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
< 30	(:)	21,9	(:)	7,9	6,8	(:)	(:)	(:)	14,3	20,8	3,0	53,0	31,0	16,3	27,0	16,4	35,3	18,4	14,2	(:)	14,6	17,5	22,1	13,5	12,3	22,0	15,3	(:)	(:)	11,5	33,8
30-39	(:)	28,9	(:)	21,0	16,2	(:)	(:)	(:)	28,0	23,7	25,6	38,3	31,0	33,1	23,1	33,0	14,7	20,5	27,7	(:)	24,8	35,4	24,9	32,9	18,4	22,2	29,2	(:)	(:)	40,5	20,6
40-49	(:)	28,6	(:)	25,9	30,0	(:)	(:)	(:)	33,6	32,7	36,7	5,7	26,0	29,8	25,2	35,6	15,9	36,2	37,7	(:)	39,2	31,4	24,8	29,6	26,2	28,1	29,8	(:)	(:)	33,0	29,6
≥ 50	(:)	20,6	(:)	45,3	47,0	(:)	(:)	(:)	24,1	22,9	34,7	3,0	12,0	20,8	24,7	15,0	34,1	24,9	20,4	(:)	21,3	15,7	28,2	24,0	43,1	27,7	25,7	(:)	(:)	15,0	16,0

Fonte: Eurostat, UOE.

Note supplementari

Belgio: la Comunità tedesca e le scuole private non sovvenzionate non sono incluse.

Danimarca, Islanda: gli insegnanti del livello CITE sono inclusi.

Lussemburgo: solo settore pubblico.

Paesi Bassi: gli insegnanti del livello CITE 0 sono inclusi.

Nota esplicativa

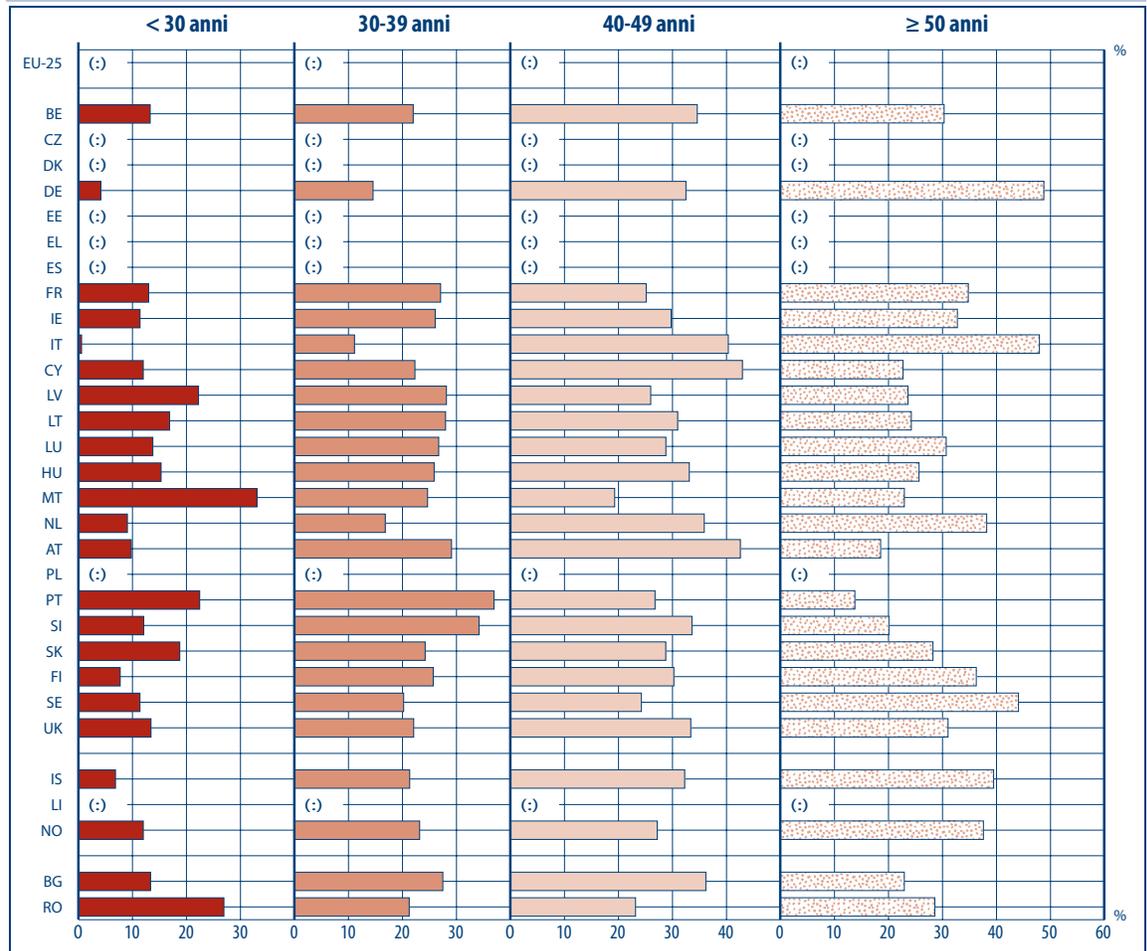
Sono presi in considerazione solo gli insegnanti coinvolti nei compiti di insegnamento. Sono inclusi gli insegnanti dell'educazione speciale e tutti gli altri insegnanti che insegnano a classi intere, a gruppi ristretti di alunni in aule specifiche, su base individuale, all'interno o all'esterno della classe abituale. Non sono inclusi gli insegnanti stagisti in formazione e gli assistenti all'insegnamento. Gli insegnanti a tempo pieno e a tempo parziale del settore pubblico e del settore privato sono presi in considerazione.

GLI INSEGNANTI DEL LIVELLO SECONDARIO SONO PIÙ VECCHI DI QUELLI DEL PRIMARIO

Nella maggior parte dei paesi per i quali i dati sono disponibili, gli insegnanti sono più vecchi nell'istruzione secondaria che nel primario (figura D42). La percentuale di insegnanti con più di 40 anni è più alta nel secondario che nel primario. Rappresentano un'eccezione la Lituania, Malta e il Portogallo.

In Germania, Italia, Paesi Bassi, Svezia e Islanda, gli insegnanti di 50 anni o più costituiscono più del 38 % del corpo docente.

**Figura D43. Ripartizione degli insegnanti per fascia d'età, istruzione secondaria
(CITE 2 e 3). Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2001/2002.**



anni	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
< 30	(:)	13,3	(:)	(:)	4,2	(:)	(:)	(:)	13,0	11,4	0,6	12,0	22,3	16,9	13,8	15,3	33,1	9,1	9,8	(:)	22,5	12,1	18,8	7,8	11,4	13,5	6,9	(:)	12,0	13,4	27,0
30-39	(:)	22,0	(:)	(:)	14,6	(:)	(:)	(:)	27,1	26,1	11,1	22,3	28,2	28,0	26,7	25,9	24,7	16,8	29,1	(:)	37,0	34,2	24,2	25,7	20,2	22,1	21,4	(:)	23,2	27,5	21,3
40-49	(:)	34,6	(:)	(:)	32,5	(:)	(:)	(:)	25,1	29,8	40,3	43,0	26,0	31,0	28,8	33,1	19,3	35,9	42,6	(:)	26,8	33,6	28,8	30,3	24,3	33,4	32,3	(:)	27,2	36,2	23,2
≥ 50	(:)	30,3	(:)	(:)	48,8	(:)	(:)	(:)	34,8	32,8	47,9	22,7	23,6	24,2	30,7	25,7	22,9	38,2	18,5	(:)	13,8	20,1	28,2	36,3	44,1	31,0	39,5	(:)	37,6	22,9	28,6

Fonte: Eurostat, UOE.



SEZIONE II - INSEGNANTI

Note supplementari (figura D43)

Belgio: gli insegnanti della Comunità tedesca e quelli che lavorano nelle scuole private non sovvenzionate non sono compresi. Gli insegnanti della Comunità francese che lavorano nell'educazione per la promozione sociale non sono inclusi. Gli insegnanti del livello CITE 4 sono inclusi.

Lussemburgo: solo settore pubblico.

Finlandia: i dati del CITE 3 includono i livelli CITE 4 e 5 per i corsi tecnici e professionali.

Regno Unito: gli insegnanti del livello CITE sono inclusi.

Islanda: gli insegnanti del livello CITE 2 sono esclusi e quelli del livello CITE 4 sono parzialmente inclusi.

Norvegia: gli insegnanti dei livelli CITE 1 e CITE 4 sono inclusi.

Nota esplicativa

Sono presi in considerazione solo gli insegnanti coinvolti nei compiti di insegnamento. Sono inclusi gli insegnanti dell'educazione speciale e tutti gli altri insegnanti che insegnano a classi intere, a gruppi ristretti di alunni in aule specifiche, su base individuale, all'interno o all'esterno della classe abituale. Non sono inclusi gli insegnanti stagisti in formazione e gli assistenti all'insegnamento. Gli insegnanti a tempo pieno e a tempo parziale del settore pubblico e del settore privato sono presi in considerazione.

Al secondario, il corpo docente più giovane si trova in Lettonia, a Malta e in Portogallo. In Lettonia e Portogallo, la fascia di età più numerosa è quella 30-39 anni mentre a Malta, gli insegnanti con meno di 30 anni costituiscono un terzo del corpo docente.

IL LAVORO A TEMPO PARZIALE NELLA PROFESSIONE INSEGNANTE TENDE A SVILUPParsi

Se si confronta la percentuale di insegnanti che lavorano a tempo parziale nel 1998 e nel 2001, si osserva che il lavoro a tempo parziale si è sviluppato nella maggior parte dei paesi a tutti e tre i livelli di istruzione (primario, secondario inferiore e secondario superiore). Questa situazione non si osserva in Lettonia, Slovacchia e Islanda. In Lettonia, il lavoro a tempo parziale è diminuito tra gli insegnanti del primario (CITE 1) e del secondario inferiore (CITE 2) mentre in Slovacchia, il tempo parziale è diminuito tra gli insegnanti del secondario superiore. In Islanda, la percentuale di insegnanti a tempo parziale è diminuita a tutti i livelli di istruzione.

Tra il 1998 e il 2002, la percentuale di insegnanti che lavorano a tempo parziale al primario (CITE 1) è quasi raddoppiata in Austria. Negli altri paesi per i quali i dati sono disponibili per i due periodi messi a confronto, la crescita del lavoro a tempo parziale tra gli insegnanti del primario è più modesta: gli aumenti più significativi oscillano tra il 7 % (Germania e Svezia) e il 23 % in Irlanda.

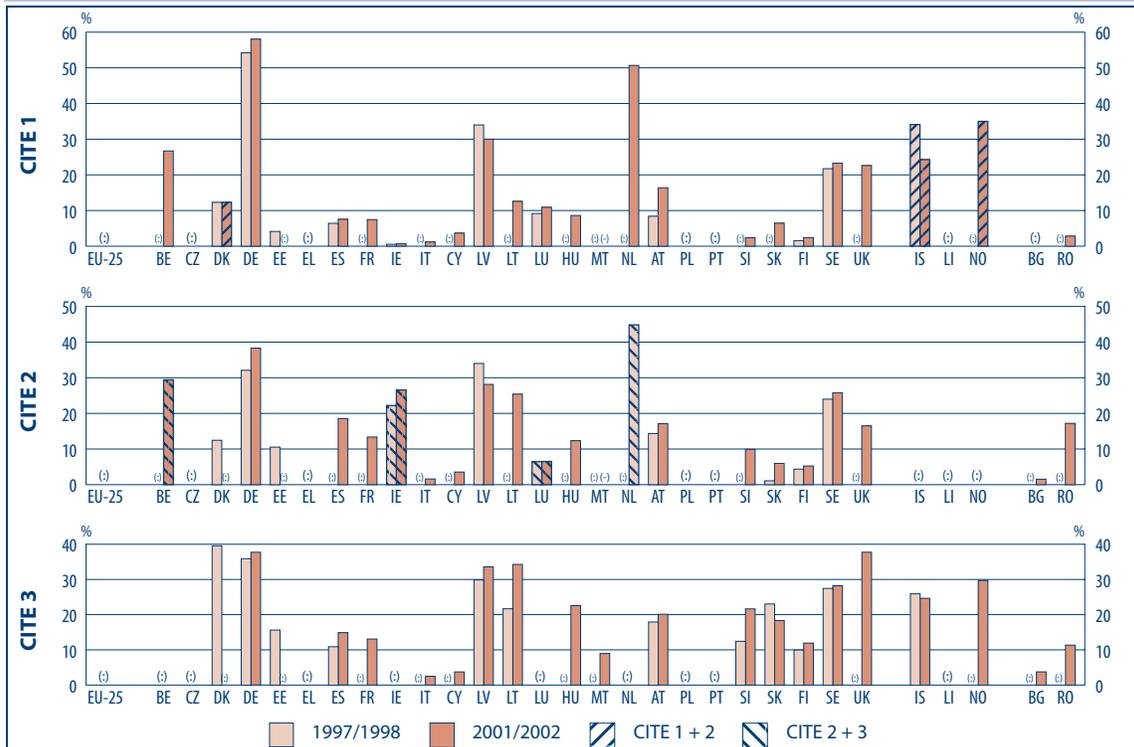
In Slovacchia, gli insegnanti del secondario inferiore (CITE 2) con un lavoro a tempo parziale sono stati 5 volte più numerosi nel 2002 che nel 1998. A questo livello, il lavoro a tempo parziale cresce di circa il 20 % in Germania, Austria e Finlandia.

Nell'istruzione secondaria superiore (CITE 3), la proporzione di insegnanti che lavorano a tempo parziale è aumentata molto in Spagna, Lituania e Slovenia dove sono registrati tassi di crescita dal 36 % al 73 %. Al contrario, in Slovacchia, la proporzione di insegnanti di questo livello che lavorano a tempo parziale è diminuita del 20 %.

Nel 2002, il tempo parziale è particolarmente sviluppato in Belgio, Germania, Lettonia, Paesi Bassi, Svezia, Islanda e Norvegia dove riguarda circa un quarto o anche di più del corpo docente nei tre livelli di istruzione. Al contrario, in Italia e a Cipro, il tempo parziale riguarda meno del 5 % del personale docente (indipendentemente dal livello).

In generale, la proporzione di insegnanti che lavorano a tempo parziale aumenta leggermente con il livello di istruzione. In molti paesi, il tempo parziale è più diffuso a livello secondario superiore. Comunque, in Spagna, Francia e Romania, è più sviluppato nell'istruzione secondaria inferiore. In Germania e nei Paesi Bassi, è a livello primario che la proporzione di insegnanti che lavorano a tempo parziale è più alta.

Figura D44. Evoluzione della percentuale di insegnanti che lavorano a tempo parziale a livello primario e secondario (CITE 1, 2 e 3). Anni scolastici 1997/1998 e 2001/2002.



	EU-25		BE		CZ		DK		DE		EE		EL		ES		FR		IE		IT		CY		LV		LT		LU		HU	
	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02		
CITE 1	(:)	(:)	(:)	26,7	(:)	(:)	12,3	(:)	54,2	58,0	4,1	(:)	(:)	(:)	6,4	7,5	(:)	7,5	0,5	0,7	(:)	1,2	(:)	3,7	34,0	30,0	(:)	12,6	9,2	10,9	(:)	8,6
CITE 2	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	12,4	(:)	32,0	38,2	10,5	(:)	(:)	(:)	(:)	18,5	(:)	13,3	(:)	(:)	(:)	1,6	(:)	3,5	33,9	28,0	(:)	25,3	(:)	(:)	(:)	12,3
CITE 3	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	39,5	(:)	35,8	37,6	15,6	(:)	(:)	(:)	10,9	14,8	(:)	13,0	(:)	(:)	(:)	2,5	(:)	3,7	29,8	33,5	21,7	34,2	(:)	(:)	(:)	22,5
CITE 1+2							12,3																									
CITE 2+3				29,3																												

	MT		NL		AT		PL		PT		SI		SK		FI		SE		UK		IS		LI		NO		BG		RO		
	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	
CITE 1	(:)	(:)	(:)	50,7	8,4	16,4	(:)	(:)	(:)	(:)	2,4	(:)	6,5	1,6	2,4	21,7	23,3	(:)	22,6		(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	2,8
CITE 2	(:)	(:)	(:)	14,3	17,0	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	9,9	1,1	5,9	4,4	5,2	23,9	25,7	(:)	16,4		(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	1,5	(:)	17,1
CITE 3	(:)	9,0	(:)	17,9	20,1	(:)	(:)	(:)	(:)	12,5	21,6	23,0	18,3	10,0	11,9	27,4	28,2	(:)	37,7		25,9	24,6	(:)	(:)	(:)	29,7	(:)	3,8	(:)	11,3	
CITE 1+2																															
CITE 2+3				44,7																											

Fonte: Eurostat, UOE.

Note supplementari

Belgio: gli insegnanti della Comunità tedesca e quelli che lavorano nelle scuole private non sovvenzionate non sono compresi. Gli insegnanti della Comunità francese che lavorano nell'educazione per la promozione sociale non sono inclusi. Gli insegnanti del livello CITE 4 sono inclusi nel livello CITE 2 + 3.

Spagna, Regno Unito: il livello CITE 3 include il livello CITE 4.

Irlanda: il livello CITE 2+3 include il livello CITE 4.



Note supplementari (figura D44 segue)

Lituania: per il 1998, il livello CITE include gli insegnanti dei programmi professionali dei livelli CITE 2 e 4. Per il 2002, il livello CITE 3 include solo gli insegnanti dei programmi professionali, gli insegnanti dei programmi generali di livello CITE 3 sono inclusi nel livello CITE 2.

Lussemburgo: solo settore pubblico.

Paesi Bassi: il livello CITE 1 include il livello CITE 0.

Austria: per il 1998, è incluso il personale di gestione degli istituti.

Finlandia: i dati del CITE 3 includono i livelli CITE 4 e 5 per i corsi tecnici e professionali.

Islanda, Norvegia: il livello CITE 3 include il livello CITE 4 (parzialmente in Islanda).

Nota esplicativa

Gli insegnanti il cui carico di lavoro è inferiore al 90 % del carico di lavoro a tempo pieno sono considerati come a tempo parziale. Tutti i regimi di lavoro a tempo parziale sono presi in considerazione.

Sono presi in considerazione solo gli insegnanti coinvolti nei compiti di insegnamento. Sono inclusi gli insegnanti dell'educazione speciale e tutti gli altri insegnanti che insegnano a classi intere, a gruppi ristretti di alunni in aule specifiche, su base individuale, all'interno o all'esterno della classe abituale. Non sono inclusi gli insegnanti stagisti in formazione e gli assistenti all'insegnamento. Gli insegnanti a tempo pieno e a tempo parziale del settore pubblico e del settore privato sono presi in considerazione.

A LIVELLO PRIMARIO, LA MAGGIOR PARTE DEGLI INSEGNANTI HA UN DIPLOMA DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

Nei paesi per i quali sono disponibili i dati PIRLS 2001, la maggior parte degli insegnanti che lavorano con gli alunni del 4° anno del primario ha una qualifica di livello superiore (CITE 5), tranne in Italia e in Romania dove molti di essi hanno, al massimo, un diploma secondario superiore (CITE 3). Anche la Francia rappresenta un'eccezione, con quasi la metà degli alunni del 4° anno del primario il cui insegnante è in questa situazione.

La presenza di insegnanti che hanno, al massimo, una qualifica del secondario superiore (CITE 3) è dovuta principalmente al fatto che in alcuni paesi la formazione degli insegnanti del primario è stata per molto tempo (o lo è sempre) offerta da istituti di formazione che propongono diplomi del livello secondario superiore. Una situazione di carenza di insegnanti può anche spiegare il fatto che persone che non hanno ottenuto il diploma di istruzione superiore vengano reclutate e lavorino come insegnanti. L'interpretazione varia quindi in base al paese.

Nel caso della Romania, la forte proporzione di insegnanti che hanno al massimo una qualifica di livello secondario superiore (CITE 3), è dovuta al fatto che questo indirizzo di formazione esiste ancora oggi. L'altro indirizzo di formazione è organizzato a livello superiore non universitario (figura D23). La proporzione nettamente inferiore di insegnanti rumeni che dichiarano di avere una qualifica di livello CITE 5 corrisponde a persone formate per l'istruzione secondaria e che lavorano nell'istruzione primaria.

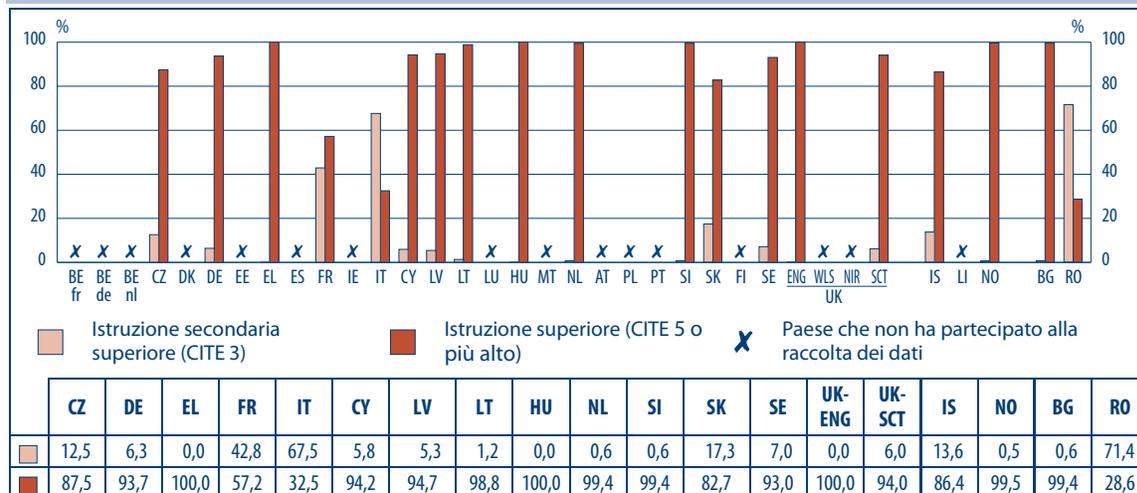
La situazione di Francia e Italia è dovuta alla presenza di insegnanti più vecchi che hanno seguito il vecchio modello di formazione. In effetti, la formazione degli insegnanti ha visto molti cambiamenti durante gli ultimi 25 anni, in particolare per quanto riguarda il livello di insegnamento al quale è organizzata la formazione iniziale⁽¹⁾. Le riforme sono avvenute in ritardo rispetto alla maggior parte degli altri paesi europei (dove in generale risalgono agli anni '60). Bisogna aspettare gli anni '80 (Francia) e '90 (Italia) perché la formazione degli insegnanti del primario sia completamente organizzata a livello di istruzione superiore. Questo può spiegare perché, in Francia e Italia, una forte proporzione di insegnanti che lavorano nel 2001 a livello primario sono ancora titolari di un diploma di livello pari all'istruzione secondaria superiore (CITE 3).

In Islanda, gli insegnanti che hanno al massimo una qualifica di livello secondario superiore (CITE 3) sono pienamente qualificati e sono formati nell'istituto di formazione degli insegnanti che, prima del 1971, offriva diplomi di questo livello.

⁽¹⁾ Cfr. capitolo H sulla storia della formazione iniziale degli insegnanti dell'istruzione primaria nelle *Cifre chiave dell'educazione in Europa – 1995*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1996.

Nella Repubblica ceca e in Slovacchia, paesi che devono affrontare la carenza di insegnanti, il reclutamento d'urgenza di personale non pienamente qualificato spiega, in gran parte, le proporzioni di insegnanti la cui qualifica più alta è di livello secondario superiore (CITE 3).

Figura D45. Proporzioni di alunni del 4° anno del primario il cui insegnante dichiara di aver terminato un livello di studi corrispondente all'istruzione secondaria superiore o all'istruzione superiore. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.



Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2001.

Nota supplementare

Islanda: il livello CITE 3 include una piccola proporzione di insegnanti che non hanno terminato l'istruzione secondaria superiore.

Nota esplicativa

Gli insegnanti sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, a indicare il proprio livello di studi. I livelli CITE 3, 4 e 5 sono stati sostituiti nel questionario con i termini nazionali e l'interpretazione dei dati doveva quindi tenere conto delle traduzioni e delle strutture nazionali. I livelli CITE 4 e 5 del questionario sono stati uniti, nella figura, nella voce «CITE 5 o più alto». In alcuni paesi, il livello 5 può comprendere una scarsa proporzione (meno del 10 %) di insegnanti formati a livello CITE 4.

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (una classe del 4° anno del primario). È volta a offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. Per fare ciò, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelti fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Questo spiega perché la figura non presenta direttamente le proporzioni di insegnanti che danno una o l'altra risposta relativamente al parametro esaminato, ma le proporzioni di alunni il cui insegnante ha dato questa risposta.

Per informazioni più precise sull'indagine PIRLS, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».

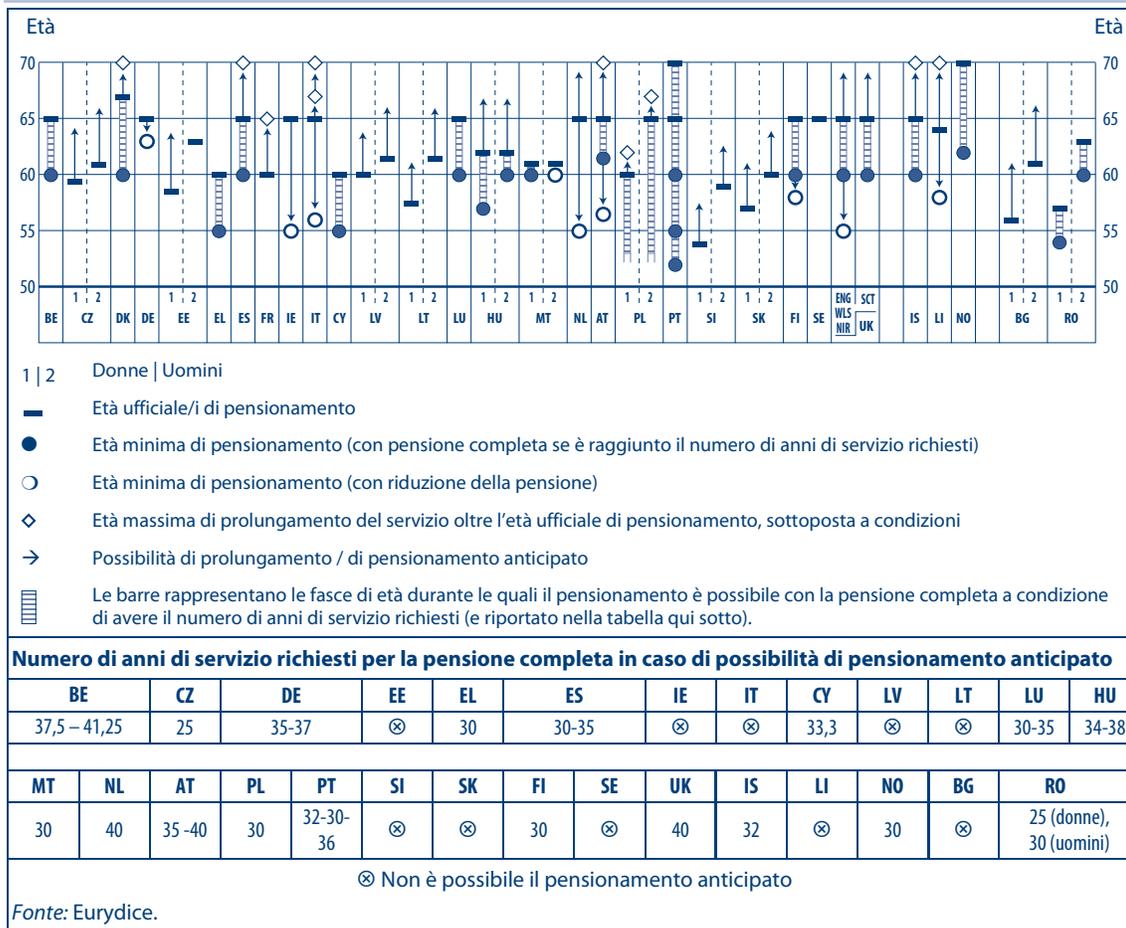


L'ETÀ UFFICIALE DELLA PENSIONE PER GLI INSEGNANTI SPESSO È 65 ANNI

Quasi tutti i paesi europei stabiliscono un'età ufficiale di pensionamento, che corrisponde al limite oltre il quale gli insegnanti non proseguono le attività di insegnamento, tranne in particolari situazioni. Questo limite è a 65 anni nella maggior parte dei paesi. È 60 anni in Grecia e Polonia (per le donne) e 70 anni in Portogallo (2° e 3° ciclo dell'*ensino básico*) e in Norvegia.

Nella maggior parte dei nuovi Stati membri (Repubblica ceca, Estonia, Lettonia, Lituania, Slovenia e Slovacchia), e in Bulgaria, l'età ufficiale di pensionamento corrisponde a un limite inferiore a partire dal quale gli insegnanti possono smettere l'attività professionale e beneficiare di una pensione. In questi paesi non c'è un limite superiore né un'età massima oltre la quale non possono continuare a lavorare. L'età ufficiale di pensionamento è di molto inferiore ai 65 anni. Attualmente sono in corso delle riforme perché l'età venga stabilita tra i 60 e i 63 anni a seconda del paese.

**Figura D46. Età del pensionamento per gli insegnanti. Istruzione primaria e secondaria.
Anno scolastico 2002/2003.**



Note supplementari (figura D46)

Belgio: la possibilità di andare in prepensionamento dai 55 anni esiste sempre nella Comunità francese. Nella Comunità fiamminga, dal 2002/2003, questa età è stata portata a 58 anni, con misure temporanee per gli insegnanti che hanno tra i 50 e i 54 anni. La stessa misura verrà introdotta nella Comunità tedesca nel 2005/2006.

Repubblica ceca: dal 1996, l'età della pensione aumenta ogni anno di alcuni mesi per raggiungere i 61 anni per le donne e i 62 anni per gli uomini nel 2007. L'età di pensionamento per le donne diminuisce in funzione del numero di figli. È possibile andare in pensione due o tre anni prima.

Danimarca: all'età minima di pensionamento, ogni cittadino danese ha diritto a una pensione il cui ammontare aumenta con il numero di anni di servizio.

Estonia: nel 2016, l'età ufficiale di pensionamento raggiungerà i 63 anni anche per le donne.

Grecia: dal 2002, gli insegnanti nominati prima del 31 dicembre 1982 possono andare in pensione a 55 anni. Coloro che sono stati nominati dopo il 1° gennaio 1983 dovranno andare in pensione a 60 anni.

Francia: il numero di anni di servizio richiesti è stato progressivamente modificato dal 2003 e raggiungerà i 40 anni nel 2008. Sarà possibile conteggiare in questo periodo fino a tre anni di studi.

Lettonia: dalla legge adottata nel 2000, l'età di pensionamento per le donne è aumentata di sei mesi ogni anno, per raggiungere i 62 anni nel 2006.

Lituania: dal 1995, l'età di pensionamento è stata aumentata ogni anno di alcuni mesi, per raggiungere i 62 anni e mezzo per gli uomini e i 60 anni per le donne nel 2006.

Austria: la figura presenta la situazione degli insegnanti che sono dipendenti pubblici. Per gli insegnanti a contratto, l'età di pensionamento è di 60 anni per le donne e di 65 anni per gli uomini. Il numero di anni di servizio per la pensione completa è di 40 anni per gli insegnanti a contratto.

Portogallo: la figura combina la situazione degli insegnanti del 1° ciclo dell'*ensino básico* (età ufficiale di pensionamento stabilita a 65 anni, possibilità di beneficiare di una pensione dai 52 o dai 55 anni) e quella degli insegnanti del 2° e 3° ciclo (età ufficiale di pensionamento fissata a 70 anni, possibilità di beneficiare di una pensione dai 60 anni).

Slovenia: la legge del 1999, attuata progressivamente fino al 2014, fissa l'età ufficiale di pensionamento a 58 anni per le donne e per gli uomini che hanno rispettivamente 38 e 40 anni di servizio. Gli anni di servizio svolti dopo l'età ufficiale di pensionamento sono presi in considerazione nella definizione del diritto alla pensione, e questo fino a 64 anni per le donne e 66 anni per gli uomini.

Slovacchia: l'età di pensionamento delle donne diminuisce in funzione del numero di bambini (53 anni è comunque l'età minima). Questa aumenta tutti gli anni di alcuni mesi per raggiungere i 62 anni per le donne e per gli uomini.

Finlandia: l'età ufficiale di pensionamento varia tra i 63 e i 65 anni in funzione di vari criteri. Questa situazione non vale per gli insegnanti che lavoravano nelle scuole nell'estate 1989 e autorizzati a scegliere la pensione a 60 anni. La riforma del sistema pensionistico del 2005 stabilirà l'età di pensionamento tra i 63 e i 68 anni.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): nel giugno 2003, il governo ha annunciato che l'età di pensionamento sarà alzata a 65 anni. Le modifiche saranno introdotte progressivamente dal 2006.

Islanda: gli insegnanti nominati prima del 1997 possono andare in pensione dopo 35 anni di servizio a condizione che abbiano raggiunto i 60 anni di età, 34 anni di servizio se hanno 61 anni, ecc.

Bulgaria: secondo la normativa, l'età di pensionamento è oggetto di una modifica su base annua.

Romania: la legge del 2000, realizzata progressivamente fino al 2013, fissa l'età di pensionamento a 60 anni per le donne e 65 per gli uomini. Il numero di anni di servizio richiesto è rispettivamente di 30 e 35 anni.

In molti paesi, gli insegnanti hanno la possibilità di andare in pensione prima dell'età ufficiale. In generale, l'età minima per andare in pensione è intorno ai 60 anni e dà diritto a una pensione completa se gli insegnanti hanno il numero di anni di servizio richiesti. Questo numero varia molto a seconda dei paesi con, ad esempio, 30 anni in Spagna (per gli insegnanti che hanno lo status di dipendenti pubblici) e in Norvegia, 35 anni in Austria e 40 anni in Belgio. Questo numero di anni di servizio richiesti può includere in alcuni casi, come in Belgio, degli anni di «bonus» (come gli anni di studio, di servizio militare, ecc.). La Polonia è il solo paese ad aver mantenuto un sistema di pensionamento dopo 30 anni di servizio (di cui 20 anni di insegnamento), senza un'età minima.

A Malta (per gli uomini), in Finlandia (per gli insegnanti nominati dopo il 1993) e in Svezia, l'età ufficiale di pensionamento è il solo riferimento. Non è prevista la possibilità di pensionamento anticipato.

In alcuni paesi, il pensionamento prima dell'età ufficiale porta una riduzione della pensione in proporzione rispetto agli anni di servizio non fatti. È il caso di Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Paesi Bassi e Liechtenstein. In Belgio e Austria (per gli insegnanti che sono dipendenti pubblici), esiste inoltre la possibilità di avere un prepensionamento, cioè di lasciare l'insegnamento prima dell'età minima di pensionamento. Questa opzione in Belgio prevede una riduzione dello stipendio («stipendio di attesa») e in Austria una riduzione della pensione.



In molti paesi (compresi soprattutto i nuovi Stati membri), gli insegnanti possono prolungare la carriera oltre l'età ufficiale. Un limite superiore di età è fissato comunque in Danimarca, Spagna, Italia, Austria, Polonia, Islanda e Liechtenstein. In molti paesi, gli insegnanti possono anche andare in pensione più tardi se non hanno gli anni di servizio sufficienti per avere diritto a una pensione completa (è il caso di Spagna, Italia e Polonia). Nel Regno Unito, il prolungamento è possibile nell'ambito di un accordo con il datore di lavoro. Infine, in Francia, l'età ufficiale di pensionamento è stabilita a 60 anni. Gli insegnanti possono comunque prolungare la carriera fino a 65 anni senza condizioni particolari.

Le condizioni relative all'età di pensionamento sono identiche per uomini e donne nella maggior parte dei paesi. Si notano comunque delle differenze in Austria (insegnanti a contratto) e in molti paesi dell'Europa centrale e orientale. In questi paesi, le donne molto spesso possono andare in pensione prima degli uomini. La tendenza è l'abolizione di questa differenza tra uomini e donne. Le riforme in corso in Repubblica ceca, Estonia, Lettonia, Lituania, Slovenia e Slovacchia sono volte a ridurla o ad abolirla.

PENSIONAMENTO APPENA POSSIBILE PER LA MAGGIOR PARTE DEGLI INSEGNANTI

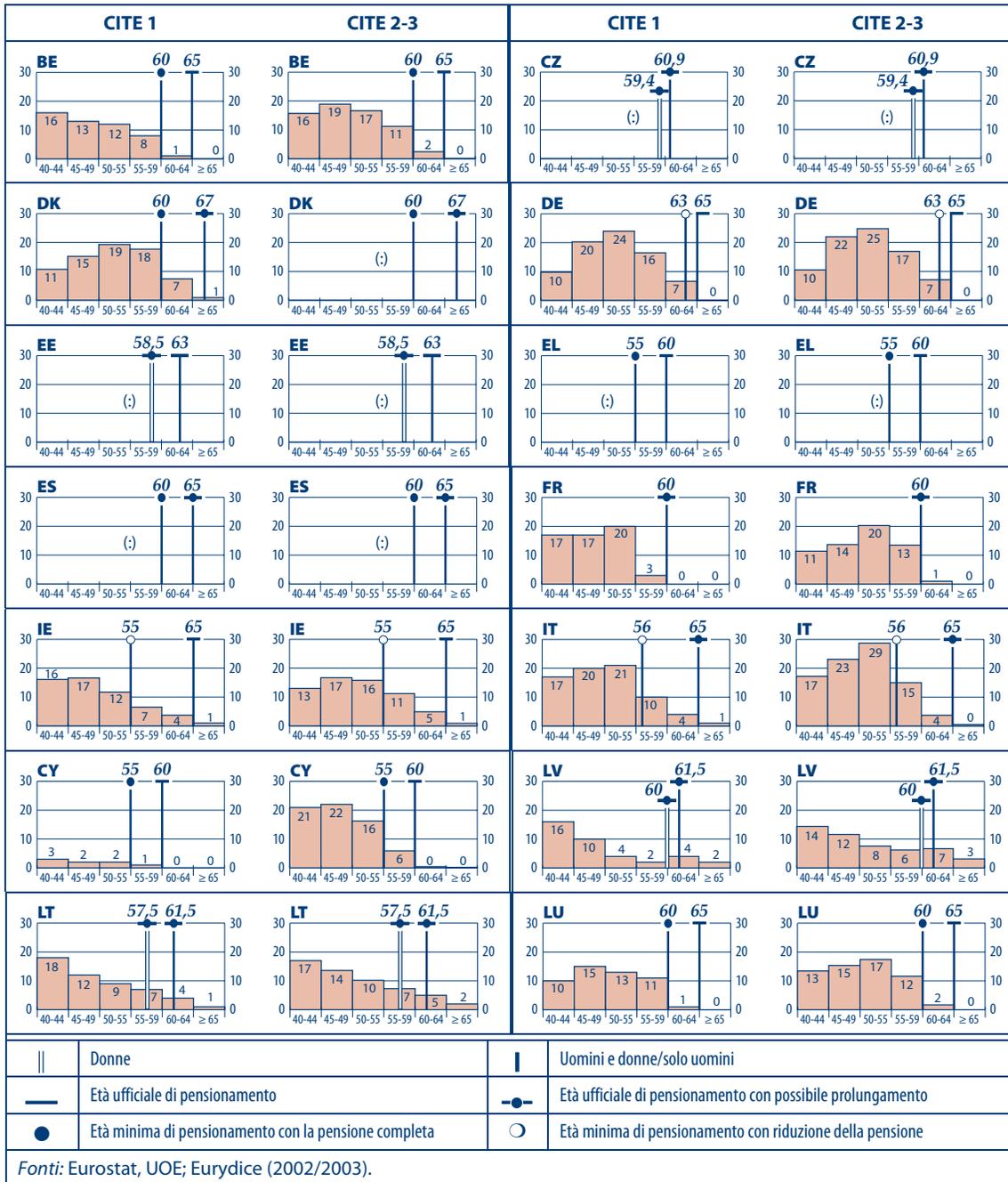
In generale, nei paesi per i quali i dati sono disponibili, la maggior parte degli insegnanti lascia la professione appena ne ha la possibilità, sia a livello primario che secondario. Gli insegnanti vanno quindi in pensione appena hanno raggiunto il numero di anni richiesti e/o raggiunto l'età minima per avere una pensione completa. Ciononostante, in Danimarca (primario), a Cipro, in Portogallo e in Norvegia (secondario), una percentuale non indifferente di insegnanti continua a svolgere il lavoro dopo l'età minima di pensionamento. Una situazione simile si trova in Irlanda, Italia, Paesi Bassi e Austria. In questi ultimi paesi, la situazione è dovuta al fatto che l'età minima di pensionamento comporta una diminuzione della pensione (figura D46).

Lettonia, Lituania, Slovacchia e Islanda (secondario) sono i soli paesi in cui una percentuale significativa di insegnanti (circa il 5 %) prosegue la propria attività professionale dopo l'età ufficiale di pensionamento. In questi paesi, esiste la possibilità di prolungare la carriera oltre l'età ufficiale senza limite massimo di età, tranne in Islanda dove è fissata a 70 anni. Questa possibilità esiste anche in altri quattordici paesi, dove i dati sono disponibili, ma sono rari gli insegnanti che vi ricorrono. Lettonia, Lituania, Slovacchia e Islanda si caratterizzano per stipendi di base abbastanza bassi (rispetto al PIL per abitante) a fine carriera, cosa che può spiegare in parte questa situazione se non si tiene conto di altri adeguamenti salariali o sgravi fiscali esistenti (figure da D37 a D39).

Questi dati permettono di prevedere i paesi che rischiano di avere problemi di carenza di insegnanti nei prossimi anni, se tutte le condizioni rimangono uguali. I paesi che presentano le curve ogivali e molto alte, come Germania e Italia (in particolare per il secondario), nei prossimi anni avranno un numero molto alto di pensionamenti. La forma a ogiva delle figure di questi paesi indica che le fasce d'età più vicine alla pensione sono sovrarappresentate. In Germania e Italia (al secondario), quasi il 70 % degli insegnanti andranno in pensione nei prossimi venti anni. Al contrario, nei paesi in cui le figure hanno una forma decrescente sulle età più alte, come il Belgio (per gli insegnanti del primario), l'Irlanda, la Lettonia, la Lituania, l'Ungheria, l'Austria, il Portogallo (a livello secondario), la Slovenia, l'Islanda e la Bulgaria, i pensionamenti avverranno in modo più scaglionato.

Cipro (al primario) e Malta (al secondario) sono tra i pochi paesi che presentano figure piuttosto piatte e percentuali più alte nelle fasce di età vicine alla pensione. Questo indica che la popolazione insegnante è ripartita in modo equilibrato tra le fasce di età e che è abbastanza giovane. In effetti, quasi il 90 % degli insegnanti ciprioti del primario e il 60 % degli insegnanti maltesi del secondario ha meno di 40 anni. In questi paesi, pochi insegnanti andranno in pensione nei prossimi vent'anni e questi pensionamenti avverranno a un ritmo quasi costante ogni anno.

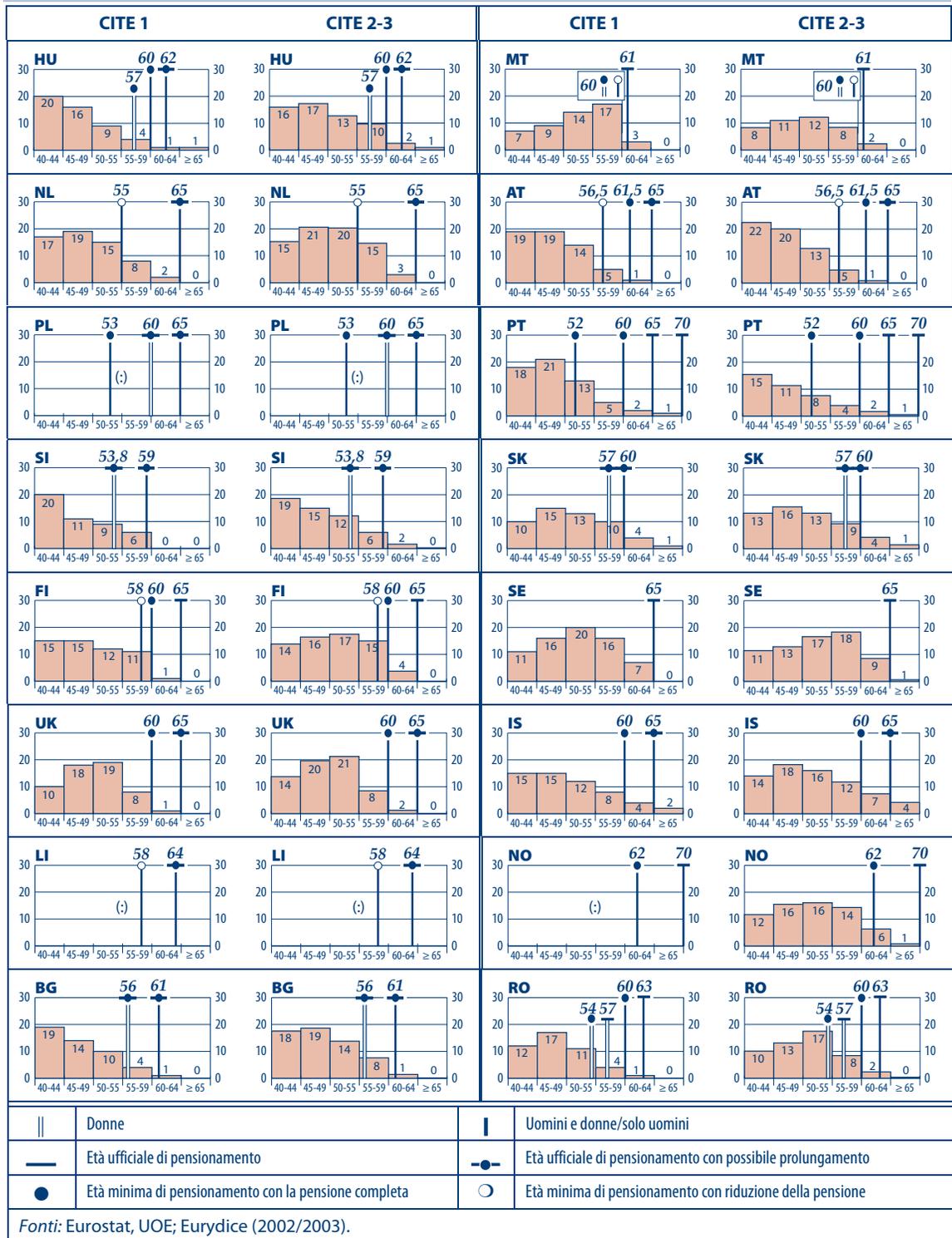
Figura D47. Proporzioni di insegnanti nelle fasce di età prossime alla pensione. Istruzione primaria (CITE 1) e secondaria generale (CITE 2 e 3). Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2001/2002.





SEZIONE II - INSEGNANTI

Figura D47 (segue). Proporzioni di insegnanti nelle fasce di età prossime alla pensione.
Istruzione primaria (CITE 1) e secondaria generale (CITE 2 e 3).
Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2001/2002.



Note supplementari (figura D47)

Belgio: la Comunità tedesca e le scuole private non sovvenzionate non sono prese in considerazione. Gli insegnanti della Comunità francese che lavorano nell'educazione per la promozione sociale sono esclusi.

Belgio, Regno Unito: gli insegnanti del livello CITE 4 sono inclusi.

Danimarca, Islanda: gli insegnanti del livello CITE 2 sono inclusi.

Lussemburgo: solo settore pubblico.

Paesi Bassi: gli insegnanti del livello CITE sono inclusi.

Finlandia: gli insegnanti dei programmi professionali e tecnici dei livelli CITE 4 e 5 sono inclusi.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): gli insegnanti possono andare in pensione a 55 anni, con una riduzione della pensione.

Islanda: gli insegnanti del livello CITE 4 sono parzialmente inclusi.

Norvegia: gli insegnanti dei livelli CITE 1 e 4 sono inclusi.

Nota esplicativa

I dati relativi agli insegnanti prendono in considerazione gli insegnanti coinvolti in compiti di insegnamento.

I dati includono gli insegnanti nelle classi, gli insegnanti dell'educazione speciale e tutti gli altri insegnanti che insegnano a classi intere, a gruppi ristretti di alunni in aule specifiche, su base individuale, all'interno o all'esterno della classe abituale. Gli insegnanti a tempo pieno e a tempo parziale del settore pubblico e del settore privato sono presi in considerazione. Non sono inclusi gli insegnanti stagisti in formazione e gli assistenti all'insegnamento. Per maggiori informazioni sulla ripartizione degli insegnanti per fascia d'età, cfr. figure D42 e D43.



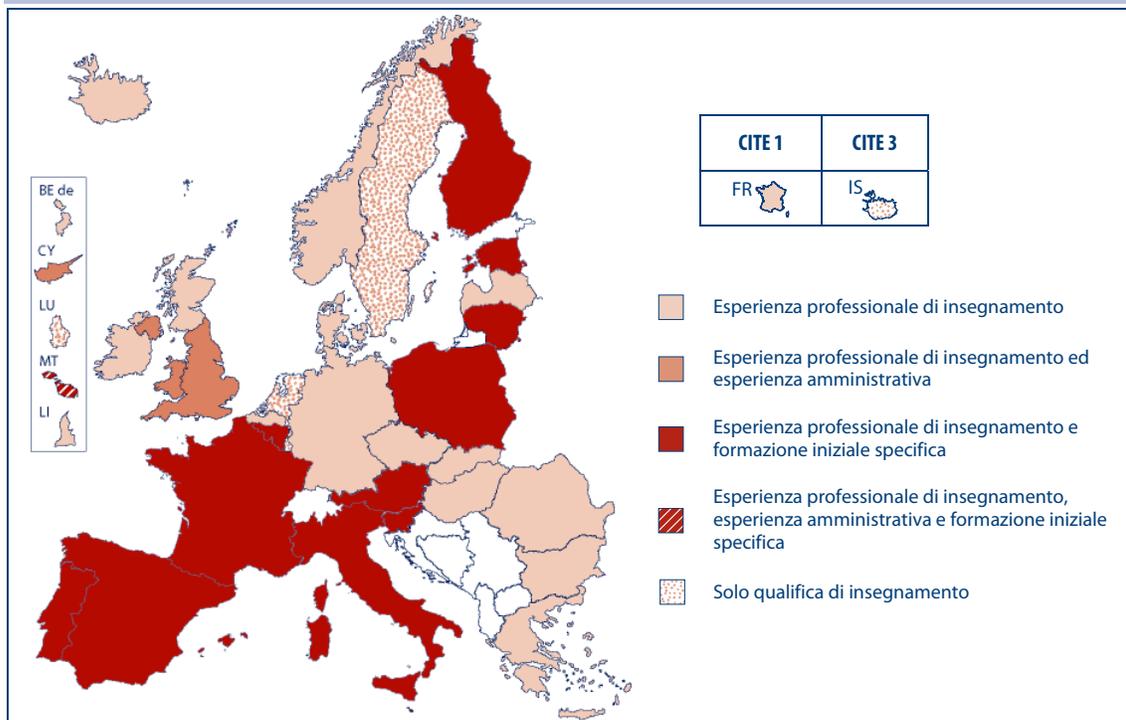
RISORSE

SEZIONE III – CAPI DI ISTITUTO

ESPERIENZA PROFESSIONALE E FORMAZIONE INIZIALE SPESSO RICHIESTE PER DIVENTARE CAPO DI ISTITUTO

Nella maggior parte dei paesi, la nomina del capo di istituto è condizionata da un certo numero di criteri, come l'esperienza professionale di insegnamento, un'esperienza amministrativa o di gestione o, ancora, una formazione iniziale specifica. Possono essere richiesti anche un certificato di buona condotta, buona salute e sani principi morali. In quasi tutti i paesi europei, dei testi ufficiali definiscono i requisiti che devono avere le persone che vogliono diventare responsabili di un istituto scolastico, che questo organizzi tutta l'istruzione obbligatoria o un solo livello di insegnamento (primario, secondario generale, inferiore o superiore).

Figura D48. Esperienza professionale e formazione iniziale specifica richieste ufficialmente per diventare capo di istituto nell'istruzione primaria e secondaria generale, inferiore e superiore. Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

Paesi che prevedono un periodo minimo di formazione iniziale obbligatoria prima o dopo la nomina come capo di istituto. Istruzione primaria e secondaria generale. Anno scolastico 2002/2003.

BE fr	12 giorni	●	IT	160 ore	○	PL	200 ore	●
EE	(a) 160 ore; (b) 240 ore	●	LT	20-28 ore	○	PT	1 anno	●
ES	Variabile	●	MT	1 anno	●	SI	144 ore	●
FR	70 giorni	●	AT	6 moduli (circa 30 giorni)	○	FI	320 ore	●

● Prima della nomina ○ Dopo la nomina

Fonte: Eurydice.

