



Istituto nazionale per la valutazione
del sistema educativo di istruzione e di formazione



Valutazione del sistema scolastico e delle scuole

ValSiS

Quadro di riferimento teorico della Valutazione del sistema scolastico e delle scuole

Capitoli I e II

INVALSI

Giugno 2010

Il *Quadro di riferimento teorico della Valutazione del sistema scolastico e delle scuole* è stato realizzato da:

Donatella Poliandri (responsabile ValSiS), Michele Cardone, Paola Muzzioli, Sara Romiti.

Si ringraziano:

per l'editing delle note e della bibliografia, Nicoletta Di Bello;

per il supporto alla ricerca bibliografica, Rita Marzoli e Paola Morocchi della Biblioteca INVALSI;

per il supporto alle traduzioni dei documenti in lingua tedesca, Vincenzo D'Orazio e Rita Marzoli.

**INVALSI – Istituto nazionale per la valutazione
del sistema educativo di istruzione e di formazione**

Via Borromini, 5 – Villa Falconieri

00044 Frascati (Roma)

INDICE

GUIDA ALLA LETTURA.....	6
1. IL QUADRO DI RIFERIMENTO TEORICO.....	8
1.1. IL MANDATO ISTITUZIONALE	8
1.2. L'ANALISI DELLE ESPERIENZE STRANIERE	9
1.3. LA VALUTAZIONE DELLA QUALITÀ DEL SISTEMA E DELLE SCUOLE IN UN QUADRO DI RIFERIMENTO UNITARIO.....	12
1.3.1. Il livello di sistema ed il livello di scuola.....	12
1.3.2. Perché integrare i livelli di sistema e di scuola all'interno di un quadro di riferimento?.....	13
1.3.3. La qualità del sistema e delle scuole: una composizione di responsabilità a partire da una serie di informazioni	14
1.4. IL MODELLO CONCETTUALE CIPP	20
1.4.1. Una breve descrizione	20
1.4.2. Perché scegliere il modello concettuale CIPP?.....	21
1.4.3. Le dimensioni del modello: Contesto, Input, Processo, Prodotto.....	23
2. LE DIMENSIONI E LE AREE DEL QUADRO DI RIFERIMENTO	25
2.1. CONTESTO	25
2.1.1. Aspetti demografici/economici della popolazione	26
2.1.1.a. Popolazione in età scolare.....	27
2.1.1.b. Stato occupazionale della popolazione	28
2.1.1.c. Sviluppo demografico.....	29
2.1.2. Scolarizzazione	30
2.1.2.a. Scolarizzazione in ciascuna tappa educativa.....	30
2.1.2.b. Titoli di studio della popolazione adulta.....	31
2.1.3. Ampiezza e diffusione del servizio scolastico.....	32
2.1.3.a. Offerta di istruzione	33
2.1.4. Caratteristiche socio-economico-culturali delle famiglie.....	33
2.1.4.a. Background socio-economico-culturale familiare	34
2.1.4.b. Composizione del nucleo familiare	37
2.1.4.c. Spese delle famiglie per l'istruzione.....	37
2.1.5. Partecipazione della comunità alla scuola.....	37
2.1.5.a. Integrazione / coesione sociale / collaborazione	38
2.1.5.b. Partecipazione	39
2.1.5.c. Servizi aggiuntivi.....	41
2.1.5.d. Sovvenzioni allo studio.....	43
2.2. INPUT	45
2.2.1. Risorse delle scuole	46
2.2.1.a. Caratteristiche delle scuole.....	46
2.2.2. Risorse economiche e finanziarie	50
2.2.2.a. Spesa pubblica per l'istruzione.....	51
2.2.2.b. Disponibilità di risorse per le scuole	53
2.2.3. Risorse materiali.....	54
2.2.3.a. Dotazioni informatiche.....	55
2.2.3.b. Biblioteca	56
2.2.3.c. Spazi.....	57
2.2.4. Studenti	60
2.2.4.a. Caratteristiche degli studenti.....	61
2.2.4.b. Percorso di studi	62
2.2.4.c. Attitudine e comportamento degli studenti.....	64
2.2.5. Risorse umane.....	66
2.2.5.a. Caratteristiche del personale	68
2.2.5.b. Caratteristiche del dirigente	70
2.2.5.c. Stabilità del personale docente e dirigente	71
2.2.5.d. Assenteismo.....	72
2.3. PROCESSI	74
2.3.1. Processi a livello di scuola e del territorio.....	75
2.3.1.a. Partecipazione e coinvolgimento del territorio.....	76
2.3.2. Processi a livello di scuola	77
2.3.2.a. Progettazione del Piano dell'offerta formativa.....	85

2.3.2.b.	Offerta formativa.....	85
2.3.2.c.	Progettazione del curriculum e dell'azione didattica.....	87
2.3.2.d.	Utilizzo della valutazione.....	87
2.3.2.e.	Stili di direzione e coordinamento.....	88
2.3.2.f.	Formazione e aggiornamento degli insegnanti.....	91
2.3.2.g.	Continuità lavorativa.....	92
2.3.2.h.	Clima di scuola.....	93
2.3.2.i.	Collaborazione fra insegnanti.....	95
2.3.2.j.	Modi di affrontare situazioni di tipo problematico.....	96
2.3.2.k.	Forme di valutazione interna.....	96
2.3.2.l.	Uso dello spazio e delle risorse materiali.....	97
2.3.2.m.	Stato e manutenzione delle strutture scolastiche.....	98
2.3.2.n.	Pari opportunità.....	99
2.3.2.o.	Capacità di investire.....	100
2.3.2.p.	Equilibrio della gestione finanziaria.....	103
2.3.2.q.	Diversificazione delle fonti di finanziamento.....	104
2.3.2.r.	Progettualità strategica.....	105
2.3.3.	Processi a livello di classe.....	106
2.3.3.a.	Flessibilità organizzativa e didattica.....	109
2.3.3.b.	Sostegno, guida e supporto.....	110
2.3.3.c.	Uso del tempo.....	111
2.3.3.d.	Strategie didattiche.....	113
2.4.	RISULTATI.....	116
2.4.1.	Risultati diretti dell'istruzione.....	117
2.4.1.a.	Livello delle conoscenze e delle competenze degli studenti.....	119
2.4.2.	Livello di istruzione conseguito e successo scolastico.....	123
2.4.2.a.	Successo scolastico.....	125
2.4.3.	Risultati sociali.....	128
2.4.3.a.	Esiti sociali.....	129
2.4.3.b.	Esiti delle politiche per le pari opportunità.....	131
2.4.4.	Qualità percepita dell'offerta.....	131
2.4.5.	Ulteriori sviluppi: la certificazione delle competenze.....	132
	BIBLIOGRAFIA.....	136
	SITOGRAFIA.....	157
	SIGLE.....	161

Guida alla lettura

Il *Quadro di riferimento teorico della valutazione del sistema scolastico e delle scuole* qui presentato offre un articolato sistema di indicatori, corredato da un ricco apparato di note e riferimenti bibliografici. L'intento è quello di rendere trasparenti all'esterno gli obiettivi perseguiti e le procedure adottate.

Nella *Sezione 1* l'attività di valutazione di sistema e delle scuole viene preliminarmente contestualizzata all'interno dei compiti istituzionali assegnati all'INVALSI.

Come richiesto dalle indicazioni ministeriali, sono vagliate le modalità adottate dagli altri paesi in materia di valutazione scolastica, al fine di collocare la proposta italiana entro alcune coordinate internazionali.

Viene quindi motivata la scelta di costruire un unico quadro di riferimento teorico per valutare il sistema scolastico nazionale e le singole scuole.

Tale quadro di riferimento prevede che la qualità del sistema e delle scuole sia il risultato di una composizione di responsabilità tra una pluralità di soggetti; diversi infatti sono i luoghi in cui vengono assunte le decisioni sia all'interno della scuola (il singolo individuo, la classe, l'intera scuola) sia all'esterno di essa (il comune, la provincia, la regione, la nazione o la comunità internazionale), e tutti sono chiamati in causa per ricomporre il quadro della qualità.

A conclusione della prima sezione è presentato il modello CIPP (Contest, Input, Process, Product); le ragioni che hanno spinto ad adottare tale modello possono essere sintetizzate nella solidità teorica e al contempo nella duttilità nella scelta degli indicatori.

Nella *Sezione 2 (Le dimensioni e le aree del quadro di riferimento)* le quattro dimensioni contesto, input, processi, risultati, vengono descritte analiticamente. Ciascuna dimensione è articolata al suo interno in grandi macroaree, a loro volta suddivise in aree. In ogni area sono presentati uno o più indicatori.

Alcuni specchietti di sintesi all'inizio di ciascuna macroarea forniscono un riepilogo degli indicatori in esse contenuti. Gli indicatori presentati sono etichettati secondo:

- la dimensione (contesto, input, processo, output);
- la macroarea all'interno della dimensione;
- l'area all'interno della macroarea.

Ciascun indicatore viene poi classificato in base al livello decisionale chiamato prevalentemente in causa (a partire dal singolo individuo fino al livello nazionale). Infine per il trattamento e l'elaborazione delle informazioni è rilevante conoscere a quale livello di disaggregazione le informazioni sono rilevabili (livello dell'informazione); anche quest'ultimo aspetto è riportato negli specchietti di sintesi.

In *Appendice* sono presentati alcuni aspetti che possono essere di interesse a chi voglia approfondire le ragioni delle scelte adottate, in un'ottica di ripercorribilità del percorso compiuto.

- Viene brevemente illustrato *Il metodo di lavoro* che si è articolato attorno a quattro momenti fondamentali: lo studio preliminare della letteratura esistente, l'individuazione di un gruppo di esperti, la costruzione degli indicatori e la sperimentazione nelle scuole.
- Vengono presentate *Le fonti dei dati*, che sono state esaminate nel processo di elaborazione degli indicatori, e da cui si intende attingere per la loro effettiva costruzione. Si tratta di fonti interne all'amministrazione scolastica (banca dati MIUR) e di fonti esterne che, per scopi diversi, raccolgono dati riguardanti la scuola o dati ritenuti utili relativamente al quadro di riferimento qui presentato (banche dati Ragioneria di stato, Istat e OECD).
- Vengono esplicitati *I riferimenti normativi* che costituiscono il quadro di sfondo per la contestualizzazione di numerosi indicatori. Questa parte è articolata in un *Indice analitico*, che consente di rintracciare la normativa a partire da un elenco alfabetico di temi, un *Indice cronologico*, in cui leggi, regolamenti ed altri riferimenti normativi sono presentati in ordine cronologico, e una *Descrizione* - che presenta la medesima strutturazione in paragrafi utilizzata nella Sezione 2. – in cui i contenuti delle norme vengono sinteticamente descritti.
- Vengono riportati in *Bibliografia* tutti i documenti che sono stati consultati, sia per la parte metodologica generale sia per la definizione dei singoli indicatori.
- Vengono presentati nella *Sitografia* tutti i siti web relativi alle fonti esaminate per l'individuazione dei dati utili alla costruzione degli indicatori per la valutazione delle scuole e di sistema.
- Vengono sciolte tutte le *Sigle* utilizzate all'interno del Quadro di riferimento.

Infine, un ricco apparato di *Note* permette di ricondurre puntualmente le considerazioni svolte nel Quadro di riferimento agli opportuni riferimenti bibliografici e normativi.

1. Il Quadro di riferimento teorico

1.1. Il mandato istituzionale

Il Decreto legislativo n. 286 del 19 novembre 2004 ha sancito il riordino dell'*Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione*, nonché istituito il Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione.

Come stabilito dal decreto n. 286 (e come ribadito dall'art. 17 del successivo Decreto legislativo n. 213 del 31 dicembre 2009), l'INVALSI ha tra i suoi compiti la verifica periodica degli apprendimenti degli studenti e lo studio dei fattori che influenzano tali apprendimenti, quali ad esempio il contesto, le risorse, la qualità dell'offerta formativa.

Con la Direttiva n. 74/2008 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha definito le attività dell'INVALSI nel triennio 2008-2011; sono state individuate, fra le altre, due aree di intervento: la valutazione di sistema e la valutazione delle scuole.

La prima area di intervento - la raccolta di informazioni per la valutazione di sistema - risponde alle finalità di rendere trasparenti e accessibili all'opinione pubblica informazioni sintetiche sugli aspetti più rilevanti del sistema educativo e di offrire ai decisori politici ed istituzionali elementi oggettivi per valutare lo stato di salute del sistema di istruzione e formazione.

La seconda area è quella relativa alla valutazione delle scuole; l'INVALSI è chiamato a definire un modello di valutazione in grado di rilevare gli assetti organizzativi e le pratiche didattiche che favoriscono un migliore apprendimento degli studenti. Tale indirizzo è ribadito nel Decreto n. 213/2009 (art. 17, comma c); per la costruzione del Sistema nazionale di valutazione l'INVALSI ha tra gli altri il compito di studiare modelli e metodologie per la valutazione delle istituzioni scolastiche e di istruzione e formazione professionale.

Per rispondere ai compiti assegnati, l'INVALSI ha scelto di tenere insieme le due aree della valutazione del sistema scolastico e delle singole scuole, adottando un orizzonte teorico che consente di mantenere questa duplice prospettiva.

1.2. L'analisi delle esperienze straniere

Lo studio dei sistemi di valutazione di circa 20¹ paesi, ha avuto funzione propedeutica rispetto alla definizione della struttura, alla scelta del modello concettuale più pertinente e all'individuazione della metodologia per sviluppare i contenuti di un quadro di riferimento (o *framework*) in grado di descrivere e valutare il nostro sistema di istruzione a vari livelli.

Come linea di tendenza in Europa e in altri paesi extra-europei si è passati nel tempo da una elaborazione di informazioni già presenti in *data-base* istituzionali, alla costruzione di un quadro teorico più ampio in grado di organizzare sia dati già collezionati, sia rilevati *ad hoc* per individuare aspetti considerati rilevanti per descrivere e valutare la qualità dei sistemi scolastici nelle sue varie articolazioni (nazionale, locale, di singola unità scolastica, di studente).

Nel complesso le lezioni tratte dallo studio dei diversi sistemi di valutazione sono quattro.

La prima è la constatazione che la struttura dei quadri di riferimento adottata nei sistemi più avanzati integra² la prospettiva di sistema (o locale) con quella della singola Istituzione scolastica, permettendo più percorsi di lettura delle stesse informazioni³. Anche se la maggior parte degli indicatori dell'educazione/istruzione sono riportati a livello nazionale, vi è un crescente *corpus* di informazioni⁴ che vengono raccolte a livello *micro* (singola Istituzione scolastica, classe,

¹ Paesi europei: Austria, Belgio fiammingo, Danimarca, Francia, Finlandia, Germania, Grecia, Irlanda, Norvegia, Olanda, Polonia, Regno Unito (approfondimenti su Inghilterra e Scozia), Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Ungheria. Paesi extra-europei: Australia, Cina, Nuova Zelanda, USA. Sono stati tradotti documenti dal francese, inglese, spagnolo, tedesco.

² Cfr. Glas, C., Scheerens, J., Thomas, S. M. (2007). *Educational Evaluation Assessment and Monitoring: a Systematic Approach*. London: Taylor & Francis Group; Scheerens, J. (2004). *The Conceptual Framework for Measuring Quality*. Paper 1 for the EFA Global Monitoring Report. Disponibile su <http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/65252f1b8e91a731fd6da369e90abaa5Scheerens,+Measuring+quality,+2+M+arch.doc> [Data di accesso: giugno 2009].

³ La stessa struttura del modello concettuale (o *framework*) del Progetto INES (*International Educational Indicators*), è costituita da due dimensioni, ossia il livello di aggregazione degli attori chiave del sistema educativo (un continuum dal livello micro al livello macro, ossia dai partecipanti individuali fino al sistema educativo) e gli aspetti di produzione educativa (che nel Progetto INES e nelle pubblicazioni di *Education at a Glance* sono rappresentati dalle dimensioni del modello CIPP – *Context, Input, Process, Product*, come ad esempio il punteggio ottenuto ad un test di matematica come output individuale, ma anche considerato dato di produzione del sistema se aggregato, ecc.). Cfr. Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Education at a Glance 2008. OECD INDICATORS 2008*. Paris: OECD. Disponibile su <http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html> [Data di accesso: giugno 2009].

⁴ Secondo Scheerens e Hendricks "Although most International indicators are defined at a National level, there is also a growing body of information that is collected from schools. Examples are the Ines network C primary school survey (1996) and the current school survey that was part of the PISA project. It was considered that the overall relevance of indicator systems would be enhanced if information feedback to school could be also achieved. Methods that have been developed within various frameworks of school self – evaluation could be useful in exploring this possibility". (Scheerens, J., Hendricks, M. (2004). *Benchmarking the Quality of Education. European Educational Research Journal*, vol. 3 (n.1), p. 107).

individuo), di solito integrando tecniche quantitative e qualitative, valorizzando talvolta le singole esperienze di valutazione interna o autovalutazione⁵. L'esperienza di molti paesi mostra infatti una progressiva integrazione⁶ fra le due differenti prospettive della valutazione esterna e interna come occasione di 'rinforzo reciproco per ciascuna di esse'⁷.

La seconda lezione appresa è relativa agli scopi della valutazione, rintracciabili in un *continuum*⁸ che ha i suoi poli nei differenti concetti dello 'sviluppo' e del 'controllo': il primo polo mette in luce la funzione di trasformazione della valutazione, in una prospettiva di coinvolgimento degli operatori, configurandosi come un vero e proprio apprendimento organizzativo; mentre il secondo si riferisce al cosiddetto controllo burocratico, ossia di conformità ad una determinata procedura e/o legge. Su questo *continuum* si dispongono le attività di valutazione dei diversi paesi che, di volta in volta, adottano concezioni come *l'accountability*, quindi maggiormente legate all'accertamento della produttività del servizio e al raggiungimento degli esiti attesi, o di supporto ai processi decisionali, o di verifica esterna, ecc.

La Germania ad esempio, fino ad ora ha avuto scopi più riconducibili alla logica dello sviluppo (anche se è un sistema in grande evoluzione), mentre la Spagna ha affiancato scopi legati alla trasformazione ed al miglioramento, a scopi di puro controllo. Spesso i paesi che hanno scopi valutativi legati - o legati anche - a processi di trasformazione, sono quelli le cui scuole affrontano percorsi di valutazione interna o autovalutazione (sia questa centralizzata, obbligatoria, consigliata, oppure semplicemente scelta in modo autonomo nelle sue modalità dalla singola

⁵ In questa prospettiva rientrano anche gli approcci più partecipativi o della *responsive evaluation*; tra gli altri Cfr. Stake, R.E. (2004). *Standards-Based and Responsive Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

⁶ Sempre più viene promossa l'attività di valutazione interna o autovalutazione a livello di singola unità scolastica, attraverso la messa a fuoco di impegni espliciti per la scuola in campo valutativo, con l'elaborazione di modelli e strumenti costruiti a livello centrale, ma in collaborazione con i livelli locali e le scuole. Spesso la valutazione interna è obbligatoria (ad esempio in Norvegia, in Francia o in Grecia), e ancora più spesso è caldamente consigliata; c'è da sottolineare però quanto non sempre la popolarità dei percorsi di valutazione interna fra gli istituti scolastici dipenda dalla sua obbligatorietà o meno. Capita semmai che nei paesi dove sempre più stretta è l'interdipendenza fra valutazione interna ed esterna, e dove ciascun tipo di valutazione viene riconosciuto come la fase distinta di un processo integrato, anche se quella interna non è considerata obbligatoria, l'autovalutazione è ormai effettuata da tutte le scuole, come ad esempio accade in Scozia, in Inghilterra, in Irlanda del Nord, e in Ungheria. Questo progressivo avvicinamento alla completa integrazione fra i due tipi di valutazione, si osserva nei paesi che ancora hanno modalità indipendenti di relazione, ossia laddove ancora la valutazione interna non è sistematica presso tutte le scuole, come ad esempio in molti *Länder* della Germania. Ciò nonostante in questi paesi, pur non rappresentando l'una la base dell'altra, la valutazione esterna e la valutazione interna alimentano un piano di miglioramento della scuola formalmente riconosciuto, attraverso la condivisione di modelli, criteri e parametri; accade ad esempio così in Germania, in alcune Municipalità della Spagna (Andalusia e Catalogna), e in Portogallo. La modalità indipendente ma parallela può essere considerata comunque un primo passo verso l'integrazione raggiunta da paesi come la già citata Inghilterra.

⁷ Cfr. Castoldi, M. (2008). *Si possono valutare le scuole? Il caso italiano e le esperienze europee*. Torino: SEI.

⁸ Per Castoldi "... la logica del controllo rinvia alla funzione di accertamento della produttività del servizio scolastico e di rendicontazione sociale dei suoi risultati, in una prospettiva di convalida di rapporti di potere e di enfasi sulla responsabilità contrattuale; la logica di sviluppo enfatizza la funzione regolativa e trasformativa del processo valutativo in quanto dispositivo di retroazione sulla gestione del processo formativo, in una prospettiva di coinvolgimento e di enfasi sulla responsabilità professionale." (Castoldi, M. (2008). *Si possono valutare le scuole? Il caso italiano e le esperienze europee*. Torino: SEI, p. 58).

istituzione). I sistemi più avanzati cercano di raggiungere entrambi gli scopi o i vari scopi presenti sul *continuum* sviluppo/controllo⁹.

La terza lezione appresa ha a che fare con le modalità di definizione delle dimensioni *micro* e *macro*. Da un punto di vista di sistema sembra che i differenti paesi stiano convergendo verso modelli molto simili, sintetizzando le stesse dimensioni nei medesimi indicatori per l'educazione. Più complicata risulta essere la selezione degli aspetti rilevanti da un punto di vista di scuola. In particolare i diversi paesi individuano le stesse aree (ad es. le risorse finanziarie, le risorse umane, i risultati, i processi) organizzate all'interno di un modello che nella maggior parte delle volte è identificabile nell'architettura del modello CIPP (contesto-input-processo-prodotto); le maggiori difficoltà si incontrano in merito alla definizione di quegli elementi (indicatori, aspetti, variabili, ecc.) in grado di descrivere tali aree, ossia del cosa 'stia per' o rappresenti quell'area specifica¹⁰. La strategia maggiormente utilizzata per ovviare a questa difficoltà è stata quella di pubblicare i quadri concettuali di riferimento dei differenti sistemi di valutazione al fine di rendere trasparenti la definizione degli aspetti da valutare a livello di sistema e di scuola, e le procedure operativamente adottate.

La quarta lezione rilevante emerso dallo studio è la continua evoluzione dei sistemi di indicatori tale da rispondere all'esigenza di arrivare ad una lista sempre più adeguata alle istanze di valutazione espresse dai differenti sistemi educativi; questo processo spesso coincide con la progressiva diminuzione e selezione del numero degli indicatori stessi¹¹. L'esperienza di molti paesi europei ed extra-europei¹², così come quella del progetto INES (*International Educational Indicators*) che ha iniziato il suo lungo percorso nel 1987¹³ mostra che anche dopo decenni di sperimentazioni, le pubblicazioni relative alla qualità del sistema scolastico e delle scuole sono

⁹ Poliandri D., Romiti S., Muzzioli P., Cardone M. (in stampa). La valutazione delle scuole: alcune idee utili alla luce delle esperienze europee. *Orientamenti pedagogici*.

¹⁰ Per Stufflebeam e Shinkfield "A key concept used in the model is that of stakeholders: those who are intended to use findings, those who may otherwise be affected by the evaluation, and those expected to contribute to evaluation. Consist with the Joint Committee's Program Evaluation Standards (1994), evaluators should search out all relevant stakeholder groups and engage at least their representatives in hermeneutic and consensus-building process to help affirm foundational values, define evaluation questions, clarify evaluation criteria, contribute needed information, help interpret findings and assess evaluation reports." (Stufflebeam, D. L., Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation, Theory, Model & Applications*. San Francisco: Jossey Bass, p.330).

¹¹ Un esempio di questa situazione è la mappa di indicatori pubblicata dalla Spagna (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad). Disponibile su <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/sistema_estatal_de_indicadores_de_la_educacion/indice_de_indicadores/> [Data di accesso: giugno 2009].

¹² Alcuni esempi: in Francia è dal 1991 che si pubblica un rapporto dove viene descritto il sistema educativo tramite indicatori, in Spagna dal 2000, mentre in Nuova Zelanda dal 2006, senza parlare dell'Inghilterra che ormai si interroga sulla qualità del servizio scolastico e della scuola da quasi un secolo.

¹³ Il Progetto INES ha costituito la più importante iniziativa internazionale di costruzione di un set di indicatori per poter confrontare l'evoluzione dei diversi sistemi scolastici, e per valutarne efficacia e spessore qualitativo. Il progetto si è evoluto nella pubblicazione annuale *Education at a Glance*.

rimaneggiate e aggiornate, sottendendo un profondo lavoro di rielaborazione continua dei quadri concettuali e delle relative strutture di raccolta delle informazioni.

1.3. La valutazione della qualità del sistema e delle scuole in un quadro di riferimento unitario

1.3.1. Il livello di *sistema* ed il livello di *scuola*

L'approccio scelto, in seguito alla ricognizione effettuata in ambito internazionale, è stato quindi quello di integrare la raccolta delle informazioni per la valutazione della qualità del sistema e quella delle scuole in un quadro di riferimento (o *framework*) unitario, al fine di tenere insieme una prospettiva utile a chi sia interessato ad una comprensione generale del funzionamento del sistema di istruzione, e una prospettiva centrata sulla singola unità scolastica.

Tenere insieme, in un modello complessivo, entrambe le prospettive (di sistema e di scuola), significa elaborare un *framework* flessibile che permette più percorsi di lettura; alcuni indicatori¹⁴ sono espressamente costruiti per una valutazione di sistema; altri possono essere utilizzati disaggregati¹⁵ per valutare la qualità della scuola, e aggregati per valutare quella del sistema nel suo complesso. Gli indicatori *macro* devono quindi essere per lo più coerenti con quelli *micro*, con l'obiettivo di fornire elementi utili sia al sistema generale e/o a livello regionale/locale, sia di singola scuola.

I due livelli individuati all'interno del quadro di riferimento presuppongono differenti scopi della valutazione: da una parte le informazioni e i dati raccolti consentono di strutturare e prendere decisioni congruenti con le reali necessità del sistema scolastico in relazione al contesto sociale; dall'altra, per ciascuna Istituzione scolastica, la valutazione è un mezzo per 'regolarsi', attivando processi di miglioramento e sviluppo. Una scuola che può confrontare il proprio operato con un riferimento esterno, è in grado di compiere una valutazione (un'autovalutazione) più oggettiva dei propri problemi, ma anche dei punti di forza e delle scelte che ha effettuato e di provvedere quindi ad un miglioramento della qualità dell'istruzione e dei suoi esiti, nonché della professionalità dei suoi operatori¹⁶.

¹⁴ Per approfondimenti in relazione all'uso del concetto di 'indicatore' si veda Il metodo di lavoro in Appendice.

¹⁵ In questo tipo di quadri di riferimento si presuppone la rilevazione di dati anche attraverso attività di valutazione a livello di unità scolastica e di valutazione degli apprendimenti. Fra gli altri Cfr Scheerens, J., Hendricks, M. (2004). Benchmarking the Quality of Education. *European Educational Research Journal*, vol. 3 (n.1), pp. 101-114.

¹⁶ Per approfondimenti in merito alle differenti istanze di valutazione espresse dai diversi attori del sistema scolastico e di istruzione – Amministratori: istanza di rendicontazione; Comunità sociale: istanza di controllo sociale; Operatori: istanza di professionalizzazione – Cfr. Castoldi, M. (2008). *Si possono valutare le scuole? Il caso italiano e le esperienze europee*. Torino:SEI.

Nell'esperienza dei paesi studiati è evidente come, laddove diventi prevalente una prospettiva di sistema, le singole Istituzioni scolastiche non riescono a trarre grossi vantaggi dalla elaborazione di indicatori a livello *macro*, ossia non ne intravedano le possibilità concrete di utilizzo¹⁷. Lo sforzo di implementare un *framework* a livello di Istituzione scolastica ha il fine di restituire alle scuole elementi affidabili per conoscere il proprio posizionamento rispetto alle altre (in modo che, rendendo loro disponibili dati disaggregati, possano monitorare i propri progressi in un'ottica di miglioramento e crescita attraverso dati disaggregati resi disponibili), e permette inoltre di 'comprendere' nella valutazione di sistema la prospettiva della scuola.

Un quadro di riferimento così elaborato può essere di fatto considerato come lo strumento¹⁸ in grado di fornire una definizione operativa del concetto di 'qualità' della scuola attraverso l'individuazione degli indicatori e l'attribuzione di un valore ad ognuno di essi, e può essere anche usato come guida per la costruzione di strumenti per la valutazione interna/autovalutazione delle Istituzioni scolastiche.

1.3.2. Perché integrare i livelli di sistema e di scuola all'interno di un quadro di riferimento?

Negli ultimi vent'anni la maggior parte dei paesi industrializzati si è dotata di un sistema di valutazione dei sistemi educativi dove le unità scolastiche sono poste al centro dell'analisi¹⁹, giudicando la valutazione come il mezzo per monitorare il livello del servizio offerto dalle Istituzioni scolastiche. La comunità scolastica è chiamata quindi a rendere conto delle proprie scelte organizzative ed educative in rapporto al contesto sociale in cui opera e al sistema di istruzione e formazione in cui è inclusa. Ne consegue la necessità di elaborare ed implementare

¹⁷ Un buon framework deve poter rispondere alla domanda di Scheerens "Does it lend itself as a set of tools that are useful for different actors on the educational scene, or is it more exclusively useful for administrators and governors?". (Scheerens, J. (2004). *The Conceptual Framework for Measuring Quality*. Paper 1 for the EFA Global Monitoring Report).

Disponibile su

<http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/65252f1b8e91a731fd6da369e90abaa5Scheerens,+Measuring+quality,+2+M+arch.doc> [Data di accesso: giugno 2009].

¹⁸ Cfr. Scheerens, J. (2004). *The Conceptual Framework for Measuring Quality*. Paper 1 for the EFA Global Monitoring Report.

Disponibile su

<http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/65252f1b8e91a731fd6da369e90abaa5Scheerens,+Measuring+quality,+2+M+arch.doc> [Data di accesso: giugno 2009].

¹⁹ Per l'importanza che assumono questo genere di analisi nei sistemi educativi dove è introdotta l'autonomia scolastica cfr. Bottani, N. (2003). *Sul filo del rasoio: giustizia in bilico nelle riforme della autonomia scolastica. L'antidoto della valutazione* (abstract della relazione presentata al convegno nazionale dell'ADI "Autonomia e Valutazione: un binomio indivisibile" Bologna 28-29 febbraio 2003). Disponibile su <http://ospitiweb.indire.it/adi/Convegno2003_R/Bottani_abs.htm> [Data di accesso: giugno 2009].

una valutazione in grado di cogliere la complessità del servizio scolastico a più livelli²⁰, ponendolo in relazione con i contesti di riferimento. In particolare una valutazione a livello dell'unità scolastica diventa strumento per la gestione strategica dell'Istituzione scolastica stessa, in quanto, innesca processi di regolazione e miglioramento. A livello di sistema la valutazione è uno strumento di verifica della tenuta complessiva del servizio scolastico e di orientamento per le politiche educative²¹; mentre una sintesi dei dati rilevati nelle scuole, permette di individuare valori di riferimento rispetto ai quali definire criteri di qualità per le Istituzioni scolastiche italiane.

1.3.3. La qualità del sistema e delle scuole: una composizione di responsabilità a partire da una serie di informazioni.

Nel *framework* che è stato costruito si può osservare come alcuni aspetti/indicatori abbiano senso per studiare la qualità a livello di sistema mentre altri lo abbiano per la scuola; altri ancora hanno senso per entrambe le prospettive. Ciò richiede che la costruzione degli indicatori venga fatta in modo che i dati siano leggibili, ove possibile, secondo le due prospettive: qualunque sia lo scopo della valutazione, non si può prescindere dalla esistenza di buone informazioni al livello adeguato di disaggregazione.

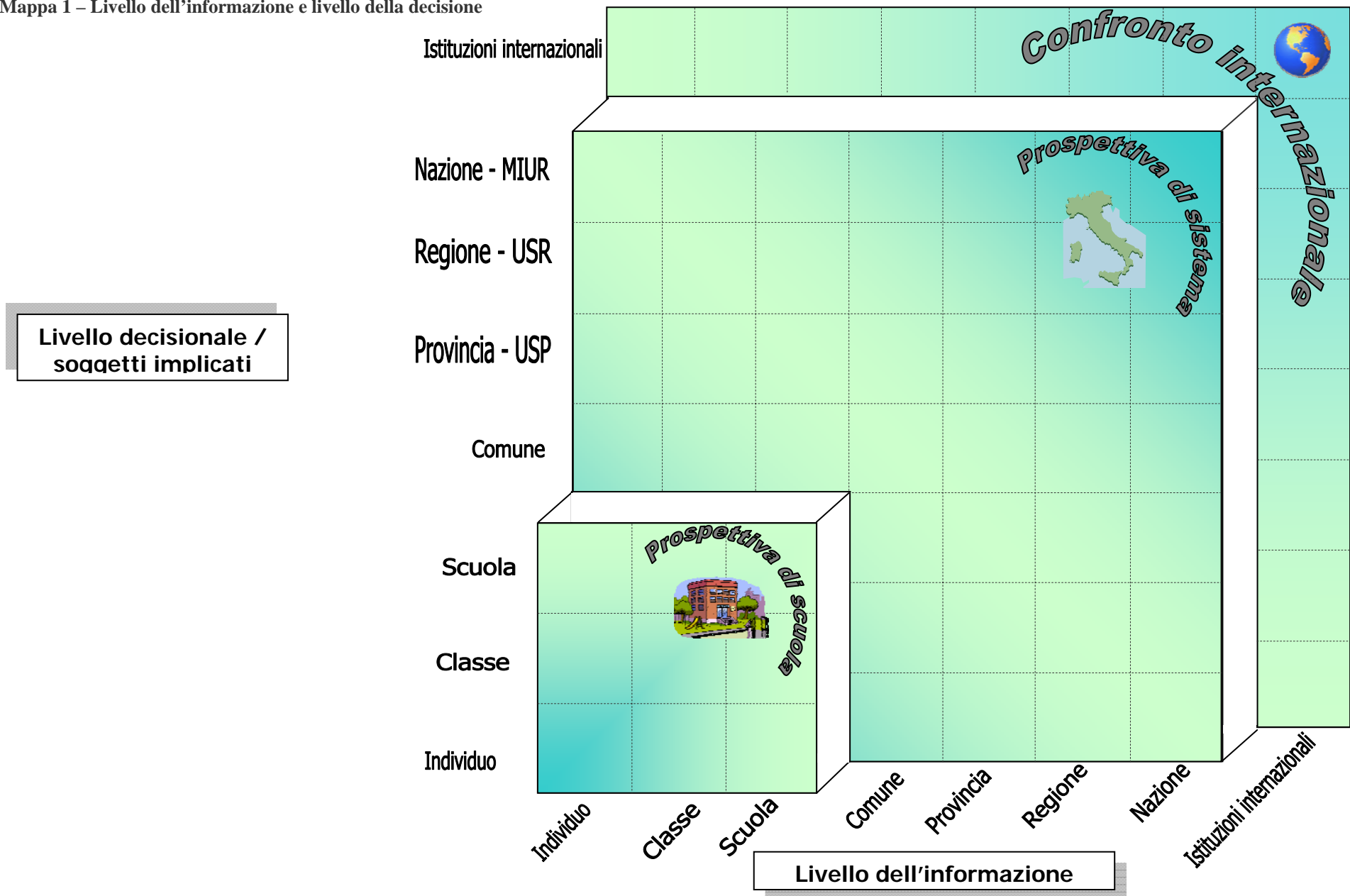
Per stabilire quali indicatori permettano di osservare e, conseguentemente, valutare la qualità del sistema, quali la qualità di una singola Istituzione scolastica, quali entrambe le prospettive, si è scelto di categorizzarli secondo due criteri: a chi spetta la decisione (livello della decisione), e dove viene raccolta l'informazione (livello dell'informazione). E' infatti rilevante da un lato individuare con chiarezza a chi compete prendere decisioni, dall'altro esplicitare il livello al quale vengono attinte le informazioni²². Non sempre evidentemente i due criteri procedono congiuntamente. Come mostrato nello schema seguente, il criterio che rappresenta il livello dove viene presa la decisione è individuato dall'asse verticale; il criterio che indica il livello in cui viene raccolta l'informazione si trova lungo l'asse orizzontale.

²⁰ Le indicazioni contenute nelle Direttive ministeriali per consentire all'*Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione* (INVALSI) di programmare la propria attività annuale (n. 74 del 15/09/2008) e triennale (n. 76 del 15/09/2008), costituiscono la premessa per la costruzione di una valutazione complessiva, in grado di fornire informazioni il più possibile oggettive a livello nazionale sul sistema scolastico e formativo, integrando i differenti ambiti di valutazione prospettati. Disponibile su: <<http://www.invalsi.it/invalsi/istituto.php?page=direttive>>[Data di accesso: giugno 2009].

²¹ Per approfondimenti fra gli altri Cfr. Castoldi, M.(2008). *Si possono valutare le scuole? Il caso italiano e le esperienze europee*. Torino: SEI.

²² Diverso è il livello di aggregazione rispetto al quale le informazioni, presenti in data-base già esistenti, sono disponibili. Per conoscere quale livello i dati sono disponibili e per approfondimenti si veda il documento *Fonti e strumenti per l'operativizzazione del Quadro di riferimento teorico ValSiS*.

Mapa 1 – Livello dell'informazione e livello della decisione



Ciascun indicatore è quindi classificato rispetto ai due assi individuati; la rappresentazione grafica illustra dove l'indicatore si posiziona rispetto alla prospettiva di analisi scelta per studiare la qualità del servizio scolastico, ossia quella di singola Istituzione scolastica, di sistema (e/o di unità territoriale), di confronto internazionale²³.

La qualità delle scuole è un concetto complesso che non dipende esclusivamente dalle scelte compiute dagli operatori interni alle singole Istituzioni scolastiche, ma anche dalle ricadute delle decisioni assunte in altre sedi, o dalla negoziazione fra più attori coinvolti; viceversa la qualità di un sistema scolastico non è caratterizzata unicamente dalle politiche scolastiche decise a livello nazionale, ma dipende anche da come il servizio viene effettivamente realizzato nei singole Istituzioni scolastiche autonome.

E' quindi importante individuare a quale livello si formano le decisioni o, qualora non si individuasse un livello decisionale univoco, quali siano i soggetti maggiormente implicati, ossia quelli che pur non essendo direttamente coinvolti nelle decisioni riguardanti determinati aspetti, devono tener conto di essi per compiere azioni che hanno ricadute sulla qualità del servizio offerto. In particolare la singola Istituzione scolastica è spesso un soggetto implicato perché deve conoscere questi passaggi e responsabilizzarsi in merito. Ad esempio i giorni di chiusura della scuola durante l'anno in aggiunta a quelli previsti dalle regioni di appartenenza non dipendono dal volere della singola Istituzione scolastica in quanto dipendenti da cause di forza maggiore (ad esempio eventi catastrofici di eccezionale intensità), o da scelte istituzionali (ad esempio insediamento di seggi elettorali), ma rappresentando una diminuzione del tempo dedicato all'offerta formativa per gli studenti, è importante per la scuola scegliere come rimediare a tale inconveniente. Stessa cosa dicasi per un indicatore di contesto quale il tasso di disoccupazione: è chiaro che non dipende dalla volontà dell'Istituzione scolastica, ma la lettura dei bisogni del territorio, la conoscenza del contesto in cui opera e del livello socio-economico-culturale in cui insiste il proprio bacino di utenza, le permettono di adeguare al meglio il servizio offerto. Il livello di decisione/soggetti implicati è rappresentato graficamente dall'asse verticale del disegno.

²³ "The OECD indicators of education systems (INES) programme seeks to gauge the performance of national education systems as a whole, rather than to compare individual institutional or other sub-national entities. [...] To account for this, the indicator framework distinguishes between a macro level, two meso-levels and a micro-level of education systems. These relate to:

- The education system as a whole;
- The educational institutions and providers of educational services;
- The instructional setting and the learning environment within the institutions;
- The individual participants in education and learning.

To some extent, these levels correspond to the entities from which data are being collected but their importance mainly centres on the fact that many features of the education system play out quite differently at various levels of the system, which needs to be taken into account when interpreting the indicators." (Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Education at a Glance 2008. OECD INDICATORS 2008*. Paris: OECD). Disponibile su

<http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html> [Data di accesso: giugno 2009].

Il livello di decisione di base è rappresentato dalle scelte prese dal singolo individuo (ad esempio il genitore, l'insegnante, l'ATA, il Dirigente scolastico e lo studente); il secondo livello è rappresentato dalla classe, intesa come 'sistema' che esprime proprie posizioni e compie azioni conseguenti. Il terzo livello è quello della singola Istituzione scolastica, che assume decisioni tramite gli organi preposti; questi primi tre livelli rappresentano ciò che può essere considerato sotto il controllo diretto della Istituzione scolastica, o di cui la scuola deve tener conto per migliorare la propria offerta formativa e la propria organizzazione.

Ad esempio la decisione di partecipare alle elezioni scolastiche è una scelta compiuta dal singolo genitore, ma conoscere il tasso di partecipazione alle votazioni permette ad una scuola di progettare politiche per rafforzare l'intervento delle famiglie nei processi decisionali.

Allo stesso modo le assenze degli studenti rappresentano una scelta individuale, ma sono per la scuola un importante segnale di malessere che è necessario leggere, per attuare strategie di inclusione.

Anche alcune delle decisioni assunte a livello di classe hanno ripercussioni sull'intera scuola. Ad esempio la scelta degli insegnanti di lavorare in modo interdisciplinare in una classe può diventare risorsa per tutta la comunità scolastica.

I successivi cinque livelli decisionali individuati sono costituiti da Comune, Provincia, Regione, Nazione e istituzioni sovranazionali intesi come istituzioni, e/o dalle relative articolazioni dell'amministrazione scolastica presenti nelle diverse unità territoriali, ossia il MIUR (Ministero dell'Istruzione, della Ricerca e dell'Università), gli (Uffici Scolastici Regionali) e gli USP (Uffici Scolastici Provinciali). Talvolta ciascuno di questi cinque livelli può identificare l'unità territoriale in cui insiste l'azione della singola istituzione scolastica. Ad esempio nel caso dell'indicatore relativo ai *finanziamenti alla scuola da soggetti o enti privati esterni presenti sul territorio*, in relazione al livello decisionale ci si riferisce al comune per intendere il territorio limitrofo alla scuola, e le relazioni che con esso instaura.

Le scelte compiute a questi livelli possono avere ricadute più o meno dirette sia sulla singola Istituzione scolastica, sia al livello di sistema. Ne sono un esempio i cinque *benchmark*²⁴ individuati nel processo di Lisbona dalla Comunità Europea: raggiungerli ha delle implicazioni notevoli per tutto il sistema di istruzione e formazione del nostro paese.

L'asse orizzontale individua i "luoghi" (l'individuo, la classe, la scuola, ecc.) dove vengono raccolte le informazioni che è utile conoscere e che consentono di costruire gli indicatori ritenuti rilevanti per

²⁴ I benchmark individuano cinque obiettivi che devono essere raggiunti dai paesi UE entro il 2010 e riguardano alcuni tra gli aspetti più importanti del funzionamento di un sistema educativo. Essi sono: 1) il tasso di abbandono (non deve superare il 10%); 2) il tasso di diploma secondario (deve raggiungere l'85%); 3) il tasso di partecipazione all'educazione permanente (deve raggiungere il 12,5% della popolazione); 4) il livello di apprendimento (diminuzione del 20% dei giovani minori di 15 anni con scarse abilità di lettura-scrittura secondo la rilevazione OCSE-PISA).

valutare la qualità della scuola e del sistema. Tali luoghi rappresentano un continuum di dati fra due poli: quello *micro*, ossia individuale, e quello *macro*, ossia di sistema; tale continuum intercetta ulteriori livelli di cui quello *meso* è rappresentato, di fatto, dalla singola unità scolastica.

Integrare dati cosiddetti micro all'interno dei quadri di riferimento dei sistemi di valutazione dei diversi paesi considerati ha ad esempio permesso di studiare il 'valore aggiunto'²⁵ offerto dalla singola istituzione scolastica all'apprendimento di ciascuno studente; esso prevede l'analisi delle *performance* degli studenti - come ad esempio i punteggi ottenuti in un test di comprensione della lettura -, tenendo conto delle precedenti *performance* - i punteggi ottenuti allo stesso test somministrato in un momento differente - e/o altre caratteristiche rilevanti di *background* familiare dello studente, al fine da individuare quel 'quanto' di più che la scuola fa per migliorare i livelli di apprendimento degli studenti.

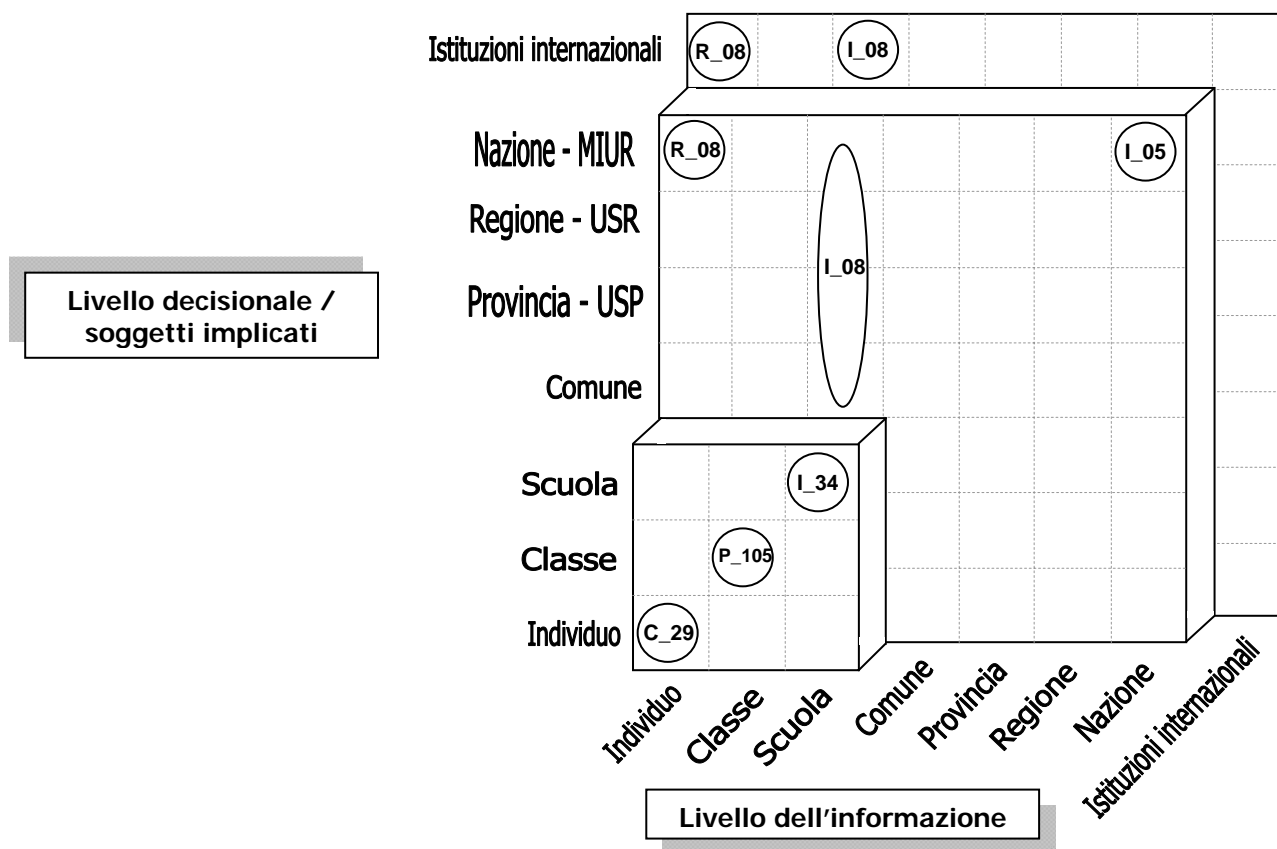
Nello sforzo di sistematizzare la classificazione degli aspetti/indicatori del *framework*, è necessario inoltre tenere conto delle diverse tipologie a cui sono riconducibili²⁶. In alcuni casi essi forniscono semplicemente delle *informazioni* che servono a programmare, e non a valutare direttamente un'azione e che non danno luogo a un particolare giudizio (ad esempio: quante unità scolastiche, quanti alunni). In altri casi gli indicatori sono rilevati per approfondire determinati aspetti ossia assumono una valenza prevalentemente *descrittiva* (ad esempio: il contenuto dei progetti, la formazione degli insegnanti). Altri indicatori, invece, si riferiscono a variabili alle quali si attribuisce un valore; essi rappresentano un *criterio di qualità* che assume valore positivo se si pensa che favorisca l'apprendimento, negativo se si pensa che sia un ostacolo.

Di seguito viene mostrato un esempio della classificazione di alcuni indicatori secondo i due assi indicati, ossia quello verticale relativo al livello decisionale e/o ai soggetti implicati nella decisione presa, e l'asse orizzontale che rappresenta i 'luoghi' dove le informazioni vengono raccolte.

²⁵ Per approfondimenti sul 'valore aggiunto', cfr. Organisation for Economic Co-operation and Development (2008). *Measuring improvements in learning outcomes Best practices to assess the value-added of schools*. Paris: OECD. Disponibile su <http://www.oecd.org/document/54/0,3343,en_2649_39263231_41701046_1_1_1_1,00.html> [Data di accesso: giugno 2009]; Bottani, N., Cenerini, A. (a cura di), (2003). *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia e equità*. Trento: Erikson; Ricci, R. (2008). *La misurazione del valore aggiunto nella scuola*. FGA Working Paper , n. 9, Fondazione Giovanni Agnelli. Disponibile su <<http://www.fga.it/home/i-documenti/working-papers/dettaglio-documento/article/accountability-valore-aggiunto-delle-scuole-61.html>> [Data di accesso: settembre 2009]; Fondazione Giovanni Agnelli (2009). *Rapporto sulla scuola 2009*. Laterza: Bari. Per un esempio concreto di modalità di analisi e utilizzo del valore aggiunto: Ministère de l'Éducation Nationale, Direction l'Évaluation et de la Prospective et de la Performance (2008). *Trois indicateurs de performance des lycées à partir d'une exploitation des résultats au baccalauréat général, technologique et professionnel*. Disponibile su <<http://www.education.gouv.fr/cid3014/indicateurs-de-resultats-des-lycees.html>> [Data di accesso: giugno 2009].

²⁶ Per approfondimenti si veda Appendice 1. Il metodo di lavoro .

Esempio di classificazione di indicatori



Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell'informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Spesa pubblica per l'istruzione	I_05	Spesa pubblica totale per l'istruzione	Nazione	Nazione
Disponibilità di risorse per le scuole	I_08	Totale delle entrate per studente	Scuola	Comune Provincia Regione Nazione Istituzioni internazionali
Utilizzo della valutazione	P_021	Presenza di prove strutturate per classi parallele per la rilevazione degli apprendimenti e delle competenze in entrata	Scuola	Scuola
Caratteristiche del personale	I_34	Anzianità del corpo insegnanti	Individuo	Nazione
Partecipazione	C_29	Livelli di coinvolgimento degli studenti nelle attività della scuola	Individuo	Individuo
Uso del tempo	P_105	Utilizzo della flessibilità oraria	Classe	Classe
Livello delle conoscenze e competenze degli studenti	R_08	Livelli delle competenze raggiunte dai 15enni lettura - confronto internazionale	Individuo	Nazione Istituzioni internazionali

1.4. Il modello concettuale CIPP

1.4.1. Una breve descrizione

Il riferimento concettuale scelto per l'elaborazione del *framework* è il modello CIPP (*Context – Input – Process - Product*)²⁷; si tratta di un quadro di riferimento generale, utilizzato per effettuare sia valutazioni funzionali alla riuscita dei processi, sia per la verifica del raggiungimento degli obiettivi di programmi, progetti, organizzazioni e sistemi. Questo modello è nato verso la fine degli anni '60 per i progetti delle scuole degli Stati Uniti, per contribuire a sviluppare e a realizzare un sistema che permettesse loro di dar conto del proprio operato²⁸ (*accountability*).

L'idea che sta alla base del modello è semplice: per una corretta valutazione dei risultati di un sistema, di un programma o di un progetto²⁹, è necessario collegare questi ultimi ad una preliminare valutazione degli input, delle risorse e dei processi attivati in un determinato contesto. Il CIPP, che negli anni è stato poi variamente modificato e perfezionato³⁰, va inteso non tanto come un modello in cui i risultati sono legati da un rapporto deterministico alle altre variabili, ma come uno schema o approccio concettuale tale da permettere di categorizzare aspetti ritenuti rilevanti³¹,

²⁷ Per approfondimenti sul modello CIPP, cfr. Stufflebeam, D. L. (1968). *Evaluation as Enlightenment for Decision-Making*, Paper, Ohio State Univ., Columbus. Evaluation Center. Disponibile su

<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED048333&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED048333> [Data di accesso: settembre 2009]; Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, vol.5 (n.1), pp. 19-25; Stufflebeam, D. L., Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation, Theory, Model & Applications*. San Francisco: Jossey Bass.

²⁸ Stufflebeam, Shinkfield "...it's a comprehensive framework for conducting formative and summative evaluations of programs, project, personnel, products, s and evaluation systems. This model was originated in the late 1960s to help improve and achive accountability for U.S. school projects [...]. Over the years, the model has been further developed". (Stufflebeam, D. L., Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation, Theory, Model & Applications*. San Francisco: Jossey Bass, p.325).

²⁹ Per un approfondimento relativo alle differenze che sussistono fra i concetti di valutazione di un sistema, di un programma, e di un progetto Cfr. Allulli, G. (2000). *Le misure della qualità. Un modello di valutazione della scuola dell'autonomia*. Roma: Seam.

³⁰ Ad esempio cfr. Webster, W. J. (1995). The Connection between Personnel Evaluation and School Evaluation. *Studies in Educational Evaluation*. 21 (2), 227-54; Reinhard, D. (1972). *Methodology development for input evaluation using advocate and deigned teams*. [Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University].

Disponibile su

<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED074137&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED074137> [Data di accesso: giugno 2009].

³¹ Anche la ricerca INES nell'elaborazione del *framework* - oggi alla base della pubblicazioni annuali Education at Glance - ha utilizzato il modello concettuale CIPP. Scheerens sostiene che: "The OECD Education Indicators project (INES - see the Education at a Glance publications) uses the following categorization, which is evident from the table of contents in the Education at a Glance Publications (OECD, 1998). The main categories are: A) The demographic, social and economic context of education (e.g. Literacy skills of the adult population); B) Financial and human resources invested in education (e.g. Educational expenditure per student); C) Access to education, participation and progression (e.g. Overall participation in formal education); D) The transition from school to work (e.g. Youth unemployment and employment by level of educational attainment); E) The learning environment and the of schools (e.g. total

che almeno su un piano logico possano offrire un quadro completo degli effetti e delle possibili cause, fornendo elementi informativi alle differenti teorie che, provando a spiegare il complesso delle relazioni esistenti fra i diversi fenomeni in campo educativo, possono così competere.

Il punto di forza del modello CIPP è proprio la sua flessibilità³²; esso risponde all'esigenza euristica di generare indicatori educativi e/o aspetti considerati rilevanti per descrivere il funzionamento del sistema scolastico, individuare un nesso causale, evidenziare criticità su cui intervenire o elementi positivi che possono diventare 'lezioni apprese'; per questo motivo il modello permette di esplorare più prospettive di indagine della qualità e/o della produttività del servizio scolastico.

1.4.2. Perché scegliere il modello concettuale CIPP?

Il modello CIPP permette di prendere in considerazione una vasta gamma di 'concezioni' sulla qualità della scuola³³. Esso delinea più prospettive di valutazione in un *continuum*³⁴ che va da

intended instruction time for pupils in lower secondary education); F) Student achievement and the social and labour-market outcomes of education (e.g. Mathematics achievement of students in 4th and 8th grades, and Earnings and educational attainment).

These 6 categories can be classified in various ways. The context-input-process-outcome scheme, as used throughout this chapter, is the most likely way to do so. Accordingly category A is in the context domain, category B refers to inputs, categories C, D and E refer to different interpretations of the process dimension, and category F to an output/outcome dimension" (Scheerens, J. (2004). *The Conceptual Framework for Measuring Quality*. Paper 1 for the EFA Global Monitoring Report, p. 32. Disponibile su <http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/65252f1b8e91a731fd6da369e90abaa5Scheerens,+Measuring+quality,+2+March.doc> [Data di accesso: giugno 2009]).

³² Per una sintetica rassegna di punti di debolezza e punti di forza dei diversi modelli utilizzati per valutare e/o certificare il servizio scolastico (ISO – *Internazional for Standardization* -, *Total Quality Management*, CIPP – *Context, Input, Process, Product* -, CAFQ – *Common Quality Assurance Framework*) Ccfr. Allulli, G. (2007). La valutazione della scuola: un problema di governance. *Economia dei Servizi. Mercati, Istituzioni, Management*, Anno II, (n. 3), pp. 453-470.

³³ Da un'attenta ricognizione delle prospettive di qualità dei sistemi di valutazione di paesi europei ed extra-europei, o dagli sforzi che compiono per individuarne una, e dallo studio della letteratura è stato possibile individuare sul continuum prospettiva della produttività del servizio/prospettiva dello sviluppo educativo, almeno 5 punti di vista, ciascuno dei quali attribuisce maggiore importanza ad una delle quattro dimensioni del modello CIPP; in particolare esse sono: 1) Prospettiva della produttività (*the productivity view*): Secondo questa prospettiva, il successo di un sistema educativo dipende dal realizzazione degli *outputs/outcomes* attesi (ad es. la percentuale di diplomati ad un livello specifico - per l'Italia potrebbe essere il voto di diploma, - oppure la percentuale di diplomati tout court - o la percentuale di studenti occupati con uno specifico diploma o laurea - scientifica ad esempio). In accordo con questa prospettiva indicatori di *output*, *outcome*, impatto, sono predominanti nel sistema o sono gli unici indicatori monitorati. 2) Prospettiva dell'efficacia strumentale e/o strutturale (*the instrumental effectiveness view*): La prospettiva è rivolta alla selezione di indicatori di contesto, di input e di processo, ossia dei loro effetti sugli *outcomes*. In questo senso gli *outcomes* possono essere prevedibili e quindi gli indicatori di contesto, di input e di processo, sono predominanti o addirittura sostituiscono quelli di *output/outcome*. Il valore di certi livelli di input e di processo è determinato dal potenziale strumentale. Chiaramente la prospettiva dell'efficacia strumentale offre appigli più dinamici per la policy, in quanto considera fattori che non sono solo vincoli, ma anche fattori politicamente plasmabili, e su cui l'azione politica può intervenire. 3) Prospettiva dell'adeguamento (*the adaptation perspective*): Questa prospettiva trascende la prospettiva dell'efficacia, in quanto non guarda solo alle questioni rilevanti a "come fare le cose bene", ma considera innanzi tutto a "come fare le giuste cose". In altre parole la prospettiva dell'adeguamento porterebbe ad una analisi critica degli obiettivi educativi (educational goals). Condizione che permette di considerare i cambiamenti delle condizioni di contesto come mezzi, mentre il mondo del lavoro ed il capitale culturale possono essere considerati come fini. 4) Prospettiva dell'equità (*the equity perspective*): Quando gli input, i processi e gli *outcome* sono

quella di tradizione, per così dire, economica della produttività del servizio (con un focus prevalentemente orientato sugli *outcome* e i loro impatti sociali a partire da determinati *input* e antecedenti di contesto), a quella indicata come rivolta allo sviluppo educativo o dell'apprendimento organizzativo, basata maggiormente sullo studio dei processi a livello di scuola e/o di classe per migliorare gli *output*³⁵.

Un altro utilizzo del modello è quello di considerare ogni elemento di per sé giudicando se ciascun aspetto/indicatore si manifesti o meno in modo 'accettabile', o ad un livello 'accettabile'³⁶; la pubblicazione dell'OECD, *Education at a Glance*, rappresenta l'esempio più autorevole³⁷ di questo modo di concepire la qualità del sistema scolastico.

analizzati per la loro equa e giusta distribuzione fra i partecipanti all'educazione con differenti caratteristiche, l'equità è il principale fattore attraverso il quale viene giudicata la qualità di un sistema scolastico. 5) Prospettiva dell'efficienza (*the efficiency perspective*): Questa prospettiva può essere vista con una ulteriore prospettiva della produttività e della efficienza, attraverso la considerazione fondamentale di risultati il più elevati possibile a minori costi.

³⁴ Stufflebeam e Shinkfield affermano: "This example shows that an application of the CIPP model not always include context, input, process, product evaluations. Based on the client's needs, this plan [the example showed] included only context and product evaluations." (Stufflebeam, D. L., Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation, Theory, Model & Applications*. San Francisco: Jossey Bass, p. 362).

³⁵ Per Scheerens "educational indicators based on output (achievement) and outcome (attainment) indicators have a central place in the education quality debate. Considering output and outcome indicators as the core criteria to judge educational quality confirms to the so-called productivity view on education, which is strongly rooted in economic perspectives. In the educational province the term "effectiveness" is often used to express a similar focus on outputs and outcomes. Yet, there are important, yet gradual, differences between the economical/sociological orientation towards productivity and the educational one. The prime focus in economic and sociological orientation toward educational productivity is the prediction of societal, economic well being at individual and organisational level. The preoccupation of psychological and educational views on productivity are more 'forward looking' in the sense that the emphasis is on finding malleable conditions that can maximise educational output. The fact that this dualism is not at all watertight is illustrated by the micro-economical approach of 'education production functions', which is similarly oriented to finding malleable conditions at school and classroom level. One could schematically represent these two orientations as two kinds of causal relationships: *malleable educational conditions and output; school outcomes and their societal impact*." (Scheerens, J. (2004). *The Conceptual Framework for Measuring Quality*. Paper 1 for the EFA Global Monitoring Report, p.20. Disponibile su <http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/65252f1b8e91a731fd6da369e90abaa5Scheerens,+Measuring+quality,+2+March.doc> [Data di accesso: giugno 2009]).

³⁶ L'ultimo punto di vista sulla qualità di una scuola è la cosiddetta Prospettiva disgiunta (*the disjointed view*): Le combinazioni di relazioni possibili viste all'interno di un modello - comprendente inputs, processi, contesto e outcomes - sono centrali nelle precedenti prospettive sulla qualità dei sistemi educativi, per quanto in modo labile e vario. Questa prospettiva considera ciascun elemento per suo conto e intende giudicare se si manifesta o meno in modo "accettabile", o ad un livello "accettabile". In questo senso è possibile, per esempio, considerare il livello di formazione degli insegnanti, come un requisito minimo per permetterli di essere insegnanti, l'ampiezza della classe si può giudicare per considerare il livello di manageriabilità del rapporto con gli studenti, o le strategie didattiche giudicate secondo buone prassi. Per maggiori approfondimenti in relazione ai concetti di standard, benchmark e requisiti minimi, si veda Il metodo di lavoro in Appendice.

³⁷ Se si osservano le pubblicazioni degli altri paesi si rileva una forte prevalenza di questa interpretazione della prospettiva disgiunta dove gli elementi di qualità, considerati di per sé, non vengono cioè inseriti in teorie che prevedano relazioni di tipo concettuale. I motivi sono da addursi alla maggiore facilità di gestione da un punto di vista politico di questa interpretazione del modello disgiunto. Infatti, pur essendo ormai condivisa l'idea di un approccio cosiddetto 'di sistema' alla costruzione degli indicatori, le difficoltà possono nascere in merito alla 'definizione' degli elementi del sistema stesso e alle relazioni fra di essi; non esiste una teoria o un modello di sistema educativo sufficientemente condiviso da cui poter estrapolare elementi caratteristici e relazioni significative, - o perlomeno non ancora.

1.4.3. Le dimensioni del modello: Contesto, Input, Processo, Prodotto

Il quadro di riferimento tiene conto delle quattro dimensioni³⁸ del modello CIPP:

- il contesto in cui le scuole operano (aspetti demografici, economici e socio-culturali nei quali confini la scuola si trova ad operare e che determinano la sua utenza);
- gli input, ossia le risorse di cui il sistema educativo e le singole unità scolastiche dispongono per offrire il proprio servizio (risorse umane – inclusi gli studenti, materiali, ed economiche a disposizione);
- i processi attuati, ossia le attività realizzate dalla scuola (l'offerta formativa, le scelte organizzative e didattiche, gli stili di direzione);
- i risultati ottenuti, sia immediati (percentuali di promossi, votazioni conseguite agli esami di stato, livelli di apprendimenti rilevati con prove standardizzate) sia a medio e lungo periodo (accesso all'università, al mondo del lavoro).

Il modello CIPP è configurato appositamente per guidare l'esame metodico di un sistema educativo calato nella realtà e non in situazioni sperimentali perfettamente controllabili. La finalità complessiva del modello è la raccolta di informazioni così da permettere di prendere decisioni e intraprendere azioni di miglioramento e sviluppo, a prescindere da quale sia l'iniziale domanda di valutazione posta (sia essa un'istanza di controllo sociale e quindi di pubblicazione dei risultati della valutazione in modo da rendere edotti gli *stakeholders* nelle proprie scelte; o di rendicontazione anche finanziaria alle amministrazioni locali e nazionali, con l'obiettivo di fornire indicazioni al sistema centrale sullo stato di salute dell'istruzione; oppure una domanda di crescita professionale degli operatori). Infatti il 'premio d'informazioni' offerto dallo sviluppo dell'azione valutativa (il *feedback*) sui punti di forza e di debolezza del sistema e delle scuole che lo compongono, permette di strutturare eventuali interventi di sviluppo e di sostegno.

La raccolta delle informazioni necessarie a descrivere le quattro dimensioni del modello può richiedere strumenti diversi³⁹; più in particolare le aree che descrivono la dimensione del contesto,

È chiaro quindi che più un sistema di indicatori è scarsamente condiviso dai soggetti implicati, più è difficile impiegare progettualmente i risultati delle indagini.

³⁸ Più avanti in questo stesso documento ciascuna dimensione è illustrata attraverso le macroaree e aree concettuali individuate, descritte dagli indicatori e dagli aspetti considerati rilevanti.

³⁹ Per Stufflebeam e Shinkfield "consistent with its improvement focus, the CIPP model places priority on guiding planning and implementation of development effort. In the model's formative role, context, input, process, and product evaluation respectively ask, What needs to be done? How should it be done? Is it being done? Is it succeeding? The evaluators submits interim reports addressing these questions to keep stakeholders informed about findings, help guide and strengthen decision making, and help staff work toward achieving success full out come. ...The model also advocate and provides direction for conducting retrospective summative evaluation to serve a broad range of stakeholders" (Stufflebeam, D. L., Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation, Theory, Model & Applications*. San Francisco: Jossey Bass, p. 327).

per il tipo di informazioni che sono da considerare come afferenti ad essa, sono esplorabili attraverso analisi di *data set* esistenti (ad esempio i *data-base* dell'ISTAT), oppure i dati possono essere raccolti attraverso *survey* condotte appositamente. Per ciò che riguarda gli input è necessario inventariare ed analizzare le risorse umane e materiali disponibili per il servizio; molti dati possono già essere a disposizione presso gli enti preposti (come ad esempio la Ragioneria di Stato o il MIUR), altri ancora è necessario rilevarli. Può essere richiesta anche l'analisi di alcuni documenti ufficiali (ad esempio i modelli finanziari di progetto utilizzati dalle Istituzioni scolastiche). I processi richiedono perlopiù l'integrazione di tecniche quantitative con tecniche maggiormente qualitative; ad esempio per monitorare le attività svolte dalle Istituzioni scolastiche potrebbero rendersi necessarie delle visite d'osservazione, oppure, accanto all'utilizzo di questionari, si possono studiare documenti ritenuti rilevanti ai fini della valutazione, come il POF, o potrebbe essere necessario fare interviste semi-strutturate ai testimoni privilegiati. I prodotti del servizio educativo possono essere esplorati ad esempio attraverso lo studio dei tassi di successo scolastico che prevedono l'elaborazione di dati già collezionati dal MIUR, ed anche attraverso la somministrazione di *test* di apprendimento per avere informazioni non solo in termini quantitativi (ad esempio la percentuale di studenti promossi in un determinato scolastico) ma anche qualitativi dei livelli di apprendimento raggiunti. Anche la soddisfazione degli *stakeholders* può essere considerata come un esito del servizio erogato, ed è possibile misurarla attraverso strumenti che ne rilevino l'opinione, così come è possibile valutare la qualità degli esiti degli studenti negli ordini di studi superiori e nel mercato del lavoro.

2. Le dimensioni e le aree del quadro di riferimento

2.1. CONTESTO

Il contesto rappresenta l'ambiente entro cui si svolge l'azione educativa, capace pertanto di condizionarne il successo o il fallimento. Conoscere la dimensione del contesto è di grande importanza, in quanto permette di adeguare la realtà scolastica alle condizioni locali. Se in generale il contesto rappresenta un dato strutturale, non direttamente modificabile dall'azione educativa, una suddivisione ulteriore individua da un lato delle condizioni di contesto che possono essere definite 'malleabili', in quanto è comunque possibile modificarle, dall'altro delle condizioni date, più difficilmente modificabili, che rappresentano dei vincoli da tenere in considerazione⁴⁰.

Gli indicatori presentati in questa sezione possono essere inquadrati in cinque grandi macroaree:

- gli aspetti demografici ed economici della popolazione, i quali incidono in modo diretto sulla pianificazione di un sistema educativo e sulle scelte da compiere. Essi riguardano la consistenza della popolazione in età scolare, lo stato occupazionale della popolazione, e lo sviluppo demografico atteso nei prossimi anni;
- il livello di scolarizzazione, che permette di avere informazioni riguardanti la popolazione che accede al sistema di istruzione. Sono considerati dati di base per il processo di scolarizzazione la proporzione di scolarizzati per ciascun livello di istruzione e la distribuzione dei titoli di studio nella popolazione adulta;
- l'ampiezza e la diffusione del servizio scolastico. Elementi conoscitivi importanti per comprendere le condizioni strutturali del sistema di istruzione riguardano la sua ampiezza e diffusione (numerosità delle Istituzioni scolastiche e loro distribuzione nel territorio, ecc.), e la presenza e distribuzione delle diverse tipologie e indirizzi (nella scuola secondaria di II grado). Inoltre il servizio scolastico viene garantito con le classi miste o pluriclassi, anche in territori in cui la ridottissima presenza di bambini non consentirebbe il formarsi di classi tradizionali, e in realtà di provvisoria limitazione della libertà, quali ospedali e carceri, con l'attivazione delle sezioni ospedaliere e carcerarie. Gli indicatori di seguito presentati danno conto della presenza e distribuzione di queste specificità. Infine i centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti (CTP), che garantiscono a italiani e stranieri il possesso di competenze di base, e - in un'ottica di formazione permanente - l'acquisizione

⁴⁰ Tale suddivisione rispetto al contesto è offerta da Scheerens, che parla di "malleable conditions" e "given constrains" (Scheerens, J. (2004). *The Conceptual Framework for Measuring Quality*. Paper 1 for the EFA Global Monitoring Report. Disponibile su <http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/65252f1b8e91a731fd6da369e90abaa5Scheerens,+Measuring+quality,+2+March.doc> [Data di accesso: giugno 2009]).

di ulteriori competenze spendibili nel mercato del lavoro, completano la descrizione del sistema educativo;

- le caratteristiche socio-economiche e culturali delle famiglie, quali il livello di istruzione e lo stato occupazionale, permettono di delineare il livello socio-economico e culturale di provenienza degli studenti - che come è noto risulta legato ai risultati scolastici - e di mettere in luce altri elementi dell'ambiente familiare (come la composizione dei nuclei familiari o le spese delle famiglie per l'istruzione) che contribuiscono ad arricchire il quadro informativo;
- la partecipazione della comunità alla scuola, anch'essa collocata nel contesto inteso come ambiente immediatamente limitrofo all'Istituzione scolastica. Nella partecipazione della comunità rientra in particolare il livello di attivazione dei genitori, ma vengono tenuti in considerazione anche i contributi dei diversi soggetti presenti nel territorio. Infine si è voluto dare uno specifico risalto al contributo delle autonomie locali allo sviluppo dell'istruzione. Se lo stato partecipa direttamente, fornendo sovvenzioni alle famiglie, le autonomie locali intervengono soprattutto per realizzare alcuni importanti servizi aggiuntivi, che qualificano complessivamente la fruizione della scuola da parte dei bambini (mensa, pre-scuola, trasporti). Da questo ultimo punto di vista il contesto viene quindi valorizzato come struttura sociale in cui si colloca un intervento; pertanto i processi attuati dalle scuole possono essere 'stimolati' dall'ambiente circostante o al contrario esserne rallentati.

2.1.1. Aspetti demografici/economici della popolazione

Rientrano all'interno di questa macroarea tre aree, per un totale di cinque indicatori.

Nell'area della *popolazione in età scolare* vengono considerate informazioni in grado di illustrare la proporzione di popolazione che in potenza può accedere al sistema educativo.

Nell'area riguardante lo *stato occupazionale della popolazione* vengono presentati il tasso di occupazione e il tasso di disoccupazione della popolazione, con particolare attenzione alle fasce d'età intermedie, cui appartengono i genitori dei giovani tra i 6 e i 18 anni che frequentano la scuola.

Con l'area relativa allo *sviluppo demografico*, che fornisce previsioni sulla consistenza nei prossimi anni della popolazione in età scolare, e sui flussi migratori attesi, è possibile pianificare adeguatamente le risorse per il futuro.

Tabella 1 - CONTESTO - Aspetti demografici / economici della popolazione

Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell'informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Popolazione in età scolare	C_01	Proporzione della popolazione in età scolare	Individuo	Nazione Regione Scuola
Stato occupazionale della popolazione	C_02	Tasso di occupazione	Individuo	Nazione Scuola
	C_03	Tasso di disoccupazione	Individuo	Nazione Scuola
Sviluppo demografico	C_04	Previsione della popolazione in età scolare	Individuo	Nazione Regione Scuola
	C_05	Flussi migratori	Individuo	Nazione Regione

2.1.1.a. Popolazione in età scolare

L'offerta di istruzione è diretta principalmente agli studenti e, per adeguarla e organizzarla in maniera efficace ed efficiente, i decisori politici, siano essi a livello di sistema, locale (Regioni, Province e Comuni) o di scuola, non possono prescindere dalle informazioni relative alle caratteristiche demografiche della popolazione.

Quanti sono i potenziali destinatari del servizio è la prima domanda che un sistema educativo si pone in un'ottica di sistema: la **proporzione della popolazione in età scolare**, ovvero il numero delle persone che potenzialmente possono accedere al sistema educativo di un paese, è una di quelle informazioni fondamentali relative al contesto in grado di condizionare la pianificazione dell'offerta di istruzione su tutto il territorio nazionale. La popolazione e la superficie di un paese rappresentano condizioni strutturali tali da influenzare sia l'impianto organizzativo nel suo complesso, sia le infrastrutture del suo sistema educativo; ad esempio ad aree con un gran numero di bambini in età scolare corrisponde una maggiore domanda di servizi educativi a cui il sistema centrale, coadiuvato da quello locale, deve poter offrire risposte certe.

In molti rapporti nazionali la popolazione scolarizzabile rappresenta il primo o uno dei primi indicatori di contesto, e viene analizzata e studiata al dettaglio territoriale considerato maggiormente utile per prendere decisioni, come ad esempio avviene in Spagna attraverso le

ripartizioni territoriali individuate nelle municipalità autonome⁴¹, o Francia che individua le *académie*⁴² (ripartizioni amministrative scolastiche) in rappresentanza del dettaglio territoriale più adatto per formulare le proprie scelte in materia di istruzione e formazione. In Italia, eccetto che per la determinazione dei principi fondamentali riservata alla legislazione dello Stato, il livello regionale è considerato la ripartizione territoriale più rilevante in tema di istruzione in quanto materia di legislazione concorrente con lo Stato e sul quale le Regioni hanno potestà legislativa. Le prerogative delle Regioni devono comunque tenere conto dell'autonomia delle Istituzioni scolastiche⁴³.

2.1.1.b. Stato occupazionale della popolazione

I destinatari dell'istruzione vivono in contesti socio-economico-culturali estremamente diversi. Uno degli aspetti maggiormente in grado di caratterizzare un contesto è lo stato occupazionale della popolazione, fortemente legato al livello di istruzione raggiunto, sia come causa che come effetto. In tutti i paesi maggiormente evoluti, come ad esempio quelli dell'OECD, lo sviluppo economico poggia sulla disponibilità di lavoratori sempre più qualificati o specializzati. Ma se da un lato i livelli di competenza tendono ad aumentare con il livello di istruzione, dall'altro una formazione ad alto livello comporta costi elevati. In una situazione di mancato impiego di risorse altamente formate, tali costi si trasformano in una perdita senza alcun ritorno per la collettività che non può beneficiare dell'investimento fatto.

In questo senso è quindi utile monitorare l'andamento nel tempo ed il dettaglio territoriale dei **tassi sia di occupazione, sia di disoccupazione**. I confronti internazionali forniti dall'OECD⁴⁴ per il 2008 indicano che, con poche eccezioni, le differenze nei tassi di occupazione sono

⁴¹ Cfr. gli indicatori spagnoli costruiti dall'INCE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo), disponibili su <<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/>> [Data di accesso: giugno 2009].

⁴² Cfr. il sistema d'Istruzione francese (Ministère de l'Éducation Nationale - Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, disponibile su: <<http://www.education.gouv.fr/>> [Data di accesso: giugno 2009]).

⁴³ Le materie di legislazione dello Stato e delle Regioni sono esplicitate nella Legge Costituzionale del 18 ottobre 2001, n. 3, "Modifiche al Titolo V della Costituzione", pubblicata nella GU n. 248, del 24 ottobre 2001. Per approfondimenti sull'attuazione del Titolo V in materia di istruzione è possibile fare riferimento anche alla "Proposta per l'intesa tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, avente oggetto: 1) Finalità, tempi e modalità dell'attuazione del Titolo V, parte II, delle Costituzioni per quanto attiene alla materia istruzione; 2) Sperimentazione di interventi condivisi tra Stato e Regioni per la migliore allocazione delle risorse umane, strumentali ed economiche al fine di elevare la qualità del servizio", proposta organica d'intesa tra lo Stato e le Regioni concernente l'attuazione del Titolo V per il settore istruzione, licenziata l'8 aprile 2008 dalla IX Commissione della Conferenza dei Presidenti delle Regioni ed approvata dalla Conferenza dei Presidenti delle Regioni il 9 ottobre 2008.

⁴⁴ Cfr. Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Education at a Glance 2008. OECD INDICATORS 2008*. Paris: OECD. Disponibile su <http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html> [Data di accesso: giugno 2009].

significativamente diverse rispetto al titolo posseduto ed al sesso. Le serie temporali di entrambi gli indicatori forniscono pertanto importanti informazioni per i decisori politici in merito alla potenziale offerta di competenze per il mercato del lavoro, alla domanda di lavoro rispetto ad esse, e dunque rispetto al *matching* tra il prodotto del sistema educativo e la richiesta di competenze nel mercato del lavoro. Ancora più in particolare è possibile conoscere alcuni elementi di *background* socio-economico attraverso un'analisi delle fasce d'età compatibili con quelle dei genitori dei potenziali studenti per ogni ordine e grado presenti sul territorio.

In generale tutti i rapporti di valutazione analizzati considerano i tassi di occupazione e disoccupazione rispetto al livello di istruzione raggiunto dalla popolazione; la maggior parte delle volte le informazioni sono desunte dai dati rilevati attraverso indagini equivalenti alla nostra "Rilevazione trimestrale sulle forze di lavoro" (ISTAT), in alcuni casi dettagliando secondo ulteriori variabili di *background* (per esempio negli USA si distingue secondo l'etnia⁴⁵); in altri effettuando indagini *ad hoc*. In Francia, ad esempio, un'indagine del CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) evidenzia le differenze in termini di esposizione alla disoccupazione vissuta dai giovani secondo i differenti livelli di istruzione⁴⁶.

2.1.1.c. Sviluppo demografico

Restando in un'ottica di sistema dell'organizzazione del servizio scolastico, è necessario rilevare che i cambiamenti nella struttura della popolazione scolare incidono in maniera quantitativa e qualitativa sulla domanda di istruzione sul territorio. Ai fini delle politiche educative è importante monitorare lo sviluppo demografico, attraverso la **previsione della popolazione in età scolare**, non solo in forma aggregata ma soprattutto per classi di età e per aree territoriali. Il fabbisogno complessivo di insegnanti è, per esempio, uno degli aspetti più direttamente dipendente dal numero di studenti iscritti⁴⁷ a scuola.

⁴⁵ Cfr. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2005). *The Condition of Education 2005*, NCES 2005-094. Washington: DC: U.S. Government Printing Office. Disponibile su <http://nces.ed.gov/programs/coe/2005/pdf/17_2005.pdf> [Data di accesso: settembre 2009].

⁴⁶ Indagine CEREQ "Generazione 2001"; si riferisce alle condizioni di lavoro, tra l'autunno del 2001 e il 2004, di coloro che hanno lasciato il sistema di istruzione nel 2001.

⁴⁷ Per approfondimenti sullo sviluppo demografico della popolazione e, in particolare, sulla stretta relazione con il fabbisogno di personale della scuola, è possibile fare riferimento al capitolo 2, parte II, "Programmare il fabbisogno di personale: simulazioni di breve, medio e lungo termine", in Ministero della Pubblica Istruzione, Ministero dell'Economia e delle Finanze (2007). *Quaderno bianco sulla scuola*. Disponibile su <http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/quaderno_bianco.pdf> [Data di accesso: ottobre 2009].

Congiuntamente è opportuno studiare il fenomeno delle migrazioni (**flussi migratori**). Nella scuola italiana la percentuale di studenti immigrati iscritti al 1° ciclo di istruzione ha raggiunto, nella primaria e nella secondaria di I grado, il 7% sul totale.

2.1.2. Scolarizzazione

In questa macroarea vengono presentati due aspetti tra loro complementari, in quanto mostrano da un lato la partecipazione al sistema di istruzione della popolazione attualmente in età scolare, dall'altro l'istruzione raggiunta dalla popolazione adulta (compresa tra 25 e 64 anni). Il primo indicatore presenta la proporzione di iscritti a scuola per ciascun livello di istruzione, il secondo i titoli di studio posseduti dalla popolazione adulta.

Tabella 2 - CONTESTO - Scolarizzazione

Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell'informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Scolarizzazione in ciascuna tappa educativa	C_06	Percentuale della popolazione scolarizzata	Individuo	Nazione
Titolo di studio della popolazione adulta	C_07	Percentuale della popolazione tra 25 e 64 anni per titolo di studio	Individuo	Nazione

2.1.2.a. Scolarizzazione in ciascuna tappa educativa

Una buona istruzione della popolazione è essenziale per lo sviluppo economico e sociale di un Paese, pertanto monitorare la scolarizzazione in ciascuna tappa educativa, attraverso la **percentuale della popolazione scolarizzata**, permette di comprendere se l'accesso ad una vasta gamma di opportunità di istruzione è garantito sia ai bambini e alle bambine, sia agli adulti.

Vari fattori, fra cui un aumento dei rischi di disoccupazione e di altre forme di esclusione per giovani con insufficiente istruzione, hanno contribuito ad incentivare l'iscrizione post-obbligatoria al fine di conseguire una qualifica di istruzione secondaria superiore. Nella maggior parte dei paesi OECD, infatti, il conseguimento di un titolo di istruzione secondaria superiore sta diventando la norma, e la maggior parte dei programmi di istruzione secondaria superiore sono ormai strutturati in modo da preparare gli studenti per gli studi terziari. Come suggerisce il sistema di indicatori

spagnolo⁴⁸ l'analisi della scolarizzazione di un paese deve basarsi sia sulla proporzione di persone scolarizzate in ciascuno dei livelli del sistema educativo rispetto alla popolazione in età scolarizzabile, sia sulla relazione tra le persone scolarizzate in ciascuna età e la popolazione della stessa età (quest'ultimo si definisce tasso netto di scolarizzazione). Altri paesi utilizzano invece una misura sintetica di tutte le età scolarizzabili, ovvero calcolano la 'durata di scolarizzazione attesa' come la somma dei tassi di scolarizzazione osservati ai diversi gruppi di età⁴⁹.

2.1.2.b. Titoli di studio della popolazione adulta

Per caratterizzare il livello di scolarizzazione di un contesto territoriale, l'aspetto relativo ai titoli di studio raggiunti dalla popolazione adulta è complementare a quello precedentemente descritto (2.1.2.a). L'area viene quindi descritta dalla **percentuale della popolazione tra i 25 e i 64 anni per titolo di studio**. Questo indicatore mostra il livello di istruzione della popolazione adulta che può essere considerata come una *proxy* delle conoscenze e le competenze disponibili per l'economia e la società di un paese. La distribuzione dei titoli di studio per ambiti di istruzione e per fasce di età permette di individuare la distribuzione delle competenze della popolazione, e di fornire una misura approssimativa delle competenze recentemente entrate nel mercato del lavoro e di quelle che lo lasceranno nei prossimi anni. In concreto si può osservare come la qualificazione della popolazione abbia una relazione diretta con l'attività economica e il tasso di disoccupazione. Il livello di istruzione è un fattore determinante per le scelte delle generazioni future (come dimostrano alcuni studi sulla *persistenza intergenerazionale*⁵⁰), quindi determina in gran parte le aspettative e le motivazioni dei cittadini e influenza, di conseguenza, la pianificazione in materia di istruzione e mercato del lavoro.

⁴⁸ Ministerio de Educación y Ciencia Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2006). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. (Indicatore E2.1)

Disponibile su <<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/indicadores/SEIE2006web.pdf>> [Data di accesso: giugno 2009]

⁴⁹ Si vedano ad esempio gli indicatori di scolarizzazione di Olanda (Department of Knowledge Based Affairs of the Ministry of Education, Culture and Science. (2009). *Key Figures 2004- 2008. Education Culture and Science*. Den Haag: Dutch Ministry of Education, Culture and Science. (cap. 2, tab. 2.6)), Nuova Zelanda (*Indicator Definitions*, disponibile su <http://www.educationcounts.govt.nz/technical_info/indicator_definition> [Data di accesso: giugno 2009]), Francia (Ministère de l'Éducation Nationale, Direction l'Évaluation et de la Prospective et de la Performance (2008).

L'état de l'École de la maternelle à l'enseignement supérieur – 30 indicateurs sur le système éducatif français. Disponibile su <<http://www.education.gouv.fr/pid271/l-etat-de-l-ecole.html>> [Data di accesso: giugno 2009]).

⁵⁰ Cfr. Istituto di Studi e Analisi Economica (2009). *Rapporto ISAE. Lo stato dell'Unione Europea*. Roma: ISAE (par. 2.4).

2.1.3. Ampiezza e diffusione del servizio scolastico

All'interno di questa macroarea viene presentata una serie di aree che, attraverso alcuni indicatori, descrivono la struttura del sistema scolastico: la diffusione sul territorio delle Istituzioni scolastiche e l'articolazione delle singole sedi, i livelli scolastici presenti nel primo ciclo di istruzione (scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di I grado), gli indirizzi offerti nella scuola secondaria superiore, la presenza - che caratterizza solo alcune scuole - di realtà quali le pluriclassi, le sezioni ospedaliere, i Centri Territoriali Permanenti per l'educazione degli adulti. Va sottolineato che i CTP non costituiscono delle Istituzioni scolastiche autonome, ma sono aggregati a realtà già esistenti (normalmente di scuola primaria o secondaria di primo grado).

Tabella 3 - CONTESTO - Ampiezza e diffusione del servizio scolastico

Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell'informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Offerta di istruzione	C_08	Numerosità delle Istituzioni scolastiche	Scuola	Regione
	C_09	Numero sedi per Istituzione scolastica	Scuola	Regione
	C_10	Livelli scolastici	Scuola	Regione
	C_11	Indirizzi	Scuola	Regione
	C_12	Sezioni ospedaliere	Scuola	Regione
	C_13	Pluriclassi	Scuola	Provincia
	C_14	Formazione adulti - CTP	Scuola	Regione

2.1.3.a. Offerta di istruzione

L'offerta di istruzione è rappresentata dalle caratteristiche strutturali di un contesto all'interno del quale agiscono operatori e utenti della scuola. Tale offerta di istruzione può essere quantitativamente e qualitativamente diversa territorialmente, condizionando, almeno in parte, ciò che accade all'interno della singola unità scolastica

L'idea che sta alla base del modello proposto è quella di creare 'profili' di contesto, ovvero definire delle tipologie di aree territoriali simili secondo alcune caratteristiche principali dell'offerta educativa. Tra queste sono state individuate la **numerosità delle Istituzioni scolastiche** ed il **numero di sedi per istituzione scolastica** presenti tra gli aspetti quantitativi, i **livelli scolastici**, gli **indirizzi**, la presenza di **sezioni ospedaliere**, quella di **pluriclassi**, e di **CTP** per la **formazione adulti** tra gli aspetti qualitativi.

2.1.4. Caratteristiche socio-economico-culturali delle famiglie

La macroarea relativa alle caratteristiche socio-economico-culturali delle famiglie è descritta da indicatori considerati rilevanti per comprendere, anche a livello di singola Istituzione scolastica, l'ambiente di provenienza degli studenti; questi sono il livello di istruzione e occupazione genitori, nonché le risorse educative disponibili a casa, cui si aggiunge l'informazione sulla composizione dei nuclei familiari.

L'indicatore attinente alle spese sostenute dalle famiglie in materia di istruzione offre invece informazioni a livello di sistema.

Tabella 4 - CONTESTO - Caratteristiche socio-economico-culturali delle famiglie

Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell'informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Background socio-economico-culturale familiare	C_15	Livello di occupazione dei genitori	Individuo	Scuola
	C_16	Livello di istruzione dei genitori	Individuo	Scuola
	C_17	Livello di background socio-economico	Individuo	Scuola
	C_18	Risorse materiali a casa	Individuo	Scuola
	C_19	Risorse educative a casa	Individuo	Scuola
	C_20	Lingua parlata a casa	Individuo	Scuola
Composizione del nucleo familiare	C_21	Tipologia di famiglia	Individuo	Nazione
Spese delle famiglie per l'istruzione	C_22	Spesa delle famiglie per consumi finali: istruzione	Individuo	Nazione

2.1.4.a. Background socio-economico-culturale familiare

Una delle questioni chiave strettamente connessa alle scelte di organizzazione e di orientamento dei sistemi di istruzione è quella di garantire pari opportunità a ciascun individuo, indipendentemente dal background socio-economico e culturale. La perequazione delle differenze nell'istruzione tra studenti abbienti e meno abbienti non è semplicemente una questione di equità, ma è anche un modo per aumentare la numerosità di personale altamente qualificato.

In molte analisi il reddito familiare ed il benessere economico risultano strettamente correlati alle esperienze educative, alle opportunità e ai risultati - soprattutto quando le famiglie sono indigenti, quando i bambini sono molto piccoli, e quando la povertà è vissuta per un periodo prolungato di tempo⁵¹. Il reddito e la capacità economica possono quindi influenzare i risultati di istruzione;

⁵¹ Ad esempio Cfr. l' indicatore n. 32 della Nuova Zelanda, disponibile su http://www.educationcounts.govt.nz/technical_info/indicator_definition [Data di accesso: giugno 2009].

entrambi hanno infatti un impatto diretto sull'accessibilità ai servizi di istruzione per i quali vengono pagati dei contributi, o relativi al trasporto o ad altre voci i cui costi possono risultare elevati. Ma soprattutto l'aumento del reddito e del benessere economico offrono l'accesso ad una gamma più ampia di esperienze di vita e di risorse in grado di supportare l'apprendimento. Molte ricerche infatti sostengono che esista una correlazione tra bassi livelli di reddito e bassi risultati; essa è data dall'impossibilità che i genitori con un basso reddito hanno di offrire un ambiente stimolante per i propri figli rispetto a quello offerto da genitori benestanti⁵². L'aumento del reddito familiare, inoltre, ha un maggiore impatto sui risultati dei bambini che vivono in famiglie più povere rispetto a quelli che vivono in famiglie più ricche⁵³; tale dato mostra come il rapporto tra livelli del reddito e risultati dell'istruzione non sia lineare.

Nella pratica della ricerca sono diversi gli approcci per quantificare il *background*: in Francia si definisce l'origine sociale nel modo più classico, tramite la professione e la categoria socio-professionale dei genitori, dando la priorità a quella del padre⁵⁴; la Nuova Zelanda e gli USA fissano una soglia di reddito al di sotto della quale gli studenti si considerano viventi in famiglie a basso reddito⁵⁵. Il PISA (*Programme for International Student Assessment*) costruisce un indice specifico di prestigio associato all'occupazione (ISEI – *International Socio-Economic Index of Occupational Status*), ottenuto tenendo conto del livello più elevato nella coppia dei genitori⁵⁶.

A seconda dell'approccio utilizzato o della disponibilità di dati, si possono sintetizzare le informazioni relative alla famiglia degli studenti in un unico indicatore, a partire dal livello di **occupazione dei genitori** come componente del *background*, oppure considerarli già di per sé come fattori che possono incidere direttamente sul successo scolastico e sulla propensione a intraprendere studi post-obbligatori da parte dei figli.

⁵² Mayer, S. (2002). *The Influence of Parental Income on Children's Outcomes*. Wellington: Ministry of Social Development.

⁵³ Per approfondimenti: Hill, M.A. and O'Neill, J. (1994). Family Endowments and the Achievement of Young Children with Special Reference to the Underclass. *Journal of Human Resources*, 29 (n. 4), pp. 1064–1100; Lefebvre, P. and Merrigan, P. (1998). *Family Background, Family Income, Maternal Work and Child Development*. CREFÉ, Université du Québec à Montréal, Working Paper 78. Disponibile su <<http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/Collection/MP32-28-98-12E.pdf>> [Data di accesso: settembre 2009].

⁵⁴ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Département de la valorisation et de l'édition (2008). *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche: 29 indicateurs*. Disponibile su <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid23407/l-etat-de-l-enseignement-superieur-et-de-la-recherche-n-2-decembre-2008.html>> [Data di accesso: giugno 2009].

⁵⁵ Cfr. l'indicatore "Children living in low income households" della Nuova Zelanda, disponibile su <http://www.educationcounts.govt.nz/technical_info/indicator_definition> [Data di accesso: giugno 2009].