Note supplementari (figura D48)

Belgio (BE fr): la situazione descritta è quella dei capi di istituto dell'istruzione della Comunità francese e dell'istruzione ufficiale sovvenzionata. Nell'istruzione privata sovvenzionata, non è prevista la formazione obbligatoria.

Belgio (BE de): per essere nominato definitivamente capo di istituto in una scuola organizzata dalla Comunità, è richiesto un certificato di direzione.

Belgio (BE nl): spetta all'autorità competente decidere se i futuri capi di istituto devono seguire una formazione specializzata.

Repubblica ceca, Ungheria, Paesi Bassi, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Islanda: le informazioni valgono per i capi di istituto dell'istruzione privata sovvenzionata.

Estonia: durata della formazione per (a) i capi di istituto *algkool* e (b) i capi di istituto *põhikool*.

Spagna: la durata della formazione iniziale dipende dalla Comunità autonoma e dall'istituto di formazione.

Lettonia: dal 2002, sono richiesti tre anni di esperienza professionale di insegnamento.

Lussemburgo: nell'istruzione primaria non esiste il posto di capo di istituto.

Malta: è possibile anche una formazione a tempo parziale della durata di due anni.

Austria: i sei moduli devono essere completati durante un periodo di quattro anni. La loro durata può variare da un *Bundesland* all'altro, ma corrisponde in generale a circa 6 settimane.

Polonia: 20 ore possono essere aggiunte a discrezione dell'istituto di formazione.

Finlandia: il periodo presentato corrisponde a un certificato riconosciuto in gestione scolastica (8 crediti). Un capo di istituto può anche aver ottenuto 15 crediti in gestione scolastica all'università o aver acquisito una conoscenza sufficiente del settore.

Svezia: è raccomandata una durata di 30 giorni su un periodo di 2-3 anni.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): in Inghilterra, la *National Professional Qualification for Headship* (NPQH) è obbligatoria da aprile 2004 per tutti i nuovi capi di istituto che lavorano nelle *maintained schools*. Una misura simile verrà realizzata in Galles nel 2005, e in Irlanda nel Nord la *Professional Qualification for Headship* (PQH) dovrebbe diventare obbligatoria.

Nota esplicativa

Questo indicatore si incentra solo sull'esperienza (professionale o amministrativa) e sulla formazione iniziale specifica richiesta per diventare capo di istituto nel settore pubblico. La valutazione del rendimento durante il periodo di insegnamento non è presa in considerazione.

Per capo di istituto, si intende qualunque persona a capo di un istituto scolastico che, da sola o all'interno di un consiglio, è responsabile della gestione/amministrazione dell'istituto. A seconda dei casi, questa persona può anche assumere una responsabilità didattica (che può comprendere compiti di insegnamento, ma anche la responsabilità del funzionamento generale dell'istituto – orario, realizzazione del programma, scelta delle opzioni di insegnamento, del materiale e dei metodi, valutazione degli insegnanti e dei risultati che ottengono, ecc.) e/o una responsabilità economica (spesso limitata alla gestione delle risorse attribuite all'istituto).

Per «esperienza professionale di insegnamento», si intende un certo numero di anni di pratica professionale come insegnante in una classe, la maggior parte del tempo al livello in questione.

Per «esperienza amministrativa», si intende un'esperienza di gestione in un istituto scolastico acquisita esercitando, ad esempio, il ruolo di vice-direttore. Non si tratta di una formazione in gestione o amministrazione.

Per «formazione iniziale specifica», si intende una formazione specifica per i capi di istituto che si svolge dopo la formazione iniziale e la qualifica. Sarebbe quindi accessibile solo per le persone che possiedono già un diploma di insegnante. A seconda dei casi, questa formazione può essere offerta prima della presentazione della candidatura o al momento di inserirsi in una procedura di reclutamento, oppure durante il primo anno o i primi anni che seguono l'inizio dell'incarico (temporaneo o definitivo). Questa formazione specifica può quindi, a seconda dei casi, essere organizzata prima o dopo la nomina del capo di istituto. Ha come obiettivo di fornire al (futuro) capo di istituto le competenze necessarie alla sua nuova funzione. Non deve essere confusa con la formazione continua del capo di istituto.



SEZIONE III – CAPI DI ISTITUTO

Solo quattro paesi, cioè Lussemburgo, Paesi Bassi, Svezia e Islanda (istruzione secondaria superiore) non richiedono attualmente, nei testi ufficiali, **nessun requisito** relativo a un'esperienza professionale di insegnante per diventare capo di istituto. Ciononostante, in pratica, le persone che diventano capo di istituto spesso hanno tale esperienza. In Svezia, le persone che hanno acquisito competenze in materia di educazione attraverso formazioni o esperienza possono essere promosse capi di istituto e viene loro raccomandato di seguire una formazione specifica dopo aver assunto la loro funzione.

Nei paesi in cui i testi ufficiali prevedono requisiti che devono essere soddisfatti dai futuri capi di istituto, la **condizione minima** da soddisfare è di avere un'**esperienza professionale di insegnamento**. La durata richiesta di questa esperienza è comunque variabile (figura D49). In alcuni paesi, a questo requisito minimo se ne aggiunge uno o più. Nella Comunità francese del Belgio, in Estonia, Spagna, Francia, Italia, Lituania, Austria, Polonia, Portogallo, Slovenia e Finlandia, i candidati devono avere svolto il mestiere di insegnante e seguito una formazione iniziale specifica. In Slovenia (per i tre livelli di insegnamento in questione), l'esperienza professionale richiesta copre anche il possesso del titolo di consulente o mentore. A Malta, i futuri capi di istituto devono avere un'esperienza in materia di insegnamento e di gestione, ma anche avere seguito una formazione iniziale specifica prima di entrare in funzione. A Cipro e nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), i capi di istituto devono avere esperienza di insegnamento ed esperienza amministrativa, e normalmente dimostrano esperienza di direzione.

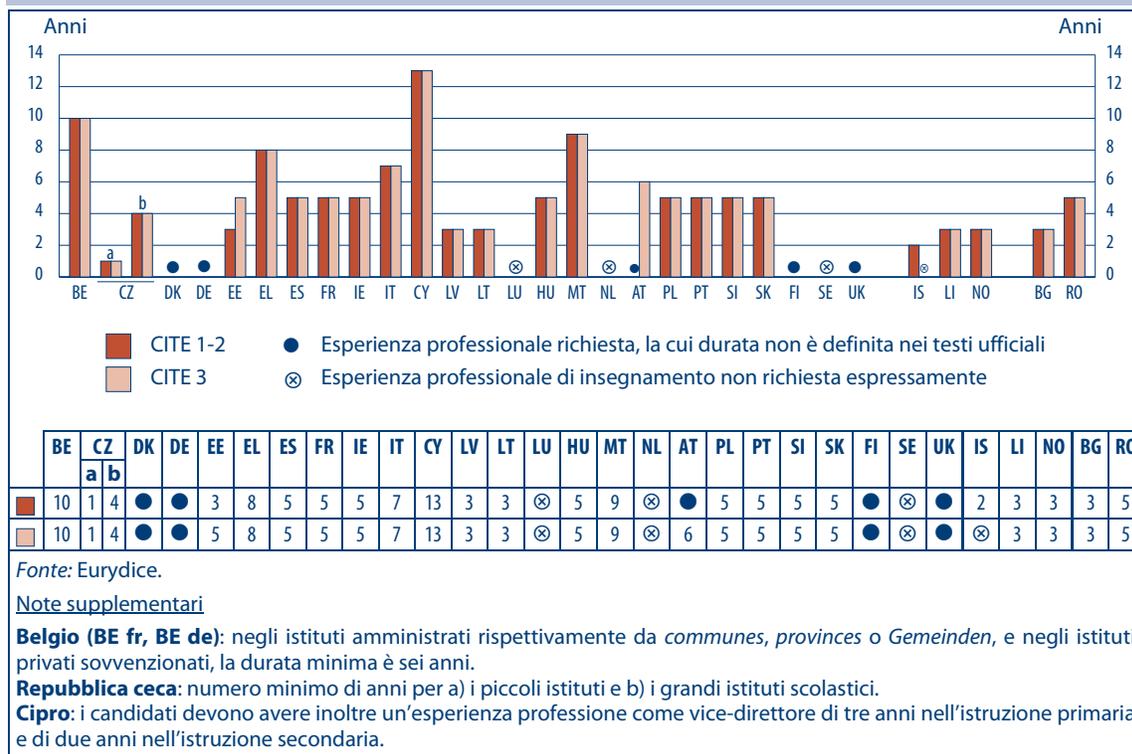
In molti paesi europei, i capi di istituto hanno la possibilità di seguire una formazione dopo la loro nomina che inoltre è vivamente raccomandata. Questa formazione raramente è obbligatoria e il suo contenuto e la sua durata variano a seconda degli organismi che la propongono. In dodici paesi, i futuri capi di istituto devono avere seguito una **formazione iniziale specifica**. Devono, molto spesso, avere soddisfatto questa richiesta prima di entrare in funzione. In Italia e Lituania, la formazione si svolge comunque dopo la nomina. In Austria, i futuri capi di istituto sono tenuti a seguire più moduli di formazione se vogliono ottenere una nomina definitiva. In Francia, dopo il superamento del concorso per il personale direttivo, il vincitore riceve una formazione organizzata in due cicli. Al termine, se completata con successo, viene ammesso di ruolo alla professione. La durata minima della formazione iniziale obbligatoria dei capi di istituto è molto variabile da un paese all'altro: è di poche ore in alcune Comunità autonome della Spagna e in Lituania, e di un anno a tempo pieno in Portogallo e a Malta.

Tutti i paesi che organizzano una formazione iniziale specifica per i capi di istituto vi fanno figurare elementi didattici, elementi amministrativi, di gestione finanziaria e di gestione delle risorse. In alcuni paesi, si aggiungono altri elementi, come le TIC (in Italia e Portogallo) o la legislazione (Austria, Polonia e Slovenia). In Spagna, il contenuto del programma dipende dalla Comunità autonoma e dall'istituto che organizza la formazione, ma la maggior parte delle formazioni prevedono elementi amministrativi, di gestione finanziaria e di gestione delle risorse umane.

IN GENERALE, È RICHIESTA UN'ESPERIENZA PROFESSIONALE DI TRE-CINQUE ANNI PER DIVENTARE CAPO DI ISTITUTO

La durata minima dell'esperienza professionale di insegnamento richiesta varia da un anno nella Repubblica ceca (per le scuole piccole) a tredici anni a Cipro. Di solito dura tre o cinque anni. In alcuni paesi, per definire la durata dell'esperienza professionale, viene tenuto conto solo dell'insegnamento a tempo pieno (Comunità francese e tedesca del Belgio, Repubblica ceca, Grecia, Spagna, Italia, Slovenia, Slovacchia, Romania). In Danimarca, Germania, Austria (istruzione primaria), Finlandia e nel Regno Unito, è richiesta un'esperienza di insegnamento ma i testi ufficiali non ne precisano la durata.

Figura D49. Numero minimo di anni di esperienza professionale di insegnamento richiesta per diventare capo di istituto. Istruzione primaria e secondaria generale, inferiore e superiore. Anno scolastico 2002/2003.





LA FORMAZIONE DEI CAPI DI ISTITUTO NELLA VALUTAZIONE INTERNA È OBBLIGATORIA IN ALCUNI PAESI

Il termine «valutazione interna» si riferisce a una situazione in cui i valutatori sono persone o gruppi di persone che partecipano direttamente alle attività dell'istituto scolastico (come, ad esempio, il capo di istituto o il personale docente e amministrativo, o ancora gli alunni) o toccati direttamente da queste attività (come i genitori o i rappresentanti locali del comune). Questa valutazione è obbligatoria, in una forma o in un'altra, nella maggior parte dei paesi e fortemente raccomandata nel resto dei paesi. Ovunque, tranne in alcuni *Länder* tedeschi, questa valutazione riguarda i compiti didattici e quelli amministrativi.

La valutazione interna costituisce un processo complesso che richiede competenze specifiche, che il personale della scuola non sempre ha. Eppure, la formazione dei capi di istituto relativa alla valutazione interna è obbligatoria solo in Francia, nel Regno Unito (Scozia) e in Romania (prima della loro nomina) e in Austria e a Malta (dopo la nomina). In tutti gli altri paesi, questa formazione può essere proposta, ma non è richiesta da parte dei capi di istituto. In molti paesi, comunque, viene fornito un sostegno alle scuole (¹). In Ungheria e Norvegia, le municipalità decidono se questa formazione rivolta ai capi di istituto è obbligatoria o facoltativa. In altri paesi, se esiste una formazione di questo tipo, è il ministero o l'autorità superiore responsabile dell'educazione che decide.

Figura D50. Formazione dei capi di istituto nella valutazione interna. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2002/2003.

BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO	BG	RO	
							●								○		○								●				⊗	●	
<p> <input type="checkbox"/> Nessuna formazione richiesta ● Obbligatoria prima della nomina <input type="radio"/> Obbligatoria dopo la nomina ⊗ Nessuna valutazione interna </p> <p>Fonte: Eurydice.</p> <p>Note supplementari</p> <p>Belgio (BE de): in alcuni istituti viene fatta una valutazione interna in modo sperimentale.</p> <p>Germania, Spagna: questa formazione è proposta rispettivamente in alcuni <i>Länder</i> e in alcune Comunità autonome.</p> <p>Estonia, Lussemburgo: la valutazione interna degli istituti è fortemente raccomandata dal 2002 in Estonia e dal 2004/2005 nell'istruzione secondaria in Lussemburgo.</p> <p>Lituania: dal 2002, viene realizzata una formazione obbligatoria alla metodologia della valutazione interna per i capi di istituto del livello secondario inferiore e per i rappresentanti delle comunità educative.</p> <p>Ungheria, Islanda, Norvegia: solo alcune municipalità propongono questa formazione.</p> <p>Regno Unito (ENG/WLS/NIR): la comprensione dell'autovalutazione degli istituti scolastici fa parte degli standard di qualifica dei nuovi capi di istituto. Questi standard sono obbligatori in Inghilterra dal 2004 e in Galles dal 2005.</p>																															

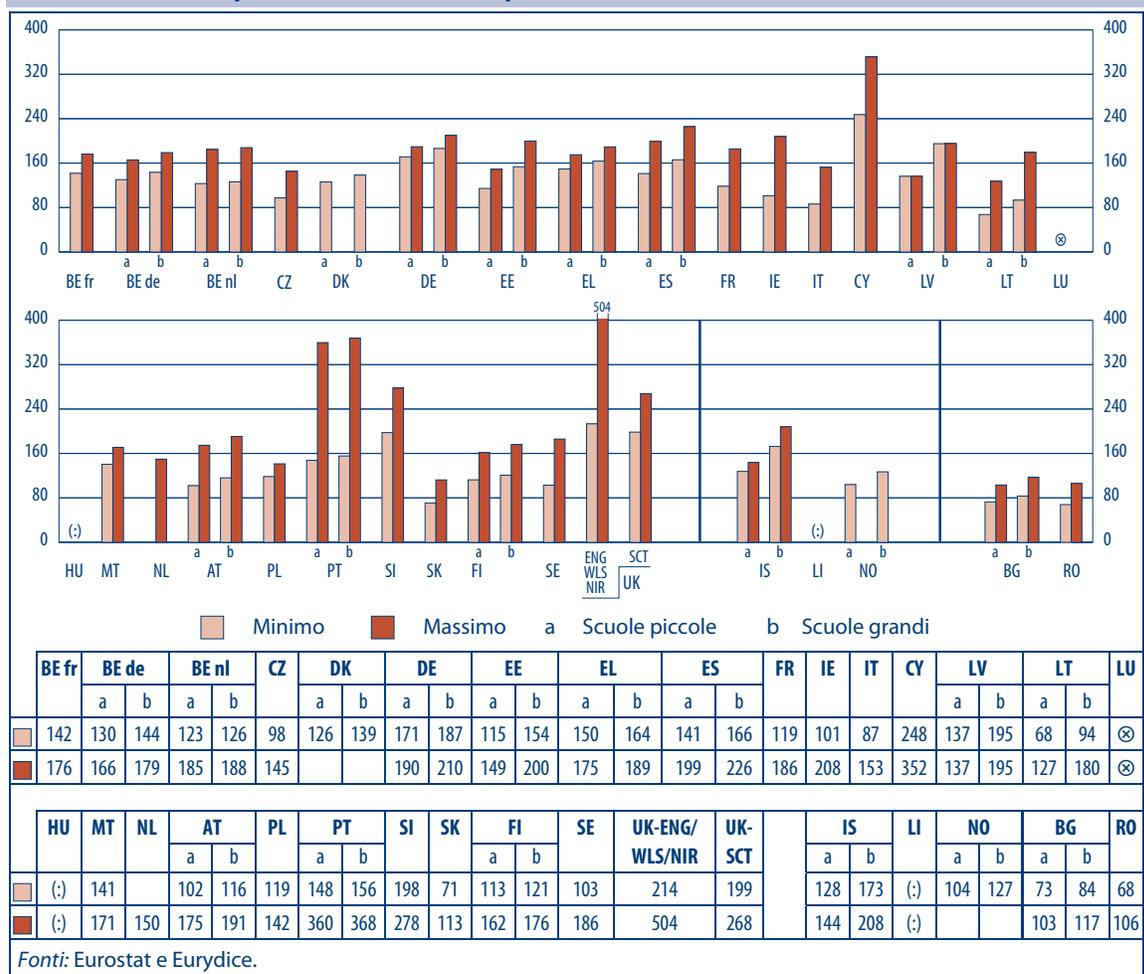
(¹) La valutazione delle scuole dell'istruzione obbligatoria in Europa. *Studi Eurydice*. Bruxelles: Eurydice, 2004.

A TUTTI I LIVELLI DI ISTRUZIONE, I CAPI DI ISTITUTO HANNO STIPENDI PIÙ ALTI DEGLI INSEGNANTI

Per comparare gli stipendi dei capi di istituto del livello primario e secondario, gli stipendi di base lordi annui minimi e massimi sono rapportati al PIL per abitante di ogni paese, indice del livello di vita di ogni paese. Questo calcolo rende comparabili gli status salariali dei capi di istituto da un paese all'altro.

In 16 paesi o regioni, la dimensione delle scuole ha un'influenza diretta sul reddito dei capi di istituto: più l'istituto ha un numero maggiore di iscritti, più lo stipendio del suo direttore è alto. In questi 16 paesi, il fatto di tenere in considerazione questo parametro rappresenta una particolarità delle scale salariali dei capi di istituto rispetto a quelle degli insegnanti (figure da D37 a D39).

Figura D51. Stipendi di base lordi annui minimi e massimi rapportati al PIL per abitante. Capi di istituto del livello primario. Anno scolastico 2002/2003.





SEZIONE III – CAPI DI ISTITUTO

Note supplementari

Belgio: nel 2005, lo stipendio dei capi di istituto del primario della Comunità francese e tedesca raggiungerà il livello di quello dei loro colleghi del secondario inferiore, in seguito a una rivalutazione salariale. Nella Comunità fiamminga, lo stipendio dei capi di istituto del primario è aumentato dal 1° settembre 2004, senza raggiungere il livello di quello dei capi di istituto del secondario inferiore. Qui viene preso in considerazione il PIL per abitante nazionale (e non quello delle comunità).

Repubblica ceca: questi dati includono i premi, gli aumenti e i sussidi e sono delle stime degli stipendi medi di tutti i capi di istituto.

Danimarca: lo stipendio massimo dipende dai supplementi percepiti dal capo di istituto. Dato che questi supplementi sono negoziati a livello locale, i valori massimi non possono essere indicati.

Germania: vista la complessità e la diversità delle situazioni, gli stipendi dei capi di istituto sono calcolati basandosi sugli stipendi dei *Länder* della Germania occidentale. Non c'è un'età o un numero minimo di anni di esperienza richiesti per diventare capo di istituto e lo stipendio minimo è calcolato sulla base di un'età ipotetica di 40 anni.

Spagna: viste le disparità salariali tra le Comunità autonome, sono riportati gli stipendi medi. Nelle piccole scuole, gli stipendi di base minimi variano tra il 131 % e il 167 % del PIL per abitante, e gli stipendi di base massimi tra il 186 % e il 238 % del PIL per abitante. Nelle grandi scuole, gli stipendi di base variano, tra 152 % e 183 % del PIL per abitante e tra 204 % e 259 % del PIL per abitante.

Lettonia: negli istituti di pari dimensioni, gli stipendi dei capi di istituto variano in base alla loro qualifica e in base alla qualità del loro lavoro.

Lussemburgo: non c'è un capo di istituto nell'istruzione primaria.

Paesi Bassi: lo stipendio minimo di un capo di istituto corrisponde al livello di scala salariale immediatamente superiore a quello che ha raggiunto prima come insegnante.

Portogallo: i dati presentati comprendono il sussidio alimentare integrato nello stipendio.

Svezia: non esiste una scala salariale. I dati si basano su una raccolta di informazioni svolta alla fine del 2002.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): gli stipendi massimi e minimi corrispondono a due estremi della scala salariale. In pratica, gli stipendi minimi e massimi sono determinati sulla base di una classificazione di ogni scuola, stabilita in funzione del numero di alunni e della loro età. Solo le scuole secondarie più grandi hanno una classificazione che copre i livelli superiori della scala salariale. I dati si basano sugli stipendi a Londra. Esistono delle scale salariali comuni per il resto dell'Inghilterra, per il Galles e l'Irlanda del Nord.

Regno Unito (SCT): l'accordo di gennaio 2001 sugli stipendi e le condizioni di lavoro degli insegnanti, prevede che gli stipendi dei capi di istituto aumentino di almeno 23,1 % su tre anni a partire da aprile 2001.

Liechtenstein: PIL per abitante non disponibile.

Norvegia: lo stipendio massimo dipende dai supplementi percepiti dal capo di istituto. Questi supplementi variano da un capo di istituto all'altro; non possono quindi essere forniti dei valori. In seguito a un accordo firmato nel 2001, gli stipendi sono aumentati considerevolmente, parallelamente al carico di lavoro dei capi di istituto.

Nota esplicativa per le figure D51, D52 e D53

I dati prendono in considerazione la situazione di un capo di istituto che ha le qualifiche minime richieste, singolo e senza figli, e che lavora nella capitale del suo paese.

L'anno civile di riferimento per il PIL per abitante è il 2002. Il periodo di riferimento degli stipendi è l'anno civile 2002 o l'anno scolastico 2002/2003.

I valori sono ottenuti stabilendo il rapporto tra lo stipendio di base lordo annuo (minimo e massimo) in valuta nazionale e il PIL (ai prezzi correnti in valuta nazionale) per abitante per paese in questione.

Lo **stipendio di base lordo annuo** è definito dalla cifra pagata dal datore di lavoro in un anno – premi, aumenti e sussidi inclusi, come quelli per il costo della vita, la tredicesima (se prevista), le vacanze, ecc. – meno i contributi del lavoratore per la sicurezza sociale e la pensione. Questo stipendio di base lordo non tiene conto delle ritenute fiscali. In alcuni paesi, a causa del grande numero di criteri presi in considerazione a livello nazionale per definire la progressione sulla scala salariale, non è sempre possibile presentare gli stipendi di inizio e fine carriera. Gli stipendi reali possono essere funzione di fattori come le dimensioni della scuola, l'età degli alunni che la frequentano, il rapporto alunni/insegnanti, ecc. Nei paesi in cui gli stipendi minimi e/o massimi variano a seconda che i capi di istituto lavorino in scuole piccole o grandi, gli stipendi sono indicati per entrambe le situazioni. Le definizioni delle dimensioni variano da un paese all'altro. È per questo che le scuole piccole rappresentano le scuole più piccole in base alle definizioni di ogni paese e, in modo analogo, le scuole grandi rappresentano le scuole più grandi in base alle definizioni di ogni paese.

Lo **stipendio minimo** è lo stipendio percepito dal capo di istituto, con le caratteristiche summenzionate, all'inizio della carriera come capo di istituto.

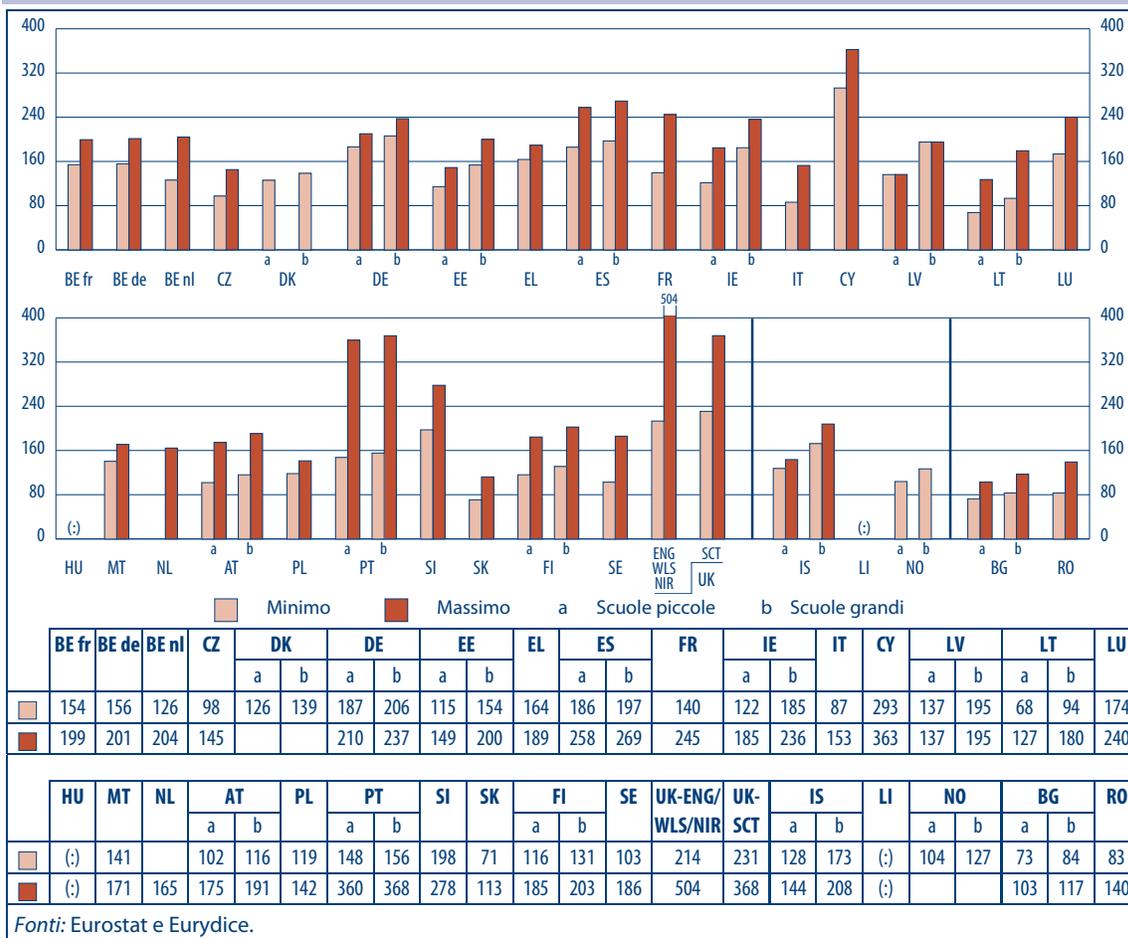
Lo **stipendio massimo** è lo stipendio percepito da un capo di istituto, con le caratteristiche summenzionate, a fine carriera, senza tenere conto di altri adeguamenti salariali o sgravi fiscali se non l'anzianità.

I dati usati per la realizzazione di queste figure sono disponibili per ogni paese e per ogni anno di insegnamento sul sito <http://www.eurydice.org>.

Il livello educativo degli istituti che dirigono ha invece un'importanza relativa. Nella maggior parte dei paesi, gli stipendi dei capi di istituto sono identici per il primario e il secondario inferiore, o anche per tutto il secondario generale. Nelle scuole di tutti i paesi in cui il sistema di istruzione è organizzato in una struttura unica, c'è una sola scala salariale per i capi di istituto, visto che non c'è interruzione tra i livelli che corrispondono negli altri paesi al primario e al secondario inferiore generale. La sola eccezione è la Finlandia, dove, nella maggior parte delle municipalità, gli accordi salariali si basano ancora sull'uso del sistema di remunerazione anteriore alla realizzazione della struttura unica.

In Belgio, Germania, Francia, Paesi Bassi, Finlandia e Liechtenstein, gli stipendi di base dei capi di istituto aumentano con il livello di istruzione della scuola che dirigono. Eccetto la Comunità fiamminga del Belgio, in tutti questi paesi, vale la stessa cosa per gli stipendi degli insegnanti (figure da D37 a D39).

Figura D52. Stipendi di base lordi annui minimi e massimi rapportati al PIL per abitante. Capi di istituto del livello secondario inferiore generale. Anno scolastico 2002/2003.





SEZIONE III - CAPI DI ISTITUTO

Note supplementari (figura D52)

Belgio: è considerato il PIL per abitante nazionale (e non quello delle comunità).

Repubblica ceca, Danimarca, Lettonia, Paesi Bassi, Portogallo, Svezia, Regno Unito, Liechtenstein, Norvegia: cfr. figura D51.

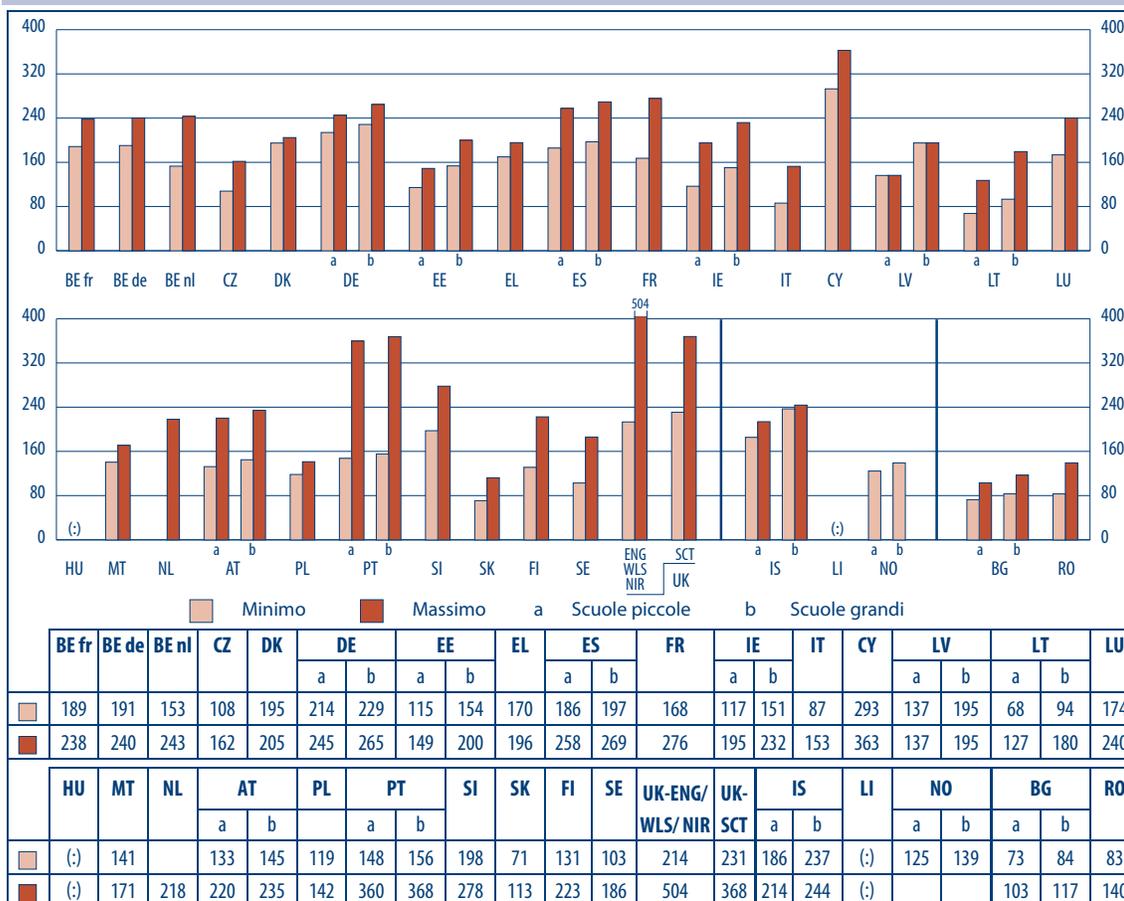
Germania: cfr. figura D51. Sono presi in considerazione solo gli stipendi dei capi di istituto della *Realschule*. Per gli stipendi dei capi di istituto del *Gymnasium*, cfr. figura D53.

Spagna: viste le differenze tra le Comunità autonome, sono rappresentati degli stipendi medi. Nelle piccole scuole, gli stipendi di base minimi variano tra 177 % e 209 % del PIL per abitante, e gli stipendi di base massimi tra il 237 % e il 298 % del PIL per abitante. Nelle grandi scuole, gli stipendi di base variano rispettivamente tra il 184 % e il 218 % del PIL per abitante e tra 242 % e 300 % del PIL per abitante.

Lussemburgo: lo stipendio minimo rappresentato è un valore teorico. Gli stipendi minimi dei capi di istituto dipendono dalla durata del servizio precedente e in generale sono più alti.

Austria: i dati si riferiscono ai capi di istituto delle *Hauptschulen*. Gli stipendi dei capi di istituto delle *allgemein bildenden höheren Schulen* sono presentati nella figura D53.

Figura D53. Stipendi di base lordi annui minimi e massimi rapportati al PIL per abitante. Capi di istituto del livello secondario superiore generale. Anno scolastico 2002/2003.



Fonti: Eurostat e Eurydice.

Note supplementari (figura D53)

Belgio, Spagna, Lussemburgo: cfr. figura D52.

Repubblica ceca, Danimarca, Lettonia, Paesi Bassi, Portogallo, Svezia, Regno Unito, Liechtenstein, Norvegia: cfr. figura D51.

Germania: cfr. figura D51. I dati si riferiscono ai capi di istituto del *Gymnasium*.

Austria: i dati si riferiscono ai capi di istituto delle *allgemein bildenden höheren Schulen*.



Come per gli insegnanti (figure da D37 a D39), gli stipendi dei capi di istituto sono in media meno alti nei nuovi Stati membri e nei paesi candidati che nell'EU-15.

In tutti i paesi, gli stipendi di base dei capi di istituto sono superiori a quelli degli insegnanti dello stesso livello educativo.

Indipendentemente dal numero di alunni della scuola e dal livello di istruzione, gli stipendi di base minimi dei capi di istituto in generale sono equivalenti o superiori al PIL per abitante di ogni paese. Ciononostante, in Italia, Lituania, Slovacchia, Bulgaria e Romania, solo gli stipendi di base massimi dei capi di istituto sono superiori al PIL per abitante. In Germania (secondario superiore), a Cipro e nel Regno Unito, questi stipendi di base minimi sono più di due volte superiori al PIL per abitante. In Slovenia, lo stipendio di base minimo è quasi pari a due volte il PIL per abitante (198 %).

Il rapporto tra lo stipendio di base massimo e minimo di un capo di istituto, che permette di valutare le prospettive di aumento dello stipendio di base durante la carriera, generalmente è inferiore a quello degli insegnanti. Le carriere dei capi di istituto in generale sono più piatte dal punto di vista economico rispetto a quelle degli insegnanti. Eppure, gli stipendi di base dei capi di istituto in Italia, Irlanda (primario), Finlandia e Regno Unito (Scozia), e quelli delle scuole grandi in Lettonia e Bulgaria, possono progredire più di quelle degli insegnanti. In Irlanda (primario), gli stipendi dei capi di istituto possono anche raddoppiare durante la loro carriera.

Anche se gli aumenti salariali durante la carriera sono poco evidenti, gli stipendi massimi dei capi di istituto restano superiori a quelli dei loro colleghi insegnanti, nella misura in cui lo stipendio di base è più alto.

Queste particolarità possono essere dovute al fatto che, nella maggior parte dei paesi, è richiesto un certo numero di anni di esperienza di insegnamento per diventare capo di istituto (figura D49). Possono essere richieste altre condizioni, come ad esempio l'obbligo in alcuni paesi di avere svolto una formazione specifica (figura D48). Le carriere dei capi di istituto sono anche più brevi a causa degli anni di esperienza richiesti, e quindi i loro stipendi hanno meno tempo di aumentare.



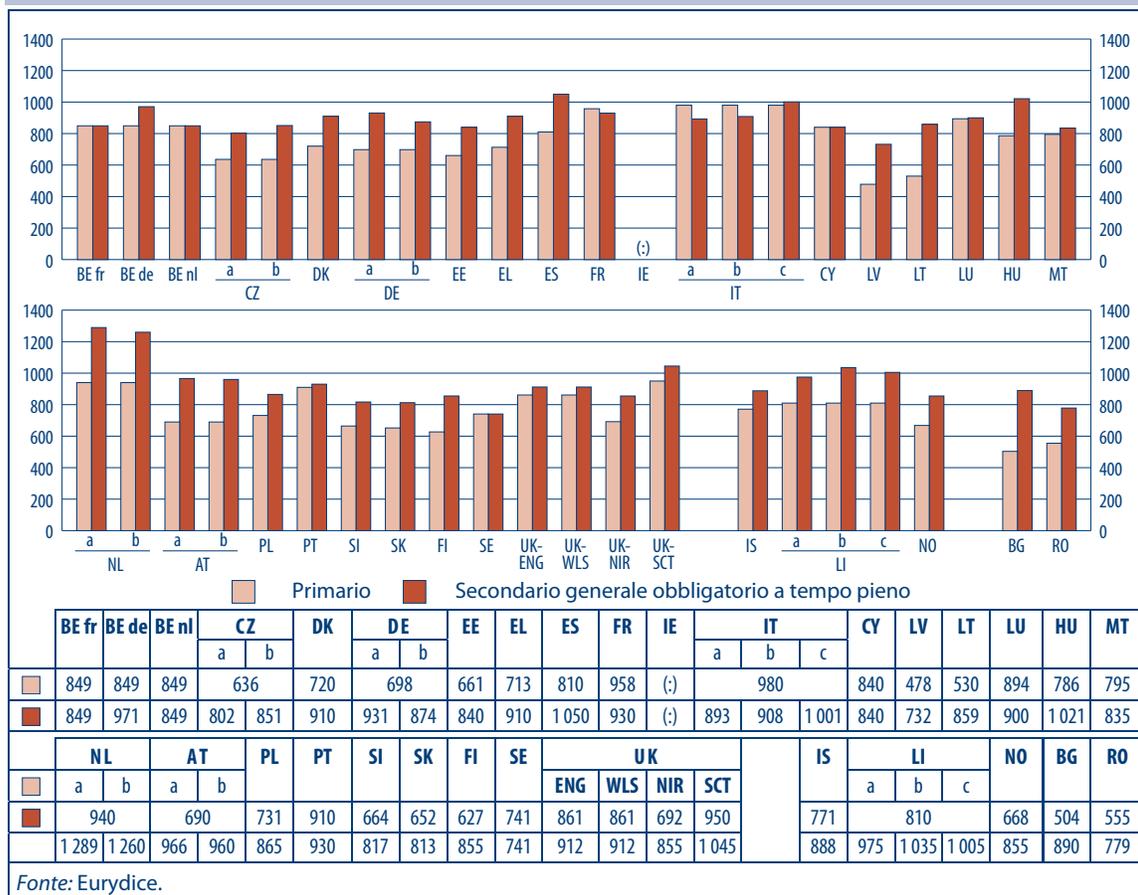
PROCESSI EDUCATIVI

SEZIONE I – ORARIO DI INSEGNAMENTO

IN MEDIA, 170 ORE DI INSEGNAMENTO IN PIÙ ALL'ANNO NELLE RACCOMANDAZIONI DELL'ISTRUZIONE SECONDARIA RISPETTO ALLA PRIMARIA

Nella maggior parte dei paesi, la durata dell'istruzione obbligatoria è fissata a nove anni. Varia dagli otto anni in Romania (fino al 2003/2004) ai tredici in Ungheria. Il livello primario o gli anni corrispondenti alla struttura unica durano dai quattro agli otto anni a seconda dei paesi (figura B1). Generalmente, l'orario di insegnamento è ripartito su cinque giorni alla settimana, ma in certi paesi può essere su sei giorni o in funzione dell'autonomia accordata alle scuole. Il numero di ore che gli alunni passano in classe e la durata delle lezioni variano a seconda dei paesi, dei giorni della settimana e degli anni di studio. Vista la variabilità dei ritmi scolastici, solo il calcolo del volume orario annuo di insegnamento minimo raccomandato permette una comparazione tra i paesi.

**Figura E1. Numero minimo raccomandato di ore di insegnamento su un anno teorico.
Istruzione primaria e secondaria generale obbligatoria a tempo pieno.
Anno scolastico 2002/2003.**



Note supplementari (figura E1)

Belgio: è rappresentato solo l'orario di insegnamento negli istituti pubblici.

Repubblica ceca: nella colonna (a) viene rappresentato l'orario di insegnamento della *základní škola*, (programma della *Základní škola*), e poi quello della *základní škola*, seguita dal *gymnázium*, nella colonna (b). Non è riportato l'orario di insegnamento negli altri due programmi della *základní škola* (*Národní škola* e *Obecná škola*).

Danimarca: dall'anno scolastico 2003/2004 è in corso una riforma dell'orario di insegnamento.

Germania: per il secondario inferiore generale sono stati presi in considerazione il *Gymnasium* (a), e la *Hauptschule* e la *Realschule* (b). I dati si basano su un accordo stabilito tra i *Länder* sulle ore di insegnamento previste.

Francia: le ore di insegnamento dipendono dalle opzioni obbligatorie scelte dagli alunni per l'ultimo anno dell'istruzione obbligatoria. Qui è rappresentata la situazione più comune (cinque ore e mezzo alla settimana). Gli orari di insegnamento sono in fase di riforma. Nel 2002/2003, erano cambiati solo gli orari del 1° anno del *cycle des approfondissements* (3° anno del primario).

Italia: è preso in considerazione il 9° anno del *liceo scientifico* (a), del *liceo classico* (b) o del *liceo artistico* (c).

Lettonia: durante gli otto anni dell'istruzione obbligatoria, le lezioni possono durare 5 minuti di più. Le scuole possono decidere le ore destinate a ogni materia, nel rispetto delle raccomandazioni minime e massime. Nella pratica risulta, pertanto, un maggior numero di ore di insegnamento.

Paesi Bassi: per il secondario, la figura rappresenta le HAVO e il VWO (a) e il VMBO (b). Il numero di ore di insegnamento per alcune materie del VMBO dipende dalla sezione scelta, pertanto, è stata rappresentata una media.

Austria: per il secondario inferiore, sono rappresentate la *Hauptschule* seguita dalla *Polytechnische Schule* (a) e dall'*allgemein bildende höhere Schule* (b). Dal 2003/2004, le ore di insegnamento sono state ridotte.

Portogallo: la riforma del 3° ciclo dell'*ensino básico* è stata completata nel 2004/2005.

Slovenia: sono inclusi i 15 giorni dedicati annualmente ad attività speciali (scienze, arte e tecnologia).

Svezia: le raccomandazioni ufficiali coprono l'insieme dell'istruzione obbligatoria. Qui è rappresentata una ripartizione omogenea sugli anni.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): il numero totale di ore si basa sulle raccomandazioni minime di lezione alla settimana o al giorno e non include le ore di insegnamento degli alunni della *reception class* all'inizio dell'istruzione obbligatoria.

Romania: le scuole possono aggiungere due ore alla settimana per attività supplementari, per ciascuno degli anni dell'istruzione obbligatoria.

Nota esplicativa

Le ore di insegnamento presentate in questa figura corrispondono al volume orario teorico minimo degli alunni. Si basa sulle raccomandazioni nazionali. Per ogni anno del primario o del secondario generale obbligatorio a tempo pieno, il volume di ore di insegnamento è calcolato prendendo il volume minimo giornaliero medio, moltiplicato per il numero di giorni di insegnamento all'anno. Le pause (ricreative o di altro tipo), e il tempo dedicato ai corsi facoltativi, sono esclusi da questo calcolo. Le ore totali di insegnamento minime annuali sono sommate per ottenere il volume totale minimo di ore per il primario e per il secondario generale obbligatorio a tempo pieno. Questi valori sono divisi per il numero di anni di insegnamento dei due livelli di istruzione. I dati grezzi usati per realizzare questa figura sono disponibili per ogni paese e per ogni anno di insegnamento sul sito internet di Eurydice (<http://www.eurydice.org>). Il secondario generale obbligatorio a tempo pieno in genere termina alla fine del secondario inferiore generale o della struttura unica, tranne in Belgio, Francia, Italia, Ungheria, Paesi Bassi (VWO e HAVO), Slovacchia, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) e Bulgaria (figura B1).

In molti paesi, l'orario ufficiale è meno intensivo all'inizio dell'istruzione primaria. Le ore di insegnamento minime raccomandate aumentano poi progressivamente. Rispetto al livello primario, il numero di ore minime annue raccomandate è quasi ovunque superiore a livello secondario generale obbligatorio. Quindi, in media e tenendo conto dei diversi indirizzi, gli alunni europei seguono un minimo di 755 ore all'anno al livello primario e un minimo di 922 ore all'anno a livello secondario obbligatorio. A parte alcune eccezioni, il numero minimo di ore raccomandate al primario è tra 600 e 850 ore di insegnamento all'anno, mentre, al secondario generale obbligatorio, il numero minimo di ore raccomandate è tra 850 e 950 ore all'anno. I soli paesi in cui il numero annuale di ore di insegnamento a livello primario è uguale o superiore a quello del secondario generale obbligatorio sono le Comunità francese e fiamminga del Belgio, la Francia, l'Italia (per gli alunni del *liceo scientifico* e del *liceo classico*) e Cipro.

In generale, dall'anno scolastico 2000/2001, il volume orario degli alunni del livello primario e del secondario obbligatorio è rimasto abbastanza stabile. Il solo paese dove il numero minimo di ore all'anno è aumentato considerevolmente è l'Ungheria. La normativa è stata modificata molte volte dal 1996, in particolare il curriculum è in fase di riforma dal 2000/2001.

A LIVELLO PRIMARIO, MATERIE OBBLIGATORIE COMUNI, E ORARI FLESSIBILI PIÙ DIFFUSI

A livello primario, le materie obbligatorie definite nei programmi ufficiali sono, in gran parte, le stesse in tutti i paesi. Le principali differenze osservate sono sugli orari flessibili, l'apprendimento delle lingue straniere e l'obbligo di offrire un corso di religione o di morale.

La maggior parte dei paesi organizza un orario di insegnamento flessibile, per lasciare alle scuole l'opportunità di definire tutto o una parte dell'orario destinato a certe materie. Nella Comunità francese e in quella fiamminga del Belgio, in Italia, nei Paesi Bassi, in Portogallo e nel Regno Unito (Galles e Irlanda del Nord) le scuole sono libere di scegliere come usare più del 50 % dell'orario di insegnamento. Questa autonomia è totale nei Paesi Bassi e nel Regno Unito (Galles e Irlanda del Nord). In Spagna e in Polonia, la proporzione dell'orario flessibile corrisponde a un terzo o più dell'orario di insegnamento totale. In Polonia, questo è dovuto al fatto che le materie sono insegnate in modo integrato durante i primi tre anni del primario. Sono state incluse nella categoria «orario flessibile». Nel Regno Unito (Scozia) e in Bulgaria, l'orario flessibile varia tra il 15 e il 20 % delle ore di insegnamento.

Negli altri paesi, è possibile comparare il numero di ore dedicato ufficialmente alle varie materie durante l'istruzione primaria. Si osserva che la materia più importante in termini di numero di ore di insegnamento è la lingua di istruzione. In generale, vi è dedicato tra un quarto e un terzo dell'orario totale (minimo) di insegnamento raccomandato durante l'istruzione primaria. La sola eccezione è il Lussemburgo dove la situazione è particolare: il tedesco e il francese, lingue ufficiali, sono considerate dai programmi di studio come lingue straniere e sono insegnate dall'inizio del primario. Questo spiega la percentuale molto alta di ore dedicate alle lingue straniere (39%), in particolare rispetto a quella della lingua di istruzione, il Letzeburgesh (4 %).

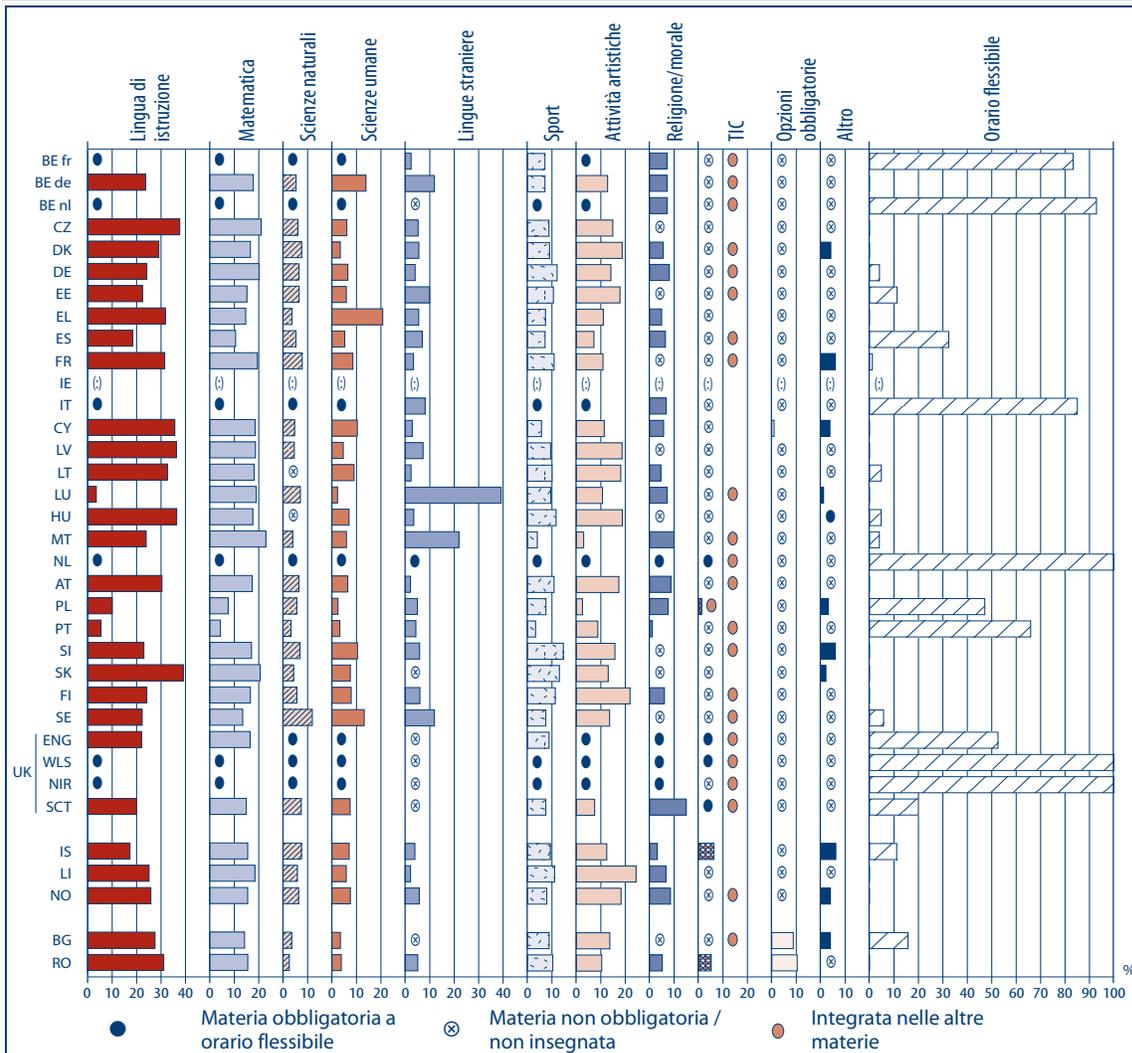
Le matematica occupa, nella maggior parte dei casi, il secondo posto dal punto di vista delle ore raccomandate. A Malta e in Islanda, la lingua di istruzione e la matematica hanno un numero equivalente di ore. Nel Regno Unito (Inghilterra), le sole raccomandazioni riguardano la lingua di istruzione, la matematica e lo sport. Sette paesi (Danimarca, Estonia, Ungheria, Finlandia, Svezia, Liechtenstein e Norvegia) dedicano più tempo all'insegnamento delle attività artistiche (categoria che include molte materie a contenuto artistico o pratico) che alla matematica.

A livello primario, il tempo dedicato alle attività artistiche e allo sport è maggiore di quello destinato alle scienze naturali o umane. Eccetto la Comunità tedesca del Belgio, Grecia, Francia, Cipro, Slovenia, Svezia e Regno Unito (Scozia), il tempo dedicato alle scienze (naturali e umane) è inferiore al 15 % del totale in tutti i paesi. La distinzione tra scienze naturali e scienze umane non è fatta ovunque, spesso queste materie sono insegnate in modo integrato.