⁵⁶ Secondo il glossario dei termini statistici OECD "International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) was derived from students' responses on parental occupation. The index captures the attributes of occupations that convert parents' education into income. The index was derived by the optimal scaling of occupation groups to maximise the indirect effect of education on income through occupation and to minimise the direct effect of education on income, net of occupation (both effects being net of age)." (OECD (2009). *Glossary of statistical terms*. Disponibile su <<http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5405>> [Data di accesso giugno 2009]. Per approfondimenti cfr. Ganzeboom, H., De Graaf, P., Treiman, D. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status, *Social Science Research*, vol.21, pp. 1-56.

Per gli stessi motivi viene preso in considerazione da tutti i paesi anche il **livello di istruzione dei genitori**. Inoltre questo indicatore assume un certo rilievo nello studio di quei fattori considerati in associazione con la prosecuzione degli studi post-obbligatori di tipo terziario. In Spagna⁵⁷ ad esempio per ciascuno dei livelli di istruzione del padre, si evidenzia la percentuale dei giovani tra i 19 e 23 anni che accedono all'università; l'obiettivo è quello di rappresentare la relazione tra l'origine socio-economica familiare, misurata attraverso gli studi del padre, e l'accesso all'università da parte dei giovani nella fascia d'età post-diploma (19-23 anni).

Gli aspetti descritti contribuiscono in modo determinante alla costruzione della rappresentazione dell'ambiente familiare in cui i bambini vivono e possono essere individuati come i primi fattori che agiscono direttamente sull'esperienza educativa dei ragazzi e delle ragazze. Per poter mettere ulteriormente a fuoco l'ambiente familiare e le opportunità materiali ed educative messe a disposizione degli studenti è opportuno analizzare le risorse di cui dispongono e che possono rappresentare uno stimolo per l'apprendimento. Tra le **risorse disponibili in casa** ci sono quelle **materiali**, comunemente indagate nelle ricerche internazionali⁵⁸ come indicatore di status economico, e quelle **educative** considerate soprattutto *proxy* delle condizioni familiari di supporto allo studio.

Ulteriore indicatore è la **lingua parlata a casa** dallo studente, opportunità di rinforzo domestico della lingua usata a scuola. La diversità linguistica all'interno di un sistema di istruzione aggiunge un ulteriore elemento di complessità nel caso di studenti che, parlando una lingua diversa a casa, hanno solo l'apprendimento scolastico per imparare la lingua italiana. L'interesse è rivolto - nel caso italiano - non solo all'uso in famiglia di una lingua straniera, ma anche all'utilizzo prevalente di un dialetto.

⁵⁷ Cfr. Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema. (Indicatore Rs8.1).

⁵⁸ Si vedano le indagini PISA (*Programme for International Student Assessment*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), condotte dall'INVALSI per l'Italia (<http://www.invalsi.it/invalsi/index.php>).

2.1.4.b. Composizione del nucleo familiare

Con la composizione del nucleo familiare si vogliono indagare le **tipologie di famiglia** in cui gli alunni vivono (con entrambi i genitori, con un solo genitore, o in situazioni diverse), mentre rilevare il numero degli eventuali fratelli o sorelle può essere considerato come un indicatore di vincoli economici familiari. Tale aspetto è connesso con le opportunità di sostegno familiare nei compiti e, più in generale, con gli aspetti di contesto familiare nel quale lo studente e la studentessa si trovano a vivere.

2.1.4.c. Spese delle famiglie per l'istruzione

Tra le caratteristiche socio-economico-culturali delle famiglie è interessante sfruttare l'informazione sulle **spese delle famiglie per l'istruzione** (consumi finali). Questo indicatore fornisce infatti una chiara indicazione del *peso* che ha l'istruzione sul bilancio familiare, includendovi complessivamente tasse scolastiche, spese per l'iscrizione a corsi e lezioni, libri ed eventuali spese per l'alloggio ed il mantenimento di componenti della famiglia che studiano al di fuori dal Comune di residenza⁵⁹. Attraverso livelli di approfondimento diversi, quali ad esempio quello regionale, e attraverso la lettura congiunta di ulteriori informazioni, questo dato potrebbe risultare utile per far emergere eventuali diversità presenti sul territorio italiano.

2.1.5. Partecipazione della comunità alla scuola

Questa macroarea è articolata in tre aree:

- *integrazione, coesione sociale e collaborazione*, in cui vengono presentati indicatori che attengono alla collaborazione di soggetti esterni e ai rapporti tra la scuola e la comunità locale;
- *partecipazione*, che si riferisce al coinvolgimento dei genitori (e per la scuola secondaria di II grado anche agli studenti);
- *servizi aggiuntivi e sovvenzioni allo studio*, che mette in evidenza il contributo degli Enti locali per il sostegno allo studio e per la realizzazione di diversi servizi di supporto alle famiglie.

⁵⁹ cfr. il modello ISTAT/BF/2 Riepilogo delle Spese in Istituto nazionale di statistica (2007). *La vita quotidiana nel 2006: indagine multiscope annuale sulle famiglie: "Aspetti della vita quotidiana" Anno 2006*. Roma: ISTAT).

Tabella 5 - CONTESTO – Partecipazione delle comunità alla scuola

Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell'informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Integrazione / coesione sociale / collaborazione	C_23	Percentuale di finanziamenti all'Istituzione scolastica da soggetti o enti privati esterni	Scuola	Comune
	C_24	Disponibilità di stages	Scuola	Comune
	C_25	Rapporti con la comunità locale	Scuola	Comune
Partecipazione	C_26	Tassi di partecipazione dei genitori alle elezioni degli organi collegiali	Individuo	Individuo
	C_27	Livelli di partecipazione dei genitori alle attività della scuola	Individuo	Individuo
	C_28	Partecipazione finanziaria dei genitori	Individuo	Individuo
	C_29	Livelli di coinvolgimento degli studenti nelle attività della scuola	Individuo	Individuo
Servizi aggiuntivi	C_30	Pre scuola	Individuo	Comune
	C_31	Mensa	Individuo	Comune
	C_32	Scuolabus	Individuo	Comune
Sovvenzioni allo studio	C_33	Spesa pubblica destinata alle sovvenzioni allo studio	Individuo	Comune

2.1.5.a. Integrazione / coesione sociale / collaborazione

Tra le risorse di cui dispongono le scuole è opportuno cogliere la diversificazione della tipologia di entrate per meglio comprendere su quanto e su 'chi' possono contare per programmare le proprie attività. Dando per scontato l'ingente ammontare del trasferimento corrente alle scuole da parte del Ministero è interessante approfondire e confrontare la quota di **finanziamenti da soggetti o enti privati sul totale dei finanziamenti che una scuola riceve** per capire quanto la scuola sia effettivamente in grado di attivare autonomamente fonti di entrata propria. Un esempio di utilizzo di

tale indicatore è rintracciabile nel rapporto di sistema francese⁶⁰, dove viene descritta la provenienza dei finanziamenti iniziali (distinguendo tra Stato, enti territoriali, altre amministrazioni pubbliche, imprese e famiglie).

Conoscere il numero dei posti per stage messi a disposizione dalle imprese o dalle aziende o da altri enti privati presenti sul territorio in cui la scuola si trova ad operare (**disponibilità di stage**) offre informazioni sia sul livello di collaborazione della comunità esterna con la scuola, sia sulla capacità di una scuola di sperimentarsi direttamente in un ambiente lavorativo, con un ritorno in termini di esperienza e di miglioramento⁶¹. Tale indicatore è però pertinente solo per la scuola secondaria di II grado.

Inoltre è importante esplorare che tipo di **rapporti** la singola unità scolastica instaura **con la comunità locale** per poter cogliere l'appartenenza ad assetti territoriali specifici e studiare le possibilità o meno che l'Istituzione scolastica ha di strutturare legami forti con il territorio in cui opera. Infatti, se la scuola svolge il proprio servizio in un piccolo comune, è più probabile, ad esempio, che il Dirigente scolastico conosca di persona tutti i rappresentanti dell'amministrazione pubblica e che questo favorisca la costruzione di reti particolarmente radicate nel territorio dove operano. Al contempo però l'offerta culturale di una città permette una varietà maggiore di stimoli, e quindi la possibilità di organizzare un più vasto e diversificato numero di attività.

2.1.5.b. Partecipazione

Considerare la scuola come un sistema 'aperto', vuol dire dare per scontata la sua capacità di 'aprirsi' veramente - o almeno la sua volontà di -, costruendo quella comunità di apprendimento che vede coinvolti tutti i soggetti del sistema d'istruzione e formazione. Gli effetti congiunti della scuola e della famiglia possono quindi avere un risultato positivo sull'educazione degli alunni.

⁶⁰ Cfr. gli indicatori 1, 17, 20, in Ministère de l'Éducation Nationale, Direction l'Évaluation et de la Prospective et de la Performance (2008). *L'état de l'École de la maternelle à l'enseignement supérieur – 30 indicateurs sur le système éducatif français*.

Disponibile su <<http://www.education.gouv.fr/pid271/l-etat-de-l-ecole.html>> [Data di accesso: giugno 2009], e gli indicatori 1 e 2 in Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Département de la valorisation et de l'édition (2008). *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche: 29 indicateurs*.

Disponibile su <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid23407/l-etat-de-l-enseignement-superieur-et-de-la-recherche-n-2-decembre-2008.html>> [Data di accesso: giugno 2009].

⁶¹ A livello internazionale è utile sottolineare che il sistema di indicatori francese include un indicatore sulla 'Formazione continua nell'istruzione superiore', approfondendo la distribuzione delle entrate per la formazione continua, i tipi di contratti, i diplomi rilasciati nei diversi settori della formazione continua.

Un primo elemento formale per comprendere il grado di coinvolgimento delle famiglie, sia a livello di sistema, sia di scuola, può essere fornito dai **tassi di partecipazione dei genitori alle elezioni degli organi collegiali**, aspetto da considerare come una variabile cosiddetta *proxy* dell'intervento dei genitori nel processo decisionale della scuola.

La partecipazione dei genitori non è però solo quella espletata attraverso gli organi collegiali preposti, ma anche quella che li vede direttamente coinvolti nelle scelte educative del proprio figlio. Si ritiene quindi che una **partecipazione dei genitori nelle attività della scuola** rifletta un clima scolastico buono e collaborativo. Nel proprio sistema di indicatori sia la Spagna⁶² che gli USA⁶³ rilevano il grado di partecipazione delle famiglie in diverse tipologie di azioni come ad esempio collaborare attivamente alla realizzazione delle iniziative della scuola, partecipare ai colloqui con gli insegnanti o prendere parte agli eventi e alle manifestazioni scolastiche. La Spagna, nel suo sistema di indicatori⁶⁴, rileva tale aspetto anche attraverso l'appartenenza e la partecipazione delle famiglie alle associazioni dei genitori degli alunni di ciascuna scuola.

Sotto un altro punto di vista il coinvolgimento dei genitori può essere anche rilevato attraverso quella che viene definita la **partecipazione finanziaria dei genitori**. Infatti in molte scuole è richiesto solo il pagamento di una quota obbligatoria per l'assicurazione degli alunni; in altri casi il contributo è più ampio e composito e può essere motivato con la necessità di contribuire al mantenimento di attività di laboratorio specifiche, o per l'attivazione dei progetti per l'ampliamento dell'offerta formativa o ancora per l'acquisto di materiale necessario alle attività collettive nella classe. Per il contesto italiano la partecipazione finanziaria corrisponde alla quota annua individuale di contributi facoltativi che i genitori di ciascuno studente versano alla scuola all'atto dell'iscrizione. In modo complementare, all'interno di quest'area, è interessante anche conoscere il numero di studenti per i quali questa quota non è stata versata. Nel rapporto di sistema francese

⁶² Il sistema di indicatori spagnolo indaga le seguenti aree: processo di insegnamento/apprendimento (es. assistenza, riunioni, collaborazione nelle aule in orario di classe); attività culturali (es. sport, musica, teatro, sviluppate fuori dall'orario scolastico); attività extrascolastiche (es. escursioni, attività di biblioteca, feste scolastiche); attività di sostegno (es. raccolta di fondi per sostenere la scuola). I dati sono raccolti tramite i Questionari Famiglie delle indagini "Valutazione dell'educazione primaria" (INECSE 2003) e "Valutazione dell'educazione secondaria" (INCE 2000). Cfr. Instituto de Evaluación - Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Resultados de la Evaluación de la Educación Primaria 2003* (indicatore P 4.2).

Disponibile su <<http://www.institutodeevaluacion.mepsyd.es/publicaciones/?IdCategoriaPublicacion=6#indice0>> [Data di accesso: giugno 2009].

⁶³ Planty, M., Hussar, W., Snyder, T., Kena, G., Ramani, K., A., Kemp, J., Bianco, K., Dinkes, R. (2009). *The Condition of Education 2009. NCES 2009-081*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics.

⁶⁴ Si vedano i Questionari Famiglie delle indagini "Valutazione dell'educazione primaria" (INECSE. 2003) e "Valutazione dell'educazione secondaria" (INCE 2000), in Instituto de Evaluación - Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Resultados de la Evaluación de la Educación Primaria 2003* (indicatore P 4.1). Disponibile su

<<http://www.institutodeevaluacion.mepsyd.es/publicaciones/?IdCategoriaPublicacion=6#indice0>> [Data di accesso: giugno 2009].

tutti gli indicatori sulla spesa riportano i soggetti finanziatori⁶⁵, fra cui quelli delle famiglie, la cui percentuale sui finanziamenti è del 5% per la primaria e supera il 9% per la secondaria di II grado. Questo aspetto è interessante poiché mostra quanto le scuole si appoggiano sulle famiglie degli studenti da un punto di vista finanziario, e quanto le famiglie scelgono di rispondere a tale chiamata.

Una delle domande conoscitive alla base dell'interazione tra operatori dell'istruzione e destinatari del servizio, ossia gli studenti, è: *in che misura gli studenti sono coinvolti nella progettazione del proprio percorso formativo?* E quindi ad esempio se collaborano all'elaborazione del POF (Piano dell'offerta formativa), se realizzano o meno autonomamente alcuni progetti, come il giornalino di scuola, se fanno proposte relativamente alla realizzazione delle attività extra-scolastiche o se prendono parte alle assemblee d'istituto. Intesa in questo senso la dimensione dei **livelli di partecipazione degli studenti** può coinvolgere solamente gli studenti del II ciclo di istruzione.

2.1.5.c. Servizi aggiuntivi

Vengono qui messi in evidenza gli eventuali servizi che la scuola è in grado di offrire agli studenti e alle famiglie, al di fuori della normale attività scolastica, ma che con questa sono strettamente connessi. La presenza di servizi aggiuntivi offerti da una scuola quali il pre-scuola, la mensa e lo scuolabus, vengono generalmente attivati sulla base di un numero minimo di richieste e, spesso, in collaborazione con l'amministrazione comunale che attiva tali servizi; può essere previsto inoltre il pagamento di una quota supplementare per usufruire di tali servizi.

La presenza di questi servizi aggiuntivi (e facoltativi) in una scuola costituisce senza dubbio un elemento importante nella ponderazione della scelta di una scuola per i propri figli; i genitori infatti non sono sempre in grado di rimanere legati agli orari 'standard' di una scuola. È da sottolineare però che mentre la richiesta di questi servizi è a carico della scuola, l'attivazione degli stessi spesso dipende dalla volontà dell'amministrazione locale che mette a disposizione risorse finanziarie, materiali e di personale per il loro corretto svolgimento; gli indicatori che afferiscono a quest'area possono quindi essere letti come una *proxy* del rapporto della scuola con il territorio.

Il servizio di **pre-scuola** consiste nell'accoglienza vigilata e nell'intrattenimento degli alunni della scuola primaria, in un orario antecedente a quello delle lezioni.

⁶⁵Cfr. gli indicatori 1, 17, 20 in Ministère de l'Éducation Nationale, Direction l'Évaluation et de la Prospective et de la Performance (2008). *L'état de l'École de la maternelle à l'enseignement supérieur – 30 indicateurs sur le système éducatif français*.

Disponibile su <<http://www.education.gouv.fr/pid271/l-etat-de-l-ecole.html>> [Data di accesso: giugno 2009].

È un servizio generalmente utile per i genitori che hanno un orario di lavoro che non consente loro di accompagnare i figli nel normale orario scolastico; è possibile quindi richiedere l'anticipo dell'orario di ingresso (pre-scuola). L'attivazione di questo servizio è legata ad un numero minimo di richieste che gli studenti fanno presso le proprie scuole. Se è il Comune che si occupa di questa attività integrativa - specialmente in caso di periodi lunghi e con valenza educativa -, l'accoglienza e la sorveglianza degli allievi per brevi periodi immediatamente a ridosso l'inizio delle lezioni è solitamente gestita dalla scuola stessa. D'altra parte non è escluso che la scuola promuova autonomamente un progetto di pre-scuola con valore educativo, anche richiedendo un contributo delle famiglie interessate⁶⁶.

La presenza del servizio **mensa** è condizionata da una serie di fattori, quali la disponibilità di fondi comunali per la maggior parte del finanziamento del servizio (la restante parte è a carico degli utenti), la disponibilità di locali adeguati all'interno dell'edificio scolastico (non è però necessario che sia presente un locale per la cucina), il tipo di orario svolto dalle classi (nel caso in cui si svolga un orario *standard* antimeridiano, non si rende necessaria l'attivazione del servizio mensa), la disponibilità di ore e di personale⁶⁷ per la copertura del servizio stesso, ecc. In questo senso la presenza della mensa può quindi essere letta anche come un elemento positivo di contesto, in quanto l'amministrazione locale dedica una parte dei suoi fondi per permetterne l'attivazione. Inoltre l'orario scolastico che gli studenti trascorrono a mensa è considerato a tutti gli effetti 'tempo scuola', e viene computato nell'orario settimanale previsto dall'offerta formativa della scuola in questione. Di fatto è un momento ritenuto educativo per i bambini e le bambine del 1° ciclo, infatti in molte scuole vengono anche attivati specifici progetti legati alla mensa e all'educazione alimentare.

Il servizio di **scuolabus** è una prestazione di grande utilità per tutte quelle famiglie che si trovano nell'impossibilità di accompagnare o riprendere i propri figli da scuola.

L'attivazione di questo servizio avviene sulla base del numero delle richieste presentate, ed in convenzione con il Comune che ne sostiene la quasi totalità dei costi. Rimane a carico degli utenti solo una piccola quota contributiva⁶⁸.

Recentemente in alcuni grandi centri (come Roma ad esempio), accanto al tradizionale servizio di scuolabus si sta diffondendo un servizio di 'scuolabus a piedi'⁶⁹: i bambini vengono accompagnati

⁶⁶ Per le rispettive competenze di scuole e Comuni si vedano i Riferimenti normativi in Appendice.

⁶⁷ Recenti disposizioni (CM 6.7.2009, n. 63) prevedono che le eventuali ore di completamento cattedra vengano impiegate prioritariamente per l'assistenza alla mensa, anche in classi diverse da quelle di insegnamento (cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

⁶⁸ Il trasporto scolastico è un diritto di tutti gli studenti e deve essere garantito quando la scuola è localizzata oltre i tempi e le distanze massime percorribili stabiliti dal D.M. 18.12.1975 (cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

⁶⁹ Il servizio di scuolabus a piedi ha, nel corso dell'ultimo decennio, riscosso sempre più successo. Particolarmente attivo nel Comune di Roma

a scuola o a casa a piedi da personale specializzato che si occupa della loro supervisione. Oltre allo scopo principale di aiutare quelle famiglie che, per diversi motivi, hanno bisogno che qualcuno accompagni o riprenda i bambini, altri scopi nobili si legano a questa attività: alleggerire il traffico, lo smog, e il rumore; dare ai bambini un'opportunità per fare movimento e divertirsi a scoprire il territorio socializzando.

2.1.5.d. Sovvenzioni allo studio

Questa area è definita attraverso l'indicatore che misura l'entità della **spesa pubblica destinata alle sovvenzioni allo studio**.

La presenza e l'entità di fondi destinati agli studenti come supporto allo studio è un indicatore di come le Amministrazioni provvedono al superamento di eventuali disparità socio-economiche, garantendo a tutti l'accesso all'istruzione.

In Italia le fonti delle sovvenzioni destinate alle scuole pubbliche sono diverse: per quanto riguarda la scuola del I ciclo e del II ciclo, dal momento che l'iscrizione è gratuita, ad eccezione del pagamento della quota assicurativa e di un eventuale contributo annuale facoltativo deliberato dal Consiglio di Circolo o di Istituto di ciascuna scuola, generalmente il Comune mette a disposizione specifici fondi per le famiglie meno agiate (situazione determinata sulla base del reddito attraverso l'indice ISEE - Indicatore della Situazione Economica Equivalente)⁷⁰ per contribuire sia al pagamento dell'eventuale quota richiesta, sia per l'acquisto dei libri e del materiale scolastico. Questo indicatore riveste un particolare interesse se letto a livello di sistema e, soprattutto, in rapporto alle sovvenzioni erogate in altri paesi; è comunque rilevante anche da un punto di vista della singola Istituzione scolastica, permettendo un confronto scuola per scuola sull'utilizzo da parte delle famiglie disagiate di fondi per il diritto allo studio.

Nel panorama internazionale analizzato, dal momento che i sistemi d'istruzione sono molto differenti, le sovvenzioni allo studio si concretizzano in forme molto differenti e si riferiscono ad

(http://www.comune.roma.it/was/wps/portal/!ut/p/_s.7_0_A/7_0_21L?menuPage=/Area_di_navigazione/Sezioni_del_portale/Dipartimenti_e_altri_uffici/Dipartimento_XVI/Eventi_e_iniziative/Scuolabus_a_piedi/) e in altre città italiane dove, anche se con nomi diversi, risulta molto apprezzato e sempre in espansione (es. "piedi bus" a Padova <http://www.piedibus.it>).

⁷⁰ L'Indicatore della situazione economica equivalente è uno strumento che permette di misurare la condizione economica delle famiglie nella Repubblica Italiana. È un indicatore che tiene conto del reddito, del patrimonio (mobiliare e immobiliare) e delle caratteristiche di un nucleo familiare (per numerosità e tipologia).

aspetti molto più ampi; ad esempio in Olanda⁷¹ le sovvenzioni coprono sia i costi legati alle tasse, sia quelli legati all'alloggio⁷².

⁷¹ Cfr. Department of Knowledge Based Affairs of the Ministry of Education, Culture and Science. (2009). *Key Figures 2004-2008. Education Culture and Science*. Den Haag: Dutch Ministry of Education, Culture and Science (cap. 10).

⁷² Nei Paesi nordici è infatti abitudine diffusa raggiungere un'indipendenza dalla famiglia in età molto anticipata rispetto a quanto possa avvenire nel nostro Paese, passando il periodo degli studi superiori in strutture simili a collegi.

2.2. INPUT

La dimensione degli *input* è relativa alle risorse di cui la scuola può disporre nella prestazione del servizio. Tali risorse fanno riferimento sia al capitale umano (operatori e utenti), sia a fattori economici (finanziamenti e fondi disponibili) e materiali (elementi strutturali propri dell' 'edificio scuola' e dotazioni a disposizione).

In questa dimensione sono state quindi incluse informazioni inerenti:

- le scuole (ad esempio: l'ampiezza media delle scuole, l'ampiezza media della classe, ossia il numero medio di studenti per classe);
- le risorse strutturali (ad esempio: postazioni pc nella scuola, numero di volumi presenti nelle biblioteche di scuola);
- le risorse economiche (ad esempio: spesa per studente, spesa pubblica in educazione);
- gli studenti (ad esempio: alunni per classe, alunni stranieri);
- le risorse umane (ad esempio: numero di insegnanti, assenze per malattia, insegnanti di sostegno).

Alcune di queste informazioni risultano essere interessanti per la valutazione a livello di singola unità scolastica, mentre possono essere meno rilevanti se analizzate in maniera aggregata per una valutazione del sistema scolastico nel suo complesso; un esempio può essere dato dal numero di edifici di cui è composta un'Istituzione scolastica: se lo consideriamo dal punto di vista della qualità della scuola questo dato può aiutare a costruire un profilo della singola istituzione, e di alcuni servizi che offre (è ben diverso avere una sola biblioteca all'interno di una Istituzione scolastica composta da un solo edificio, piuttosto che composta da sette plessi distinti); se invece costruiamo il numero medio di edifici per scuola, si rischia di restituire un'informazione puramente descrittiva non chiaramente interpretabile (è meglio che una scuola sia composta da più o meno edifici? Il numero medio in questo caso può diventare una pietra di paragone?). Con altre informazioni invece si presenta una situazione opposta, ovvero i dati risultano interessanti se aggregati in indicatori a livello di sistema, ma sono invece poco significativi se analizzati a livello di Scuola (ad esempio la spesa pubblica nazionale per il settore dell'Istruzione).

2.2.1. Risorse delle scuole

La prima macroarea individuata si articola in indicatori in grado di descrivere le caratteristiche delle scuole; tali indicatori permettono infatti di posizionare ogni scuola in uno spazio preciso per confrontarsi sia a livello territoriale e di tipologia scolastica, sia rispetto a situazioni internazionali, ossia a livello sistema, in un quadro di dati prevalentemente quantitativi in grado di definire un *profilo di scuola*: l'ampiezza della scuola, intesa come numero di alunni iscritti, l'ampiezza media delle classi (calcolata come rapporto tra il numero di studenti iscritti e il numero delle classi), il numero di studenti per insegnante e il rapporto tra insegnanti di sostegno e il numero di studenti con disabilità.

Tabella 6 - INPUT - Risorse delle scuole

Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell'informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Caratteristiche delle scuole	I_01	Ampiezza della scuola	Scuola	Comune Provincia Regione Nazione
	I_02	Ampiezza delle classi	Scuola	Provincia Regione Nazione
	I_03	Rapporto studenti per insegnante	Scuola	Scuola Nazione
	I_04	Rapporto studenti con disabilità per insegnanti di sostegno	Scuola	Scuola Nazione

2.2.1.a. Caratteristiche delle scuole

In questa area sono raccolte le informazioni relative ad aspetti che possono fornire un quadro il più esaustivo possibile delle dimensioni di una scuola, intese in particolare come numerosità degli studenti e dei docenti che vi studiano/lavorano.

L'indicatore relativo al numero di alunni presenti nell'Istituzione scolastica nel suo complesso, ossia includendo tutte le sedi presenti, fornisce una misura della **ampiezza della scuola**, dimensione rispetto alla quale tutto ciò che è connesso con la scuola deve essere commisurato, quindi l'organizzazione didattica, la numerosità e la gestione del personale, l'uso degli spazi e delle risorse economiche, ecc. Un dato così costruito può essere inoltre messo in relazione con tutte le

informazioni ottenute dalla rilevazione (ad esempio il rapporto alunni per docente, il rapporto dotazione libraria per studente, ecc.) al fine di rendere i dati di ciascuna scuola tra loro direttamente confrontabili. La lettura di questo indicatore riveste interesse anche in relazione al livello scolastico rispetto al quale viene calcolato e, per le scuole del II ciclo, ai diversi indirizzi scolastici.

Il confronto nel tempo⁷³ della dimensione di una scuola permette inoltre di mettere in luce la richiesta di istruzione che ciascuna scuola è in grado di soddisfare nel suo bacino di utenza (con particolare riferimento alla scuola del 1° ciclo, mentre rispetto alla scuola del 2°, il bacino di utenza risulta essere meno definito e molto più ampio data la maggiore età degli studenti).

Un altro indicatore classico, in grado di descrivere le caratteristiche della scuola, è l'**ampiezza delle classi**. Rapportando il numero totale degli studenti al numero totale delle classi in una scuola, è possibile ottenere un indicatore che esprime il numero medio di studenti per ciascuna classe. Con questo indicatore si vuole evidenziare il rapporto alunni/classi, supponendo che gli studenti abbiano più opportunità di 'star bene con gli altri' in una scuola non eccessivamente affollata e in una classe non molto numerosa; in ambienti cioè, che favoriscano il dialogo personale e costruttivo tra gli studenti ed i propri insegnanti.

Il numero di studenti per classe è una dimensione che in Italia viene limitata per legge per ciascun livello scolastico⁷⁴. La normativa in materia è piuttosto complessa e in continua evoluzione⁷⁵, dal momento che modificare queste soglie significa incidere anche sul numero di classi che possono essere formate e, di conseguenza, sul numero di docenti necessari. Il numero di studenti per classe inoltre può subire variazioni di legge anche in relazione alla presenza di uno o più alunni con disabilità⁷⁶.

In ambito internazionale, questa informazione viene rilevata da paesi europei ed extra-europei. Un confronto tra i valori raggiunti da questo indicatore nei diversi paesi considerati viene illustrato in *Education at a Glance* dove si esplicita che il numero di studenti per classe è 'uno degli aspetti più discussi dell'educazione che gli studenti ricevono'⁷⁷. Infatti, sebbene la dimensione della classe

⁷³ Le dimensioni ottimali delle istituzioni scolastiche previste dalla normativa (DPR 18.6.1998, n. 233) non corrispondono ancora a molte situazioni di fatto (cfr Riferimenti normativi in Appendice).

⁷⁴ Dalla *Relazione tecnica* contenuta nella legge finanziaria 2007 (Legge 27.12.2006, n. 296): "la revisione dei criteri e dei parametri deve comunque garantire l'obiettivo di portare la media nazionale del rapporto alunni/classi dall'attuale valore di 20,6 al valore di 21,0, a decorrere dall'anno scolastico 2007/2008. [...] per la scuola materna un incremento medio di 0,1 per la primaria di 0,4, per la secondaria di primo grado di 0,4 e per la secondaria di secondo grado di 0,6." (Cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

⁷⁵ Cfr. i Riferimenti normativi in Appendice.

⁷⁶ Con il DM 3.6.1999, n. 141 le classi con alunni in situazione di handicap sono costituite di norma da 20 alunni (Cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

⁷⁷ Cfr. Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Education at a Glance 2008. OECD INDICATORS 2008*. Paris: OECD. Disponibile su http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html.

possa essere vista come un indicatore della qualità del sistema scolastico, dalle ricerche effettuate fino ad ora⁷⁸ non emergono evidenze sui risultati degli studenti. Questi aspetti quindi sono ancora in via di approfondimento e hanno prodotto pochi risultati; ad esempio contrariamente alla comune opinione, alcune ricerche hanno recentemente evidenziato come le classi composte da un numero ridotto di studenti e studentesse abbiano un impatto solo su specifici gruppi di studenti: mentre un individuo che parte da una posizione svantaggiata potrebbe trarre vantaggi dall'essere inserito in una classe piccola - ricevendo maggiori attenzioni dagli insegnanti -, non è detto che sia possibile ottenere il medesimo effetto con uno studente meno svantaggiato⁷⁹. Inoltre, il fatto che la relazione tra la dimensione della classe ed i risultati degli studenti si riveli spesso non lineare, rende molto difficile la stima degli effetti. Sono infatti molti i fattori che influenzano l'interazione tra studenti e insegnanti, e la dimensione della classe è solo uno fra questi⁸⁰.

In Spagna ad esempio l'ampiezza della classe è considerata un elemento molto rilevante per migliorare la qualità dell'insegnamento. Come in Italia questo rapporto viene stabilito per legge, ma il suo valore è in calo negli ultimi anni: il tetto è di 25 alunni per la scuola primaria e 30 per la secondaria obbligatoria⁸¹. Negli Stati Uniti questo indicatore rappresenta una misura del carico di studenti per ciascun insegnante, fornendo informazioni che vengono ritenute chiave per valutare l'ambiente di apprendimento degli studenti⁸². Le classi con rapporti minori vengono generalmente valorizzate, in quanto si ritiene che aumentino le opportunità per gli studenti di ricevere attenzione personale da parte dei loro insegnanti. Non vengono comunque trascurati gli aspetti economici della questione: il mantenimento di piccole dimensioni delle classi è spesso più costoso di quello per la creazione di classi più grandi.

Analizzando il rapporto tra il numero di studenti e di insegnanti (**rapporto studenti per insegnante**) è possibile operare un approfondimento circa la dimensione scolastica. Si considera quindi di mettere a rapporto il numero di studenti di una scuola alla totalità degli insegnanti presenti nella stessa, in particolare facendo riferimento all'organico di fatto, ovvero al numero degli

[Data di accesso: giugno 2009].

⁷⁸ Cfr. Soguel, N.C., Jaccard, P. (2008). *Governance and performance of Education System*. New York: Springer-Verlag (par. 4.5.1).

⁷⁹ Cfr. Krueger, A., Whitmore D. (2000). The effect of attending a small class in the early grades on college-test taking in the middle school test results: evidence from project STA. NBER Working paper W7656.

⁸⁰ Cfr. Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Education at a Glance 2008. OECD INDICATORS 2008*. Paris: OECD. Disponibile su

<http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html>

[Data di accesso: giugno 2009].

⁸¹ Cfr. Ministerio de Educación y Ciencia Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2006). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación* (indicatori Rc6.1 e Rc6.2).

Disponibile su <<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/indicadores/SEIE2006web.pdf>> [Data di accesso: giugno 2009].

⁸² Cfr. Matheson, N. (1996). *Education indicators: An international perspective*. [Washington, DC]: National Center for Education Statistics.

insegnanti effettivamente impiegati nella scuola una volta formate le classi⁸³. Nel calcolo complessivo vengono considerati insieme agli insegnanti con contratto a tempo indeterminato anche quelli con contratto a tempo determinato annuale (1 settembre – 31 agosto) e gli insegnanti con contratto a tempo determinato fino al termine delle attività didattiche (1 settembre – 30 giugno); vengono esclusi dal computo i supplenti chiamati per svolgere supplenze brevi e saltuarie e i docenti di religione cattolica. Inoltre, per quanto riguarda gli insegnanti che hanno spezzoni d'orario, nel calcolo vengono presi in considerazione solo quelli titolari presso la scuola⁸⁴. Questo indice contribuisce all'analisi della misura in cui le risorse umane (in particolare gli insegnanti) raggiungono gli studenti. Minore è il rapporto, maggiore è la disponibilità di insegnanti per gli studenti⁸⁵.

Un approfondimento ulteriore è dato dal rapporto tra il numero degli studenti con disabilità ed il numero di insegnanti di sostegno (**rapporto studenti con disabilità per insegnanti di sostegno**). In Italia il numero di insegnanti di sostegno viene determinato per legge⁸⁶; grazie ai posti di sostegno in deroga le scuole possono richiedere un numero di docenti differente da quanto stabilito, cercando così di soddisfare le esigenze legate al numero di studenti con disabilità certificata⁸⁷ effettivamente presenti nell'istituto. Nel definire l'organico di fatto la numerosità

⁸³ Nel *Quaderno bianco sulla scuola*, vengono approfondite le differenze tra organico di fatto e di diritto nel calcolo del totale dei docenti, la differenza raggiunge le 40.000 unità. Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, Ministero dell'Economia e delle Finanze (2007). *Quaderno bianco sulla scuola*. Disponibile su <http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/quaderno_bianco.pdf> [Data di accesso: ottobre 2009].

⁸⁴ Anche se in passato sono state adottate definizioni leggermente differenti dettate dalle esigenze di analisi del caso oppure dalla disponibilità di dati, queste sono le definizioni più recenti adottate dal MIUR per il calcolo della consistenza del personale (si veda la pubblicazione Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi (2008). *10 anno di scuola statale: a.s. 1998-1999 – a.s. 2007-2008*. Disponibile su <<http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/index.shtml>> [Data di accesso: settembre 2009].

⁸⁵ Al fine di un confronto internazionale la lettura del dato deve essere fatta con estrema cautela, verificando accuratamente che la definizione di 'insegnante' sia condivisa: spesso infatti per i confronti internazionali viene considerata la definizione di insegnante 'full time equivalent' (per un esempio di calcolo si veda Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Education at a Glance 2008. OECD INDICATORS 2008*. Paris: OECD, p.427), altre volte invece si rende necessario verificare quali tipologie di insegnati vengono considerati nel conteggio, ad esempio se vengono presi in considerazione solo gli insegnanti che svolgono lezioni frontali, o se vengono inclusi gli insegnanti di sostegno o quelli di religione. Rispetto a quest'ultima problematica, sebbene l'oggetto dell'analisi sia il rapporto tra insegnanti e studenti, ossia quanti insegnanti ci sono per ciascuno studente (l'inverso rispetto al rapporto degli studenti con gli insegnanti internazionalmente utilizzato anche dall'OECD, ossia quanti studenti ci sono per ciascun insegnante), un'interessante approfondimento contenuto nel *Quaderno bianco sulla scuola* mostra come il rapporto vari al variare dell'insieme di 'insegnanti' che viene considerato (cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, Ministero dell'Economia e delle Finanze (2007). *Quaderno bianco sulla scuola*. Disponibile su <http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/quaderno_bianco.pdf> [Data di accesso: ottobre 2009]).

⁸⁶ Fino all'a.s. 2007-08 veniva fissato il criterio di un insegnante di sostegno ogni 138 alunni (rapporto medio provinciale). La Legge finanziaria 2008 (Legge 21.12.2007, n. 244) ha modificato questo criterio, vincolando il numero degli insegnanti di sostegno da un lato alla numerosità di insegnanti nell'anno scolastico precedente, dall'altro al numero complessivo di classi attivate (per approfondimenti cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

⁸⁷ Con il *Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap* (DPCM 23.02.2006 n. 185), vengono accelerati i tempi per l'accertamento della condizione di disabile; entro 30 giorni dalla richiesta una

effettiva dei docenti assegnati alla scuola può essere diversa da quella richiesta, quindi un'analisi del numero dei docenti di sostegno rispetto al numero di studenti che necessitano di sostegno, permette di comprendere se la scuola ha a disposizione adeguate risorse per rispondere ai bisogni della sua utenza.

2.2.2. Risorse economiche e finanziarie

Nell'area relativa alle risorse economiche e finanziarie vengono inclusi quegli indicatori di carattere finanziario che forniscono una misura delle risorse economiche a disposizione della scuola e dei suoi alunni. Le risorse destinate all'istruzione permettono anche di comprendere il peso dell'istruzione per la politica di un Paese in termini di investimento. È anche vero che tale investimento è fortemente influenzato da fattori strutturali di tipo demografico, dai tassi di iscrizione all'istruzione obbligatoria e post-obbligatoria, dal reddito pro-capite e dai costi delle risorse educative che determinano il rapporto fra domanda e offerta di istruzione e formazione.

Le aree comprese in questa macroarea sono relative alla spesa pubblica e alla disponibilità di risorse per ciascuna scuola.

La lettura degli indicatori che descrivono tali aree dovrebbe essere fatta in maniera congiunta dal momento che, ad esempio, grandi differenze di investimento in educazione nel PIL dei diversi Paesi possono comunque portare a quote percentuali simili, laddove nel dettaglio della spesa per ciascun alunno i valori per studente potrebbero risultare tra di loro molto differenti.

apposita commissione collegiale della ASL rilascia la certificazione necessaria. Successivamente a questo accertamento viene redatta la diagnosi funzionale, ovvero la documentazione prevista dalla legge 104/1992 per avere il sostegno scolastico (per approfondimenti cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

Tabella 7 - INPUT - Risorse economiche / finanziarie

Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell'informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Spesa pubblica per l'istruzione Spesa pubblica per	I_05	Spesa pubblica totale per l'istruzione	Nazione	Nazione
	I_06	Spesa pubblica per l'istruzione in percentuale del PIL	Nazione	Nazione
	I_07	Spesa per l'istruzione per studente	Nazione	Nazione
Disponibilità di risorse per le scuole	I_08	Totale delle entrate per studente	Scuola	Comune Provincia Regione Nazione Istituzioni internazionali

2.2.2.a. Spesa pubblica per l'istruzione

Lo studio di quest'area intende approfondire l'investimento che lo Stato e gli Enti pubblici nel settore dell'educazione compiono, espressi sia in termini assoluti che in rapporto al PIL - Prodotto Interno Lordo -, ma anche in relazione al singolo studente. Questi indicatori risultano essere utili per una valutazione del sistema educativo nel suo complesso e, in particolare, per analisi e confronti di tipo internazionale; infatti sono molti i paesi europei ed extra-europei che vi pongono attenzione, ad esempio la Spagna, la Francia, la Nuova Zelanda, l'Olanda, la Germania, la Danimarca, e gli Stati Uniti d'America. In un'ottica comparativa, la fonte più autorevole per lo studio di queste informazioni risulta l'OECD⁸⁸, organizzazione dotata di protocolli per elaborare i dati e renderli tra loro direttamente confrontabili a livello internazionale⁸⁹.

Il finanziamento pubblico dell'istruzione costituisce una priorità per tutti i paesi e contribuisce a ridurre la disuguaglianza economica e sociale⁹⁰. La **spesa pubblica totale per l'istruzione** rispetto al totale della spesa indica il livello di risorse disponibili per le Istituzioni scolastiche e

⁸⁸ Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Education at a Glance 2008. OECD INDICATORS 2008*. Paris: OECD. Disponibile su <http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html> [Data di accesso: giugno 2009].

⁸⁹ L'OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) calcola i dati economici espressi in dollari: a parità del potere d'acquisto (e non rispetto ai tassi di cambio del mercato, vale a dire che la parità del potere d'acquisto riflette l'ammontare di moneta corrente locale necessaria per comprare lo stesso paniere di beni e servizi in un dato paese riportando tali informazioni in dollari); il numero degli studenti è calcolato in 'full time equivalent', ovvero il numero degli studenti riportato è teorico, in quanto uno studente che frequenta part-time non viene conteggiato allo stesso modo di uno studente che frequenta a tempo pieno.

⁹⁰ Cfr. l'indicatore B4 in Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Education at a Glance 2008. OECD INDICATORS 2008*. Paris: OECD. Disponibile su <http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html> [Data di accesso: giugno 2009].

comprende i fondi erogati dallo Stato; per un'analisi ancora più approfondita è possibile analizzare come queste risorse sono ripartite tra i diversi livelli di istruzione. Nell'ambito della valutazione di sistema, questo indicatore permette di valutare come i diversi paesi investono nell'istruzione e fornisce importanti elementi per l'esame degli input che il sistema fornisce al settore dell'educazione. In molti dei paesi analizzati, tale aspetto riveste un'importanza particolare, tanto da essere spesso presente nei rapporti di valutazione di sistema e in *Education at a Glance*. In passato il MIUR ha dedicato pubblicazioni molto interessanti sull'analisi della spesa pubblica⁹¹ nel settore scolastico; successivamente queste informazioni sono state integrate nelle pubblicazioni più generali sulla scuola⁹².

Il Prodotto Interno Lordo (PIL) è una misura del valore dei beni e dei servizi prodotti in un paese in un dato periodo di tempo. La **spesa pubblica per l'istruzione in percentuale del PIL** è la quota del reddito di un paese che il settore pubblico investe nel settore dell'istruzione. L'entità della spesa pubblica per l'istruzione di ogni paese, intesa come percentuale sul totale della spesa pubblica, è un indicatore grezzo dell'importanza 'relativa' attribuita all'istruzione rispetto agli altri settori pubblici. È questo uno degli indicatori più rilevanti a livello di sistema; trova infatti spazio all'interno di tutte le pubblicazioni generali sull'istruzione del MIUR, ma anche nella maggior parte dei rapporti relativi alla valutazione dei sistemi di istruzione di molti paesi. L'OECD nel rapporto annuale sull'istruzione⁹³ pone molta attenzione a questo indicatore, mostrando quanto siano rilevanti le spese per l'educazione ai fini dello sviluppo economico e della riduzione delle disparità sociali. Variazioni in questa misura tra i paesi riflettono quindi differenze nelle priorità nazionali, ma tali variazioni possono essere influenzate dalla quota di studenti presente nella popolazione, e quindi da fattori demografici di tipo strutturale, rilevabili attraverso gli indicatori di contesto.

La **spesa per l'istruzione per studente** è una misura degli investimenti pubblici e privati (solo investimenti pubblici per le Istituzioni scolastiche italiane) che un paese dedica annualmente, in media, per l'istruzione di ogni studente⁹⁴. La lettura di questo indicatore per livello di istruzione mostra che gli investimenti sono fortemente differenziati; questo è dovuto al fatto che nei primi

⁹¹ Cfr. Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Servizio per L'Automazione Informatica e L'Innovazione Tecnologica (2001). *Indicatori della spesa pubblica per l'istruzione scolastica. Anno Finanziario 1999*.

Disponibile su <http://www.pubblica.istruzione.it/news/2001/spesa_pubblica_miur.shtml> [Data di accesso: ottobre 2009].

⁹² Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, SISTAN Sistema Statistico Nazionale (2007). *La scuola in cifre 2007*. Quaderni della Direzione generale per gli Studi e la Programmazione. Roma: MPI.

Disponibile su <<http://www.pubblica.istruzione.it/mpipubblicazioni/2007/index07.shtml>> [Data di accesso: giugno 2009]

⁹³ Cfr. l'indicatore B2 in Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Education at a Glance 2008. OECD INDICATORS 2008*. Paris: OECD. Disponibile su

<http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html> [Data di accesso: giugno 2009]

⁹⁴ Nel Regno Unito ad esempio un'analisi quantitativa ha mostrato una relazione statisticamente significativa tra gli investimenti di capitale e i risultati degli alunni. Cfr. The Relationship between Capital Investment and Pupil Performance: An Analysis by the United Kingdom. (2001). *PEB Exchange*. 44, 8-9.

livelli di istruzione si spende molto per i servizi; in Italia ad esempio possono essere citate tutte quelle spese che permettono l'offerta di servizi gratuiti, o quasi totalmente gratuiti, agli studenti, fra cui la mensa. Tipologia e quantità dei servizi offerti non sono l'unico elemento che caratterizza questo indicatore. L' OECD⁹⁵ infatti evidenzia come variazioni nella spesa per studente (intesa come spese pubbliche e private indirizzate alle Istituzioni scolastiche) siano influenzate da diversi fattori, primi fra tutti le spese per il personale⁹⁶. Basti pensare che la recente politica di impiegare un numero sempre crescente di insegnanti per ridurre il numero medio delle classi ha contribuito al cambiamento della spesa per studente nel corso del tempo⁹⁷. Inoltre l'OECD, confrontando la spesa per studente con il PIL pro-capite e quindi ottenendo un confronto depurato dalla "capacità di spesa" del singolo Paese, mette in luce una significativa e positiva relazione soprattutto per l'istruzione primaria e secondaria⁹⁸.

2.2.2.b. Disponibilità di risorse per le scuole

La disponibilità di risorse economiche letta attraverso il **totale delle entrate per studente** mira ad illustrare le entrate economiche effettive di cui ciascuna scuola dispone per ognuno dei suoi studenti, a prescindere dalla fonte che le ha erogate.

La disponibilità economica di cui una scuola dispone può essere efficacemente misurata attraverso il suo bilancio; le entrate che vi compaiono sono finanziamenti che provengono dallo Stato, da Enti pubblici di varia natura e dalle Regioni; è possibile però che siano compresi anche i contributi delle famiglie, così come di fondazioni, imprese, o più genericamente altri enti privati. In alcuni casi le entrate delle scuole sono anche rappresentate da 'gestioni economiche', ossia la vendita di alcuni beni o servizi.

⁹⁵ Cfr. l'indicatore B1 in Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Education at a Glance 2009. OECD INDICATORS 2009*. Paris: OECD.

⁹⁶ "Note that variations in expenditure on educational institutions per student may reflect not only variations in the material resources provided to students (e.g. variations in the ratio of students to teaching staff) but also variations in relative salary and price levels. At the primary and secondary levels, educational expenditure is dominated by spending on instructional services; at the tertiary level, other services – particularly those related to R&D activities or ancillary services – can account for a significant proportion". (Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Education at a Glance 2009. OECD INDICATORS 2009*. Paris: OECD, pag. 190).

⁹⁷ Cfr. Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Education at a Glance 2008. OECD INDICATORS 2008*. Paris: OECD. Disponibile su <http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html> [Data di accesso: giugno 2009].

⁹⁸ Il modello di regressione calcolato sui dati del 2006 mostra come al crescere del PIL pro-capite di un paese, corrisponda un aumento della spesa media per l'istruzione per studente e viceversa (R^2 uguale a 0.85, 0.90 e 0.67 rispettivamente per l'istruzione primaria, secondaria e terziaria).

2.2.3. Risorse materiali

Le risorse materiali di una scuola sono l'insieme di quegli elementi materiali, fisici e strutturali di cui una scuola dispone per lo svolgimento delle proprie attività. La presenza o meno di alcuni ambienti piuttosto che la quantità di alcune dotazioni materiali possono, in alcuni casi, essere rilevanti rispetto al regolare svolgimento delle attività didattiche, o all'offerta che la scuola può definire per i suoi studenti.

In questa macroarea vengono considerate in particolare le risorse materiali relative alle dotazioni informatiche, alla biblioteca e agli spazi della scuola.

Nei contesti internazionali gli unici aspetti materiali presi in considerazione sono quelli legati alle risorse tecnologiche e, in particolare, rispetto alla disponibilità di computer.

Tabella 8 - INPUT – Risorse materiali

Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell'informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Dotazioni informatiche	I_09	Disponibilità di computer	Scuola	Scuola
Biblioteca	I_10	Biblioteca	Scuola	Scuola
	I_11	Ampiezza del patrimonio librario	Scuola	Scuola
Spazi	I_12	Classi a doppio-turno	Scuola	Scuola
	I_13	Percentuale di aule utilizzate per la didattica	Scuola	Scuola
	I_14	Percentuale di laboratori	Scuola	Scuola
	I_15	Edifici da cui l'Istituzione scolastica è composta	Scuola	Provincia (II ciclo) Regione (I ciclo)
	I_16	Edifici impropriamente adattati ad edificio scolastico	Scuola	Provincia (II ciclo) Regione (I ciclo)
	I_17	Edifici in affitto	Scuola	Provincia (II ciclo) Regione (I ciclo)
	I_18	Palestra	Scuola	Provincia (II ciclo) Regione (I ciclo)
	I_19	Rapporto superficie palestra per studente	Scuola	Nazione
	I_20	Rapporto superficie interna per studente	Scuola	Nazione

2.2.3.a. Dotazioni informatiche

Le tecnologie e, di conseguenza, le dotazioni informatiche rivestono un'importanza ormai cruciale in molti contesti, compreso quello educativo; per cui l'insegnamento di un corretto uso delle tecnologie risponde alle esigenze non solo poste in ambito didattico, ma anche per la vita degli studenti al di fuori della scuola. L'alfabetizzazione informatica è considerata strumento per

l'innovazione tecnologica di un paese; per tale motivo le politiche educative a livello europeo per i prossimi anni si sono poste come obiettivo di favorire lo sviluppo di competenze legate alle nuove tecnologie dell'informazione nei diversi centri educativi⁹⁹. In molti paesi si avviano i bambini all'uso del computer già dalle scuole primarie (i primi gradi); inoltre è opportuno tenere conto che l'alfabetizzazione informatica si sviluppa anche attraverso l'istruzione 'informale' grazie all'uso sempre più diffuso in età precoce di videogiochi. Avere all'interno della scuola la possibilità di avviare e/o approfondire le proprie conoscenze informatiche rappresenta un sicuro valore aggiunto.

Quindi conoscere la **disponibilità di computer** presenti in ciascuna scuola rapportata al numero di studenti, vuole dire misurare le possibilità che hanno gli studenti di accedere a tali dotazioni¹⁰⁰. Indicatori di tale natura vengono elaborati ed approfonditi in molti paesi, fra cui la Spagna, la Finlandia, la Danimarca, gli Usa e l'Inghilterra. La priorità di interesse in questa direzione è segnalata anche dalla formulazione di un preciso obiettivo del programma di Lisbona 2010¹⁰¹, ossia quello relativo alla 'competenza in TIC'¹⁰².

2.2.3.b. Biblioteca

Alcune indagini internazionali¹⁰³ sulla comprensione della lettura hanno messo in evidenza la stretta connessione tra l'attività del leggere e i risultati degli studenti, pertanto avere la possibilità di accedere ad una biblioteca ed usufruire del suo patrimonio è considerato un elemento di qualità del servizio scolastico offerto.

⁹⁹ Si veda ad esempio la Spagna, che monitora il numero di computer e di collegamenti a internet per scuola (cfr. Ministerio de Educación y Ciencia Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2006). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación* (indicatori Rc4.1 e Rc4.2).

Disponibile su <<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/indicadores/SEIE2006web.pdf>> [Data di accesso: giugno 2009].

¹⁰⁰ L' *Indagine sulle risorse Tecnologiche*, avviata nel 2001 segnala che, in tale data, il rapporto numero di computer/numero alunni era pari a 1/10,9 (1 PC ogni 10,9 alunni) e ciò in linea con quanto previsto, nel marzo 2001, dalla Commissione Europea, tra i cui obiettivi c'era quello specifico di raggiungere un tasso di 5/15 studenti per computer multimediale entro il 2004. Cfr. Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2004). *Indagine sulle risorse tecnologiche per la didattica nella scuola italiana*. Disponibile su <http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/publicazioni/2004/attrezzature_tecnologiche_04.shtml> [Data di accesso: giugno 2009].

¹⁰¹ Per maggiori informazioni sulla strategia di Lisbona, si veda il sito del Ministero dell'Istruzione:

<http://www.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/lisbona.shtml> [Data di accesso: giugno 2009].

¹⁰² Queste competenze sono definite nella Comunicazione della Commissione Europea *Un quadro coerente di indicatori e parametri di riferimento per monitorare i progressi nella realizzazione degli obiettivi di Lisbona in materia di istruzione e formazione* (Comunicazione 21.2.2007, n.61). Per approfondimenti cfr. i Riferimenti normativi in Appendice.

¹⁰³ Dall'indagine PIRLS 2001 (*Progress in International Reading Literacy Study*), è emerso che esiste una relazione positiva tra i punteggi ottenuti nelle prove e la presenza della biblioteca a scuola (cfr. Mullis, I. V. S. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: International Study Center).

La scelta di focalizzare l'attenzione sulla **biblioteca** descritta attraverso la presenza di una sala di consultazione, è legata alla possibilità di individuare quelle situazioni in cui lo studente potrebbe potenzialmente non solo usufruire del patrimonio librario disponibile, ma anche di avere a disposizione uno spazio adeguato per la lettura. La sola presenza però non definisce di per sé un elemento di qualità a livello di scuola, infatti l'informazione deve poter essere letta congiuntamente con le altre, ossia il servizio di prestito (infatti una biblioteca senza prestiti potrebbe essere un indice di non agibilità dei locali, ad esempio) e la presenza di un bibliotecario o di un referente (la biblioteca potrebbe, ad esempio, non essere fruibile perché nella scuola non c'è una persona che se ne occupa).

L'**ampiezza del patrimonio librario**¹⁰⁴, intesa come il numero di volumi presenti nella biblioteca, fornisce invece una misura delle risorse a disposizione degli studenti, maggiormente significativa se rapportata al numero di studenti, in modo da ottenere il numero medio di libri per ciascuno studente, misura confrontabile direttamente tra le diverse scuole.

2.2.3.c. Spazi

L'ambiente in cui si svolgono le lezioni dove i ragazzi hanno la possibilità di passare i loro momenti liberi, piuttosto che il numero delle aule in cui i ragazzi devono passare il loro tempo a scuola sono elementi di grande rilievo all'interno di un'Istituzione scolastica.

La lettura di quest'area è però completa se fatta congiuntamente con altri indicatori qui compresi: presenza di classi a doppio turno, percentuale di aule per la didattica e laboratori, presenza della palestra e dimensione.

Fortunatamente il fenomeno delle **classi a 'doppio-turno'** è piuttosto marginale nella scuola italiana. Il fenomeno della carenza delle aule, legato a quello della turnazione, aveva assunto caratteri piuttosto problematici negli anni '70 quando, rispetto al fabbisogno, mancava il 20% circa delle aule nelle scuole elementari, il 4% nelle medie e il 10% nelle superiori. Il 'doppio turno' si verifica quando il numero delle aule a disposizione per le classi in una scuola non sono sufficienti per far svolgere a tutte le classi le lezioni nelle ore canoniche, pertanto si rende necessario stabilire degli orari in cui le classi possano alternarsi per usufruire degli spazi a disposizione. L'esempio più frequente è quello in cui le classi si alternano la mattina e il pomeriggio per svolgere lezioni in una stessa aula.

¹⁰⁴ Il patrimonio librario delle scuole deve essere registrato in un apposito inventario, come prevede il *Regolamento sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche* (cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

La presenza di situazioni di questo tipo è quindi un'informazione in grado di indicare una carenza degli spazi disponibili, in quanto è una prassi adottata solo in casi estremi.

La formazione delle competenze è correlata positivamente con lo stato e la manutenzione delle strutture scolastiche¹⁰⁵. In particolare sono rilevanti tre variabili¹⁰⁶ relative all'edilizia scolastica: l' 'utilizzo di edifici impropriamente adattati a sede scolastica' e gli 'edifici in affitto' che catturano l'insufficiente dotazione di edifici; lo 'stato di manutenzione' è invece inserito fra gli indicatori di processo in quanto descrive lo scarso stato di conservazione degli edifici esistenti¹⁰⁷ (area 2.3.2.m *Stato e manutenzione delle strutture scolastiche*). Risultano quindi particolarmente rilevanti indicatori quali il numero di **edifici impropriamente adattati ad edificio scolastico**, e il numero di **edifici in affitto**. Le variabili relative allo stato di manutenzione degli spazi sono oggetto di descrizione nella macroarea 2.3.2 *Processi a livello di scuola*.

Nell'indicatore relativo alla **percentuale di aule utilizzate per la didattica**, viene messo in rapporto il numero delle aule abitualmente utilizzate per fare lezione, sul totale delle aule disponibili nella scuola. Il risultato vuole mettere in evidenza il grado di affollamento della scuola e la conseguente, eventuale, disponibilità di spazi.

È un dato che assume una certa rilevanza se inserito in un contesto più ampio, legandolo quindi al numero degli studenti ed al numero delle classi.

La **percentuale di laboratori** di una scuola attrezzati per svolgere attività specifiche quali le lingue, l'informatica, ecc viene misurata sul numero di aule totali presenti nella stessa. In passato i laboratori sono stati rilevati distinguendoli rispetto alla tipologia (informatica, lingue straniere, scienze, attività creativo-espressive, altro). Dall'analisi della complessa realtà della scuola italiana è però emerso che spesso nelle scuole esistono degli spazi che sono adibiti a laboratori multidisciplinari, ovvero a laboratori nei quali sono posti differenti tipi di attrezzature per svolgere attività didattiche diverse. Pertanto rilevare la numerosità dei laboratori rispetto alla loro tipologia

¹⁰⁵ Per approfondimenti cfr. Bratti, M., Checchi, D., Filippin, A. (2006). Il Mezzogiorno nella conoscenza. Competenze degli studenti italiani quindicenni. *La rivista delle politiche sociali*, vol.4, pp. 93-112. Questo articolo illustra i risultati di una ricerca promossa dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo sulle competenze degli studenti italiani quindicenni. Dalla ricerca risulta come tutte e tre queste variabili siano negativamente correlate con la performance scolastica degli studenti, anche se la loro significatività statistica si riduce quando si inseriscono altre variabili a livello territoriale/provinciale che catturano ulteriori effetti ambientali. Lo stato di manutenzione, così come la quota di edifici impropriamente adattati ad uso scolastico, possono quindi essere considerati una misura indiretta della (im)possibilità di condurre adeguatamente l'attività didattica.

¹⁰⁶ Le informazioni sono state desunte dal rapporto: Ministero della Pubblica Istruzione, Servizio per l'Automazione Informatica e l'Innovazione Tecnologica (2000). *Conoscere la scuola: indicatori del sistema informativo della pubblica istruzione*. Disponibile su <<http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/1999/pubconoscere.shtml>> [Data di accesso: giugno 2009].

¹⁰⁷ Lo stato di manutenzione delle strutture scolastiche viene monitorato a livello centrale tramite l'*Anagrafe dell'edilizia scolastica*, un sistema informativo gestito dalla società EDS per il MIUR. Recentemente con il varo dell'*Intesa Istituzionale sugli indirizzi diretti a prevenire e fronteggiare eventuali situazioni di rischio connesse alla vulnerabilità di elementi anche non strutturali negli edifici scolastici* sono state pianificate e avviate ispezioni di tecnici nelle scuole, e l'Anagrafe è in corso di aggiornamento. (cfr i Riferimenti normativi in Appendice).

non porterebbe ad un'informazione utile e sintetica per descrivere gli spazi a disposizione degli studenti; per tale motivo l'attenzione è stata rivolta alla numerosità complessiva di spazi della scuola adibiti a laboratori (informatici, linguistici o multidisciplinari che siano).

La possibilità per gli studenti di avere una **palestra** nell'edificio è un vantaggio per il regolare svolgimento delle attività didattiche legate allo sport. È vero che molte scuole hanno accordi con palestre esterne alla scuola per poter usufruire di tutte le attrezzature a disposizione, però è altrettanto vero che lo spostamento degli studenti dall'abituale contesto comporta comunque tempi che possono incidere sull'effettivo svolgimento completo di tutte le lezioni.

Un ulteriore approfondimento è conoscere la dimensione delle palestre: infatti avere a scuola una palestra ricavata in un'aula è differente da averne una più ampia, tale da facilitare attività più articolate. **Rapportare quindi la superficie della palestra** espressa in metri quadrati (o la somma delle dimensioni delle eventuali palestre presenti nell'intera Istituzione scolastica) **al numero di studenti** totale offre una misura dello spazio a disposizione degli alunni¹⁰⁸. Rapporti troppo piccoli implicano comunque che anche se la palestra a disposizione fosse molto grande, altrettanto grande sarebbe il numero degli alunni: la palestra a disposizione potrebbe non essere sufficiente per soddisfare le esigenze orarie di tutti gli studenti.

Rispetto agli spazi vissuti dagli studenti, diventa di interesse anche valutare i metri quadrati degli spazi interni della scuola a disposizione per ciascun alunno¹⁰⁹ (**rapporto superficie interna per studente**). Avere infatti per gli studenti ambienti opportunamente dimensionati offre loro la possibilità di passare il tempo in un ambiente più confortevole. Al contrario, un ambiente dove è difficile vivere potrebbe, in potenza, incidere negativamente sulla didattica, in particolare per gli alunni e le alunne della scuola primaria che, frequentando il tempo pieno, passano la maggior parte della loro giornata a scuola.

Complessivamente le informazioni inserite in quest'area, così come altre afferibili alle 'Risorse materiali' più in generale, devono poter essere messe in relazione con **il numero di edifici da cui l'istituzione scolastica è composta**, al fine di comprendere il grado di 'dispersione' delle risorse all'interno di una Istituzione scolastica.

¹⁰⁸ Gli standard relativi all'ampiezza delle palestre in relazione alla numerosità degli studenti sono stati definiti dalle *Norme relative all'edilizia scolastica* (DM 18.12.1975). Per approfondimenti cfr. i Riferimenti normativi in Appendice.

¹⁰⁹ Con le *Norme relative all'edilizia scolastica* (DM 18.12.1975), ancora in vigore, sono stati individuati standard di riferimento relativamente ai metri quadri per studente. Per approfondimenti cfr. i Riferimenti normativi in Appendice.

2.2.4. Studenti

In questa macroarea sono racchiusi quegli indicatori in grado di descrivere aspetti legati alle caratteristiche scolastiche, demografiche e culturali degli studenti, e di cui la scuola deve tener conto per la pianificazione delle sue azioni educative.

Questi sono aspetti di sicuro interesse per la valutazione dell'unità scolastica, ma rilevanti anche per una più ampia valutazione di sistema.

Le aree prese in considerazione sono relative alle caratteristiche degli studenti, al loro percorso di studi e alla loro attitudine e comportamento.

Tabella 9 - INPUT - Studenti

Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell'informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Caratteristiche degli studenti	I_21	Percentuale di studenti ripetenti	Individuo	Scuola
	I_22	Percentuale di studenti con disabilità certificata	Individuo	Scuola
	I_23	Percentuale di studenti con cittadinanza non italiana	Individuo	Scuola
Percorso di studi	I_24	Distribuzione degli studenti in ingresso per votazione ottenuta al termine del I ciclo	Individuo	Scuola
	I_25	Distribuzione degli studenti per voto riportato nel 1° quadrimestre o 2° trimestre in italiano	Individuo	Scuola
	I_26	Distribuzione degli studenti per voto riportato nel 1° quadrimestre o 2° trimestre in matematica	Individuo	Scuola
	I_27	Ritardo e anticipo	Individuo	Scuola
Attitudine e comportamento degli studenti	I_28	Ingressi alla seconda ora per 100 alunni in un mese specifico	Individuo	Individuo Scuola
	I_29	Assenze per 100 alunni in un mese specifico	Individuo	Individuo Scuola
	I_30	Cognizioni riferite al sé, auto-attribuzioni, motivazione e impegno nello studio	Individuo	Individuo Scuola

2.2.4.a. Caratteristiche degli studenti

Gli studenti con disabilità, quelli con difficoltà o ritardo nell'apprendimento, e quelli che fanno parte di gruppi considerati svantaggiati, sono portatori di particolari esigenze educative a cui la scuola risponde in modo diverso, cercando di adottare politiche positive per la promozione di un'offerta formativa equa.

Studiare quindi l'incidenza degli alunni stranieri sul totale degli studenti, così come quella degli alunni ripetenti e con disabilità, espresse attraverso una percentuale sul totale, significa conoscere la situazione di partenza a cui la scuola dovrà far fronte nel dispiegarsi della sua azione educativa.

In particolare, il tema relativo alle 'ripetenze' richiede una particolare attenzione in quanto rappresentativo del ritardo scolastico, in particolar modo negli istituti professionali italiani. Non significa però che gli studenti ripetenti che siedono sugli stessi banchi per una seconda volta corrispondano alla percentuale di bocciati dell'anno precedente, in quanto una parte dei respinti abbandona, ed un'altra parte decide di cambiare scuola. È quindi possibile inferire che l'incidenza degli alunni 'in ritardo' rappresenti, in potenza, anche l'incidenza del numero degli alunni a più alto rischio di *drop-out*.

La **percentuale di studenti ripetenti**, ossia il numero di studenti che vengono respinti al termine dell'anno scolastico, rispetto al totale degli studenti, è un indicatore che riveste un interesse sia per la valutazione dell'unità scolastica, sia per quella di sistema; a livello di scuola il ritorno agli operatori di una scuola di questo tipo di informazioni permette loro di riflettere sulle proprie scelte didattiche e porsi a confronto con altre situazioni. Il dato aggregato inoltre orienta il sistema ponendolo a confronto con le esperienze internazionali¹¹⁰.

Un *focus* specifico sulla popolazione studentesca è rappresentato dall'analisi della **percentuale di studenti con disabilità certificata**. All'interno di una scuola, sebbene possano essere iscritti alunni con diversi tipi di disabilità, ai fini della programmazione ma soprattutto dell'organizzazione del personale, con particolare riferimento ai docenti di sostegno e al numero di alunni per classe, vengono considerati studenti con disabilità solo coloro che presentano la certificazione¹¹¹.

In ambito internazionale la Spagna è il paese che sembra porre particolare attenzione agli alunni¹¹² definiti 'con necessità educative speciali'¹¹³, approfondendo molti aspetti legati sia al tipo di scuola sia al tipo di disabilità, sia al conseguente tipo di sostegno.

¹¹⁰ Questo indicatore è uno dei maggiormente utilizzati, in particolare in Germania, Francia, Spagna, Inghilterra.

¹¹¹ Per approfondimenti sulla certificazione di disabilità cfr. i Riferimenti normativi in Appendice.

¹¹² Gli alunni vengono definiti portatori di disabilità a seguito di un riconoscimento fornito da una speciale équipe di psicologi.

¹¹³ Si vedano gli indicatori del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, disponibili su <<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/>> [Data di accesso: giugno 2009]

Il dato relativo al numero di studenti con cittadinanza non italiana nei diversi cicli scolastici (**percentuale di studenti con cittadinanza non italiana**), risulta da molti anni ormai di rilevante importanza ai fini della programmazione, soprattutto nelle scuole primarie dove si pone molta attenzione all'integrazione e all'accoglienza. Molti sono infatti i progetti che si articolano intorno alla presenza più o meno considerevole di ragazzi stranieri.

Come approfondimento, l'analisi congiunta della cittadinanza e del luogo di nascita permette di determinare se i ragazzi sono presenti in Italia come 'prima' o 'seconda' generazione¹¹⁴.

Dal punto di vista giuridico, i bambini nati in Italia da entrambi genitori stranieri sono considerati anche essi stranieri fino al compimento della maggiore età, ancorché il loro percorso di crescita e di socializzazione, di acquisizione linguistica e di acculturazione avviene entro gli spazi educativi del paese di accoglienza. Successivamente al compimento del diciottesimo compleanno possono richiedere la cittadinanza¹¹⁵. Con l'emergere, quindi, delle seconde generazioni diviene rilevante il problema del riconoscimento giuridico e sociale della loro presenza, ponendo le basi per la nascita di future minoranze etniche in senso stretto¹¹⁶.

La rilevanza di tali informazioni è evidente, tanto è vero che il fenomeno nelle sue varie sfaccettature viene studiato a fondo, soprattutto in quei Paesi dove è crescente il numero di alunni stranieri che giorno dopo giorno fanno ingresso nel sistema educativo come naturale conseguenza del fenomeno migratorio, provocando un aumento dell'eterogeneità culturale e linguistica nelle aule e nelle scuole.

2.2.4.b. Percorso di studi

In questa area viene descritto il percorso di studio degli allievi italiani: la votazione riportata al termine del I ciclo, le votazioni intermedie in italiano e matematica, i ritardi e gli anticipi rispetto alle età teoriche di frequenza.

¹¹⁴ Vengono considerati di I generazione gli alunni con cittadinanza non italiana nati all'estero, mentre di II generazione gli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia. Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi (2008). *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2006/2007*.

Disponibile su <http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2008/allegati/alunni_n_ita_08.pdf> [Data di accesso: giugno 2009]

¹¹⁵ Attualmente l'unica possibilità di acquisto della cittadinanza per questa fascia della popolazione immigrata è quella prevista dalle *Nuove norme sulla cittadinanza* (Legge n.91 del 5/02/1992), che riconoscono allo straniero nato in Italia, solo al raggiungimento della maggiore età ed entro un anno da questa data, la facoltà di chiedere la cittadinanza, a condizione che vi "abbia risieduto legalmente senza interruzione" (cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

¹¹⁶ Cfr. Ministero dell'Interno (2007). *1° Rapporto sugli Immigrati in Italia*.

Disponibile su <http://www.interno.it/mininterno/export/sites/default/it/assets/files/15/0673_Rapporto_immigrazione_BARBAGLI.pdf> [Data di accesso: giugno 2009].

La **distribuzione degli studenti in ingresso per votazione ottenuta al termine del 1° ciclo**, fa riferimento alla ripartizione degli studenti iscritti al 2° ciclo di istruzione rispetto alle votazioni riportate al termine del 1° ciclo. Una lettura interessante è data dall'osservazione della distribuzione dei voti non in uscita dalla scuola, ma in entrata nel ciclo successivo, cercando quindi di avere un quadro di quale possa essere la preparazione degli studenti che si iscrivono ad una determinata scuola, piuttosto che ad una determinata classe o, ad una lettura più di sistema, ad una specifica tipologia di scuola (licei, tecnici, professionali). La lettura di questo dato può essere utile per gli insegnanti della scuola anche per pianificare azioni didattiche appropriate per gli studenti.

L'analisi della **distribuzione degli studenti per voto riportato nel 1° quadrimestre o 2° trimestre in italiano e matematica** in primis offre informazioni utili alla singola scuola, nonché agli insegnanti per riflettere su quanto fatto in aula e quanto ancora è da fare. Ma oltre ad essere un'informazione di tipo diagnostico, può essere approfondita per valutare l'esistenza di una relazione con altri risultati dello studente, in particolare con gli esiti finali di una valutazione di tipo sommativo.

Per come è impostato il sistema scolastico italiano, ad una certa età dovrebbe corrispondere la frequenza di una determinata classe: ad esempio, a 6 anni si dovrebbe di norma frequentare la classe prima della scuola primaria¹¹⁷. Conoscendo la data di nascita dello studente è quindi possibile calcolare la differenza che intercorre tra la sua età e la classe frequentata andando ad evidenziare eventuali discrepanze sia rispetto ai **ritardi** (quindi probabili bocciature), ma anche rispetto agli **anticipi** (eventuali iscrizioni anticipate).

Nel panorama internazionale l'attenzione viene posta in particolare sui ritardi, intesi come bocciature¹¹⁸; la scelta della prospettiva secondo la quale poter leggere queste informazioni dipende però da come è impostato il sistema, ovvero se è prevista o meno la possibilità di ripetere le stesse classi o di anticipare le frequenze.

¹¹⁷ Anche se sono previste iscrizioni alla classe prima in anticipo rispetto all'età di 6 anni (salvo disponibilità di posti), e iscrizioni alle classi successive alla prima – previo superamento dell'esame di idoneità – in anticipo rispetto alle età di riferimento (cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

¹¹⁸ Si vedano gli indicatori del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, disponibili su <<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/>> [Data di accesso: giugno 2009].

2.2.4.c. Attitudine e comportamento degli studenti

Gli indicatori scelti per descrivere quest'area possono essere considerati come misure indirette sia della disaffezione alla scuola da parte degli studenti, sia delle difficoltà di base che la scuola deve affrontare per operare con continuità nella didattica quotidiana.

In particolare si prendono in considerazione informazioni che sintetizzano i ritardi e le assenze degli studenti ovvero la **percentuale di ingressi alla seconda ora in un mese** (per 100 alunni in un mese specifico - solo per il 2° ciclo), oltre ad una serie di informazioni personali in grado di rappresentarne l'attitudine ed il comportamento, come la motivazione e l'impegno allo studio.

Come già indicato, anche nella lettura delle **assenze** si vuole focalizzare l'attenzione su un aspetto che indirettamente segnala situazioni di disagio. Sebbene le assenze possano essere determinate da innumerevoli fattori (come ad esempio i problemi di salute), un elevato numero di assenze, specie se prolungate è comunque comunemente indicato come un fattore da monitorare e da affrontare¹¹⁹. In molte scuole inoltre, l'introduzione di una rilevazione informatizzata delle assenze e la comunicazione in tempo reale delle stesse ai genitori, ha fatto luce sul fenomeno delle assenze ingiustificate.

Tra le esperienze degli altri paesi è in particolare la Nuova Zelanda a porre molta enfasi su questo aspetto, infatti *'gli studenti che sono ingiustificatamente assenti dalla classe, non solo perdono le lezioni, ma sono anche a rischio di un aumento di alienazione dal sistema di istruzione. Questi studenti sono anche a maggiore rischio di abbandono della scuola'*¹²⁰. *Sostenute assenze ingiustificate incidono sui risultati scolastici, e possono portare a diminuire in maniera significativa le opportunità della vita'*¹²¹.

Un approfondimento sulle attitudini e gli atteggiamenti degli studenti nei confronti della scuola e dello studio è possibile esplorando aspetti connessi con le **cognizioni riferite al sé (self concept), l'auto-attribuzione, la motivazione e l'impegno nello studio**¹²². Questo indicatore parte dall'analisi di informazioni chieste direttamente agli studenti attraverso domande specifiche.

¹¹⁹ Nella scuola secondaria la mancata frequenza di almeno tre quarti dell'orario annuale determina la non ammissione alla classe successiva (cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

¹²⁰ Cfr. Ministry of Education (2007). *State of education in New Zealand*. Wellington: Ministry of Education.

¹²¹ Come evidenziato nel rapporto neozelandese (Ministry of Education. (2007). *State of education in New Zealand*. Wellington: Ministry of Education). Uno studio ha individuato che la frequenza degli studenti di 11 anni, durante l'anno scolastico, risulta essere una delle più importanti variabili che influenza i risultati nella scuola secondaria superiore. Inoltre, studenti assenteisti con inferiori capacità di lettura hanno più alti rischi di ottenere risultati negativi. Da studi longitudinali è emerso che le assenze ingiustificate sono un forte predittore di violenza nella vita, e predittive di delinquenza, abuso di sostanze stupefacenti, rischio suicidio, disoccupazione e genitorialità precoce. Il collegamento tra le assenze ingiustificate e la criminalità sono di notevole preoccupazione.

¹²² Cfr. Il Quadro di riferimento del Questionario Studente SNV, disponibile su

<http://www.invalsi.it/valsis/docs/Quadro_riferimento_questionario_studente.pdf> [Data di accesso: giugno 2009].

Tra le cognizioni riferite a sé stessi, il concetto di sé è quello che organizza tutto ciò che noi crediamo di essere, cosa pensiamo di essere in grado di fare, e quanto bene pensiamo di saperlo fare. È la parte informativa della concezione di sé, ovvero quello che noi sappiamo o crediamo di noi stessi¹²³. Il concetto di sé in italiano e matematica viene costruito a partire da tre diversi aspetti: la performance (essere bravi), il processo di apprendimento (imparare facilmente), e il confronto con il gruppo di riferimento¹²⁴.

Altro aspetto compreso in quest'area è quello delle **auto-attribuzioni**, ovvero le spiegazioni che un soggetto fornisce per i risultati delle sue azioni; queste possono essere attribuibili a fattori interni o esterni all'individuo, stabili o instabili. In ambito educativo è interessante indagare a quali cause gli studenti attribuiscono i loro successi o insuccessi in diverse attività scolastiche¹²⁵.

Un'ulteriore aspetto considerato in quest'area, maggiormente legato all'atteggiamento che gli studenti hanno nei confronti dello studio, riguarda la motivazione. Il concetto di **motivazione** viene in letteratura suddiviso in una motivazione estrinseca e una intrinseca. Nella ricerca educativa, la motivazione estrinseca viene solitamente indagata negli studenti delle scuole superiori, che possono essere spinti a fare bene a scuola in vista di possibili traguardi lavorativi o per proseguire gli studi; negli studenti più piccoli può anche essere connessa all'idea di andare bene per far piacere agli altri (genitori, insegnanti, ecc). La motivazione intrinseca può essere definita invece come 'il desiderio di realizzare un comportamento per il piacere che realizzarlo comporta, legata all'interesse in quanto rappresenta un orientamento a lungo termine verso un'attività o un'area di conoscenza'¹²⁶, ed è possibile esplorarla anche in bambini più piccoli. Nelle indagini internazionali vengono normalmente riscontrate differenze di genere relativamente alla motivazione allo studio delle differenti discipline scolastiche; queste ricerche mostrano inoltre che a fronte di un interesse elevato nella scuola primaria, il crollo dell'interesse avviene nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria inferiore¹²⁷.

¹²³ Cfr. Schmeck, R. M. (ed.). (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York-London: Plenum Press.

¹²⁴ Marsh, Byrne e Shavelson, hanno argomentato che "gli studenti valutano la propria performance attraverso il confronto sociale; la loro autovalutazione si basa sulla loro posizione rispetto ad altri studenti e ai loro successi nelle altre materie". Cfr. Marsh, H. W., Byrne, B. M., Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, vol.80, pp. 336-380.

¹²⁵ Per approfondimenti cfr. Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.

¹²⁶ Cfr. Caponera, E., Di Chiacchio, C. (2008). Gli atteggiamenti verso le scienze e la loro relazione con le prove PISA 2006 in Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (2008). *Ricerca internazionale IEA PIRLS 2006: La lettura nella scuola primaria. Rapporto nazionale*. Roma: Armando.

¹²⁷ Cfr. Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., Olson, J. F. (2008). *TIMSS 2007: International mathematics report: findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*. Boston, MA: IEA TIMSS & PIRLS.

La motivazione intrinseca è spesso legata all'**impegno**¹²⁸ che ciascuno di noi ritiene di porre nell'affrontare determinati obiettivi o compiti¹²⁹.

2.2.5. Risorse umane

In questa macroarea sono oggetto di osservazione alcuni aspetti particolarmente salienti, funzionali inoltre per l'analisi e l'approfondimento di altri indicatori. Viene infatti data particolare rilevanza ad informazioni che permettono di avere un quadro completo del personale scolastico impiegato, e quindi relative alle caratteristiche strutturali del corpo docente, del personale ATA (amministrativi, tecnici ed ausiliari) e del personale dirigente, quali la numerosità, le tipologie contrattuali, la stabilità e i livelli di assenteismo. Questo tipo di informazioni sono considerate rilevanti nella maggior parte dei paesi europei, evidenziando un interesse generalizzato ad una lettura comparativa di questi dati a livello internazionale.

¹²⁸ Cfr. Baumert, J. et al. (2000). *Self-Regulated Learning as a Cross-Curricular Competence*. OECD PISA Deutschland. Disponibile su <<http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/Pisa/>> [Data di accesso: giugno 2009].

¹²⁹ Cfr. Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N., Peschar J. (2003). *Learners for life. Student approaches to learning – Results from PISA 2000*. Paris: OECD.

Tabella 10 - INPUT - Risorse umane

Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell'informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Caratteristiche del personale	I_31	Insegnanti	Individuo	Scuola Nazione
	I_32	Titolo di studio degli insegnanti	Individuo	Individuo Nazione
	I_33	Tipologia contrattuale degli insegnanti	Individuo	Nazione
	I_34	Anzianità del corpo insegnanti	Individuo	Nazione
	I_35	ATA	Individuo	Scuola Nazione
Caratteristiche del dirigente	I_36	Genere del Dirigente scolastico	Individuo	Scuola
	I_37	Tipo di incarico del Dirigente scolastico	Individuo	Regione
	I_38	Anno di ingresso in ruolo del Dirigente scolastico	Individuo	Nazione
	I_39	Anni di esperienza come Dirigente scolastico	Individuo	Scuola
Stabilità del personale docente e dirigente	I_40	Stabilità insegnanti	Individuo	Scuola
	I_41	Stabilità del Dirigente scolastico	Individuo	Scuola
Assenteismo	I_42	Tasso di assenteismo del personale docente	Individuo	Individuo Scuola
	I_43	Impatto delle assenze del personale docente sull'organizzazione delle attività di docenza	Scuola	Scuola
	I_44	Tasso di assenteismo del personale ATA	Individuo	Individuo Scuola

2.2.5.a. Caratteristiche del personale

Vengono qui analizzate alcune caratteristiche relative alla composizione e alla struttura del personale docente e non docente in servizio presso le Istituzioni scolastiche. Queste informazioni sono rilevanti sia a livello di singola Istituzione scolastica, sia a livello di sistema in forma di dato aggregato.

Il sistema di istruzione richiede per il suo funzionamento grandi investimenti economici nelle risorse umane¹³⁰; gli **insegnanti** sono, tra le risorse umane, indispensabili per il sistema educativo¹³¹, pertanto l'analisi della loro numerosità (anche lungo l'asse temporale e rispetto ai diversi livelli scolastici) riveste un argomento di particolare interesse¹³². Si considera come insegnante tutto il personale che esercita l'insegnamento nella scuola in orario scolastico, indipendentemente dal tipo di contratto (ovvero a tempo indeterminato, determinato annuale o fino al termine della attività didattiche – 1 settembre-30 giugno). Al fine di effettuare calcoli confrontabili sia con altre misure, sia con altri dati internazionali, il numero di docenti viene normalmente calcolato in *Full Time Equivalent* (FTE) - Unità a tempo pieno -: il numero degli insegnanti riportato è teorico in quanto vengono operati degli aggiustamenti per rendere confrontabili carichi di lavoro diversi (in termini di ore lavorate), pertanto un insegnante impiegato part-time risulta conteggiato diversamente rispetto ad un insegnante occupato a tempo pieno.

La numerosità del corpo insegnante può essere letta anche come un indicatore degli sforzi compiuti in materia di istruzione dai governi per dotare il paese di una figura ritenuta essenziale per lo sviluppo¹³³; con questo obiettivo molti paesi tengono sotto attento controllo la percentuale di popolazione impiegata come insegnante sul totale della popolazione occupata.

¹³⁰ Cfr. Ministero dell'Istruzione, Dipartimento per la Programmazione ministeriale e per la Gestione ministeriale del bilancio, delle risorse umane e dell'informazione, Direzione Generale per i Sistemi Informativi (2006). *La scuola statale: sintesi dei dati. Anno scolastico 2005-2006*.

Disponibile su <http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2006/dati_06.shtml> [Data di accesso: giugno 2009].

¹³¹ A sottolineare l'importanza della professionalità insegnante è lo stesso OECD, partendo da considerazioni che riguardano sia l'impatto che ha sugli apprendimenti e sullo sviluppo del *lifelong learning* negli studenti, sia il fatto che agli insegnanti sono destinate in media il 64% delle spese effettuate dalle scuole. Per questo motivo l'OECD ha condotto un progetto internazionale sulla professionalità insegnante al quale hanno partecipato 25 paesi. Questa ricerca ha analizzato i fattori chiave che influiscono sugli insegnanti e sul loro lavoro, arrivando a sviluppare opzioni di "*teacher policy*" adatte ai paesi considerati. Cfr. *Teachers Matter Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (2005). Education and Training Policy. Paris: OECD.

¹³² Il tema della numerosità degli insegnanti – anche in relazione al contesto internazionale – è di estrema attualità. Con il *Regolamento recante norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola* (DPR 20.3.2009, n. 81) vengono definiti nuovi parametri per la dimensione delle classi, ed altre misure che determinano una complessiva riduzione dell'organico docente e ATA (cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

¹³³ Si vedano gli indicatori del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, disponibili su <<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/>> [Data di accesso: giugno 2009].

La formazione degli insegnanti rappresenta un elemento di grande rilevanza per descrivere le caratteristiche del corpo docente. È opinione comune la necessità di 'assicurare ai selezionati una formazione adeguata sia sul piano della conoscenza delle discipline, sia sul piano della professionalizzazione, assicurando standard formativi uniformi (a differenza di quanto sinora avvenuto), e un peso predominante (anziché residuale) dell'attività di tirocinio, anche attivo¹³⁴. Del resto molti paesi dell'area OECD hanno cominciato a definire le competenze professionali degli insegnanti, in modo tale da fissare parametri di riferimento per la formazione, il reclutamento e la valutazione¹³⁵: questa necessità di una maggiore presa di coscienza dell'importanza della formazione iniziale dei docenti si riscontra sia a livello internazionale¹³⁶ che nazionale¹³⁷. Pertanto il **titolo di studio degli insegnanti**, anche se necessariamente inserito in un contesto più ampio comprendente sia caratteristiche degli studenti (quali singole abilità, *peer group*, risorse familiari, background familiare, etc.) che degli stessi docenti (esperienza, motivazione, innovazione), resta uno degli aspetti più frequentemente analizzati sia a livello di sistema¹³⁸, che a livello di scuola in un'ottica di efficacia dell'insegnamento, in particolare mettendo in relazione le caratteristiche degli insegnanti con le performance degli studenti nei diversi cicli scolastici¹³⁹.

All'interno di quest'area si ritiene importante rilevare ed esplorare, in termini di percentuali, le varie tipologie di rapporto di lavoro (contratto a tempo indeterminato, contratto a tempo determinato annuale, contratto a tempo determinato fino al termine delle attività didattiche – 1 settembre – 30 giugno) che gli insegnanti detengono con l'amministrazione centrale, e come esse si distribuiscono

¹³⁴ Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, Ministero dell'Economia e delle Finanze (2007). *Quaderno bianco sulla scuola*, par 4.1. Disponibile su <http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/quaderno_bianco.pdf> [Data di accesso: ottobre 2009]

¹³⁵ Come stanno procedendo negli ultimi anni Spagna, Francia e Germania.

¹³⁶ Nella pubblicazione *Teachers Matter Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (2005). Education and Training Policy. Paris: OECD, si conviene che "Initial teacher education must not only provide sound basic training in subject-matter knowledge, pedagogy related to subjects, and general pedagogical knowledge; it also needs to develop the skills for reflective practice and research on-the-job" (Introduzione cap. 4).

¹³⁷ Secondo un'indagine su circa 9.000 neoassunti nell'a.s. 2007-08 in tre regioni italiane, i docenti esprimono una generale insoddisfazione sulla propria formazione iniziale. Cfr. Ufficio Scolastico Regionale per L'Emilia Romagna - Ministero della Pubblica Istruzione. *I nuovi docenti. Indagine sul profilo professionale dei docenti neoassunti a.s. 2005/ 2006*.

Disponibile su <<http://storage.istruzioneer.it/file/Indagine-docenti-neoassunti.pdf>> [Data di accesso: ottobre 2009]. Per una sintetica panoramica relativamente ai titoli che in Italia consentono l'accesso all'insegnamento, cfr. i Riferimenti normativi in Appendice.

¹³⁸ Cfr. Eurydice, European Commission. (2009). *Key Data on Education in Europe 2009*. (sezione II, Teachers).

Disponibile su <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf> [Data di accesso: settembre 2009].

¹³⁹ Da una review dallo statunitense Centre for educator Compensation Reform sugli effetti del titolo di studio dei docenti sul livello di apprendimento degli studenti, risultano due comportamenti diversi: per la scuola primaria "the preponderance of evidence suggests that teachers who have completed graduate degrees are not significantly more effective at increasing students learning than those with no more than a bachelor's degrees", mentre al contrario nella secondaria secondaria "Holding some types of advanced degrees may have a positive effect on students achievements at secondary level". Cfr. Prince, C. D., Koppich, J., Morse Azar, T., Bhatt, M., Witham, P. J. (2007). *What do we know about the relationship between student achievement and teachers' educational attainment and experience, which is the traditional way that teacher salaries are determined?*

Disponibile su <http://cecr.ed.gov/guides/researchSyntheses/Research%20Synthesis_Q%20A2.pdf> [Data di accesso: giugno 2009].

nei vari livelli scolastici (**tipologie contrattuali degli insegnanti**). Differenti tipologie contrattuali possono influire sugli esiti degli studenti (sia quantitativi in termini di successo scolastico, sia qualitativi in termini di livello degli apprendimenti raggiunto), in quanto possono determinare indirettamente la continuità didattica nel suo complesso.

La composizione demografica della popolazione docente rispetto all'età (**anzianità del corpo insegnante**) è diventata un problema rilevante in molti paesi dell'OECD; un dato di fatto ed una preoccupazione presenti anche in Italia dove i docenti di scuola secondaria di I grado hanno l'età media più alta (sopra i 51 anni), mentre i colleghi 'più giovani' sono rappresentati dai docenti di scuola primaria con una media di 47 anni e 5 mesi¹⁴⁰.

È da notare inoltre che spesso gli insegnanti più anziani detengono un rapporto di lavoro di tipo indeterminato con l'amministrazione centrale, mentre quelli più giovani subiscono una maggiore variabilità contrattuale.

Il **personale ausiliario, tecnico ed amministrativo** (ATA) comprende tutto quel personale che a vario titolo supporta la funzione di insegnamento. Conoscere la numerosità è già importante di per sé, sia a livello di sistema che di scuola, ma permette anche di calcolare altri indicatori dell'area dei processi a livello di scuola che approfondiscono aspetti relativi all'incidenza della spesa per il personale.

2.2.5.b. Caratteristiche del dirigente

Rispetto alla figura del Dirigente scolastico vengono rilevati quegli aspetti che permettono di avere un quadro della sua anzianità in servizio e della sua esperienza in questo ruolo.

Il **genere del Dirigente scolastico** è interessante per una lettura più articolata degli 'stili di leadership'. Storicamente viene assunto che le donne dirigenti sono naturalmente inclini verso le relazioni e gli approcci innovativi, mentre gli uomini tendono ad adottare un approccio maggiormente orientato alla separazione degli incarichi¹⁴¹. Diversi studi hanno infatti dimostrato che sebbene ci siano alcune caratteristiche comuni, un dirigente donna è più portato ad un tipo di

¹⁴⁰ Cfr. Ministero dell'Istruzione, Dipartimento per la Programmazione ministeriale e per la Gestione ministeriale del bilancio, delle risorse umane e dell'informazione, Direzione Generale per i Sistemi Informativi (2006). *La scuola statale: sintesi dei dati. Anno scolastico 2005-2006*.

Disponibile su <http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2006/dati_06.shtml> [Data di accesso: giugno 2009].

¹⁴¹ Cfr. Law, S., Glover, D. (2000). *Educational leadership and learning. Practice, policy and research*. Buckingham [England] Philadelphia: Open University Press.

direzione collaborativo rispetto ad un uomo che invece presenta capacità di controllo e comportamenti maggiormente competitivi¹⁴².

Sapere quale sia il **tipo di incarico ricoperto dal Dirigente** nella scuola a cui è assegnato permette di avere una chiara indicazione sulla stabilità della sua figura nella scuola. Questo dato assume un interesse maggiore se letto insieme all'informazione relativa alla permanenza continuativa del dirigente presso una stessa scuola.

Le tipologie possibili di incarico, oltre a quella di ruolo (Preside incaricato e incarico aggiuntivo di reggenza), hanno anche a che fare con la continuità di medesime politiche educative all'interno di un'Istituzione scolastica. Infatti, colui o colei che ricopre un incarico di presidenza, dirige quella scuola specifica a tutti gli effetti in quanto, sulla base di graduatorie, ricopre il posto vacante almeno per un intero anno¹⁴³; l'incarico aggiuntivo di reggenza invece prevede una sostituzione non inferiore ai due mesi e non superiore all'intero anno scolastico, in quanto il Dirigente incaricato è di ruolo presso un'altra scuola, quindi potrebbe non assicurare una continuità di orientamento all'interno dell'Istituzione scolastica.

L'indicazione dell'**anno in cui il dirigente è passato di ruolo** è utile per l'analisi complessiva degli anni di esperienza come Dirigente scolastico definito tale, e per capire le modalità di accesso al ruolo¹⁴⁴.

Infine è importante conoscere gli **anni di esperienza del Dirigente scolastico**, per avere un quadro più generale dell'esperienza del Dirigente in tale ruolo, a prescindere dal titolo con il quale lo abbia in passato ricoperto, infatti nel panorama italiano un dirigente prima di essere di ruolo può aver comunque ricoperto tale incarico con qualifiche differenti, ossia da Direttore Didattico o Preside.

2.2.5.c. Stabilità del personale docente e dirigente

La stabilità del personale in una scuola è un elemento estremamente rilevante per permettere continuità sia didattica, sia organizzativa.

¹⁴² Cfr. Al-Khalifa, E. (1992). *Management by halves: women teachers and school management*, in Bennet, N., Crawford, M., e Riches, C. (a cura di). *Managing change in education: individual and organizational perspectives*, London: Paul Chapman Publishing.

¹⁴³ Gli incarichi di presidenza vengono assegnati annualmente sui posti rimanenti dopo le nomine in ruolo dei Dirigenti scolastici vincitori dei concorsi, e solo a chi ha già ricoperto incarichi di presidenza negli anni precedenti (cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

¹⁴⁴ In seguito all'introduzione dell'autonomia scolastica, dal 2001 ad oggi l'accesso al ruolo di Dirigente scolastico è stato regolamentato da una serie di concorsi che hanno comportato procedure selettive non omogenee, determinando disparità nelle modalità di accesso a Dirigente. Per approfondimenti cfr. i Riferimenti normativi in Appendice.

L'aspetto ritenuto maggiormente interessante per descrivere l'area è la **stabilità degli insegnanti** nella scuola¹⁴⁵.