Detto questo, le ore dedicate alle attività artistiche è molto variabile: in Germania, Austria, nei paesi nordici e nella maggior parte dei nuovi Stati membri, la parte relativa alle attività artistiche in termini di ore di insegnamento è più importante rispetto ad altri paesi.



Figura E2. Ripartizione minima raccomandata delle ore di insegnamento in percentuale, per materia obbligatoria per l'insieme dell'istruzione primaria. Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr): nella Regione di Bruxelles-Capitale, l'insegnamento delle lingue straniere obbligatorie è diverso. L'insegnamento dell'olandese inizia al 3° anno del primario e prevede pertanto un maggior numero di ore rispetto al totale del livello primario.

Belgio, Danimarca, Regno Unito (ENG/WLS/NIR), Romania: cfr. figura E1.

Germania: in alcuni Länder, una parte o la totalità dell'orario è flessibile, soprattutto durante i primi due anni. I dati si basano su un accordo tra i Länder sul minimo di ore da prevedere.

Estonia: gli alunni la cui lingua di istruzione non è l'estone seguono più ore di lingua straniera (l'estone è obbligatorio come seconda lingua straniera) e hanno un orario meno flessibile.

Spagna: il curriculum obbligatorio, come definito dal governo centrale per tutto il paese, rappresenta il 55% delle ore di insegnamento per le Comunità autonome che hanno una seconda lingua ufficiale e il 65% per le altre. Le ore di insegnamento vengono stabilite da ogni Comunità autonoma.

Francia: le ore dell'istruzione obbligatoria sono in fase di riforma. Nel 2002/2003, sono entrate in vigore solo le ore del 1° anno del *cycle des approfondissements* (3° anno del primario). La riforma stabilisce le ore minime e massime per materia. Gli insegnanti hanno un'ora e mezzo alla settimana di orario flessibile da destinare alle materie nei limiti previsti.

Italia: le scuole possono ridurre o aumentare le ore destinate ad alcune materie (o introdurre di nuove), entro il limite del 15% del programma ufficiale qui presentato (il numero totale di ore di insegnamento deve rimanere comunque costante).



SEZIONE I – ORARIO DI INSEGNAMENTO

Note supplementari (figura E2-segue)

Cipro: nelle zone rurali, le ore destinate ad ogni materia dipendono dal numero di insegnanti della scuola.

Lettonia: le scuole decidono le ore da destinare a ogni materia, nel rispetto delle raccomandazioni minime e massime.

Ungheria: l'integrazione delle TIC nelle altre materie dipende dal programma educativo di ogni scuola, dalle risorse disponibili e dalla scelta metodologica dell'insegnante.

Paesi Bassi: le autorità competenti possono decidere di integrare le TIC in altre materie o di insegnarle come materia a sé.

Austria: durante i primi due anni, le lingue straniere possono essere insegnate con un approccio integrato, in relazione con altre materie. Dal 2003/2004, questo insegnamento è obbligatorio.

Polonia: la categoria «altro» include la tecnologia dal 4° anno del primario.

Portogallo: le ore destinate allo sport dipendono dalla disponibilità di risorse umane e di infrastrutture scolastiche. La materia «religione e morale» può essere sostituita da «sviluppo personale e sociale», in base alla scelta dello studente. Una riforma del 3° ciclo dell'*ensino básico* è terminata nel 2004/2005. Le TIC diventano una materia a sé l'ultimo anno dell'istruzione obbligatoria.

Slovenia: sono inclusi i 15 giorni destinati annualmente ad attività speciali (scienze, sport, arte e tecnologie). La materia «scienze tecniche e tecnologia», inclusa nella categoria «altro», è collegata in parte alle TIC.

Finlandia: una nuova ripartizione delle ore di insegnamento, approvata nel 2001, verrà realizzata progressivamente da agosto 2006.

Svezia: le raccomandazioni ufficiali coprono l'insieme dell'istruzione obbligatoria. La figura rappresenta una ripartizione omogenea delle ore di insegnamento negli anni. Per quanto riguarda le lingue straniere, la maggior parte degli alunni inizia a studiare una seconda lingua dal 6° anno. In questo caso, le lingue straniere rappresentano il 9,3 % delle ore di insegnamento totali del primario.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): le scuole possono decidere le ore da destinare a ogni materia. In Inghilterra, per la lingua di istruzione e la matematica, le ore di insegnamento rappresentate si basano sulle raccomandazioni dei documenti strategici non statuari. Il governo si è prefissato come obiettivo quello di aumentare la proporzione di alunni che fanno almeno due ore alla settimana di educazione fisica e di sport scolastico, indipendentemente dalle attività curriculari o extracurriculari.

Regno Unito (SCT): le scienze umane e esatte, le attività artistiche e lo sport sono incluse negli stessi ambiti curriculari. Il volume di ore è stato ripartito in modo uguale tra i due gruppi di materie.

Nota esplicativa

Le percentuali per materia per tutta l'istruzione primaria (CITE 1) sono ottenute calcolando il rapporto tra ore da destinare alle varie materie obbligatorie e numero totale di ore di insegnamento. I dati grezzi usati per realizzare questo grafico sono disponibili per ogni paese e per ogni anno dell'istruzione primaria sul sito Internet di Eurydice (<http://www.eurydice.org>). Il calcolo si basa sulle raccomandazioni minime nazionali ufficiali. Se i programmi indicano solo le materie da insegnare, senza precisare le ore da destinarvi, lasciando le scuole libere di decidere il volume orario, dei puntini neri indicano che sono materie obbligatorie.

Per alleggerire i grafici, alcune materie sono state raggruppate. È il caso delle scienze umane che raggruppano discipline come «vita scolastica e cultura», studi ambientali, storia, geografia, educazione sociale e politica, educazione civica, educazione alla salute, educazione sessuale o alla sicurezza stradale. Le scienze naturali raggruppano biologia, fisica e chimica. In alcuni paesi, la distribuzione dell'orario di insegnamento è dato per materie/gruppi di materie più ampie di quelle presentate. In questo caso, per permettere la comparazione, il volume di ore viene ripartito in modo uguale tra queste materie/gruppi di materie. È spesso il caso delle scienze umane e naturali.

Le ore di insegnamento delle TIC sono indicate in questo grafico se sono una materia a sé. Se l'insegnamento obbligatorio è integrato nelle altre materie, è indicato con un puntino rosso.

La categoria «opzioni obbligatorie» indica che gli alunni devono scegliere una o più materie all'interno di un gruppo di materie del programma obbligatorio.

La categoria «orario flessibile» indica che non sono stabilite le ore da dedicare alle diverse materie obbligatorie oppure che, oltre alle ore da dedicare alle materie obbligatorie, il programma prevede un certo numero di ore di insegnamento che gli alunni o la scuola dedicheranno a materie scelte da loro.

Le attività artistiche raggruppano estetica, musica, disegno, arte, teatro, artigianato, cucito e economia domestica. La categoria «altro» comprende materie come lingue antiche (latino e greco), lezioni o incontri con i tutor.

Le lingue straniere sono obbligatorie in quasi tutti i paesi, ma occupano meno del 10 % delle ore di insegnamento (tranne nella Comunità tedesca del Belgio, in Lussemburgo e a Malta, dove questo insegnamento comincia prima, dal 1° anno del livello primario). La religione e/o la morale è una materia obbligatoria nella maggior parte dei paesi, ma vi è dedicato meno di un decimo delle ore di insegnamento (tranne a Malta e nel Regno Unito (Scozia)). Infine, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) fanno spesso parte delle materie obbligatorie, ma raramente sono insegnate come materia a sé. Vengono maggiormente usate come strumento per affrontare altre materie.



RACCOMANDAZIONI ORARIE PIUTTOSTO EQUILIBRATE TRA LINGUA DI ISTRUZIONE, LINGUE STRANIERE, MATEMATICA E SCIENZE DURANTE L'ISTRUZIONE SECONDARIA GENERALE OBBLIGATORIA

La ripartizione ufficiale delle ore di insegnamento tra le materie obbligatorie a livello secondario generale obbligatorio è molto diversa da quella del primario (figura E2). Si osserva in particolare che la parte delle ore di insegnamento da destinare alla lingua di istruzione e alla matematica diminuisce, mentre quella da dedicare alle scienze naturali e umane aumenta in quasi tutti i paesi. Nella Repubblica ceca (per gli alunni del *gymnázium*), in Estonia, Slovenia e Slovacchia, le scienze naturali diventano la prima materia dal punto di vista delle ore di insegnamento, mentre le scienze umane lo sono in Repubblica ceca (per gli alunni della *základní škola*, programma *Základní škola*), Lettonia, Ungheria e Portogallo. Le lingue straniere, il cui insegnamento è obbligatorio in tutti i paesi tranne nel Regno Unito (Scozia), hanno un maggior numero di ore. In generale, tra il 10 % e il 20 % delle ore di insegnamento è destinato alle lingue durante il secondario generale obbligatorio a tempo pieno.

Di conseguenza, malgrado le differenze che esistono tra sistemi educativi, o all'interno di uno stesso paese, la ripartizione delle ore di insegnamento tra la lingua di istruzione, la matematica, le scienze naturali, le scienze umane e le lingue straniere è molto più equilibrata rispetto al livello primario.

Le ore da riservare alle attività artistiche nelle raccomandazioni diminuisce rispetto al livello primario. In effetti, se durante il primo ciclo dell'istruzione obbligatoria le attività artistiche occupano in generale tra il 10 e il 19 % delle ore totali, nel secondario obbligatorio generale non superano un decimo delle ore totali. Ciononostante, in Italia (al *Liceo artistico*) e in Austria (alla *Polytechnische schule*), la parte di ore da dedicare a queste discipline è più alta.

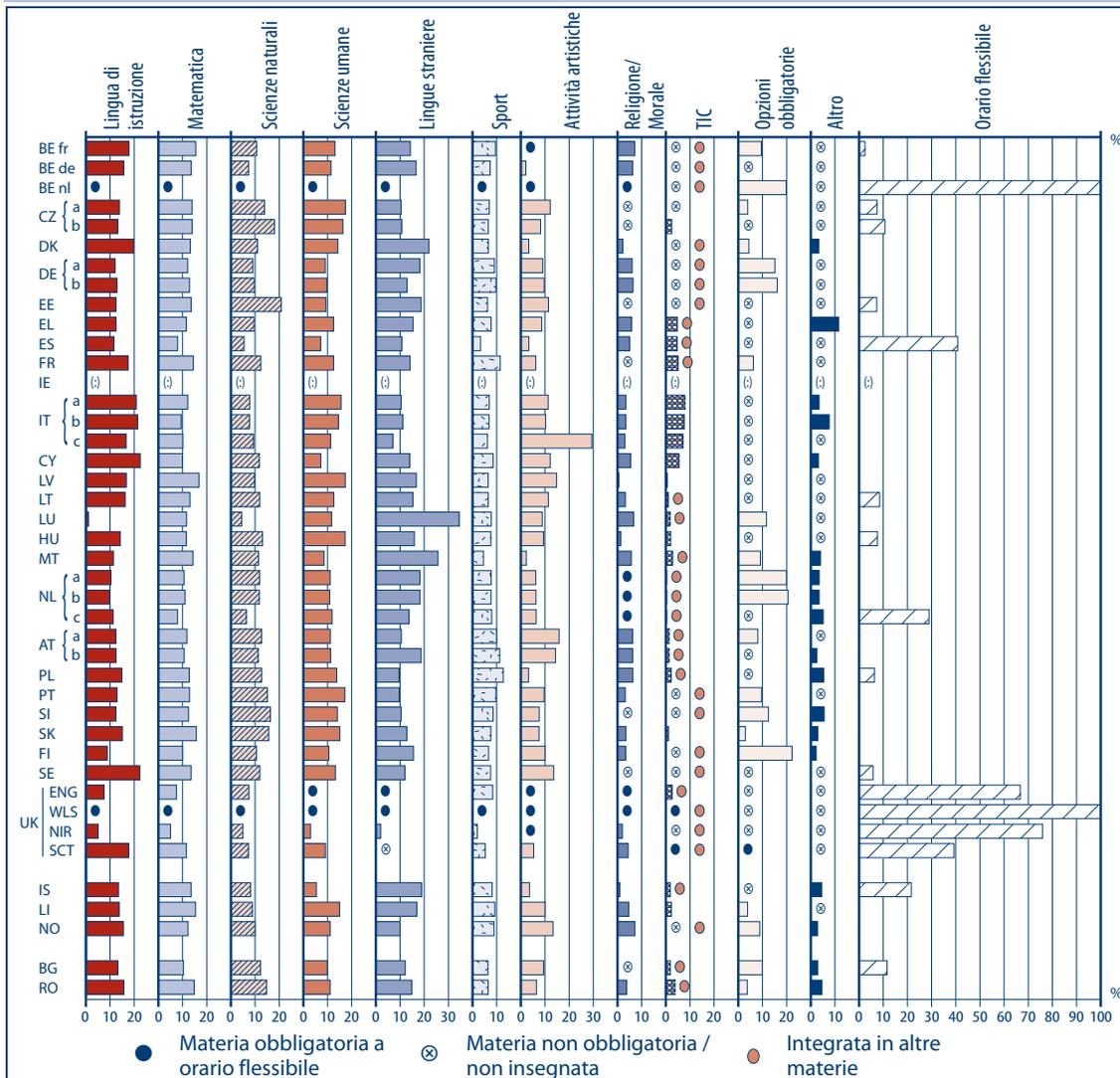
La proporzione di ore di insegnamento flessibile resta molto alta nella Comunità fiamminga del Belgio, in Spagna, nei Paesi Bassi (nel VMBO), nel Regno Unito e in Islanda. Inoltre, nella maggior parte dei paesi, gli alunni del secondario obbligatorio generale hanno una certa autonomia nella scelta delle materie: le «opzioni obbligatorie» permettono loro di scegliere alcune materie da una lista predefinita. Questa possibilità esiste a livello primario solo in Bulgaria e Romania, mentre è molto diffusa a livello secondario obbligatorio generale. La parte di ore da destinare alle «opzioni obbligatorie» supera anche il 15 % nella Comunità fiamminga del Belgio, in Germania, nei Paesi Bassi (HAVO e VWO) e in Finlandia.

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) sono insegnate come materia a sé in quasi la metà dei paesi, ma rappresentano una parte molto esigua delle ore di insegnamento. Invece, le TIC sono spesso integrate nelle altre materie.



SEZIONE I - ORARIO DI INSEGNAMENTO

Figura E3. Ripartizione minima raccomandata delle ore di insegnamento in percentuale, per materia obbligatoria per l'insieme dell'istruzione secondario generale obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio, Danimarca, Francia: cfr. figura E1.

Repubblica ceca: sono rappresentate la *základní škola*, programma *Základní škola* (a), poi la *základní škola*, seguita dal *gymnázium* (b). Non è riportato l'orario di insegnamento negli altri due programmi della *základní škola* (*Národní škola* e *Obečná škola*).

Germania: la figura rappresenta il *Gymnasium* (a), la *Hauptschule* e la *Realschule* (b). I dati si riferiscono ad un accordo tra i *Länder* sulle ore di insegnamento da prevedere.

Estonia, Spagna, Italia, Lettonia, Ungheria, Polonia, Portogallo, Slovenia, Finlandia, Regno Unito: cfr. figura E2.

Italia: è stato preso in considerazione il 9° anno del *liceo scientifico* (a), del *liceo classico* (b) o del *liceo artistico* (c). La categoria TIC include ore di insegnamento delle tecnologie (non strettamente TIC).

Cipro: la categoria «altro» include la tecnologia.



Note supplementari (figura E3 segue)

Paesi Bassi: la figura rappresenta il HAVO (a), il VWO (b) e il VMBO (c). Dato che il numero di ore di insegnamento della lingua di istruzione e della prima lingua straniera (inglese) al VMBO dipende dalla sezione scelta, in questa sede è stata rappresentata una media. Le autorità locali competenti possono decidere di integrare le TIC in altre materie o di insegnarle come materia a sé.

Austria: la figura rappresenta la *Hauptschule*, la *Polytechnische Schule* (a) e l'*allgemein bildende höhere Schule* (b).

Svezia: le raccomandazioni ufficiali coprono il ciclo completo dell'istruzione obbligatoria. Qui è rappresentata una ripartizione omogenea sugli anni in questione. Per quanto riguarda le lingue straniere, la maggior parte degli alunni inizia a studiare una seconda lingua dal 6° anno. In questo caso, le lingue straniere rappresentano il 17 % delle ore di insegnamento totali del secondario obbligatorio generale.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): le scuole possono decidere le ore da destinare a ogni materia. Non ci sono raccomandazioni applicabili alla totalità dell'istruzione secondaria generale obbligatoria. I dati dell'Inghilterra e dell'Irlanda del Nord si basano su raccomandazioni/consigli divise, per alcuni anni, per le ore di insegnamento raccomandate per tutti gli anni. I dati dell'Inghilterra sullo sport si basano sugli obiettivi governativi che stabiliscono di aumentare la proporzione di alunni che praticano almeno due ore alla settimana di educazione fisica o di sport scolastico, come attività curriculari o extracurriculari.

Romania: le scuole possono aggiungere due ore alla settimana per attività supplementari, per ogni anno dell'istruzione obbligatoria. L'integrazione delle TIC in altre materie dipende dalle risorse disponibili.

Nota esplicativa

Le percentuali per materia per il secondario generale obbligatorio a tempo pieno sono ottenute calcolando il rapporto tra ore da destinare alle varie materie obbligatorie e numero totale di ore di insegnamento. Il secondario generale obbligatorio a tempo pieno in genere finisce al termine del secondario inferiore generale o della struttura unica, tranne in Belgio, Francia, Italia, Ungheria, Paesi Bassi (VWO e HAVO), Slovacchia, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) e Bulgaria (figura B1).

I dati grezzi usati per realizzare questo grafico sono disponibili per ogni paese e per ogni anno dell'istruzione secondaria generale obbligatoria a tempo pieno sul sito Internet di Eurydice (<http://www.eurydice.org>). Il calcolo si basa sulle raccomandazioni minime nazionali ufficiali.

Se i programmi indicano solo le materie da insegnare, senza precisare le ore da destinarvi, lasciando le scuole libere di decidere il volume orario, dei puntini neri indicano che sono materie obbligatorie. Per i paesi in cui l'istruzione secondaria obbligatoria a tempo pieno include uno o più anni del secondario superiore organizzato in diverse sezioni, queste possono essere indicate in figura oppure il calcolo si basa sul numero di ore dell'indirizzo scientifico per quell'anno/quegli anni.

Per alleggerire i grafici, alcune materie sono state raggruppate. È il caso delle scienze umane che raggruppano discipline come «vita scolastica e cultura», studi ambientali, storia, geografia, educazione sociale e politica, educazione civica, educazione alla salute, educazione sessuale o alla sicurezza stradale. Le scienze naturali raggruppano biologia, fisica e chimica. In alcuni paesi, la distribuzione dell'orario di insegnamento è dato per materie/gruppi di materie più ampie di quelle presentate. In questo caso, per permettere la comparazione, il volume di ore viene ripartito in modo uguale tra queste materie/gruppi di materie.

Le ore di insegnamento delle TIC sono indicate in questo grafico se sono una materia a sé. Se l'insegnamento obbligatorio è integrato nelle altre materie, è indicato con un puntino rosso.

La categoria «opzioni obbligatorie» indica che gli alunni devono scegliere una o più materie all'interno di un gruppo di materie del programma obbligatorio.

La categoria «orario flessibile» indica che non sono stabilite le ore da dedicare alle diverse materie obbligatorie oppure che, oltre alle ore da dedicare alle materie obbligatorie, il programma prevede un certo numero di ore di insegnamento che gli alunni o la scuola dedicheranno a materie scelte da loro.

Le attività artistiche raggruppano estetica, musica, disegno, arte, teatro, artigianato, cucito e economia domestica. La categoria «altro» comprende materie come lingue antiche (latino e greco), lezioni o incontri con i tutor.

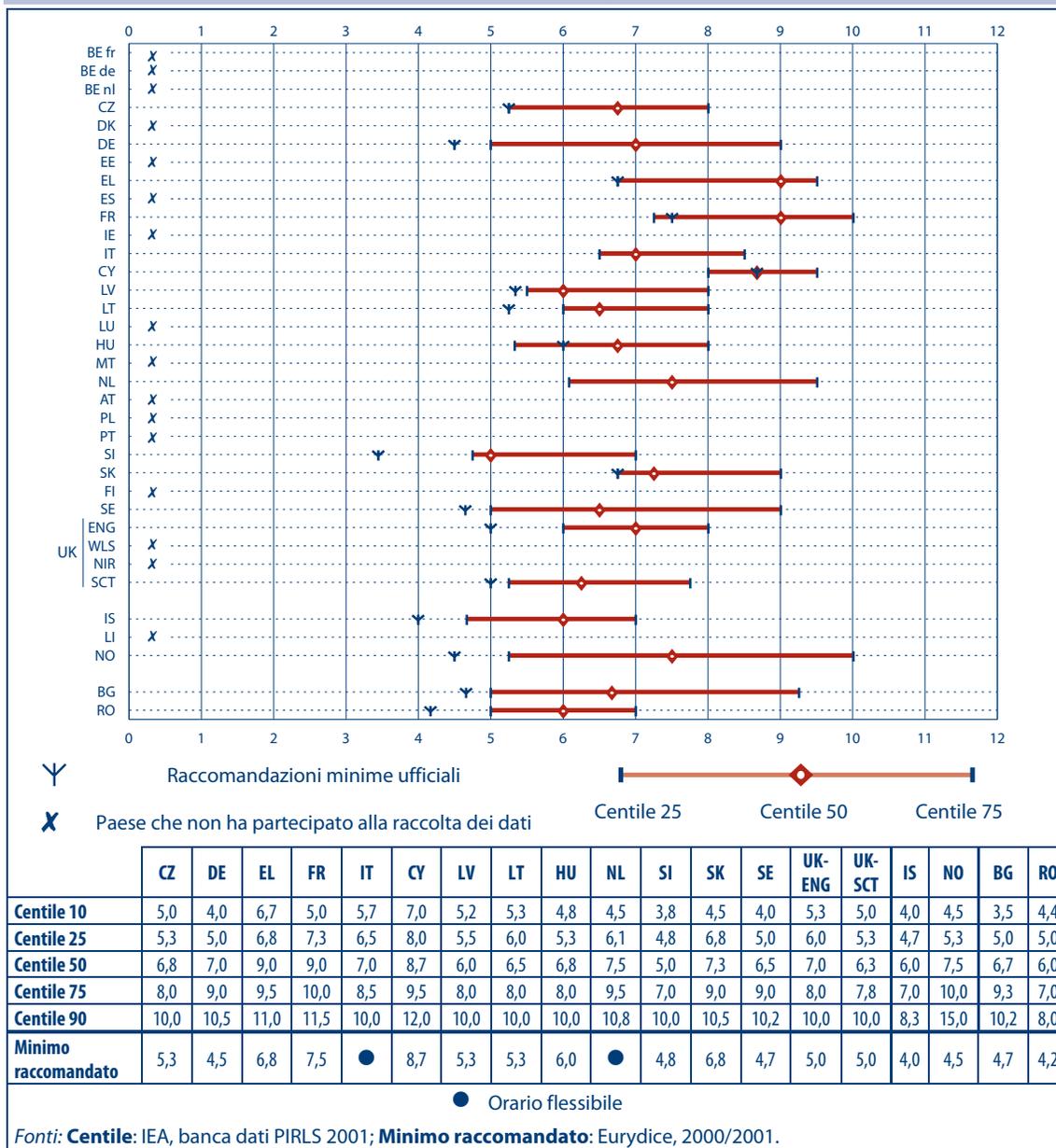


SEZIONE I - ORARIO DI INSEGNAMENTO

A LIVELLO PRIMARIO, IL NUMERO DI ORE DESTINATE ALLA LINGUA DI ISTRUZIONE È SUPERIORE AL MINIMO RACCOMANDATO È SUPERIORE AL MINIMO RACCOMANDATO

A parte alcune eccezioni, la lingua di istruzione è la materia obbligatoria per la quale il numero di ore minimo raccomandato è il più alto (figura E2). Una relazione tra l'orario ufficiale e le ore che gli insegnanti dichiarano di dedicare effettivamente all'insegnamento della lingua di istruzione può essere stabilita per il 4° anno dell'istruzione primaria nei paesi che hanno partecipato all'indagine PIRLS 2001.

Figura E4. Distribuzione degli alunni del 4° anno del livello primario in base al numero di ore settimanali destinate all'insegnamento della lingua di istruzione, rispetto al numero minimo ufficiale di ore raccomandato. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.





Note supplementari (figura E4)

Slovenia: l'anno di studi preso in considerazione nell'ambito dello studio PIRLS 2001 è il 3° anno del primario.

Regno Unito (ENG, SCT): l'anno di studio preso in considerazione nell'ambito dello studio PIRLS 2001 è il 5° anno del primario.

Nota esplicativa

Gli insegnanti sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, ad indicare il numero di ore settimanali che dedicano all'insegnamento della lingua di istruzione.

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (una classe del 4° anno del primario), che ha come obiettivo quello di offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. A tal proposito, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelte fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Questo spiega perché la figura non presenta direttamente le proporzioni di insegnanti che danno una determinata risposta, ma le proporzioni di alunni il cui insegnante ha fornito questa risposta.

Per informazioni più precise sull'indagine PIRLS, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici». Per motivi di leggibilità, la figura presenta solo i valori corrispondenti ai centili 25, 50 e 75 della distribuzione. I valori dei centili 10 e 90 sono presentati nella tabella sotto la figura.

Tre quarti degli alunni del 4° anno del primario seguono un minimo di 5 ore di insegnamento della lingua di istruzione alla settimana, le sole eccezioni sono rappresentate da Slovenia e Islanda. In tutti i paesi, tranne Francia, Cipro e Ungheria, almeno il 75 % degli alunni del 4° anno del primario riceve ogni settimana il numero raccomandato di ore di insegnamento della lingua di istruzione o anche di più. Gli insegnanti rispettano quindi le raccomandazioni.

La distribuzione degli alunni in funzione delle ore settimanali di insegnamento che gli insegnanti dichiarano di dedicare alla lingua di istruzione è molto variabile. Lo scarto tra il centile 25 e il centile 75 in generale è da due a tre ore. Quello tra i centili 10 e 90 generalmente è tra quattro e sette ore alla settimana. In Germania, Paesi Bassi, Svezia, Norvegia e Bulgaria, le distribuzioni sono relativamente estese. Invece, in Italia, a Cipro, nel Regno Unito (Inghilterra) e in Romania, sono minori.

A LIVELLO PRIMARIO, I LIBRI DI LETTERATURA INFANTILE SONO PIÙ USATI DEI PROGRAMMI DI APPRENDIMENTO DELLA LETTURA

L'apprendimento e lo stimolo della lettura sono attività fondamentali, in particolare a livello primario. Le ore raccomandate per l'insegnamento della lingua di istruzione sono le più numerose in quasi tutti i paesi (figura E2). La diversità dei materiali di lettura usati al 4° anno del primario e la loro frequenza di utilizzo sono state analizzate partendo da dati dell'indagine PIRLS 2001 per i paesi che hanno partecipato.

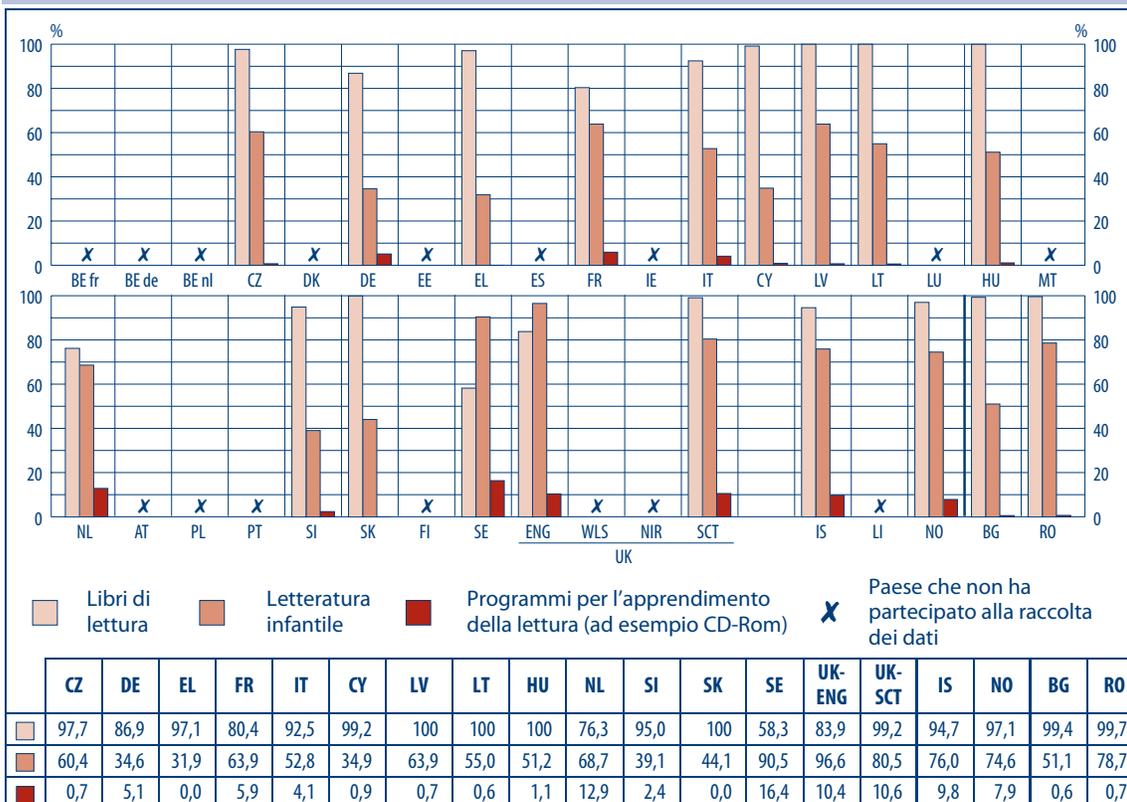
I libri di testo sono il principale strumento di apprendimento della lettura per gli alunni del 4° anno del primario. In tutti i paesi, tranne la Svezia, più di tre quarti degli alunni hanno un insegnante che li usa almeno una volta alla settimana. Gli insegnanti di più della metà degli alunni utilizzano una varietà di libri di letteratura infantile, tranne in Germania, Grecia, Cipro, Slovenia e Slovacchia. La Svezia e il Regno Unito (Inghilterra) sono i soli paesi in cui i libri di letteratura infantile sono più usati dei libri di testo.

Invece, l'uso frequente di programmi informatici per l'insegnamento della lettura è molto meno diffuso. Riguarda poco più di un alunno su dieci solo in quattro sistemi educativi: Paesi Bassi, Svezia e Regno Unito (Inghilterra e Scozia). L'insegnamento della lettura a livello primario resta quindi basato su supporti tradizionali, come libri di testo e libri per bambini, mentre l'informatica è usata in modo regolare in pochi paesi.



SEZIONE I - ORARIO DI INSEGNAMENTO

Figura E5. Percentuali di alunni del 4° anno del primario il cui insegnante dichiara di usare libri di testo, libri di letteratura infantile o programmi per l'apprendimento della lettura almeno una volta alla settimana. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.



Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2001.

Nota esplicitiva

Gli insegnanti sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, ad indicare con quale frequenza usano diversi supporti per l'insegnamento della lettura (a) «Libri di lettura», (b) «Fogli o libri di esercizi», (c) «Giornali e riviste per bambini», (d) «Programmi per l'apprendimento della lettura (ad esempio, CD-Rom)», (e) «Materiali di lettura su Internet (pagine Web)», (f) «Letteratura infantile (ad esempio, romanzi, raccolte di storie, ecc.)» e (g) «Materiali di altre materie». La figura presenta solo i supporti a, d e f. Le modalità di risposta erano (i) «tutti i giorni o quasi», (ii) «una o due volte alla settimana», (iii) «una o due volte al mese» e (iv) «mai o praticamente mai». La figura presenta le categorie (i) e (ii) raggruppate.

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (una classe del 4° anno del primario), che ha come obiettivo quello di offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. A tal fine, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelte fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Questo spiega perché la figura non presenta direttamente le proporzioni di insegnanti che danno una determinata risposta, ma le proporzioni di alunni il cui insegnante ha fornito questa risposta.

Per informazioni più dettagliate sull'indagine PIRLS, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».

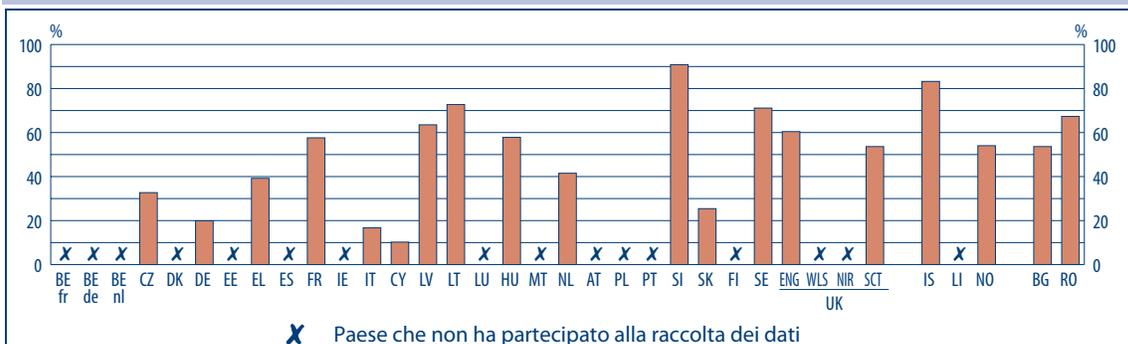


LE BIBLIOTECHE SCOLASTICHE SONO FREQUENTATE REGOLARMENTE DA PIÙ DELLA METÀ DEGLI ALUNNI DI 9 ANNI

Oltre al materiale di lettura utilizzato in classe, la biblioteca scolastica è usata molto dagli alunni del 4° anno del primario nella maggior parte dei paesi che ha partecipato all'indagine PIRLS 2001. Più della metà degli alunni frequenta la biblioteca della propria scuola almeno una volta alla settimana. Nella Repubblica ceca, in Germania, Grecia, Italia, Cipro, Paesi Bassi e Slovacchia, la percentuale è comunque molto inferiore.

L'uso ristretto della biblioteca in questi paesi può essere dovuto, da una parte, alla mancanza di attrezzature nelle scuole (figura D14). Dalle dichiarazioni degli insegnanti del 4° anno del primario, quasi la metà degli alunni tedeschi non ha una biblioteca nella propria scuola. A Cipro, questa proporzione supera i due terzi. Ad ogni modo, in Repubblica ceca, Italia e Slovacchia, dove le scuole sembrano essere bene organizzate per quanto riguarda le biblioteche, meno di un terzo degli alunni viene portato dagli insegnanti almeno una volta alla settimana.

Figura E6. Percentuali di alunni del 4° anno del primario il cui insegnante dichiara di portare i propri alunni nella biblioteca scolastica almeno una volta alla settimana. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.



CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
32,7	19,9	39,2	57,6	16,7	10,2	63,5	72,7	57,8	41,5	90,8	25,4	71,1	60,4	53,6	83,2	54,0	53,6	67,3

Nessuna biblioteca nella scuola (%)																		
CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
7,2	52,6	22,3	19,1	20,0	68,0	0,4	1,6	3,1	30,0	0,1	6,3	4,3	7,1	15,1	2,4	1,7	13,1	3,2

Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2001.

Nota esplicitiva

Gli insegnanti sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, ad indicare con quale frequenza portano gli alunni nella biblioteca della scuola. Le modalità di risposta erano (i) «tutti i giorni o quasi», (ii) «una o due volte alla settimana», (iii) «una o due volte al mese» e (iv) «mai o praticamente mai». La figura presenta le categorie (i) e (ii) raggruppate.

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (una classe del 4° anno del primario), che ha come obiettivo quello di offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. A tal fine, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelte fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Questo spiega perché la figura non presenta direttamente le proporzioni di insegnanti che danno una determinata risposta, ma le proporzioni di alunni il cui insegnante ha fornito questa risposta.

Per informazioni più dettagliate sull'indagine PIRLS, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».

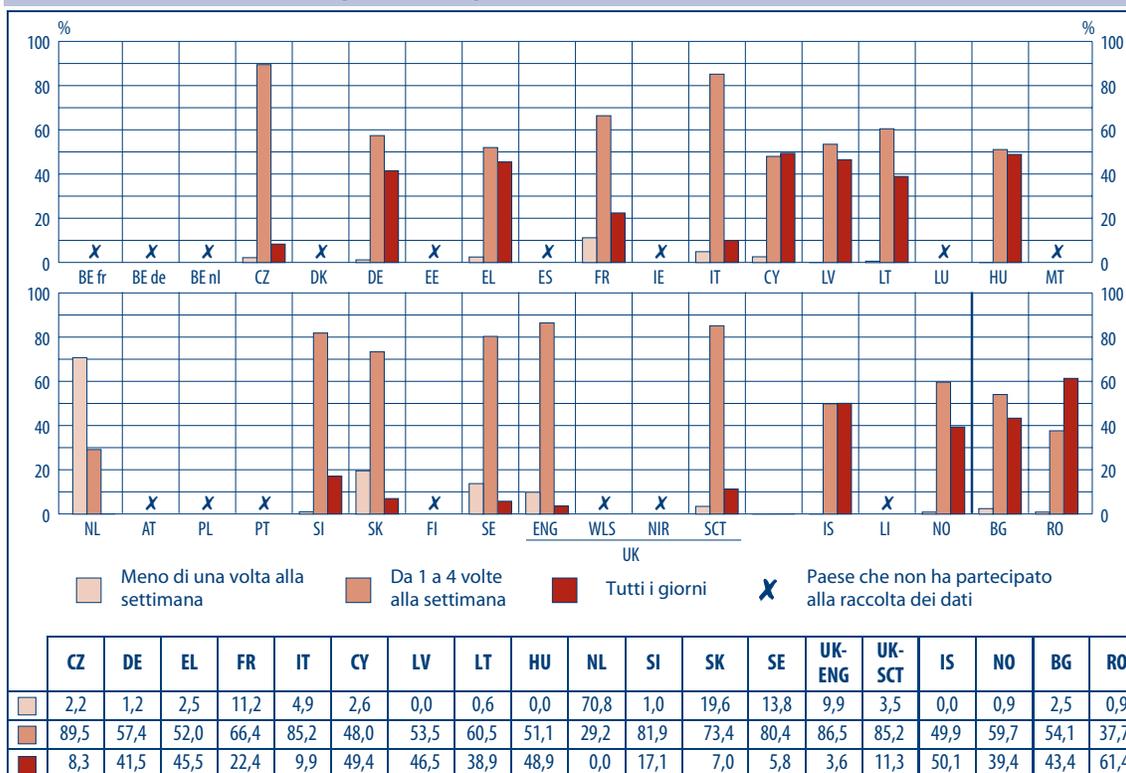


SEZIONE I - ORARIO DI INSEGNAMENTO

**A LIVELLO PRIMARIO, DA UNA A QUATTRO VOLTE ALLA SETTIMANA,
COMPITI A CASA SULLA LINGUA DI ISTRUZIONE**

L'apprendimento della lingua di istruzione non si limita alle attività in classe. In effetti, nei paesi per i quali sono disponibili i dati PIRLS 2001, la maggior parte degli insegnanti del 4° anno del primario dichiara di dare compiti a casa in questa materia. In Romania, alla maggior parte degli alunni viene assegnato tutti i giorni un compito a casa incentrato sulla lingua di istruzione. A Cipro, in Ungheria e in Islanda, questa situazione riguarda la metà degli alunni. La situazione più diffusa è comunque quella in cui gli alunni svolgono dei lavori a casa sulla lingua di istruzione tra una e quattro volte alla settimana. Fanno eccezione i Paesi Bassi. La maggior parte degli alunni ha un compito a casa in questo modo meno di una volta alla settimana.

Figura E7. Percentuali di alunni del 4° anno del primario il cui insegnante dichiara di dare dei compiti a casa sulla lingua di istruzione. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.



Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2001.

Nota esplicitiva

Gli insegnanti sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, ad indicare con quale frequenza assegnano ai propri alunni compiti a casa sulla lingua di istruzione (lettura, scrittura, produzione orale, letteratura e altre competenze linguistiche).

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (una classe del 4° anno del primario), che ha come obiettivo quello di offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. A tal proposito, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelte fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Questo spiega perché la figura non presenta direttamente le proporzioni di insegnanti che danno una determinata risposta, ma le proporzioni di alunni il cui insegnante ha fornito questa risposta.

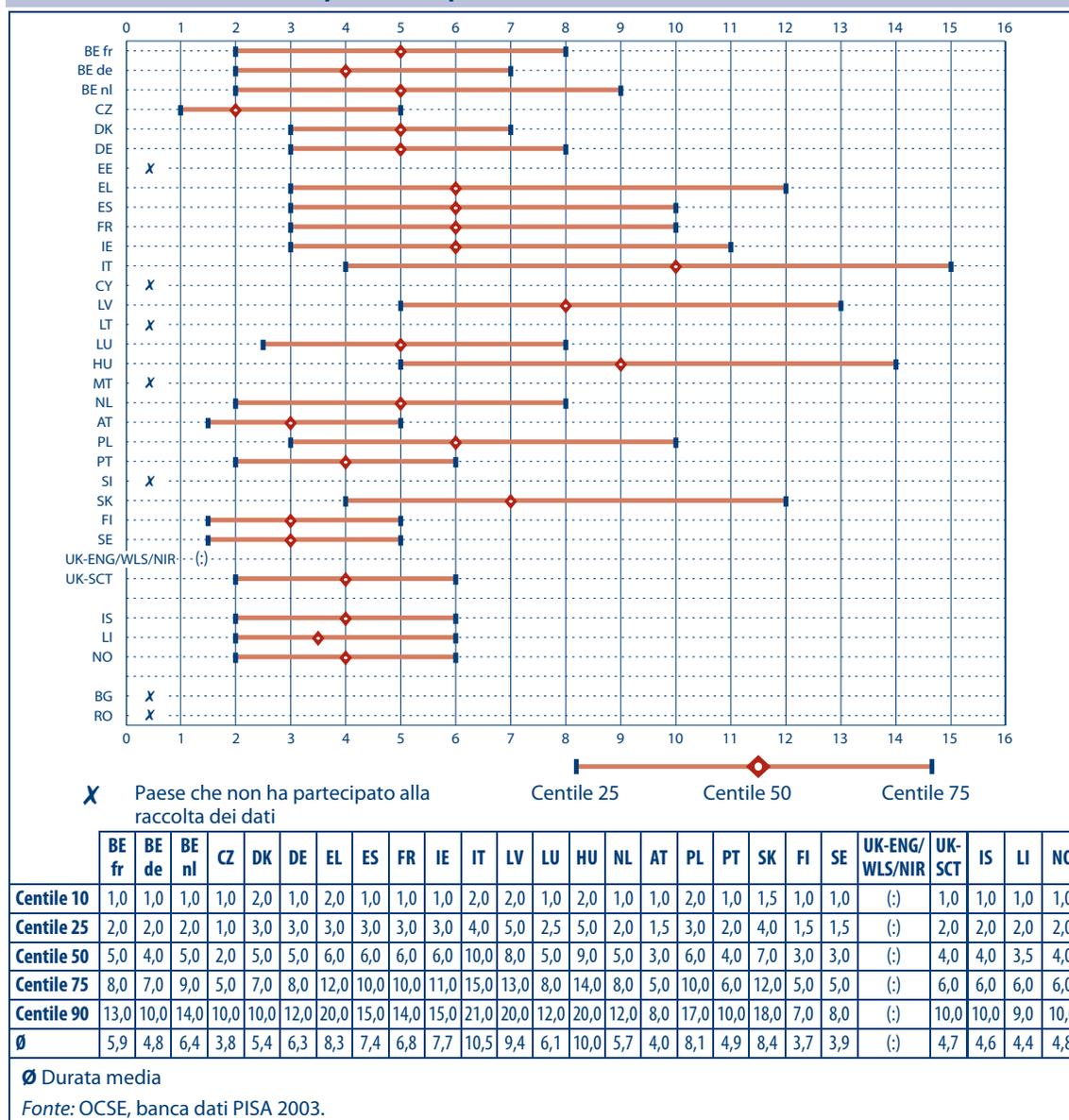
Per informazioni più dettagliate sull'indagine PIRLS, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».



A 15 ANNI, LA DURATA MEDIA DEI COMPITI E DELLE LEZIONI A CASA VARIA DA 4 A 10 ORE ALLA SETTIMANA

La durata media dei compiti e delle lezioni a casa, come indicato dagli alunni di 15 anni che hanno partecipato all'indagine PIRLS 2001, varia molto da paese a paese: da meno di 4 ore alla settimana in Repubblica ceca, Finlandia e Svezia a più di 10 ore in Italia. In generale, il tempo medio dedicato a compiti e lezioni è inferiore nei paesi nordici e maggiore nei paesi mediterranei e in quelli dell'Europa centrale e orientale.

Figura E8. Distribuzione degli alunni di 15 anni secondo il numero di ore settimanali che dichiarano di dedicare ai compiti e alle lezioni a casa. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2002/2003.



Note supplementari (figura E8)

Francia: nel 2003, il questionario «scuola» non è stato completato dai capi di istituto.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): il tasso di risposta nel 2003 è stato considerato troppo scarso per garantire la comparabilità. Questo spiega perché i dati (c10 = 1,0; c25 = 3,0; c50 = 5,0; c75 = 8,0; c90 = 12,0; Ø = 6,2) non sono presentati nella figura.

Nota esplicativa

Gli alunni sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, ad indicare il numero di ore che dedicano alla settimana ai compiti e alle lezioni a casa.

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (35 alunni di 15 anni). È volta a offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato.

Per informazioni più precise sull'indagine PIRLS e sulla definizione del centile, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».

Per motivi di leggibilità, la figura presenta solo i valori corrispondenti ai centili 25, 50 e 75 della distribuzione. I valori dei centili 10 e 90 sono presentati nella tabella sotto la figura.

Queste medie non devono però nascondere l'importanza delle differenze all'interno di ogni paese. Una proporzione non indifferente di alunni (un quarto) dichiara di lavorare 3 ore alla settimana o meno a casa in quasi tutti i paesi. Al contrario, in alcuni paesi, un quarto degli alunni dichiara di lavorare 6 ore o più a casa e in altri, 10 o anche 12 ore alla settimana.

La durata dei compiti e delle lezioni a casa è molto alta in Grecia, Italia, Lettonia, Ungheria e Slovacchia. In questi paesi (tranne la Lettonia), la maggior parte degli alunni di 15 anni frequenta il livello di istruzione secondario superiore (figura C7), cosa che può spiegare una maggiore richiesta di lavoro individuale. Nel caso della Lettonia, la durata dei compiti a casa appare come un complemento al numero di ore di insegnamento minimo raccomandato a livello secondario inferiore, che è il più basso di tutti i paesi europei (figura E1).

LA SCELTA DEI PERIODI DI VACANZA DELLE SCUOLE È DECENTRATA IN UNA DECINA DI PAESI

L'organizzazione delle vacanze scolastiche presenta caratteristiche simili in diversi paesi, malgrado alcune specificità nazionali. In tutta l'Europa, le vacanze sono organizzate su tre periodi: le vacanze estive, quelle di Natale e dell'anno nuovo, e quelle di primavera o di Pasqua. A questi periodi si aggiungono, nella maggior parte dei paesi, le vacanze d'autunno e quelle di inverno o di Carnevale, e più raramente, le vacanze dell'ultimo trimestre o legate alla festa della Pentecoste. Oltre a questi periodi, tutti i paesi offrono da uno a dieci giorni di vacanza occasionali, che corrispondono di solito a feste pubbliche e/o religiose. Le date di questi giorni di vacanza non sono fissate ovunque.

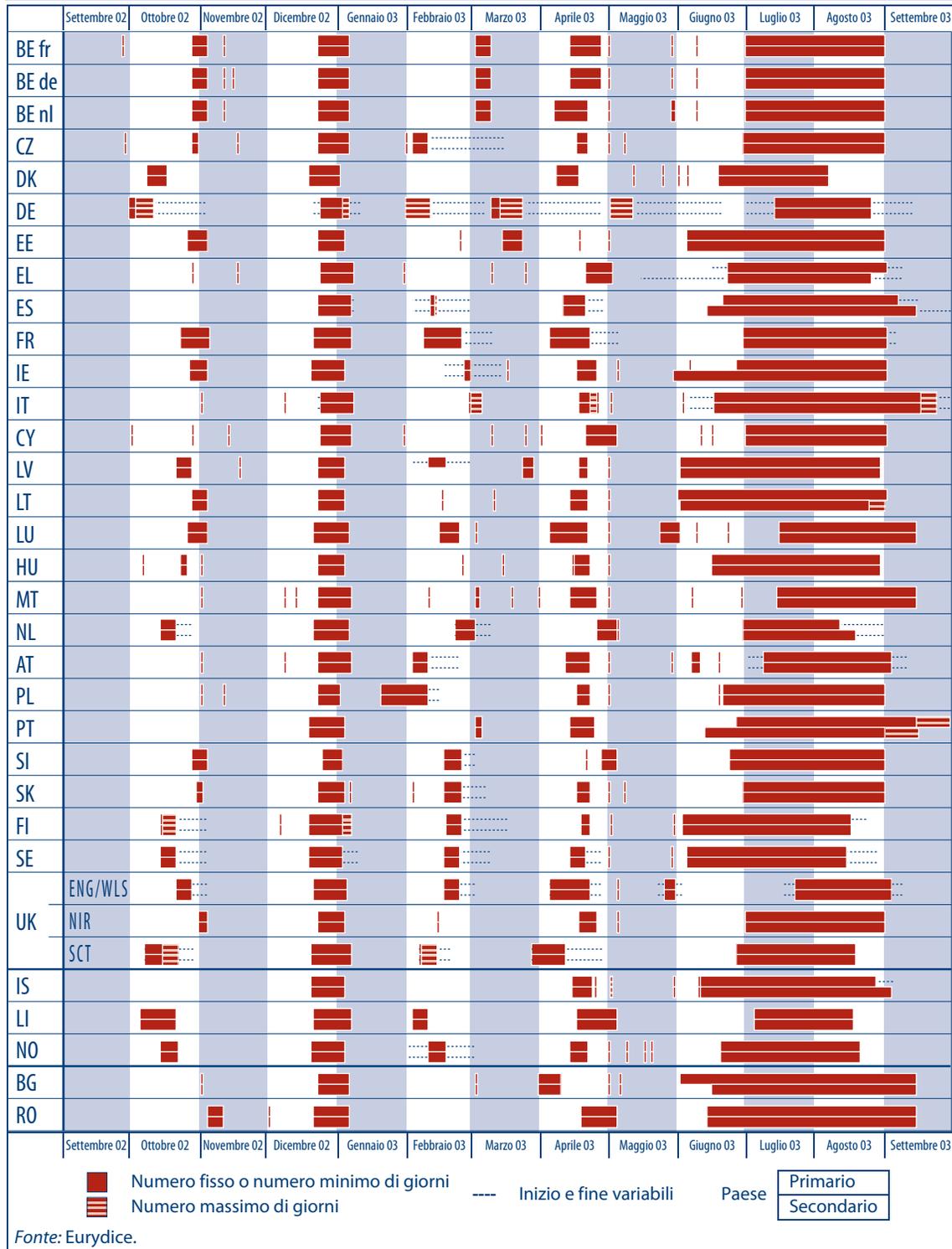
La distribuzione delle vacanze sull'anno scolastico di solito è la stessa al primario e al secondario. È diversa solo in alcuni paesi. In Grecia e in Bulgaria, l'anno scolastico degli alunni del secondario dura di più di quello degli alunni del primario. Il contrario avviene, invece, in Spagna, Irlanda, Paesi Bassi e Islanda (per gli alunni del secondario superiore generale).

Le principali differenze tra i paesi si osservano a livello di date o di numero di giorni di vacanza per ogni periodo di vacanza. Così, le vacanze estive di solito hanno una durata compresa tra nove e dieci settimane, a parte poche eccezioni. Questa durata può variare dalle sei settimane (Germania, Paesi Bassi al primario, Regno Unito (Inghilterra e Galles) e Liechtenstein) alle quindici settimane (in Bulgaria, a livello primario). Le vacanze di Natale e anno nuovo presentano meno variazioni. Quasi ovunque hanno una durata di due settimane. Sono tre in Svezia, e sono più brevi in Repubblica ceca, Polonia e Slovenia, dove è prevista una settimana. Infine, le vacanze di Pasqua o di primavera variano in generale da una a due settimane.



PROCESSI EDUCATIVI

Figura E9. Ripartizione delle vacanze su un anno scolastico.
Anno scolastico 2002/2003.



Note supplementari (figura E9)

Belgio, Germania, Spagna, Francia, Italia, Paesi Bassi, Portogallo, Slovenia, Svezia, Regno Unito (NIR), Liechtenstein: esistono vacanze supplementari (da uno a dieci giorni) per i quali la data non è stabilita dalle autorità centrali o superiori in ambito educativo.