L'indicatore di stabilità degli insegnanti nella scuola che - calcolato come la percentuale di docenti a tempo indeterminato in servizio da più di cinque anni nella singola Istituzione scolastica -, può offrire informazioni circa la capacità o meno della scuola di offrire continuità didattica al percorso educativo dei propri studenti.

Lo studio della **stabilità del Dirigente scolastico** nella scuola, rilevata attraverso gli anni di permanenza del Dirigente scolastico in una stessa Istituzione scolastica, ha invece il doppio obiettivo di fornire informazioni sia sulla continuità delle politiche scolastiche attivate, sia sulle scelte complessive che la scuola adotta attraverso il suo Dirigente scolastico.

Come per le altre informazioni raccolte sul Dirigente scolastico, questi dati devono essere valutati nel complesso per avere un quadro della mobilità, della stabilità e dell'esperienza del dirigente.

2.2.5.d. Assenteismo

Le domande a cui gli analisti sono maggiormente interessati a fornire una risposta è la seguente: l'assenza saltuaria ma continua di un insegnante ha degli effetti diretti sui livelli di performance in quella materia del singolo studente? E quali sono i costi economici per l'amministrazione? E l'assenza di personale ausiliario può rappresentare un problema per l'organizzazione di una scuola in generale?

L'indice attraverso il quale misurare il **tasso di assenteismo** è dato dalla percentuale di **insegnanti** che ha usufruito di assenze per malattia e per altri motivi sul totale degli insegnanti della scuola - esclusi i docenti con contratto fino al termine delle attività didattiche -, e dal numero effettivo di giorni di assenze per insegnante che ha usufruito di assenze brevi in un mese.

L'impatto che può avere l'assenza improvvisa di un insegnante su una classe, la cui specifica assenza non rientra fra i casi che richiedono copertura da supplenza esterna, può essere molto diverso (**impatto delle assenze del personale docente sull'organizzazione**). Innanzi tutto è necessario sapere il totale delle ore scoperte a seguito delle assenze degli insegnanti; scuole adeguatamente organizzate prevedono di avere a disposizione almeno un insegnante che in questi casi possa occuparsi della classe (ore retribuite di supplenza – svolte da insegnanti interni; ore di supplenza non retribuite – svolte da insegnanti interni). Nel caso in cui non si abbia la possibilità di disporre di un insegnante, le soluzioni che possono essere adottate sono diverse, la più frequente

¹⁴⁵ Gli insegnanti di ruolo in una scuola possono richiedere il trasferimento.

è sicuramente quella di ricorrere alla divisione degli alunni e ripartirli in altre classi (ore in cui gli studenti sono stati divisi in altre classi). Come ultima soluzione invece, a volte si rende necessario ricorrere alla sorveglianza del personale ATA (ore) in mancanza di efficaci soluzioni alternative.

Tutte queste soluzioni incidono comunque sulla didattica, anche se chiaramente in maniera differente: un insegnante a disposizione nella classe può far svolgere delle attività agli studenti almeno connesse alle attività di studio, mentre quando una classe viene divisa in gruppi di alunni e successivamente inseriti in altre classi, oltre a crearsi una situazione di potenziale affollamento dell'aula, ci può essere una maggiore difficoltà da parte dell'insegnante nel continuare a svolgere la normale attività educativa.

L'esplorazione di questi aspetti vuole evidenziare quali siano le soluzioni organizzative prevalentemente adottate e, di conseguenza, quali possono essere gli impatti relativi sulla didattica.

L'assenza di personale ATA può avere impatti sull'organizzazione in generale ed in particolare sull'espletamento di alcune funzioni (ad esempio i servizi di segreteria, ecc.). È quindi utile tenere in considerazione, sia da un punto di vista di sistema, sia da un punto di vista di scuola, il **tasso di assenteismo** del personale **ATA** (diviso in ausiliario, tecnico e amministrativo), calcolato come percentuale di operatori che hanno usufruito di assenza per malattia o per altri motivi sul totale.

2.3. PROCESSI

Sebbene l'area dei processi possa essere letta anche in modo indipendente, gli indicatori contenuti in questa macroarea acquistano un valore più sostanziale se letti all'interno di un quadro di riferimento unitario, che collega da un lato i processi agli input e dall'altro – e soprattutto – ai risultati.

Le ricerche sulle scuole efficaci (*school effectiveness*) hanno negli anni contribuito ad individuare quei processi che risultano maggiormente collegati ai risultati¹⁴⁶, e quindi ai livelli degli apprendimenti degli studenti ed alla loro riuscita scolastica.

Solitamente gli indicatori di processo vengono ricondotti a due grandi gruppi: i processi a livello di scuola e quelli a livello di classe¹⁴⁷. Negli indicatori di seguito presentati, pur mantenendo questa fondamentale partizione, si è scelto di dare evidenza e autonomia ad una terza area, quella dei processi che avvengono in sinergia tra scuola e comunità locale.

I processi a livello di scuola e territorio danno conto della partecipazione e del coinvolgimento della comunità locale e delle famiglie alle attività della scuola.

I processi a livello di scuola sono articolati nelle seguenti aree tematiche:

- l'offerta formativa (progettazione del piano dell'offerta formativa, progettazione del curriculum e della didattica, servizio realmente offerto);
- la manutenzione delle strutture e l'uso degli spazi;
- lo stile di direzione e coordinamento, e i modi di affrontare episodi problematici riguardanti gli studenti;
- la gestione delle risorse finanziarie;
- l'investimento nella formazione degli insegnanti;
- l'utilizzo di forme di valutazione interna;
- la continuità lavorativa, il clima di scuola e la collaborazione tra insegnanti.

¹⁴⁶ Cfr. fra gli altri Edmonds, R. (1979). *Effective schools for the urban poor. Educational Leadership*, vol.37 (n.1), pp. 15-24; Brookover, W. B. et al. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger; Fullan, M. (1998). The meaning of educational change, in Hargreaves, A. (ed.) *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers; Scheerens, J., Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. New York: Elsevier; Sammons, P. (2000). The Methodology and Scientific Properties of School Effectiveness Research, in Teddlie, C., Reynolds, D. (eds.) (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.

¹⁴⁷ Cfr. Scheerens, J. (2004). *The Conceptual Framework for Measuring Quality*. Paper 1 for the EFA Global Monitoring Report. Disponibile su http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/65252f1b8e91a731fd6da369e90abaa5Scheerens,+Measuring+quality,+2+March.doc [Data di accesso: giugno 2009].

I processi a livello di classe intendono esplorare gli aspetti seguenti:

- la flessibilità organizzativa e didattica;
- il sostegno, la guida e il supporto agli studenti;
- l'uso del tempo;
- le strategie didattiche adottate.

2.3.1. Processi a livello di scuola e del territorio

In che misura la scuola entra in relazione con il territorio che la circonda? Per rispondere a questa domanda sono stati elaborati alcuni indicatori che provano a quantificare il livello di partecipazione e di coinvolgimento della comunità locale alle attività della scuola. La comunità locale comprende in primo luogo le famiglie, ma anche più in generale tutti i portatori di interesse (*stakeholder*), e le strutture (istituzioni, associazioni, ecc.) presenti nel territorio.

Tabella 11 - PROCESSI - Processi a livello di scuola e del territorio

Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell'informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Partecipazione e coinvolgimento del territorio	P_001	Presenza gruppi di lavoro formalizzati allargati al territorio	Scuola	Scuola
	P_002	Partecipazione della scuola a reti	Scuola	Scuola Nazione
	P_003	Apertura delle reti ad Enti o ad altri soggetti	Scuola	Scuola Nazione
	P_004	Entrata principale di finanziamento delle reti	Scuola	Scuola Comune Provincia Regione Nazione Istituzioni internazionali
	P_005	Principale motivo di partecipazione alla rete	Scuola	Scuola Nazione
	P_006	Attività prevalente svolta in rete	Scuola	Scuola
	P_007	Varietà dei soggetti con cui ciascuna scuola stipula accordi	Scuola	Scuola Nazione
	P_008	Tipologia degli oggetti di accordo	Scuola	Scuola
	P_009	Livelli di coinvolgimento dei genitori nelle attività della scuola	Scuola	Scuola Nazione

2.3.1.a. Partecipazione e coinvolgimento del territorio

Uno degli indicatori scelti per valutare la capacità della scuola di collaborare con il territorio in cui è inserita è la presenza **gruppi di lavoro formalizzati allargati al territorio**, ovvero di gruppi di lavoro composti sia da insegnanti della scuola che da soggetti extrascolastici (ad esempio operatori delle ASL, o degli Enti Locali).

Un secondo aspetto che si intende indagare è la **partecipazione della scuola a reti**. Uno degli strumenti innovativi introdotti dal *Regolamento dell'autonomia scolastica* è la possibilità delle scuole di associarsi in rete per il raggiungimento di obiettivi comuni¹⁴⁸. L'indicatore, che è stato costruito per descrivere questo processo, è un indicatore complesso, che tiene conto della presenza di più fattori: la numerosità di reti a cui ciascuna scuola partecipa; la varietà degli argomenti svolti in rete per scuola, la frequenza con cui la scuola assume la leadership all'interno delle reti (divenendone formalmente capofila). Questi aspetti possono inoltre essere approfonditi studiando **l'apertura delle reti a soggetti diversi**, in particolare Enti Locali ma anche altri (associazioni, imprese, enti di formazione, ecc.), **l'entrata principale per il finanziamento delle reti**; altri indicatori delle politiche educative e dei temi che maggiormente interessano le scuole sono il **principale motivo di partecipazione alla rete** dichiarato dalla scuola e **l'attività prevalente (svolta in rete)**.

Le scuole hanno la possibilità di stringere accordi con soggetti esterni per la realizzazione di un'ampia gamma di attività, che vanno dalla formazione del personale a convenzioni per l'utilizzo degli spazi, da consulenze su temi specifici a interventi didattici¹⁴⁹. La **varietà dei soggetti con cui ciascuna scuola stipula accordi** rappresenta un indicatore di processo relativamente al coinvolgimento del territorio nella vita scolastica; per approfondire questa tematica è rilevante conoscere anche le differenti **tipologie di oggetti di accordo** concretamente attivati, per conoscere in termini qualitativi le scelte operate dalle scuole.

Un ulteriore aspetto contenuto in quest'area concerne i **livelli di coinvolgimento dei genitori nelle attività della scuola**. Come indicatore di processi attivati dalla scuola, si è ritenuto importante comprendere quanto spesso la scuola realizza azioni che hanno lo scopo di coinvolgere i genitori degli studenti come incontri, invio di note informative, manifestazioni scolastiche cui sono invitate le famiglie (come feste, premiazioni, ecc.). I livelli di coinvolgimento

¹⁴⁸ Cfr. i Riferimenti normativi in Appendice.

¹⁴⁹ Cfr. i Riferimenti normativi in Appendice.

delle famiglie¹⁵⁰ sono un aspetto ampiamente indagato nella ricerca comparativa internazionale sulle scuole e i risultati scolastici.

2.3.2. Processi a livello di scuola

Nella molteplicità dei processi che vengono realizzati all'interno di un'organizzazione complessa come una scuola, sono state prescelte quelle aree che da un lato sono risultate collegate ai risultati migliori nelle ricerche di *school effectiveness*, dall'altro per la loro rilevanza nel contesto italiano.

In sintesi le aree individuate affrontano i seguenti aspetti:

- offerta formativa (progettazione dell'offerta formativa, progettazione del curricolo e della didattica, servizio realmente offerto - articolazione oraria, elaborazione di un piano dell'offerta formativa adeguato e completo, scelte adottate nella valutazione degli studenti);
- stato di manutenzione delle strutture scolastiche e uso dello spazio e delle infrastrutture;
- stile di direzione e coordinamento (modalità di attribuzione dei ruoli, gestione delle risorse economiche per il personale), e modi di affrontare situazioni di tipo problematico che si verificano tra gli studenti;
- investimento nella formazione e aggiornamento degli insegnanti;
- gestione delle risorse finanziarie (intesa come capacità di investire, avere una gestione finanziaria equilibrata, diversificare le fonti di finanziamento);
- utilizzo di forme di valutazione interna;
- continuità lavorativa, clima di scuola e presenza di gruppi di lavoro tra i docenti come indice di collaborazione.

¹⁵⁰ Ad esempio nella ricerca INES 1995-96 venivano indagati due aspetti: la politica delle scuole per stimolare il coinvolgimento dei genitori, e il coinvolgimento effettivo dei genitori nelle questioni scolastiche. In particolare ai capi di istituto era richiesto di indicare quanto spesso la scuola: informa i genitori su progressi dei bambini, informa i genitori su obiettivi scolastici, informa i genitori sugli scopi pedagogici, impegna i genitori nel sostegno dell'apprendimento a casa. Pur all'interno del quadro normativo di ciascun paese, si chiedeva anche di indicare se nella scuola esistevano procedure o strutture per coinvolgere i genitori su: curriculum, progettazione scolastica, finanziamento, assunzione del personale, organizzazione. Veniva infine richiesto di stimare la percentuale di genitori coinvolta nel processo di insegnamento, in altre attività scolastiche e extra-curricolari, e in altre attività di sostegno. Cfr. Organisation for Economic Co-operation and Development (1996). *Education at a glance 1996: OECD indicators*. Paris: OECD, Indicatore P22.

Tabella 12 - PROCESSI - Processi a livello di scuola

Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell'informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Progettazione POF	P_010	Grado di adeguatezza e completezza di POF	Scuola	Scuola
Offerta formativa	P_011	Recupero durante l'anno al di fuori dell'orario scolastico	Scuola	Scuola Nazione
	P_012	Recupero dopo lo scrutinio finale	Scuola	Scuola Nazione
	P_013	Durata dell'unità di insegnamento - lezione	Scuola	Scuola
	P_014	Utilizzo della flessibilità oraria	Scuola	Scuola Nazione
	P_015	Apertura degli spazi della scuola per attività extrascolastiche	Scuola	Scuola Nazione
	P_016	Tempo di erogazione effettiva della didattica	Scuola	Scuola
	P_017	Modelli organizzativi della didattica	Classe	Individuo Scuola Nazione
Progettazione del curriculum e dell'azione didattica	P_018	Grado di adeguatezza e completezza del curriculum e dell'azione didattica	Scuola	Scuola
	P_019	Attività di accoglienza	Scuola	Scuola
	P_020	Attività di orientamento	Scuola	Scuola



Tabella 13 – segue - PROCESSI - Processi a livello di scuola

Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell'informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Utilizzo della valutazione	P_021	Presenza di prove strutturate per classi parallele per la rilevazione degli apprendimenti e delle competenze in entrata	Scuola	Scuola
	P_022	Presenza di prove strutturate intermedie per classi parallele per la rilevazione degli apprendimenti e delle competenze	Scuola	Scuola
	P_023	Presenza di prove strutturate finali per classi parallele per la rilevazione degli apprendimenti e delle competenze	Scuola	Scuola
	P_024	Misure prese in seguito alla valutazione interna / autovalutazione	Scuola	Scuola
Stili di direzione / coordinamento	P_025	Luogo dei processi decisionali	Scuola	Scuola
	P_026	Modo dei processi decisionali	Scuola	Scuola
	P_027	Tempo dedicato dal dirigente alle questioni educative	Individuo	Individuo
	P_028	Tempo dedicato a compiti amministrativi	Individuo	Individuo
	P_029	Gestione delle funzioni strumentali	Scuola	Scuola
	P_030	Gestione del fondo d'istituto per il personale docente	Scuola	Scuola
	P_031	Gestione del fondo d'istituto per il personale ATA	Scuola	Scuola
	P_032	Modalità di comunicazione	Scuola	Scuola
	P_033	Integrazione tra progettazione dell'offerta formativa e progettazione finanziaria nel programma annuale	Scuola	Scuola



Tabella 14 – segue - PROCESSI - Processi a livello di scuola

Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell'informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Clima di scuola	P_034	Percezione del sentirsi sicuri a scuola	Individuo	Scuola Nazione
	P_035	Gestione dei conflitti con il personale insegnante	Scuola	Scuola
	P_036	Gestione dei conflitti con il personale ATA	Scuola	Scuola
	P_037	Gestione dei conflitti con le famiglie	Scuola	Scuola
	P_038	Gestione dei conflitti con gli studenti	Individuo	Scuola
	P_039	Relazioni tra scuola e famiglia	Individuo	Scuola
	P_040	Relazioni tra insegnanti	Individuo	Scuola
	P_041	Relazioni tra gli studenti	Individuo	Scuola
	P_042	Relazioni tra studenti e insegnanti	Individuo	Scuola
Collaborazione fra insegnanti	P_043	Partecipazione degli insegnanti ai gruppi di lavoro	Individuo	Scuola
	P_044	Varietà degli argomenti per i quali è stato attivato un gruppo di lavoro	Scuola	Scuola
	P_045	Tipologia degli argomenti dei gruppi di lavoro	Scuola	Scuola



Tabella 15 – segue - PROCESSI - Processi a livello di scuola

Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell'informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Formazione e aggiornamento del personale docente	P_046	Partecipazione degli insegnanti alla formazione	Individuo	Scuola Nazione
	P_047	Ampiezza dell'offerta di formazione per il personale docente della scuola	Scuola	Scuola
	P_048	Numero ore di formazione per insegnante	Scuola	Scuola Nazione
	P_049	Tipologia degli argomenti della formazione	Scuola	Scuola Nazione
	P_050	Formazione culturale e professionale del personale docente	Scuola	Scuola
	P_051	Spesa per progetti di formazione per insegnante	Scuola	Scuola Nazione
	P_052	Formazione dell'insegnante non finanziata dalla scuola	Individuo	Individuo
Continuità lavorativa	P_053	Turn over docenti	Individuo	Individuo Scuola
	P_054	Saldo trasferimenti da e per la stessa scuola	Individuo	Individuo Scuola
	P_055	Proporzione di docenti che richiedono il trasferimento	Individuo	Individuo Scuola
Modi di affrontare situazioni di tipo problematico	P_056	Modalità di gestione del controllo delle assenze degli studenti	Scuola	Scuola Nazione
	P_057	Frequenza dei contatti delle famiglie a seguito delle assenze	Scuola	Scuola Nazione
	P_058	Azioni per contrastare episodi problematici	Scuola	Scuola



Tabella 16 – segue - PROCESSI - Processi a livello di scuola

Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell'informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Forme di valutazione interna / autovalutazione	P_059	Grado di valutazione/autovalutazione:	Scuola	Scuola Nazione
	P_060	Soggetti/figure esterne che hanno collaborato alla progettazione delle attività di valutazione interna/autovalutazione	Scuola	Scuola
	P_061	Nucleo/gruppo di valutazione interna/autovalutazione formalizzato	Scuola	Scuola
Uso dello spazio e delle infrastrutture	P_062	Livello del servizio di consultazione e prestito offerto	Scuola	Scuola
	P_063	Uso dei computer nella didattica	Scuola	Scuola
	P_064	Uso dei laboratori orientato ai bisogni educativi e ai risultati	Scuola	Scuola
Stato / manutenzione delle strutture scolastiche	P_065	Stato di manutenzione degli edifici	Scuola	Comune (I ciclo) Provincia (II ciclo)
	P_066	Certificazioni	Scuola	Comune (I ciclo) Provincia (II ciclo)
	P_067	Messa in sicurezza degli edifici e superamento delle barriere architettoniche	Scuola	Comune (I ciclo) Provincia (II ciclo)
Pari opportunità	P_068	Politiche di accesso delle ragazze agli indirizzi scientifici e tecnici	Scuola	Scuola
	P_069	Attività di potenziamento delle competenze linguistiche	Scuola	Scuola
	P_070	Attività di potenziamento delle competenze scientifiche	Scuola	Scuola



Tabella 17 – segue - PROCESSI - Processi a livello di scuola

Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell'informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Capacità di investire	P_071	Incidenza delle spese generali	Scuola	Scuola
	P_072	Incidenza della spesa per il personale	Scuola	Scuola
	P_073	Rapporto fra la spesa per il personale e la spesa per le attività	Scuola	Scuola
	P_074	Percentuale finalizzazione risorse integrative personale docente	Scuola	Scuola
	P_075	Percentuale spesa per progetti per la formazione	Scuola	Scuola
	P_076	Spesa media per il personale	Scuola	Scuola
	P_077	Capacità d'investimento	Scuola	Scuola
	P_078	Incidenza dell'ampliamento dell'offerta formativa	Scuola	Scuola
Equilibrio della gestione finanziaria	P_079	Indice di solvibilità 1	Scuola	Scuola
	P_080	Indice di solvibilità 2	Scuola	Scuola
	P_081	Capacità di spesa	Scuola	Scuola
	P_082	Capacità di programmazione	Scuola	Scuola



Tabella 18 – segue - PROCESSI - Processi a livello di scuola

Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell'informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Diversificazione delle fonti di finanziamento	P_083	Indice di sussidiarietà verticale	Scuola	Comune Provincia Regione Nazione Istituzioni internazionali
	P_084	Indice di sussidiarietà orizzontale	Scuola	Individuo scuola
	P_085	Indice di orientamento al mercato	Scuola	Scuola
Progettualità strategica	P_086	Ampiezza dell'offerta dei progetti	Scuola	Scuola
	P_087	Tipologia relativa dei progetti	Scuola	Individuo
	P_088	Durata del progetto	Scuola	Scuola
	P_089	Indice di concentrazione della spesa per i progetti	Scuola	Scuola
	P_090	Importanza relativa di progetti	Individuo	Individuo
	P_091	Coinvolgimento relativo nei progetti	Scuola	Scuola
	P_092	Indice di frammentazione	Scuola	Scuola
	P_093	Indice di spesa per progetti per alunno	Scuola	Scuola
	P_094	Indice di spesa per la retribuzione del personale nei progetti	Scuola	Scuola

2.3.2.a. Progettazione del Piano dell'offerta formativa

Con l'entrata in vigore dell'autonomia scolastica, tra le attività che le scuole sono tenute a realizzare, c'è il compito di redigere e rendere pubblico un documento scritto, il Piano dell'offerta formativa (POF), in cui illustrare le linee distintive dell'istituto, l'ispirazione culturale-pedagogica che lo muove, la progettazione curricolare, extracurricolare, didattica ed organizzativa¹⁵¹. Tramite l'indicatore relativo al **grado di adeguatezza e completezza del POF** si vuole comprendere quanto questo documento sia adeguato agli scopi e completo nella sua articolazione, e quindi se sono presenti elementi quali la rilevazione dei bisogni formativi degli studenti e del territorio e se si individuano i destinatari delle attività e dei servizi rivolti agli *stakeholder*. Rilevante è anche comprendere se esiste una coerenza fra le scelte educative e le scelte curricolari adottate dalla scuola, se vengono definiti i profili delle competenze degli studenti in uscita, e se sussistono monitoraggi dei percorsi degli studenti dopo l'uscita da scuola.

2.3.2.b. Offerta formativa

Considerata la realtà in cui opera la scuola, al fine di dare risposte sempre più adeguate alle esigenze dell'utenza, molte scuole adottano la flessibilità oraria, attraverso la riduzione dell'ora di lezione, per motivi talvolta dovuti ad un problema di pendolarismo degli studenti (ad esempio se gli studenti sono vincolati agli orari dei mezzi pubblici, anche la scuola deve adeguarsi a tali orari), ma spesso legati allo scopo di poter usufruire di un monte ore residue per la progettazione. In questo secondo caso il risparmio di minuti dovuto dalla riduzione dell'ora di lezione può essere reinvestito con la realizzazione di altre attività che non richiedono retribuzioni aggiuntive per gli insegnanti. Talvolta la scelta può essere spinta da entrambe le motivazioni (**utilizzo della flessibilità oraria**).

Le scuole possono quindi scegliere di articolare l'orario giornaliero in unità di insegnamento tradizionali, ciascuna della durata di 60 minuti, oppure in unità di insegnamento di durata diversa. Le ragioni che spingono una scuola a cercare nuove soluzioni orarie sono, come già accennato, o

¹⁵¹ Il Piano dell'offerta formativa è stato introdotto con il *Regolamento dell'autonomia* (DPR 1999, n. 275). Nel POF dovrebbero essere descritti: le discipline e le attività liberamente scelte dalla quota di curricolo loro riservata; le possibilità di opzione offerte agli studenti e alle famiglie; le discipline e attività aggiuntive nella quota facoltativa del curricolo; le azioni di continuità, orientamento, sostegno e recupero corrispondenti alle esigenze degli alunni concretamente rilevate; l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività; l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi; le modalità e i criteri per la valutazione degli alunni e per il riconoscimento dei crediti; l'organizzazione adottata per la realizzazione degli obiettivi generali e specifici dell'azione didattica; i progetti di ricerca e sperimentazione. Tali indicazioni sono contenute nella pagina web dedicata al POF sul sito del Ministero della pubblica istruzione. Disponibile su <<http://www.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/pof/default.shtml>> [Data di accesso: giugno 2009].

di tipo pratico, o di tipo didattico¹⁵². Con l'indicatore **durata dell'unità di insegnamento** possiamo comprendere per ciascuna scuola se le lezioni hanno una durata di 60 minuti, inferiore ai 60 minuti, o se la durata è variabile (ad esempio nell'arco della giornata la prima ora può essere più lunga e l'ultima più breve).

All'inizio dell'anno vengono definiti i calendari regionali delle lezioni, comprendenti le date di inizio e di fine della scuola nonché le eventuali vacanze regionali; in ciascuna scuola però possono verificarsi uno o più giorni di sospensione dell'attività didattica per cause come ad esempio maltempo, motivi igienici, elezioni, scioperi. Il **tempo di erogazione effettiva della didattica** è dato dalla differenza che sussiste fra i giorni stabiliti dai calendari regionali e il numero di giorni in cui l'Istituzione scolastica rimane chiusa. L'obiettivo è quello di comprendere la variabilità del fenomeno a livello di scuola ed individuare un'eventuale relazione con la riuscita scolastica degli studenti.

Un altro importante aspetto che caratterizza l'offerta formativa di una scuola è l'articolazione oraria settimanale, cui corrispondono diversi **modelli organizzativi della didattica**. Infatti nella scuola primaria l'orario settimanale varia da un minimo di 24 ad un massimo di 40 ore settimanali, che possono essere distribuite su 5 o 6 giorni di scuola, mentre nella secondaria di I grado le ore settimanali variano fra 29 e 40, su 5 o 6 giorni a settimana.

Per completare il quadro sull'articolazione oraria della scuola, è interessante conoscere in che misura la scuola rimanga aperta anche in orario extrascolastico e quindi il numero di giorni a settimana in cui gli spazi della scuola sono aperti per attività extrascolastiche (**apertura degli spazi della scuola per attività extrascolastiche**). E' questo un indicatore che contribuisce probabilmente ad arricchire l'offerta formativa della scuola.

Un ultimo indicatore di offerta formativa è specifico per il II ciclo di istruzione. Le scuole secondarie di II grado ricevono risorse aggiuntive per realizzare corsi di recupero da svolgere sia durante l'anno sia nel periodo estivo dopo lo scrutinio finale; è rilevante quindi conoscere il numero di ore effettivamente erogate da ciascuna scuola per il **recupero** nelle diverse discipline, sia **in corso d'anno** al di fuori dell'orario scolastico che **a conclusione della scuola**. Sembra interessante poter mettere a confronto i dati sulle ore di recupero con quelli relativi ai risultati, ed in particolare il numero di studenti con giudizio sospeso a giugno per debito e il numero di studenti con debito non promossi a settembre.

¹⁵² La riduzione dell'ora di lezione per ragioni pratiche è prevista in particolare per permettere agli studenti pendolari delle scuole secondarie di II grado di raggiungere o lasciare la scuola compatibilmente con gli orari dei trasporti pubblici, mentre la riduzione per motivi didattici è contemplata nel *Regolamento dell'autonomia* (DPR 1999, n. 275) in relazione all'autonomia didattica delle scuole e alla possibilità di declinare in modo flessibile il monte ore annuale (per approfondimenti cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

2.3.2.c. Progettazione del curricolo e dell'azione didattica

Per la definizione di questa area, sono stati individuati alcuni elementi la cui presenza si ritiene che possa essere considerata come fattore di qualità. In particolare gli elementi considerati rilevanti sono: la definizione di un curricolo di scuola, l'utilizzazione della quota del 20% (o più) dei curricoli rimessa all'autonomia delle scuole, l'utilizzazione di modelli comuni a tutta la scuola per la progettazione didattica, la progettazione di itinerari comuni per specifici gruppi di studenti (come ad esempio gli studenti con cittadinanza non italiana, o gli studenti con disabilità), la programmazione per classi parallele, la programmazione per dipartimenti disciplinari (più comune nella scuola secondaria), la programmazione in continuità verticale, ossia fra diversi anni di corso, la definizione di un profilo delle competenze da possedere in uscita dalla scuola, e infine la definizione di criteri di valutazione comuni a tutta la scuola.

In base alla presenza dei diversi elementi nella progettazione del curricolo e dell'azione didattica è possibile rilevare il **grado di adeguatezza e completezza del curricolo e dell'azione didattica**.

In quest'area vengono indagate anche le modalità con cui le scuole realizzano le **attività di accoglienza** per gli studenti del primo anno e le **attività di orientamento** per gli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria. Dal momento che queste due attività fanno parte della prassi comune di molte scuole, ma non sono vincolate da una normativa di riferimento, e sono quindi realizzate in una pluralità di forme e di stili, si ritiene importante comprenderne meglio modalità e criteri.

2.3.2.d. Utilizzo della valutazione

In questa area vengono presi in considerazione i processi attivati dalle scuole per la misurazione standardizzata del profitto degli studenti. L'uso diffuso di strumenti docimologici, come le prove oggettive di profitto, è ritenuto infatti un supporto indispensabile agli insegnanti, per l'impostazione iniziale della loro attività didattica, per il controllo e la programmazione mirata in corso d'anno, per la verifica conclusiva di quanto appreso¹⁵³.

Con i tre indicatori qui proposti si vuole comprendere in che misura vengono utilizzate, per la rilevazione degli apprendimenti e delle competenze, **prove strutturate per classi parallele**, ovvero prove comuni a più classi dello stesso anno di corso, costruite in modo da garantire la comparabilità delle risposte fra classi.

¹⁵³Cfr. Vertecchi, B., Agrusti, G. (2008). *Laboratorio di valutazione*. Bari: Laterza; Domenici, G. (2006). *Manuale della valutazione scolastica*, (3° ed.), Bari: Laterza; Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: F. Angeli.

Le prove **in entrata**, **intermedie** e **finali** corrispondono a tre momenti distinti, non solo temporalmente, dell'attività valutativa, e la loro presenza viene quindi ricondotta a tre indicatori indipendenti. Si intende comprendere se ciascun tipo di prova sia utilizzato per almeno una materia, con particolare attenzione a italiano, matematica e inglese, tre discipline che, oltre a rappresentare il *core curriculum*, hanno una consolidata tradizione di test strutturati.

Per approfondimento è inoltre rilevante capire quali **misure** sono state prese dalle scuole **a seguito alla valutazione** standardizzata degli studenti.

Infine rientra concettualmente in quest'area la presenza di gruppi di lavoro formalizzati composti da insegnanti per la **definizione di criteri comuni per la valutazione degli studenti** (cfr. in questa sezione l'area 2.3.2.i *collaborazione tra insegnanti*).

2.3.2.e. Stili di direzione e coordinamento

Nel descrivere l'area relativa agli stili di direzione e coordinamento, è innanzitutto prioritario operare una distinzione tra i due concetti di *leadership* e *management*. Infatti, pur essendo evidente che management e leadership sono concetti che si sovrappongono, essi mantengono funzioni qualitativamente differenti. La leadership è essenzialmente il processo di costruzione e sviluppo della visione organizzativa mentre, al contrario, il management è il coordinamento, il supporto ed il monitoraggio delle attività organizzative. Per sostenere l'organizzazione scolastica, come il normale andamento della scuola, è necessaria un'azione di tipo manageriale, mentre per sviluppare e trasformare la scuola sono richieste qualità e valori personali e professionali a cui tutta la comunità scolastica può spontaneamente contribuire. Per portare avanti entrambe le prospettive è necessaria un'azione attenta e bilanciata; perciò una delle sfide che affrontano i capi d'istituto è come essere sia leader che manager¹⁵⁴.

¹⁵⁴ Secondo Day "while it is evident that management and leadership as constructs overlap, they remain qualitatively different functions. Leadership is essentially the process of building and maintaining a sense of vision for the organisation whereas, in contrast, management is the co-ordination, support and monitoring of organisational activities. To maintain the organisation, i.e. to run the school, requires management action, but to develop and transform the school requires personal and professional qualities and values to which all involved in the school community can willingly subscribe. To enact both roles fully necessitates a careful balancing act. Thus, one common tension facing heads is how to be both a manager and a leader. The heads and others in this study were able to distinguish between 'leadership' and 'management' activities. One head commented, for example, that 'management was concerned with running the ship', while leadership was concerned with 'setting the course'. Cfr. Day, C. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham [England]: Open University Press, p. 135.

In letteratura sono stati descritti diversi modelli di gestione della scuola¹⁵⁵, da quello formale, rispettoso della gerarchia e della struttura ufficiale del sistema, a quello collegiale, che coinvolge nella gestione i membri della scuola, a quello politico, caratterizzato da un grado ineliminabile di conflittualità e dalla negoziazione tra le parti, a quello culturale, che pone al centro i valori e i principi riconosciuti dal gruppo, ecc. Inoltre alcuni studi hanno mostrato come insieme ad altri fattori, stili di direzione e coordinamento diversi possono corrispondere a profili diversi di scuola¹⁵⁶. Nel 1998 e nel 2003, nell'ambito dell'indagine comparativa internazionale INES realizzata dall'OECD, sono state approfondite le modalità del *decision making* nei sistemi scolastici¹⁵⁷. Prendendo spunto da quella ricerca, è stato elaborato un indicatore per esplorare i **modi e luoghi del processo decisionale** nel contesto scolastico italiano. Ad esempio chi decide di ripartire i fondi del bilancio scolastico, oppure chi si occupa prevalentemente di stabilire l'impostazione della valutazione degli studenti, o di definire i criteri di formazione della classe; oppure di progettare i contenuti del curriculum, di orientare la scelta dei metodi didattici o di scegliere l'aggiornamento degli insegnanti. Accanto ai luoghi dove si prendono le decisioni (ad esempio lo staff del DS o negli organi collegiali, ecc.), è importante anche studiare come vengono prese le decisioni, se collegialmente o con il prevalere di una responsabilità su un'altra.

Un ulteriore indicatore ampiamente utilizzato nelle ricerche comparative internazionali è il **tempo dedicato dal dirigente** a diversi compiti, con particolare attenzione **alle questioni educative** da un lato **e ai compiti amministrativi** dall'altro¹⁵⁸. Già nella ricerca INES dell'a.s. 1995/96 si chiedeva ai capi di istituto di 12 paesi, tra cui l'Italia, di indicare, oltre il numero di ore a settimana in cui erano formalmente impegnati in attività di insegnamento e non di insegnamento, anche la percentuale di tempo dedicata a cinque differenti categorie di attività (direzione didattica, incombenze amministrative e organizzative implicanti relazioni interne o esterne, contatti con i genitori, sviluppo professionale e altre attività non d'insegnamento).¹⁵⁹ Una particolare attenzione veniva dedicata al ruolo svolto dalla direzione didattica rispetto a quella amministrativa. Se in

¹⁵⁵ Bush, T. (1996). *Manuale di management scolastico*. Trento: Erickson.

¹⁵⁶ Importanti studi in tal senso sono stati condotti in Francia dalla Prof.ssa Grisay fra il 1990 ed il 1997 per la DEPP (Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance); cfr Grisay, A. (1990). Des indicateurs d'efficacité pour les établissements. *Éducation et formations*, vol.22, pp. 31-46; Grisay, A. (1993). *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième*. Paris: Ministère de l'Education Nationale, de la recherche et de la Technologie; Grisay, A. (1997). *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves des années de collège*. Paris: Ministère de l'Education Nationale, de la recherche et de la Technologie. In Italia uno studio in questa direzione è stato fatto a partire dalle indagini e dai dati dell'INVALSI; per approfondimenti cfr. Paletta, A. (2008). La qualità del management scolastico come condizione per lo sviluppo dei sistemi educativi. *Autonomia e Dirigenza*, vol.17 (n.1-3), pp. 4-20.

¹⁵⁷ Cfr. Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). *Education at a glance: OECD indicators 2004*. Paris: OECD, indicatore D6.

¹⁵⁸ In Italia, con l'introduzione dei Dirigenti scolastici (DL 30.3.2001, n. 165) sono stati definiti i loro nuovi compiti (Cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

¹⁵⁹ I risultati sono stati pubblicati nell'edizione del 1996 di *Education at a Glance*. Cfr. Organisation for Economic Co-operation and Development (1996). *Education at a glance 1996: OECD indicators*. Paris: OECD, indicatore P22A.

generale la maggior parte del tempo era impiegata in compiti amministrativi, l'Italia si caratterizzava per essere l'unico paese in cui gli allora Direttori non svolgevano attività di insegnamento, e dichiaravano di dedicare alla direzione didattica un numero di ore notevolmente superiore (circa 12) rispetto ai capi di istituto degli altri paesi.

Fra i processi di direzione e coordinamento sono normalmente presi in considerazione quelli relativi alla gestione strategica del personale, con specifica attenzione ai ruoli di responsabilità. Tra questi, nel sistema scolastico italiano, particolare importanza ricoprono le *funzioni strumentali al Piano dell'offerta formativa*. Il MIUR, in base ad alcuni parametri di riferimento, tra cui le dimensioni delle scuole, stanziava annualmente dei fondi per la retribuzione di un numero definito di funzioni strumentali per scuola. Rientra nell'autonomia delle Istituzioni scolastiche la **gestione delle funzioni strumentali** e quindi non solo la scelta degli argomenti di cui deve occuparsi ciascuna funzione, ma anche la scelta del numero di insegnanti che ricoprono le funzioni (una stessa funzione può ad esempio essere svolta da più insegnanti), nonché delle retribuzioni da dare a ciascun docente (gli importi possono essere distribuiti in maniera uguale per tutti gli insegnanti, o ripartiti in base alla stima degli impegni che ogni funzione comporta)¹⁶⁰.

Collegato agli indicatori precedenti è l'indicatore che riguarda la **gestione del fondo d'istituto per il personale docente**. Ciascuna scuola statale dispone di un fondo, il FIS, con cui retribuire in modo aggiuntivo il personale interno¹⁶¹. Le scelte su come suddividere il fondo sono regolate dalla contrattazione di istituto tra la dirigenza e le rappresentanze sindacali (RSU). Si vuole comprendere innanzitutto a quanto ammonta la fetta del fondo per gli insegnanti, e quindi quanti sono gli insegnanti che ne usufruiscono. In questo modo vengono esplorate alcune possibili modalità di ripartizione del fondo d'istituto (a tutti gli insegnanti, alla maggior parte, a un numero ristretto), e quindi le politiche di incentivi economici ad esse correlate. Per comprendere meglio se e in che misura vi è una differenziazione interna nelle retribuzioni aggiuntive, viene rilevato anche il numero di insegnanti che ricevono più di 500 euro lordi annui nel FIS. Questo indicatore può essere letto anche come una *proxy* di *peer pressure*, o competizione positiva tra docenti.

Allo stesso modo possono essere letti gli indicatori relativi al personale ATA, elaborati a partire dalle medesime riflessioni; viene quindi presa in considerazione la **gestione del fondo d'istituto per il personale ATA** (ausiliari, tecnici, amministrativi), ossia la ripartizione del fondo d'istituto per il personale ATA, ed il numero di ATA che ricevono più di 500 euro lordi al mese.

¹⁶⁰ Per le norme che definiscono i criteri di attribuzione delle funzioni strumentali cfr. i Riferimenti normativi in Appendice.

¹⁶¹ Il CCNL stabilisce quali attività del personale docente e ATA possono essere retribuite con il fondo di istituto (cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

Tra gli indicatori riguardanti la direzione e il coordinamento della scuola, si intende esplorare il grado di **integrazione** esistente **tra** i due momenti molto importanti nella pianificazione delle attività all'interno di una scuola, ovvero **la progettazione dell'offerta formativa** – che sintetizza e pone in essere gli indirizzi e le scelte educative – **e la progettazione finanziaria** (così come definita nella relazione del Dirigente scolastico al programma annuale, il documento in cui le risorse finanziarie disponibili vengono dislocate per i diversi progetti e attività¹⁶²).

Per approfondire ulteriormente lo stile con cui una scuola viene diretta, si intendono studiare le **modalità di comunicazione** interne all'istituto, come ad esempio la frequenza di circolari, le riunioni formali e informali, ecc.

2.3.2.f. Formazione e aggiornamento degli insegnanti

Il personale docente veicola le competenze cognitive ed affettive degli alunni. Diventa quindi indispensabile costruire indicatori volti a capire quale sia l'investimento che il sistema compie per l'aggiornamento del proprio corpo docente (psico-pedagogico, metodologico e didattico, normativo, ecc.); i soggetti preposti a questo compito sono però i più vari ed è molto difficile ricomporre le azioni di formazione presenti sul territorio italiano. Per tale motivo si è scelto di soffermarsi sugli investimenti compiuti da ciascuna Istituzione scolastica in tal senso.

Per avere indicatori che dessero conto dei processi formativi attivati dall'Istituzione scolastica, si è scelto di considerare la **partecipazione degli insegnanti alla formazione** e quindi ai corsi da essa attivati, rilevata attraverso il numero degli insegnanti coinvolti rispetto al totale del personale docente. E' inoltre rilevante conoscere l'ammontare dei fondi investiti (spesa per progetti di formazione per insegnante) e il **numero di ore** di formazione. Anche la formazione svolta all'esterno dell'Istituzione scolastica ma finanziata dalla scuola rientra in questo quadro, ad esempio quella realizzata in rete con altre scuole del territorio.

Per la descrizione dell'Area di interesse è ritenuta rilevante anche l'esplorazione degli **argomenti di formazione** (ad esempio se più rivolte alle discipline e alla loro applicazione didattica, o ad aspetti maggiormente rivolti alla capacità di progettazione) e dell'**ampiezza dell'offerta di formazione per il personale docente**, data dall'effettivo numero di corsi attivati per ciascun insegnante. Una scuola può scegliere un tipo di formazione più diffusa ossia che mira ad innalzare il livello culturale complessivo di un numero cospicuo di insegnanti su temi specifici, come ad

¹⁶² La relazione al programma annuale è prevista dal *Regolamento concernente le istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche* (Decreto interministeriale 1.2.2001, n. 44). Cfr. i Riferimenti normativi in Appendice.

esempio l'introduzione di nuovi ordinamenti, oppure più mirata, volta a professionalizzarne un numero minore ad esempio per ricoprire alcune funzioni all'interno delle Istituzioni scolastiche (**formazione culturale, formazione professionale**).

Per completezza di informazione è utile conoscere anche la **formazione e l'aggiornamento non finanziati dalla scuola** e che il singolo insegnante sceglie di seguire per la propria valorizzazione professionale; tale informazione è rilevabile attraverso il numero di ore di formazione certificate annualmente da ciascun insegnante.

2.3.2.g. Continuità lavorativa

La stabilità del personale scolastico può essere considerata come un indicatore indiretto di un'istruzione coerente. Già nell'indagine comparativa internazionale INES, promossa dall'OECD tra il 1995 e il 1996, veniva utilizzato un indicatore di continuità lavorativa che per le scuole primarie stabiliva una soglia di almeno cinque anni nella stessa scuola, sia per i capi di istituto che per gli insegnanti¹⁶³. Studi recenti hanno dimostrato una relazione tra le condizioni di lavoro e il clima a scuola e la scelta di cambiare scuola¹⁶⁴. Quest'area può essere descritta attraverso l'ingresso di nuovo personale (**turn-over dei docenti**¹⁶⁵) rilevando il numero dei nuovi docenti in ingresso in una scuola e il numero dei trasferimenti reali.

È possibile costruire altri due indicatori da mettere in relazione con le performance degli studenti¹⁶⁶, ossia la **proporzione di docenti che richiedono il trasferimento** ed il **saldo trasferimenti** da e per la stessa scuola.

Se consideriamo il totale delle richieste di trasferimento compilate in ogni scuola otteniamo il primo dei due indicatori, ovvero la **proporzione di docenti che richiedono il trasferimento**, come misura della motivazione dei docenti e, quindi, indirettamente dell'efficacia¹⁶⁷ in quella scuola: la consapevolezza di non restare molto tempo in una scuola può agire negativamente sull'interesse a

¹⁶³ Cfr. Organisation for Economic Co-operation and Development (2007). *Education at a Glance 2006. OECD INDICATORS 2006*. Paris: OECD, indicatore P22 - B.

¹⁶⁴ Cfr. Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, Movers, and Stayers: The Role of Workplace Conditions in Teacher Mobility Decisions. *The Journal of Educational Research*, vol.102 (n.6), p.443.

¹⁶⁵ Cfr. Barbieri, G., Cipollone, P., Sestito, P. (2008). *Labour market for teachers: Demographics characteristics and allocative mechanism*. Banca d'Italia Eurosystema working paper n. 672.

Disponibile su <http://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/econo/temidi/td08/td672_08/td672> [Data di accesso: settembre 2009]

¹⁶⁶ Cfr. Barbieri, G., Cipollone, P., Sestito, P. (2008). *Labour market for teachers: Demographics characteristics and allocative mechanism*. Banca d'Italia Eurosystema working paper n. 672.

Disponibile su <http://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/econo/temidi/td08/td672_08/td672> [Data di accesso: settembre 2009].

¹⁶⁷ Cfr. Hanushek, E., Kain, J.F., O'Brien, D. M., Rivkin, S. G. (2005). *The Market for Teacher Quality*, NBER Working Paper n. 11154.

Disponibile su <<http://edpro.stanford.edu/hanushek/admin/pages/files/uploads/w11154.pdf>> [Data di accesso: settembre 2009].

stabilire relazioni durevoli con i colleghi e con gli studenti, sapendo che l'impegno attuale è a breve termine e in ogni caso ininfluenza ai fini del trasferimento.

Nella costruzione del secondo indicatore si considera, per ogni scuola, in negativo un docente di ruolo che vuole trasferirsi in altra scuola, ed in positivo una richiesta verso quella scuola; pertanto il **saldo trasferimenti** da e per la stessa scuola può essere interpretato come il giudizio degli insegnanti sulla performance di quella scuola in termini di 'clima scolastico', ipotizzando che insegnare in una scuola meglio organizzata e funzionante, e con studenti migliori, sia più facile, stimolante ed attraente. Un'analisi sulle richieste di trasferimento per gli a.s. 2004-05 e 2005-06 evidenzia come i due indicatori risultano fortemente variabili tra le scuole italiane e correlati ai livelli di apprendimento degli studenti¹⁶⁸.

2.3.2.h. Clima di scuola

Sul clima di scuola, le sue relazioni con i risultati degli allievi, e i modi per migliorarlo, è fiorita negli anni un'ampissima letteratura¹⁶⁹.

Nel *framework* qui presentato un primo aspetto indagato riguarda la **percezione di quanto i bambini si sentono sicuri a scuola**. Le indagini internazionali sugli apprendimenti e le competenze utilizzano normalmente domande che rilevano se gli studenti si sentono sicuri a scuola chiedendo loro di indicare se nell'ultimo mese è stato loro rubato qualcosa, se sono stati picchiati o feriti, se sono stati obbligati a fare cose che non volevano, se i compagni li hanno fatti

¹⁶⁸ Cfr. Barbieri, G., Cipollone, P., Sestito, P. (2008). *Labour market for teachers: Demographics characteristics and allocative mechanism*. Banca d'Italia Eurosystema working paper n. 672.