Danimarca: le *municipalities* decidono la ripartizione delle vacanze scolastiche, nei limiti del numero di giorni di insegnamento e dell'inizio delle vacanze estive, fissate a livello centrale. Il ministro pubblica comunque delle linee guida non obbligatorie.

Germania: i *Länder* decidono la ripartizione delle vacanze, nei limiti dei giorni di vacanza fissati a livello federale.

Spagna, Italia, Austria: le Comunità autonome, le regioni o i *Länder* (rispettivamente) decidono la ripartizione delle vacanze.

Italia: a condizione che vengano garantiti 200 giorni all'anno di insegnamento, le scuole possono offrire più giorni di vacanza, normalmente a febbraio o marzo.

Irlanda: le scuole decidono la ripartizione delle vacanze, nei limiti del numero di giorni di vacanza fissati.

Lituania: le scuole possono decidere di ripartire i giorni di vacanza, con l'approvazione del Consiglio scolastico e nei limiti del numero di giorni di insegnamento fissato a livello centrale.

Ungheria: 5 giorni di vacanza supplementari possono essere ripartiti dalle scuole. Queste ultime hanno anche una certa flessibilità nella ripartizione delle date di vacanza a condizione che conservino il numero di giorni di insegnamento.

Portogallo: le vacanze occasionali legate a feste pubbliche o religiose sono in fase di revisione.

Finlandia: le autorità educative (in genere, le municipalità) decidono le date precise di inizio dell'anno scolastico e i periodi di vacanza.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): le autorità locali o le scuole decidono la ripartizione delle vacanze, nei limiti del numero di giorni di insegnamento fissati a livello centrale. In Inghilterra e Galles, dal 2004/2005, alcune autorità educative locali hanno adottato un modello standardizzato di anno scolastico organizzato in sei periodi. Due periodi di sette settimane, con due settimane di vacanze tra di essi, sono seguiti da quattro periodi di sei settimane, con una pausa di due settimane in mezzo. Ciononostante, la decisione di adottare questo nuovo modello è lasciata alle autorità educative locali (*Local Education Authority – LEA*) o al consiglio direttivo della scuola.

Svezia, Regno Unito (SCT): le municipalità decidono la ripartizione delle vacanze.

Islanda: le scuole decidono le date delle vacanze di autunno e di inverno, e la loro durata. Queste vacanze non sono rappresentate. Le vacanze estive durano 11 settimane nell'istruzione obbligatoria e 13 nel secondario superiore generale.

Norvegia: la distribuzione dei giorni di vacanza dipende in parte dalle autorità educative locali, ma il numero di settimane totali di insegnamento è fissato dalle autorità centrali.

Nota esplicativa

In alcuni paesi, le date dei giorni di vacanza accordati sono gli stessi per tutti gli alunni di un dato livello di istruzione. A volte, la scelta del momento in cui questi giorni sono concessi dipende dallo stato federato, dalla regione, dalla municipalità o dalla scuola. È quello che indicano le variazioni presentate nella figura.

A volte, le autorità competenti possono accordare, oltre al minimo stabilito per tutti, dei giorni di vacanza supplementari. Questi giorni di vacanza devono comunque rispettare alcuni limiti, indicati nel grafico come numero massimo di giorni.

Solo le date delle feste di Natale e anno nuovo sono quasi identiche ovunque in Europa. Gli altri periodi di vacanze scolastiche sono stabiliti in date diverse a seconda dei paesi. Ad esempio, le vacanze estive possono iniziare tra fine maggio in Irlanda a livello secondario e fine luglio nel Regno Unito (Inghilterra e Galles), per terminare tra i primi quindici giorni di agosto in Danimarca e la fine di settembre in Spagna a livello secondario.

I periodi e le date delle vacanze scolastiche possono anche variare all'interno di un paese. In alcuni paesi, questa decisione fa parte delle competenze delle autorità regionali, delle municipalità (come in Danimarca, Svezia, Finlandia, Regno Unito (Inghilterra, Galles – nella maggior parte delle scuole – e Scozia) e Norvegia) o delle scuole (come in Irlanda, Lituania e in poche scuole nel Regno Unito (Inghilterra e Galles). Ciononostante, l'autonomia decisionale per stabilire le date delle vacanze scolastiche può essere limitata: il numero di giorni di insegnamento e/o, le date di inizio o di fine dell'anno scolastico di solito sono stabilite a livello centrale.

In Francia, è il governo centrale che stabilisce date diverse a seconda delle zone geografiche per le vacanze di Natale e anno nuovo e per quelle di primavera o di Pasqua. Nei Paesi Bassi, il governo centrale raccomanda date diverse per le vacanze d'autunno, di inverno e estive, mentre in Polonia e Slovenia, questa differenza riguarda le vacanze d'inverno.

PROCESSI EDUCATIVI

SEZIONE II – FORMAZIONE DEI GRUPPI

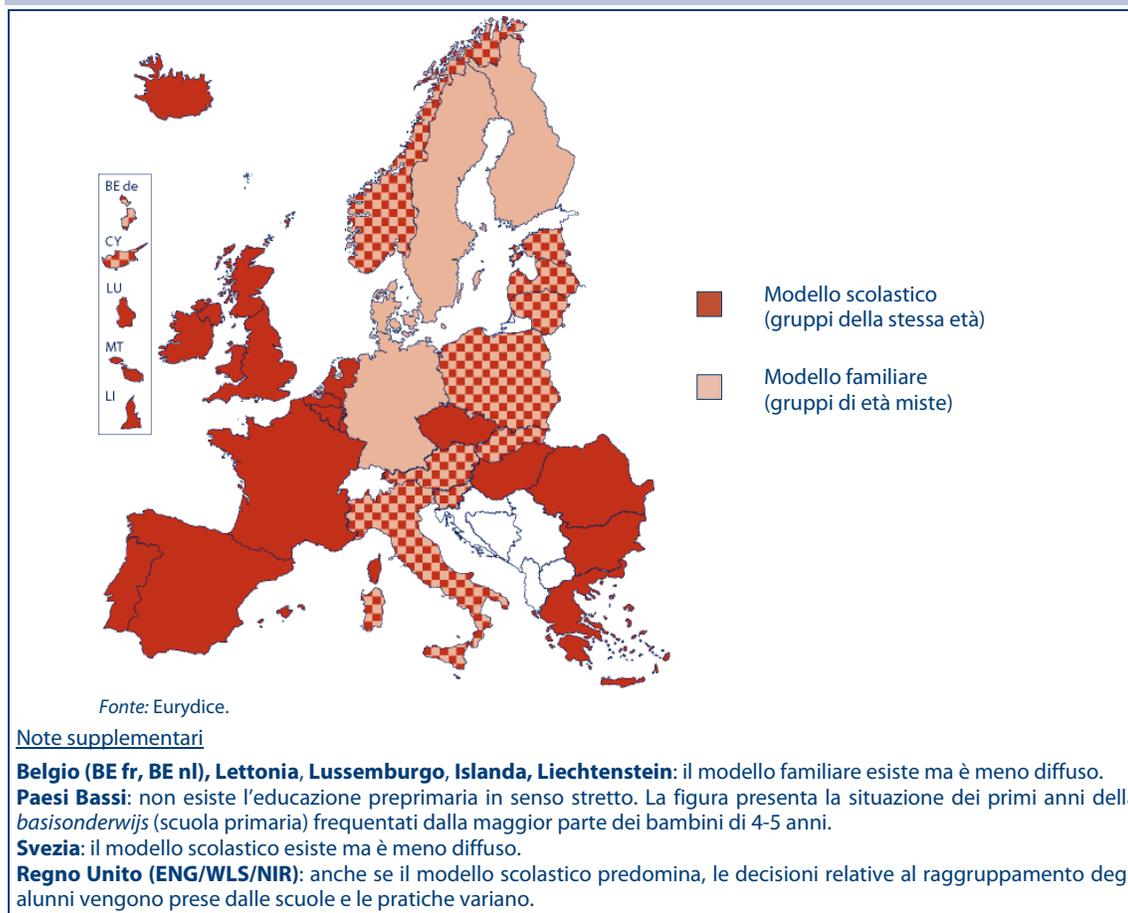
IL RAGGRUPPAMENTO DEI BAMBINI PER ETÀ È UNA PRATICA RELATIVAMENTE FREQUENTE NELL'EDUCAZIONE PREPRIMARIA

Negli istituti di educazione preprimaria, i bambini sono raggruppati secondo due grandi modalità.

- La prima riprende l'organizzazione adottata alla scuola primaria: i bambini raggruppati per fasce di età. Questo modello è chiamato «modello scolastico».
- La seconda è più vicina all'organizzazione «familiare»: bambini di età diverse si ritrovano all'interno di uno stesso gruppo.

La situazione più diffusa in Europa è la costituzione di gruppi di bambini della stessa età, secondo il modello scolastico. Gli istituti che offrono questa organizzazione sono sotto la tutela del ministero dell'educazione. Questa situazione si osserva anche, per definizione, nelle classi preprimarie che accolgono solo una fascia d'età (i bambini di 6 anni) in Danimarca, Finlandia e Svezia.

**Figura E10. Principali modalità di raggruppamento dei bambini nell'educazione preprimaria.
Anno scolastico 2002/2003.**





Al contrario, in Germania, così come negli istituti a finalità educative per i bambini di meno di 6 anni in Danimarca, Finlandia e Svezia, predomina il raggruppamento di bambini di età diverse secondo un modello più familiare (chiamato «raggruppamento verticale»). Bisogna notare che in tutti questi paesi, tranne la Svezia, questo modello si incontra negli istituti che sono sotto la tutela di un ministero diverso da quello dell'istruzione.

Altrove, i due modelli coesistono: Belgio (Comunità tedesca), Estonia, Italia, Cipro, Lettonia, Austria, Polonia, Slovenia, Slovacchia e Norvegia. Gli istituti in questione sono sotto la tutela del ministero dell'educazione (tranne Austria e Norvegia). In alcuni paesi, i gruppi di età si osservano principalmente nelle scuole molto piccole, situate in zone rurali. Il modello scolastico è quindi il più frequente.

AL MASSIMO TRA 20 E 25 BAMBINI PER ADULTO: UNA NORMA DIFFUSA A LIVELLO PREPRIMARIO

A livello preprimario, la maggior parte dei paesi stabilisce delle norme relative al numero massimo di bambini per cui un adulto può essere responsabile. Oltre questo numero, o il gruppo di bambini viene diviso in due, oppure è sotto la supervisione di due adulti che lavorano insieme.

Per i bambini di 4 anni, le norme più diffuse prevedono un massimo di 20-25 bambini per adulto. Questi limiti sono decisamente inferiori in Finlandia, Lettonia, Regno Unito (Scozia), Islanda e Norvegia (al massimo tra 7 e 9 bambini per adulto). Sono invece superiori (massimo 30 bambini per adulto) in Grecia, Irlanda e Regno Unito (Irlanda del Nord), nei primi anni della scuola primaria.

Possono esserci norme più restrittive per situazioni particolari, come l'accoglienza di bambini di meno di tre anni (Malta, Finlandia), la presenza di più gruppi di età (Estonia e Slovenia), la situazione di una scuola in una zona svantaggiata (Francia e Slovenia) o ancora la presenza di bambini con bisogni speciali (Slovenia).

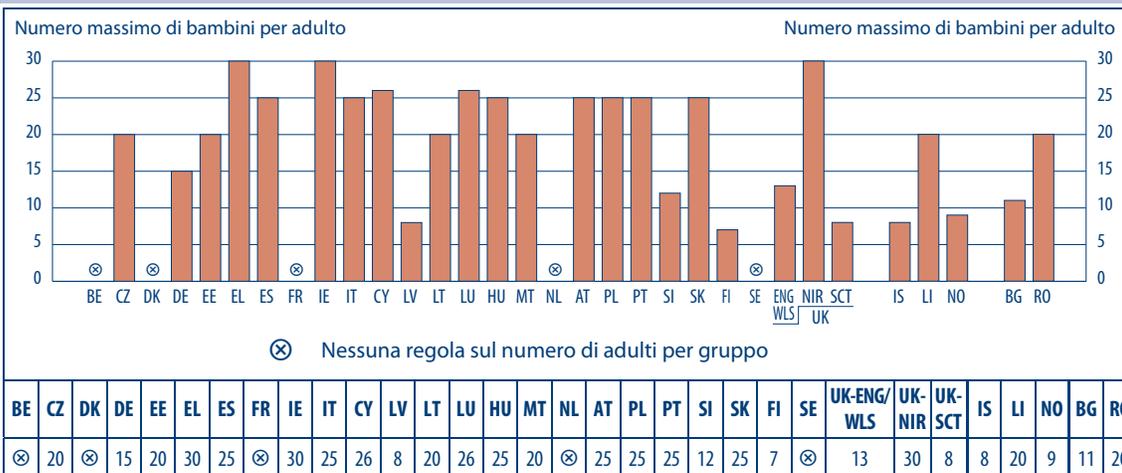
I paesi che non hanno regolamentazioni in materia funzionano in modo diverso. In Belgio e nei Paesi Bassi, il numero totale di insegnanti che un istituto può avere viene, definito sulla base del numero di bambini iscritti. Il capo di istituto si occupa personalmente della composizione delle classi. In Francia, l'ispettore *d'académie* definisce ogni anno il numero medio di bambini per classe per il proprio *département* e può anche determinare il numero massimo di bambini per classe in funzione di criteri del proprio dipartimento.

Bisogna notare che, eccetto l'Italia, i paesi che prevedono un rapporto alunno/adulto relativamente alto (al massimo 20 bambini per adulto) privilegiano l'organizzazione dei gruppi secondo il modello scolastico (figura E10). Il contrario non è vero. I paesi in cui tale rapporto è relativamente basso (meno di 15 bambini al massimo per adulto) adottano sia il modello scolastico che quello familiare (il raggruppamento di bambini di età diverse).



SEZIONE II – FORMAZIONE DEI GRUPPI

Figura E11. Numero massimo raccomandato di bambini di 4 anni per adulto. Scuole o altri istituti preprimari a finalità educativa. Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Estonia: la raccomandazione è prevista per gruppi di bambini della stessa età, limitata a 18 per i gruppi di bambini di età diverse.

Irlanda: si riferisce alle *infant classes* delle *primary schools*.

Paesi Bassi: non esiste l'educazione preprimaria in senso stretto. La figura presenta la situazione dei primi anni della *basisonderwijs* (scuola primaria) frequentati dalla maggior parte dei bambini di 4 anni.

Slovenia: la norma di 12 bambini per adulto vale 4 ore al giorno. Il resto del tempo, un solo adulto si occupa del gruppo (massimo 22 bambini).

Regno Unito (ENG/WLS): la raccomandazione di massimo 26 bambini per due adulti (un insegnante e un assistente qualificato) vale per le *nursery schools* e per le *nursery classes* del settore pubblico. Questo massimo è di 20 se l'insegnante ha anche compiti amministrativi. Gli altri *pre-school groups* possono adottare questa proporzione se il loro personale ha le stesse qualifiche. In caso contrario, la raccomandazione è di massimo 8 bambini per un adulto. La maggior parte dei bambini da 4 a 5 anni frequenta le *reception classes* delle scuole primarie. La dimensione di queste classi è limitata a 30 bambini.

Regno Unito (NIR): si riferisce al primo anno della scuola primaria. Anche se i bambini di 4 anni frequentano, per la maggior parte, questo primo anno, i più giovani possono frequentare delle *nursery schools* o altri istituti dove valgono altre raccomandazioni.

Regno Unito (SCT): norma in vigore dal 2002. In precedenza, il rapporto era di massimo 10 bambini per adulto.

Islanda: la norma riguarda solo gli insegnanti qualificati del livello primario.

Nota esplicativa

La figura presenta le raccomandazioni ufficiali relative al numero di bambini di 4 anni per adulto. Con adulto, si intende la persona qualificata responsabile e qualunque assistente o ausiliario che lo accompagna.

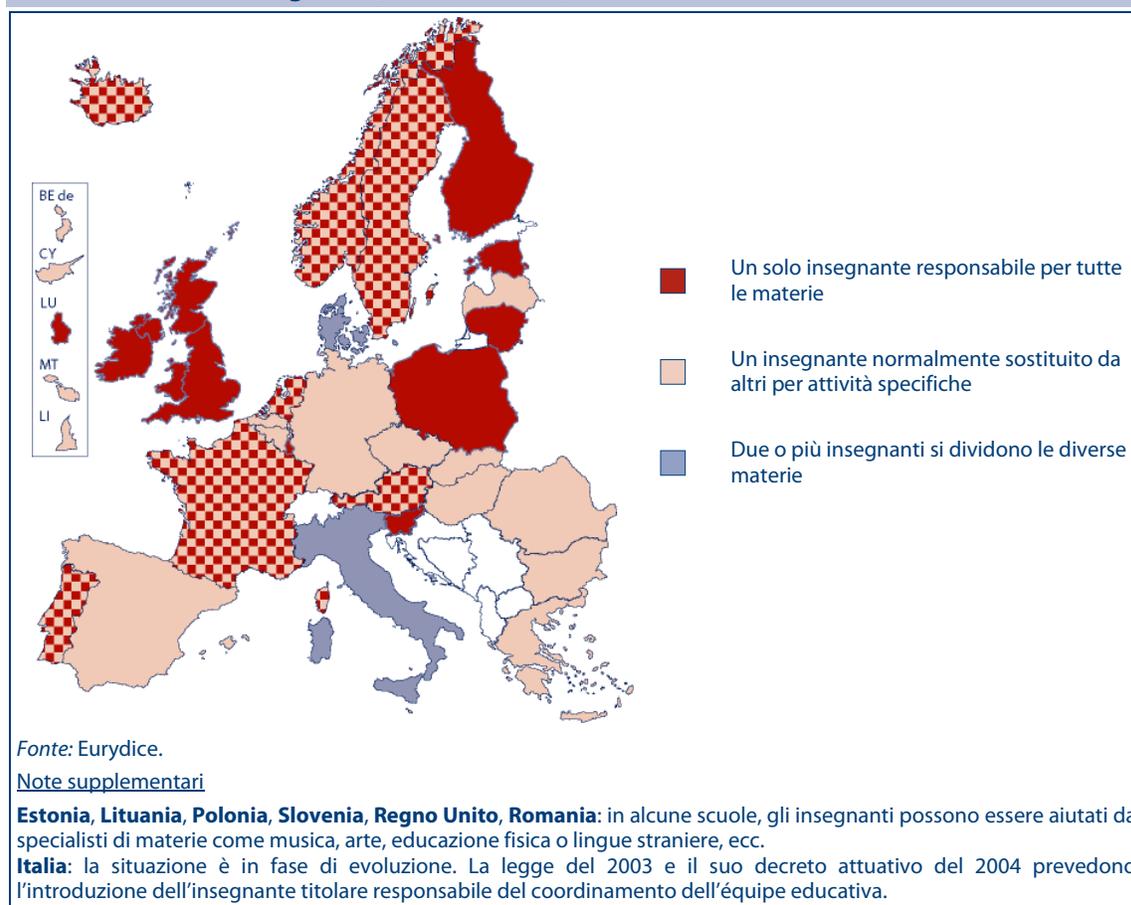


A 7 ANNI, GLI ALUNNI SPESSO HANNO UN SOLO INSEGNANTE PER TUTTE LE MATERIE

La ripartizione delle materie tra insegnanti è direttamente legata al livello di specializzazione di questi ultimi. In otto paesi, in genere l'insegnante è il solo responsabile del gruppo per tutte le materie. Questa responsabilità dell'insegnante titolare non comporta necessariamente una rigida suddivisione delle classi. Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), ad esempio, numerose scuole utilizzano il personale docente in modo flessibile, permettendo scambi di insegnanti tra le classi per attività particolari.

Nella maggior parte dei paesi, all'inizio dell'istruzione obbligatoria, la classe è sotto la responsabilità di un insegnante titolare che insegna gran parte delle materie, pur essendo sostituito da altri insegnanti per alcune attività specifiche (come lingue straniere, educazione fisica e sportiva, educazione musicale e religiosa).

Figura E12. Modelli principali di ripartizione degli insegnanti e materie assegnate agli insegnanti (alunni di 7 anni). Anno scolastico 2002/2003.



In Francia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Svezia, Islanda e Norvegia, le scuole adottano l'una o l'altra modalità: o l'insegnante titolare ha la piena responsabilità di tutte le materie, oppure viene sostituito da un insegnante specializzato per alcune materie.

La ripartizione delle varie materie tra due o più insegnanti si osserva in due paesi. In Danimarca, la ripartizione dei compiti di insegnamento riprende l'organizzazione che prevale a livello secondario o secondo ciclo dell'istruzione obbligatoria degli altri paesi: ogni materia è di responsabilità di un insegnante

diverso. Ciononostante, gli insegnanti lavorano in gruppo a certi livelli e l'insegnamento è interdisciplinare per alcune materie. In Italia, sono possibili più modalità. Nelle scuole che hanno optato per le *classi a modulo*, tre o quattro insegnanti sono responsabili rispettivamente di due o tre classi e si dividono le materie. Sono responsabili della classi a turno, con un periodo di lavoro in comune di alcune ore al giorno. Nelle scuole che privilegiano le *classi a tempo pieno*, due insegnanti sono responsabili della classe.

La condivisione delle responsabilità di insegnamento tra più insegnanti si osserva alla fine del primario in diversi paesi. In Finlandia, ad esempio, gli alunni hanno sempre più insegnanti specialisti, in modo da prepararli al passaggio agli ultimi anni della struttura unica (*perusopetus/grundläggande utbildning*) dove predomina questa modalità organizzativa. In Portogallo, nel 2° ciclo dell'*ensino básico*, gli insegnanti sono, ognuno, responsabili di un gruppo di materie. L'indagine PIRLS 2001 mostra che questa modalità organizzativa prevale al 4° anno del primario in Germania e Ungheria (figura E13).

LE MATERIE POSSONO ESSERE DIVISE TRA GLI INSEGNANTI DAL 4° ANNO DEL PRIMARIO

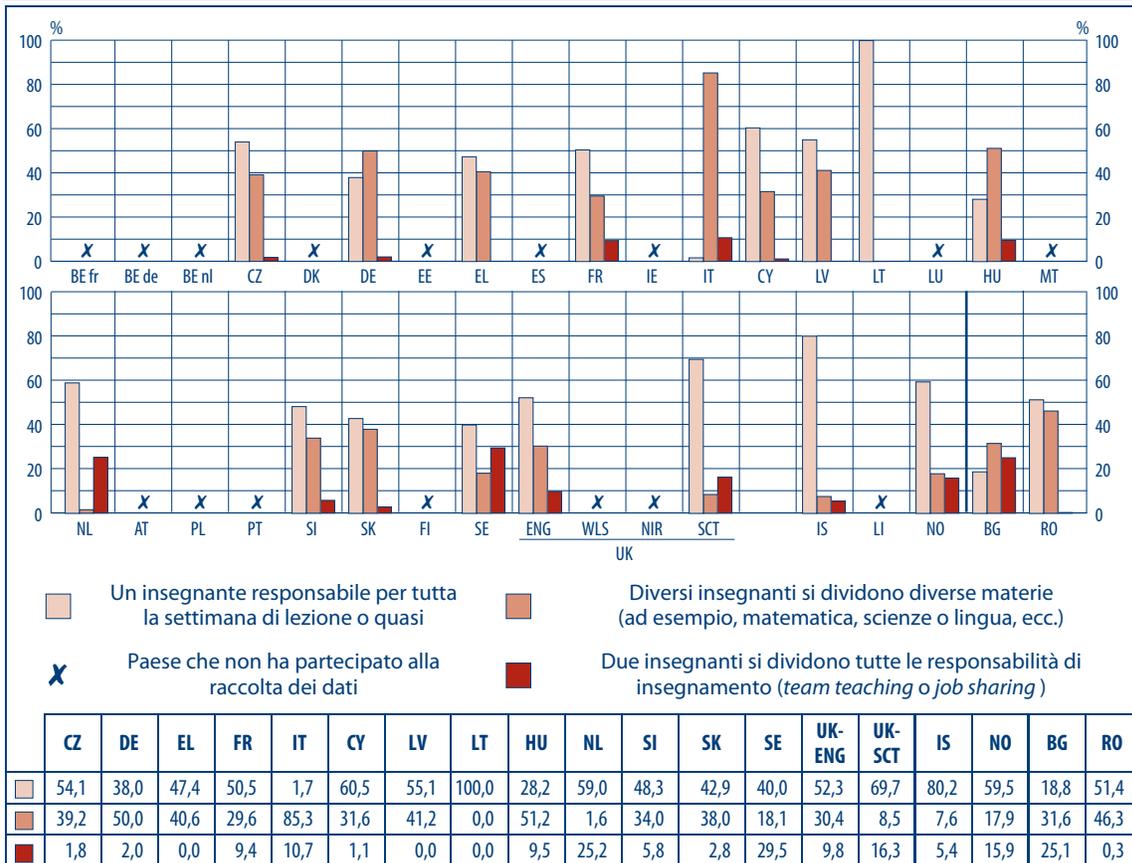
Nei paesi che hanno partecipato all'indagine PIRLS 2001, la maggior parte degli alunni del 4° anno del primario frequenta una classe che è sotto la responsabilità di un insegnante per (quasi) tutte le materie. In Lituania, questo vale per tutti gli alunni. In molti paesi, comunque, succede anche che la classe sia sotto la responsabilità di un gruppo di insegnanti che si dividono le varie materie. Anche in Germania e Ungheria – due paesi in cui il 4° anno corrisponde all'ultimo anno del livello primario – si tratta della situazione più diffusa. Gli alunni vengono così preparati alla modalità organizzativa adottata nel livello secondario. In Italia, il modello di ripartizione delle materie tra due o più insegnanti, previsto per l'istruzione pubblica (figura E12), è quasi generalizzato.

Nei Paesi Bassi e in Svezia, un terzo approccio è relativamente sviluppato. Consiste in una condivisione delle responsabilità tra due insegnanti che lavorano simultaneamente (*team teaching*), o a turno (*job sharing*). In Svezia, nei primi anni dell'istruzione obbligatoria, gli insegnanti sono incoraggiati a svolgere l'insegnamento in gruppo (*team teaching*) che, a seconda delle scuole, può assumere forme diverse (ad esempio lavoro simultaneo con un gruppo di alunni, nello stesso locale o costituendo due sottogruppi). Nei Paesi Bassi, la situazione è dovuta alla proporzione particolarmente elevata di insegnanti del primario che lavorano a tempo parziale (figura D44), e alle raccomandazioni del ministero dell'educazione che incoraggiano il lavoro in gruppo (nel rispetto dell'autonomia delle scuole in materia).

Il lavoro nella modalità *job sharing* è motivato da considerazioni personali o legate al lavoro, e non da opzioni didattiche. In pratica, si avvicina alla condivisione delle materie tra insegnanti che lavorano a tempo pieno, nella misura in cui è molto probabile che due insegnanti che lavorano a tempo parziale si ripartiscano tra loro le materie.



Figura E13. Ripartizione degli alunni del 4° anno del primario secondo il tipo di ripartizione delle responsabilità di insegnamento e delle materie tra insegnanti, come indicato dagli insegnanti stessi. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.



Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2001.

Nota esplicativa

Gli insegnanti sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, ad indicare se altri insegnanti si occupano della classe durante una parte significativa della settimana scolastica, distinguendo, nel caso, la situazione in cui gli alunni hanno diversi insegnanti per diverse materie e quella in cui l'insegnante condivide la responsabilità dei corsi con un altro insegnante.

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (una classe del 4° anno del primario), che ha come obiettivo quello di offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. Per fare ciò, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelti fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Questo spiega perché la figura non presenta direttamente le proporzioni di insegnanti che danno una determinata risposta, ma le proporzioni di alunni il cui insegnante ha fornito questa risposta.

Per informazioni più dettagliate sull'indagine PIRLS, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».



SEZIONE II – FORMAZIONE DEI GRUPPI

**AL MASSIMO DA 22 A 36 ALUNNI PER CLASSE
RACCOMANDATI O PRESCRITTI A LIVELLO PRIMARIO**

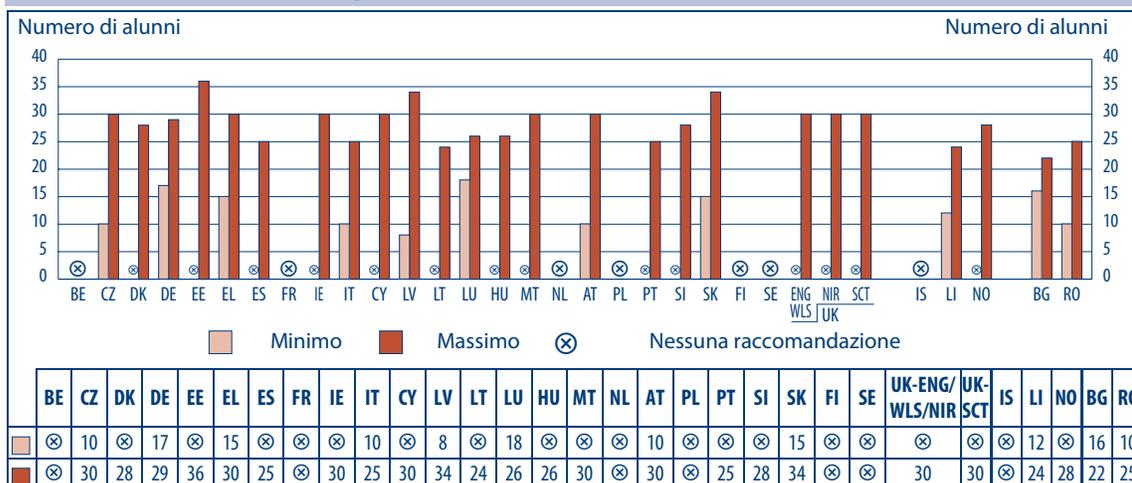
Nella maggior parte dei paesi, le norme ufficiali stabiliscono il numero massimo di iscritti nelle classi primarie. In 11 paesi, è richiesto anche il numero minimo di alunni. È particolarmente alto in Germania, Lussemburgo, Slovacchia e Bulgaria (tra 15 e 18 alunni).

In generale, il massimo va da 25 a 30 alunni per classe. È più alto (tra 34 e 36 alunni) in Estonia, Lettonia e Slovacchia. I massimi più bassi (meno di 25 alunni) si osservano in Lituania, Liechtenstein e Bulgaria. In alcuni paesi, esistono raccomandazioni specifiche per alcune situazioni. A Cipro o in Slovacchia, ad esempio, le norme per il primo anno dell'istruzione primaria sono più favorevoli.

I paesi che non presentano raccomandazioni sulle dimensioni massime delle classi sono, a parte poche eccezioni, gli stessi che non presentano raccomandazioni relativamente al numero massimo di bambini per adulto a livello primario (figura E11). In tutti questi paesi, sono le autorità locali o le scuole che hanno il potere decisionale di ripartire gli alunni nelle classi.

Le dimensioni delle classi osservate nei paesi che hanno partecipato all'indagine PIRLS 2001 (figura E16) sono spesso inferiori ai massimi prescritti o raccomandati.

Figura E14. Prescrizioni o raccomandazioni relative alle dimensioni delle classi a livello primario. Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

[Note supplementari](#)

Repubblica ceca: eccezionalmente, possono esserci più di 30 alunni per classe.

Germania: media delle dimensioni delle classi dei vari *Länder*.

Cipro: la norma di 30 vale per i primi due anni. Per gli ultimi quattro, la norma è 32. Questa norma di 30 vale per i primi quattro anni dal 2003/2004 e dovrebbe estendersi a tutto il primario.

Portogallo: nel secondo ciclo dell'*ensino básico*, la norma è di minimo 25 e massimo 26 alunni.

Slovacchia: al primo anno, la norma è di 29.

Regno Unito: la regolamentazione riguarda solo gli alunni da 5 a 7 anni (**UK-ENG/WLS**) o da 4 a 8 anni (**UK-NIR**).

Regno Unito (SCT): negli ultimi 4 anni del primario, la norma è 33.

Norvegia: dal 2003/2004, non vi sono raccomandazioni sulle dimensioni delle classi.

[Nota esplicativa](#)

Non sono prese in considerazione le prescrizioni o raccomandazioni relative alle dimensioni delle classi che includono alunni con bisogni educativi speciali.

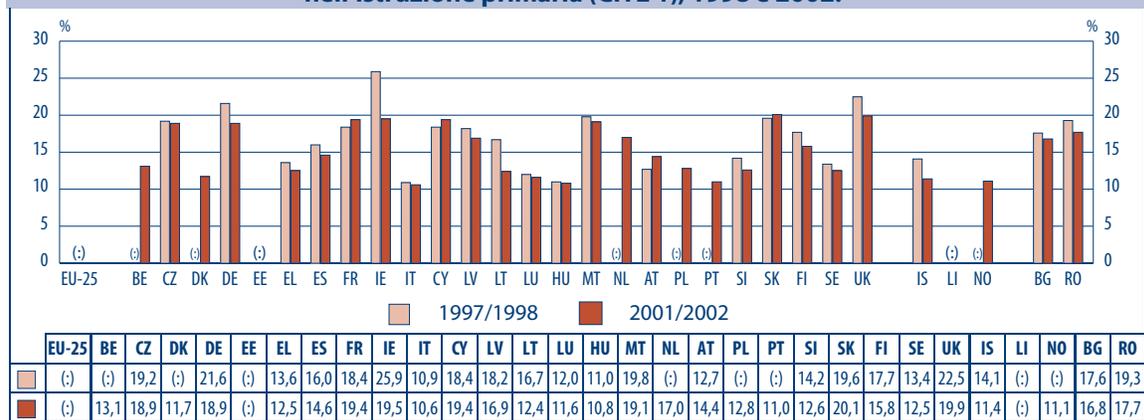


DA 10 A 20 ALUNNI PER INSEGNANTE A LIVELLO PRIMARIO

Nell'istruzione primaria, le differenze tra il rapporto alunni/insegnante nei diversi paesi sono considerevoli: nel 2001/2002, varia tra quasi 10 a 1 in Italia e più di 20 a 1 in Slovacchia. Gli altri paesi si situano tra questi due estremi.

Nell'insieme, l'evoluzione dei rapporti alunni/insegnante tra 1997/1998 e 2001/2002 non è significativa. Solo alcuni paesi (Germania, Irlanda, Lituania, Regno Unito e Islanda) hanno registrato diminuzioni notevoli, corrispondenti per alcuni (in particolare il Regno Unito) a misure di riduzione delle dimensioni dei gruppi.

Figura E15. Evoluzione del rapporto alunni/insegnante nell'istruzione primaria (CITE 1), 1998 e 2002.



Fonte: Eurostat, UOE.

Note supplementari

Belgio: le scuole private sovvenzionate non sono incluse.

Danimarca, Islanda, Norvegia: i dati comprendono gli insegnanti del livello CITE 2.

Cipro, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Slovenia, Slovacchia: dati del 1999 per l'anno 1998.

Lussemburgo: solo settore pubblico.

Paesi Bassi: i dati comprendono gli insegnanti del livello CITE 0.

Austria: i dati del 1998 comprendono il personale direttivo.

Nota esplicativa

Il rapporto alunni/insegnante è ottenuto dividendo il numero di alunni equivalenti a tempo pieno di un livello di istruzione per il numero di insegnanti equivalenti a tempo pieno dello stesso livello. Sono presi in considerazione solo gli insegnanti in servizio (tranne eccezioni). Il personale destinato a compiti diversi dall'insegnamento (ispettori, capi di istituto che non fanno lezione, insegnanti distaccati, ecc.) e gli insegnanti in formazione che svolgono stage nelle scuole sono esclusi. Sono compresi gli insegnanti di sostegno e gli altri insegnanti che lavorano con una classe intera in un'aula, con piccoli gruppi in una sala di documentazione o nell'ambito dell'insegnamento individuale all'interno o all'esterno di un'aula tradizionale.

Questi rapporti non devono essere confusi con le dimensioni delle classi. La condivisione della responsabilità di una classe tra più insegnanti che lavorano simultaneamente, la presenza di educatori specializzati incaricati di aiutare gli alunni con bisogni educativi speciali, sono fattori che influenzano il rapporto alunni/insegnante senza influire sulle dimensioni delle classi.

In generale, le dimensioni delle classi (figura E16) sono nettamente superiori al rapporto alunni/insegnante. Si può comunque stabilire un legame, sull'insieme dei paesi, tra gli indicatori: laddove il rapporto alunni/insegnante è più alto, le dimensioni delle classi aumentano. Possono essere sottolineati alcuni casi particolari. In Ungheria e Slovacchia, le dimensioni delle classi sono relativamente simili. Il rapporto alunni/insegnante è particolarmente alto in Slovacchia e notevolmente basso in Ungheria.

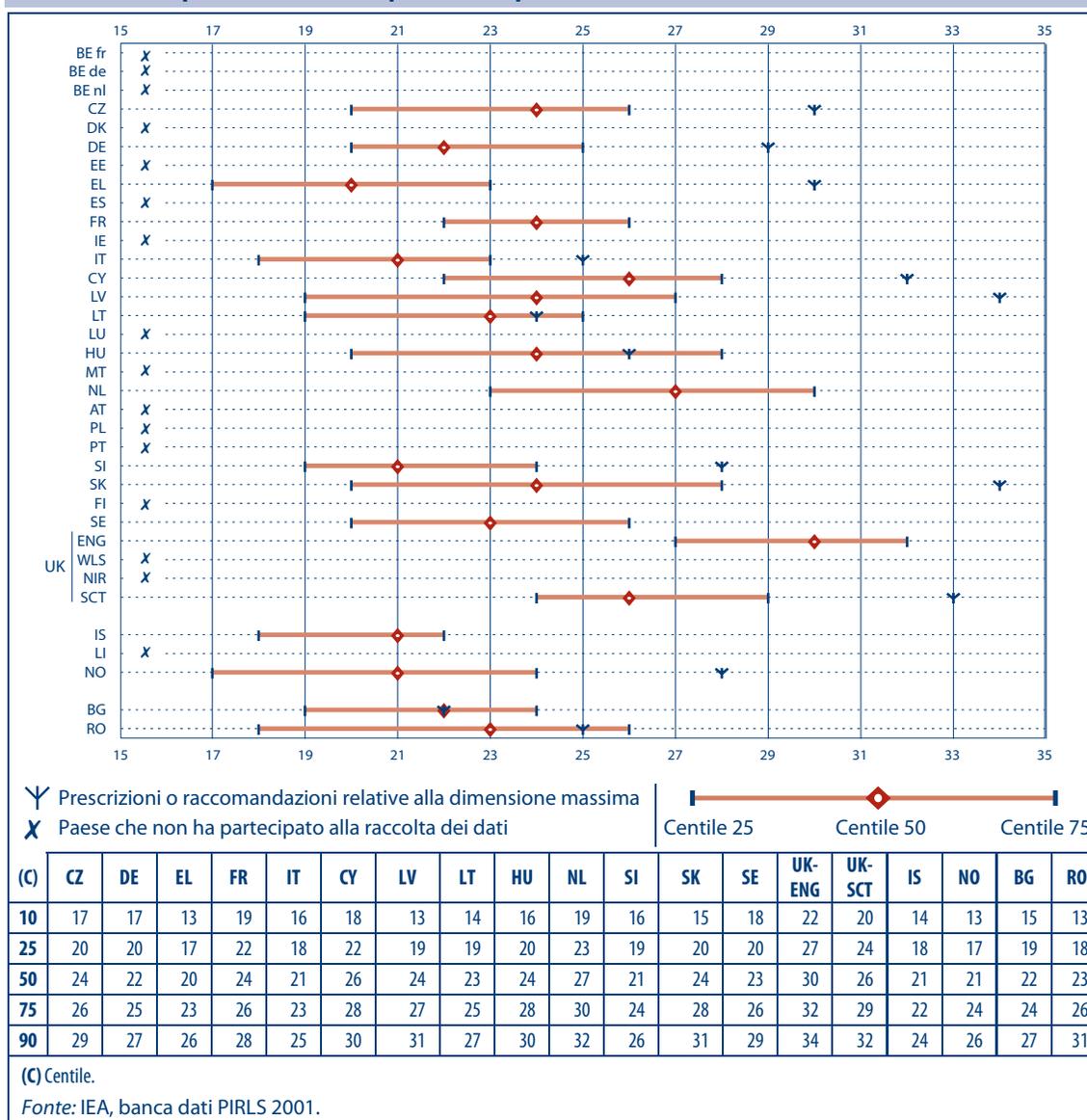


SEZIONE II – FORMAZIONE DEI GRUPPI

**A LIVELLO PRIMARIO, GRANDI DIFFERENZE
NELLE DIMENSIONI DELLE CLASSI**

Le dimensioni delle classi del 4° anno del primario, come indicato dagli insegnanti nell'ambito dell'indagine PIRLS 2001, varia considerevolmente da un paese all'altro, ma anche all'interno dei paesi. In generale, i dati osservati nelle scuole sono di molto inferiori rispetto ai massimi ufficiali raccomandati o prescritti (figura E14). Lituania, Ungheria, Bulgaria e Romania sono i soli paesi in cui le dimensioni reali delle classi possono essere, in alcune scuole, superiori ai massimi raccomandati.

Figura E16. Distribuzione degli alunni del 4° anno del primario, secondo la dimensione della loro classe, come dichiarato dagli insegnanti e rispetto ai massimi ufficialmente raccomandati o prescritti. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.





Nota esplicitiva (figura E16)

Gli insegnanti sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, ad indicare il numero di alunni nella classe.

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (una classe del 4° anno del primario), che ha come obiettivo quello di offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. A tal fine, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelte fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Questo spiega perché la figura non presenta direttamente la distribuzione degli insegnanti secondo le dimensioni della classe, ma la distribuzione degli alunni.

Per informazioni più precise sull'indagine PIRLS, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».

Per motivi di leggibilità, la figura presenta solo i valori corrispondenti ai centili 25, 50 e 75 della distribuzione. I valori dei centili 10 e 90 sono presentati nella tabella sotto la figura.

Le dimensioni delle classi sono particolarmente alte a Cipro, nei Paesi Bassi, nel Regno Unito, e, in misura inferiore, in Lettonia, Ungheria e Slovacchia. In Grecia, Italia, Islanda, Norvegia e Romania, un quarto delle classi ha meno di 17 o 18 alunni. Queste piccole dimensioni sono dovute in parte al luogo dove si trovano le scuole. In genere, queste classi sono situate in zone rurali.

Le dimensioni delle classi differiscono dal rapporto alunni/insegnante (il numero di alunni per insegnante). In generale, le dimensioni delle classi sono nettamente superiori a questo rapporto alunni/insegnante (figura E15), cosa dovuta al fatto che una classe di alunni può essere sotto la responsabilità di più insegnanti. Comunque, il legame tra i due indicatori è evidente: i paesi che hanno classi relativamente più piccole per il 4° anno del primario hanno anche rapporti alunni/insegnante favorevoli per l'insieme dell'istruzione primaria. Ad esempio, Grecia, Italia, Slovenia, Islanda e Norvegia hanno una media pari a 20 o 21 alunni per classe e un rapporto alunni/insegnante tra 10,5 e 12,5. Al contrario, i paesi in cui le dimensioni delle classi sono relativamente alte, i rapporti sono più alti. Così, a Cipro, nei Paesi Bassi e nel Regno Unito, la media è superiore a 25 alunni per classe e il rapporto superiore a 17. Alcuni paesi presentano comunque profili particolari. Lituania e Svezia presentano dimensioni delle classi elevate (media pari a 23 alunni per classe) e rapporti alunni/insegnante bassi (12,5 alunni per insegnante). Il caso dell'Ungheria è ancora più evidente con una media pari a 24 alunni per classe e un rapporto di 10,8 alunni per insegnante.

L'INSEGNAMENTO FRONTALE È L'APPROCCIO PIÙ USATO PER INSEGNARE A LEGGERE

Nel 4° anno del primario, l'insegnamento frontale della lettura appare come la modalità organizzativa della classe più frequente nei paesi che hanno partecipato all'indagine PIRLS 2001. L'insegnamento frontale permette agli insegnanti di rivolgersi a tutti gli alunni allo stesso tempo. In tre paesi (Italia, Bulgaria e Romania), in base alle risposte degli insegnanti, questa modalità di raggruppamento è onnipresente. Nel Regno Unito, la Scozia presenta un profilo inverso: l'insegnamento frontale appare meno presente rispetto agli altri paesi. La stessa situazione si osserva anche in Svezia, ma in modo meno evidente.

La costituzione di piccoli gruppi di alunni in funzione delle attitudini è un approccio privilegiato nel Regno Unito (Inghilterra e Scozia) e molto diffuso in Romania.

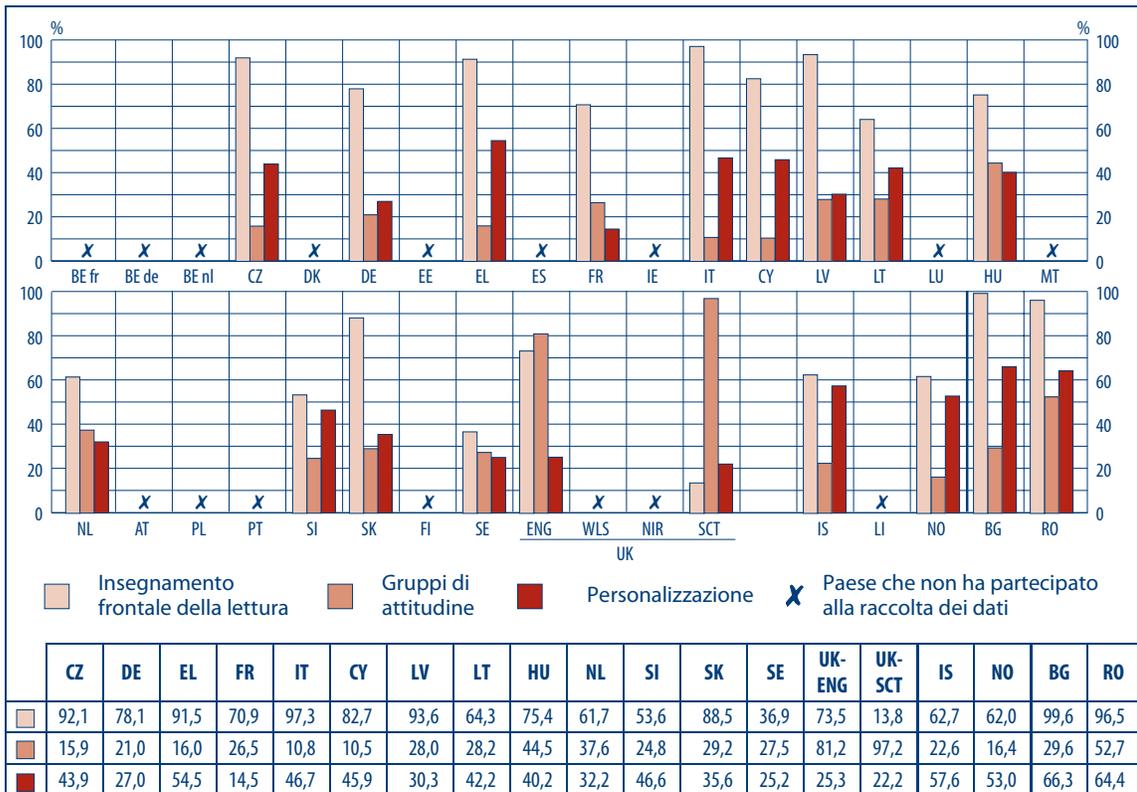
Infine, l'insegnamento individualizzato della lettura è molto diffuso, in particolare nei paesi in cui la maggior parte degli insegnanti privilegia l'insegnamento frontale (Grecia, Italia, Bulgaria e Romania), ma anche in Islanda e Norvegia. È meno frequente in Germania, Francia, Svezia e Regno Unito.

Questi dati riflettono le tradizioni educative presenti nei vari paesi europei. La posizione del Regno Unito dove, da molti anni, la suddivisione delle classi in piccoli gruppi per differenziare l'insegnamento è una pratica diffusa, merita maggiori precisazioni. In Inghilterra, una strategia nazionale di insegnamento della lettura è stata introdotta del 1998. La realizzazione di questa strategia, che promuove l'insegnamento frontale, può spiegare la differenza osservata tra Inghilterra e Scozia.



SEZIONE II – FORMAZIONE DEI GRUPPI

Figura E17. Ripartizione degli alunni del 4° anno del primario secondo l'approccio organizzativo usato più spesso nell'ambito dell'insegnamento della lettura, come indicato dall'insegnante. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.



Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2001.

Nota esplicitiva

Gli insegnanti sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, ad indicare la frequenza con cui si dedicano all'insegnamento della lettura (sempre o quasi sempre, spesso, a volte, mai) secondo le modalità di organizzazione: insegnamento frontale, gruppi di attitudine, gruppi creati partendo da altre modalità, insegnamento personalizzato. La figura presenta tre parametri: insegnamento frontale, gruppi di attitudine e insegnamento personalizzato, raggruppando le modalità di risposta «sempre e quasi sempre» e «spesso».

Per gruppi di attitudine si intende qui il raggruppamento di alunni all'interno della classe da parte degli insegnanti per l'insegnamento di una materia in particolare.

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (una classe del 4° anno del primario), che ha come obiettivo quello di offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. A tal fine, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelte fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Questo spiega perché la figura non presenta direttamente le proporzioni di insegnanti che danno una determinata risposta, ma le proporzioni di alunni il cui insegnante ha fornito questa risposta.

Per informazioni più dettagliate sull'indagine PIRLS, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».



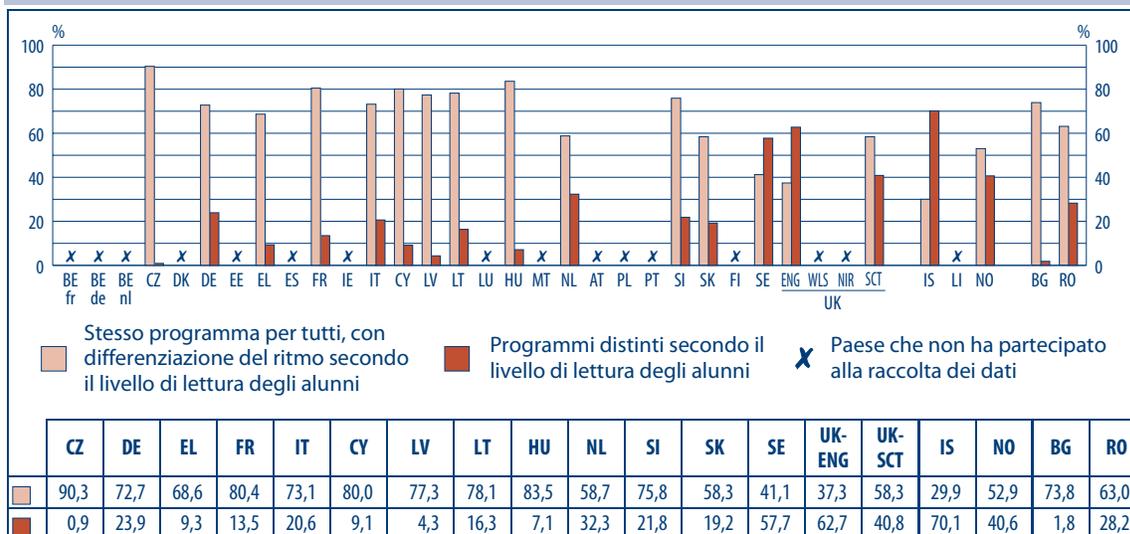
UN INSEGNAMENTO DELLA LETTURA DIFFERENZIATO, SOPRATTUTTO NEL NORD EUROPA

Tutti i sistemi educativi sono confrontati con la necessità di prendere in considerazione le differenze personali già dall'istruzione primaria, ma la gestione di queste differenze varia da un modello all'altro. La realizzazione di programmi di apprendimento della lettura distinti, adattati alle attitudini degli alunni, sembra essere un'alternativa alla differenziazione del ritmo di insegnamento in base ai progressi degli alunni.

Nel primario, nella maggior parte dei paesi europei che hanno partecipato all'indagine PIRLS 2001, i capi di istituto dichiarano che le differenze di attitudine tra gli alunni sono prese in considerazione attraverso l'adattamento del ritmo di insegnamento della lettura. Il contenuto e gli approcci metodologici sono gli stessi per tutti, ma il programma è seguito in modo più o meno rapido a seconda degli alunni.

In alcuni paesi, comunque, le scuole offrono spesso programmi di insegnamento della lettura diversi dal punto di vista dei contenuti o del metodo, in funzione del livello di lettura degli alunni. Una tale differenziazione è sviluppata soprattutto in Svezia, Regno Unito (Inghilterra e Scozia), Islanda e Norvegia. Tutti questi paesi praticano la promozione automatica, mentre gli altri paesi europei che adottano solamente una differenziazione del ritmo di progressione gestiscono anche le difficoltà di apprendimento ricorrendo alla ripetizione di un anno (figura E23).

Figura E18. Ripartizione degli alunni del 4° anno del primario secondo la modalità di adattamento del programma di insegnamento a livello di lettura degli alunni, come indicato dai capi di istituto. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.



Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2001.