Disponibile su <http://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/econo/temidi/td08/td672_08/td672> [Data di accesso: settembre 2009].

¹⁶⁹ Si vedano a titolo esemplificativo i seguenti lavori: Chiari, G. (1994). *Climi di classe e apprendimento: Un progetto di sperimentazione per il miglioramento del clima di classe in quattro città italiane*. Milano: F. Angeli; Trovato, D. (a cura di) (2003). *Climi di classe e stili di apprendimento: Una ricerca-azione educativa nella scuola dell'autonomia*. San Prospero (Modena): Centro programmazione editoriale; Cocco, G. (2003). *L'indagine di clima come strumento di analisi organizzativa della scuola*, in *Rinnovare la scuola*, n. 21-22, pp. 63-70. Per un panorama del dibattito in lingua inglese anche Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press; Association for Supervision and Curriculum Development (2000). *Classroom management/positive school climate*. Alexandria, VA: ASCD; Howard, E. R. (2001). *Assessing school climate: The CFK, Ltd., school climate profile*. Bloomington, Ind: Phi Delta Kappa Educational Foundation; Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment, *Educational psychology*, Vol. 22, N. 1, pp. 5-16; Bardisa Ruiz, T., & Viedma Rojas, A. (2006). *The positive school climate*. [Madrid]: Fundación General de la UNED; Cohen, J., Pickeral, T., McCloskey, M. (2009). Assessing School Climate. *Education Digest*, vol. 74 (n.8), pp. 45-49; Rhodes, J. E., Camic, P. M., Milburn, M., Lowe, S. R. (2009). Improving Middle School Climate through Teacher-Centered Change. *Journal of Community Psychology*, vol. 37 (n.6), pp. 711-724; Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, vol. 111 (n.1), pp. 180-213.

sentire esclusi. In base alla frequenza di risposte positive viene costruito un *Indice del sentirsi sicuri a scuola*¹⁷⁰.

Un secondo aspetto legato al clima di scuola concerne come vengono gestiti i conflitti da parte della dirigenza. Per avere un'indicazione sintetica delle modalità di **gestione dei conflitti con il personale** (insegnanti, ATA), **con le famiglie**, **con gli studenti** sono state scelte diverse informazioni. Nel primo caso, per i conflitti con il personale viene considerato il numero di contenziosi riguardanti gli insegnanti ed il personale ATA registrati dal Dirigente scolastico nel protocollo riservato durante l'anno scolastico. Stessa scelta è stata compiuta in merito ai rapporti con le famiglie.

Per i conflitti con gli studenti invece si rileva il numero totale di sospensioni date agli studenti nell'anno scolastico e il numero complessivo di giorni di sospensione, con un approfondimento per il 2° ciclo relativo alle sospensioni superiori a 15 giorni. È possibile leggere questi dati sia in un'ottica di valutazione di sistema che per riflettere sul funzionamento delle singole unità scolastiche.

Per approfondire e comprendere meglio il clima di una scuola, oltre a dati rilevabili in modo più oggettivo è opportuno esplorare le **relazioni tra gli alunni**, le **relazioni tra alunni e insegnanti**, le **relazioni tra insegnanti** e le **relazioni scuola/famiglia**, coinvolgendo tutti gli attori coinvolti in questi processi. Tali aree di interesse riguardano specificamente la qualità della singola unità scolastica.

¹⁷⁰ Nell'indagine TIMSS 2007, in accordo con la media OECD, in Italia solo il 20 % degli studenti del quarto anno di scuola primaria percepisce un livello basso di sicurezza a scuola, mentre il restante 80% percepisce un alto e medio livello di sicurezza. A livello internazionale si è rilevata un'associazione positiva tra le prestazioni degli studenti del quarto anno di scuola in matematica e la percezione di sicurezza a scuola. In Italia tale differenza, sebbene sia meno forte rispetto alla media internazionale, permane ed è significativa. Cfr. Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., Olson, J. F. (2008). *TIMSS 2007: International mathematics report: findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*. Boston, MA: IEA TIMSS & PIRLS.

2.3.2.i. Collaborazione fra insegnanti

Molti studi sulle scuole efficaci hanno posto al centro dell'attenzione l'impatto positivo che la collaborazione¹⁷¹ fra insegnanti, e/o il cosiddetto lavoro in *team*, e/o l'assunzione collettiva di responsabilità in determinati settori possano avere sulla riuscita scolastica degli studenti, sulla professionalità dei docenti¹⁷², sulle condizioni che favoriscono eque opportunità di apprendere all'interno delle Istituzioni scolastiche¹⁷³. La motivazione secondo la quale l'interdipendenza¹⁷⁴ fra docenti sia inerente alla professionalità degli stessi è molto semplice: nessuno educa da solo uno studente od una studentessa. Bambini e ragazzi durante il proprio percorso educativo si 'muovono' tra un insegnante e l'altro; è quindi compito del corpo docente rendere questi 'movimenti' coerenti.

Per indagare la collaborazione tra insegnanti si è scelto di utilizzare un indicatore di **partecipazione degli insegnanti ai gruppi di lavoro**. L'indicatore è calcolato come il numero degli insegnanti partecipanti ai gruppi di lavoro sul totale degli insegnanti della scuola. Questo indicatore viene proposto sia per la valutazione della qualità sistema scolastico, sia per quella della singola Istituzione scolastica.

Per approfondire il tema dei gruppi di lavoro, altri due indicatori danno conto della **varietà degli argomenti per i quali è stato attivato un gruppo di lavoro**, ovvero della numerosità di argomenti sui quali sono stati attivati gruppi di insegnanti in ciascuna scuola, e della **tipologia degli argomenti** (progettazione, valutazione, continuità, orientamento, raccordo con il territorio, ecc.).

¹⁷¹ Per approfondimenti cfr. fra gli altri: Norman, P.J., Golian, K., Hooker H. (2005). Professional Development Schools and Critical Friends Groups: Supporting Student, Novice and Teacher Learning, *New Educator*, vol.1, (n.4), pp. 273-286; Brownell, M. T., Chriss, W. T. (2002). An Interview with Dr. Marilyn Friend. *Intervention in School and Clinic*, vol.3 (n.4), pp. 223-228.

¹⁷² Per approfondimenti cfr.: Cordingley, P., Bell, M., Evans, D., Firth, A. (2005). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. Review: What do teacher impact data tell us about collaborative CPD? In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

¹⁷³ Una serie di studi condotti nelle scuole superiori USA hanno indagato quelle circostanze in grado di supportare una distribuzione equa degli apprendimenti in Matematica e Scienze. Per individuare questa equa distribuzione sono state considerate quelle scuole dove il background socio-economico culturale degli studenti non fosse un forte predittore del successo scolastico. Le scuole che hanno una distribuzione equa dei risultati mostrano tratti identificabili: nella scuola c'è un *curriculum* comune rigoroso e una forte spinta organizzativa dei corsi di studio. Nei dipartimenti di matematica gli insegnanti che hanno lavorato insieme per la riuscita dei propri studenti, hanno contribuito sostanzialmente a questa organizzazione. Per approfondimenti cfr.: Lee, V. E., Bryk, A. S., Smith J. B. (1993). The Organization of Effective Secondary Schools. *Review of Research in Education*, vol.19, pp. 171-267; Lee, V. E., Smith, J. B., Croninger, R. G. (1997). How High School Organization Influences the Equitable Distribution of Learning. *Sociology of Education*, vol.70 (n.2), pp. 128-150; Gutiérrez, R. (1996). Practices, Beliefs, and Cultures of High School Mathematics Departments: Understanding Their Influences on Student Advancement. *Journal of Curriculum Studies*, vol.28 (n.5), pp. 495-529.

¹⁷⁴ Cfr. Horn, I.S. (2008). The inherent interdependence of teacher. *Phi Delta Kappa*, vol.89 (n.10), pp. 751-754.

2.3.2.j. Modi di affrontare situazioni di tipo problematico

Gli indicatori contenuti in quest'area esplorano i processi attivati dalle scuole per controllare e contrastare due fenomeni che possono compromettere i risultati dei loro studenti, le assenze e i comportamenti problematici.

Per quanto riguarda le assenze, un primo aspetto di rilievo è la capacità della scuola di gestire il fenomeno, e quindi di elaborare **modalità di gestione del controllo delle assenze degli studenti**. Accanto alle tradizionali forme di registrazione sul registro cartaceo, alcune scuole stanno utilizzando forme di registrazione informatizzate, che permettono un controllo centralizzato, come i registri informatici; altre ancora utilizzano cartellini elettronici per registrare la presenza degli studenti a scuola. È chiaro che un indicatore così costruito riguarda gli studenti più grandi e, quindi, in generale le scuole di 2° ciclo.

Un secondo aspetto, in parte legato al precedente, riguarda le modalità di comunicazione delle assenze alle famiglie, e in particolare **la frequenza con cui le famiglie sono contattate in seguito alle assenze degli studenti**. Si va dalla comunicazione destinata ai soli casi eccezionali, alla comunicazione in seguito ad ogni assenza.

Il terzo indicatore riguarda le **azioni** realizzate **per contrastare episodi problematici** quali furti, comportamenti violenti, atti di vandalismo, mancato rispetto delle regole della scuola. Per ciascuna tipologia di episodi, le scuole mettono in campo un'ampia gamma di interventi, che possono essere raggruppati in alcune macro categorie: la comunicazione (ad esempio colloquio dello studente con gli insegnanti, convocazione delle famiglie dal Dirigente scolastico), la sanzione (come la nota sul registro o la sospensione), l'intervento (lavoro sul gruppo classe, consulenza psicologica, ecc.).

2.3.2.k. Forme di valutazione interna

La presenza di pratiche di valutazione interna e autovalutazione viene considerata in molti paesi europei un elemento di qualità da incoraggiare e sostenere sia a livello locale che nazionale, anche per migliorare i risultati ottenuti con la valutazione esterna ¹⁷⁵.

¹⁷⁵ Per un panorama dei sistemi di valutazione interna adottati dai paesi europei cfr. Eurydice, Commissione Europea, Direzione generale per l'educazione e la cultura (2004). *Valutazione delle scuole dell'istruzione obbligatoria in Europa*. Disponibile su <http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=703> [Data di accesso: giugno 2009]. Un recente studio sulle scuole primarie olandesi ha messo in evidenza come i risultati ottenuti con l'autovalutazione siano positivamente legati a quelli riscontrati con la valutazione esterna: Hofman, R. H., Dijkstra, Nynke J. and Adriaan Hofman, W.H. (2009). School self-evaluation and

Per conoscere il **grado di valutazione interna / autovalutazione** presente in ciascuna scuola, è stato elaborato un indicatore composito, costituito dall'aggregazione di singoli indicatori¹⁷⁶. Viene rilevata innanzi tutto l'esistenza o meno di processi di valutazione interna / autovalutazione: rilevazione delle opinioni del personale scolastico tramite strumenti specifici (come ad esempio questionari), rilevazione della soddisfazione dei genitori e della comunità locale, utilizzo di strumenti (schede, griglie, ecc.) per il monitoraggio del POF, nomina di una funzione strumentale specifica per la valutazione interna / autovalutazione. Un altro aspetto ritenuto di interesse è l'investimento economico della scuola nella valutazione, che non guarda solo all'immediato, ma alle spese sostenute in un lasso di tempo triennale. Pertanto l'indicatore dà conto della presenza e quindi dell'ammontare della spesa per attività di autovalutazione / valutazione interna negli ultimi 3 anni scolastici.

Si cerca poi di comprendere se durante la valutazione interna / autovalutazione ci sia stato l'**intervento di soggetti o figure esterne**, e di che tipo (esperti, strutture di certificazione, reti di scuole, ecc.).

Infine si ritiene qualificante la presenza di un **nucleo / gruppo di valutazione interna / autovalutazione formalizzato** all'interno della scuola, con una composizione allargata alle varie componenti scolastiche (Dirigente scolastico, insegnanti, personale ATA, genitori).

2.3.2.1. Uso dello spazio e delle risorse materiali

Gli indicatori contenuti in quest'area si concentrano sull'utilizzo di due spazi ritenuti strategici, la biblioteca e i laboratori (la cui presenza all'interno dell'Istituzione scolastica viene analizzata all'interno della dimensione degli *input*), nonché sull'uso dei computer durante le ore di lezione.

Per quanto concerne l'indicatore relativo al **livello del servizio di consultazione e prestito offerto** della biblioteca¹⁷⁷, è possibile descriverlo attraverso la fruizione (rapportando il numero di

student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, vol.20 (n.1), pp. 47-68. Per una proposta di integrazione nel nostro paese delle pratiche di valutazione interna delle scuole con una valutazione esterna centralizzata, si veda Previtali, D. (2009a). Progettare lo sviluppo a partire dalla valutazione. *L'Educatore*, vol.12.

¹⁷⁶ Cfr. Organisation for Economic Co-operation and Development, JRC European Commission (2008). *Handbook on Constructing Composite Indicators – Methodology and user guide*. OECD Statistics working paper n. 2005/3. Disponibile su <http://puck.sourceoecd.org/vl=8031833/cl=36/nw=1/rpsv/workingpapers/18152031/wp_5lgmz9dkcdg4.htm> [Data di accesso: settembre 2009].

¹⁷⁷ Nella ricerca comparativa internazionale PIRLS sulla comprensione della lettura nei bambini di 9 anni viene dato ampio spazio alla fruizione delle biblioteche. In particolare tramite il *Questionario scuola* e il *Questionario insegnante*, sono indagate, oltre alla presenza e alle dotazioni librerie della biblioteca di scuola e della biblioteca di classe, anche la frequenza con cui l'insegnante fa accedere i bambini alla biblioteca di classe e a una biblioteca esterna alla classe. I risultati della ricerca dimostrano che esiste una relazione significativa tra

prestati annuali alla numerosità degli studenti della scuola) ed il livello (la qualità) del servizio di consultazione e di prestito offerto che può essere più o meno buono in relazione alla presenza di un catalogo informatizzato, di un servizio di rete con altre biblioteche, di un servizio di prestito interbibliotecario.

Se a livello normativo negli ultimi anni è stata dedicata particolare importanza nel primo ciclo di istruzione alla didattica laboratoriale¹⁷⁸, mancano però dati sulle pratiche didattiche effettivamente realizzate dalle scuole. Si vogliono quindi indagare quelle modalità di **utilizzo dei laboratori orientate agli obiettivi educativi**.

Infine in quest'area si intende comprendere quale **uso dei computer** venga concretamente fatto **nella didattica**. Sebbene il Ministero della Pubblica Istruzione raccolga dati sulla disponibilità di risorse tecnologiche a scuola¹⁷⁹, le indagini relative al loro utilizzo sul piano nazionale non hanno lo stesso carattere di esaustività. Un aiuto importante per l'individuazione di elementi di qualità viene dalle indagini comparative internazionali¹⁸⁰, in cui viene dedicata specifica attenzione all'utilizzo dei computer a scuola.

2.3.2.m. Stato e manutenzione delle strutture scolastiche

Come già accennato in precedenza, la formazione delle competenze è correlata positivamente con lo stato e la manutenzione delle strutture scolastiche. In particolare alcune variabili sono inserite fra quelle di input nella macroarea 2.2.3.c *Spazi* (l' 'utilizzo di edifici impropriamente adattati a sede scolastica' e gli 'edifici in affitto'); altre relative allo 'stato di manutenzione' sono inserite fra gli

presenza e accesso alle biblioteche e risultati in lettura. Cfr. Mullis, I. V. S. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: International Study Center; Kennedy, A. M. (2007). *PIRLS 2006 encyclopedia: A guide to reading education in the forty PIRLS 2006 countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

¹⁷⁸ Sia nelle *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali* (collegate alla c.d. riforma Moratti) che nelle successive *Indicazioni per il curricolo* (presentate dal Ministro Fioroni) il laboratorio rappresenta, oltre che uno spazio fisico, un metodo di lavoro. Inoltre nelle *Indicazioni per il curricolo* anche le biblioteche sono indicate come luoghi dove intraprendere percorsi di tipo laboratoriale (cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

¹⁷⁹ Si veda ad esempio il rapporto del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2004). *Indagine sulle risorse tecnologiche per la didattica nella scuola italiana*. Disponibile su <http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2004/attrezzature_tecnologiche_04.shtml> [Data di accesso: giugno 2009] o anche il sito dell'Osservatorio permanente delle attrezzature tecnologiche per la didattica nelle istituzioni scolastiche statali (<http://www.pubblica.istruzione.it/area_riservata/attrezzature_tecnologiche.htm> [Data di accesso: giugno 2009]).

¹⁸⁰ In particolare il progetto SITES, uno studio comparativo internazionale che si propone di comprendere le modalità con cui scuole e insegnanti di differenti sistemi educativi usano le tecnologie informatiche nel processo di insegnamento e apprendimento: Law, N., Pelgrum, W.J. Plomp, T. (eds.) (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study*. Comparative Education Research Center. Hong Kong: Springer. Anche i rapporti dei progetti TIMSS, PISA e PIRLS dedicano una sezione a questo tema.

indicatori di processo in quanto descrivono lo scarso stato di conservazione degli edifici esistenti¹⁸¹.

Risulta quindi particolarmente rilevante raccogliere informazioni analitiche riguardanti lo **stato di manutenzione** di singoli aspetti degli edifici scolastici (impianto fognario, impianto elettrico, di riscaldamento, ecc.), la presenza di **certificazioni** (agibilità e prevenzione incendi¹⁸²) e di **misure per la messa in sicurezza degli edifici ed il superamento delle barriere architettoniche** (ad esempio le porte antipanco, le scale di sicurezza, ecc.).

2.3.2.n. Pari opportunità

In generale, se si osserva la normativa citata in merito nel sito del Dipartimento delle Pari Opportunità¹⁸³, la locuzione 'pari opportunità', pur individuando originariamente il problema della parità politica e sociale fra i generi, copre oggi un'area di senso assai più vasta. Infatti è lecito riferire a quest'ambito anche quegli strumenti di legge e quelle azioni positive atte ad evitare qualsiasi forma di discriminazione nei confronti di un singolo soggetto o di una pluralità di soggetti.

All'interno di quest'area si vuole comprendere in primo luogo se insegnanti e dirigenti siano consapevoli degli aspetti legati alle differenze di genere e, più in generale, di *status*, e se conseguentemente attuino misure compensative.

La variabile di genere è quindi uno fra gli strumenti utilizzati per monitorare quanto un sistema scolastico risulti equo ed in grado di garantire un processo di pari opportunità tra gli studenti e le studentesse.

¹⁸¹ Lo stato di manutenzione delle strutture scolastiche viene monitorato a livello centrale tramite l'*Anagrafe dell'edilizia scolastica*, un sistema informativo gestito dalla società EDS per il MIUR. Recentemente con il varo dell'*Intesa Istituzionale sugli indirizzi diretti a prevenire e fronteggiare eventuali situazioni di rischio connesse alla vulnerabilità di elementi anche non strutturali negli edifici scolastici* sono state pianificate e avviate ispezioni di tecnici nelle scuole, e l'Anagrafe è in corso di aggiornamento. (cfr i Riferimenti normativi in Appendice).

¹⁸² Dalla lettura dei rapporti riguardanti l'edilizia scolastica due dati sembrano avere una particolare rilevanza nella descrizione dell'argomento; il primo è l'età del nostro patrimonio edilizio scolastico: ben il 55,6% delle istituzioni scolastiche del nostro paese sono state costruite prima del 1974. Il secondo dato interessante è che la metà degli edifici scolastici non ha, ancora oggi, certificazioni importanti come ad esempio, il certificato di prevenzione incendi e non possiede scale di sicurezza. Cfr. Legambiente (2009). *Ecosistema scuola 2009. Rapporto di Legambiente sulla qualità dell'edilizia scolastica, delle strutture e dei servizi*.

Disponibile su <http://www.legambientescuolaformazione.it/documenti/2008/dossier_scuola/Dossier-EcosistemaScuola.php> [Data di accesso: giugno 2009].

¹⁸³ L'Indirizzo internet del dipartimento è:

<http://www.pariopportunita.gov.it/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=75&Itemid=68> [Data di accesso: giugno 2009].

La ricerca PISA ha messo in luce che le ragazze ottengono risultati migliori dei ragazzi nella lettura, mentre i ragazzi raggiungono con maggiore frequenza punte di eccellenza nella matematica e nelle scienze¹⁸⁴.

Tre sono gli indicatori individuati: il primo esplora la presenza di **politiche di accesso delle ragazze agli indirizzi scientifici e tecnici**, tramite una specifica attenzione nella fase di orientamento, sia alla fine della scuola secondaria di I grado, per la scelta della scuola successiva, sia alla fine della scuola secondaria di II grado, per la scelta della facoltà universitaria o del corso di studi post-diploma. Questo aspetto è strettamente connesso ad uno dei benchmark individuati dalla Comunità Europea nella strategia di Lisbona, ovvero l'innalzamento del numero di ragazze che accedono ai corsi di studio universitari nelle materie scientifiche e tecnologiche¹⁸⁵.

Gli altri due indicatori indagano la realizzazione di **attività di potenziamento delle competenze linguistiche** (anche per studenti con cittadinanza non italiana) e di **attività di potenziamento delle competenze matematico-scientifiche**.

2.3.2.o. Capacità di investire

Tra i processi a livello di scuola si è scelto di dedicare alcune aree all'esplorazione delle modalità di gestione delle risorse finanziarie.

Con l'eccezione della ricerca Aspis, condotta dall'INVALSI e dal Mipa¹⁸⁶ tra il 2000 e il 2002, non ci sono altri studi in Italia che si siano occupati in modo sistematico dell'analisi dei bilanci delle scuole. Infatti il settore di studi che va sotto il nome di 'economia dell'istruzione' si occupa prevalentemente di fenomeni a livello di sistema, come l'impatto del livello di istruzione sulle retribuzioni della popolazione, o la comparazione tra le spese statali per l'istruzione e le prestazioni

¹⁸⁴ Cfr. *Equally Prepared for Life? How 15-year-old Boys and Girls Perform in School*. (2009). Paris: OECD; F. Fiore, B. (2009). Le differenze di genere, in *Le competenze degli studenti quindicenni lombardi. I risultati di PISA 2006*. Milano: F. Angeli; Tamanini, C. (a cura di). (2007). *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento. Una ricerca su genere e percorsi formativi*. Trento: IPRASE Trentino; Martini, A. (2005). Differenze di genere e organizzazione della scuola secondaria, in Siniscalco M. T., Marangon C. (a cura di), *Gli studenti quindicenni nel Veneto: quali competenze? Rapporto Regionale del Veneto*. Venezia: Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto.

¹⁸⁵ Commission of the European Communities (2008). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training - Indicators and benchmarks 2008*, Commission staff working document.

Disponibile su <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf> [Data di accesso: giugno 2009].

¹⁸⁶ Asquini, G., Bettoni, C. (2003). *La ricerca Aspis: Analisi delle spese per l'istruzione*. Milano: F. Angeli.

degli studenti rilevate tramite test¹⁸⁷. Tali studi sono utili per ragionare in termini di sistema e per comparare tra loro diversi sistemi scolastici, e in effetti sono stati utilizzati anche nel presente lavoro (cfr. le aree 2.2.2.a *spesa pubblica per l'istruzione* e 2.1.5.d *sovvenzioni allo studio* nella sezione *input*) per alcuni degli indicatori di sistema, ma non consentono di analizzare quindi le prestazioni della singola scuola.

D'altra parte il filone di studi che si occupa di organizzazione e gestione delle scuole (*'school management'*) ha prodotto un'ampia manualistica¹⁸⁸ in cui, tra i diversi aspetti presi in considerazione, viene data specifica rilevanza alla gestione delle finanze della scuola. Vengono fornite indicazioni operative su come distribuire le risorse, condurre l'analisi costi e benefici, pianificare le fasi della costruzione del bilancio, monitorare e valutare gli aspetti finanziari. Vengono anche dati suggerimenti specifici su come calcolare le varie voci di spesa in base ai bilanci pregressi, come risparmiare sui diversi capitoli di bilancio, o su come presentare richieste per finanziamenti aggiuntivi. Queste indicazioni, se sono preziose per i Dirigenti scolastici e lo staff dirigenziale per una gestione strategica in un'ottica di valutazione interna o autovalutazione, risultano però meno utili per la definizione di indicatori per la valutazione esterna delle singole scuole.

Se guardiamo al più importante esempio di valutazione esterna delle scuole, quello inglese, l'Ofsted, l'istituto di valutazione delle scuole inglesi, nelle visite ispettive si occupa, tra le altre cose, anche di esprimere un giudizio sul *value for money*, ovvero sull'efficienza e l'efficacia con cui le scuole usano le risorse disponibili per soddisfare le esigenze degli utenti e raggiungere risultati di livello elevato¹⁸⁹. Viene però esplicitato che l'attenzione durante le visite non è rivolta ai dettagli del piano finanziario, ma piuttosto alla misura in cui le decisioni riguardanti le spese, la distribuzione e l'uso delle risorse apportano miglioramenti e vantaggi per gli utenti.

All'interno dell'area che descrive la capacità di investire di una scuola sono contenuti una serie di indicatori che hanno l'obiettivo di comprendere in quale settore, o in quali settori, la singola

¹⁸⁷ Per una bibliografia di riferimento cfr. Hanushek, E. A., Welch, F. (2006). *Handbook of the economics of education..* Amsterdam: North-Holland; Hanushek, E. A. (2003). *The economics of schooling and school quality*. Cheltenham: Edward Elgar. In ambito italiano si veda ad esempio Checchi, D. (1999). *Istruzione e mercato: Per una analisi economica della formazione scolastica*. Bologna: il Mulino.

¹⁸⁸ Si vedano ad esempio i seguenti manuali per la gestione delle scuole, che prevedono una sezione dedicata alla gestione del bilancio: Everard, B. e Morris, G. (1998). *Gestire l'autonomia: manuale per Dirigenti scolastici e staff di direzione*. Trento: Erickson; Donnelly, J. (1999). *A handbook for deputy heads in schools*. London: Kogan Page; Law, S., Glover, D. (2000). *Educational leadership and learning: Practice, policy and research*. Buckingham [England]: Open University Press.

¹⁸⁹ Per approfondimenti è possibile leggere l'ultimo rapporto sulle modalità delle visite ispettive: Ofsted (2009). *Ofsted inspects. A framework for all Ofsted inspection and regulation*. Disponibile su <<http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Forms-and-guidance/Browse-all-by/Other/General/Ofsted-inspects>> [Data di accesso: giugno 2009].

Istituzione scolastica investa: spese di tipo generale, spese per il personale, spese per beni durevoli, spese per ampliare l'offerta formativa.

Il primo indicatore considerato è quello relativo all' **incidenza delle spese generali**; sono state definite come spese generali le voci di spesa relative al funzionamento amministrativo, alla manutenzione degli edifici, agli investimenti in beni durevoli, e alla voce 'altri progetti', ossia quelli realizzati dalle scuole che, non rientrando nelle due grandi categorie di azioni rivolte agli studenti e di formazione per il personale, dovrebbero contenere i programmi riguardanti il funzionamento generale della scuola e gli aspetti organizzativi.

Sempre all'interno di quest'area è stato ritenuto importante comprendere quante risorse finanziarie vengono destinate al personale, e in particolare agli insegnanti. Quattro sono gli indicatori costruiti per misurare complessivamente l'**incidenza della spesa per il personale**.

Il primo riguarda l'incidenza delle spese di personale sul totale delle spese per le diverse attività previste nel bilancio (**rapporto fra spese per il personale e spese per attività**). Nella rendicontazione delle spese, sotto la voce *attività*, oltre alle spese per il personale sono comprese le spese amministrative, didattiche, di investimento e di manutenzione. È noto che le spese di personale costituiscono una fetta consistente delle spese delle scuole. Infatti, anche se non sono le scuole a pagare direttamente le retribuzioni degli insegnanti, si occupano però di retribuire i supplenti e le ore aggiuntive svolte dal personale interno.

Il secondo indicatore mostra l'incidenza della spesa per i progetti di formazione sul totale della spesa per i progetti (**percentuale spesa per progetti per la formazione**). Come detto in precedenza, sotto la voce *Progetti* del bilancio scolastico sono contenuti un'ampia gamma di interventi realizzati dalle scuole, dalle gite scolastiche alle feste di fine anno, dai corsi di formazione alle attività di valutazione interna. In questo caso si vuole comprendere quanta parte dell'attività progettuale è dedicata alla formazione del personale.

Con il terzo indicatore viene calcolata la **spesa procapite effettuata dalla scuola per il personale**, sommando sia la voce di bilancio *spese per il personale* sia la voce *progetti di formazione* e ripartendo tale somma per tutto lo staff della scuola.

Infine il quarto indicatore riguarda la proporzione delle risorse per il personale docente sul totale delle risorse integrative destinate al personale (**percentuale finalizzazione risorse integrative personale docente**). Nel FIS, il Fondo di istituto assegnato alle scuole dal MIUR per la retribuzione aggiuntiva del personale tramite contrattazione integrativa decentrata, i fondi

disponibili vanno ripartiti tra insegnanti e personale ATA¹⁹⁰. Sebbene per convenzione in molte scuole il fondo venga ripartito in 1/3 per gli ATA e 2/3 per i docenti, si ritiene interessante esplorare più da vicino in concreto le scelte effettuate dalle singole Istituzioni scolastiche.

Un ulteriore indicatore riguarda la **capacità di investimento**, ovvero la capacità della scuola di investire una quota delle spese complessive in spese per i beni durevoli, mobili e immobili.

L'ultimo indicatore di quest'area riguarda l'**incidenza** delle spese per l'**ampliamento dell'offerta formativa** sulle spese totali sostenute dalla scuola. L'indice viene calcolato considerando la proporzione delle spese relative ai *progetti di supporto alla didattica*. Tale voce non è presente nei modelli di bilancio delle scuole ma viene ricostruita a posteriori. Infatti, per fornire ai revisori dei conti un quadro di più semplice lettura dell'attività progettuale della scuola, nei verbali del conto consuntivo i progetti vengono riclassificati nelle tre tipologie di spesa *progetti di supporto alla didattica, progetti di formazione del personale e altri progetti*.

2.3.2.p. Equilibrio della gestione finanziaria

In questa area vengono presentati quattro indicatori che permettono di indagare la capacità delle scuole di gestire la spesa in modo equilibrato.

I primi due indicatori sono **indici di solvibilità**. Il primo indice è relativo al peso dell'avanzo di amministrazione realizzato nell'esercizio precedente sul totale delle entrate dell'anno successivo.

Il secondo indice è simile al primo, ma introduce una correzione, per avere un'informazione più puntuale sull'effettiva solvibilità disponibile, sottraendo all'avanzo di amministrazione i residui attivi e passivi¹⁹¹.

Con l'indicatore **capacità di spesa** si vuole verificare la capacità della scuola di spendere effettivamente le somme che sono state impegnate in bilancio. La capacità di spesa è calcolata come la differenza tra il totale della voce *somme impegnate* e il totale della voce *somme pagate* nell'esercizio finanziario di riferimento.

L'ultimo indicatore scelto per descrivere quest'area è la **capacità di programmazione**, intesa come capacità di utilizzare tutte o la maggior parte delle risorse economiche disponibili nella fase

¹⁹⁰ Sebbene la suddivisione dei fondi tra docenti e personale ATA non sia vincolata, vengono però date indicazioni di tenere conto della loro rispettiva numerosità (cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

¹⁹¹ Indicazioni in merito ai residui sono contenute nel *Regolamento sulla gestione amministrativo-contabile* (DI 1.2.2001, n. 44).

della programmazione iniziale. Per costruire tale indicatore viene utilizzata l'informazione contenuta nella voce *disponibilità da programmare* nel programma annuale: la voce contiene gli importi che non è ancora stato deciso come spendere. La disponibilità finanziaria da programmare 'è costituita dalla differenza tra il totale delle entrate e il totale delle spese'¹⁹²; se la *disponibilità da programmare* si mantiene entro limiti contenuti può essere una risorsa cui attingere per la scuola, mentre se diventa una cifra consistente indica una non decisione su come spendere le entrate, e quindi una limitata capacità di programmazione. L'indicatore è calcolato mettendo a rapporto la disponibilità da programmare sul totale degli impegni di spesa.

2.3.2.q. Diversificazione delle fonti di finanziamento

Soprattutto in ambito anglosassone la ricerca di finanziamenti esterni (*fund raising*) rientra tra le attività che anche le scuole finanziate prevalentemente dal governo si impegnano a perseguire¹⁹³. In ambito italiano la pratica è sicuramente meno diffusa e consolidata; attraverso lo studio di quest'area si cerca di comprendere quanto la scuola sia in grado di accedere a diverse fonti di finanziamento.

Sono quindi stati elaborati tre indici: i primi due indici riguardano la *sussidiarietà*, ovvero il rapporto tra l'intervento dello stato e i finanziamenti provenienti da altri soggetti presenti nella società, sia pubblici che privati¹⁹⁴. Con l'**indice di sussidiarietà verticale** viene calcolato il rapporto tra finanziamenti pubblici non statali (prevalentemente provenienti dagli Enti Locali) e finanziamenti statali, mentre l'**indice di sussidiarietà orizzontale** fornisce una misura del rapporto tra i contributi ricevuti da privati (famiglie e altri soggetti privati) e i finanziamenti pubblici (in questo caso sia quelli statali che i non statali). Nella già citata ricerca Aspis, che esaminava i bilanci delle scuole relativi all'anno finanziario 1999, venivano presentati alcuni rapporti di composizione: incidenza della contribuzione privata, incidenza degli Enti locali e incidenza del trasferimento statale sul totale delle entrate. Sarà interessante verificare se in questi nove anni i rapporti di composizione sono mutati.

Il terzo indice, ossia l'**indice di orientamento al mercato**, permette di valutare il peso delle gestioni economiche sul totale delle entrate. Oltre alle aziende agrarie e ai convitti, che devono rendicontare separatamente le entrate derivanti dalle loro specifiche attività (la vendita di prodotti

¹⁹² La definizione è nella CM 10.12.2001, n. 173 che contiene indicazioni operative di carattere generale per la compilazione del programma annuale (cfr. i Riferimenti normativi in Appendice). Tale disponibilità finanziaria corrisponde a una somma non programmata in fase previsionale, utilizzabile nel corso dell'esercizio finanziario con variazione al programma annuale.

¹⁹³ Si vedano in proposito Morris, P. (2000). *A practical guide to fund-raising in schools*. London: Routledge; Horne, H. (ed.) (1998). *The school management handbook*. London, U.K.: Kogan Page.

¹⁹⁴ Nel programma annuale che le istituzioni scolastiche devono compilare sono previste differenti voci di entrata in relazione ai differenti soggetti finanziatori, pubblici e privati (cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

agricoli nel primo caso, le rette per il vitto e l'alloggio nel secondo caso), tutte le scuole possono vendere beni e servizi a favore di terzi¹⁹⁵. Con questo indicatore si vuole comprendere quanto le Istituzioni scolastiche statali sfruttino questa possibilità.

2.3.2.r. Progettualità strategica

In quest'area vengono presentati una serie di indicatori relativi ai progetti, ovvero a quell'ampio insieme di attività progettuali messe in campo dalla scuola per arricchire l'offerta formativa rivolta agli studenti, sia in orario curricolare che extra-curricolare, aggiornare il proprio personale, e più in generale realizzare interventi volti al miglioramento¹⁹⁶.

Da più parti viene sostenuto che la numerosità dei progetti di una scuola non rappresenta in sé un elemento di qualità; al contrario le scuole che hanno una grande mole di progetti rischiano di disperdere le loro energie in tante piccole attività, perdendo di vista gli obiettivi formativi di carattere generale. Con l'indicatore **ampiezza dell'offerta dei progetti** viene presentata la numerosità dei progetti della scuola, riproporzionata in base alla numerosità degli studenti.

Strettamente collegati a questo indicatore sono due indici riguardanti la distribuzione delle risorse finanziarie nell'azione progettuale della scuola. Tramite l'**indice di frammentazione** si vuole comprendere in che misura la spesa complessiva per i progetti risulti frammentata. L'indice si calcola dividendo questa spesa complessiva per il numero totale dei progetti, ricavandone la spesa media.

Con l'**indice di concentrazione** invece viene messa in evidenza la capacità della scuola di investire in alcuni progetti ritenuti strategici o prioritari. L'indice è dato dal rapporto tra la spesa per le tre azioni progettuali ritenute più importanti dai Dirigenti scolastici e la spesa complessiva per i progetti. Anche la **durata del progetto** viene presa in considerazione per descrivere la capacità della scuola di investire specificatamente in alcuni settori, evidenziando una prospettiva strategica.

Accanto a queste informazioni di tipo maggiormente quantitativo, si vogliono esplorare anche le motivazioni dell'**importanza relativa ai progetti** considerati complessivamente più rilevanti dalla scuola, e comprendere come a partire dalla spesa, dal **coinvolgimento di personale esterno**

¹⁹⁵ Le modalità per la regolamentazione delle gestioni economiche sono disciplinate dal già citato *Regolamento per la gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche* (cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

¹⁹⁶ I progetti intrapresi dalle scuole devono essere rendicontati sia nel programma annuale, sia in apposite schede finanziarie ad esso allegate (cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

qualificato, dalla durata, questa importanza attribuita si risolve con un concreto investimento in quel settore da parte delle scuole.

Un altro indicatore considerato in grado di sintetizzare la progettualità strategica di una scuola è la **spesa per studente**, data dal rapporto tra il totale delle spese per i progetti e il totale degli studenti della scuola. Indipendentemente quindi dai contenuti dei progetti, siano essi rivolti agli studenti in modo diretto o indirettamente, tramite la formazione del personale o tramite altre azioni, si vuole conoscere l'incidenza per ciascuno degli studenti iscritti a scuola.

Un ulteriore indicatore di tipo finanziario è la **spesa per retribuire il personale**; in questo caso si vuole comprendere quanta parte delle spese per i progetti didattici è utilizzata per retribuire gli insegnanti e il personale ausiliario, tecnico e amministrativo, e quanta parte di conseguenza rimane da spendere per le altre spese legate ai progetti, come l'acquisto di materiali, strumenti, ecc.

Viene infine proposto un indicatore di tipo più descrittivo, che esplora la **tipologia dei progetti** realizzati in base al contenuto (ad esempio progetti che hanno per argomento la formazione e l'aggiornamento del personale, o le abilità matematico-scientifiche, o pensati per il potenziamento).

2.3.3. Processi a livello di classe

Gli studi sulla *school effectiveness*, che si sono susseguiti a partire dagli anni '90 per comprendere le caratteristiche delle scuole efficaci, hanno dimostrato l'importanza dei processi attivati a livello di classe per contribuire ad ottenere buoni risultati degli studenti in termini di apprendimenti¹⁹⁷.

I processi a livello di classe intendono quindi esplorare gli aspetti seguenti:

- la flessibilità organizzativa e didattica (attuata tramite l'articolazione del gruppo classe, le attività interdisciplinari, l'individualizzazione dei percorsi di studio);

¹⁹⁷ Il principale studioso di *School Effectiveness* è Jaap Scheerens. Per un'ampia rassegna della letteratura sui fattori di efficacia si veda Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*. Contribution to chapter 3 of the 2004 EFA global monitoring Report. Disponibile su <<http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&lin=1&futf8=1&mode=e&ll=1&gp=1&look=default&sc1=1&sc2=1&ref=http://unesdoc.unesco.org/ulis/&n1=1&req=2&by=2&au=Scheerens,%20Jaap>> [Data di accesso: giugno 2009]. Altri importanti lavori dell'autore: Scheerens, J. (2004). *The Conceptual Framework for Measuring Quality*. Paper 1 for the EFA Global Monitoring Report.

Disponibile su:

<http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/65252f1b8e91a731fd6da369e90abaa5Scheerens,+Measuring+quality,+2+March.doc> [Data di accesso: giugno 2009]; Scheerens, J. (1991). Process Indicators of School Functioning: A Selection Based on the Research Literature on School Effectiveness, *Studies in Educational Evaluation*, vol.17 (n.2-3), pp. 371-403; Scheerens, J. (1990). *School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning*. *School Effectiveness and School Improvement*, vol.1 (n.1), pp.61-80.

- il sostegno, la guida e il supporto agli studenti con bisogni educativi speciali, e più in generale tramite interventi di recupero e di potenziamento, anche in un'ottica di pari opportunità tra ragazzi e ragazze;
- l'uso del tempo, che concerne la capacità di pianificare le attività nella giornata, di tenere sotto controllo i minuti persi durante l'ora di lezione e le lezioni saltate, e di adottare strategie di flessibilità oraria tra insegnanti dello stesso *team*;
- le strategie didattiche adottate da un lato per attivare il coinvolgimento e la partecipazione degli studenti, dall'altro per trasmettere loro strategie di apprendimento che consentano di acquisire autonomia e di controllare i meccanismi messi in atto durante lo studio.

Tabella 19 - PROCESSI - Processi a livello di classe

Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell'informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Flessibilità organizzativa e didattica	P_095	Articolazione del gruppo classe	Classe	Individuo Classe Scuola
	P_096	Interdisciplinarietà	Classe	Classe
	P_097	Personalizzazione dei percorsi	Classe	Individuo Classe Scuola
Sostegno, guida e supporto	P_098	Attività di recupero	Classe	Individuo Classe
	P_099	Attività di potenziamento	Classe	Individuo Classe
	P_100	Attenzione agli alunni con bisogni educativi speciali	Classe	Individuo Classe
	P_101	Verifica compiti per casa	Individuo	Individuo
Uso del tempo	P_102	Alternanza delle attività	Individuo	Individuo Classe
	P_103	Minuti persi nella lezione	Individuo	Individuo
	P_104	Lezioni saltate	Classe	Classe
	P_105	Utilizzo della flessibilità oraria	Classe	Classe
	P_106	Ritmo di svolgimento del curriculum	Classe	Classe
Strategie didattiche	P_107	Strategie di apprendimento	Individuo	Classe
	P_108	Metacognizione	Individuo	Classe
	P_109	Trasmissione di strategie per l'apprendimento	Individuo	Individuo
	P_110	Metodi di insegnamento che attivano la partecipazione degli studenti	Individuo	Individuo
	P_111	Abilità organizzative di studio	Individuo	Classe

2.3.3.a. Flessibilità organizzativa e didattica

In quest'area vengono osservate quelle scelte organizzative e didattiche che consentono agli insegnanti di attuare i curricoli nazionali in modo personalizzato rispetto agli specifici contesti in cui operano.

Tramite l'**articolazione del gruppo classe** si intende capire quanto spesso gli insegnanti utilizzano in classe modalità di lavoro per gli studenti che stimolano la responsabilizzazione, il coinvolgimento e la collaborazione tra studenti (lavoro individuale, gruppi di livello, gruppi di interesse, classi aperte¹⁹⁸, ecc.) rispetto alla tradizionale lezione frontale¹⁹⁹. La differenziazione all'interno delle classi è un principio didattico ampiamente accettato, ed anche auspicabile, sebbene in pratica sia difficile da attuare. Uno degli strumenti utilizzati dagli insegnanti consiste nel lavoro in equipe, attuato o con la presenza contemporanea di due insegnanti nella stessa classe, o fondendo e riordinando due classi, sempre con la collaborazione tra due insegnanti²⁰⁰. Un singolo insegnante può anche decidere di far lavorare in piccoli gruppi gli studenti su specifici obiettivi di apprendimento durante la propria lezione.

Con l'indicatore denominato **interdisciplinarietà** si cerca di comprendere se i contenuti curricolari e le attività proposte dai singoli insegnanti ai loro studenti presentano legami espliciti e strutturati con i contenuti e le attività realizzati dagli altri insegnanti della stessa classe. Infatti sia i curricoli del 2004 per la scuola primaria e secondaria di I grado²⁰¹, sia le successive indicazioni²⁰² hanno posto

¹⁹⁸ Le classi aperte sono previste all'art. 4 del *Regolamento dell'autonomia scolastica*. "nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni. A tal fine le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro [...] l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso" (cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

¹⁹⁹ Per approfondimenti relativi a quali implicazioni hanno sull'apprendimento degli studenti di diverse età, in differenti contesti di gruppo si veda fra gli altri Baines E., Blatchfors P., Kutnick P. (2003). Changes in grouping practices over primary and secondary school. *International Journal of Educational Research*, n. 39, 9-34.

²⁰⁰ Già con il Progetto INES, nell'anno scolastico 1995-96, si chiedeva ai Dirigenti scolastici di indicare con quale frequenza gli insegnanti della scuola primaria lavorassero in equipe con queste due modalità. Le risposte dell'Italia, comparativamente agli altri 11 paesi partecipanti, erano particolarmente elevate: circa il 90% degli studenti frequentavano scuole in cui gli insegnanti lavoravano in squadra almeno una volta al mese. L'indicatore è presentato in Organisation for Economic Co-operation and Development (1996). *Education at a glance 1996: OECD indicators*. Paris: OECD, indicatore P22 E.

²⁰¹ Le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* hanno utilizzato la metafora dell'ologramma: "gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per le diverse discipline e per l'educazione alla Convivenza civile, se pure sono presentati in maniera analitica, obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri; non sono mai, per quanto possano essere autoreferenziali, chiusi su se stessi, ma sono sempre un complesso e continuo rimando al tutto" (cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

²⁰² Le *Indicazioni per il curricolo* individuano tra gli obiettivi prioritari "insegnare a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza - l'universo, il pianeta, la natura, la vita, l'umanità, la società, il corpo, la mente, la storia - in una prospettiva complessa, volta cioè a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri d'insieme" (cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

l'accento sull'unitarietà dei saperi e hanno ribadito la necessità di un superamento della frammentazione disciplinare.

Gli insegnanti possono curvare i curricoli ministeriali in relazione alle caratteristiche degli studenti, prevedendo percorsi differenziati per gruppi, che possono arrivare fino alla stesura di piani di studio individualizzati per ciascuno studente. Tramite l'indicatore **personalizzazione dei percorsi** si vuole conoscere se e in che modo gli insegnanti utilizzino effettivamente l'opzione.

2.3.3.b. Sostegno, guida e supporto

La capacità di una scuola di offrire ai propri studenti un sostegno e una guida viene ritenuta di grande importanza in ambito internazionale. Ad esempio le scuole inglesi compilano e inviano all'Ofsted un modello di autovalutazione predefinito in cui, nella sezione dedicata alla qualità dell'offerta, si richiede di esprimere un giudizio sulla capacità di seguire, guidare e supportare gli studenti.

Nel contesto italiano, negli ultimi anni è stata attribuita una crescente importanza alla realizzazione di attività di sostegno per gli studenti in difficoltà e di potenziamento per favorire le eccellenze, specialmente nella secondaria superiore²⁰³.

Le **attività di recupero** e le **attività di potenziamento**, che nella scuola secondaria superiore sono organizzate soprattutto con interventi strutturati (corsi di recupero, sportello), nelle scuole del primo ciclo vengono realizzate sia attivando specifici progetti, e quindi con risorse economiche e umane aggiuntive, sia durante le normali ore di lezione, tramite interventi didattici personalizzati in relazione alle specifiche esigenze.

Un altro aspetto ritenuto importante in ambito internazionale è l'**attenzione agli alunni con bisogni educativi speciali**. Ad esempio tra i criteri per la valutazione esterna delle scuole olandesi si considera in che misura in ciascuna scuola 'gli insegnanti offrono sufficiente cura e orientamento agli alunni a rischio di rimanere indietro'²⁰⁴. Nel contesto italiano si ritiene importante in particolare verificare quale attenzione venga prestata agli studenti disabili, e quali attività siano

²⁰³ Per approfondimenti sulle attività di recupero e di promozione delle eccellenze cfr. i Riferimenti normativi in Appendice.