Nota esplicitiva

I capi di istituto sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, ad indicare, tra diverse proporzioni, quella che descriveva meglio la misura in cui il programma di insegnamento della lettura è adattato ai diversi livelli di lettura degli alunni.

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (una classe del 4° anno del primario), che ha come obiettivo quello di offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. A tal fine, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelte fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Questo spiega perché la figura non presenta direttamente le proporzioni di insegnanti che danno una determinata risposta, ma le proporzioni di alunni il cui insegnante ha fornito questa risposta.

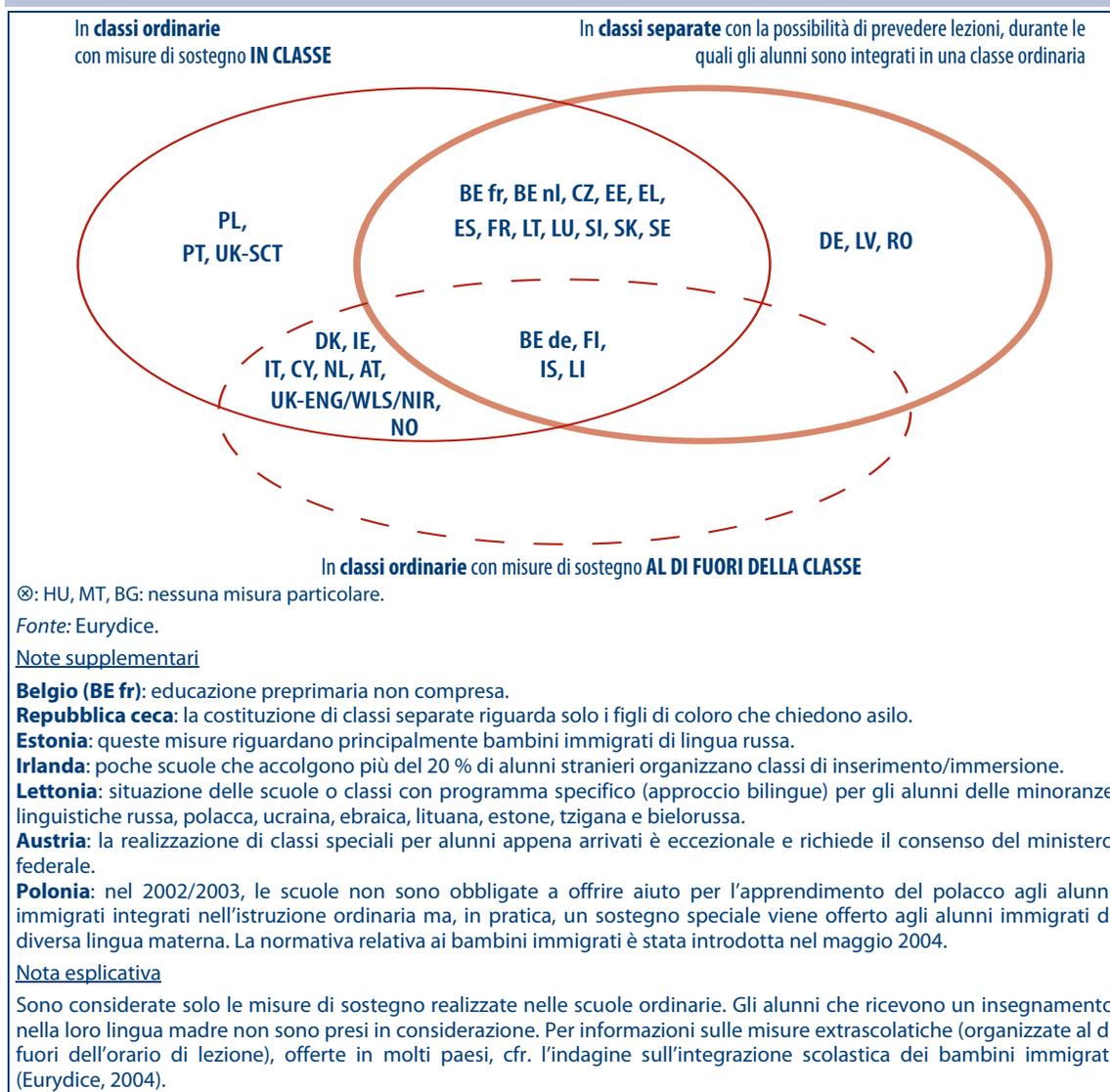
Per informazioni più dettagliate sull'indagine PIRLS, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».



INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI IMMIGRATI: DAL SOSTEGNO INDIVIDUALE ALLE CLASSI SEPARATE

In base alla normativa o alle raccomandazioni nazionali o, in alcuni paesi, in funzione delle decisioni prese dalle scuole, l'integrazione degli alunni di diversa lingua materna nelle scuole ordinarie segue tre grandi orientamenti.

Figura E19. Modalità di integrazione degli alunni immigrati di diversa lingua materna nelle scuole. Educazione preprimaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2002/2003.



Il primo orientamento integra subito l'alunno nell'istruzione ordinaria, a volte iscrivendolo all'anno inferiore rispetto a quello corrispondente alla sua età, per dargli il tempo di migliorare la conoscenza della lingua di istruzione. La maggior parte dei paesi adotta questa modalità. L'insegnante deve offrire all'alunno o agli alunni immigrati un sostegno personalizzato.



PROCESSI EDUCATIVI

Il secondo orientamento consiste nell'offrire un sostegno agli alunni, al di fuori della classe, individualmente o in gruppo, in particolare durante le ore di lezione nella lingua di insegnamento. Questo accompagna la prima modalità in una decina di paesi.

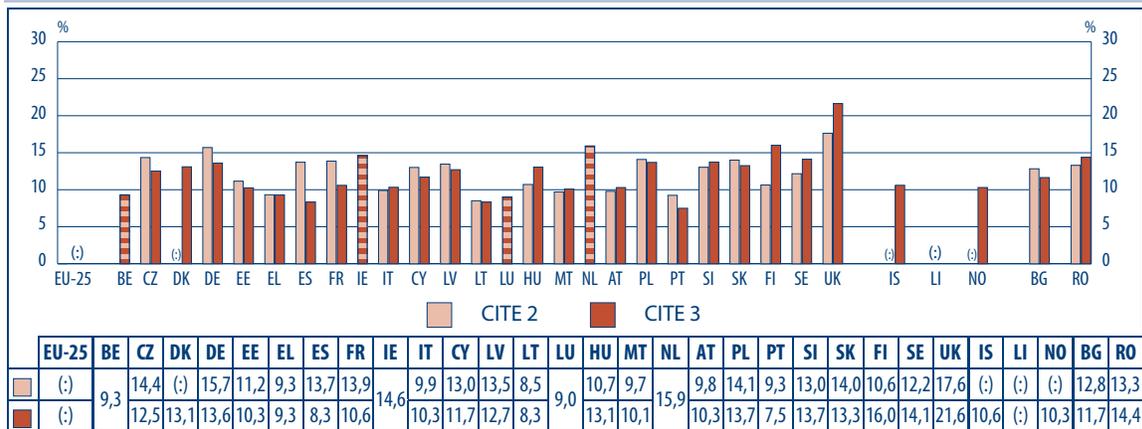
Il terzo orientamento è volto a dare a questi alunni un insegnamento separato, mirato ai loro bisogni specifici (in particolare linguistici) e integrarli progressivamente nell'istruzione ordinaria. Gli alunni immigrati sono raggruppati in una classe (chiamata classe passerella, classe di accoglienza o classe di immersione) per un periodo variabile, che va da alcune settimane ad alcuni mesi, e che non supera un anno scolastico. In alcuni casi, vengono inseriti nella classe ordinaria per corsi, dove la limitata conoscenza della lingua non è un ostacolo all'insegnamento (materie artistiche, attività sportive o lingua straniera). Questo orientamento esiste nella maggior parte dei paesi. A volte, è sottoposto ad alcune condizioni come, ad esempio, una proporzione sufficiente di alunni immigrati nella scuola o l'accoglienza di una popolazione specifica (come i figli dei richiedenti asilo o di una comunità linguistica particolare). In Germania, Lettonia e Romania, l'integrazione degli alunni immigrati nelle scuole avviene essenzialmente con questa terza modalità.

TRA 10 E 15 ALUNNI PER INSEGNANTE A LIVELLO SECONDARIO

A livello secondario, la maggior parte dei paesi presenta un rapporto alunni/insegnanti che varia tra 10 e 15 alunni per insegnante. Queste proporzioni in genere sono più basse rispetto all'istruzione primaria (figura E15).

Belgio, Grecia, Lettonia, Lussemburgo e Portogallo presentano dei rapporti inferiori a 10 alunni per insegnante per i due livelli dell'istruzione secondaria. Invece, nel Regno Unito, i rapporti sono nettamente più alti.

Figura E20. Rapporto alunni/insegnanti nell'istruzione secondaria (CITE 2 e 3), 2001/2002.



Fonte: Eurostat, UOE.

Note supplementari

Belgio: le scuole private non sovvenzionate non sono incluse. Gli alunni e gli insegnanti della promozione sociale sono esclusi per la Comunità francese, e gli insegnanti e gli alunni della Comunità tedesca non sono presi in considerazione.

Belgio, Spagna, Irlanda, Regno Unito, Islanda, Norvegia: i dati CITE 3 includono tutto o parte del personale docente del livello CITE 4.

Estonia: dati del 2000/2001 per l'anno 2001/2002.

Lussemburgo: solo settore pubblico.

Finlandia: i dati CITE 3 includono gli insegnanti dei livelli CITE 4 e 5 dei programmi tecnici e professionali.

Nota esplicativa (figura E20)

Il rapporto alunni/insegnante è ottenuto dividendo il numero di alunni equivalenti a tempo pieno di un livello di istruzione per il numero di insegnanti equivalenti a tempo pieno dello stesso livello. Sono presi in considerazione solo gli insegnanti in servizio (tranne eccezioni). Il personale destinato a compiti diversi dall'insegnamento (ispettori, capi di istituto che non fanno lezione, insegnanti distaccati, ecc.) e gli insegnanti in formazione che svolgono stage nelle scuole sono esclusi. Sono compresi gli insegnanti di sostegno e gli altri insegnanti che lavorano con una classe intera in un'aula, con piccoli gruppi in una sala di documentazione o nell'ambito dell'insegnamento individuale all'interno o all'esterno di un'aula tradizionale.

I rapporti alunni/insegnante non devono essere confusi con le dimensioni delle classi. La differenza tra il numero di ore di insegnamento svolte dagli insegnanti e il numero di ore di insegnamento previste per gli alunni, la presenza di insegnanti senza carico di lavoro che assistono gli alunni con bisogni educativi speciali, sono fattori che influiscono sul rapporto alunni/insegnante, senza interessare la dimensione delle classi. In generale, le dimensioni delle classi (figura E21) sono sempre superiori al rapporto alunni/insegnante.

**A 15 ANNI, LE DIMENSIONI DELLE CLASSI DI MATEMATICA
VANNO DA 10 A 40 ALUNNI**

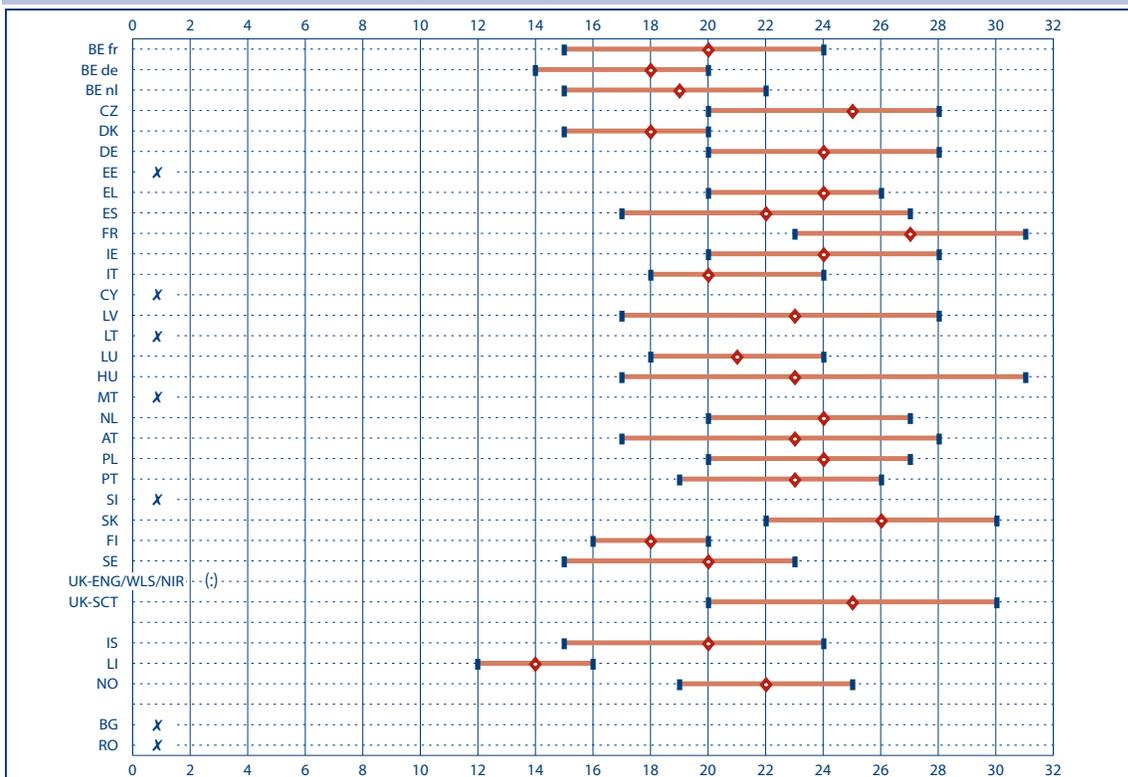
Le dimensioni delle classi di matematica, come dichiarato dagli alunni di 15 anni nell'ambito dell'indagine PISA 2003, variano molto da un paese all'altro. Vanno da 14 alunni in media in Liechtenstein a più di 26 in Francia. Nella maggior parte dei paesi, la dimensione media delle classi è tra 20 e 23 alunni. In Danimarca, Finlandia, Svezia, Islanda e Liechtenstein, è inferiore a 20. In Repubblica ceca, Francia, Slovacchia e nel Regno Unito (Scozia), è inferiore a 23. Queste variazioni sono simili a quelle osservate a livello primario (figura E16). Le differenze tra le scuole sono notevoli, in particolare in Spagna, Ungheria, Austria e Islanda.

Bisogna ricordare che a 15 anni, gli alunni frequentano il livello secondario inferiore o il secondario superiore, cosa che spiega in parte alcune variazioni: nei paesi nordici caratterizzati da dimensioni delle classi mediamente più piccole (tranne la Norvegia), praticamente tutti gli alunni di 15 anni frequentano gli ultimi anni della struttura unica corrispondente al livello di istruzione secondario inferiore (figura C7).

Le dimensioni delle classi sono sempre superiori al rapporto alunni/insegnante (figura E20). Le differenze possono essere anche notevoli. Così, in Grecia, le classi di alunni di 15 anni sono composte in media da 23 alunni mentre il rapporto alunni/insegnate è inferiore a 10 alunni per un insegnante. Le differenze tra l'orario di insegnamento degli insegnanti (figura D34) e l'orario di lezione degli alunni (figura E1), la presenza di insegnanti senza carico di lavoro specializzati nell'aiuto agli alunni con bisogni educativi speciali spiegano, in gran parte, le differenze osservate tra le dimensioni delle classi e il rapporto alunni/insegnante.



Figura E21. Distribuzione degli alunni di 15 anni in base alle dimensioni della loro classe di matematica. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2002/2003.



X Paese che non ha partecipato alla raccolta dei dati

Centile 25 Centile 50 Centile 75

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
Centile 10	12	10	11	18	12	16	17	12	19	14	15	13	15	14	15	12	18	15	18	13	11	(:)	15	10	10	14
Centile 25	15	14	15	20	15	20	20	17	23	20	18	17	18	17	20	17	20	19	22	16	15	(:)	20	15	12	19
Centile 50	20	18	19	25	18	24	24	22	27	24	20	23	21	23	24	23	24	23	26	18	20	(:)	25	20	14	22
Centile 75	24	20	22	28	20	28	26	27	31	28	24	28	24	31	27	28	27	26	30	20	23	(:)	30	24	16	25
Centile 90	26	23	25	30	23	30	28	30	34	30	27	30	26	35	30	32	29	28	33	23	26	(:)	30	27	18	28
Ø	19,4	17,1	18,3	24,0	17,7	23,9	23,1	21,9	26,6	22,8	20,6	22,2	20,7	23,9	22,9	22,4	23,7	22,1	25,9	18,2	19,4	(:)	24,5	19,1	14,3	21,6

Ø Dimensioni medie

Fonte: OCSE, banca dati PISA 2003.

Nota supplementare

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): il tasso di risposta nel 2003 è stato considerato troppo scarso per garantire la comparabilità. Questo spiega perché i dati (c10 = 15; c25 = 20; c50 = 25; c75 = 30; c90 = 30; Ø = 24,7) non sono presentati nella figura.

Nota esplicativa

Gli alunni sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, ad indicare il numero di alunni che frequenta il corso di matematica.

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (35 alunni di 15 anni). È volta a offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato.

Per informazioni più dettagliate sull'indagine PIRLS e sulla definizione del centile, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».

Per motivi di leggibilità, la figura presenta solo i valori corrispondenti ai centili 25, 50 e 75 della distribuzione. I valori dei centili 10 e 90 sono presentati nella tabella sotto la figura.



PROCESSI EDUCATIVI

dell'iscrizione alla scuola. In effetti, le dimensioni piccole delle scuole limitano la possibilità di comporre gruppi o classi di attitudine. Si trovano scuole relativamente piccole in Grecia e Finlandia, e particolarmente grandi nei Paesi Bassi e nel Regno Unito (Scozia) (figura B11). Inoltre, il fatto che le scuole accolgano una popolazione di alunni omogenea sul piano delle attitudini può, in una certa misura, ridurre la necessità di comporre gruppi o classi di attitudine all'interno delle scuole. Così, in Irlanda e nel Regno Unito (Scozia), le attitudini degli alunni non sono prese in considerazione al momento dell'iscrizione (figura B6), cosa che può spiegare la forte proporzione di capi di istituto che dichiara di costituire gruppi nella scuola sulla base dei risultati degli alunni. Al contrario, in Lussemburgo, dove le attitudini sono prese in considerazione al momento dell'iscrizione, la costituzione di gruppi di attitudine all'interno delle scuole è meno frequente.



PROCESSI EDUCATIVI

SEZIONE III – VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI

PASSAGGIO DI CLASSE: POSSIBILITÀ DI RIPETERE L'ANNO SOPRATTUTTO NEI PAESI DELL'EUROPA CENTRALE E ORIENTALE

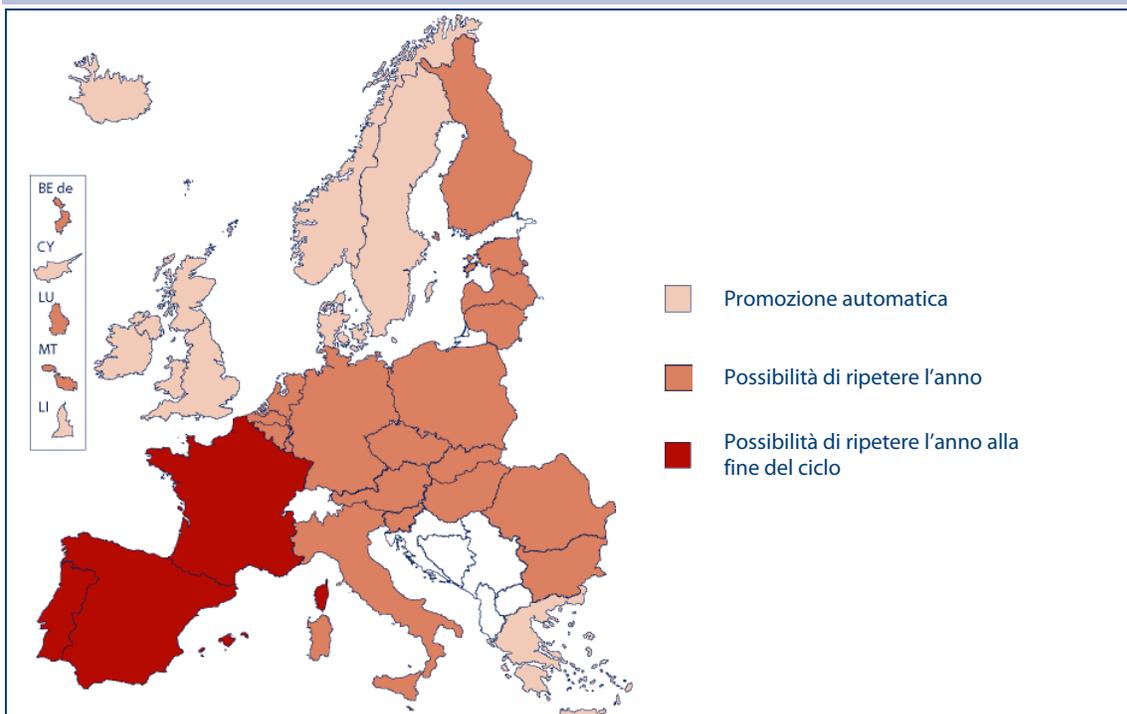
Non tutti i paesi gestiscono nello stesso modo le difficoltà scolastiche dei loro alunni. La politica adottata in materia di passaggio alla classe superiore segue due procedure standard: la ripetizione di un anno o la promozione automatica.

In molti paesi, gli alunni che non hanno una padronanza sufficiente del curriculum alla fine dell'anno scolastico o che non sono considerati come sufficientemente maturi per passare alla classe superiore possono **ripetere l'anno**. La decisione di fare ripetere l'anno a un alunno è lasciata alla discrezione della scuola. È il caso di Belgio, Germania, Italia, Lussemburgo, Malta, Paesi Bassi, Austria, Finlandia e in 9 dei nuovi Stati membri, oltre che in Bulgaria e Romania. Ad ogni modo, anche se questa alternativa esiste nella teoria, in pratica alcuni paesi vi ricorrono solo raramente. In Finlandia, ad esempio, gli alunni possono ripetere l'anno solo in due casi – se il corpo docente ritiene, previa valutazione, che non hanno raggiunto risultati sufficienti in una o più discipline, oppure se il loro rendimento generale giustifica la ripetizione di un anno. Tuttavia, nel primo caso, gli alunni devono avere la possibilità di provare, senza un corso supplementare, che hanno raggiunto il livello richiesto per passare alla classe successiva. Nel secondo, un genitore o un tutore deve avere la possibilità di esprimersi prima che venga presa la decisione.

Al contrario, in Danimarca, Grecia, Irlanda, Cipro, Svezia, Regno Unito, Islanda, Liechtenstein e Norvegia, gli alunni durante l'istruzione obbligatoria **solitamente passano automaticamente alla classe successiva**; gli alunni in difficoltà ricevono un sostegno educativo supplementare. Ciononostante, anche nei paesi che hanno optato per una promozione automatica, può succedere che degli alunni **ripetano un anno in circostanze eccezionali**. Queste variano da paese a paese: si può trattare di un lungo periodo di assenza (per malattia) durante l'anno scolastico o di una ripetizione dell'anno raccomandata da persone competenti esterne alla scuola (psicologi, dottori, operatori sociali, ecc). La decisione viene presa in accordo con il direttore della scuola e con i genitori degli alunni in questione.

Anche nei paesi in cui la ripetizione di un anno è possibile, questa è limitata in Belgio, Spagna e Cipro. Inoltre, può succedere che la ripetizione sia autorizzata solo in certi momenti del percorso scolastico: ad esempio in Spagna, Francia e Portogallo, gli alunni possono ripetere un anno solo alla fine di un ciclo (in questi paesi, un ciclo dura da due a quattro anni). In alcuni paesi, tra cui Belgio (Comunità francese), Germania, Ungheria, Portogallo e Bulgaria, i bambini non possono ripetere il 1° anno, o i primi due anni del primario.

**Figura E23. Principali norme ufficiali di passaggio di classe a livello primario (CITE 1).
Anno scolastico 2002/2003.**



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio: è possibile ripetere un anno solo due volte durante il ciclo dell'istruzione primaria.

Danimarca, Grecia: la ripetizione di un anno è possibile solo in casi eccezionali, dopo aver concluso che questa soluzione risulta vantaggiosa per l'alunno.

Germania, Austria: il passaggio al secondo anno del primario è automatico. Dal 2° anno, la ripetizione è possibile in funzione dei risultati scolastici.

Estonia: gli alunni devono ripetere il 1° o il 2° anno in circostanze eccezionali (ad esempio per motivi medici).

Spagna: gli alunni possono ripetere un anno solo una volta, anche se la ripetizione può avvenire al termine di uno qualunque dei tre cicli.

Italia: la mancata ammissione alla classe successiva è autorizzata solo in casi eccezionali. Se l'insegnante di classe reputa che sia necessario, deve sottoporre un rapporto speciale al *Consiglio di interclasse*.

Cipro: gli alunni possono ripetere solo un anno durante il ciclo primario.

Lettonia: in virtù di una dichiarazione del ministero dell'educazione e delle scienze (27 novembre 2003), i consigli di istituto non hanno più bisogno dell'accordo dei genitori per decidere di far ripetere un anno.

Ungheria: gli alunni passano d'ufficio al secondo anno. Dal 2° anno, possono ripetere l'anno se non hanno raggiunto il livello richiesto alla fine dell'anno.

Malta: nell'istruzione primaria, gli alunni ripetono un anno solo in casi eccezionali. La raccomandazione del capo di istituto è determinante. I genitori i cui figli non superano l'esame del *Junior Lyceum*, che si sostiene alla fine del primario, possono chiedere di ripetere l'ultimo anno per far sostenere nuovamente l'esame l'anno successivo.

Paesi Bassi: il ricorso alla ripetizione è evitato il più possibile. Avviene solo se il bambino è molto in ritardo rispetto agli altri alunni dal punto di vista degli apprendimenti e del suo sviluppo e se la scuola non ha potuto trovare altre soluzioni.

Polonia: durante i primi tre anni, gli alunni possono ripetere l'anno solo in circostanze eccezionali e dopo la consultazione dei genitori e del personale specializzato in centri di sostegno psicologico.

Portogallo: non è frequente che gli alunni ripetano un anno durante il ciclo primario.

Slovenia: gli alunni del 1° e del 2° anno del loro percorso scolastico (struttura unica di nove anni) possono ripetere ogni anno, ma solo con il consenso dei genitori. Potevano farlo anche coloro che sono all'ultimo anno del vecchio sistema unico di otto anni (che è stato progressivamente abbandonato dal 2003/2004), senza chiedere il consenso dei genitori.

Note supplementari (figura E23 seguito)

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): anche se è previsto che gli alunni passino da un anno all'altro con i loro compagni, la legge non lo impone. Di conseguenza, le pratiche variano a seconda delle classi.

Liechtenstein: è possibile ripetere un anno volontariamente durante il ciclo di istruzione primaria.

Bulgaria: è possibile ripetere un qualunque anno del primario, tranne il 1°. Durante l'estate sono organizzati corsi di recupero per i bambini che hanno avuto difficoltà durante il 1° anno.

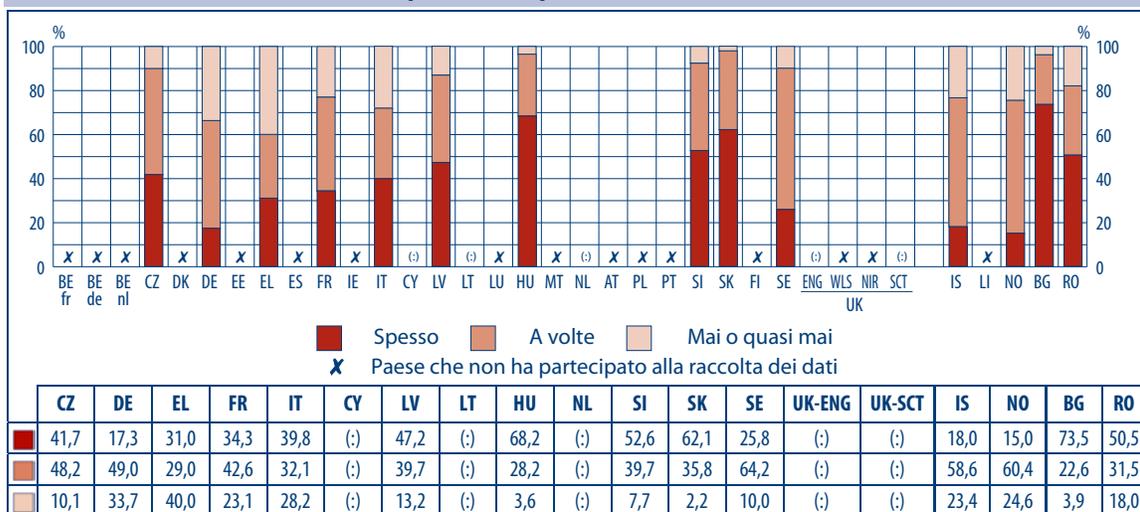
Nota esplicitiva

Le decisioni relative alla valutazione degli alunni con bisogni educativi speciali nelle classi ordinarie non sono comprese.

GENERALMENTE I GENITORI SONO TENUTI INFORMATI SUI PROGRESSI DEI PROPRI FIGLI NELLA LINGUA DI ISTRUZIONE

Nella maggior parte dei paesi europei che hanno partecipato all'indagine PIRLS 2001 e per i quali i dati sono disponibili, i genitori degli alunni del 4° anno del primario affermano che generalmente (spesso o a volte) sono tenuti informati sui progressi dei propri figli nella lingua di istruzione. La proporzione di alunni coinvolti è molto alta in Slovacchia, e in misura inferiore, in Ungheria, Slovenia e Bulgaria. In questi paesi, praticamente, tutti i genitori ricevono informazioni regolarmente. Invece, in Grecia, i genitori di circa il 40 % degli alunni del 4° anno del primario dichiarano che non vengono informati «mai» o «quasi mai». In Germania e Italia, circa un terzo dei genitori è nella stessa situazione.

Figura E24. Proporzioni di alunni del 4° anno del primario i cui genitori dichiarano di ricevere informazioni dalla scuola sui progressi dei loro figli nella lingua di istruzione. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.



Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2001.

Nota supplementare

Cipro, Lituania, Paesi Bassi, Regno Unito: il tasso di risposta al questionario rivolto ai genitori è stato considerato troppo scarso per garantire la comparabilità.

Nota esplicitiva

I genitori sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, ad indicare con quale frequenza ricevono informazioni da parte della scuola sui risultati dei loro figli nella lingua di istruzione.

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (una classe del 4° anno del primario). È volta a offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato.

Per informazioni più dettagliate sull'indagine PIRLS, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».



IN ALCUNI PAESI IL CERTIFICATO DI STUDI PRIMARI È UNA CONDIZIONE DI AMMISSIONE ALL'ISTRUZIONE SECONDARIA

L'organizzazione dell'istruzione obbligatoria è molto diversa in Europa (figura B1). In alcuni paesi, gli alunni completano o quasi la loro istruzione obbligatoria nell'ambito di una struttura unica. In altri, si succedono due livelli educativi, primario e secondario. Nella maggior parte di questi paesi, durante i primi anni del secondario viene offerto un «tronco comune»: viene proposto a tutti gli alunni un insegnamento di base comune. In un terzo gruppo di paesi, gli alunni possono scegliere tra più indirizzi o tipi di insegnamento all'inizio del secondario.

In alcuni paesi, i risultati scolastici degli alunni hanno un impatto sul loro passaggio dall'istruzione primaria a quella secondaria. Si distinguono quattro grandi gruppi di paesi.

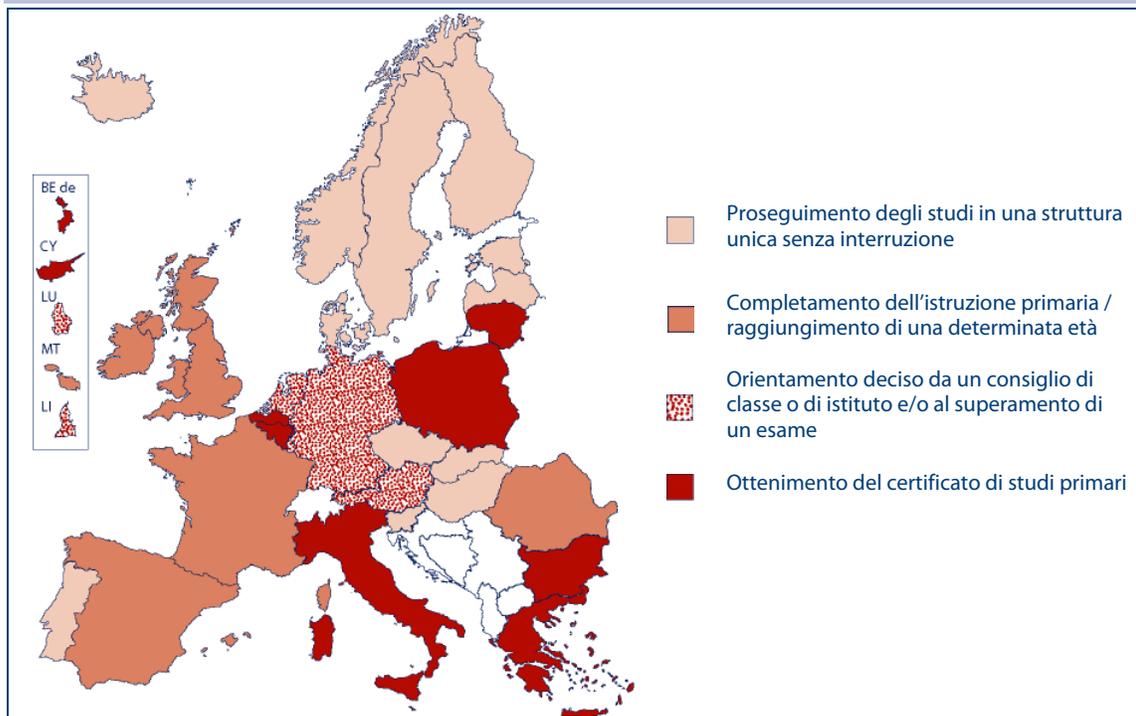
Nel primo gruppo, in cui l'istruzione obbligatoria è organizzata nell'ambito di una struttura unica (12 paesi), l'ammissione agli ultimi anni è automatica, senza interruzione. Allo stesso modo, gli alunni passano alla classe successiva se soddisfano i requisiti dell'anno precedente. Ma se gli alunni di Repubblica ceca, Ungheria e Slovacchia scelgono di lasciare la struttura unica e di terminare l'istruzione obbligatoria in una scuola secondaria, devono superare l'esame organizzato dalla scuola in questione.

Per essere ammessi all'istruzione secondaria, gli alunni del secondo gruppo devono aver concluso l'ultimo anno del primario. Questa regola vale in Spagna, Irlanda, Malta e Romania. In Francia e Regno Unito, i bambini normalmente sono ammessi al secondario se hanno raggiunto l'età richiesta.

Nel terzo gruppo di paesi, il passaggio all'istruzione secondaria inferiore dipende dal completamento del primario, ma anche dalla decisione del consiglio di classe o del consiglio di istituto. In tutti i paesi in questione, l'istruzione secondaria inferiore si divide in diversi tipi di insegnamento. Gli alunni che hanno completato il livello primario sono orientati verso diversi tipi di scuola in funzione dei loro risultati. In Germania, è la raccomandazione della scuola primaria che determina il proseguimento del percorso scolastico dell'alunno o che orienta quest'ultimo o i suoi genitori nella loro scelta. In effetti, la raccomandazione implica la consultazione dei genitori in tutti i casi. In funzione del *Land*, la decisione finale viene presa dai genitori o dall'autorità scolastica responsabile. In Lussemburgo, alla fine del ciclo di sei anni dell'istruzione primaria viene emesso un giudizio di orientamento. Se i genitori decidono di non accettarlo, l'alunno deve sostenere un esame di ammissione nazionale per essere ammesso all'istruzione secondaria generale. Nei Paesi Bassi, il rapporto scolastico della fine del primario dipende in parte dalla valutazione dell'alunno e implica, nella maggior parte dei casi, test organizzati a livello centrale durante l'ultimo anno dell'istruzione primaria (*basisonderwijs*). In Austria, per essere ammessi in un istituto secondario generale di livello accademico superiore (*allgemein bildende höhere Schule*), l'alunno deve superare il quarto anno del primario e avere ottenuto il giudizio «eccellente» o «buono» in tedesco e matematica. Gli alunni che non sono ammessi automaticamente in una *allgemein bildende höhere Schule* possono sostenere un esame di ammissione organizzato dalla scuola in questione.

Infine, in una minoranza di paesi in cui l'istruzione primaria e secondaria sono separate, la decisione del passaggio da un livello all'altro dipende dal possesso o meno di un certificato di fine studi primari. Questo certificato viene rilasciato sulla base del lavoro fatto durante l'anno scolastico in Grecia, Italia (dal 2004/2005), a Cipro, in Lituania, Polonia e Bulgaria. In Belgio, il certificato in generale può essere ottenuto al termine del sesto anno del primario sulla base delle conoscenze acquisite a scuola durante gli ultimi due anni del primario. In quasi tutti questi paesi, questo certificato viene rilasciato dalla scuola senza un controllo esterno.

Figura E25. Condizioni di ammissione all'istruzione secondaria inferiore (CITE 2), settore pubblico e privato sovvenzionato. Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio: gli alunni che non ottengono il certificato di fine scuola primaria al termine del sesto anno dell'istruzione primaria e/o che hanno meno di 12 anni possono essere ammessi all'istruzione secondaria inferiore al primo livello, o al 1° anno della formazione comune, o in una classe di accoglienza differenziata in cui possono ancora ottenere il certificato.

Lituania: un certificato di studi primari è stato introdotto nel 2002/2003.

Malta: l'ammissione ad una serie di scuole secondarie che dipendono dal governo avviene tramite un esame nazionale chiamato *Common Entrance Examination*. Si tratta di un esame organizzato collettivamente dalle scuole secondarie religiose per reclutare gli alunni. Gli alunni che desiderano continuare l'istruzione secondaria nei *Junior Lyceums* devono superare un esame specifico

Polonia: dal 1999, in seguito all'abolizione della struttura unica, il completamento della scuola primaria e il possesso del certificato di studi primari condizionano l'ammissione al *gimnazjum*. Nel 2002, è stato introdotto un esame esterno obbligatorio alla fine della scuola primaria, con funzione diagnostica e non selettiva. È necessario sostenere questo esame per terminare la scuola primaria, indipendentemente dai risultati ottenuti.

Regno Unito (ENG/NIR): in Irlanda del Nord e in alcune regioni dell'Inghilterra, l'ammissione ad alcune scuole selettive avviene per concorso.



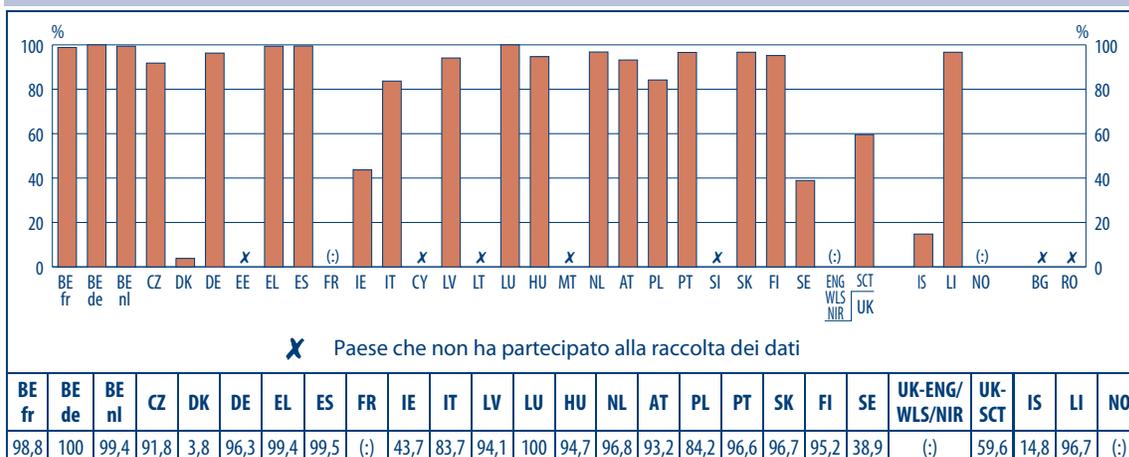
NELLA MAGGIOR PARTE DEI PAESI, IL PASSAGGIO DI CLASSE A LIVELLO SECONDARIO DIPENDE DAI RISULTATI

Durante l'anno scolastico, la valutazione continua degli alunni può basarsi su interrogazioni orali o scritte, su esercizi orali e lavori scritti, su progetti o compiti a casa, o qualunque altra forma di valutazione, a scelta dell'insegnante.

Nella maggior parte dei paesi che hanno partecipato all'indagine PISA 2003, i risultati delle valutazioni degli alunni di 15 anni che frequentano una scuola secondaria, in genere, sono presi in considerazione al momento di decidere il passaggio alla classe successiva. In Danimarca e Islanda questo sistema è meno diffuso, poiché meno del 15% degli alunni di 15 anni frequenta una scuola che viene utilizzata a questo scopo.

Nella maggior parte dei paesi in cui la valutazione è utilizzata meno al momento di decidere il passaggio di classe, la progressione nell'istruzione primaria ordinaria tende a essere automatica; è raro che gli alunni debbano ripetere un anno (figura E23). Anche se la figura E26 si riferisce agli alunni di 15 anni, sembra che esista una relazione tra l'uso della valutazione per il passaggio di classe nell'istruzione secondaria e il modo in cui è regolamentata la promozione a livello primario.

Figura E26. Proporzioni di alunni di 15 anni che frequentano una scuola che utilizza i risultati degli alunni per decidere la loro promozione. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: OCSE, banca dati PISA 2003.

Note supplementari

Francia: nel 2003, il questionario «scuola» non è stato completato dai capi di istituto.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): il tasso di risposta nel 2003 è stato considerato troppo scarso per garantire la comparabilità. Questo spiega perché il dato (proporzione di alunni = 69,1) non è presentato nella figura.

Nota esplicativa

I capi di istituto sono stati invitati, nel questionario che gli è stato inviato, ad indicare se le valutazioni degli alunni di 15 anni sono usate nella scuola per prendere decisioni relative alla ripetizione di un anno o alla promozione.

La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (35 alunni di 15 anni), che ha come obiettivo quello di offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto frequentato. A tal fine, le scuole sono state equilibrate in modo che la probabilità di essere scelte fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni. Questo spiega perché la figura non presenta direttamente le proporzioni di scuole caratterizzata dal parametro esaminato, ma le proporzioni di alunni che frequentano una scuola di questo tipo.

Per informazioni più precise sull'indagine PISA, cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici».

IL CERTIFICATO DI FINE ISTRUZIONE OBBLIGATORIA A TEMPO PIENO IN GENERE SI BASA SU UNA PROVA FINALE

Nella maggior parte dei paesi europei, viene rilasciato un certificato agli alunni alla fine dell'istruzione secondaria inferiore generale o a coloro che completano l'istruzione obbligatoria a tempo pieno. Le informazioni presentate riguardano solo la certificazione rilasciata nell'istruzione generale, che, nella maggior parte dei paesi, costituisce un passaggio all'istruzione secondaria superiore. Solo gli alunni che frequentano le scuole VWO e HAVO nei Paesi Bassi, e gli alunni cechi e slovacchi non ricevono un certificato a questo livello di istruzione.

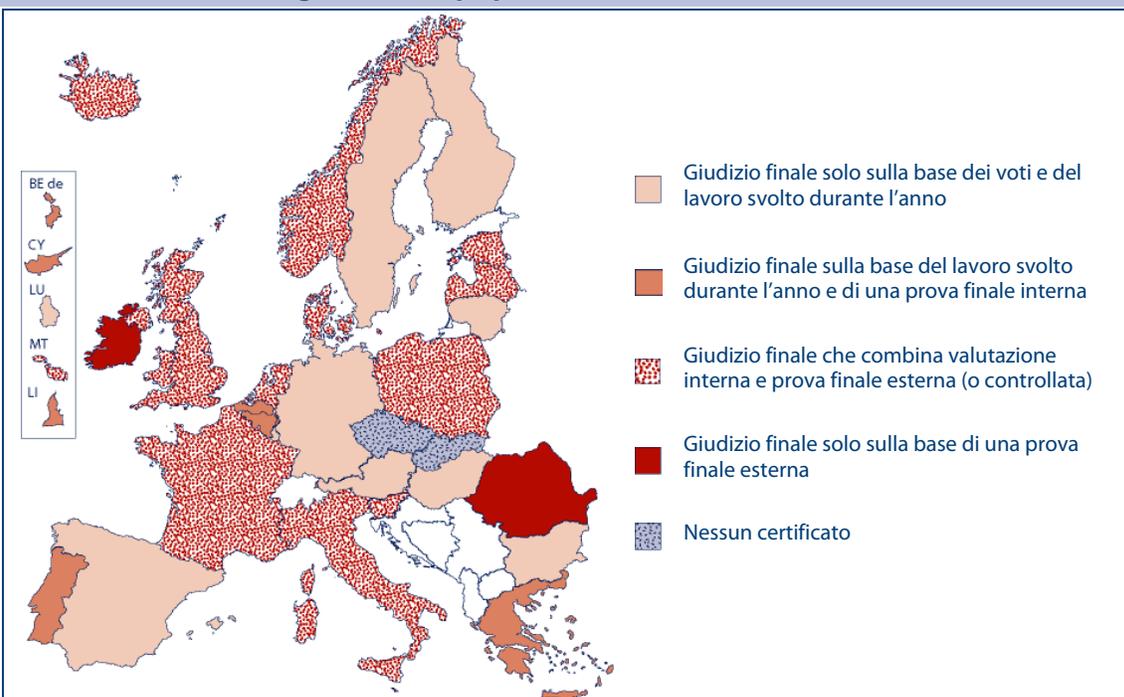
Molto spesso, il certificato viene rilasciato, almeno in parte, sulla base dei risultati ottenuti in una prova finale. Viene rilasciato integralmente su questa base in alcuni *Länder* in Germania (per la *Hauptschule* e la *Realschule*), in Irlanda e in Romania. Invece, nella maggior parte dei *Länder* tedeschi, in Lituania, Lussemburgo, Ungheria, Austria, Finlandia, Svezia e Bulgaria, questo certificato viene rilasciato solo sulla base dei voti e del lavoro svolto durante l'anno.

Se viene organizzata una prova finale, essa comporta almeno una parte scritta. Le prove, scritte e/o orali, a volte sono messe a punto da un organismo esterno alla scuola, ma di solito sono gestite dalla scuola. Solo in Grecia, Cipro, Portogallo e Liechtenstein la prova scritta è elaborata all'interno della scuola e sotto la sua completa responsabilità. In Italia, il presidente della commissione d'esame non fa parte della scuola; dà un giudizio sulle prove messe a punto dagli insegnanti e supervisiona la correzione e l'attribuzione dei voti. Nei Paesi Bassi, l'esame finale è composto da due prove: una prova interna (*schoolexamen*), orale e/o scritta, e una prova scritta messa a punto da un organo esterno (*centraal examen*). L'Estonia segue quest'ultimo modello, con tre prove scritte. Infine, l'Islanda prevede prove interne ed esterne alla fine della struttura unica.

Se il certificato viene rilasciato sulla base dei voti e del lavoro svolto durante l'anno o sui risultati ottenuti a una prova messa a punto dall'istituto, di solito sono gli insegnanti ad attribuire il voto riportato sul certificato. In Lettonia e nei Paesi Bassi, gli insegnanti correggono la prova esterna nel rispetto dei criteri di correzione stabiliti da un organo nazionale.

In molti paesi, il voto dato dagli insegnanti è equilibrato da un voto esterno (ad esempio i risultati ottenuti alla prova esterna), oppure elaborato sulla base di criteri stabiliti da un'autorità esterna. In Irlanda, Malta, Regno Unito e Romania, il voto finale viene attribuito da persone esterne alla scuola.

Figura E27. Certificato al termine dell'istruzione secondaria inferiore generale o dell'istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2002/2003.



Fonte: Eurydice.

Il certificato viene rilasciato sulla base	
di una prova finale	DE (alcuni Länder per la <i>Hauptschule</i> e la <i>Realschule</i>), IE, RO
dei voti e del lavoro svolto durante l'anno	DK (prova finale facoltativa), DE (la maggior parte dei Länder), ES, LT, LU, HU, AT, FI, SE, BG
di una prova finale e dei voti e del lavoro svolto durante l'anno	BE, EE, EL, FR, IT, CY, LV, MT, NL (VMBO), PL, PT, SI, UK, IS, LI, NO
Se è prevista una prova, è	
scritta	BE de, EL, FR, IE (+ orale opzionale), CY, NL (<i>centraal examen</i>), PL, PT, SI, LI, RO
scritta e orale	BE fr, BE nl, DK, DE (alcuni Länder per la <i>Hauptschule</i> e la <i>Realschule</i>), EE, IT, LV, MT (prova orale per le lingue e per la parte pratica di alcune materie come scienze, discipline artistiche, ecc.), NL (<i>schoolexamen</i>), UK (prove orali/pratiche solo per alcuni programmi), IS, NO
Se è prevista una prova scritta, è messa a punto	
all'interno della scuola (interna)	BE, EL, CY, NL (<i>schoolexamen</i>), PT, IS, LI
all'interno della scuola e sottoposta a controllo esterno	DE (alcuni Länder per la <i>Hauptschule</i> e la <i>Realschule</i>), IT, SI
da un organo/autorità esterna	DK, DE (alcuni Länder per la <i>Hauptschule</i> e la <i>Realschule</i>), EE, FR, IE, LV, MT, NL (<i>centraal examen</i>), PL, UK, IS, NO, RO
Se è prevista una prova orale, è messa a punto	
all'interno della scuola (interna)	BE fr, BE nl, DK, DE (alcuni Länder per la <i>Hauptschule</i> e la <i>Realschule</i>), NL (<i>schoolexamen</i>), UK-SCT, IS
all'interno della scuola e sottoposta a controllo esterno	IT, UK-SCT, NO
da un organo/autorità esterna	EE, IE, UK-ENG/WLS/NIR, LV, MT
Il voto del certificato viene attribuito da	
solo gli insegnanti dell'alunno	BE, DE (la maggior parte dei Länder), EL, ES, CY, LT, LU, HU, AT, PT, FI, SE, LI, BG
gli insegnanti, equilibrato da un voto esterno	DK, DE (alcuni Länder per la <i>Hauptschule</i> e la <i>Realschule</i>), FR (lavoro di 2 anni + esame), IT, SI, IS, NO
gli insegnanti, sulla base di criteri stabiliti da un organo esterno	EE, LV, NL
persone esterne	IE, MT, PL, UK, RO

Note supplementari (figura E27)

Belgio: nella Comunità francese e fiamminga, viene rilasciato un certificato al termine del secondo ciclo dell'istruzione secondaria, cioè un anno dopo la fine dell'istruzione obbligatoria a tempo pieno. Nella Comunità fiamminga, viene rilasciato un primo certificato alla fine del primo ciclo, cioè un anno prima della fine dell'istruzione obbligatoria a tempo pieno. Nella Comunità tedesca, un certificato continua ad essere rilasciato alla fine del terzo anno dell'istruzione secondaria (corrispondente alla fine dell'istruzione obbligatoria) fino a quando verranno stabilite per legge le competenze che devono essere acquisite dagli alunni alla fine del secondo ciclo dell'istruzione secondaria.

Danimarca: il certificato contiene sempre i voti del lavoro svolto durante l'anno. Gli alunni che sostengono gli esami finali opzionali ricevono un certificato che indica anche i voti ottenuti a questi esami.

Germania: in alcuni *Länder*, gli alunni devono sostenere una prova finale (scritta e orale) per ricevere il certificato di fine studi della *Hauptschule* o della *Realschule*. A seconda del *Land*, lo *Schulaufsichtsbehörde* (autorità responsabile della scuola) stabilisce le materie della prova scritta in modo generale o dà il proprio accordo se sono definite dalle singole scuole.

Italia: gli alunni ricevono anche un certificato (rilasciato dalla scuola) che attesta le competenze acquisite.

Lituania: l'esame esterno che si svolgeva alla fine dell'istruzione obbligatoria è stato abolito nel 2002/2003.

Malta: una valutazione interna viene fatta in 11 materie. I risultati dei lavori pratici degli studenti fatti negli ultimi 3 anni dell'istruzione secondaria sono presi in considerazione per il voto finale.

Paesi Bassi: la figura presenta la situazione per il VMBO. Per gli studenti delle scuole HAVO e VWO, l'istruzione obbligatoria a tempo pieno termina durante l'istruzione secondaria superiore.

Polonia: nel maggio 2002 è stata introdotta una prova finale al termine del *gimnazjum*. I risultati ottenuti dagli alunni sono inclusi nel certificato rilasciato e influenzano molto la loro ammissione all'istruzione secondaria superiore.