²⁰⁴ Il sistema di valutazione delle scuole olandesi prevede una valutazione interna a cura delle singole scuole e una valutazione esterna condotta da ispettori. Per entrambi i tipi di valutazione, sia per la scuola primaria sia per la secondaria, tra gli standard utilizzati (circa una decina) è presente anche quello relativo alla capacità della scuola di offrire un supporto specifico agli allievi che necessitano di assistenza.

realizzate per gli alunni con cittadinanza non italiana, in particolar modo per coloro che non padroneggiano sufficientemente la nostra lingua.

Infine rientra nell'area del sostegno, guida e supporto la **verifica dei compiti per casa**. Questo aspetto è spesso inserito, nelle indagini comparative internazionali²⁰⁵, tra i processi a livello di classe che possono essere collegati al rendimento degli studenti.

2.3.3.c. Uso del tempo

La gestione del tempo in classe è considerata un fattore strategico per ottimizzare l'offerta di insegnamento e conseguentemente le opportunità di apprendere per gli studenti²⁰⁶.

Tra gli aspetti contenuti in quest'area si vuole conoscere in che modo viene svolta l'**alternanza delle attività** durante la giornata, ovvero se da parte degli insegnanti della classe vengono alternati momenti in cui i carichi cognitivi sono più intensi e momenti di 'ricarica motivazionale'. L'alternanza delle attività appare più semplice da realizzare nella scuola primaria, dove gli insegnanti per classe sono di meno, ed hanno l'abitudine a lavorare in team, mentre sembra più complessa nella secondaria, dove gli insegnamenti sono molti, le varie materie sono distribuite durante la giornata in modo più rigido, e l'abitudine alla collaborazione è meno frequente.

Un secondo aspetto riguarda la capacità di utilizzare al meglio il tempo a disposizione in un'ora di lezione. Secondo Eurydice, la rete di informazione sull'istruzione in Europa²⁰⁷, tra i processi presi in considerazione per la valutazione esterna delle scuole nel 2001, in sei paesi europei (Olanda, Spagna, Portogallo, Inghilterra, Repubblica Ceca e Slovacchia) viene valutata la gestione del tempo durante le lezioni; a tal proposito può essere rilevata la media **di minuti persi nella lezione**, ossia il tempo perso per l'ingresso in aula o per attendere che tutti siano al proprio posto.

Le opportunità di apprendere (*opportunities to learn*) una determinata materia per gli studenti dipendono in misura determinante da quanto essi hanno potuto esercitarsi a scuola in tale

²⁰⁵ Recentemente l'indagine Timss 2007 (*Trends in International Mathematics and Science Study*), tramite un questionario rivolto agli insegnanti di matematica e scienze dell'ultimo anno della scuola secondaria di I grado, indaga a fondo le modalità di verifica e di utilizzo dei compiti per casa, richiedendo agli insegnanti di esprimere con quale frequenza i compiti per casa sono controllati, sono corretti, sono oggetto di discussione in classe, sono fatti correggere dagli studenti stessi in classe, o sono utilizzati per valutare gli studenti.

²⁰⁶ Si veda ad esempio Gurrieri Ceccatelli, G. (1997). *Ore di scuola e tempi della vita: una ricerca sull'uso del tempo nella scuola dell'obbligo*. Milano: F. Angeli.

²⁰⁷ Cfr. Eurydice, Commissione Europea, Direzione generale per l'educazione e la cultura (2004). *Valutazione delle scuole dell'istruzione obbligatoria in Europa*. Disponibile su <http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=703> [Data di accesso: giugno 2009].

materia²⁰⁸. Il concetto di *opportunity to learn*²⁰⁹, - OTL - si riferisce a quelle condizioni all'interno della scuola o della classe che promuovono l'apprendimento di una certa materia per tutti gli studenti, anche rispetto a quanto prescritto nel programma ufficiale di studi. Esso, fra altri indicatori, comprende sia il tempo destinato a ciascuna materia nel curriculum ufficiale²¹⁰, sia quante sono state nel corso dell'anno le **lezioni saltate per materia**. Questi sono infatti indicatori che permettono di cogliere la distanza tra curriculum ufficiale e curriculum effettivamente svolto in classe. Tali indicatori possono essere letti sia in modo aggregato, come totale delle lezioni saltate in classe in un anno, sia in modo disaggregato, ad esempio concentrandosi sulle lezioni saltate per gli studenti del primo anno, o ancora, soprattutto se si somministrano prove disciplinari, sulle lezioni perse nelle materie oggetto delle prove.

Di fatto le occasioni di imparare sono connesse all'ipotesi che ci sia una relazione fra l'apprendimento ricevuto e i livelli di apprendimento raggiunti dagli studenti²¹¹. In questa prospettiva, lo studio delle opportunità di apprendere permette di individuare condizioni di equità nella distribuzione dell'offerta formativa; non è infatti sufficiente l'analisi dei programmi per determinare cosa veramente si apprenda a scuola: esistono infatti i curricula ufficiali, quelli insegnati e applicati nelle scuole, ed infine ciò che realmente viene appreso dagli studenti.

²⁰⁸ Il tempo destinato nei curricula alle diverse materie viene confrontato a livello internazionale in Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Education at a Glance 2008. OECD INDICATORS 2008*. Paris: OECD, indicatore D1.

²⁰⁹ Per approfondimenti fra gli altri cfr. Husén Husén, T. (1967). *International study of achievement in mathematics*, Vol. 2. New York: Wiley; Floden, R. E. (2002) The Measurement of opportunity to learn, in Porter A.C., Gamoran A., (ed.) *Methodological avances in cross-national surveys in of educational achievement*. Washington: National Academy Press; Bottani, N., Cenerini, A. (a cura di), (2003). *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia e equità*. Trento: Erikson; Boscardin, C. K., Aguirre-Munoz, Z., Stoker, G., Kim, J., Kim, M., Lee, J. (2005). Relationship between Opportunity to Learn and Student Performance on English and Algebra Assessments. *Educational Assesment*, vol.10 (n.4), pp. 307-322; Sykes, G., Sykes, G., Schneider B., Plank, D. N. (2009). *Handbook of Education Policy Research*. London: Routledge.

²¹⁰ Ad esempio l'OECD, all'interno di *Education at a Glance 2008*, elabora il numero di ore destinate all'insegnamento fissate nei diversi paesi considerandolo come un importante indicatore dell'opportunity to learn e delle risorse pubbliche investite nell'istruzione. Cfr. Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Education at a Glance 2008. OECD INDICATORS 2008*. Paris: OECD.

²¹¹ Lo IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) già dalle prime ricerche aveva considerato le OTL tra i diversi fattori in grado di influenzare sia l'apprendimento, sia l'insegnamento della matematica: in base ai dati del FIMS lo IEA affermava come le opportunità di apprendere risultassero fattori predittivi delle notevoli differenze sistematiche nel rendimento degli studenti; l'indagine aveva inoltre mostrato come tutti i sistemi scolastici soffrissero in qualche misura della mancanza di equità fra i diversi gruppi di studenti. Queste tesi sono state confermate successivamente anche da altre due indagini internazionali, ossia *The Classroom Environment Study* (1980-1985) e *Second International Science Study* (1982-86) (SISS). Infine, tra i 'key findings' del rapporto TIMSS 2003, lo IEA afferma esplicitamente che l'aver fornito agli studenti le opportunità di apprendere relative alle materie oggetto di valutazione in modo efficace, insieme ad un ambiente scolastico positivo, ha favorito risultati migliori negli apprendimenti.

Per approfondimenti sul FIMS (*First International Mathematics Study*) è possibile visitare il sito <<http://www.iea.nl/fims.html#c285>> [Data di accesso: giugno 2009]; per approfondimenti sul *The Classroom Environment Study* si veda <<http://www.iea.nl/classroomenvironment.html>> [Data di accesso: giugno 2009]; per l'indagine SISS (*Second International Science Study*) <<http://www.iea.nl/siss.html>> [Data di accesso: giugno 2009]; infine informazioni su TIMSS 2003 in <<http://www.iea.nl/timss2003.html>> [Data di accesso: giugno 2009].

Un ulteriore aspetto riguarda il *curriculum pace* (il **ritmo di svolgimento del curriculum**), ovvero il ritmo con cui durante l'anno l'insegnante propone i contenuti curricolari alla classe. Si tratta di un settore di studi che trova la sua collocazione all'interno del più vasto concetto di *curriculum implementation*, e che presenta numerosi collegamenti con altri aspetti legati al processo di insegnamento/apprendimento (organizzazione dei materiali didattici, articolazione del gruppo classe, ecc.), la cui conoscenza può essere utile per orientare le attività delle scuole e degli insegnanti²¹².

L'ultimo aspetto indagato riguarda l'**utilizzo della flessibilità oraria** tra insegnanti della classe. All'inizio dell'anno viene definito un orario settimanale delle lezioni, ma è un orario orientativo, che può essere modificato in relazione a specifiche esigenze, se viene mantenuto il monte ore annuale previsto per le diverse discipline²¹³. Se ad esempio un insegnante ha bisogno in una data settimana di quattro ore in più per realizzare un'unità di apprendimento particolarmente impegnativa, può accordarsi con altri insegnanti della classe per avere un 'prestito' di ore, e impegnarsi a restituire più avanti durante l'anno. Questo tipo di collaborazione, piuttosto complessa, per essere realizzata al meglio necessita di una pianificazione e condivisione iniziali tra gli insegnanti della classe.

2.3.3.d. Strategie didattiche

Oltre ai contenuti legati alle discipline di insegnamento, la scuola è impegnata a far raggiungere ai propri studenti alcune abilità trasversali, o competenze chiave. Secondo il nuovo obbligo di istruzione, dopo dieci anni di scuola gli studenti di 16 anni dovrebbero padroneggiare otto competenze chiave di cittadinanza, la prima delle quali, imparare a imparare, è così definita: 'organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro'²¹⁴.

²¹² Bibliografia di riferimento: Sangster, M. (2007). Reflecting on pace, *Mathematics teaching incorporating micromath*, n. 204; Pace in the classroom, in ESOL *Teaching skills taskbook unit*. New Zealand's National Centre for Tertiary Teaching Excellence. Disponibile su <<http://ako.aotearoa.ac.nz/ako-aotearoa/ako-aotearoa/resources/pages/esol-teaching-skills-taskbook-unit#contents>>; Smith, A. (1997). *Accelerated learning in the classroom*. Stafford: Network Educational Press; Injecting pace into lessons (2003), *Gifted & Talented Update: The newsletter for the gifted and talented coordinator*, n. 44. Disponibile su <<http://www.teachingexpertise.com/articles/injecting-pace-into-lessons-2055>>

²¹³ L'articolazione modulare del monte ore annuale è una delle possibilità previste dall'autonomia didattica (cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

²¹⁴ La definizione di queste competenze è contenuta nel documento *Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria* (allegato al D.M. 22.8.2007, n. 139), che riprende in gran parte la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 18.12.2006 (cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

Negli ultimi anni sono state sviluppate diverse metodologie operative rivolte agli insegnanti, con esperienze concrete in collaborazione tra scuola e università, per sviluppare efficaci strategie di apprendimento negli studenti²¹⁵.

Con l'indicatore **trasmissione di strategie per l'apprendimento** si intende esplorare in che misura gli insegnanti organizzino esplicitamente azioni per aiutare i loro studenti a potenziare questa competenza, dando ad esempio istruzioni esplicite sulle strategie da seguire, o interagendo con gli studenti sulle strategie adottate, o incoraggiano gli allievi a controllare le loro azioni.

Dall'altro lato gli studenti a scuola apprendono ed esercitano **strategie cognitive e meta-cognitive**²¹⁶ connesse allo studio. Le strategie cognitive ritenute rilevanti per l'acquisizione di nuove conoscenze sono la reiterazione - o memorizzazione -, l'organizzazione e l'elaborazione dei contenuti. La metacognizione riguarda invece i processi di controllo della propria conoscenza, ovvero le operazioni che la mente svolge per monitorare e valutare la propria azione mentre si svolge attività di studio.

Altri fattori considerati rilevanti all'interno di quest'area sono le cosiddette **abilità organizzative di studio** che fanno riferimento ai seguenti aspetti: portare libri, quaderni e altri materiali per le lezioni, utilizzare il diario scolastico, tenere in ordine il banco, rispettare i tempi delle consegne e prendere appunti. Le abilità organizzative sono considerate un prerequisito importante per il successo, non solo scolastico. Poter disporre di informazioni affidabili sulle abilità di studio dei propri studenti mette le scuole e gli insegnanti nelle condizioni di attuare interventi mirati²¹⁷

Il terzo indicatore di questa area riguarda l'utilizzo di metodi insegnamento per **attivare la partecipazione degli studenti**. La capacità degli insegnanti di creare un ambiente di apprendimento stimolante e impegnativo, incoraggiare gli studenti a giocare un ruolo attivo nel

²¹⁵ Cfr. Cornoldi, C., De Beni, R. (2001). *Imparare a studiare 2: Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Materiali per l'educazione, 28. Trento: Erickson; Martini, M. (2008). Martini, M. (2008) La competenza per studiare. *L'Educatore*, LV, (n. 11), pp. 61-65.

²¹⁶ Cfr. Baumert, J. et al. (2000). *Self-Regulated Learning as a Cross-Curricular Competence*. OECD PISA Deutschland. Disponibile su <<http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/Pisa/>> [Data di accesso: giugno 2009]; Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990). Motivational and self regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, vol.82, (n.1), pp. 33-40.

²¹⁷ Di seguito una breve bibliografia di riferimento: De Beni e Gruppo MT (1994). *Q1 Medie. Prove per la compilazione del quadro Q1 della scheda di valutazione*, Firenze: OS; De Beni, R., Moè, A., Cornoldi, C. (2003). *Amos: Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento*. Test e strumenti di valutazione psicologica e educativa, 30. Gardolo (Trento): Erickson. Uno Study Skills Questionnaire è in Smith, M., Teske, R., Gossmeier, M. (2000). *Improving Student Achievement through the Enhancement of Study Skills*, uno strumento denominato Student survey si trova in Gambill, J. M., Moss, L. A., Vescogni, C. D. (2008). *The Impact of Study Skills and Organizational Methods on Student Achievement*, un terzo strumento si trova in Bausch A., Becker K. (2001). *A study on student's lack of study and organizational skills with middle school and high school students*. I tre articoli, accessibili dalla banca dati ERIC, sono stati presentati come 'Action research projects' presso la Saint Xavier University, Chicago, Illinois.

processo di insegnamento/apprendimento, utilizzare tecniche per verificare la comprensione, come ad esempio il feedback, o far svolgere lavori di gruppo e ricerche, è ritenuta fondamentale per far crescere negli studenti quelle competenze trasversali di tipo collaborativo, partecipativo, comunicativo e di *problem solving*, anch'esse da possedere al termine dell'obbligo d'istruzione²¹⁸.

²¹⁸ Come indicato nel già citato documento *Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria* (cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

2.4. RISULTATI

I risultati dei sistemi educativi assumono importanza sia in sé stessi, sia posti in relazione con i processi attivati per determinarli, con le risorse che si è deciso di investire e con un contesto in grado di favorire o meno il successo di uno specifico sistema.

Nel primo caso infatti la loro lettura permette di farsi un'idea immediata del funzionamento di un sistema educativo o di una singola scuola.

Se guardiamo invece ai processi messi in atto dalle scuole, essi possono essere considerati realmente utili solo nella misura in cui garantiscono buoni risultati finali. Così come è possibile dare una valutazione completa dell'efficacia delle risorse iniziali impiegate solo mettendole in relazione agli esiti conseguiti. Gli indicatori che descrivono il contesto, sebbene non siano legati in modo diretto ai risultati, definiscono le condizioni di partenza entro cui si svolgono i processi a livello di classe e di scuola, che a loro volta contribuiscono a determinare i risultati.

La dimensione dei risultati viene presentata in relazione a quattro grandi aree²¹⁹:

1. le conoscenze e competenze acquisite dagli studenti, ossia i risultati diretti dell'istruzione. Il livello degli apprendimenti e delle competenze raggiunto indica infatti la qualità del percorso scolastico seguito da ciascuno. Questa tipologia di indicatori viene misurata principalmente tramite forme di valutazione degli studenti, come ad esempio le prove di apprendimento standardizzate;
2. il livello di istruzione conseguito e il successo scolastico. Si tratta di indicatori quantitativi di rendimento del sistema scolastico (ad esempio la proporzione di diplomati tra coloro che escono da un percorso scolastico di istruzione secondaria di II grado, o il tasso di abbandono), e sono principalmente di natura amministrativa;
3. i risultati sociali, che riguardano gli effetti prodotti dal sistema di istruzione nella società. Si tratta spesso di risultati non immediatamente misurabili a conclusione di un percorso scolastico, poiché hanno un impatto a medio e lungo termine nel contesto sociale (ad esempio l'aumento del tasso di accesso all'università, o la riduzione della percentuale di disoccupati tra i giovani). Rientra tra i risultati sociali anche l'attenzione a garantire pari opportunità tra uomini e donne nell'accesso all'istruzione;

²¹⁹ Per la suddivisione dei risultati è stata in parte utilizzata la schematizzazione utilizzata da Jaap Scheerens, che suddivide i risultati in *output*, *outcome* e *impact indicators*. Cfr. Scheerens, J. (2004). *The Conceptual Framework for Measuring Quality*. Paper 1 for the EFA Global Monitoring Report. Disponibile su http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/65252f1b8e91a731fd6da369e90abaa5Scheerens,+Measuring+quality,+2+March.doc [Data di accesso: giugno 2009].

4. la soddisfazione degli utenti del servizio scolastico in merito alla qualità dell'offerta di istruzione, che a livello di singola Istituzione scolastica può dar conto della soddisfazione per il servizio offerto in un determinato contesto.

2.4.1. Risultati diretti dell'istruzione

I risultati diretti dell'istruzione sono quel bagaglio di conoscenze e competenze appreso dagli studenti durante la permanenza a scuola; sono indicatori di risultato in grado di render conto dei livelli di apprendimento acquisiti dagli studenti lungo il percorso scolastico, offrendo importanti informazioni sulla qualità del percorso stesso. Misurati attraverso test standardizzati tali risultati possono essere descritti lungo un continuum che va dall'acquisizione di contenuti curricolari al possesso di competenze, queste ultime ritenute importanti non solo per la prosecuzione degli studi o per accedere al mondo del lavoro, ma più in generale per far parte in modo consapevole della società ed esercitare una cittadinanza attiva.

Le competenze e le conoscenze raggiunte dagli studenti sono rilevabili con lo scopo sia di offrire informazioni relativamente alla qualità della singola Istituzione scolastica, sia del sistema educativo nel suo complesso. Del primo caso fanno parte le rilevazioni del Servizio Nazionale di Valutazione (SNV – INVALSI), che definiscono indicatori di risultato a livello di scuola, in quanto vengono coinvolte nell'attività di valutazione tutte le Istituzioni scolastiche italiane; per completezza di informazione è necessario includere in quest'area anche le votazioni ottenute dagli studenti agli Esami di Stato del 1° e del 2° ciclo. Inoltre questi dati sono utili anche al fine di individuare eventuali relazioni con le performance degli studenti nei test per la valutazione delle conoscenze e delle competenze.

Del secondo caso ne sono invece un esempio le indagini internazionali PIRLS²²⁰, TIMSS²²¹ e PISA²²², che misurano i livelli raggiunti dagli studenti attraverso rilevazioni a campione, in

²²⁰ Per approfondimenti in merito all'indagine IEA PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) cfr. fra gli altri Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (2008). *Ricerca internazionale IEA PIRLS 2006: La lettura nella scuola primaria. Rapporto nazionale*. Roma: Armando; Kennedy, A. M. (2007). *PIRLS 2006 encyclopedia: A guide to reading education in the forty PIRLS 2006 countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College; Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Kennedy, A. M. (2007). *PIRLS 2006 technical report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College; Twist, L., Schagen, I. P., Hodgson, C. (2007). *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2006)*. [England]: Dept. for Children, Schools and Families.

²²¹ Per approfondimenti in merito all'indagine IEA TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), cfr. fra gli altri: Martin, M. O. (2008). *TIMSS 2007 International science report: findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College; Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Olson, J. F. (2008). *TIMSS 2007 International mathematics report: findings from IEA's Trends in International*

un'ottica di sistema e di confronto sovranazionale. In tale ottica possono anche essere letti i dati rilevati dal Sistema Nazionale di Valutazione o i voti ottenuti dagli studenti al termine del 1° e del 2° ciclo se restituiti aggregati.

L'area descrive quindi i livelli delle conoscenze e competenze rilevate con gli strumenti del Servizio Nazionale di Valutazione, delle indagini PIRLS, TIMSS e PISA, e dei voti ottenuti dagli studenti agli esami di Stato; nello specifico:

- il livello delle conoscenze e competenze in italiano e matematica in alcune classi considerate chiave (Servizio Nazionale di Valutazione) e a conclusione del 1° ciclo di istruzione (prova nazionale dell'Esame di Stato del 1° ciclo di istruzione);
- il livello di conoscenze e competenze degli studenti italiani in matematica e scienze, e in lettura così come rilevate dalle indagini comparative internazionali TIMSS (4° anno scuola primaria, 3° anno scuola secondaria di I grado) e PIRLS (4° anno scuola primaria);
- il livello delle competenze possedute dai quindicenni in lettura, matematica e scienze (indagine comparativa internazionale PISA);
- i voti ottenuti dagli studenti al termine del 1° e 2° ciclo agli Esami di Stato.

Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

²²² Per approfondimenti sull'indagine PISA (*Programme for International Student Assessment*), cfr. fra gli altri: Adams, R. J. (2009). *PISA 2006 technical report*. Paris: OECD; Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (2008). *Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale PISA 2006*. Roma: Armando; Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (2006). *Rapporto Nazionale OCSE – PISA 2003. Il livello di competenza dei quindicenni italiani in matematica, lettura, scienze e problem solving*. Roma: Armando; Organisation for Economic Co-operation and Development.. (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world*. Paris: *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A framework for PISA 2006* (2006). Paris: OECD.

Tabella 20 - RISULTATI - Risultati diretti dell'istruzione

Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell'informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Livello delle conoscenze e competenze degli studenti	R_01	Livello delle conoscenze e competenze in matematica in alcuni anni chiave - confronto nazionale	Individuo	Classe Scuola Nazione
	R_02	Livello delle conoscenze e competenze in italiano in alcuni anni chiave - confronto nazionale	Individuo	Classe Scuola Nazione
	R_03	Livello delle conoscenze e competenze in matematica in alcuni anni chiave - confronto internazionale	Individuo	Nazione Istituzioni internazionali
	R_04	Livello delle conoscenze e competenze in scienze in alcuni anni chiave - confronto internazionale	Individuo	Nazione Istituzioni internazionali
	R_05	Voti fine anno esame di Stato 1° ciclo	Individuo	Individuo Scuola
	R_06	Voti fine anno esame di Stato 2° ciclo	Individuo	Individuo Scuola
	R_07	Livello delle competenze in comprensione e lettura - confronto internazionale	Individuo	Nazione Istituzioni internazionali
	R_08	Livelli delle competenze raggiunte dai 15enni lettura - confronto internazionale	Individuo	Nazione Istituzioni internazionali
	R_09	Livelli delle competenze raggiunte dai 15enni in matematica - confronto internazionale	Individuo	Nazione Istituzioni internazionali
	R_10	Livelli delle competenze raggiunte dai 15enni in scienze - confronto internazionale	Individuo	Nazione Istituzioni internazionali

2.4.1.a. Livello delle conoscenze e delle competenze degli studenti

La riflessione su quanto accade in altri importanti sistemi scolastici mette in evidenza come la misura esterna degli apprendimenti degli studenti possa costituire uno strumento essenziale di governo della scuola. Inoltre, nella valutazione delle conoscenze e delle abilità degli studenti e delle studentesse, viene presa in considerazione la capacità di servirsi delle conoscenze per affrontare i compiti e le sfide della vita quotidiana e di continuare ad apprendere per tutta la vita, applicando quanto si è imparato a scuola a contesti extra scolastici, valutando le proprie scelte e prendendo decisioni.

Su questa linea si pongono molti paesi europei: la Francia, seguendo gli attuali 'standard internazionali' utilizzati nei progetti PISA e PIRLS, ha effettuato indagini campionarie per rilevare le competenze acquisite alla fine dell'istruzione primaria e secondaria inferiore in storia, geografia ed educazione civica (2007²²³) e nelle scienze sperimentali (2008²²⁴); anche la Spagna rileva a campione per l'ultimo anno della scuola primaria e secondaria obbligatoria, ma con funzione diagnostica i livelli degli apprendimenti in scienze sociali, geografia e storia, lingua e letteratura castigliana, lingua straniera e matematica, approfondendo i livelli raggiunti anche in relazione agli studi compiuti dai genitori, al sesso degli studenti e alla tipologia delle scuole²²⁵ a cui sono iscritti. Avere un punto di riferimento esterno permette, infatti, al corpo docente e a chi lo coordina di avere una misura delle conoscenze/abilità e competenze dei propri ragazzi comparata a quella delle altre scuole del paese, tenuto conto delle caratteristiche degli allievi di ciascuna realtà scolastica.

Una analisi dei risultati delle prove somministrate posti in relazioni con le variabili di contesto e di processo può contribuire a fornire una guida per migliorare l'insegnamento; sarebbe al contrario un danno per l'insegnamento e la scuola se la prospettiva di queste prove dovesse tradursi nella preoccupazione di addestrare gli allievi ad affrontare tipologie valutative simili²²⁶, limitandosi ad imitarne la forma nelle prove di verifica svolte in classe nel corso dell'anno, senza invece curare la effettiva crescita di quel retroterra cognitivo e culturale di cui le prove dovrebbero, al contrario, rilevare e valutare l'esistenza, per stimolarne poi lo sviluppo e la crescita²²⁷.

La competenza del 'saper leggere' è ormai riconosciuta come fondamento di qualsiasi forma di apprendimento e di sviluppo intellettuale degli individui e, più in generale, della società. Il possesso del *know how* per la lettura e la comprensione dei testi è premessa indispensabile per la valorizzazione del potenziale delle risorse umane, sociali e materiali di un paese. La **reading literacy**, ossia la **competenza** di base (comprensione del testo) che consente all'individuo un utilizzo consapevole e funzionale del linguaggio mediato dalla scrittura è quindi la base da cui partire per lo sviluppo di quelle conoscenze e abilità spendibili nei contesti di vita. Diventa perciò rilevante verificare l'acquisizione di tale competenza intesa come un processo cognitivo fondante

²²³ Cfr. Ministère de l'Éducation Nationale, Direction l'Évaluation et de la Prospective et de la Performance (2007). *L'état de l'École de la maternelle à l'enseignement supérieur – 30 indicateurs sur le système éducatif français*. Disponibile su <<http://media.education.gouv.fr/file/05/5/7055.pdf>> [Data di accesso: giugno 2009] (Indicatori 19 e 24).

²²⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, Direction l'Évaluation et de la Prospective et de la Performance (2008). *L'état de l'École de la maternelle à l'enseignement supérieur – 30 indicateurs sur le système éducatif français*.

Disponibile su <<http://www.education.gouv.fr/pid271/l-etat-de-l-ecole.html>> [Data di accesso: giugno 2009] (Indicatori 19 e 25).

²²⁵ Cfr. Ministerio de Educación y Ciencia Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2006). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Disponibile su <<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/indicadores/SEIE2006web.pdf>> [Data di accesso: giugno 2009] (Indicatori 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4).

²²⁶ Approccio definito come *teaching to the test*.

²²⁷ Per approfondimenti è possibile visitare la sezione SNV - Servizio Nazionale di Valutazione 2008-2009, sul sito dell' INVALSI: <www.invalsi.it/snv0809/index.php?action=documentazione> [Data di accesso: giugno 2009].

per la costruzione della persona, in un momento cruciale dello sviluppo del bambino, ossia nel passaggio dall'*apprendere a leggere a leggere per apprendere*, fra i 9 e i 10 anni, età che per il sistema scolastico italiano corrisponde al 4° anno di scuola primaria (indagine PIRLS).

Con l'obiettivo di offrire una prospettiva comparata sulle tendenze nei risultati del sistema di istruzione in relazione a contesti diversi (sistemi educativi, approcci organizzativi, pratiche didattiche, copertura dei curricoli, metodi di insegnamento, contesti sociali, ecc.), è cruciale poter analizzare il **livello di conoscenza e competenza degli studenti in matematica e scienze** anche in un'ottica internazionale, a partire dal curricolo di alcune materie e, quindi, dalle conoscenze che i sistemi educativi si impegnano a trasmettere ai propri studenti, così come avviene grazie all'indagine TIMSS.

Questo approccio assume un significato ancora maggiore se ci si pone come obiettivo quello di verificare in che misura i giovani che escono dalla scuola dell'obbligo abbiano acquisito alcune competenze giudicate essenziali per svolgere un ruolo consapevole e attivo nella società e per continuare ad apprendere per tutta la vita (*lifelong learning*), anche in un'ottica **comparativa** (indagine PISA). È quindi opportuno accertare il **livello di competenze** (literacy)²²⁸ dei quindicenni scolarizzati, ossia in prossimità della **fine dell'obbligo scolastico**, negli ambiti della **lettura**, della **matematica** e delle **scienze**, e quindi verificare ciò che 'sanno' e ciò che 'sanno fare' per affrontare le sfide della società contemporanea.

Più in generale è inoltre possibile cogliere le differenze fra i differenti sistemi di istruzione nazionali e migliorare l'insegnamento e l'apprendimento delle varie materie, operando un confronto fra le informazioni ottenute dai vari paesi.

Data l'importanza di queste riflessioni, nell'anno scolastico 2008-2009 l'INVALSI, in collaborazione con esperti nazionali ed internazionali provenienti dalla scuola e dall'università che da anni si occupano di ricerca generale e didattica negli ambiti oggetto di rilevazione, ha effettuato una ridefinizione dei quadri di riferimento²²⁹ per la costruzione delle prove del Servizio Nazionale di

²²⁸ Per approfondimenti relativi al termine *literacy* ed alla sua traduzione in italiano con il termine *competenza*, cfr. fra gli altri Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (a cura di), (2004). *PISA 2003 - Valutazione dei quindicenni. Quadri di riferimento: conoscenze e abilità in matematica, lettura, scienze e problem solving*. Roma: Armando. [La traduzione dall'inglese di Organisation for Economic Co-operation and Development (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris: OECD].

²²⁹ I quadri di riferimento (QdR) sono documenti che contengono i contenuti e le abilità in base ai quali vengono elaborate le prove da sottoporre agli studenti. Il QdR può servire agli insegnanti per interpretare i risultati delle prove INVALSI anche mediante il confronto tra le indicazioni nazionali e per il curricolo, il curricolo effettivo e quello raggiunto; ai responsabili del sistema (Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, Uffici Scolastici Regionali e Provinciali, Dirigenti scolastici, docenti) come un insieme di indicazioni per poter adottare opportune ed efficaci strategie di intervento (ad esempio relativamente alla predisposizione di piani di formazione in servizio

Valutazione in continuità con quelli predisposti per le rilevazioni internazionali PIRLS, TIMSS e PISA. Tali prove sono state costruite per rilevare il **livello delle conoscenze e competenze di matematica** (numeri, spazio e figure, relazioni e funzioni, misure dati e previsioni) e di **italiano** (grammatica e comprensione del testo) di tutti gli studenti, in alcune classi considerate chiave²³⁰ del percorso scolastico degli studenti italiani ossia le classi 2° e 5° primaria, 1° e 3° secondaria di I grado (per la classe 3° si tiene conto della valutazione degli apprendimenti cui sono sottoposti gli studenti in occasione della prova nazionale degli Esami di Stato al termine del 1° ciclo²³¹), e le classi 2° e 5° della scuola secondaria di II grado.

Con lo scopo di conoscere i processi di verifica e di valutazione degli esami di stato di 1° e 2° ciclo²³² e di individuare eventuali relazioni con gli esiti degli studenti nei test di apprendimento delle rilevazioni nazionali e comparative, è importante anche conoscere le **votazioni ottenute dagli studenti al termine del 1°²³³ e del 2°²³⁴ ciclo**, che assumono un rilievo significativo per gli studenti, per i docenti, per i genitori e per le singole Istituzioni scolastiche.

dei docenti); alle famiglie in quanto informazioni utili per capire il significato della valutazione come momento cruciale di verifica del sistema scolastico.

²³⁰ Le classi considerate chiave per la rilevazione degli apprendimenti sono definite nella Direttiva Ministeriale n. 74, 15 settembre 2008.

²³¹ Per approfondimenti sulle prove standardizzate introdotte nell'Esame di stato del 1° ciclo di istruzione e sull'attività dell'INVALSI in merito cfr. i Riferimenti normativi in Appendice.

²³² Per approfondimenti sull'Esame di stato nel 2° ciclo di istruzione e sul ruolo dell'INVALSI nella valutazione dei livelli di apprendimento raggiunti cfr. i Riferimenti normativi in Appendice.

²³³ Per il 1° ciclo gli esami di stato rappresentano il punto di arrivo del primo itinerario importante per ciascuno studente, e segna l'avvio del percorso nel secondo ciclo per assolvere all'obbligo di istruzione e raggiungere una qualifica o un diploma entro il 18° anno di età.

Per questa ragione il quadro normativo è articolato, anche a seguito di recenti provvedimenti legislativi, e prevede una pluralità di interventi che le istituzioni scolastiche statali e paritarie devono mettere in atto. La gestione coerente dei diversi processi è un impegno delle scuole e dell'amministrazione scolastica nella prospettiva di costruire un sistema di valutazione affidabile, valido, trasparente e funzionale al miglioramento della preparazione degli studenti. Gli interventi valutativi al termine del 1° ciclo tengono conto, naturalmente, dell'elevamento dell'obbligo di istruzione a dieci anni e, progressivamente, devono essere resi coerenti con lo scenario degli assi culturali e delle competenze chiave definite. La valutazione finale è, per la scuola, una verifica dell'efficacia delle azioni messe in atto per favorire il raggiungimento di livelli adeguati di apprendimento per ciascuno. La valutazione finale è, per la scuola, una verifica dell'efficacia delle azioni messe in atto per favorire il raggiungimento di livelli adeguati di apprendimento per ciascuno. La possibilità di migliorare tali livelli ha le radici nella ricchezza degli ambienti di apprendimento e nell'efficacia dell'insegnamento. Per raggiungere tale scopo può essere opportuno utilizzare la flessibilità didattica e organizzativa consentita dall'autonomia scolastica (art. 4 e 5 del DPR 1999 n. 275). Per approfondimenti cfr. i Riferimenti normativi in Appendice.

²³⁴ Per quanto riguarda gli esami di Stato per il 2° ciclo con l'aggiornamento dell'Anagrafe nazionale degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado statali, dall'anno scolastico 2008-2009 viene attivata una nuova modalità di rilevazione sugli esiti degli Esami di Stato di 2° ciclo. La nuova rilevazione è intesa a fornire un quadro di maggior dettaglio sui risultati conseguiti dagli studenti, esiti che saranno successivamente messi a disposizione delle singole istituzioni scolastiche, anche per consentire una valutazione comparata all'interno della realtà territoriale. Sull'aggiornamento dell'Anagrafe degli studenti cfr. i Riferimenti normativi in Appendice.

2.4.2. Livello di istruzione conseguito e successo scolastico

Fanno parte di questa macroarea una serie di indicatori che danno conto del successo scolastico, inteso come capacità, dal punto di vista della scuola, di non perdere o lasciare indietro i propri studenti, mentre dal punto di vista del sistema scolastico, il successo viene visto anche in un'ottica di produttività del sistema stesso.

Tali esiti sono così articolati:

- tre indicatori di risultato: la proporzione di licenziati (diplomati per il 2° ciclo) tra tutti i candidati a sostenere l'esame di stato e la probabilità di ottenere il titolo finale nella scuola in cui si è iscritti, per entrambi i cicli; la proporzione di diplomati tra coloro che lasciano la scuola solo per il 2° ciclo;
- tre indicatori di insuccesso per il 1° e per il 2° ciclo: il tasso di abbandono (interruzioni non comunicate alla scuola), le interruzioni comunicate formalmente, la quota di studenti non scrutinati a conclusione dell'anno scolastico;
- due indicatori relativi al livello di istruzione della popolazione: proporzione di diplomati in una generazione, proporzione di giovani tra i 18 e i 24 anni senza una qualifica superiore al diploma di scuola secondaria di I grado.

Tabella 21 - RISULTATI - Livello di istruzione conseguito e successo scolastico

Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell'informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Successo / insuccesso scolastico	R_11	Tassi di successo in uscita dal 1° ciclo	Individuo	Scuola
	R_12	Tassi di successo in uscita dal 2° ciclo	Individuo	Scuola
	R_13	Tassi di accesso per la secondaria di I grado	Individuo	Scuola
	R_14	Tassi di accesso per la secondaria di II grado	Individuo	Scuola
	R_15	Proporzione dei diplomati fra gli uscenti	Individuo	Scuola
	R_16	Proporzione di diplomati in una generazione	Individuo	Scuola
	R_17	Proporzione 18-24 senza qualifica base (ISCED 2)	Individuo	Nazione Istituzioni internazionali
	R_18	Proporzione 20-24 senza qualifica base (ISCED 3)	Individuo	Nazione Istituzioni internazionali
	R_19	Tasso di abbandono 1° ciclo	Individuo	Scuola Nazione
	R_20	Tasso di abbandono 2° ciclo	Individuo	Scuola Nazione
	R_21	Numero di nulla osta per il trasferimento	Individuo	Scuola Nazione
	R_22	Non scrutinati	Individuo	Scuola Nazione
	R_23	Scrutinati totali	Individuo	Scuola Nazione

2.4.2.a. Successo scolastico

Quando consideriamo il successo scolastico degli studenti l'indicatore più diffuso, più conosciuto e più facile da costruire è il **tasso di successo**. Esso riporta il numero di studenti che ha ottenuto un titolo sul numero di studenti che si sono presentati all'esame di stato, sia per il 1° che per il 2° ciclo d'istruzione. Questo indicatore è utilizzato nella maggior parte dei rapporti di valutazione sui sistemi educativi secondo approcci più o meno elaborati: l'indicatore può essere presentato sia così come sopra definito, (si vedano la Finlandia²³⁵, *Education at a Glance*²³⁶, o gli indicatori francesi per *académie*²³⁷ e a livello di sistema²³⁸), sia affiancato ad un tasso di successo 'atteso', ovvero ad una probabilità attesa per uno studente iscritto di conseguire un titolo nei rispettivi cicli educativi (ad esempio l'Olanda²³⁹), sia proposto in maniera ancora più dettagliata e con l'obiettivo di ottenere il valore aggiunto. La Francia elabora il tasso di successo per le scuole secondarie di II grado²⁴⁰ secondo quest'ultimo approccio, tenendo conto sia delle caratteristiche dello studente (età, livello di apprendimento in ingresso²⁴¹, origine sociale, sesso) che delle caratteristiche della popolazione scolastica della scuola nella quale è iscritto²⁴². Questo indicatore va inoltre considerato come una misura 'lorda', complementare ad altri indicatori di risultato; per tale motivo si deve cercare di eliminare l'impatto dei fattori di successo esterni alla scuola per riuscire ad osservare quelli dovuti esclusivamente all'azione della scuola stessa (per stimare appunto il 'valore aggiunto').

²³⁵ Cfr. Haven, H. (ed). (1999). *Education in Finland. Statistics and Indicators*. Helsinki: Statistics Finland.

²³⁶ Cfr. Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Education at a Glance 2008. OECD INDICATORS 2008*. Paris: OECD, table A2.1, A2.2, A2.3.

²³⁷ Ministère de l'Éducation Nationale Direction l'Évaluation et de la Prospective et de la Performance. (2006).

Indicateurs généraux aide au diagnostic, au pilotage des académies et à la contractualisation. Paris. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Département de la valorisation et de l'édition.

Disponibile su <<http://cisad.adc.education.fr/indgen/>> [Data di accesso: giugno 2009].

²³⁸ Cfr. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Département de la valorisation et de l'édition (2008). *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche: 29 indicateurs*.

Disponibile su <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid23407/l-etat-de-l-enseignement-superieur-et-de-la-recherche-n-2-decembre-2008.html>> [Data di accesso: giugno 2009].

²³⁹ Cfr. Department of Knowledge Based Affairs of the Ministry of Education. Culture and Science. (2009). *Key Figures 2004-2008. Education Culture and Science*. Den Haag: Dutch Ministry of Education, Culture and Science, (cap. 2, tab. 2.5).

²⁴⁰ Cfr. Ministère de l'Éducation Nationale, Direction l'Évaluation et de la Prospective et de la Performance (2009) *Trois indicateurs de performance des lycées à partir d'une exploitation des résultats au baccalauréat général, technologique et professionnel 2008*.

Disponibile su <<http://www.education.gouv.fr/cid3014/indicateurs-de-resultats-des-lycees.html>> [Data di accesso: giugno 2009].

²⁴¹ Cfr. Ministère de l'Éducation Nationale, Direction l'Évaluation et de la Prospective et de la Performance (2009) *Trois indicateurs de performance des lycées à partir d'une exploitation des résultats au baccalauréat général, technologique et professionnel 2008*.

Disponibile su <<http://www.education.gouv.fr/cid3014/indicateurs-de-resultats-des-lycees.html>> [Data di accesso: giugno 2009].

²⁴² Cfr. Ministère de l'Éducation Nationale, Direction l'Évaluation et de la Prospective et de la Performance (2009) *Trois indicateurs de performance des lycées à partir d'une exploitation des résultats au baccalauréat général, technologique et professionnel 2008*.

Disponibile su <<http://www.education.gouv.fr/cid3014/indicateurs-de-resultats-des-lycees.html>> [Data di accesso: giugno 2009].

In Italia non si produce ufficialmente alcun tasso di successo²⁴³; gli esiti vengono registrati dal MIUR²⁴⁴.

In quest'ottica, mutuata dall'approccio francese²⁴⁵, è necessario fornire punti di vista complementari sui risultati delle scuole definendo altri indicatori. Uno di questi è il **tasso di accesso** costruito per valutare la probabilità di uno studente nei diversi anni scolastici di ottenere un titolo all'interno della stessa scuola, indipendentemente dal numero di anni necessari. L'indicatore prende in considerazione l'insieme della scolarizzazione nella scuola di 1° e 2° ciclo e considera gli allievi che effettuano una scolarizzazione completa coronata da successo, anche se questa scolarizzazione comprende una o più ripetenze. Anche il tasso di accesso va considerato come 'lordo' e pertanto va affiancato ad una misura della la probabilità che ogni studente ha di ottenere il diploma o di passare al livello/anno successivo - il tasso di successo appunto - tenendo conto sia delle caratteristiche dello studente (età, livello di istruzione in ingresso, origine sociale, sesso) sia delle caratteristiche della popolazione scolastica della scuola nella quale è iscritto.

Un altro indicatore considerato rilevante per descrivere la riuscita scolastica è quello in grado di rilevare la **proporzione di diplomati tra gli uscenti** dalle scuole secondarie di II grado; questo indicatore rapporta all'insieme degli studenti che lasciano definitivamente l'istituzione (qualunque sia la motivazione e diplomati compresi), il numero di coloro che conseguono un diploma, sia ottenuto al primo colpo sia con una o più ripetenze. Tale indicatore permette di apprezzare se una scuola è propensa ad occuparsi di quegli studenti che non conseguono il diploma alla fine dell'ultimo anno, e di valutare l'efficacia della politica praticata dalla scuola sulle ripetenze. Per come è definito, l'indicatore favorisce le Istituzioni scolastiche che seguono e trattengono i propri studenti lungo tutto il ciclo di studi, mentre, al contrario, penalizza una scuola che orienta uno studente verso un'altra scuola o un altro indirizzo nel caso di Istituti di istruzione superiore.

²⁴³ Tuttoscuola nel suo rapporto del 2007 ha costruito due indicatori di sintesi per provincia: "Esiti scolastici", un indice che offre una sintesi del successo scolastico sia del 1° che del 2° ciclo, e "Diplomati 2006" dedicato al 2° ciclo di istruzione. L'indicatore "Esiti scolastici" è ottenuto come sintesi di otto indicatori relativi agli esiti finali degli scrutini e degli esami del 1° ciclo, degli scrutini finali degli alunni stranieri del 1° e del 2° ciclo, nonché degli scrutini delle classi intermedie negli istituti di istruzione secondaria superiore e dei candidati privatisti che hanno sostenuto esami di idoneità per l'accesso a queste classi. L'indicatore "Diplomati 2006" si riferisce agli istituti di istruzione secondaria di II grado e comprende otto indicatori: diplomati nel complesso degli istituti statali e paritari, dei licei, degli istituti magistrali, degli istituti professionali e degli istituti tecnici, esiti dei candidati esterni, media minima e massima delle votazioni assegnate, variazioni tra esami di Stato 2005 e 2006. Cfr. Tuttoscuola (2007). *1° Rapporto sulla Qualità nella Scuola. Tutti i dati provincia per provincia*. Roma: Editoriale Tuttoscuola. (Quadro T, p. 124 e Quadro U, p. 126).

²⁴⁴ Si vedano le schede denominate "Rilevazione integrativa – scuole secondarie di I grado – esito finale degli scrutini a.s. 2007-08", (disponibile su http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2008/allegati/allb_prot588.pdf), e "Rilevazione integrativa – scuole secondarie di II grado – esito finale degli scrutini a.s. 2007-08", (disponibile su http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2008/allegati/allc_prot588.pdf) [Data di accesso: giugno 2009].

²⁴⁵ Cfr. Ministère de l'Éducation Nationale, Direction l'Évaluation et de la Prospective et de la Performance (2009) *Trois indicateurs de performance des lycées à partir d'une exploitation des résultats au baccalauréat général, technologique et professionnel 2008*. Disponibile su <http://www.education.gouv.fr/cid3014/indicateurs-de-resultats-des-lycees.html> [Data di accesso: giugno 2009].

Penalizza anche le scuole che spingono i propri studenti a ripetere l'anno in un'altra scuola piuttosto che a tenerseli per l'anno successivo. Questo indicatore va analizzato congiuntamente al tasso di successo ed al tasso di accesso: per esempio, se la proporzione di diplomati tra gli uscenti per l'ultimo anno è superiore al tasso di successo globale della scuola, se ne deduce che l'Istituzione scolastica tende a tenersi l'anno successivo quegli studenti che non superano l'esame; questa scuola pertanto mostra una elevata capacità di trattenere gli studenti nel proprio ciclo di studi.

Al giorno d'oggi il fatto che un giovane possa continuare ad approfondire la propria formazione anche oltre le tappe obbligatorie riveste un'importanza sempre maggiore, tanto che i **tassi di abbandono** relativi al 1° ed al 2° ciclo di istruzione hanno assunto ormai un ruolo fondamentale nel monitoraggio di tutti i sistemi educativi come misura dell'efficacia del sistema ai vari livelli. L'indicatore relativo all'abbandono scolastico va analizzato congiuntamente alle caratteristiche socio-economico-culturali degli utenti delle Istituzioni scolastiche, considerate come fattori di grande influenza esterni alla scuola²⁴⁶; per quanto riguarda gli aspetti interni alla scuola considerati come legati all'abbandono scolastico vengono prese in considerazione le sospensioni e le assenze degli studenti²⁴⁷. Infine l'analisi del completamento del ciclo scolastico da parte degli studenti di una determinata scuola non può essere disgiunta da una riflessione sulle politiche di accesso al servizio praticate dalla medesima²⁴⁸. Per costruire i tassi di abbandono il numero degli studenti e delle studentesse **scrutinati** così come il numero dei **non scrutinati** totali sono le informazioni di base utilizzate. Nel dettaglio il numero dei non scrutinati è dato dalle interruzioni di frequenza in corso d'anno comunicate e non comunicate per la secondaria di I e II grado, e per mancata validità dell'anno scolastico per il solo I grado.