Portogallo: per l'anno 2004/2005, gli esami interni sono sostituiti da esami nazionali incentrati sul portoghese e la matematica.

Slovenia: dall'anno scolastico 2001/2002, tutti gli alunni del primo gruppo che terminano l'istruzione obbligatoria con il nuovo sistema devono sostenere una prova esterna al termine del 9° anno dell'istruzione obbligatoria. Gli alunni ancora iscritti al vecchio sistema (della durata di 8 anni) non devono sostenere prove finali (tranne nei casi di selezione per l'ammissione in scuole secondarie superiori con un numero di posti limitato).

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): i certificati esterni sono attribuiti sulla base di una sola materia. Vengono rilasciati da agenzie di certificazione autonome ma sotto il controllo del governo. I piani di valutazione per questi certificati variano ma comprendono sempre aspetti definiti e valutati in modo esterno, alla fine del programma, oppure, per i programmi a modulo, alla fine di ogni modulo e alla fine del programma. I piani di valutazione possono anche includere uno o più lavori controllati in modo esterno e conclusi durante i due anni del programma.

Nota esplicativa

Nella categoria «giudizio finale che combina valutazione interna e prova finale esterna (o controllata)», la valutazione interna può comprendere una prova finale interna o la considerazione dei voti e del lavoro svolto durante l'anno.



ALLA FINE DELL'ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE GENERALE, LA PROVA CERTIFICATIVA SPESSO È ESTERNA

In tutti i paesi, un certificato viene rilasciato agli alunni che terminano l'istruzione secondaria superiore generale e che hanno soddisfano i requisiti previsti. Il possesso di questo certificato, normalmente, è una condizione minima necessaria per accedere all'istruzione superiore.

In molti paesi, l'ottenimento del certificato è legato ai risultati della prova finale e al lavoro dell'ultimo o degli ultimi anni. In Spagna e Svezia, il certificato viene rilasciato sulla base della valutazione continua dell'ultimo anno o degli ultimi anni del secondario generale.

In Repubblica ceca, Estonia, Ungheria, Polonia, Slovacchia e Finlandia, alla fine dell'istruzione secondaria superiore generale possono essere rilasciati due certificati. Nella maggior parte dei paesi, il primo certificato viene rilasciato sulla base dei voti ottenuti per il lavoro svolto durante l'ultimo anno di studi, mentre il secondo viene rilasciato sulla base di un esame finale. In tutti questi paesi, eccetto la Finlandia (nel caso degli indirizzi politecnici), il primo certificato da solo non dà accesso all'istruzione superiore.

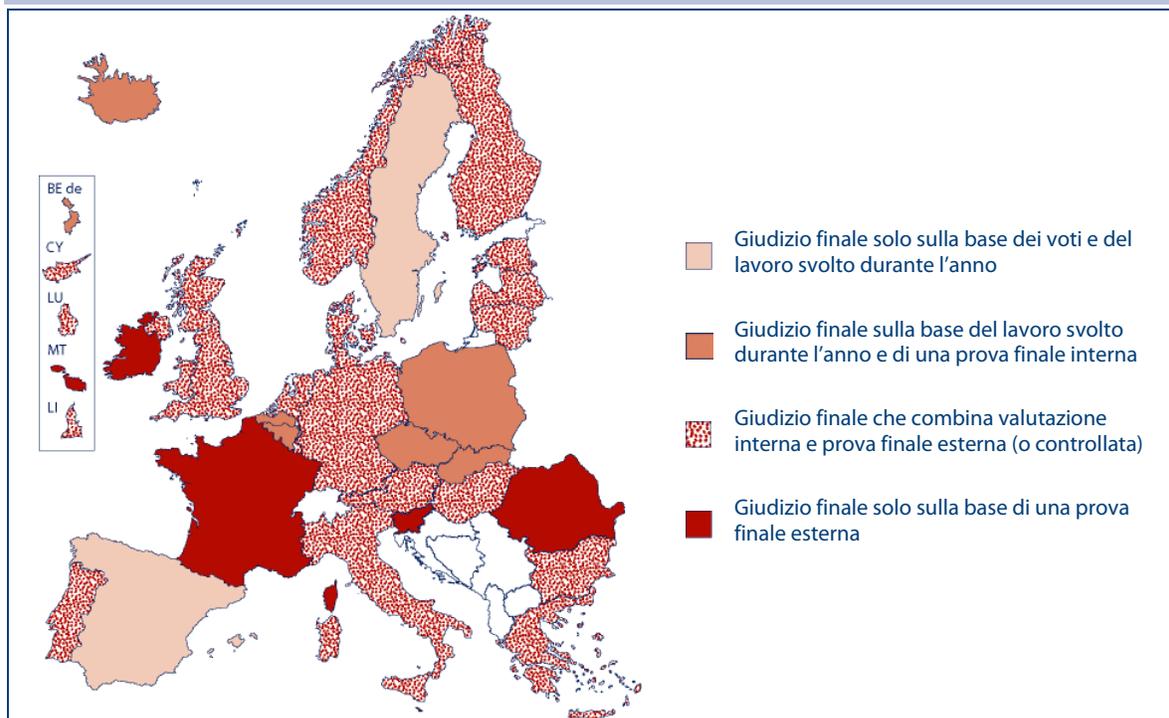
Nella maggior parte dei paesi, la prova finale è composta da due parti, una scritta e una orale. In Grecia, a Cipro, in Lituania, Portogallo, Finlandia e Bulgaria è esclusivamente scritta. A questo livello di insegnamento, la prova scritta molto spesso è messa a punto da un organo esterno alla scuola, anche se a volte è gestita internamente alla scuola.

In Belgio, Repubblica ceca, Slovacchia e Islanda, comunque, la prova finale scritta è realizzata da un insegnante o da un gruppo di insegnanti della scuola. In Austria, il presidente della commissione d'esame sceglie le domande da porre tra quelle redatte dagli insegnanti della scuola. In Grecia e in Portogallo, gli studenti devono sostenere due prove scritte, una interna e una esterna. In Portogallo, l'esame finale esterno è programmato solo per le materie studiate fino alla fine dell'istruzione secondaria superiore.

Nella maggior parte dei paesi in cui la prova finale prevede due parti (scritta e orale), queste sono organizzate allo stesso modo, all'interno della scuola o da un organo esterno ad essa. Nei Paesi Bassi, l'esame finale è composto da due prove: una prova interna (*schoolexamen*), orale e/o scritta, messa a punto e valutata dall'insegnante, e una prova esterna (*centraal examen*), scritta, messa a punto da un organo esterno e corretta dagli insegnanti in base a norme definite da tale organo.

A seconda del paese, il voto finale è attribuito da una commissione o da persone esterne alla scuole, oppure dagli insegnanti della scuola che decidono il voto attribuito e il rilascio del certificato. In Finlandia, per ottenere il certificato basato sulla prova esterna scritta (*matriculation examination*), la valutazione viene fatta innanzitutto dagli insegnanti e poi da un organo esterno, il *Matriculation Examination Board*. In Lussemburgo e nella maggior parte dei nuovi Stati membri, gli esaminatori esterni attribuiscono un voto finale tenendo conto dei risultati ottenuti alla prova esterna e del lavoro svolto durante l'anno. Infine, in Danimarca, Germania e Norvegia, il certificato indica i voti ottenuti alla prova finale (per le materie presentate) e i risultati del lavoro svolto durante l'anno o degli ultimi anni (per le altre materie o per tutte le materie). In Estonia, le prove esterne sono corrette da esaminatori esterni. In Lettonia e Lituania, gli esaminatori esterni definiscono il voto per le materie valutate negli esami organizzati a livello centrale e, per le altre materie, gli insegnanti correggono le prove sulla base di criteri stabiliti da un programma esterno. Nei Paesi Bassi, il voto finale è la media dei risultati ottenuti alle due prove, interna ed esterna.

**Figura E28. Certificato al termine dell'istruzione secondaria superiore generale.
Anno scolastico 2002/2003.**



Fonte: Eurydice.

Il certificato viene rilasciato sulla base

di una prova finale	CZ (<i>vysvědčení o maturitní zkoušce</i>), EE (<i>riigieksamitunnistus</i>), FR, IE, HU (<i>Gimnáziumi Érettségi Vizsga</i>), MT, AT, PT, SI, SK (<i>maturitne vysvedčenie</i>), FI (<i>Matriculation Examination</i>), RO
dei voti e del lavoro svolto durante l'anno	CZ (<i>vysvědčení</i>), ES (<i>valutazione continua</i>), HU (<i>Gimnáziumi Bizonyítvány</i>), PL (<i>Świadectwo ukończenia liceum ogólnokształcącego</i>), SK (<i>vysvedčenie</i>), FI (<i>leaving certificate</i>), SE (<i>voti degli ultimi 3 anni</i>).
di una prova finale e dei voti e del lavoro svolto durante l'anno	BE, DK, DE, EE (<i>gümnaasiumi lõputunnistus</i>), EL, IT, CY, LV, LT, LU, NL, PL (<i>Świadectwo maturalne</i>), UK, IS, LI, NO, BG

Se è prevista una prova, è

scritta	EL, CY, LT, NL (<i>central exam</i>), PT, FI (<i>Matriculation Examination</i>), BG
scritta e orale	BE, CZ (<i>vysvědčení o maturitní zkoušce</i>), DK, DE, EE (<i>riigieksamitunnistus</i> and <i>gümnaasiumi lõputunnistus</i> , prova orale solo per la seconda lingua e le lingue straniere), FR, IE, IT, LV, LU, HU (<i>Gimnáziumi Érettségi Vizsga</i>), MT (<i>prova orale per le lingue e per la parte pratica di alcune materie come scienze, discipline artistiche, ecc.</i>), NL (<i>schoolexamen</i>), AT, PL (<i>Świadectwo maturalne</i>), SI, SK (<i>maturitne vysvedčenie</i>), UK (<i>prove orali/pratiche solo per alcuni programmi</i>), IS, LI, NO, RO

Se è prevista una prova scritta, è messa a punto

all'interno della scuola (interna)	BE, CZ (<i>vysvědčení o maturitní zkoušce</i>), EE (<i>gümnaasiumi lõputunnistus</i>), EL, IT (una prova), NL (<i>schoolexamen</i>), PT, SK (<i>maturitne vysvedčenie</i>), IS
all'interno della scuola e sottoposta a controllo esterno	DE (in alcuni <i>Länder</i>), AT, LI
da un organo/autorità esterna	DK, DE (in alcuni <i>Länder</i>), EE (<i>riigieksamitunnistus</i>), EL, FR, IE, IT (due prove), CY, LV, LT, LU, HU (<i>Gimnáziumi Érettségi Vizsga</i>), MT, NL (<i>central exam</i>), PL (<i>Świadectwo maturalne</i>), PT, SI, FI (<i>Matriculation Examination</i>), UK, NO, BG, RO

Se è prevista una prova orale, è messa a punto

all'interno della scuola (interna)	BE, CZ (<i>vysvědčení o maturitní zkoušce</i>), DK, EE (<i>gümnaasiumi lõputunnistus</i>), NL (<i>schoolexamen</i>), PL (<i>Świadectwo maturalne</i>), SK (<i>maturitne vysvedčenie</i>), UK-SCT, IS
all'interno della scuola e sottoposta a controllo esterno	DE, IT, LV, HU (<i>Gimnáziumi Érettségi Vizsga</i>), AT, UK-SCT, LI, NO
da un organo/autorità esterna	EE (<i>riigieksamitunnistus</i>), FR, IE, LV (per gli esami organizzati a livello centrale), LU, MT, SI, UK, RO



PROCESSI EDUCATIVI

Il voto del certificato viene attribuito da	
solo gli insegnanti dell'alunno	BE, CZ (<i>vysvědčení and vysvědčení o maturitní zkoušce</i>), EE (<i>gümnaasiumi lõputunnistus</i>), ES, HU (<i>Gimnáziumi Bizonyítvány</i>), PL (<i>Świadectwo ukończenia liceum ogólnokształcącego</i>), SK (<i>vysvedčenie and maturitne vysvedčenie</i>), FI (<i>leaving certificate</i>), SE, IS
gli insegnanti, equilibrato da un voto esterno	DK (orale), DE (risultati all' <i>Abitur</i>), EL, IT (scritto), CY (lavoro dell'anno + prova esterna), AT, PT (media), LI, NO (voti degli studi + dell'esame), BG (voti degli ultimi 3 anni + dell'esame)
gli insegnanti, sulla base di criteri stabiliti da un organo esterno	IT (orale), LV, LT, HU (<i>Gimnáziumi Érettségi Vizsga</i>), NL, PL (<i>Świadectwo maturalne</i>)
persone esterne	DK (scritto), EE (<i>riigieksamitunnistus</i>), FR (commissione), IE, LV (per gli esami organizzati a livello centrale), LT (per gli esami organizzati a livello centrale), LU, MT, SI, FI (<i>Matriculation Examination</i>), UK, RO
<p>Fonte: Eurydice.</p> <p><u>Note supplementari</u></p> <p>Repubblica ceca: gli alunni ricevono due certificati, uno basato sui voti ottenuti durante l'ultimo anno (<i>vysvědčení</i>), e l'altro dopo che hanno superato l'esame finale interno (<i>vysvědčení o maturitní zkoušce</i>). Solo il secondo certificato dà accesso all'istruzione superiore.</p> <p>Danimarca: la figura presenta il certificato ottenuto alla fine del <i>gymnasium</i>. Il certificato riporta anche i voti per il lavoro svolto durante l'anno. Se lo studente non sostiene l'esame non viene rilasciato nessun certificato.</p> <p>Germania: in 7 Länder, lo <i>Schulaufsichtsbehörde</i> (autorità scolastica responsabile) stabilisce le materie della prova scritta.</p> <p>Estonia: gli alunni ricevono due certificati, uno basato sul lavoro durante l'ultimo o gli ultimi anni e i risultati delle prove finali interne (<i>gümnaasiumi lõputunnistus</i>), l'altro sui risultati ottenuti alle prove nazionali esterne (<i>riigieksamitunnistus</i>). Questi due certificati sono necessari per il proseguimento degli studi.</p> <p>Italia: in seguito alla riforma realizzata dall'anno scolastico 2001/2002, la commissione è composta da tutti gli insegnanti della scuola e da un esaminatore esterno.</p> <p>Ungheria: la figura presenta il certificato <i>gimnáziumi érettségi bizonyítvány</i>, che dà accesso all'istruzione superiore.</p> <p>Malta: per alcune materie (discipline artistiche, informatica, tecnologia dell'informazione e sistemi di conoscenza) il voto finale include i voti ottenuti per il lavoro svolto.</p> <p>Polonia: il certificato <i>świadectwo maturalne</i>, che dà accesso all'istruzione superiore, è rilasciato sulla base di un esame finale e dei giudizi ottenuti nell'ultimo anno. Gli esami scritti per ottenere questo certificato sono definiti dalle autorità educative regionali, ma gli insegnanti sono responsabili della valutazione e dell'attribuzione dei voti. Gli alunni che non vogliono sostenere l'esame ricevono un certificato (il <i>świadectwo ukończenia liceum ogólnokształcącego</i>) che si basa solo sui voti e sul lavoro svolto durante l'anno. Nel 2005 è stato introdotto un esame di <i>matura</i> esterno.</p> <p>Slovacchia: dopo aver ricevuto il certificato <i>vysvedčenie</i>, che si basa sui voti ottenuti per il lavoro svolto durante l'ultimo anno scolastico, gli studenti devono superare un esame interno per ricevere il certificato di fine studi chiamato <i>maturitne vysvedčenie</i>. Nel 2005 è stato introdotto un esame di <i>maturita</i> esterno.</p> <p>Finlandia: tutti gli alunni ricevono un certificato i cui voti sono attribuiti sulla base del lavoro svolto durante l'istruzione secondaria superiore. Gli alunni che superano il <i>Matriculation Examination</i> esterno ricevono un certificato di <i>matriculation</i>. Ognuno di questi certificati permette di accedere agli indirizzi politecnici, ma il <i>Matriculation Examination</i> è richiesto per entrare all'università.</p> <p>Regno Unito (ENG/WLS/NIR): i certificati esterni sono attribuiti sulla base di una sola materia. Vengono rilasciati da agenzie di certificazione autonome ma sotto il controllo del governo. I piani di valutazione per questi certificati variano ma comprendono sempre aspetti definiti e valutati in modo esterno, alla fine del programma, oppure, per i programmi a modulo, alla fine di ogni modulo e alla fine del programma. I piani di valutazione possono anche includere uno o più lavori controllati in modo esterno e conclusi durante i due anni del programma.</p> <p>Bulgaria: dall'anno scolastico 2002/2003 è stato introdotto un nuovo esame di fine studi secondari superiori.</p> <p><u>Nota esplicativa</u></p> <p>La cartina presenta le modalità di certificazione alla fine dell'istruzione secondaria superiore, che danno accesso all'istruzione superiore. Nel caso di paesi che rilasciano due certificati, questi ultimi sono presi in considerazione entrambi per determinare la posizione dei paesi sulla cartina.</p> <p>Nella categoria «giudizio finale che combina valutazione interna e prova finale esterna (o controllata)», la valutazione interna può comprendere una prova finale interna o la considerazione dei voti e del lavoro svolto durante l'ultimo o gli ultimi anni.</p>	

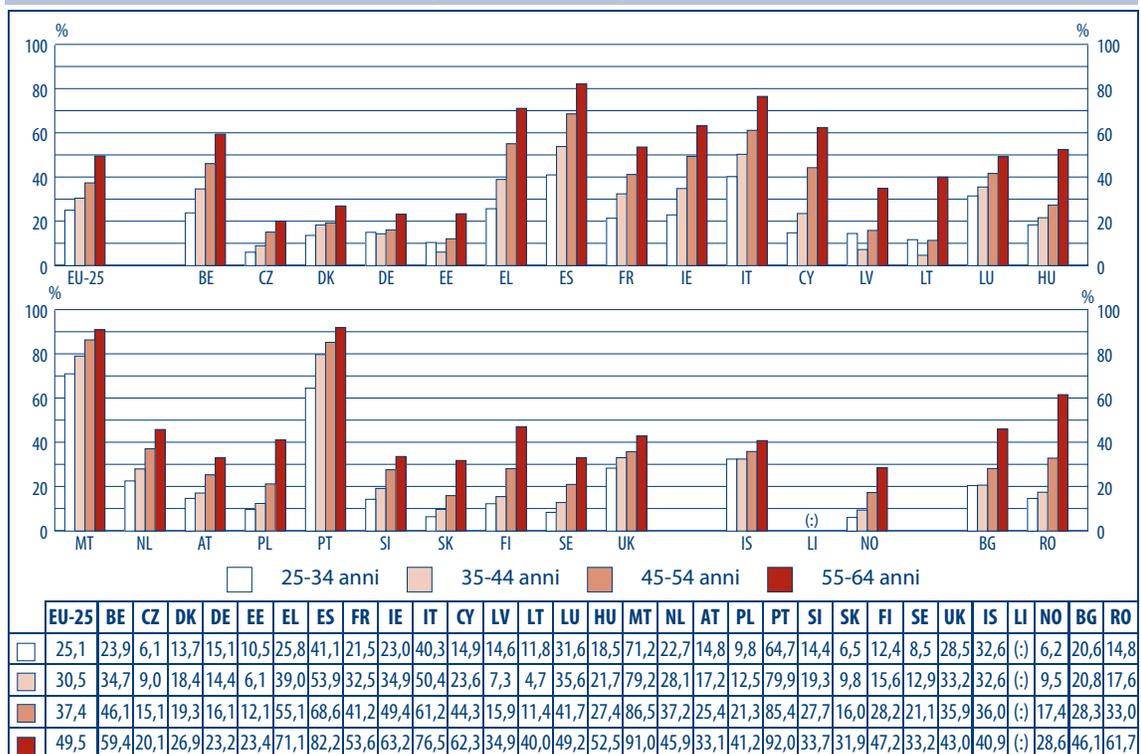


DIPLOMATI E LIVELLI DI QUALIFICA

UNA PROPORZIONE PIÙ ALTA DI GIOVANI RISPETTO ALLE GENERAZIONI PRECEDENTI HA ALMENO UN DIPLOMA DI ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE

Con il prolungamento della durata degli studi negli ultimi decenni (figura C11), i giovani (da 25 a 34 anni) appaiono in media più qualificati rispetto alle generazioni precedenti. In tutti i paesi, la proporzione della popolazione che non ha ottenuto almeno un diploma di istruzione secondaria superiore aumenta con l'età.

Figura F1. Percentuale della popolazione che non ha ottenuto almeno un diploma di istruzione secondaria superiore (CITE 3) per fascia d'età, 2002.



Fonte: Eurostat, indagine sulla forza lavoro.

Note supplementari

Cipro: gli studenti dell'istruzione superiore che studiano all'estero non sono ancora coperti dall'indagine.

Regno Unito: le *National Vocational Qualifications* (NVQ) livello 1 e le *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) non sono considerate qualifiche CITE 3.

Nota esplicitiva

I livelli educativi sono definiti in base alla Classificazione internazionale tipo dell'educazione – CITE (cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»). Le persone che non hanno ottenuto un diploma di istruzione secondaria superiore corrispondono alle persone che al massimo hanno completato i livelli da CITE 0 a 2.

I dati si basano su un campione della popolazione residente al momento dell'indagine sulla forza lavoro (IFL – cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»), comprese le persone che hanno seguito la loro formazione al di fuori del proprio paese di residenza attuale. Questo indicatore non può quindi essere analizzato come un risultato del sistema educativo nazionale analizzato. Questo deve essere tenuto in considerazione in particolare nei paesi oggetto di importanti movimenti migratori.



DIPLOMATI E LIVELLI DI QUALIFICA

Nel 2002, circa il 25 % dei giovani di 25-34 anni dell'Unione europea non ha ottenuto un diploma di istruzione superiore mentre quasi il 50 % delle persone di 55-64 anni sono in questa situazione. Questo aumento del livello di qualifica delle giovani generazioni è particolarmente evidente nei nuovi Stati membri (che hanno aderito all'Unione europea il 1° maggio 2004) dove solamente l'11 % dei giovani di 25-34 anni non ha ottenuto un diploma di questo livello di istruzione rispetto a poco più del 38 % delle persone di 55-64 anni. Considerando tutte le generazioni insieme, la percentuale di persone che non ha ottenuto un diploma di istruzione secondaria superiore nei nuovi Stati membri è di circa 2 volte inferiore a quella dell'UE-15. Il livello di qualifica è migliorato in particolare in Belgio, Grecia, Spagna, Irlanda, Italia e Cipro.

Questo miglioramento è nettamente meno evidente nei paesi in cui il livello era già relativamente alto. In Germania, dove la proporzione di non diplomati dell'istruzione secondaria superiore è tra le più basse, la percentuale è simile per le persone di 25-34 anni e quelle di 35-54 anni. Nei paesi baltici, la proporzione dei non diplomati nella fascia di età 35-44 anni è leggermente inferiore a quella registrata per la fascia d'età 25-34 anni. Questo può essere dovuto in parte ai cambiamenti che questi paesi hanno conosciuto dopo la loro indipendenza. In Lituania, il passaggio all'economia di mercato e le difficoltà economiche che l'hanno accompagnato hanno portato alcuni alunni a lasciare il sistema educativo una volta concluso l'obbligo scolastico. In Estonia e Lettonia, l'istruzione secondaria superiore non è più obbligatoria: questo può spiegare perché la percentuale di persone che non ha ottenuto almeno un diploma di istruzione secondaria superiore (CITE 3) è più alta nella fascia di età 25-34 anni che in quella 35-44 anni.

Nonostante il miglioramento generale del livello di formazione delle giovani generazioni, persistono grandi differenze tra i paesi. In Repubblica ceca, Slovacchia e Norvegia, la percentuale dei giovani di 25-34 anni che non ha ottenuto un diploma di istruzione secondaria superiore raggiunge poco più del 6 %. I paesi del Sud dell'Unione (Spagna, Malta, Portogallo) registrano un livello di formazione della popolazione (tutte le età) relativamente più basso rispetto agli altri Stati membri: in questi paesi, meno della metà delle persone di 25-64 anni ha ottenuto un diploma di istruzione secondaria superiore.

PIÙ DI TRE QUARTI DEI GIOVANI HANNO ALMENO UN DIPLOMA DI LIVELLO SECONDARIO SUPERIORE

Più del 76 % dei giovani europei dai 20 ai 24 anni ha completato con successo l'istruzione secondaria superiore. La percentuale è ancora più alta nei nuovi Stati membri: corrisponde all'87 % di questa fascia d'età.

La situazione all'interno dell'Europa è abbastanza omogenea. In effetti, solo tre paesi registrano un tasso inferiore al 60 % (Malta, Portogallo e Islanda) e tre paesi hanno un tasso superiore o pari al 90 % (Repubblica ceca, Slovenia e Slovacchia).

L'istruzione secondaria superiore comprende indirizzi generali e professionali (figura B 1) che portano a un diploma qualificante per il mercato del lavoro o al passaggio all'istruzione superiore.

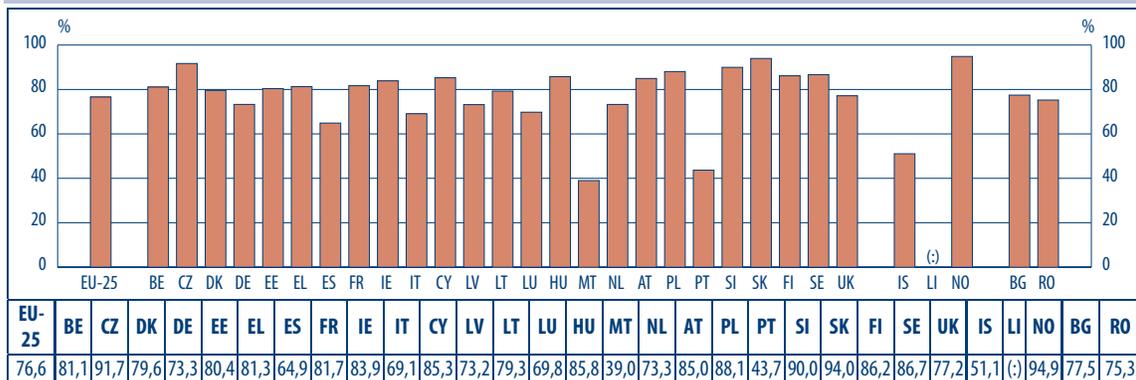
Così, tra i paesi che registrano la percentuale più alta di qualificati dell'istruzione secondaria superiore tra i giovani di 20-24 anni, molti sono quelli in cui la percentuale di qualificati dell'istruzione secondaria superiore (CITE 3C), il cui programma porta all'accesso diretto al mondo del lavoro o al proseguimento degli studi a livello CITE 4, supera il 25 % (figura F5). È il caso di Repubblica ceca, Danimarca, Ungheria, Polonia, Slovenia, Slovacchia e Norvegia. Al contrario, in Belgio, Grecia, Spagna, Irlanda, Italia, Lituania e Islanda, questa categoria non raggiunge il 10 %. Questa osservazione attenua l'omogeneità osservata tra i paesi europei.

Inoltre, questo fenomeno spiega in parte perché la percentuale di giovani dell'istruzione superiore (figura C16) non è direttamente legata alla percentuale dei qualificati di livello CITE 3, poiché i diplomati dell'istruzione secondaria (CITE 3C) il cui programma porta all'accesso diretto al mercato del lavoro o al proseguimento degli studi a livello CITE 4, teoricamente non hanno accesso diretto all'istruzione superiore.



DIPLOMATI E LIVELLI DI QUALIFICA

Figura F2. Percentuale di ragazzi di 20-24 anni che hanno completato almeno l'istruzione secondaria superiore (CITE 3), 2002.



Fonte: Eurostat, indagine sulla forza lavoro.

Note supplementari

Cipro: gli studenti dell'istruzione superiore che studiano all'estero non sono ancora coperti dall'indagine.

Regno Unito: le *National Vocational Qualifications* (NVQ) livello 1 e le *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) non sono considerate qualifiche CITE 3.

Norvegia: il numero di diplomati è sovrastimato a causa dell'uso di una definizione più ampia di quella prevista dal manuale UOE. La nozione di diploma ottenuto è in fase di revisione.

Nota esplicativa

I livelli educativi sono definiti in base alla Classificazione internazionale tipo dell'educazione – CITE (cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»). Le persone che hanno completato l'istruzione secondaria superiore sono coloro il cui livello più alto di qualifica corrisponde a uno dei livelli CITE 3, 4, 5 e 6.

I dati si basano su un campione della popolazione residente al momento dell'indagine sulla forza lavoro (IFL – cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»), comprese le persone che hanno seguito la loro formazione al di fuori del proprio paese di residenza attuale. Questo indicatore non può, quindi, essere analizzato come un risultato del sistema educativo nazionale considerato. Questo deve essere tenuto in considerazione in particolare nei paesi oggetto di importanti movimenti migratori.

PIÙ RAGAZZE CHE RAGAZZI HANNO UN DIPLOMA DELL'ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE GENERALE

Nel 2002, in tutti i paesi europei, il numero di ragazze con un diploma dell'istruzione secondaria superiore generale è più alto di quello dei ragazzi. Nell'Unione europea, il rapporto medio è di 139 diplomate per 100 diplomati.

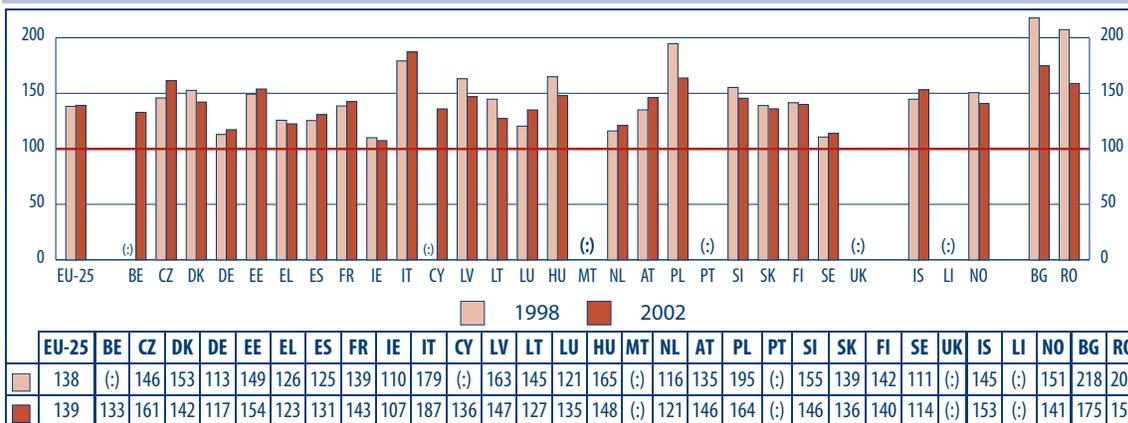
Tra il 1998 e il 2002, la situazione si è evoluta poco. Il rapporto medio è rimasto molto simile. Questo testimonia meno una stabilità generale che un'evoluzione contrastata all'interno dell'Unione europea. In effetti, la metà degli Stati membri per i quali i dati sono disponibili ha registrato una diminuzione di questo rapporto mentre l'altra metà ha registrato un aumento.

La predominanza delle ragazze si nota in particolare in Repubblica ceca, Estonia, Italia, Polonia, Islanda, Bulgaria e Romania dove almeno 3 ragazze su 2 ragazzi hanno un diploma di istruzione secondaria superiore generale. Solo in Germania, Irlanda e Svezia le proporzioni per i due sessi sono quasi uguali.



DIPLOMATI E LIVELLI DI QUALIFICA

Figura F3. Evoluzione del numero di ragazze per 100 ragazzi che hanno ottenuto un diploma dell'istruzione secondaria superiore generale, CITE 3, 1998 e 2002.



Fonte: Eurostat, UOE.

Note supplementari

Danimarca, Francia, Italia, Cipro, Austria, Finlandia: dati del 2001.

Ungheria: la diminuzione del numero di diplomati nel 2002 è dovuta in parte al prolungamento della durata di alcuni programmi e alle modifiche del sistema di formazione professionale.

Nota esplicitiva

Il rapporto del numero di ragazze per 100 ragazzi che ha ottenuto un diploma è calcolato dividendo il numero totale di ragazze che ha completato con successo l'istruzione secondaria superiore per il numero totale di ragazzi che ha completato a sua volta lo stesso percorso di istruzione. Il risultato è moltiplicato per 100. Le condizioni di completamento dell'istruzione secondaria superiore (CITE 3) sono definite in base a criteri nazionali.

Le medie europee sono calcolate partendo dai dati disponibili (i dati del 2001 per Danimarca, Francia, Italia, Cipro, Austria e Finlandia sono usati per calcolare la media del 2002).

**LE RAGAZZE HANNO RAGGIUNTO I RAGAZZI
IN TERMINI DI LIVELLO DI STUDI**

Considerando tutte le generazioni, le donne dispongono di un livello di qualifica inferiore agli uomini. In effetti, in una maggioranza di paesi, la percentuale di donne, di tutte le età, che non ha ottenuto un diploma di istruzione secondaria superiore resta più alta di quella degli uomini.

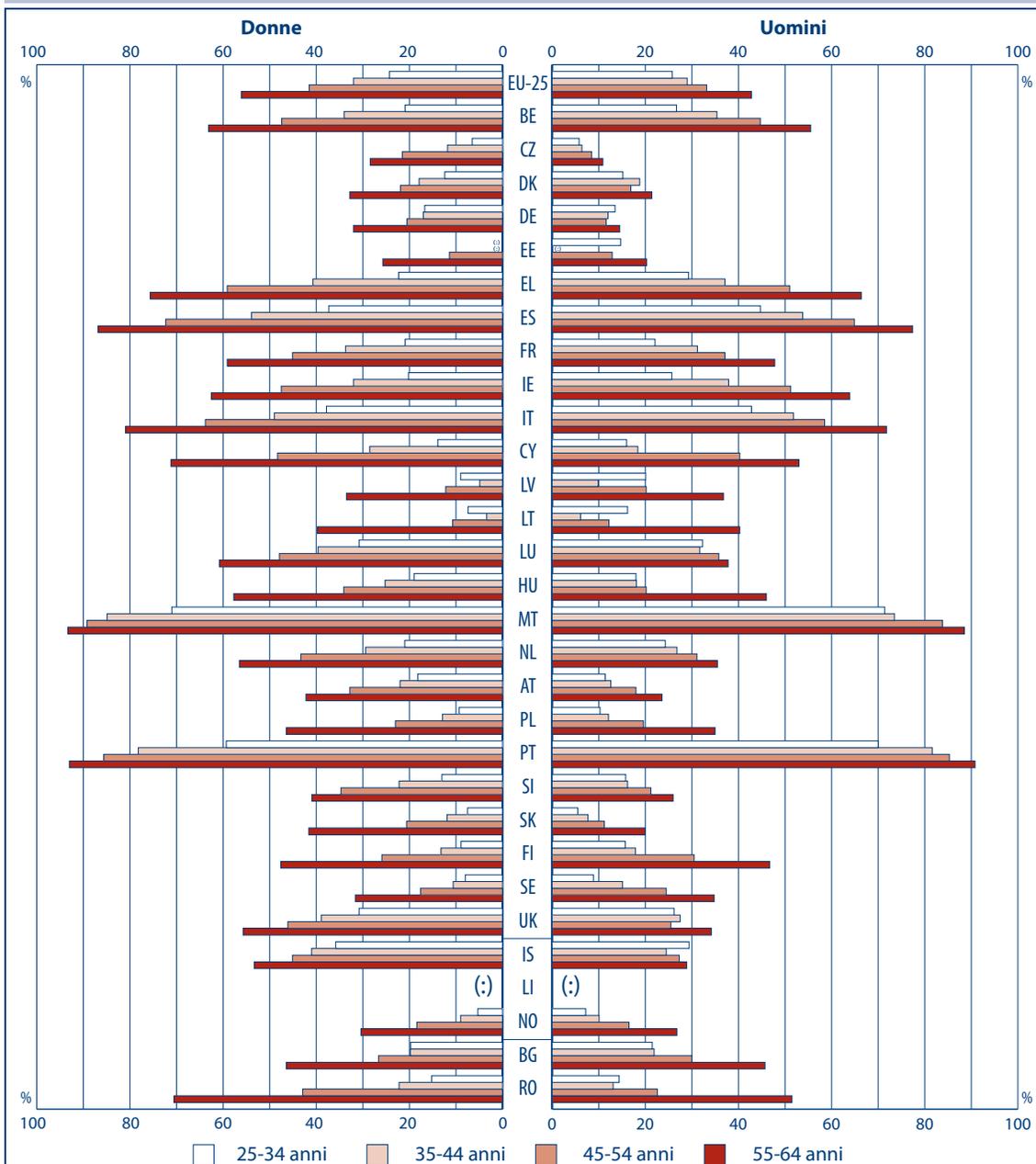
La disparità di qualifica tra uomini e donne è ereditata dal passato e non riguarda le giovani generazioni. La differenza nel livello di qualifica tra donne e uomini, molto evidente per le generazioni più vecchie, non si osserva più tra i più giovani, nella maggior parte dei paesi europei. Più precisamente, il miglioramento del livello di qualifica delle giovani donne è stato più evidente di quello degli uomini in tutti i paesi, eccetto la Svezia dove la percentuale di non diplomati del secondario superiore tra gli uomini e le donne di 55-64 anni è molto simile.

Ormai, la percentuale delle donne di 25-34 anni che non ha ottenuto un diploma di istruzione secondaria superiore è inferiore rispetto a quella degli uomini della stessa generazione, e questo nella maggior parte degli Stati membri. La generalizzazione del lavoro delle donne unita alla richiesta di qualifiche da parte del mercato del lavoro probabilmente ha accelerato il processo.



DIPLOMATI E LIVELLI DI QUALIFICA

Figura F4. Percentuale della popolazione che non ha ottenuto un diploma di istruzione secondaria superiore (CITE 3) per fascia di età e per sesso, 2002.



Fonte: Eurostat, indagine sulla forza lavoro.



DIPLOMATI E LIVELLI DI QUALIFICA

Dati (figura F4)																															
Donne																															
	EU 25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
□	24,3	20,9	6,5	12,4	16,7	(:)	22,3	37,3	20,9	20,2	37,8	13,9	9,0	7,4	30,8	19,0	71,0	21,0	18,2	9,3	59,3	13,0	7,5	8,9	8,0	30,8	35,8	(:)	5,3	19,7	15,2
■	32,0	34,0	11,8	17,9	17,0	(:)	40,7	53,9	33,7	32,0	49,0	28,5	4,9	3,4	39,6	25,2	84,9	29,4	22,0	12,9	78,2	22,2	11,9	13,2	10,6	38,9	41,0	(:)	9,0	19,8	22,2
■	41,5	47,4	21,5	21,9	20,5	11,4	59,1	72,3	45,1	47,5	63,8	48,3	12,2	10,7	47,9	34,1	89,2	43,3	32,8	23,0	85,6	34,7	20,6	25,9	17,6	46,1	45,1	(:)	18,4	26,6	42,9
■	56,1	63,1	28,4	32,8	32,0	25,7	75,6	86,8	59,1	62,5	80,9	71,2	33,5	39,7	60,8	57,7	93,3	56,5	42,2	46,4	93,0	40,9	41,6	47,6	31,6	55,7	53,3	(:)	30,4	46,4	70,5
Uomini																															
	EU 25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
□	25,8	26,7	5,8	15,2	13,5	14,7	29,3	44,7	22,1	25,7	42,8	16,0	20,1	16,2	32,3	18,0	71,4	24,3	11,4	10,3	70,0	15,8	5,5	15,7	8,9	26,2	29,4	(:)	7,2	21,5	14,4
■	29,0	35,4	6,4	18,8	12,0	(:)	37,1	53,8	31,2	37,9	51,8	18,4	9,9	6,1	31,7	18,1	73,5	26,8	12,6	12,1	81,6	16,2	7,7	17,9	15,1	27,5	24,5	(:)	10,1	21,9	13,1
■	33,2	44,7	8,5	16,9	11,6	12,9	51,0	64,9	37,1	51,2	58,5	40,3	20,2	12,2	35,8	20,2	83,8	31,1	18,0	19,6	85,3	21,2	11,2	30,5	24,5	25,5	27,3	(:)	16,5	30,0	22,6
■	42,8	55,5	10,9	21,4	14,5	20,3	66,4	77,4	47,8	63,9	71,8	53,0	36,8	40,3	37,8	46,0	88,5	35,5	23,6	35,0	90,8	26,0	20,0	46,7	34,8	34,2	28,9	(:)	26,8	45,7	51,5

Fonte: Eurostat, indagine sulla forza lavoro.

Note supplementari

Cipro: gli studenti dell'istruzione superiore che studiano all'estero non sono ancora coperti dall'indagine.

Regno Unito: le *National Vocational Qualifications* (NVQ) livello 1 e le *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) non sono considerate qualifiche CITE 3.

Nota esplicativa

I livelli educativi sono definiti in base alla Classificazione internazionale tipo dell'educazione – CITE (cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»). Le persone che non hanno ottenuto un diploma di istruzione secondaria superiore corrispondono alle persone che hanno completato i livelli da CITE 0 a 2.

I dati si basano su un campione della popolazione residente al momento dell'indagine sulla forza lavoro (IFL – cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»), comprese le persone che hanno seguito la loro formazione al di fuori del proprio paese di residenza attuale. Questo indicatore non può quindi essere analizzato come un risultato del sistema educativo nazionale considerato. Questo deve essere tenuto in considerazione in particolare nei paesi oggetto di importanti movimenti migratori.

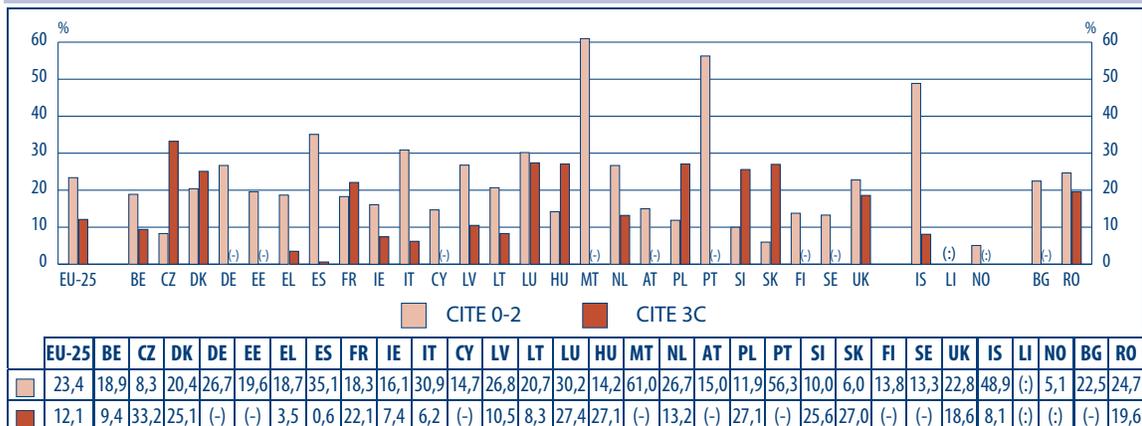
**PIÙ DI UN TERZO DEI GIOVANI EUROPEI NON HA IL LIVELLO DI DIPLOMA
RICHIESTO PER ACCEDERE ALL'ISTRUZIONE SUPERIORE**

Nel 2002, il 35,5 % dei giovani dell'Unione europea tra i 20 e i 24 anni ha al massimo un certificato di istruzione primaria (CITE 1) o secondaria inferiore (CITE 2), oppure un diploma di istruzione secondaria superiore (CITE 3C) il cui programma porta all'accesso diretto sul mercato del lavoro o al proseguimento degli studi a livello CITE 4. Questi diplomi, generalmente, non permettono di fare domanda o di accedere direttamente all'istruzione superiore.

Estonia, Cipro, Austria, Finlandia, Svezia e Norvegia registrano la proporzione più bassa (meno del 20 %) dei giovani di 20-24 anni che possono accedere direttamente all'istruzione superiore. Al contrario, in Lussemburgo, a Malta, in Portogallo e in Islanda, la proporzione dei giovani di 20-24 anni che non hanno un livello di qualifica richiesto per accedere direttamente all'istruzione superiore supera il 55 %.



Figura F5. Proporzione di giovani di 10-24 anni il cui livello di qualifica più alto è da CITE 0 a 2 o CITE 3C, 2002.



Fonte: Eurostat, indagine sulla forza lavoro.

Note supplementari

Regno Unito: le *National Vocational Qualifications* (NVQ) livello 1 e le *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) non sono considerate qualifiche CITE 3.

Nota esplicativa

I livelli educativi sono definiti in base alla Classificazione internazionale tipo dell'educazione – CITE (cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»).

I dati si basano su un campione della popolazione residente al momento dell'indagine sulla forza lavoro (IFL – cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»), comprese le persone che hanno seguito la loro formazione al di fuori del proprio paese di residenza attuale. Questo indicatore non può quindi essere analizzato come un risultato del sistema educativo nazionale considerato. Questo deve essere tenuto in considerazione in particolare nei paesi oggetto di importanti movimenti migratori.

LA PROPORZIONE DI DIPLOMATI DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE AUMENTA DA UNA GENERAZIONE ALL'ALTRA

Le giovani generazioni registrano in proporzione molte più persone in possesso di un diploma di istruzione superiore rispetto alla generazioni precedenti. Nel 2002, nell'Unione europea, le persone di 30-34 anni sono rappresentate da poco più del 24 % di qualificati dell'istruzione superiore, mentre questi rappresentano solo circa il 13 % della fascia 60-64 anni.

La crescita del tasso di qualificati dell'istruzione superiore attraverso le generazioni è addirittura eccezionale in alcuni paesi. La proporzione nella fascia di età 30-34 anni è quattro volte più alta rispetto alla fascia 60-64 anni in Spagna e tre volte più alta in Grecia, Francia, Cipro e Portogallo. In Belgio, Irlanda, Italia, Finlandia, Islanda e Norvegia, il doppio dei giovani ha un diploma di istruzione superiore rispetto alle persone di età superiore ai 60 anni.

In generale, questa percentuale di persone in possesso di un diploma dell'istruzione superiore è quasi uguale tra le generazioni nei paesi che hanno già tassi alti di diplomati dell'istruzione superiore tra le persone di età superiore ai 60 anni (Danimarca, Germania, Estonia, Svezia e Regno Unito).

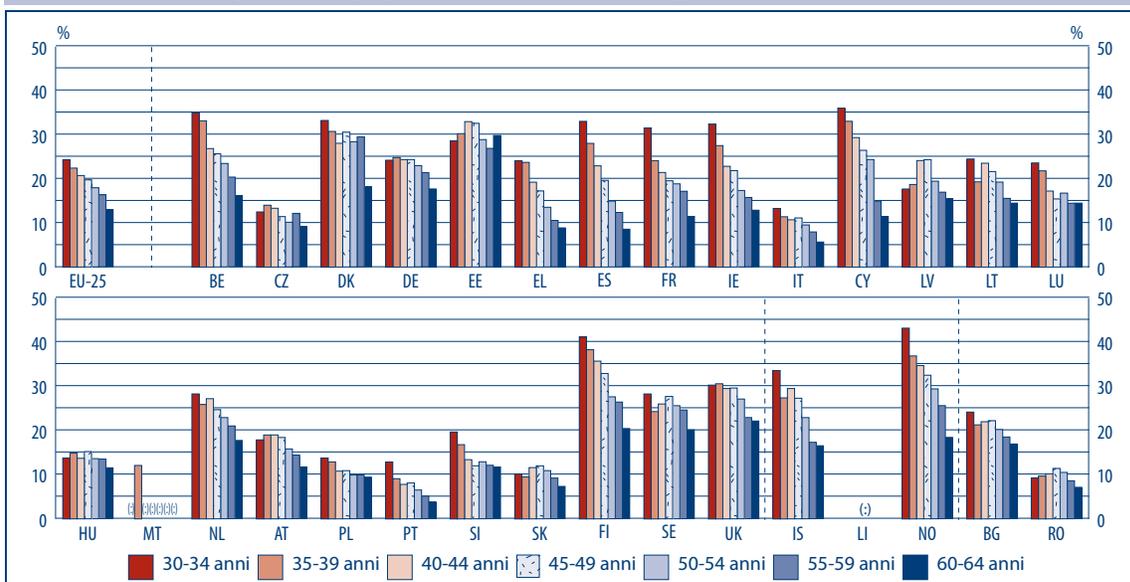
Nonostante l'aumento della percentuale di persone in possesso di una qualifica di istruzione superiore tra le giovani generazioni, persistono grandi differenze tra i paesi. Infatti, in alcuni paesi (Belgio, Danimarca, Spagna, Francia, Irlanda, Cipro, Finlandia, Regno Unito, Islanda e Norvegia), più di un terzo delle persone di 30-34 anni ha un diploma di istruzione superiore, mentre, al contrario, la loro proporzione non supera il 15 % in Repubblica ceca, Italia, Ungheria, Polonia, Portogallo, Slovacchia e Romania.



DIPLOMATI E LIVELLI DI QUALIFICA

Infine, la situazione è peggiorata per la fascia di età 30-34 anni rispetto alla fascia di età superiore (35-39 anni) di oltre un punto percentuale in Repubblica ceca, Estonia, Lettonia, Ungheria e Austria.

Figura F6. Percentuale della popolazione con un diploma di istruzione superiore (CITE 5 e 6) rispetto alla popolazione di 30-64 anni, per fascia di età, 2002.



	EU 25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
30-34 anni	24,3	34,9	12,5	33,2	24,2	28,6	24,1	33,0	31,5	32,4	13,3	36,0	17,7	24,5	23,6	13,8	(-)	28,3	17,9	13,8	12,9	19,7	10,2	41,2	28,3	30,3	33,6	(-)	43,2	24,2	9,3
35-39 anni	22,4	33,1	14,0	30,7	24,8	30,2	23,7	28,0	24,1	27,5	11,4	33,0	18,7	19,3	21,8	14,9	12,1	25,9	19,0	12,9	9,1	16,8	9,5	38,3	24,3	30,6	27,4	(-)	36,9	21,3	9,7
40-44 anni	20,7	26,8	13,3	28,0	24,3	32,9	19,2	22,9	21,4	22,8	10,7	29,3	24,1	23,5	17,2	13,7	(-)	27,2	19,0	10,8	7,8	13,4	11,6	35,7	26,0	29,5	29,5	(-)	34,7	22,0	10,2
45-49 anni	19,7	25,6	11,4	30,5	24,3	32,5	17,2	19,6	19,5	21,8	11,1	26,4	24,3	21,6	15,4	15,2	(-)	24,7	18,4	10,9	8,1	12,0	12,0	32,9	27,7	29,6	27,3	(-)	32,5	22,2	11,4
50-54 anni	17,9	23,4	10,1	28,3	22,9	28,8	13,5	14,9	18,8	17,3	9,5	24,3	19,4	19,2	16,7	13,6	(-)	22,9	15,8	9,9	6,5	12,9	10,9	27,6	25,6	27,1	22,9	(-)	29,4	20,2	10,5
55-59 anni	16,3	20,3	12,1	29,4	21,3	26,8	10,5	12,3	17,1	15,7	7,9	14,9	16,9	15,5	14,4	13,5	(-)	21,0	14,4	9,9	5,1	12,1	9,2	26,4	24,6	22,9	17,3	(-)	25,6	18,5	8,6
60-64 anni	12,9	16,1	9,1	18,1	17,6	29,7	8,8	8,5	11,4	12,8	5,6	11,4	15,4	14,4	14,4	11,5	(-)	17,7	11,7	9,4	3,8	11,7	7,3	20,4	20,1	22,1	16,5	(-)	18,4	16,9	7,1

Fonte: Eurostat, indagine sulla forza lavoro

Nota supplementare

Cipro: gli studenti che vivono a Cipro ma che studiano all'estero non sono coperti dall'indagine.

Nota esplicativa

I livelli educativi sono definiti in base alla Classificazione internazionale tipo dell'educazione – CITE (cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»).

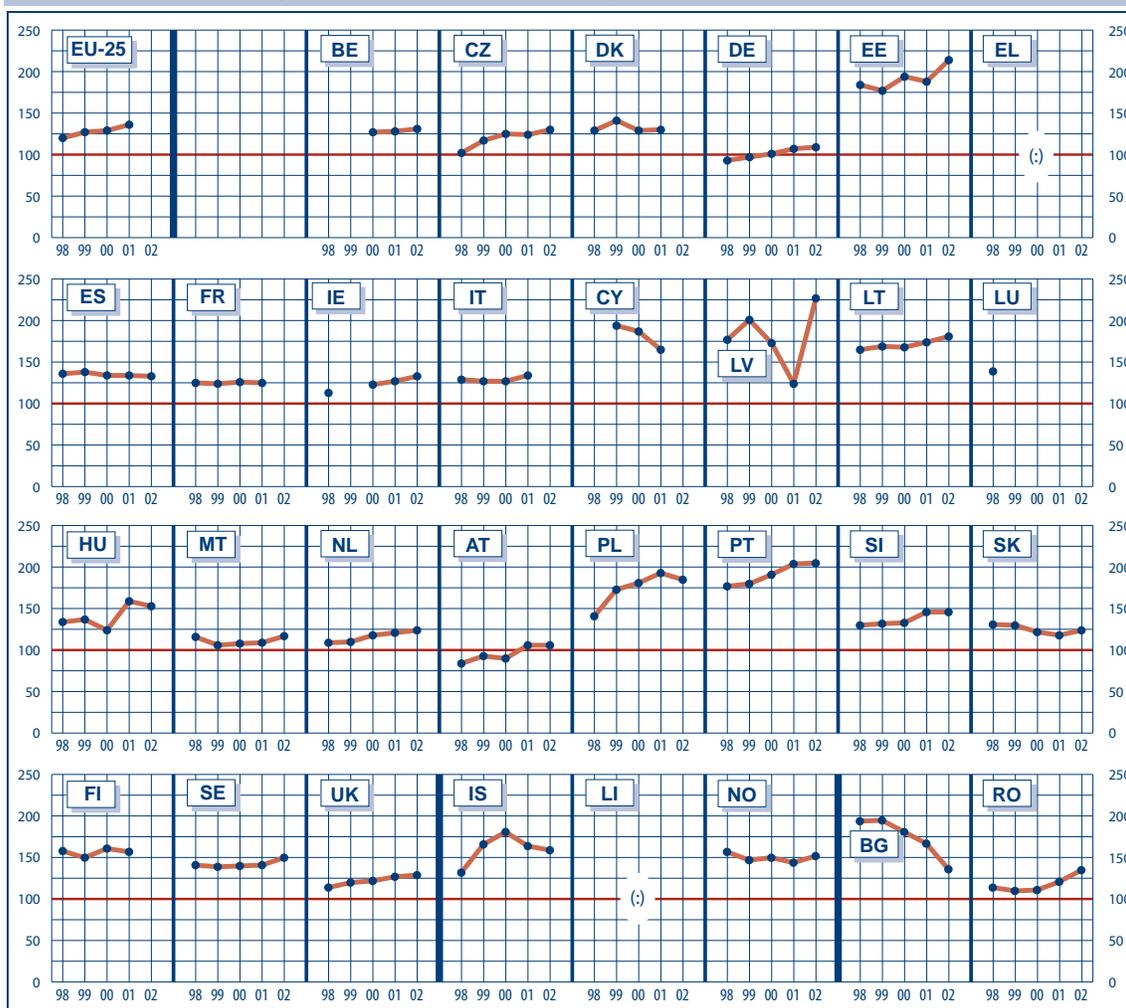
I dati si basano su un campione della popolazione residente al momento dell'indagine sulla forza lavoro (IFL – cfr. sezione «Glossario e strumenti statistici»), comprese le persone che hanno seguito la loro formazione al di fuori del proprio paese di residenza attuale. Questo indicatore non può quindi essere analizzato come un risultato del sistema educativo nazionale considerato. Questo deve essere tenuto in considerazione, in particolare, nei paesi oggetto di importanti movimenti migratori.



**UNA PROPORZIONE CRESCENTE
DI DONNE CON UN DIPLOMA DI ISTRUZIONE SUPERIORE,
UNA TENDENZA GIÀ OSSERVATA NEGLI ANNI '90**

Nel 2002, il numero di donne con un diploma di istruzione superiore è più alto di quello degli uomini in tutti i paesi per i quali i dati sono disponibili. In Estonia, Lettonia e Portogallo, è più del doppio di quello degli uomini (figura F7a sul sito <http://www.eurydice.org>).

Figura F7. Evoluzione del numero di donne con un diploma di istruzione superiore per 100 uomini (CITE 5 e 6), per paese, 1998-2002.



	EU 25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
1998	120	(-)	102	129	93	184	(-)	136	125	113	129	(-)	177	165	139	134	116	109	84	141	177	130	131	158	141	114	132	(-)	157	194	114
1999	127	(-)	117	141	97	177	(-)	138	124	(-)	127	194	201	169	(-)	137	106	110	93	173	180	132	130	150	139	120	166	(-)	147	195	110
2000	129	127	125	129	101	194	(-)	134	126	123	127	187	173	168	(-)	124	108	118	90	181	191	133	122	161	140	122	181	(-)	150	181	111
2001	136	128	124	130	107	188	(-)	134	125	127	134	165	124	174	(-)	159	109	121	106	193	204	146	118	157	141	127	164	(-)	144	167	121
2002	(-)	131	130	(-)	109	214	(-)	133	(-)	133	(-)	(-)	227	181	(-)	153	117	124	106	185	205	146	124	(-)	150	129	159	(-)	152	136	135

Fonte: Eurostat, UOE.



DIPLOMATI E LIVELLI DI QUALIFICA

Note supplementari (figura F7)

Belgio (BE nl): la scarsa percentuale delle seconde qualifiche rilasciate dall'istruzione superiore non universitaria non è inclusa.

Estonia: i diplomi di livello master (*Master degrees*-CITE 5A) non sono inclusi.

Cipro, Lussemburgo: la maggior parte degli studenti studia all'estero e non viene considerata in questa sede.

Malta, Portogallo: i dati del 2002 sono provvisori.

Austria: i dati del livello CITE 5B corrispondono all'anno precedente per gli anni 1998-2000 e 2002.

Slovacchia, Romania: le seconde qualifiche non sono prese in considerazione (nel 1998 solo per la Slovacchia), nemmeno i programmi di ricerca (CITE 6) in Romania.

Regno Unito: un cambiamento di metodologia nel 2001 limita la comparabilità dei dati 2001 e 2002 con l'anno 2000 e gli anni precedenti. Questo cambiamento non riguarda la distribuzione dei diplomati in base al sesso ma il numero totale dei diplomati.

Nota esplicativa

Il rapporto del numero di donne che ha ottenuto un diploma per 100 uomini è calcolato dividendo il numero totale di donne che ha completato con successo l'istruzione superiore per il numero totale di uomini che ha completato questo livello di istruzione a sua volta. Il risultato è moltiplicato per 100. Sono inclusi tutti i diplomati dei livelli CITE 5A, 5B e 6.

I diplomati dell'istruzione superiore sono le persone che hanno ottenuto un diploma di istruzione superiore durante il periodo di riferimento della raccolta dei dati. Nella maggior parte dei paesi, il periodo di riferimento è l'anno civile ma alcuni paesi considerano l'anno accademico o universitario. Le condizioni per ottenere un diploma di istruzione superiore sono definite secondo criteri nazionali.

I dati presentati evitano conteggi doppi laddove è possibile. Quando uno studente riceve più diplomi di uno stesso livello di qualifica (CITE 5A – 1° livello, CITE 5A – 2° livello, CITE 5B – 1° livello, CITE 5B – 2° livello, CITE 6), è contato una volta sola.

La media europea è calcolata partendo dai dati disponibili per ogni anno. Per il 2000, per la Polonia sono stati usati i dati del 1999.

La predominanza del numero di donne con un diploma di istruzione superiore rispetto agli uomini era un fenomeno già presente nel 1998 (tranne in Germania e in Austria). Nella maggior parte dei paesi, questa tendenza si è confermata fino al 2002 con un aumento di più del 10 % del numero di donne diplomate rispetto agli uomini.

Di conseguenza, nel 2002, il numero di donne in possesso di un diploma di istruzione superiore raggiunge più del doppio di quello degli uomini in Estonia, Lettonia e Portogallo. In altri paesi (Belgio, Danimarca, Spagna, Francia, Italia, Malta, Slovacchia, Finlandia, Svezia e Norvegia) si osserva una relativa stabilità del numero di donne per 100 uomini con un diploma di istruzione superiore durante lo stesso periodo.

Solo Cipro (ma i diplomati/le diplomate che hanno studiato all'estero non sono conteggiati) e la Bulgaria hanno visto diminuire questo rapporto in modo significativo sul periodo per il quale i dati sono disponibili.

L'AMBITO «SCIENZE SOCIALI, ECONOMIA E LEGGE» CONTA LA PARTE PIÙ NUMEROSA DI DIPLOMATI DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE NELLA MAGGIOR PARTE DEI PAESI

I diplomati degli ambiti «scienze sociali, economia e legge» rappresentano più della metà dei diplomati in Lettonia e Polonia. Negli altri paesi, questo ambito di studio riguarda almeno il 25 % dei diplomati dell'istruzione superiore. Questo ambito di studi conta, quindi, la parte più importante di diplomati dell'istruzione superiore in quasi tutti i paesi europei.

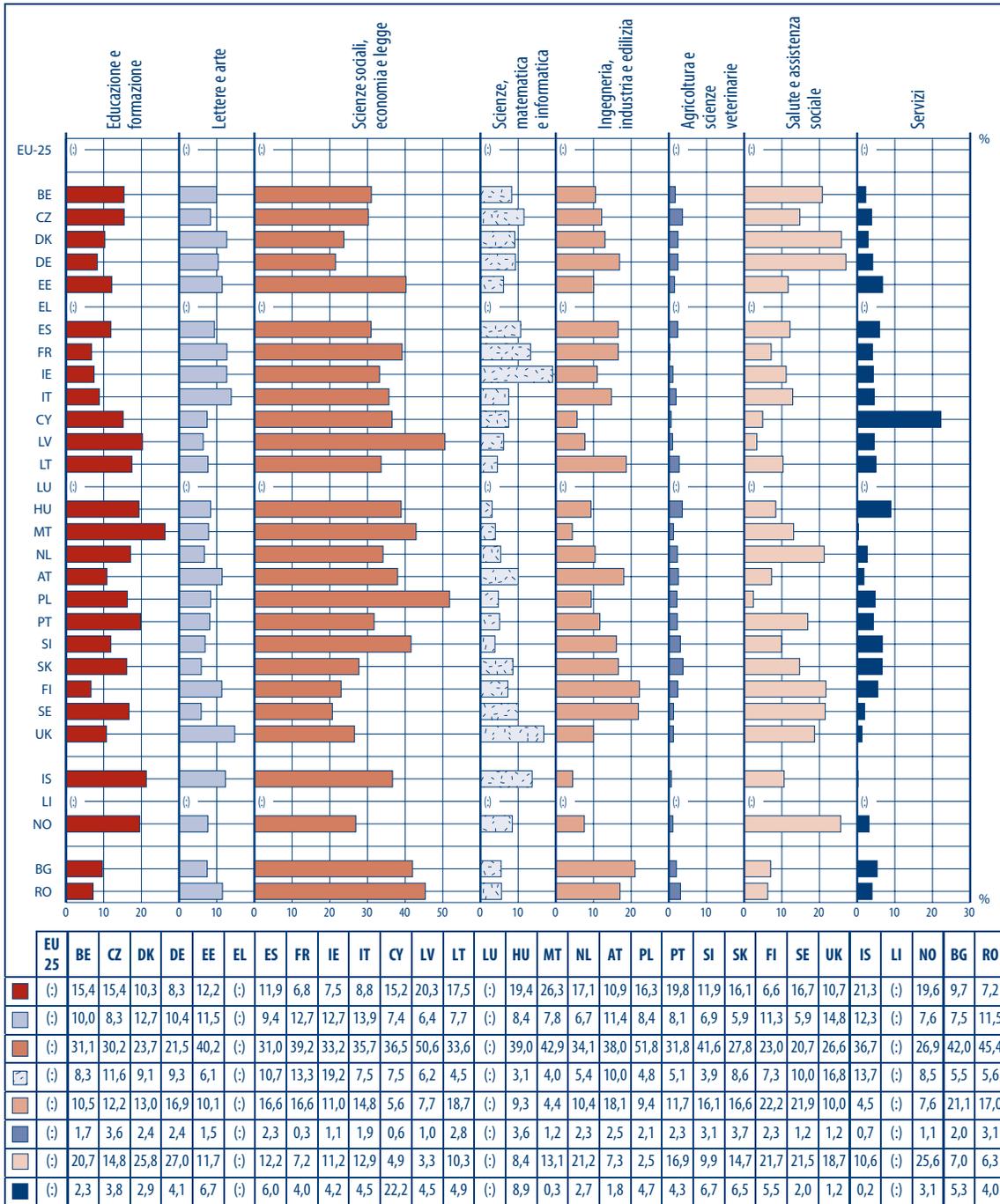
Tre paesi fanno eccezione. In Danimarca e Germania, la proporzione di diplomati del settore «salute e assistenza sociale» è la più alta mentre in Svezia i diplomati del settore «ingegneria, industria e edilizia» predominano sulle altre discipline.

La proporzione di diplomati dell'istruzione superiore del settore «scienze, matematica e informatica» è inferiore al 15 % in tutti i paesi per i quali i dati sono disponibili, eccetto Irlanda e Regno Unito dove la proporzione raggiunge rispettivamente circa il 19 % e il 17 %.



DIPLOMATI E LIVELLI DI QUALIFICA

Figura F8. Ripartizione dei diplomati dell'istruzione superiore (CITE 5 e 6) nei diversi ambiti di insegnamento e di formazione, 2001/2002.



Fonte: Eurostat, UOE.



DIPLOMATI E LIVELLI DI QUALIFICA

Note supplementari (figura F8)

Belgio (BE nl): la scarsa percentuale delle seconde qualifiche rilasciate dall'istruzione superiore non universitaria non è inclusa.

Danimarca, Francia, Italia, Cipro, Malta, Portogallo, Finlandia: i dati si riferiscono al 2001.

Estonia: i diplomi di livello master (*Master degrees* - CITE 5A) non sono inclusi.

Cipro: gli studenti diplomati all'estero non sono presi in considerazione.

Austria: i diplomati del livello CITE 5B non sono presi in considerazione.

Portogallo: dati provvisori.

Romania: le seconde qualifiche e i programmi di livello CITE 6 non sono inclusi.

Nota esplicativa

Questo indicatore è calcolato dividendo il numero dei diplomati di un ambito di studio specifico per il totale dei diplomati dell'istruzione superiore. Il risultato è moltiplicato per 100. È escluso il numero di diplomati degli «ambiti di studio sconosciuti» del denominatore, ma i totali per ogni paese nell'ambito sconosciuto vengono presentati in dettaglio negli allegati disponibili sul sito <http://www.eurydice.org>.

I diplomati dell'istruzione superiore sono le persone che hanno ottenuto un diploma di istruzione superiore durante il periodo di riferimento della raccolta dei dati. Nella maggior parte dei paesi, il periodo di riferimento è l'anno civile ma alcuni paesi considerano l'anno accademico o universitario. Le condizioni per ottenere un diploma di istruzione superiore sono definite secondo criteri nazionali.

Sono presi in considerazione tutti i diplomati dei livelli CITE 5A, CITE 5B (primo e secondo livello) e CITE 6.

I DIPLOMATI IN SCIENZE SOCIALI SONO SOPRATTUTTO DONNE MENTRE QUELLI DELLE DISCIPLINE SCIENTIFICHE SONO MAGGIORMENTE UOMINI

In tutti i paesi, le donne diplomate sono più numerose negli ambiti «educazione», «lettere e arte» e «salute e assistenza sociale». Lo sono in misura inferiore nel settore «scienze sociali, economia e legge» eccetto Danimarca, Germania, Malta e Paesi Bassi dove sono, invece, leggermente in minoranza.

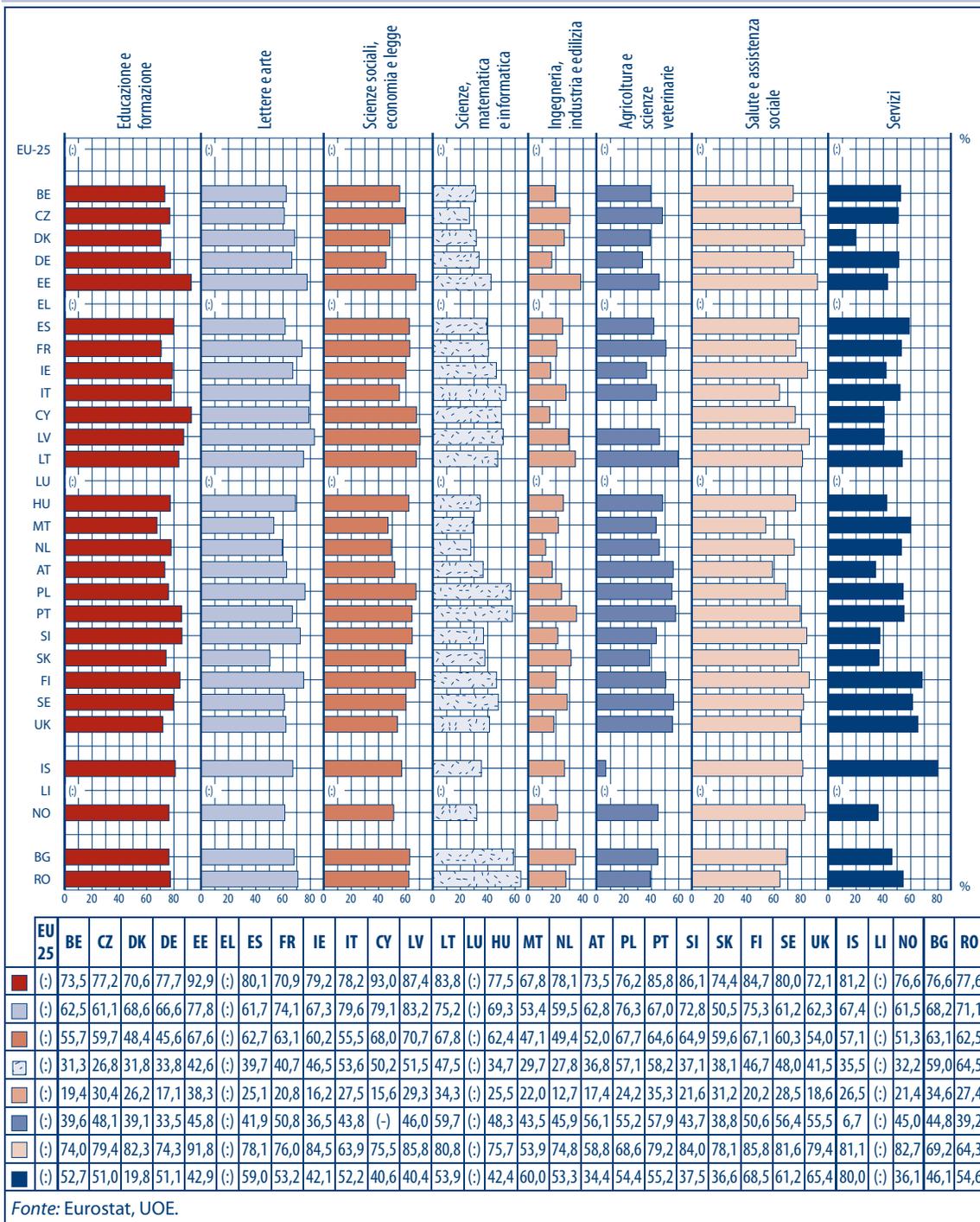
Più del 70 % dei diplomati del settore «educazione» sono donne tranne a Malta. In Estonia, a Cipro, in Lettonia, Portogallo e Slovenia, la proporzione di donne raggiunge più dell'85 %. Questa preponderanza delle donne si trova anche nel settore «salute e assistenza sociale», rappresentato da oltre il 70 % nella maggior parte dei paesi europei. La predominanza delle donne nel settore «lettere e arte» è leggermente meno evidente rispetto ai settori precedenti, ma restano comunque più numerose: più del 60 % in quasi tutti i paesi.

Dato che quasi ovunque gli uomini sono più numerosi a seguire gli studi nel settore «ingegneria, industria e edilizia» e «scienze, matematica e informatica» (figura C18), sono spesso anche in numero maggiore rispetto alle donne a ottenere un diploma in una di queste discipline. È nel settore «ingegneria, industria e edilizia» che gli uomini presentano la proporzione più alta di diplomati: tra il 62 % dell'Estonia e oltre l'87 % dei Paesi Bassi. La predominanza maschile resta forte anche tra i diplomati in «scienze, matematica e informatica» anche se gli uomini non rappresentano mai più del 75 % dei diplomati. In questo settore, un po' più della metà dei diplomati sono donne in Italia, a Cipro, in Lettonia, Polonia, Portogallo, Bulgaria e Romania.



DIPLOMATI E LIVELLI DI QUALIFICA

Figura F9. Proporzioni di donne con un diploma di istruzione superiore (CITE 5 e 6), per ambito di insegnamento e di formazione, 2001/2002.





DIPLOMATI E LIVELLI DI QUALIFICA

Note supplementari (figura F9)

Belgio (BE nl): la scarsa percentuale delle seconde qualifiche rilasciate dall'istruzione superiore non universitaria non è inclusa.

Danimarca, Francia, Italia, Cipro, Malta, Portogallo, Finlandia: i dati si riferiscono al 2001.

Estonia: i diplomi di livello master (*Master degrees* - CITE 5A) non sono inclusi.

Cipro: gli studenti diplomati all'estero non sono presi in considerazione.

Austria: i diplomati del livello CITE 5B non sono inclusi.

Portogallo: dati provvisori.

Romania: le seconde qualifiche e i programmi di livello CITE 6 non sono inclusi.

Nota esplicativa

Questo indicatore è calcolato dividendo il numero di donne diplomate in un ambito di studio specifico per il totale dei diplomati di tale ambito di studio. Il risultato è moltiplicato per 100.

I diplomati dell'istruzione superiore sono le persone che hanno ottenuto un diploma di istruzione superiore durante il periodo di riferimento della raccolta dei dati. Nella maggior parte dei paesi, il periodo di riferimento è l'anno civile ma alcuni paesi considerano l'anno accademico o universitario. Le condizioni per ottenere un diploma di istruzione superiore vengono definite secondo criteri nazionali.

Sono presi in considerazione tutti i diplomati dei livelli CITE 5A, CITE 5B (primo e secondo livello) e CITE 6.

LA PROPORZIONE DI DIPLOMATI IN SCIENZE E TECNOLOGIE AUMENTA NELLA MAGGIOR PARTE DEI PAESI

Il numero di diplomati dell'istruzione superiore in «scienze e tecnologia» per mille abitanti della fascia di età 20-29 anni è aumentato nella maggior parte dei paesi durante il periodo 1998-2002. L'aumento è stato particolarmente evidente in Bulgaria dove la proporzione è più che raddoppiata. In Danimarca, Spagna, Lituania, Polonia, Slovacchia e Svezia, è aumentata di più del 50 % sul periodo per il quale sono disponibili i dati. Negli altri paesi (Repubblica ceca, Italia, Lettonia, Paesi Bassi, Slovenia, Regno Unito, Islanda e Romania), l'aumento è superiore al 10 % sul periodo 1998-2002. Solo Belgio, Francia, Finlandia e Norvegia hanno registrato un aumento meno evidente sul periodo per il quale i dati sono disponibili.

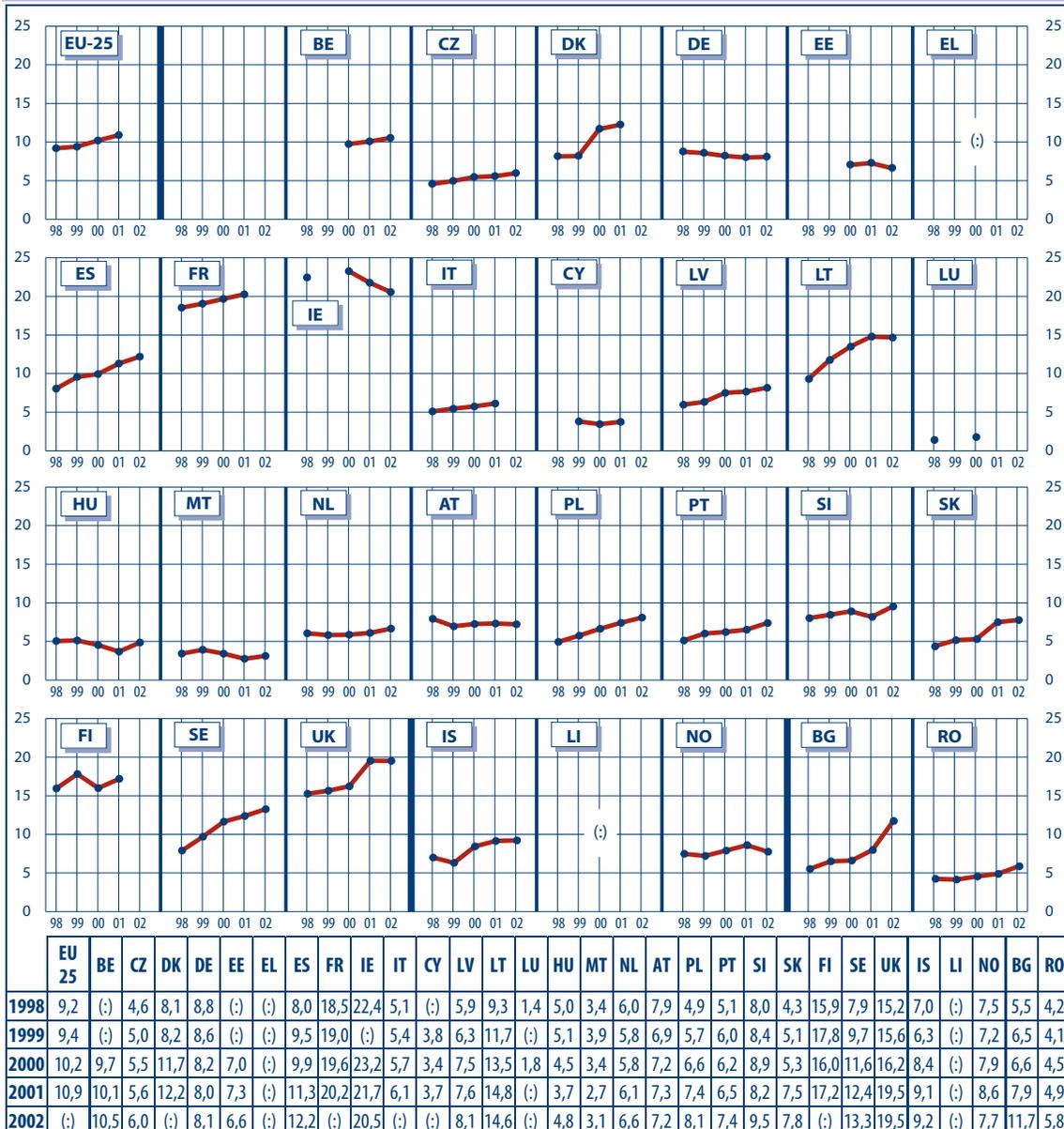
Infine, Germania, Estonia, Irlanda, Cipro, Ungheria, Malta e Austria hanno registrato una leggera diminuzione del numero di diplomati in «scienze e tecnologie» per mille abitanti di 20-29 anni.

Nel 2002, il numero di diplomati dell'istruzione superiore in «scienze e tecnologie» per mille abitanti di 20-29 anni varia in un rapporto di 1 a 6 tra i paesi europei. La maggior parte dei paesi per i quali i dati sono disponibili registra meno di 10 diplomati dell'istruzione superiore in «scienze e tecnologia» per mille abitanti di 20-29 anni (figura F10a sul sito <http://www.eurydice.org>).



DIPLOMATI E LIVELLI DI QUALIFICA

Figura F10. Evoluzione del numero di diplomati dell'istruzione superiore (CITE 5 e 6) in scienze e tecnologie per 1000 abitanti di 20-29 anni, per paese, 1998-2002.



Fonte: Eurostat, UOE.

Note supplementari

Belgio (BE nl): le seconde qualifiche non sono incluse.

Estonia: i diplomi di livello master (Master degrees-CITE 5A) non sono incluse.

Cipro: gli studenti che hanno ottenuto il diploma in scienze e tecnologie all'estero non sono compresi nel numero dei diplomati ma sono conteggiati nella popolazione totale, cosa che sottostima il rapporto.

Lussemburgo: la maggior parte degli studenti studia all'estero e non viene quindi presa in considerazione.

Malta, Portogallo: i dati del 2002 sono provvisori.

Austria: i dati del livello CITE 5B corrispondono all'anno precedente per gli anni da 1998 a 2000 e 2002.

Slovacchia, Romania: le seconde qualifiche non sono prese in considerazione (nel 1998 per la Slovacchia), nemmeno i programmi di livello CITE 6 in Romania.

Regno Unito: un cambiamento di metodologia nel 2001 limita la comparabilità dei dati 2001 e 2002 con l'anno 2000 e gli anni precedenti. La popolazione al 1° gennaio 2001 è stata usata per il calcolo del rapporto per l'anno 2002.



DIPLOMATI E LIVELLI DI QUALIFICA

Nota esplicitiva (figura F10)

Questo indicatore è calcolato dividendo il numero di diplomati (di qualunque età) in scienze, matematica, informatica, ingegneria, industria e edilizia per la popolazione di 20-29 anni. Il risultato è moltiplicato per 1000.

I diplomati dell'istruzione superiore sono le persone che hanno ottenuto un diploma di istruzione superiore durante il periodo di riferimento della raccolta dei dati. Nella maggior parte dei paesi, il periodo di riferimento è l'anno civile ma alcuni paesi considerano l'anno accademico o universitario. Le condizioni per ottenere un diploma di istruzione superiore sono definite secondo criteri nazionali.

Sono presi in considerazione tutti i diplomati dei livelli CITE 5A, CITE 5B (primo e secondo livello) e CITE 6.

Il denominatore corrisponde alla popolazione calcolata dal 1° gennaio.

GLOSSARIO E STRUMENTI STATISTICI

I. CLASSIFICAZIONI

CITE 1997 (Classificazione internazionale tipo dell'educazione)

La classificazione internazionale tipo dell'educazione (CITE) è uno strumento elaborato per la raccolta delle statistiche sull'istruzione a livello internazionale. Comprende due variabili incrociate: gli ambiti di studio e i livelli di insegnamento unitamente alle dimensioni complementari di orientamento generale/professionale/ preprofessionale e il passaggio istruzione/mercato del lavoro. La versione attuale, CITE 97⁽¹⁾ distingue sette livelli di istruzione. In modo empirico, la CITE parte dal presupposto che esistano vari criteri che possono aiutare a indicare il livello di istruzione in cui è più opportuno collocare un dato programma didattico. A seconda del livello e del tipo di istruzione in questione, è necessario definire una gerarchia tra i criteri principali e sussidiari (titoli abitualmente richiesti per l'ammissione, requisiti minimi per l'ammissione, età minima, qualifiche del personale, ecc.).

CITE 0 (educazione preprimaria)

Questo livello viene definito come la prima fase dell'educazione organizzata in una scuola o in un centro e si rivolge ai bambini di almeno 3 anni.

CITE 1 (istruzione primaria)

Questo livello comincia tra i 5 e i 7 anni, è sempre obbligatorio e in generale dura da 4 a 6 anni.

CITE 2 (istruzione secondaria inferiore)

Questo livello completa l'istruzione di base iniziata a livello primario basandosi su una struttura incentrata sulle materie insegnate. La fine di questo livello corrisponde spesso con la fine dell'istruzione obbligatoria a tempo pieno

CITE 3 (istruzione secondaria superiore)

Questo livello di solito comincia alla fine dell'istruzione obbligatoria. L'età di ammissione normalmente è 15 o 16 anni. In genere sono richieste delle qualifiche (aver completato l'istruzione obbligatoria) e altri requisiti minimi di ammissione. Spesso l'insegnamento è più orientato sulle materie rispetto al livello secondario inferiore. La durata standard di questo livello varia da due a cinque anni.

CITE 4 (istruzione post-secondaria non superiore)

Questo livello raggruppa programmi che si trovano a cavallo tra istruzione secondaria superiore e istruzione superiore. Questi programmi permettono di ampliare le conoscenze dei diplomati del livello CITE 3. Esempi tipici sono i programmi che permettono agli studenti di accedere al livello CITE 5 o quelli che preparano direttamente all'ingresso nel mercato del lavoro.

CITE 5 (istruzione superiore – primo livello)

L'ammissione a questi programmi di solito richiede il completamento del livello CITE 3 o 4. Questo livello comprende programmi a orientamento accademico (tipo A) più teorici e programmi di formazione pratica e tecnica (tipo B), di solito più brevi rispetto a quelli di tipo A e finalizzati all'ingresso nel mercato del lavoro.

CITE 6 (istruzione superiore – secondo livello)

Questo livello è riservato ai programmi di istruzione superiore che portano al conseguimento di un titolo di ricercatore altamente qualificato (Ph.D o dottorato).

⁽¹⁾ http://www.uis.unesco.org/en/act/act_p/iscled.html

Nomenclatura delle unità territoriali statistiche (NUTS)

Cfr. server delle Nomenclature di Eurostat (RAMON): <http://europa.eu.int/comm/eurostat/ramon>

Classificazione internazionale tipo delle professioni, 1988 (CITP-88, ISCO-88)

Cfr. server delle Nomenclature di Eurostat (RAMON): <http://europa.eu.int/comm/eurostat/ramon>

II. DEFINIZIONI

Aiuto finanziario per gli studenti: in base alla definizione del questionario UOE, aiuto che comprende borse e altre sovvenzioni, da una parte, e prestiti per gli studenti, dall'altra. La prima categoria comprende teoricamente le borse in senso stretto, le borse in senso più ampio (dotazioni, ricompense, ecc.), il valore degli aiuti speciali per gli studenti, in contanti o in natura (come riduzioni del prezzo dei trasporti pubblici o la loro gratuità) e i sussidi familiari o i sussidi per figlio a carico che dipendono dallo status dello studente. Gli sgravi fiscali non sono conteggiati. La seconda categoria comprende i prestiti di cui si considera la cifra lorda (cioè senza dedurre i rimborsi effettuati da coloro che hanno preso un prestito gli anni precedenti).

Aspettativa di vita scolastica: misura che dà una stima del numero di anni durante i quali un bambino di 5 anni dovrebbe essere iscritto nel sistema educativo se la ripartizione attuale delle iscrizioni per età rimane stabile. La stima di aspettativa di vita scolastica (in numero di anni) è ottenuta sommando i tassi netti di partecipazione calcolati per ognuna delle età (espresse in anni). La somma dei tassi di frequenza calcolati per età permette di avere una stima dell'aspettativa di vita scolastica totale. Questo tipo di stima è affidabile finché la distribuzione dei tassi di frequenza per età rimane invariata. Le stime sono basate su un conteggio degli iscritti, cioè gli studenti a tempo pieno e a tempo parziale sono conteggiati nello stesso modo.

Capo di istituto: persona a capo della scuola che, da sola o all'interno di un consiglio, è responsabile della gestione/dell'amministrazione della scuola. A seconda dei casi, può anche assumere la responsabilità didattica (che può comprendere compiti di insegnamento, ma anche la responsabilità del funzionamento generale della scuola – orario, applicazione del programma, scelta delle opzioni di insegnamento, dei materiali e dei metodi, valutazione degli insegnanti e dei risultati ottenuti, ecc) e/o una responsabilità economica (spesso limitata alla gestione delle risorse attribuite alla scuola).

Datore di lavoro: autorità che ha la responsabilità diretta della nomina degli insegnanti, che specifica le loro condizioni di lavoro (se necessario in collaborazione con altri partner) e fa in modo che queste condizioni siano rispettate, compreso il pagamento degli stipendi agli insegnanti, anche se i fondi destinati al pagamento degli stipendi non provengono necessariamente direttamente dal suo budget.

Fase finale di qualifica sul lavoro: periodo di transizione obbligatorio tra la formazione iniziale degli insegnanti e il loro accesso alla vita professionale. È considerato come l'ultima fase della formazione iniziale. Questa fase contiene una importante parte di sostegno, di controllo e di valutazione della competenza professionale dell'insegnante. Durante questo periodo, l'insegnante non è ancora pienamente qualificato e spesso è considerato un «candidato» o uno «stagista». Passa una parte importante del suo tempo in un reale ambiente di lavoro (una scuola), svolgendo completamente o in parte i compiti che spettano a un insegnante pienamente qualificato e percepisce una remunerazione per il suo lavoro.

Formazione generale degli insegnanti: corsi generali e di padronanza della/delle materia/e che i candidati insegneranno una volta qualificati. L'obiettivo di questa formazione è di fornire loro una conoscenza approfondita di una o più materie, e una buona cultura generale.

Formazione professionale degli insegnanti: formazione che apporta ai futuri insegnanti una comprensione teorica e pratica della loro futura professione. Oltre ai corsi di didattica, metodologia e psicologia, comprende delle ore di insegnamento in classe (spesso non pagate), supervisionate dall'insegnante responsabile della classe, con una valutazione periodica da parte degli insegnanti dell'istituto di formazione.

Insegnante a contratto: insegnante assunto dalle autorità locali o dall'istituto scolastico su una base contrattuale soggetta alla normativa generale in materia di lavoro.

Insegnante nominato in qualità di dipendente pubblico: insegnante assunto dalle autorità pubbliche (di livello centrale, regionale o locale), con una normativa diversa da quella relativa alle relazioni contrattuali nel settore pubblico o privato. Nei sistemi basati sulla carriera, gli insegnanti sono nominati a vita **dipendenti pubblici di ruolo** dalle autorità centrali o regionali competenti che corrispondono al livello più alto in ambito educativo.

Istituto scolastico: entità rappresentata dal capo di istituto o da un organo di gestione. L'organo di gestione della scuola è preso in considerazione solo se si trova a livello di istituto. Può comunque comprendere persone esterne alla scuola, come quelle che rappresentano l'autorità locale.

Istituti preprimari a finalità educativa: istituti che dipendono dal ministero dell'educazione o da un altro ministero che reclutano obbligatoriamente personale (responsabile di un gruppo di bambini) qualificato in ambito educativo.

Istituti privati: istituti gestiti direttamente o indirettamente da un'organizzazione non governativa (chiesa, sindacato, impresa o altro) e, secondo la definizione del questionario UOE, considerati come sovvenzionati se ricevono più del 50 % del loro finanziamento dalle autorità pubbliche. Gli istituti privati sono considerati come non sovvenzionati se ricevono meno del 50 % del loro finanziamento dal settore pubblico.

Istituti pubblici: istituti gestiti direttamente o indirettamente da un'autorità educativa pubblica.

Livello di studi completato con successo: secondo la definizione dell'indagine IFL, espressione associata all'ottenimento di un certificato o di un diploma per le formazioni qualificanti. Altrimenti, deve essere intesa nel senso della partecipazione completa dall'inizio alla fine del programma in questione. Nella determinazione del livello più alto raggiunto, devono essere considerate tutte le qualifiche, generali o professionali.

Modello consecutivo: programma di formazione iniziale degli insegnanti in due fasi. Gli studenti ricevono inizialmente un'istruzione generale per ottenere un diploma in una materia o in un indirizzo di studi specifico. Alla fine (o quasi alla fine), si iscrivono a un programma di formazione iniziale professionale, che permette loro di ottenere la qualifica di insegnante.

Modello simultaneo: programma di formazione iniziale degli insegnanti che, fin dall'inizio, combina un insegnamento generale in una o più materie con una formazione professionale teorica e pratica.

Monitoraggio del sistema educativo: processo volto a controllare il sistema, rendere conto sullo stato della sua qualità e permettere un adeguamento per migliorarne i risultati. Suppone che esista una definizione chiara delle norme e degli obiettivi verso i quali bisogna tendere, e dei meccanismi regolatori che permettono l'adeguamento. Può aver luogo a livello di scuola, a livello regionale o a livello nazionale. Diversi criteri di riferimento possono essere usati a seconda dei livelli ai quali il monitoraggio è organizzato e a seconda dei paesi: progetti di istituto (o piani di azione), risultati dell'autovalutazione delle scuole, prove esterne, costruzione di indicatori di risultati, definizione di soglie di competenza o di obiettivi finali, valutazioni nazionali, valutazioni internazionali (PIRLS, TIMSS, PISA, ecc), consulenza di esperti o di un'autorità educativa (ad esempio un consiglio realizzato per il monitoraggio di una riforma).

Numero di ore di insegnamento degli alunni: orario minimo teorico degli alunni secondo le raccomandazioni nazionali. Per ogni anno dell'istruzione primaria o secondaria generale obbligatoria a tempo pieno, il volume di insegnamento è calcolato prendendo il minimo giornaliero medio, moltiplicato per il numero di giorni di insegnamento all'anno. Le pause (ricreative o di altro tipo), il tempo dedicato ai corsi facoltativi, sono esclusi da questo calcolo. Le ore totali di insegnamento minime annue sono sommate per ottenere il volume totale minimo di ore per il primario e per il secondario generale obbligatoria a tempo pieno. Questi valori sono divisi per il numero di anni di insegnamento dei due livelli di istruzione.

Numero di ore di insegnamento (degli insegnanti): numero di ore che l'insegnante trascorre davanti al gruppo di alunni (pause escluse dato che non chiaramente identificabili).

Numero di ore di presenza a scuola (degli insegnanti): numero di ore durante le quali l'insegnante deve essere disponibile per compiti da svolgere all'interno dell'istituto scolastico o in un altro luogo specificato dal capo di istituto. A volte, questo orario di presenza è definito come un numero di ore di prestazioni supplementari all'orario di insegnamento, a volte comprende le attività di insegnamento (se l'orario destinato a queste non è definito a livello centrale).

Numero globale di ore di lavoro (degli insegnanti): totale del numero di ore di lavoro dedicate all'insegnamento, eventualmente ad altri compiti a scuola, e ad attività di preparazione e di correzione che possono svolgere al di fuori dell'istituto scolastico. In generale, questo numero globale di ore di lavoro, se definito a livello centrale, corrisponde all'orario di lavoro dei lavoratori dipendenti (40 ore settimanali).

Orario flessibile: significa che i programmi di studio indicano solo le materie da insegnare ma lasciano alle scuole la libertà di decidere il volume orario da attribuire loro, oppure che oltre al tempo da destinare alle varie materie, il programma prevede un certo numero di ore di insegnamento che gli alunni o le scuole dedicano a materie a loro scelta.

Parità di potere d'acquisto (PPA): tasso di conversione monetaria che converte gli indicatori economici espressi in valuta nazionale in moneta comune artificiale pareggiando i poteri d'acquisto delle diverse monete nazionali. In altre parole, il PPA elimina le differenze nei livelli di prezzo che esistono tra i paesi nel processo di conversione verso una moneta comune artificiale chiamata Standard di potere d'acquisto (SPA).

Persone con un lavoro: secondo la definizione dell'indagine sulla forza lavoro, persone che, durante la settimana di riferimento hanno svolto un lavoro della durata di almeno un'ora retribuita o in vista di un beneficio, o coloro che non lavorano ma avevano un impiego da cui erano temporaneamente assenti. Gli aiuti familiari sono inclusi.

Persone con un lavoro temporaneo: secondo la definizione dell'indagine sulla forza lavoro, un lavoro può essere considerato temporaneo se il datore di lavoro e il lavoratore sono d'accordo che la fine del lavoro è determinata da condizioni oggettive come una data precisa, il completamento di un compito o il ritorno di un altro lavoratore che è stato sostituito temporaneamente. Nel caso di un contratto di lavoro a tempo determinato, le modalità di fine contratto in genere sono citate sul contratto stesso.

Persone disoccupate: secondo la definizione dell'indagine sulla forza lavoro, persone da 15 a 74 anni che durante la settimana di riferimento a) erano senza lavoro, [cioè coloro che non avevano né un lavoro, né un lavoro remunerato (per una o più ore) come dipendente o autonomo]; b) erano pronte a iniziare a lavorare come dipendenti o autonomi nelle due settimane seguenti alla settimana di riferimento e c) avevano attivamente cercato un lavoro durante le quattro settimane precedenti la settimana di riferimento. Sono considerate disoccupate anche le persone che hanno trovato un lavoro che hanno iniziato dopo (in un periodo inferiore a tre mesi).

Popolazione attiva: secondo la definizione dell'indagine sulla forza lavoro, somma delle persone con un lavoro e dei disoccupati.

Popolazione inattiva: secondo la definizione dell'indagine sulla forza lavoro, somma delle persone che non sono classificate né come persone con un lavoro né come disoccupati.

Prodotto interno lordo (PIL): risultato finale dell'attività di produzione delle varie unità di produzione residenti.

Reddito nazionale lordo (RNL): reddito calcolato aggiungendo al prodotto interno lordo (PIL) la differenza tra i redditi primari ricevuti dagli altri e quelli pagabili agli altri. La differenza tra Prodotto interno lordo (PIL) e Reddito nazionale lordo (RNL) è sempre più importante nelle piccole economie aperte a causa dell'importanza e dell'aumento del rimpatrio dei profitti realizzati da imprese straniere che hanno installato i propri stabilimenti produttivi sul territorio nazionale.

Spesa pubblica totale per l'educazione: spese che includono il finanziamento pubblico diretto alle scuole i trasferimenti alle famiglie e alle imprese. Il settore pubblico generalmente finanzia le spese per l'educazione facendosi carico delle spese correnti e delle spese di capitale delle scuole (finanziamento pubblico diretto delle scuole) o fornendo aiuti agli alunni/studenti e alla loro famiglia (borse e prestiti accordati dal settore pubblico) e sovvenzionando le attività di formazione delle imprese private o di associazioni senza scopo di lucro (trasferimenti alle famiglie e alle imprese). I finanziamenti pubblici diretti agli istituti di istruzione superiore possono comprendere le spese per la ricerca e lo sviluppo

in alcuni paesi in cui gli istituti di istruzione superiore sono finanziati attraverso budget globali che comprendono le risorse per attività di insegnamento e quelle per attività di ricerca-sviluppo.

Spese correnti: spese che coprono i beni e i servizi usati durante l'anno in corso, e devono essere rinnovate annualmente. Includono le spese legate al personale e quelle di funzionamento.

Spese di capitale: risorse che durano più di un anno. Si riferiscono alle costruzioni, ai rinnovamenti e alle riparazioni importanti fatte agli edifici (beni immobili) e alle attrezzature, al mobilio, al materiale informatico (beni mobili). Le spese minori inferiori a una certa cifra ben definita sono comunque comprese nelle spese di funzionamento.

Standard di potere d'acquisto (SPA): unità di riferimento monetaria artificiale comune, usata nell'Unione europea per esprimere volumi di serie economiche in una prospettiva di comparazione, eliminando le differenze di livello dei prezzi tra paesi. Le serie di volume economico espresse in SPA sono ottenute dividendo i valori iniziali espressi in unità monetarie nazionali per il loro rispettivo PPA. Un SPA permette quindi di comprare uno stesso volume di beni e servizi in tutti i paesi, mentre, se sono espressi in unità monetaria nazionale, cifre diverse diventano necessarie per comprare lo stesso volume di beni e servizi in ogni paese, in funzione del livello dei prezzi.

Stipendi di base lordi annuali: somme pagate dal datore di lavoro in un anno – premi, aumenti e sussidi inclusi come quelli per il costo della vita, la tredicesima, le vacanze, ecc. – meno i contributi del datore di lavoro per la sicurezza sociale e la pensione. Questo stipendio non prende in considerazione nessuna ritenuta fiscale né nessun adeguamento salariale o sgravio fiscale (qualifiche supplementari, merito, ore o responsabilità supplementari, compensazioni legate alla zona geografica o all'insegnamento in classi eterogenee, alloggio, sanità e costi di spostamento).

Struttura unica: organizzazione continua dell'istruzione obbligatoria, senza transizione tra istruzione primaria e secondaria inferiore e con una formazione generale comune per tutti gli alunni.

Tasso di disoccupazione: percentuale dei disoccupati rispetto alla popolazione attiva.

Tasse di frequenza: espressione che copre concetti diversi a seconda dei paesi. In alcuni paesi, si tratta unicamente delle somme pagate dagli studenti. In altri paesi, si tratta dei costi di istruzione sostenuti dagli istituti di istruzione superiore che possono essere pagati per tutti gli studenti o per la maggior parte di essi da un'autorità pubblica. In questo documento, questa seconda situazione è considerata come un caso di gratuità.

Tasse di iscrizione: costi legati all'iscrizione e/o alla certificazione pagati dagli studenti.

Tempo parziale: secondo la definizione UOE, carico di lavoro inferiore al 90 % del carico di lavoro a tempo pieno. Tutti i regimi di lavoro parziale sono presi in considerazione.

Valutazione degli insegnanti a titolo individuale: giudizio sul lavoro degli insegnanti, volto a controllarli o ad aiutarli individualmente. La persona osservata è oggetto di un feedback individuale, orale o scritto.

Valutazione delle scuole: valutazione delle attività svolte dal personale della scuola senza che siano associate alla responsabilità individuale di uno o più dei suoi membri. Questa valutazione è volta a controllare o a migliorare il rendimento della scuola e i suoi risultati sono presentati in un rapporto globale che non contiene giudizi personali. Nel caso in cui il capo di istituto sia oggetto di una valutazione incentrata su tutte le attività della scuola (comprese le attività che non svolge lui stesso) e in cui i risultati della valutazione siano usati a scopo di miglioramento della qualità della scuola, si considera che si tratti di una valutazione della scuola. Se invece è valutato dal consiglio scolastico dal punto di vista delle attività di gestione delle risorse e/o di direzione delle persone, questa valutazione non è considerata.

Valutazione interna della scuola: valutazione svolta da attori della comunità educativa, cioè persone o gruppi di persone direttamente coinvolte nelle attività della scuola (come il capo di istituto, il personale docente e amministrativo, e gli alunni) o direttamente toccate da tali attività (come i genitori o le persone della comunità locale).

III. BANCHE DATI

Banca dati UOE

La raccolta dei dati UOE (UNESCO/OCSE/EUROSTAT) è uno strumento per il quale le tre organizzazioni raccolgono ogni anno dati, comparabili a livello internazionale, su aspetti importanti dei sistemi educativi, partendo da fonti amministrative. I dati sono raccolti sulla base della CITE 97 e si incentrano sulle iscrizioni, sui nuovi iscritti, sui diplomati, sul personale docente e sulle spese legate all'educazione. I dati sono suddivisi in base al livello di istruzione, al sesso, all'età, al tipo di programma (generale/professionale), alla modalità (tempo pieno/tempo parziale), al tipo di istituto (pubblico/privato), all'ambito di studi e alla nazionalità.

La metodologia e i questionari usati nell'ambito della raccolta UOE del 2001/2002, da cui sono estratti i dati presentati in questa pubblicazione, sono accessibili sul sito Internet delle statistiche Eurostat su educazione, formazione e cultura ⁽²⁾.

Banca dati DEMOGRAFICA

I dati demografici nazionali sono raccolti da Eurostat attraverso un questionario annuale inviato agli Istituti Statistici Nazionali. Le stime della popolazione nazionale annua si basano sul censimento più recente o su dati tratti dal registro della popolazione. L'anno di riferimento dei dati demografici presentati in questa edizione è il 2002.

Indagine comunitaria sulla forza lavoro (IFL)

Organizzata annualmente dal 1983, l'indagine comunitaria sulla Forza Lavoro costituisce la principale fonte di statistiche sul lavoro e la disoccupazione nell'Unione europea. Si tratta di un'indagine incentrata su singole persone e famiglie. Le domande riguardano principalmente le caratteristiche del lavoro e della ricerca di lavoro. L'indagine comprende anche domande sulla partecipazione all'istruzione o alla formazione durante le quattro settimane precedenti il sondaggio, e informazioni sui livelli di studi raggiunti in riferimento alla classificazione CITE 97. I concetti e le definizioni usati per l'indagine comunitaria sulla forza lavoro (IFL) si basano su quelli contenuti nelle Raccomandazioni della 13ª conferenza degli statisti del lavoro, riunita nel 1982 dall'Organizzazione internazionale del lavoro (OIL).

Il regolamento della Commissione (EC) No 1897/2000 dà una definizione precisa della disoccupazione con lo scopo di migliorare la comparabilità dei dati statistici all'interno dell'Unione europea. Questa definizione è conforme alle raccomandazioni dell'Organizzazione internazionale del lavoro. Tutte le definizioni che seguono valgono per persone di 15 anni o maggiori di 15 anni che vivono in famiglie private. Le definizioni sono quindi comuni a tutti i paesi.

Per armonizzare il periodo di riferimento tra i diversi paesi e mantenere la coerenza dei dati all'interno della collana «Cifre chiave», questa edizione presenta i dati del secondo trimestre (aprile-giugno) dell'anno di riferimento. I risultati per il Regno Unito e l'Irlanda sono quelli della primavera dell'anno di riferimento e quelli per Francia e Austria corrispondono al primo trimestre. Il periodo di riferimento delle statistiche provenienti dall'indagine comunitaria sulla forza lavoro presentate in questa edizione è la primavera del 2002.

L'indagine comunitaria sulla forza lavoro si basa, come tutte le indagini, su un campione della popolazione. I risultati sono quindi sensibili alle condizioni di campionatura e agli errori che vi sono associati. I dati nazionali presentati in questa edizione sono conformi ai limiti di affidabilità più alti come raccomandato da Eurostat. I dati non conformi a un limite sufficiente di affidabilità sono stati considerati come non disponibili e indicati con il segno (-).

Banca CONTI NAZIONALI

Il Sistema europeo dei conti nazionali e regionali («SEC 1995» o semplicemente «SEC»; a volte anche «il sistema») è un quadro contabile applicabile a livello internazionale che permette di descrivere in modo sistematico e dettagliato quella che si chiama «economia totale» (cioè una regione, un paese o un gruppo di paesi), le sue componenti e i suoi rapporti con altre economie totali.

L'anno di riferimento dei dati presentati in questa edizione relativi ai conti nazionali è il 2001.

⁽²⁾ http://forum.europa.eu.int/Public/irc/dsis/edtcsl/library?l=/public/unesco_collection/2001

Banca dati OCSE (PISA 2000 - 2003) e IEA (PIRLS 2001)

Oltre a misurare il rendimento, le indagini PISA e PIRLS comprendono questionari volti a individuare le variabili del contesto familiare e scolastico, che possono chiarire i risultati. Questi questionari sono stati inviati ai capi di istituto e agli alunni nell'ambito di PISA, agli insegnanti e ai genitori degli alunni nell'ambito di PIRLS. Partendo dalle risposte date a questi questionari complementari sono stati costruiti i 30 indicatori presentati in questo documento:

- La procedura di campionatura consiste in una selezione di scuole seguita da una selezione di alunni (35 alunni di 15 anni o una classe del 4° anno del primario). È volta ad offrire a ogni alunno la stessa probabilità di essere scelto indipendentemente dalle dimensioni della scuola frequentata o dal luogo in cui si trova. Per fare ciò, le scuole sono state equilibrate prima della campionatura in modo che la probabilità che gli alunni fossero scelti fosse inversamente proporzionale alle loro dimensioni ⁽³⁾ Questa procedura ha delle conseguenze sull'interpretazione delle figure che sono dettagliate nelle note esplicative.
- La generalizzazione dei dati a tutta la popolazione dei paesi impone di rispettare alcuni vincoli come l'analisi degli errori standard (misura degli errori legati alla campionatura) che può portare a considerare che una differenza osservata tra due dati non è significativa dal punto di vista statistico. Gli errori standard sono disponibili sul sito <http://www.eurydice.org> negli allegati al documento. Per una definizione di errore standard, cfr. sezione IV (termini statistici).
- Deve essere preso in considerazione anche il numero di risposte all'indagine. Se non è sufficiente per garantire la rappresentatività dei dati, questi non sono presentati nelle figure, ma in una nota supplementare sotto la figura. È il caso dei Paesi Bassi nell'indagine PISA 2000 e del Regno Unito (tranne la Scozia) in PISA 2003. Se il numero di risposte non è sufficiente per una domanda e per un paese, i dati del paese risultano mancanti.

⁽³⁾ Nell'ambito di PISA, le scuole di piccole dimensioni (che accolgono meno di 35 alunni di 15 anni e nelle quali gli alunni hanno automaticamente la stessa probabilità di essere selezionati perché tutti vengono selezionati) sono state oggetto di una campionatura separata nei paesi in cui sono sufficientemente rappresentative (più del 5 % di scuole di questo tipo).

IV. TERMINI STATISTICI

Centile

Un centile è un valore su una scala di 100 che indica la percentuale di una distribuzione pari o inferiore a questo valore. Il centile 50 è la mediana della distribuzione. Ad esempio, il più basso punteggio ottenuto a un test, che è superiore al 90 % dei punteggi della popolazione che ha superato il test, corrisponde al centile 90. In breve, i centili sono i 99 valori che dividono una serie statistica o una distribuzione di frequenza in 100 classi con lo stesso numero di persone o quasi.

Coefficiente di correlazione

Il coefficiente di correlazione è un indice di associazione tra due variabili che varia tra -1 e +1. I valori negativi del coefficiente di correlazione traducono una relazione inversa tra le due variabili: se i valori di una variabile aumentano, i valori dell'altra variabile diminuiscono. Così, il coefficiente di variazione tra l'età di un individuo e la sua speranza di vita tende verso -1. Se i valori delle due variabili aumentano o diminuiscono più o meno simultaneamente, il coefficiente di correlazione è positivo. Così, esiste una correlazione positiva tra l'altezza di una persona e la grandezza del suo piede. Più la correlazione tende verso -1 o verso +1, più la relazione tra le due variabili è forte. Un coefficiente di correlazione di 0 traduce l'assenza di qualunque relazione tra le due variabili.

Decile

Divide l'insieme dei dati in dieci gruppi di pari importanza.

Errore standard

L'errore standard corrisponde allo scarto tipo di un campione aleatorio di una certa popolazione. Associato a una stima, traduce la portata di questa incertezza legata alla campionatura. Infatti, dato il carattere aleatorio della procedura di campionatura, si sarebbe potuto ottenere un altro campione, che avrebbe dato un risultato più o meno diverso. Supponiamo che all'inizio di un campione la media della popolazione sia stimata a 10 e che l'errore standard associato a tale stima sia uguale a 2. Potremo affermare, con 5 possibilità su 100 di sbagliare, che la media della popolazione è compresa tra (10-2 errori standard) e (10+2 errori standard), cioè tra 6 e 14.

Mediana

Valore del tipo che il numero di osservazioni inferiore o superiore a questo valore sono uguali.

Scarto tipo

Traduce la portata di una distribuzione intorno alla media.

INDICE DELLE FIGURE

○ Preprimario □ Primario e secondario ● Superiore

○	□	●	Figure	Fonti	P.
A – CONTESTO					
			Figura A1. Evoluzione del numero di giovani delle fasce di età 0-9 anni, 10-19 anni e 20-29 anni nell'EU-15 e i nuovi Stati membri, 1975-2000.	Eurostat, statistiche demografiche	29
			Figura A2. Percentuale di giovani di 0-9 anni, 10-19 anni e 20-29 anni, 2002.	Eurostat, statistiche demografiche	30
	□		Figura A3a. Proiezione dei tassi di crescita del numero di alunni di 5-9 anni tra il 2000 e il 2010 e tra il 2000 e il 2015.	Eurostat, statistiche demografiche	32
	□		Figura A3b. Proiezione dei tassi di crescita del numero di alunni di 10-14 anni tra il 2000 e il 2010 e tra il 2000 e il 2015.	Eurostat, statistiche demografiche	32
	□		Figura A4. Percentuale della popolazione straniera rispetto alla popolazione totale e rispetto alla popolazione con meno di 15 anni, 2002.	Eurostat, statistiche demografiche	33
			Figura A5. Tasso di disoccupazione delle persone di 15-24 anni e di quelle di 15-24 anni che hanno lasciato il sistema di istruzione e formazione, 2002.	Eurostat, indagine sulla forza lavoro	34
	□	●	Figura A6. Tasso di disoccupazione per fascia d'età e per livello di qualifica, EU-25, 2002.	Eurostat, indagine sulla forza lavoro	36
		●	Figura A7. Evoluzione del tasso di disoccupazione dei titolari di un diploma di istruzione superiore (CITE 5 e 6) per fascia d'età e per tasso di disoccupazione totale, per paese, 1992-2002.	Eurostat, indagine sulla forza lavoro	37
		●	Figura A8. Tasso di disoccupazione dei titolari di un diploma di istruzione superiore (CITE 5 e 6) per fascia d'età, 2002.	Eurostat, indagine sulla forza lavoro	38
	□	●	Figura A9. Tasso di disoccupazione della popolazione di 25-64 anni per livello di qualifica e per sesso, 2002.	Eurostat, indagine sulla forza lavoro	40
		●	Figura A10. Ripartizione dei diplomati dell'istruzione superiore (CITE 5 e 6) per categorie di attività professionali, per fascia d'età e per sesso, 2002.	Eurostat, indagine sulla forza lavoro	42
	□	●	Figura A11. Evoluzione della percentuale di impiegati di 25-64 anni con un lavoro temporaneo, per livello di qualifica e per paese, 1992-2002.	Eurostat, indagine sulla forza lavoro	45
	□	●	Figura A12. Percentuale di dipendenti di 25-64 anni con un lavoro temporaneo, per livello di qualifica e per sesso, 2002.	Eurostat, indagine sulla forza lavoro	47
B – ORGANIZZAZIONE					
SEZIONE I – STRUTTURE					
○	□	●	Figura B1. Strutture dei sistemi di istruzione dal livello preprimario all'istruzione superiore (CITE 0-5). Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	50
○			Figura B2. Età di accesso e principali modelli di istituti preprimari a finalità educativa (CITE 0). Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	60
○			Figura B3. Durata media della frequenza (in anni) di un istituto preprimario (CITE 0) per i bambini dai 3 ai 7 anni rispetto alla durata teorica dell'offerta educativa. Anno scolastico 2001/2002.	Eurydice, Eurostat, UOE e statistiche demografiche	61
	□		Figura B4. Ammissione all'istruzione primaria obbligatoria. Data o periodo di riferimento dell'età richiesta durante l'anno civile. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	63
	□		Figura B5. Libertà dei genitori di scegliere una scuola dell'istruzione pubblica. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	64
	□		Figura B6. Percentuale di alunni di 15 anni che frequentano una scuola in cui le condizioni di ammissione, indicate dai capi di istituto, includono il rispetto di criteri geografici, accademici o filosofici. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2002/2003.	OCSE, banca dati PISA 2003	66

Le cifre chiave dell'istruzione in Europa 2005

○ Preprimario □ Primario e secondario ● Superiore			
○ □ ●	Figure	Fonti	P.
□	Figura B7. Ripartizione degli alunni e degli studenti (CITE 1, 2, 3 e 4) in base al tipo di istituto che frequentano (pubblico o privato). Anno scolastico 2001/2002.	Eurostat, UOE.	68
□	Figura B8. Ripartizione degli alunni del 4° anno del primario in base alla proporzione di femmine (e di maschi) della scuola frequentata. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.	IEA, banca dati PIRLS 2001	69
□	Figura B9. Ripartizione degli alunni di 15 anni in base alla proporzione di femmine (e di maschi) della scuola frequentata. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2002/2003.	OCSE, banca dati PISA 2003	71
□	Figura B10. Distribuzione degli alunni del 4° anno del primario (mediana e centili) in base alle dimensioni dell'istituto scolastico frequentato. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.	IEA, banca dati PIRLS 2001	72
□	Figura B11. Distribuzione degli alunni di 15 anni (mediana e centili) in base alle dimensioni dell'istituto frequentato. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2002/2003.	OCSE, banca dati PISA 2003	74
□	Figura B12. Percentuale di alunni del 4° anno del primario che frequentano una scuola che offre un servizio di accoglienza prima o dopo le ore di lezione, all'interno della scuola. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.	IEA, banca dati PIRLS 2001	76
□	Figura B13. Età degli alunni al termine dell'istruzione obbligatoria a tempo pieno, e struttura dell'istruzione secondaria inferiore. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	77
●	Figura B14. Principali modelli di limitazione del numero di ammissioni per la maggior parte degli indirizzi nell'istruzione superiore pubblica e privata sovvenzionata. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	80
SEZIONE II - OBIETTIVI E VALUTAZIONE			
○	Figura B15. Ambiti coperti dalle linee guida ufficiali per gli istituti preprimari a finalità educativa. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	83
□	Figura B16. Componenti del sistema educativo soggette a valutazione. Istruzione generale obbligatoria. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	85
□	Figura B17. Utilizzo di liste di criteri standardizzati per la valutazione (esterna e interna delle scuole. Istruzione generale obbligatoria. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	87
□	Figura B18. Relazioni tra i tipi di valutazione interna ed esterna delle scuole. Istruzione generale obbligatoria. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	89
□	Figura B19. Pubblicazione dei risultati della valutazione esterna delle scuole. Istruzione generale obbligatoria. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	91
□	Figura B20. Percentuale di alunni di 15 anni che frequentano una scuola che, secondo i capi di istituto, usa i risultati degli alunni per valutare i propri progressi o per valutare gli insegnanti. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2002/2003.	OCSE, banca dati PISA 2003	92
□	Figura B21. Uso dei risultati della valutazione degli alunni e delle scuole per il monitoraggio dei sistemi educativi a livello primario e secondario. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	94
□	Figura B22. Organizzazione di test esterni concepiti appositamente per il monitoraggio dei sistemi educativi. Livello primario e secondario. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	96
SEZIONE III - LIVELLI E PROCESSI DECISIONALI			
□	Figura B23. Autonomia delle scuole pubbliche primarie e secondarie inferiori (per 44 parametri). Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	99
□	Figura B24. Ripartizione degli alunni di 15 anni in base alle persone o alle autorità identificate dal capo di istituto come aventi maggiori responsabilità decisionali in sei ambiti. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2002/2003.	OCSE, banca dati PISA 2003	103
□	Figura B25. Potere esercitato in otto ambiti dai consigli delle scuole che comprendono rappresentanti dei genitori degli alunni, istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	110
□	Figura B26. Partecipazione dei genitori degli alunni agli organi consultivi, istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	111
□	Figura B27. Livello amministrativo con responsabilità per l'assunzione di insegnanti a livello primario, secondario inferiore e secondario superiore. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	112
□	Figura B28. Livello amministrativo delle autorità responsabili della determinazione dell'importo globale delle spese pubbliche destinate alle scuole dell'istruzione obbligatoria. Settore pubblico o equivalente. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	115
□	Figura B29. Livello dell'autorità responsabile della ripartizione delle risorse tra le scuole, rispetto all'autorità che determina l'importo globale delle spese pubbliche in materia di istruzione obbligatoria. Settore pubblico o equivalente. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	118
C - PARTECIPAZIONE			
	Figura C1. Proporzione di alunni e studenti, dal preprimario al superiore (da CITE 0 a 6), nella popolazione totale. Anno scolastico 2001/2002.	Eurostat, UOE e statistiche demografiche	121

○ Preprimario □ Primario e secondario ● Superiore

○ □ ●	Figure	Fonti	P.
	Figura C2. Proporzioni di alunni e studenti delle fasce di età 0-19 anni e 0-29 anni. Anno scolastico 2001/2002.	Eurostat, UOE e statistiche demografiche	122
□	Figura C3. Evoluzione della percentuale di alunni con bisogni educativi speciali scolarizzata separatamente rispetto alla popolazione scolastica totale. Istruzione obbligatoria, 1996-2004.	Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione delle persone disabili e Eurydice	124
□	Figura C4. Proporzioni di alunni di origine immigrata nella popolazione totale degli alunni di 15 anni. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2003.	OCSE, banca dati PISA 2003	125
○	Figura C5. Evoluzione dei tassi di partecipazione (in percentuale) negli istituti preprimari (CITE 0) a finalità educativa dei bambini di 4 anni, 1979-2002	Eurostat, UOE e statistiche demografiche	127
○ □	Figura C6. Tassi di partecipazione negli istituti preprimari e primari (CITE 0 e 1), per fascia di età. Anno scolastico 2001/2002.	Eurostat, UOE e statistiche demografiche	129
□ ●	Figura C7. Tasso di partecipazione per fascia d'età (da CITE 2 a 5). Anno scolastico 2001/2002.	Eurostat, UOE e statistiche demografiche	131
□	Figura C8. Percentuale di alunni nell'istruzione secondaria superiore generale (CITE 3), per regione NUTS. Anno scolastico 2001/2002.	Eurostat, UOE e statistiche demografiche	133
□	Figura C9. Ripartizione degli alunni tra istruzione secondaria superiore (CITE 3) generale e professionale (globalmente e per sesso), in percentuale. Anno scolastico 2001/2002.	Eurostat, UOE	134
□ ●	Figura C10. Tassi di partecipazione (in percentuale) globali e per sesso, al termine dell'istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2001/2002.	Eurostat, UOE e statistiche demografiche	136
	Figura C11. Percentuale di giovani tra i 15 e i 24 anni nell'istruzione e formazione, 2002.	Eurostat, indagine sulla forza lavoro	138
	Figura C12. Aspettativa di vita scolastica degli alunni di 5 anni (da CITE 0 a 6). Anno scolastico 2001/2002.	Eurostat, UOE e statistiche demografiche	139
●	Figura C13. Percentuale di studenti dell'istruzione superiore (CITE 5 e 6) rispetto all'insieme di alunni e studenti. Anno accademico 2001/2002.	Eurostat, UOE	140
●	Figura C14. Evoluzione dell'indice rispetto al 1998, del numero di studenti dell'istruzione superiore (CITE 5 e 6), 1998-2002.	Eurostat, UOE	141
●	Figura C15. Rapporto della proporzione di studenti dell'istruzione superiore (CITE 5 e 6) rispetto alla proporzione della popolazione, per regione NUTS. Anno accademico 2001/2002.	Eurostat, UOE e statistiche demografiche	142
●	Figura C16. Tasso di partecipazione all'istruzione superiore (CITE 5 e 6) per età e per sesso. Anno accademico 2001/2002.	Eurostat, UOE	145
●	Figura C17. Ripartizione per età degli studenti dell'istruzione superiore (CITE 5 e 6) a tempo pieno. Anno accademico 2001/2002.	Eurostat, UOE	146
●	Figura C18. Percentuale di studenti dell'istruzione superiore (CITE 5 e 6) in base agli ambiti di studio. Anno accademico 2001/2002.	Eurostat, UOE	148
●	Figura C19. Percentuale di studenti di «scienze, matematica e informatica» e «ingegneria, manifattura ed edilizia», CITE 5 e 6. Anno accademico 2001/2002.	Eurostat, UOE	149
●	Figura C20. Percentuale di studenti dell'istruzione superiore (CITE 5 e 6) che svolgono gli studi in un altro Stato membro, in un paese candidato o membro dell'AELS/SEE, 1998-2002.	Eurostat, UOE	151
D – FONTI			
SEZIONE I – INVESTIMENTO E ATTREZZATURE			
	Figura D1. Spesa pubblica totale per l'educazione (da CITE 0 a 6) in percentuale rispetto al PIL e al RNL, 2001.	Eurostat, UOE e Conti nazionali	153
	Figura D2. Evoluzione della spesa pubblica totale per l'educazione (da CITE 0 a 6) rispetto alla spesa pubblica totale, per paese 1995-2001.	Eurostat, UOE e Conti nazionali	155
□ ●	Figura D3. Spesa pubblica totale per l'educazione per livello di istruzione (CITE 1, 2-4 e 5-6), in % rispetto al PIL 2001.	Eurostat, UOE e Conti nazionali	156
	Figura D4. Spesa annua nelle scuole pubbliche (da CITE 0 a 6) per alunno/studente in EUR SPA, in migliaia, 2001.	Eurostat, UOE e Conti nazionali	158
□ ●	Figura D5. Spesa annua nelle scuole pubbliche per alunno/studente per livello di istruzione (CITE 1, 2-4 e 5-6), in EUR SPA, in migliaia, 2001.	Eurostat, UOE e Conti nazionali	159
□ ●	Figura D6. Spesa annua nelle scuole pubbliche per alunno/studente rispetto al PIL per abitante, per livello di istruzione (CITE 1, 2-4 e 5-6), 2001.	Eurostat, UOE e Conti nazionali	160
	Figura D7. Proporzioni delle fonti pubbliche e private (da CITE 0 a 6) nella spesa per l'educazione, 2001.	Eurostat, UOE	162
○	Figura D8. Offerta educativa preprimaria gratuita o a pagamento negli istituti a finalità educativa. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	163

Le cifre chiave dell'istruzione in Europa 2005

○ Preprimario □ Primario e secondario ● Superiore					
○ □ ●	Figure			Fonti	P.
□	Figura D9. Livello di finanziamento pubblico delle scuole private sovvenzionate rispetto alle scuole del settore pubblico (ammontare della sovvenzione o modalità di calcolo). Istruzione primaria e secondaria inferiore. Anno scolastico 2002/2003.			Eurydice	164
	Figura D10. Fonti di finanziamento pubblico dell'istruzione per livello amministrativo prima e dopo i trasferimenti, (da CITE 0 a 6), 2001.			Eurostat, UOE	166
	Figura D11. Ripartizione della spesa annua totale nelle scuole pubbliche (da CITE 0 a 6) per grandi categorie di spesa, 2001.			Eurostat, UOE	168
□	Figura D12. Numero medio di alunni per computer nelle scuole pubbliche o private frequentate da alunni di 15 anni. Anno scolastico 2002/2003.			OCSE, PISA 2000 e 2003	169
□	Figura D13. Evoluzione delle proporzioni medie di computer collegati a Internet, nelle scuole frequentate da alunni di 15 anni. Settore pubblico e privato. Anni scolastici 2000 e 2003.			OCSE, PISA 2000 e 2003	170
□	Figura D14. Proporzioni di alunni del 4° anno del primario il cui insegnante dichiara di disporre di una biblioteca nella scuola e/o di una biblioteca o di un angolo lettura in classe. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.			IEA, banca dati PIRLS 2001	172
□	Figura D15. Proporzioni di alunni del 4° anno del primario, in base all'uso fatto dei vari materiali di lettura, come indicato dal capo di istituto. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.			IEA, banca dati PIRLS 2001	173
□ ●	Figura D16. Aiuto pubblico diretto (borse e prestiti) agli alunni e agli studenti in percentuale rispetto alla spesa pubblica totale per l'educazione, per livello di istruzione (CITE 1, 2, 3 e 4) e superiore (CITE 5 e 6), 2001.			Eurostat, UOE	175
□	F Figura D17. Tipi di aiuti finanziari per i genitori di bambini che frequentano l'istruzione primaria e secondaria inferiore. Anno scolastico 2002/2003.			Eurydice	176
●	Figura D18. Aiuti finanziari pubblici per gli studenti dell'istruzione superiore che studiano per una prima qualifica a tempo pieno durante il giorno, settore pubblico o equivalente. Anno accademico 2002/2003.			Eurydice	178
●	Figura D19. Tasse di iscrizione, di frequenza e contributi a carico degli studenti che seguono corsi a tempo pieno per una prima qualifica durante il giorno. Settore pubblico o equivalente. Anno accademico 2002/2003.			Eurydice	180
●	Figura D20. Ammontare annuale delle tasse e di altri contributi (in EUR SPA). Studenti a tempo pieno per una prima qualifica durante il giorno, settore pubblico o equivalente. Anno accademico 2002/2003.			Eurydice	182
SEZIONE II – INSEGNANTI					
○ □	Figura D21. Organizzazione della formazione iniziale degli insegnanti dell'istruzione preprimaria, primaria e secondaria generale. Anno scolastico 2002/2003.			Eurydice	186
○	Figura D22. Livello e durata minima della formazione iniziale degli insegnanti del preprimario e proporzione minima obbligatoria di tempo dedicato alla formazione professionale. Anno scolastico 2002/2003.			Eurydice	189
□	Figura D23. Livello e durata minima della formazione degli insegnanti del primario, e proporzione minima obbligatoria di tempo dedicato alla formazione professionale. Anno scolastico 2002/2003.			Eurydice	190
□	Figura D24. Livello e durata minima della formazione iniziale degli insegnanti del secondario inferiore e proporzione minima obbligatoria di tempo dedicato alla formazione professionale. Anno scolastico 2002/2003.			Eurydice	192
□	Figura D25. Livello e durata minima della formazione iniziale degli insegnanti del secondario superiore, e proporzione minima obbligatoria di tempo dedicato alla formazione professionale. Anno scolastico 2002/2003.			Eurydice	194
□	Figura D26. Status della formazione continua degli insegnanti dell'istruzione primaria, secondaria inferiore e superiore generale. Anno scolastico 2002/2003.			Eurydice	196
□	Figura D27. Tempo minimo dedicato annualmente (in ore) alla formazione continua obbligatoria nell'istruzione primaria, secondaria inferiore e secondaria superiore generale. Anno scolastico 2002/2003.			Eurydice	197
□	Figura D28. Proporzioni di alunni del 4° anno del primario il cui insegnante dichiara di aver partecipato a una formazione continua sull'insegnamento della lettura durante gli ultimi due anni. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.			IEA, banca dati PIRLS 2001	198
□	Figura D29. Tipi di status professionale. Insegnanti del livello primario e secondario generale (inferiore e superiore). Anno scolastico 2002/2003.			Eurydice	199
□	Figura D30. Regolamentazioni e/o raccomandazioni relative ai tipi di aiuti e di monitoraggio per i nuovi insegnanti. Istruzione primaria e secondaria generale (inferiore e superiore). Anno scolastico 2002/2003.			Eurydice	201
□	Figura D31. Regolamentazioni e/o raccomandazioni relative a misure di sostegno per gli insegnanti in servizio. Istruzione primaria e secondaria generale (inferiore e superiore). Anno scolastico 2002/2003.			Eurydice	203
□	Figura D32. Proporzioni di alunni del 4° anno del primario il cui insegnante dichiara che specialisti o altri adulti sono disponibili per occuparsi degli alunni con difficoltà di lettura. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.			IEA, banca dati PIRLS 2001	204
□	Figura D33. Definizioni statutarie del volume di lavoro degli insegnanti. Istruzione primaria e secondaria generale (inferiore e superiore). Anno scolastico 2002/2003.			Eurydice	206

○ Preprimario □ Primario e secondario ● Superiore

○ □ ●	Figure	Fonti	P.
□	Figura D34. Ripartizione del numero di ore settimanali di lavoro degli insegnanti a tempo pieno (in base alle definizioni ufficiali). Istruzione primaria e secondaria generale (inferiore e superiore). Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	208
□	Figura D35. Proporzioni di alunni del 4° anno del primario che frequentano una scuola che prevede del tempo per permettere agli insegnanti di discutere dei materiali e dei metodi di insegnamento, a seconda della frequenza delle riunioni dichiarata dal capo di istituto. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.	IEA, banca dati PIRLS 2001	212
□	Figura D36. Proporzioni di alunni del 4° anno del primario il cui insegnante dichiara di partecipare a riunioni con altri insegnanti sull'insegnamento della lettura, secondo la frequenza degli incontri. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.	IEA, banca dati PIRLS 2001	213
□	Figura D37. Stipendi di base lordi annui minimi e massimi rapportati al PIL per abitante. Insegnanti del livello primario. Anno scolastico 2002/2003.	Eurostat e Eurydice	215
□	Figura D38. Stipendi di base lordi annui minimi e massimi rapportati al PIL per abitante. Insegnanti del livello secondario inferiore generale. Anno scolastico 2002/2003.	Eurostat e Eurydice	216
□	Figura D39. Stipendi di base lordi annui minimi e massimi rapportati al PIL per abitante. Insegnanti del livello secondario superiore generale. Anno scolastico 2002/2003.	Eurostat e Eurydice	217
□	Figura D40. Personale docente in percentuale rispetto alla popolazione attiva totale, livello primario e secondario (CITE 1, 2 e 3). Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2001/2002.	Eurostat, UOE e indagini sulla forza lavoro	218
□	Figura D41. Percentuale di donne nel corpo docente, livello primario (CITE 1) e secondario (CITE 2 e 3). Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2001/2002.	Eurostat, UOE	219
□	Figura D42. Ripartizione degli insegnanti per fascia d'età, istruzione primaria (CITE 1). Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2001/2002.	Eurostat, UOE	221
□	Figura D43. Ripartizione degli insegnanti per fascia d'età, istruzione secondaria (CITE 2 e 3). Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2001/2002.	Eurostat, UOE	222
□	Figura D44. Evoluzione della percentuale di insegnanti che lavorano a tempo parziale a livello primario e secondario (CITE 1, 2 e 3). Anni scolastici 1997/1998 e 2001/2002.	Eurostat, UOE	224
□	Figura D45. Proporzioni di alunni del 4° anno del primario il cui insegnante dichiara di aver terminato un livello di studi corrispondente all'istruzione secondaria superiore o all'istruzione superiore. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.	IEA, banca dati PIRLS 2001	226
□	Figura D46. Età del pensionamento per gli insegnanti. Istruzione primaria e secondaria. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	227
□	Figura D47. Proporzioni di insegnanti nelle fasce di età prossime alla pensione. Istruzione primaria (CITE 1) e secondaria generale (CITE 2 e 3). Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2001/2002.	Eurostat, UOE; Eurydice: 2002/03	230
SEZIONE III – CAPI DI ISTITUTO			
□	Figura D48. Esperienza professionale e formazione iniziale specificamente richieste ufficialmente per diventare capo di istituto nell'istruzione primaria, secondaria generale inferiore e secondaria superiore generale. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	233
□	Figura D49. Numero minimo di anni di esperienza professionale di insegnamento richiesta per diventare capo di istituto. Istruzione primaria e secondaria generale, inferiore e superiore. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	236
□	Figura D50. Formazione dei capi di istituto nella valutazione interna. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	237
□	Figura D51. Stipendi di base lordi annui minimi e massimi rapportati al PIL per abitante. Capi di istituto del livello primario. Anno scolastico 2002/2003.	Eurostat e Eurydice	238
□	Figura D52. Stipendi di base lordi annui minimi e massimi rapportati al PIL per abitante. Capi di istituto del livello secondario inferiore generale. Anno scolastico 2002/2003.	Eurostat e Eurydice	240
□	Figura D53. Stipendi di base lordi annui minimi e massimi rapportati al PIL per abitante. Capi di istituto del livello secondario superiore generale. Anno scolastico 2002/2003.	Eurostat e Eurydice	241
E – PROCESSI EDUCATIVI			
SEZIONE I – ORARIO DI INSEGNAMENTO			
□	Figura E1. Numero minimo raccomandato di ore di insegnamento su un anno teorico. Istruzione primaria e secondaria generale obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	243
□	Figura E2. Ripartizione minima raccomandata delle ore di insegnamento in percentuale, per materia obbligatoria per l'insieme dell'istruzione primaria. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	246
□	Figura E3. Ripartizione minima raccomandata delle ore di insegnamento in percentuale, per materia obbligatoria per l'insieme dell'istruzione secondaria generale obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	249

Le cifre chiave dell'istruzione in Europa 2005

○ Preprimario □ Primario e secondario ● Superiore			
○ □ ●	Figure	Fonti	P.
□	Figura E4. Distribuzione degli alunni del 4° anno del primario in base al numero di ore settimanali destinate all'insegnamento della lingua di istruzione, rispetto al numero minimo ufficiale di ore raccomandato. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.	IEA, banca dati PIRLS 2001 e Eurydice	251
□	Figura E5. Percentuali di alunni del 4° anno del primario il cui insegnante dichiara di usare libri di testo, libri di letteratura infantile o programmi per l'apprendimento della lettura almeno una volta alla settimana. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.	IEA, banca dati PIRLS 2001	253
□	Figura E6. Percentuali di alunni del 4° anno del primario il cui insegnante dichiara di portare i propri alunni nella biblioteca scolastica almeno una volta alla settimana. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.	IEA, banca dati PIRLS 2001	254
□	Figura E7. Percentuali di alunni del 4° anno del primario il cui insegnante dichiara di dare dei compiti a casa sulla lingua di istruzione. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.	IEA, banca dati PIRLS 2001	255
□	Figura E8. Distribuzione degli alunni di 15 anni secondo il numero di ore settimanali che dichiarano di dedicare ai compiti e alle lezioni a casa. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2002/2003.	OCSE, banca dati PISA 2003	256
□	Figura E9. Ripartizione delle vacanze su un anno scolastico. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	258
SEZIONE II - FORMAZIONE DEI GRUPPI			
○	Figura E10. Principali modalità di raggruppamento dei bambini nell'educazione preprimaria. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	261
○	Figura E11. Numero massimo raccomandato di bambini di 4 anni per adulto. Scuole o altri istituti preprimari a finalità educativa. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	263
□	Figura E12. Modelli principali di ripartizione degli insegnanti e materie tra gli insegnanti (alunni di 7 anni). Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	264
□	Figura E13. Ripartizione degli alunni del 4° anno del primario secondo il tipo di ripartizione delle responsabilità di insegnamento e delle materie tra insegnanti, come indicato dagli insegnanti stessi. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.	IEA, banca dati PIRLS 2001	266
□	Figura E14. Prescrizioni o raccomandazioni relative alle dimensioni delle classi a livello primario. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	267
□	Figura E15. Evoluzione del rapporto alunni/insegnante nell'istruzione primaria (CITE 1), 1998 e 2002.	Eurostat, UOE	268
□	Figura E16. Distribuzione degli alunni del 4° anno del primario, secondo la dimensione della loro classe, come dichiarato dagli insegnanti e rispetto ai massimi ufficialmente raccomandati o prescritti. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.	IEA, banca dati PIRLS 2001	269
□	Figura E17. Ripartizione degli alunni del 4° anno del primario secondo l'approccio organizzativo usato più spesso nell'ambito dell'insegnamento della lettura, come indicato dall'insegnante. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.	IEA, banca dati PIRLS 2001	271
□	Figura E18. Ripartizione degli alunni del 4° anno del primario secondo la modalità di adattamento del programma di insegnamento a livello di lettura degli alunni, come indicato dai capi di istituto. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.	IEA, banca dati PIRLS 2001	272
○ □	Figura E19. Modalità di integrazione degli alunni immigrati di diversa lingua materna nelle scuole. Educazione preprimaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	273
□	Figura E20. Rapporto alunni/insegnanti nell'istruzione secondaria (CITE 2 e 3), 2001/2002.	Eurostat, UOE	274
□	Figura E21. Distribuzione degli alunni di 15 anni in base alle dimensioni della loro classe di matematica. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2002/2003.	OCSE, banca dati PISA 2003	276
□	Figura E22. Proporzioni di alunni di 15 anni che frequenta una scuola in cui, secondo il capo di istituto, le valutazioni sono usate al momento della formazione dei gruppi o delle classi. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2002/2003.	OCSE, banca dati PISA 2003	277
SEZIONE III - VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI			
□	Figura E23. Principali norme ufficiali di passaggio di classe a livello primario (CITE 1). Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	280
□	Figura E24. Proporzioni di alunni del 4° anno del primario i cui genitori dichiarano di ricevere informazioni dalla scuola sui progressi dei loro figli nella lingua di istruzione. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2000/2001.	IEA, banca dati PIRLS 2001	281
□	Figura E25. Condizioni di ammissione all'istruzione secondaria inferiore (CITE 2), settore pubblico e privato sovvenzionato. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	283
□	Figura E26. Proporzioni di alunni di 15 anni che frequentano una scuola che utilizza i risultati degli alunni per decidere la loro promozione. Settore pubblico e privato. Anno scolastico 2002/2003.	OCSE, banca dati PISA 2003	284
□	Figura E27. Certificato al termine dell'istruzione secondaria inferiore generale o dell'istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	286
□	Figura E28. Certificato al termine al termine dell'istruzione secondaria superiore generale. Anno scolastico 2002/2003.	Eurydice	289

○ Preprimario □ Primario e secondario ● Superiore

○ □ ●	Figure	Fonti	P.
F – DIPLOMATI E LIVELLI DI QUALIFICA			
□	Figura F1. Percentuale della popolazione che non ha ottenuto almeno un diploma di istruzione secondaria superiore (CITE 3) per fascia d'età, 2002.	Eurostat, indagine sulla forza lavoro	291
□	Figura F2. Percentuale di ragazzi di 20-24 anni che ha completato almeno l'istruzione secondaria superiore (CITE 3), 2002.	Eurostat, indagine sulla forza lavoro	293
□	Figura F3. Evoluzione del numero di ragazze per 100 ragazzi che ha ottenuto un diploma di istruzione secondaria superiore generale, CITE 3, 1998 e 2002.	Eurostat, UOE	294
□	Figura F4. Percentuale della popolazione che non ha ottenuto un diploma di istruzione secondaria superiore (CITE 3) per fascia di età e per sesso, 2002.	Eurostat, indagine sulla forza lavoro	295
□	Figura F5. Proporzioni di giovani di 10-24 anni il cui livello di qualifica più alto è da CITE 0 a 2 o CITE 3C, 2002.	Eurostat, indagine sulla forza lavoro	297
●	Figura F6. Percentuale della popolazione con un diploma di istruzione superiore (CITE 5 e 6) rispetto alla popolazione di 30-64 anni, per fascia di età, 2002.	Eurostat, indagine sulla forza lavoro	298
●	Figura F7. Evoluzione del numero di donne con un diploma di istruzione superiore per 100 uomini (CITE 5 e 6), per paese, 1998-2002.	Eurostat, UOE	299
●	Figura F8. Ripartizione dei diplomati dell'istruzione superiore (CITE 5 e 6) nei diversi ambiti di insegnamento e di formazione, 2001/2002.	Eurostat, UOE	301
●	Figura F9. Proporzioni di donne con un diploma di istruzione superiore (CITE 5 e 6), per ambito di insegnamento e di formazione, 2001/2002.	Eurostat, UOE	303
●	Figura F10. Evoluzione del numero di diplomati dell'istruzione superiore (CITE 5 e 6) in scienze e tecnologie per 1000 abitanti di 20-29 anni, per paese, 1998-2002	Eurostat, UOE	305

RINGRAZIAMENTI

AUTORI

UNITÀ EUROPEA DI EURYDICE

Arlette Delhaxhe (Direzione scientifica)
Arnaud Desurmont (Coordinamento indicatori Eurostat)
Anne Godenir (Coordinamento e trattamento dei dati
PISA e PIRLS)

Misia Coghlan
Isabelle De Coster
Bernadette Forsthuber
María Luisa García Mínguez
Stéphanie Oberheidt
Jesús Alquézar Sabadie
Marion Steinberger

COMMISSIONE EUROPEA – EUROSTAT UNITÀ «ISTRUZIONE E CULTURA»

Birgitta Andrén
Pascal Schmidt
Spyridon Pilos

COORDINAMENTO DELLA PRODUZIONE

| Gisèle De Lel, Unità europea di Eurydice

IMPAGINAZIONE E REALIZZAZIONE GRAFICA

| Patrice Brel, Unità europea di Eurydice

SEGRETERIA

| Helga Stammherr, Fabian Colard, Unità europea di Eurydice

PAGINE WEB

| Brigitte Gendebien, Unità europea di Eurydice

Revisione finale, Unità europea di Eurydice

RETE EURYDICE

Unità europea di Eurydice
Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
(<http://www.eurydice.org>)

Unità nazionali che hanno contribuito alla realizzazione del rapporto

BĀLGARIJA

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre
International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dondukov Bld
1000 Sofia
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

Vlaamse Eurydice-Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie
Hendrik Consciencegebouw 5 C 11
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

Agentur Eurydice
Agentur für Europäische Bildungsprogramme
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contributo dell'unità: Leonhard Schiffers

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č. 1
110 06 Praha 06
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

DANMARK

Eurydice's Informationskontor i Danmark
CIRIUS
Fjolsstræde 44
1171 København K
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

DEUTSCHLAND

Eurydice Unit of the Federal Ministry of Education and Research
EU - Bureau of the Federal Ministry of Education and Research
Königswinterer Straße 522-524
D - 53227 Bonn
Contributo dell'unità: Cornelia Schneider

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contributo dell'unità: Gerdi Jonen, Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
Estonian Ministry of Education and Research
Tallinn Office
11 Tõnismägi St.
15192 Tallinn
Contributo dell'unità: Kersti Kaldma

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction CEE / Section C
Mitropoleos 15
10185 Athens
Contributo dell'unità: Antigoni Faragoulitaki, Spyros Pardalis,
Tina Martaki, Maria Tsakona

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa
(MECD)
c/General Oraá 55
28006 Madrid
Contributo dell'unità: Alberto Alcalá Lapido,
Javier Alfaya Hurtado, Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre

FRANCE

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche
Direction de l'évaluation et de la prospective
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contributo dell'unità: Thierry Damour

IRELAND

Eurydice Unit
 Department of Education and Science
 International Section
 Marlborough Street
 Dublin 1
 Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

ÍSLAND

Eurydice Unit
 Ministry of Education, Science and Culture
 Division of Evaluation and Supervision
 Sölvholsgata 4
 150 Reykjavík
 Contributo dell'unità: Margrét Harðardóttir,
 María Gunnlaugsdóttir

ITALIA

Unità di Eurydice
 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
 c/o INDIRE
 Via Buonarroti 10
 50122 Firenze
 Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

KYPROS

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Kimonos and Thoukydidou
 1434 Nicosia
 Contributo dell'unità: Christos Theofilides; Gregory Makrides;
 Unité CY d'Eurydice

LATVIJA

Eurydice Unit
 Socrates National Agency – Academic Programmes Agency
 Blaumaņa iela 28
 1011 Riga
 Contributo dell'unità: responsabilità collettiva con funzionari del
 ministero dell'educazione e delle scienze

LIECHTENSTEIN

Eurydice National Unit
 Schulamt
 Austrasse 79
 9490 Vaduz
 Contributo dell'unità: Corina Beck

LIETUVA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Science
 A. Volano 2/7
 2691 Vilnius
 Contributo dell'unità: responsabilità collettiva con funzionari del
 ministero ed esperti del Centro di sviluppo dell'educazione

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
 professionnelle (MENFP)
 29, Rue Aldringen
 2926 Luxembourg
 Contributo dell'unità: Jean-Claude Fandel, Sara d'Elicio

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
 Ministry of Education
 Szalay u. 10-14
 1055 Budapest
 Contributo dell'unità: Dóra Demeter, Katalin Zoltán, Áron Ecsedy

MALTA

Education Officer (Statistics)
 Eurydice Unit
 Department of Planning and Development
 Education Division
 Floriana CMR 02
 Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

NEDERLAND

Eurydice Nederland
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
 Directie Internationaal Beleid
 IPC 2300 / Kamer 10.086
 Postbus 16375
 2500 BJ Den Haag
 Contributo dell'unità: Raymond van der Ree

NORGE

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Research
 Department for Policy Analysis and International Affairs
 Akersgaten 44
 0032 Oslo
 Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur –
 Abt. I/6b
 Minoritenplatz 5
 1014 Wien
 Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

POLSKA

Eurydice Unit
 Foundation for the Development of the Education System
 Socrates Agency
 Mokotowska 43
 00-551 Warsaw
 Contributo dell'unità: Anna Smoczynska in collaborazione con
 esperti del ministero dell'educazione nazionale e dello sport

PORTUGAL

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo
(GIASE)
Av. 24 de Julho 134
1399-029 Lisboa
Contributo dell'unità: Célia Costa, Helder Guerreiro,
Manuela Perdigão, Glória Ramalho, Lucília Ramos, Manuela
Castro, Margarida Leandro, Ana Araujo, Isabel Almeida

ROMÂNIA

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest
Contributo dell'unità: Tinca Modrescu, Alexandru Modrescu

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Office Development of Education (ODE)
Kotnikova 38
1000 Ljubljana
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Socrates National Agency
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contributo dell'unità: Marta Ivanova in collaborazione con
Vladislav Rosa (Consulente del ministero dell'educazione),
Maria Lipska (Analyste – UIPS)

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
00530 Helsinki
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
10333 Stockholm
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva (Ministry of
Education, Research and Culture); Kerstin Lundman
(coordinamento)

TÜRKIYE

Eurydice Unit
Ministry of National Education
Board of Research, Planning and Coordination
06648 Bakanliklar-Kizilay / Ankara

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

Eurydice Unit Scotland
The Scottish Executive Education Department (SEED)
International Relations Unit
Information, Analysis & Communication Division
Area 1-B South / Mailpoint 25
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contributo dell'unità: Jeff Maguire e altri colleghi

PUNTI DI CONTATTO

Ufficio Statistico delle Comunità europee
 Posta: Bâtiment Jean Monnet, Rue Alcide de Gasperi, L-2920 Lussemburgo
 Uffici: Bâtiment Joseph Bech, 5 Rue Alphonse Weicker, L-2721 Lussemburgo

Punti di contatto nazionali che hanno partecipato al rapporto

BĂLGARIJA

Statistical Institute
 2 P. Volov Str.
 1000 Sofia
 Contributo: Stoyan Baev

BELGIQUE / BELGIË

Ministère de la Communauté française de Belgique
 Boulevard Leopold II, 44
 1080 Bruxelles
 Contributo: Nathalie Jauniaux

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
 Hendrik Consciencegebouw
 Koning Albert II – laan 15
 1210 Brussel
 Contributo: Ann Van Driessche

ČESKÁ REPUBLIKA

Institute for Information on Education
 Senovážné nám. 26
 P.O. Box č.1
 110 06 Praha 06
 Contributo: Vladimír Hulík

DANMARK

Ministry of Education
 Frekeriksholms Kanal 21
 1220 København K
 Contributo: Ken Thomassen

DEUTSCHLAND

DESTATIS
 Gustav-Stresemann-Ring 11
 65189 Wiesbaden
 Contributo: Christiane Krueger-Hemmer

EESTI

Statistical Office of Estonia
 Endla 15
 15174 Tallinn
 Contributo: Aavo Heinlo

ELLÁDA

Ministry of National Education and Religious Affairs
 Mitropoleos 15
 10185 Athens
 Contributo: Maria Dokou

ESPAÑA

Ministry of Education
 C/Alfonso XII 3 y 5
 28014 Madrid
 Contributo: Jesus Ibáñez

FRANCE

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
 supérieur et de la Recherche
 Direction de l'évaluation et de la prospective
 Sous-direction des études prospectives et des outils d'aide au
 pilotage
 61-65, rue Dutot
 75732 Paris Cedex 15
 Contributo: Pierre Fallourd, Alain Goy, Christine Ragoucy

IRELAND

Department of Education and Science
 Marlborough Street
 Dublin 1
 Contributo: Mary Dunne

ÍSLAND

Statistics Iceland
 Skuggassund 3
 150 Reykjavík
 Contributo: Asta Urbancic

ITALIA

ISTAT
 Viale Liegi 13
 00198 Roma
 Contributo: Francesca Brait

KYPROS

Statistical Service of Cyprus
 Michalakis Karaolis Street
 1444 Nicosia
 Contributo: Demetra Costa, Maria Hadjiprokopi

LATVIJA

Central Statistical Bureau of Latvia
 Culture, Education, Science and Health Statistics Section
 Lacpleša St. 1
 1301 Riga
 Contributo: Baiba Zukula

LIETUVA

Statistical Office
Gedimino Ave. 29
2746 Vilnius
Contributo: Gaile Dapsiene

LUXEMBOURG

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
professionnelle (MENFP)
29, Rue Aldringen
2926 Luxembourg
Contributo dell'unità: Jérôme Levy

MAGYARORSZÁG

Hungarian Central Statistical Office
Keleti Károly u. 5-7
P.O. Box 51
1525 Budapest II
Contributo: Katalin Janak

MALTA

National Statistics Office
Lascaris CMR 02
Valletta
Contributo: Elaine Apap

NEDERLAND

Department FEZ/IR
Ministry of Education, Culture and Science
Rijnstraat 50 / Office 06.137
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Contributo: Pauline Thoolen

NORGE

Statistics Norway
Otervn. 23
2225 Kongsvinge
Contributo: Sadiq Boateng

ÖSTERREICH

Statistics Austria
Guglgasse 13
Postfach 9000
A-1110 Wien
Contributo: Wolfgang Pauli

POLSKA

Statistics Office
Al. Niepodleglosci 208
00925 Warsaw
Contributo: Alina Baran

PORTUGAL

National Statistical Institute (INE)
Avenida Antonio José de Almeida 5
P-1000 043 Lisboa
Contributo: Cláudia Pina

ROMÂNIA

Direction of Social Services Statistics
16 Libertatii Boulevard
70 542 Bucharest Sector 5
Contributo: Georgeta Istrate

SLOVENIJA

Statistical Office of Slovenia
Vožarski Pot 12
1000 Ljubljana
Contributo: Breda Ložar

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Institute of Information and Prognosis of Education (UIPS)
Stare grunty 52
842 44 Bratislava
Contributo: Mária Hrabinská

SUOMI / FINLAND

Senior Statistician, Education Statistics
Statistics Finland
00022 Statistics Finland
Contributo: Mika Tuononen

SVERIGE

Statistics Sweden
701 89 Örebro
Contributo: Henrik Engström

UNITED KINGDOM

DfES
Room E637
South Yorkshire
Moortfoot
S1 4PQ Sheffield
Contributo: Steve Hewitt

Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione per le persone disabili

Segreteria: Teglgårdsparken 102, DK-5500 Middelfart
Ufficio di Bruxelles: Avenue Palmerston 3, B-1000 Bruxelles

Punti di contatto nazionali che hanno partecipato al rapporto

BELGIQUE / BELGIË

Ministerie van de Vlaamse
Gemeenschap
Departement Onderwijs
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contributo: Theo Mardulier

Ministère de la Communauté
Française
Administration de l'enseignement
Bâtiment les Ateliers
Rue Adolphe Lavallée, 1
1080 Bruxelles
Contributo: Danielle Choukart

EPESCF
Avenue Max Buset, 24
7100 La Louvière
Contributo: Thérèse Simon

ČESKÁ REPUBLICA

Ministry of Education
Karmelitska 7
11812 Prague 1
Contributo: Zuzana Kaprová

Department Special Education
Masaryk University Brno
Porici 9
603 00 Brno
Contributo: Věra Vojtová

DANMARK

Undervisningsministeriet
Frederiksholms Kanal 26
1220 København K
Contributo: Poul Erik Pagaard, Preben
Siersbæk Larsen

DEUTSCHLAND

Federal Ministry of Education
Friedrichsstraße 130 B
10117 Berlin
Contributo: Hans Konrad Koch

Ministerium für Bildung Schleswig-
Holstein
Gartenstrasse 6
24103 Kiel
Contributo: Christine Pluhar

IPTS22-BIS Beratungsstelle für
Integration
Schreiberweg 5
24119 Kronshagen
Contributo: Anette Hausotter

EESTI

Ministry of Education
Munga 18
50088 Tartu
Contributo: Kai Kukk; Ulv Soomlais

ELLADA

Department of Education
University of Patras
GR - Patra 26110
Contributo: Venetta Lampropoulou

ESPAÑA

Ministerio de Educación
Paseo del Prado 28
28014 Madrid
Contributo: Andrés Hernández Zalón,
Victoria Alonso Gutiérrez

FRANCE

CNEFEI
58-60, Avenue des Landes
92150 Suresnes
Contributo: Dominique Lerch,
Nel Saumont

IRELAND

Department of Education
Clonminch, Tullamore
Co. Offaly
Contributo: Gabriel Harrison

ÍSLAND

Ministry of Education
Sölvhólgata 4
150 Reykjavík
Contributo: Gudni Olgeirsson

Borgarholtsskóla
Við Mosaveg
112 Reykjavík
Contributo: Bryndís Sigurjónsdóttir

ITALIA

Ministero Istruzione
Dir. Ordinamenti Scolastici
Viale Trastevere, 76/a
00153 Rome
Contributo: Paola Tinagli,
Maria Rosa Silvestro

KYPROS

Ministry of Education
Kimonos & Thoukididi Corner
1434 Nicosia
Contributo: Andreas Theodorou

LATVIJA

Ministry of Education
Valnu Iela 2
1050 Riga
Contributo: Guntis Vasilevskis

Gaujiena Boarding School
Gaujiena, Aluksnes raj.
4339 Latvia
Contributo: Mudite Reigase

LIETUVA

Ministry of Education
A. Volano g. 2/7
2691 Vilnius
Contributo: Regina Labinieni

LUXEMBOURG

Service ré-éducatif ambulatoire
64, rue Charles Martel
2134 Luxembourg
Contributo: Lucien Bertrand,
Jeanne Zettinger

NEDERLAND

Ministry of Education, Culture and
Science, Primary Education
Rijnstraat 50
P.O. Box 16375
Contributo: Marjan Zandbergen

Instituut voor Orthopedagogiek
Rijksuniversiteit Groningen
Grote Rozenstraat 3
9712 TG Groningen
Contributo: Sip Jan Pijl

NORGE

Ministry of Education and Research
Dept. of Education and Training
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contributo: Ida Drage

Utdanningsdirektoratet, Statens Hus
Parkgaten 36, Postboks 4305
2317 Hamar
Contributo: Marit Hognestad

ÖSTERREICH

Federal Ministry of Education,
Dept. of Special Needs Education
Minoritenplatz 5
1014 Vienna
Contributo: Lucie Bauer

Pädagogisches Institut des Bundes in
Salzburg
Erzabt-Klotz-Strasse 11
5020 Salzburg
Contributo: Irene Moser

POLSKA

Ministry of National Education
Dept. for General & Special Education
and Social Prevention
Al. J. Ch. Szucha 25
00918 Warszawa
Contributo: Alexander Tynelski, Alina
Sarnecka

PORTUGAL

Ministry of Education
Innovation & Curricular Development
Department
Av. 24 de Julho 140
1399-025 Lisbon
Contributo: Filomena Pereira

SUOMI / FINLAND

Ministry of Education, Dept. of
Education and Science Policy
Meritullinkatu 10
P.O. Box 29
00023 Government
Contributo: Jussi Pihkala

SVERIGE

Swedish Institute for Special Needs
Education
Box 1100
87129 Härnösand
Contributo: Per Gunvall

Specialpedagogiska institutet
Box 47
611 S - 117 94 Stockholm
Contributo: Lena Thorsson

UNITED KINGDOM

Special Educational Needs Division,
Dept. for Education and Employment
Area 2E13, Sanctuary Buildings
Great Smith Street, Westminster
London SW1P 3BT
Contributo: Phil Snell

National Foundation for Educational
Research
The Mere, Upton Park
Slough
Berkshire SL1 2DQ
Contributo: Felicity Fletcher-Campbell

Commissione europea; Eurydice; Eurostat

Le cifre chiave dell'istruzione in Europa 2005

Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee

2005 – 332 p. – 21x27 cm

ISBN 92-894-9928-1

ISSN 1725-2814

Prezzo (iva esclusa) in Lussemburgo: € 30