Inoltre nella peculiarità del sistema scolastico italiano va preso in considerazione anche il numero dei cosiddetti '**nulla osta**' rilasciati dalle singole Istituzioni scolastiche, ovvero il numero di interruzioni della frequenza comunicate alla scuola, per definizione complementare a quello delle cosiddette 'interruzioni non comunicate' utilizzato per la costruzione del tasso di abbandono stesso. Pertanto l'analisi congiunta dei due indicatori permette di stimare quanto la scuola riesca a trattenere i propri studenti o meno, e quanto contribuisca a riorientarli verso altri indirizzi o istituti.

²⁴⁶ In questa direzione l'Olanda ad esempio approfondisce l'analisi per sesso, etnia e posizione lavorativa delle famiglie.

²⁴⁷ Come evidenziato dal rapporto sulla valutazione di sistema della Nuova Zelanda. Cfr. Ministry of Education (2008). *State of education in New Zealand 2008*. Wellington: Ministry of Education.

²⁴⁸ Recenti statistiche in Gran Bretagna mostrano che le istituzioni con i più alti tassi di abbandono, corrispondono a quelle che generalmente attraggono studenti provenienti dalle minoranze. Cfr. Forsyth, A., Furlong, A. (2003). *Socio-economic disadvantage and experience in higher education*. York: Joseph Rowntree Foundation.

Da un punto di vista di sistema è possibile utilizzare anche altre misure non legate alla singola unità scolastica: sembra efficace in questo senso calcolare la **proporzione di diplomati in una generazione** che è la percentuale di diplomati in una generazione fittizia di persone che avrebbero, ad ogni età, il tasso di candidatura al diploma e di successo osservato per l'anno considerato. Questo numero è ottenuto dal calcolo, per ciascuna età, del rapporto dei diplomati sulla popolazione totale di quella età, e dalla successiva somma dei tassi di età. L'indicatore aiuta a valutare la differenza fra risultati teorici e risultati attesi in termini di numerosità dei diplomati; con questo scopo è utilizzato in Francia nel rapporto relativo alla valutazione di sistema²⁴⁹ in particolare per la scuola secondaria di II grado e viene calcolato distintamente per tipologia di indirizzo²⁵⁰.

Sempre a livello di sistema è da considerare l'indicatore relativo alla **proporzione 18-24 e 20-24 senza qualifica di base**, connesso ad uno dei cinque obiettivi definiti dal *Council meeting* del 5 e 6 maggio 2003. Gli *early dropouts* sono misurati come la proporzione di 18-24enni che non proseguono gli studi e con un livello ISCED 2 o inferiore. Il riferimento per l'istruzione secondaria è la proporzione, tra l'intera popolazione di 20-24 anni, dei giovani con un livello ISCED 3 o superiore²⁵¹.

2.4.3. Risultati sociali

Gli indicatori di seguito presentati riguardano due aree, ossia gli esiti sociali e gli esiti delle politiche relative alle pari opportunità, ed in particolare:

- il tasso di prosecuzione degli studi a conclusione dell'obbligo scolastico/formativo (16-17 anni);
- il tasso di passaggio dalla scuola secondaria di II grado all'università;

²⁴⁹ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Département de la valorisation et de l'édition (2008). *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche: 29 indicateurs*. Disponibile su <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid23407/l-etat-de-l-enseignement-superieur-et-de-la-recherche-n-2-decembre-2008.html>> [Data di accesso: giugno 2009], (Indicatore 7).

²⁵⁰ In Francia, nelle Académie, si fornisce la percentuale di diplomati di scuola secondaria di II grado (*bacheliers*) sul totale della popolazione da 25 anni in poi.

²⁵¹ In base all'ultimo rapporto annuale della Commissione europea sui progressi fatti nel raggiungimento degli obiettivi fissati dalla strategia di Lisbona nel settore dell'istruzione e della formazione, il tasso degli abbandoni scolastici precoci è ancora troppo alto: nel 2006, circa sei milioni di giovani europei tra i 18 e i 24 anni hanno abbandonato precocemente gli studi. La cifra dovrebbe diminuire di due milioni affinché possa essere rispettato il parametro di riferimento, che prevede un tasso di abbandoni non più alto del 10%.

I paesi che attualmente registrano i migliori risultati, restando al di sotto del 10% sono: Repubblica ceca (5,5%), Polonia (5,6%) e Slovacchia (6,4%). La media europea si è attestata al 15,3%. La percentuale italiana, invece, rimane ancora al di sopra del 20% (20,8%), anche se migliorata rispetto agli anni precedenti.

- i livelli di inserimento nel mercato del lavoro della popolazione - e in particolare della popolazione giovanile - in base al titolo di studio posseduto;
- gli esiti delle politiche per le pari opportunità, misurati sia a conclusione della scuola secondaria di II grado (proporzione di ragazze diplomate negli indirizzi matematici, scientifici e tecnologici) sia alla fine del percorso universitario (proporzione di ragazze laureate negli indirizzi matematici, scientifici e tecnologici).

Si tratta di indicatori che hanno rilevanza per comprendere i risultati dell'intero sistema di istruzione, con esclusione del tasso di passaggio all'università, che potrebbe essere uno strumento molto utile se elaborato per ciascuna scuola secondaria superiore.

Tabella 22 - RISULTATI - Risultati sociali

Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell'informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Esiti sociali	R_24	Tassi di prosecuzione dell'istruzione post-obbligatoria secondaria	Individuo	Scuola Nazione
	R_25	Tasso di prosecuzione dell'istruzione post-obbligatoria terziaria	Individuo	Scuola Nazione
	R_26	Livelli di inserimento nel mercato del lavoro al termine degli studi	Individuo	Nazione
Esiti delle politiche delle pari opportunità	R_27	Proporzione di ragazze diplomate negli indirizzi MST delle scuole secondarie superiori	Individuo	Scuola Nazione
	R_28	Proporzione di ragazze laureate in corsi con indirizzo MST	Individuo	Scuola Nazione

2.4.3.a. Esiti sociali

Dopo l'innalzamento dell'obbligo scolastico a 16 anni l'istruzione post-obbligatoria ha acquisito sempre più rilevanza in tutti i sistemi educativi europei, avendo come obiettivo il raggiungimento da parte dei propri cittadini di maggiori livelli di studio e formazione.

Anche se molti paesi permettono agli studenti di lasciare l'istruzione e la formazione alla fine del livello di istruzione secondaria inferiore, nella maggioranza dei paesi dell'OECD gli studenti che lasciano la scuola senza una qualifica di secondaria superiore tendono ad affrontare gravi difficoltà

al momento di entrare nel mercato del lavoro²⁵². L'aumento delle competenze richieste dal mercato del lavoro dei paesi dell'OECD ha infatti contribuito a considerare la certificazione dell'acquisizione del livello secondario superiore di istruzione come il livello minimo di credenziali plausibili per l'accesso al mercato del lavoro. I **tassi di prosecuzione dell'istruzione post-obbligatoria secondaria** vanno così acquisendo sempre più importanza poiché presentano l'evoluzione dei tassi di scolarizzazione dei giovani di 16 e 17 anni, considerate come età teoriche per la transizione all'istruzione secondaria post-obbligatoria diversificata per tipologia (licei, tecnici e professionali). Così come rilevanti sono i **tassi di prosecuzione dell'istruzione post-obbligatoria terziaria**, ossia i tassi di accesso all'università, che possono offrire una stima della probabilità che un diplomato ha di entrare a tale livello di istruzione: alti tassi di iscrizione all'istruzione terziaria garantiscono lo sviluppo e il mantenimento di un elevato livello di istruzione della popolazione e della forza lavoro.

I livelli di studio raggiunti dalla popolazione di un paese rappresentano una parte consistente dei risultati diretti del sistema educativo; a loro volta però incidono sul percorso lavorativo di ciascun cittadino, così come della popolazione nella sua totalità. La transizione dalla scuola al lavoro è un processo complesso che dipende non solo dalla durata e dalla qualità dell'istruzione ricevuta, ma anche dalla situazione generale del mercato del lavoro e delle condizioni economiche del paese considerato. In generale, il processo di transizione dal mondo della scuola a quello del lavoro è estremamente complesso; le politiche educative possono però facilitarlo, apportando un contributo sostanziale. Molti paesi hanno progettato i propri sistemi educativi sia ampliando l'offerta formativa dell'istruzione terziaria, sia potenziando l'istruzione secondaria superiore post-obbligatoria per aumentarne l'accesso da parte dei giovani adulti, proponendo politiche volte a formare una forza lavoro competitiva, e a ridurre i tassi di disoccupazione e di inattività tra la popolazione più giovane. I **livelli di inserimento nel mercato del lavoro** possono quindi essere considerati come un risultato a lungo termine del sistema di istruzione e formazione di un paese. Il sistema di indicatori spagnolo²⁵³ rappresenta questa relazione analizzando i tassi di attività secondo il livello di istruzione raggiunto (congiuntamente anche ai tassi di disoccupazione e alla loro relazione con i livelli di istruzione raggiunti), tanto per la popolazione compresa tra i 25 e 64 anni, quanto per la popolazione compresa tra i 25 e 34 anni che è quella considerata di recente ingresso nel mercato del lavoro. Anche la Francia segue lo stesso approccio fornendo un'analisi dei tassi di disoccupazione rispetto alla qualifica posseduta dal singolo cittadino.

²⁵² Cfr. Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Education at a Glance 2008. OECD. INDICATORS 2008*. Paris: OECD, (indicatori A8, A9).

²⁵³ Cfr. gli indicatori della Spagna in Ministerio de Educación y Ciencia Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2006). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*.

Disponibile su <<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/indicadores/SEIE2006web.pdf>> [Data di accesso: giugno 2009].

2.4.3.b. Esiti delle politiche per le pari opportunità

Il trattato dell'Unione europea obbliga gli Stati membri a promuovere la parità tra donne e uomini, e nel corso degli anni il principio della parità tra i sessi è stato rafforzato da specifiche legislazioni. Gli indicatori dell'OECD confermano che le donne hanno più possibilità di completare un corso di scuola secondaria superiore²⁵⁴, ma allo stesso tempo evidenziano come la materia di istruzione influisca sulla partecipazione rispetto al genere²⁵⁵. Infatti, la diminuzione dello squilibrio tra i sessi nelle materie scientifiche (MST) è uno dei cinque *benchmark* da raggiungere entro il 2010 in base alla strategia di Lisbona²⁵⁶. Nel contesto dei risultati del sistema scolastico italiano è quindi opportuno valutare gli esiti di queste politiche; è possibile misurarli sia a conclusione della scuola secondaria di II grado (**proporzione di ragazze diplomate negli indirizzi matematici, scientifici e tecnologici**) sia alla fine del percorso universitario (**proporzione di ragazze laureate negli indirizzi matematici, scientifici e tecnologici**).

2.4.4. Qualità percepita dell'offerta

La soddisfazione mostrata dagli utenti per un determinato servizio è un indicatore solitamente utilizzato dalle organizzazioni come indicatore di prestazione, al fine di definire e valutare quanto è successo in un determinato periodo, in modo da progredire verso gli obiettivi aziendali di lungo termine. Applicato alla scuola, il **livello di soddisfazione dell'utenza (studenti e famiglie)** è quindi soprattutto una misura in grado di dar conto della soddisfazione degli utenti per il servizio offerto da una determinata Istituzione scolastica in uno specifico contesto. Il punto di vista di studenti e famiglie è di solito esplorato attraverso un vasto numero di aspetti che contribuiscono a definire la qualità di una scuola, quali ad esempio gli ambienti, i servizi offerti, il clima, la didattica, ecc.

In particolare da più parti si evidenziano diversi motivi per sentire il parere degli studenti sulla qualità del lavoro svolto dai docenti e sulla formazione ricevuta. Il loro giudizio, pur tenendo in conto del livello di maturità e di competenza raggiunto, rappresenta la fonte più prossima all'ambiente di apprendimento. Le rilevazioni delle opinioni degli studenti sono comunque poco

²⁵⁴ Cfr. Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Education at a Glance 2008. OECD INDICATORS 2008*. Paris: OECD, (indicatori A2.1).

²⁵⁵ Cfr. Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Education at a Glance 2008. OECD INDICATORS 2008*. Paris: OECD, (indicatori A2.6).

²⁵⁶ Cfr. Commission of the European Communities (2008). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training - Indicators and benchmarks 2008*, Commission staff working document.

Disponibile su <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf> [Data di accesso: giugno 2009].

diffuse²⁵⁷, in quanto si tratta di *‘uno strumento controverso: ben accetto se porta alla produzione di conoscenze utili ai docenti per migliorare l’azione didattica, avversato allorché se ne immagina un uso finalizzato a prendere decisioni riguardanti il personale docente’*²⁵⁸.

Tabella 23 - RISULTATI – Qualità dell’offerta percepita

Area	Codice / riferimento	Indicatore	Livello dell’informazione	Livello decisionale / soggetti implicati
Soddisfazione degli utenti della scuola	R_29	Soddisfazione delle famiglie		
	R_30	Soddisfazione degli studenti		

2.4.5. Ulteriori sviluppi: la certificazione delle competenze

Il 18 dicembre 2006 il Parlamento europeo e il Consiglio hanno approvato una *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*²⁵⁹. Questo documento si inquadra nel processo innescato dal Consiglio europeo di Lisbona del 2000 e conosciuto come ‘strategia di Lisbona’, che ha come obiettivo finale quello di fare dell’Europa il continente con “l’economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo”. La nozione di competenze chiave²⁶⁰, che attualmente suscita un notevole interesse da parte dei responsabili del mondo educativo, mira a rafforzare l’efficacia e la qualità dei sistemi e a garantire un’educazione di qualità per tutti. Per ottenere questo risultato, sono stati fissati (Consiglio europeo, Barcellona marzo 2002) una serie di obiettivi che devono essere raggiunti per il 2010 attraverso l’impegno di tutti gli Stati membri e delle istituzioni europee. In particolare per *rafforzare l’efficacia e la qualità dei sistemi* sono stati indicati cinque obiettivi strategici da raggiungere, tra cui lo *sviluppo di*

²⁵⁷ Uno degli ultimi tentativi a riguardo è un’indagine svolta da AlmaDiploma alla fine dell’a.s. 2007-08, che aveva l’obiettivo di comprendere come nella secondaria di II grado sia stata percepita dagli studenti la riuscita scolastica, tenendo conto dell’origine degli studenti e delle prospettive di studio degli stessi. Per approfondimenti cfr. Cammelli, A., Gasperoni, G. (2009) *Il giudizio dei diplomandi sull’esperienza di istruzione secondaria di 2° grado nella documentazione di Alma Diploma*, Fga Working Paper n. 13.

Disponibile su <<http://www.almalaurea.it/universita/altro/giudizio2009/>> [Data di accesso: giugno 2009].

²⁵⁸ Cfr. Fondazione Giovanni Agnelli (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*. Roma-Bari: Laterza.

²⁵⁹ Cfr i Riferimenti normativi in appendice.

²⁶⁰ La Commissione Europea ha adottato i termini *competenze* e *competenze chiave* preferendoli a *competenze di base*, in quanto quest’ultimo è generalmente riferito alle capacità di base nella lettura, scrittura e calcolo. Il termine “competenza” è stato riferito a una “combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto”. Allo stesso tempo, le “competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione”.

competenze chiave. Nella *Raccomandazione* sopra citata il gruppo di lavoro del Consiglio europeo ha definito le seguenti competenze chiave:

1. comunicazione nella madrelingua;
2. comunicazione nelle lingue straniere;
3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
4. competenza digitale;
5. imparare ad imparare;
6. competenze sociali e civiche;
7. spirito di iniziativa e imprenditorialità;
8. consapevolezza ed espressione culturale.

All'interno di tale quadro internazionale l'Italia si è mossa in due direzioni: da un lato ha partecipato a un progetto europeo per la misurazione di una delle competenze chiave, 'imparare ad apprendere'²⁶¹, dall'altro ha avviato un processo di integrazione delle competenze chiave nei programmi dell'istruzione obbligatoria, includendo espliciti riferimenti allo sviluppo delle competenze a conclusione dell'obbligo scolastico (dopo 10 anni di scuola) nel *Regolamento* relativo all'obbligo di istruzione²⁶².

Nel I ciclo di istruzione il nuovo assetto ordinamentale ed educativo²⁶³ aveva già apportato importanti innovazioni sia riguardo alla valutazione degli apprendimenti e dei comportamenti che in merito alle competenze acquisite. A esempio è stato introdotto il portfolio delle competenze, come strumento che raccoglie ordinatamente e stabilmente le documentazioni più significative del percorso scolastico dell'alunno, registra esiti e modalità di svolgimento del suo processo formativo, e accompagna lo studente dalla scuola dell'infanzia fino alla conclusione del 1° ciclo di istruzione, per tracciare la sua storia scolastica e fornire un supporto ad analisi ragionate e condivise dei risultati ottenuti a docenti, studenti e genitori. In particolare per i docenti delle prime classi di un determinato livello scolastico, l'acquisizione di elementi di conoscenza in merito al percorso

²⁶¹ La Commissione Europea ha promosso un'indagine tra i ragazzi europei di quattordici anni volta a misurare l'imparare ad apprendere (Learning to Learn). La Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i sistemi informativi del MIUR ha ricevuto l'incarico di coordinare il progetto nazionale. Ad aprile 2008 è stata condotta l'indagine pilota in 4 scuole-caso. Ogni scuola ha partecipato con 3 classi prime, per un totale di circa 300 studenti. Tutti gli studenti hanno compilato un questionario riguardante opinioni e atteggiamenti nei confronti dello studio e hanno risposto ad alcune prove di carattere cognitivo. Subito dopo si sono svolti i focus group, che hanno interessato 3 studenti estratti casualmente dalla lista dei presenti, per ciascuna delle tre classi. Ogni focus ha visto la partecipazione di 9 studenti che avevano svolto il test. I risultati dell'indagine pilota sono in corso di elaborazione.

²⁶² Cfr. i Riferimenti normativi in Appendice.

²⁶³ Tale nuovo assetto è definito dal DL 19.2.2004, n. 59 e dalle *Indicazioni nazionali, per i piani di studio personalizzati* in coerenza con i motivi ispiratori della riforma, con le finalità del *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo d'istruzione* e in particolare con l'obiettivo della personalizzazione dei percorsi formativi dell'alunno. Principi, norme e obiettivi definiti dal DL 19.2.2004, n. 59 e dalle *Indicazioni nazionali* come è noto sostituiscono i vecchi programmi della scuola elementare e media e costituiscono il nuovo assetto pedagogico, didattico e organizzativo della scuola del I ciclo di istruzione (per approfondimenti cfr. i Riferimenti normativi in Appendice).

precedente può costituire un utile riferimento, nella fase iniziale di valutazione, soprattutto per la parte concernente i processi di apprendimento, il grado di autonomia personale e le competenze acquisite. La stesura del portfolio è attualmente lasciata alla libertà delle scuole, e anche il modello proposto per la certificazione delle competenze non è un modello vincolante ma solo orientativo²⁶⁴.

Per quanto riguarda le competenze da possedere a conclusione dell'obbligo scolastico, il *Regolamento* che ha innalzato l'obbligo di istruzione a 10 anni ha precisato le competenze connesse a quattro assi culturali (linguistico, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale) e le competenze chiave di cittadinanza (imparare a imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione)²⁶⁵ che - nel processo di insegnamento / apprendimento - dovrebbero essere integrate negli assi culturali²⁶⁶. Come previsto dal *Regolamento*, è attualmente in corso di predisposizione un modello per la certificazione delle competenze da parte di un gruppo di lavoro che ha visto coinvolti congiuntamente MIUR, ANSAS, INVALSI²⁶⁷ e ISFOL. La certificazione ha lo scopo di attestare le competenze acquisite durante il percorso dell'obbligo scolastico, e ne permette la spendibilità nel mercato del lavoro e per ulteriori momenti formativi. Anche in questo segmento di istruzione, per la predisposizione del modello di certificazione si sta tenendo conto delle molte esperienze di valutazione e certificazione maturate sul campo, anche nell'ambito della formazione professionale²⁶⁸.

²⁶⁴ Le *Linee guida* allegate alla circolare ministeriale 10.11.2005 n. 84, che forniscono indicazioni sulle modalità di compilazione e gestione del portfolio, sono corredate da un modello per la certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e secondaria di I grado. Il modello è organizzato in tre aree: gli strumenti culturali, ovvero le competenze legate alle discipline (linguistiche, lingue comunitarie, scientifiche, matematiche, ecc); l'identità (articolata in conoscenza di sé, la relazione con gli altri e orientamento); la convivenza civile (costituita dalle voci responsabilità personale, rispetto degli altri e della diversità, rispetto dell'ambiente e delle cose, consapevolezza del valore e delle regole della vita democratica, sicurezza propria e degli altri). Per la valutazione del livello di competenza raggiunto è utilizzata una scala a tre passi (elementare - maturo - esperto). Per approfondimenti cfr. i Riferimenti normativi in appendice.

²⁶⁵ Cfr. i Riferimenti normativi in appendice.

²⁶⁶ Per quanto concerne la concreta applicazione delle competenze chiave all'interno degli assi culturali, ne è stata recentemente sottolineata la complessità: "si tratta di una proposta decisamente suggestiva e affascinante, sebbene non risultino molto chiari nel disegno complessivo i rapporti fra obiettivi formativi trasversali e disciplinari, fra competenze chiave e assi culturali, fra trama e ordito. Impiegando un'immagine potremmo dire che la sfida progettuale per il sistema scolastico scuola si sostanzia nella costruzione, e nella relativa implementazione, di una matrice che contenga nelle righe le otto competenze trasversali che abbiamo ricordato e nelle colonne i quattro assi culturali proposti nel regolamento o, più analiticamente, le discipline di insegnamento previste negli ordinamenti. Una matrice nella quale sia evidente il contributo che ogni sapere disciplinare offre allo sviluppo delle competenze chiave e i modi con cui ciascuna di queste competenze si intreccia con gli obiettivi formativi propri di ogni disciplina" (Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci, pp. 48-49).

²⁶⁷ Cfr. i Riferimenti normativi in appendice.

²⁶⁸ Indicazioni alle scuole su come impostare e realizzare una valutazione per competenze si trovano in Mattei A., Mastrogiovanni A., (in corso di stampa), Rapporto sull'attività relativa all'accertamento valutativo delle competenze di base in italiano e matematica, in *Fare e parlare. Benchmark per gli interventi di istruzione e formazione nelle classi del biennio*. Esperienze concrete, corredate da schede, per la certificazione delle competenze nei percorsi di formazione professionale sono contenute in Nicoli, D., Tacconi, G. (2008). *Valutazione*

Nel prossimo futuro l'INVALSI potrebbe utilizzare le informazioni contenute nel nuovo modello di certificazione come ulteriore indicatore del livello delle competenze possedute dagli studenti a conclusione dell'istruzione obbligatoria²⁶⁹.

e certificazione degli apprendimenti: ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP.
Roma: CNOS-FAP.

²⁶⁹ Per completezza d'informazione si segnala che nel 2007 oltre al Regolamento sul nuovo obbligo di istruzione, sono state emanate anche le *Indicazioni per il curricolo* per il I ciclo, ma non è stata approntata una modalità unitaria per la certificazione delle competenze nei due cicli di istruzione. Per approfondimenti cfr. tra gli altri Capperucci, D. (2008). *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*. Milano: F. Angeli, p. 227.

Bibliografia

- Adams, R. J. (2009). *PISA 2006 technical report*. Paris: OECD.
- Agnoli, S. (2004). *Il disegno della ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Al-Khalifa, E. (1992). Management by halves: women teachers and school management, in Bennet, N., Crawford, M., e Riches, C. (a cura di). *Managing change in education: individual and organizational perspectives*, London: Paul Chapman Publishing.
- Allulli, G. (2000). *Le misure della qualità. Un modello di valutazione della scuola dell'autonomia*. Roma: Seam.
- Allulli, G. (2007). La valutazione della scuola: un problema di governance. *Economia dei Servizi. Mercati, Istituzioni, Management*, Anno II, (n. 3), pp. 453-470.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N., Peschar J. (2003). *Learners for life. Student approaches to learning – Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Asquini, G., Bettoni, C. (2003). *La ricerca Aspis: Analisi delle spese per l'istruzione*. Milano: F. Angeli.
- Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A framework for PISA 2006* (2006). Paris: OECD. [Traduzione italiana *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006* (2007). Roma: Armando].
- Association for Supervision and Curriculum Development. (2000). *Classroom management/positive school climate*. Alexandria, VA: ASCD.
- Baines E., Blatchfords P., Kutnick P. (2003). Changes in grouping practices over primary and secondary school. *International Journal of Educational Research*, n. 39, 9-34.
- Barbieri, G., Cipollone, P., Sestito, P. (2008). *Labour market for teachers: Demographics characteristics and allocative mechanism*. Banca d'Italia Eurosystema working paper n. 672. Disponibile su <http://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/econo/temidi/td08/td672_08/td672>. [Data di accesso: settembre 2009]

- Bardisa Ruiz, T., & Viedma Rojas, A. (2006). *The positive school climate*. [Madrid]: Fundacion General de la UNED.
- Barzanò, G., Mosca, S., & Scheerens, J. (2000). *L'autovalutazione nella scuola: Teorie, strumenti, esempi*. Milano: B. Mondadori.
- Baumert, J. et al. (2000). *Self-Regulated Learning as a Cross-Curricular Competence*. OECD PISA Deutschland.
Disponibile su <<http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/Pisa/>> [Data di accesso: giugno 2009]
- Bausch A., Becker K. (2001). *A study on student's lack of study and organizational skills with middle school and high school students*.
Disponibile su <<http://www.eric.ed.gov/>> [Data di accesso: novembre 2009]
- Boscardin, C. K., Aguirre-Munoz, Z., Stoker, G., Kim, J., Kim, M., Lee, J. (2005). Relationship between Opportunity to Learn and Student Performance on English and Algebra Assessments. *Educational Assesment*, vol.10 (n.4), pp. 307-322.
- Bottani, N. (2003). *Sul filo del rasoio: giustizia in bilico nelle riforme della autonomia scolastica. L'antidoto della valutazione*.
Disponibile su <http://ospitiweb.indire.it/adi/Convegno2003_R/Bottani_abs.htm> [Data di accesso: giugno 2009]
- Bottani, N., Cenerini, A. (a cura di), (2003). *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia e equità*. Trento: Erikson.
- Bratti, M., Checchi, D., Filippin, A. (2006). Il Mezzogiorno nella conoscenza. Competenze degli studenti italiani quindicenni. *La rivista delle politiche sociali*, vol.4, pp. 93-112.
Disponibile su <<http://checchi.economia.unimi.it/pdf/un36.pdf>> [Data di accesso: giugno 2009]
- Brookover, W. B. et al. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brownell, M. T., Chriss, W. T. (2002). An Interview with Dr. Marilyn Friend. *Intervention in School and Clinic*, vol.3 (n.4), pp. 223-228.

- Brunello, G., & Checchi, D. (2005). School Quality and Family Background in Italy. *Economics of Education Review*, vol. 24 (n. 5), pp. 563-577.
- Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational psychology*, vol.22 (n.1), pp. 5-16.
- Bush, T. (1996). *Manuale di management scolastico*. Trento: Erickson.
[titolo originale: Bush, T. (1995). *Theories of educational management*. London: P. Chapman Pub].
- Cammelli, A., Gasperoni, G. (2009) *Il giudizio dei diplomandi sull'esperienza di istruzione secondaria di 2° grado nella documentazione di Alma Diploma*, Fga Working Paper n. 13.
Disponibile su <<http://www.almalaurea.it/universita/altro/giudizio2009/>> [Data di accesso: giugno 2009].
- Cannavò, L. (1995). Il primato della pragmatica. Il senso degli indicatori nella ricerca sociale. *Sociologia e ricerca sociale*, vol.16, pp. 7-26.
- Capperucci, D. (2008). *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*. Milano: F. Angeli.
- Caponera, E., Di Chiacchio, C. (2008). Gli atteggiamenti verso le scienze e la loro relazione con le prove Pisa 2006 in Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (2008). *Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale PISA 2006*. Roma: Armando.
- Castoldi, M. (1996). Gli indicatori dell'educazione: contributi dal progetto INES. *Dirigenti scuola*, vol.17 (n.2), pp. 20-26.
- Castoldi, M. (2008). *Si possono valutare le scuole? Il caso italiano e le esperienze europee*. Torino: SEI.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Checchi, D. (1999). *Istruzione e mercato: Per una analisi economica della formazione scolastica*. Bologna: il Mulino.

- Chiari, G. (1994). *Climi di classe e apprendimento: Un progetto di sperimentazione per il miglioramento del clima di classe in quattro città italiane*. Milano: F. Angeli
- Ciccone, A., Cingano, F., & Cipollone, P. (2006). *The private and social return to schooling in Italy*. Roma: Banca d'Italia.
- Cocco, G. (2003). L'indagine di clima come strumento di analisi organizzativa della scuola. *Rinnovare la scuola*, n. 21-22, pp. 63-70.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, vol. 111 (n.1), pp. 180-213
- Cohen, J., Pickeral, T., McCloskey, M. (2009). Assessing School Climate. *The Education Digest*, vol.74 (n.8), pp. 45-49.
- Commission of the European Communities (2008). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training - Indicators and benchmarks 2008*, Commission staff working document.
Disponibile su <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf>
[Data di accesso: giugno 2009]
- Cordingley, P., Bell, M., Evans, D., Firth, A. (2005). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. Review: What do teacher impact data tell us about collaborative CPD? In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
Disponibile su
<<http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=trZ0E6NfVy4%3d&tabid=139&mid=960&language=en-USn>, University of London.> [Data di accesso: giugno 2009]
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Cornoldi, C., De Beni, R. (2001). *Imparare a studiare 2: Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Materiali per l'educazione, 28. Trento: Erickson.
- Day, C. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham [England]: Open University Press.

De Beni e Gruppo MT (1994). *Q1 Medie. Prove per la compilazione del quadro Q1 della scheda di valutazione*, Firenze: OS.

De Beni, R., Moè, A., Cornoldi, C. (2003). *Amos: Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento*. Test e strumenti di valutazione psicologica e educativa, 30. Gardolo (Trento): Erickson.

Department of Knowledge Based Affairs of the Ministry of Education, Culture and Science. (2009). *Key Figures 2004-2008. Education Culture and Science*. Den Haag: Dutch Ministry of Education, Culture and Science.

Domenici, G. (2006). *Manuale della valutazione scolastica*, (3° ed.), Bari: Laterza.

Donnelly, J. (1999). *A handbook for deputy heads in schools*. London: Kogan Page.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, vol.37 (n.1), pp. 15-24.

Eurydice, European Commission. (2009). *Key Data on Education in Europe 2009*.

Disponibile su

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf>

[Data di accesso: settembre 2009]

Eurydice, Commissione Europea, Direzione generale per l'educazione e la cultura (2004). *Valutazione delle scuole dell'istruzione obbligatoria in Europa*.

Disponibile su <http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=703>

[Data di accesso: giugno 2009]

Equally Prepared for Life? How 15-year-old Boys and Girls Perform in School. (2009). Paris: OECD.

Everard, B. e Morris, G. (1998). *Gestire l'autonomia: manuale per Dirigenti scolastici e staff di direzione*. Trento: Erickson.

[titolo originale: Everard, K. B., & Morris, G. (1990). *Effective school management*. London: Paul Chapman].

- Fitz-Gibbon, C.T. & Tymms, P. (2002). Technical and ethical issues in indicator systems: Doing things right and doing wrong things. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 10 (n. 6). Disponibile su <<http://epaa.asu.edu/epaa/v10n6/>> [data ultimo accesso: 10.02.2010].
- Fiore, B. (2009). Le differenze di genere, in *Le competenze degli studenti quindicenni lombardi. I risultati di PISA 2006*. Milano: F. Angeli.
- Floden, R. E. (2002) The Measurement of opportunity to learn, in Porter A.C., Gamoran A., (ed.) *Methodological avances in cross-national surveys in of educational achievement*. Washington: National Academy Press.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*. Roma-Bari: Laterza.
- Forsyth, A., Furlong, A. (2003). *Socio-economic disadvantage and experience in higher education*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change, in Hargreaves, A. (ed.) *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gambill, J. M., Moss, L. A., Vescogni, C. D. (2008). *The Impact of Study Skills and Organizational Methods on Student Achievement*. Disponibile su <<http://www.eric.ed.gov/>> [Data di accesso: novembre 2009]
- Ganzeboom, H., De Graaf, P., Treiman, D. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status, *Social Science Research*, vol.21, pp. 1-56.
- Glas, C., Scheerens, J., Thomas, S. M. (2007). *Educational Evaluation Assessment and Monitoring: a Systematic Approach*. London: Taylor & Francis Group.
- Grisay, A. (1990). Des indicateurs d'efficacité pour les établissements. *Éducation et formations*, vol.22, pp. 31-46.
- Grisay, A. (1993). *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième*. Paris: Ministère de l'Education Nationale, de la recherche et de la Technologie.

- Grisay, A. (1997). *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves des années de collège*. Paris: Ministère de l'Education Nationale, de la recherche et de la Technologie.
- Grossi L., Poliandri D. (2007), The connection between pre-primary and primary tradition: work in progress, in Carmicheal, E., Grossenbacher, S., & Vögeli-Mantovani, U. (2007). *The education of 4- to 8- year-olds-re-designing school entrance phase*. Sint-Katelijne-Waver: CIDREE.
- Gurrieri Ceccatelli, G. (1997). *Ore di scuola e tempi della vita: una ricerca sull'uso del tempo nella scuola dell'obbligo*. Milano: F. Angeli.
- Gutiérrez, R. (1996). Practices, Beliefs, and Cultures of High School Mathematics Departments: Understanding Their Influences on Student Advancement. *Journal of Curriculum Studies*, vol.28 (n.5), pp. 495-529.
- Hanushek, E. A. (2003). *The economics of schooling and school quality*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Hanushek, E., Kain, J.F., O'Brien, D. M., Rivkin, S. G. (2005). *The Market for Teacher Quality*, NBER Working Paper n. 11154.
Disponibile su <<http://edpro.stanford.edu/hanushek/admin/pages/files/uploads/w11154.pdf>>
[Data di accesso: settembre 2009]
- Hanushek, E. A., Welch, F. (2006). *Handbook of the economics of education*. Amsterdam: North-Holland.
- Haven, H. (ed). (1999). *Education in Finland. Statistics and Indicators*. Helsinki: Statistics Finland.
- Hill, M.A. and O'Neill, J. (1994). Family Endowments and the Achievement of Young Children with Special Reference to the Underclass. *Journal of Human Resources*, 29 (n. 4), pp. 1064-1100.
- Hofman, R. H., Dijkstra, Nynke J. and Adriaan Hofman, W.H. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, vol.20 (n.1), pp. 47-68.
- Horn, I.S. (2008). The inherent interdependence of teacher. *Phi Delta Kappa*, vol.89 (n.10), pp. 751-754.

- Horne, H. (ed.) (1998). *The school management handbook*. London, U.K.: Kogan Page.
- Howard, E. R. (2001). *Assessing school climate: The CFK, Ltd., school climate profile*. Bloomington, Ind: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Husén, T. (1967). *International study of achievement in mathematics*, Vol. 2. New York: Wiley.
- Injecting pace into lessons (2003), *Gifted & Talented Update: The newsletter for the gifted and talented coordinator*, n. 44.
Disponibile su <<http://www.teachingexpertise.com/articles/injecting-pace-into-lessons-2055>>
[Data di accesso: novembre 2009]
- Instituto de Evaluación - Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Resultados de la Evaluación de la Educación Primaria 2003*.
Disponibile su
<<http://www.institutodeevaluacion.mepsyd.es/publicaciones/?IdCategoriaPublicacion=6#indice0>> [Data di accesso: giugno 2009]
- Istituto nazionale di statistica (2007). *La vita quotidiana nel 2006: indagine multiscopo annuale sulle famiglie: "Aspetti della vita quotidiana" Anno 2006*. Roma: ISTAT.
- Istituto nazionale di statistica (2009). *L'inserimento professionale dei laureati. Anno 2007*. Roma: ISTAT.
- Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (2006). *Rapporto Nazionale OCSE – PISA 2003. Il livello di competenza dei quindicenni italiani in matematica, lettura, scienze e problem solving*. Roma: Armando.
Disponibile su <<http://archivio.invalsi.it/ri2003/pisa2003/>> [Data di accesso: giugno 2009]
- Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (2008). *Ricerca internazionale IEA PIRLS 2006: La lettura nella scuola primaria. Rapporto nazionale*. Roma: Armando.
- Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (2008). *Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale PISA 2006*. Roma: Armando.

- Istituto di Studi e Analisi Economica (2009). *Rapporto ISAE. Lo stato dell'Unione Europea*. Roma: ISAE.
- Kaplan, R. S., Norton, D. P. (2004). *Strategy maps: Converting intangible assets into tangible outcomes*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kennedy, A. M. (2007). *PIRLS 2006 encyclopedia: A guide to reading education in the forty PIRLS 2006 countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Krueger, A., Whitmore D. (2000). *The effect of attending a small class in the early grades on college-test taking in the middle school test results: evidence from project STA*. NBER Working paper W7656.
- Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, Movers, and Stayers: The Role of Workplace Conditions in Teacher Mobility Decisions. *The Journal of Educational Research*, vol.102 (n.6), p.443.
- Law, Y., Chan, C. K. K., Sachs J. (2008). Beliefs about learning, self-regulated strategies and text comprehension among Chinese children. *British Journal of Educational Psychology*, vol.78, pp. 51-73.
- Law, S., Glover, D. (2000). *Educational leadership and learning: Practice, policy and research*. Buckingham [England]: Open University Press.
- Law, N., Pelgrum, W.J. Plomp, T. (eds.) (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study*. Comparative Education Research Center. Hong Kong: Springer.
- Lazarsfeld, P.F. (1967). *Metodologia e ricerca sociologica* (a c. e con introduzione di Capecchi V.). Bologna: il Mulino.
- Lee, V. E., Bryk, A. S., Smith J. B. (1993). The Organization of Effective Secondary Schools. *Review of Research in Education*, vol.19, pp. 171-267.
- Lee, V. E., Smith, J. B, Croninger, R. G. (1997). How High School Organization Influences the Equitable Distribution of Learning. *Sociology of Education*, vol.70 (n.2), pp. 128-150.

- Lefebvre, P. and Merrigan, P. (1998). *Family Background, Family Income, Maternal Work and Child Development*. CREFÉ, Université du Québec à Montréal, Working Paper 78.
Disponibile su <<http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/Collection/MP32-28-98-12E.pdf>> [Data di accesso: settembre 2009].
- Legambiente (2009). *Ecosistema scuola 2009. Rapporto di Legambiente sulla qualità dell'edilizia scolastica, delle strutture e dei servizi*.
Disponibile su <http://www.legambientescuolaformazione.it/documenti/2008/dossier_scuola/Dossier-EcosistemaScuola.php> [Data di accesso: giugno 2009].
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, vol.80, pp. 336-380.
- Martin, M. O. (2008). *TIMSS 2007 International science report: findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Kennedy, A. M. (2007). *PIRLS 2006 technical report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Olson, J. F. (2008). *TIMSS 2007 international mathematics report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Martini, M. (2008) La competenza per studiare. *L'Educatore*, LV, (n. 11), pp. 61-65.
- Martini, A. (2005). Differenze di genere e organizzazione della scuola secondaria, in Siniscalco M. T., Marangon C. (a cura di), *Gli studenti quindicenni nel Veneto: quali competenze? Rapporto Regionale del Veneto*. Venezia: Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto.
- Mauceri, S. (2001). *Sociologia e ricerca sociale*. Milano: F. Angeli.
- Matheson, N. (1996). *Education indicators: An international perspective*. [Washington, DC]: National Center for Education Statistics.

Mayer, S. (2002). *The Influence of Parental Income on Children's Outcomes*. Wellington: Ministry of Social Development.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (2006). *Indicateurs généraux: aide au diagnostic, au pilotage des académies et à la contractualisation*.

Disponibile su <<http://cisad.adc.education.fr/indgen/>> [Data di accesso: giugno 2009]

Ministère de l'Éducation Nationale, Direction l'Évaluation et de la Prospective et de la Performance (2007). *L'état de l'École de la maternelle à l'enseignement supérieur – 30 indicateurs sur le système éducatif français*.

Disponibile su <<http://media.education.gouv.fr/file/05/5/7055.pdf>> [Data di accesso: giugno 2009]

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Département de la valorisation et de l'édition (2008). *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche: 29 indicateurs*.

Disponibile su <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid23407/l-etat-de-l-enseignement-superieur-et-de-la-recherche-n-2-decembre-2008.html>> [Data di accesso: giugno 2009]

Ministère de l'Éducation Nationale, Direction l'Évaluation et de la Prospective et de la Performance (2008). *L'état de l'École de la maternelle à l'enseignement supérieur – 30 indicateurs sur le système éducatif français*.

Disponibile su <<http://www.education.gouv.fr/pid271/l-etat-de-l-ecole.html>> [Data di accesso: giugno 2009]

Ministère de l'Éducation Nationale, Direction l'Évaluation et de la Prospective et de la Performance (2009). *Trois indicateurs de performance des lycées à partir d'une exploitation des résultats au baccalauréat général, technologique et professionnel 2008*.

Disponibile su

<<http://www.education.gouv.fr/cid3014/indicateurs-de-resultats-des-lycees.html>>

[Data di accesso: giugno 2009]

Ministerio de Educación y Ciencia Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2006). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*.

Disponibile su

<<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/indicadores/SEIE2006web.pdf>>

[Data di accesso: giugno 2009].

Ministero dell'Interno (2007). *1° Rapporto sugli Immigrati in Italia*.

Disponibile su

<http://www.interno.it/mininterno/export/sites/default/it/assets/files/15/0673_Rapporto_immigrazione_BARBAGLI.pdf> [Data di accesso: giugno 2009]

Ministero della Pubblica Istruzione, Servizio per l'Automazione Informatica e l'Innovazione Tecnologica (2000). *Conoscere la scuola: indicatori del sistema informativo della pubblica istruzione*. Disponibile su

<<http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/1999/pubconoscere.shtml>> [Data di accesso: giugno 2009].

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Servizio per L'Automazione Informatica e L'Innovazione Tecnologica (2001). *Indicatori della spesa pubblica per l'istruzione scolastica. Anno Finanziario 1999*.

Disponibile su <http://www.pubblica.istruzione.it/news/2001/spesa_pubblica_miur.shtml> [Data di accesso: ottobre 2009].

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2004). *Indagine sulle risorse tecnologiche per la didattica nella scuola italiana*.

Disponibile su <http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2004/attrezzature_tecnologiche_04.shtml> [Data di accesso: giugno 2009].

Ministero dell'Istruzione, Dipartimento per la Programmazione ministeriale e per la Gestione ministeriale del bilancio, delle risorse umane e dell'informazione, Direzione Generale per i Sistemi Informativi (2006). *La scuola statale: sintesi dei dati. Anno scolastico 2005-2006*.

Disponibile su <http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2006/dati_06.shtml> [Data di accesso: giugno 2009]

Ministero della Pubblica Istruzione, Ministero dell'Economia e delle Finanze (2007). *Quaderno bianco sulla scuola*.

Disponibile su <http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/quaderno_bianco.pdf>

[Data di accesso: ottobre 2009]

Ministero della Pubblica Istruzione, SISTAN Sistema Statistico Nazionale (2007). *La scuola in cifre 2007*. Quaderni della Direzione generale per gli Studi e la Programmazione. Roma: MPI.

Disponibile su <<http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2007/index07.shtml>>

[Data di accesso: giugno 2009]

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi (2008). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2007-08*.

Disponibile su

<http://www.pubblica.istruzione.it/dg_studieprogrammazione/notiziario_stranieri_0708.pdf>

[Data di accesso: settembre 2009].

Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi (2008). *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2006/2007*.

Disponibile su

<http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2008/allegati/alunni_n_ita_08.pdf> [Data

di accesso: giugno 2009]

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi (2008). *10 anni di scuola statale: a.s. 1998-1999 – a.s. 2007-2008*.

Disponibile su <<http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/index.shtml>> [Data di

accesso: settembre 2009].

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali (2009). *Sedi, alunni, classi, dotazioni organiche del personale della scuola statale*. Disponibile su <http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2009/allegati/CO-CQ-Organico_di_diritto_2009_2010-1.1.pdf> [Data di accesso: febbraio 2010].

Ministry of Education (2008). *State of education in New Zealand 2008*. Wellington: Ministry of Education.

Il modello EFQM per l'Eccellenza nella scuola: basato sul modello EFQM per il Settore Pubblico e il Volontariato / EFQM, IRRE Toscana, AICQ (2004). Milano: EFQM. European Foundation for Quality Management.

Morris, P. (2000). *A practical guide to fund-raising in schools*. London: Routledge.

Mullis, I. V. S. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: International Study Center.

Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., Olson, J. F. (2008). *TIMSS 2007: International mathematics report: findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*. Boston, MA: IEA TIMSS & PIRLS.

Disponibile su <<http://timss.bc.edu/isc/publications.html>> [Data di accesso: giugno 2009]

National Center for Education Statistics (2004). *International comparisons in education Progress in International Reading Literacy Study 2001*. [Washington, D.C.]: U.S. Dept. of Education, Institute of Education Sciences.

Nicoli, D., Tacconi, G. (2008). *Valutazione e certificazione degli apprendimenti: ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*. Roma: CNOS-FAP.

Norman, P.J., Golian, K., Hooker H. (2005). Professional Development Schools and Critical Friends Groups: Supporting Student, Novice and Teacher Learning, *New Educator*, vol.1, (n.4), pp. 273-286.

[Peer Reviewed Journal].

Oakes, J. (1986). *Education Indicators. A guide for policy – makers*. New Brunswick: Center for Policy Research in Education.

OECD (2009). *Glossary of statistical terms*.

Disponibile su <<http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5405>> [Data di accesso giugno 2009]

Ofsted (2009). *Ofsted inspects. A framework for all Ofsted inspection and regulation.*

Disponibile su <<http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Forms-and-guidance/Browse-all-by/Other/General/Ofsted-inspects.>> [Data di accesso: giugno 2009]

Organisation for Economic Co-operation and Development (1996). *Education at a glance 1996: OECD indicators.* Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills.* Paris: OECD.

[Traduzione italiana: Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (a cura di), (2004). *PISA 2003 - Valutazione dei quindicenni. Quadri di riferimento: conoscenze e abilità in matematica, lettura, scienze e problem solving.* Roma: Armando].

Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). *Education at a glance: OECD indicators 2004.* Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2007). *Education at a Glance 2006. OECD INDICATORS 2006.* Paris: OECD.

[Traduzione italiana: *Uno sguardo sull'educazione: Gli indicatori OCSE 2006*, I libri dell'OCSE. Roma: Armando]

Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Education at a Glance 2008. OECD INDICATORS 2008.* Paris: OECD.

Disponibile su

<http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html>

[Data di accesso: giugno 2009]

Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Education at a Glance 2009. OECD INDICATORS 2009.* Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world.* Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2008). *Measuring improvements in learning outcomes Best practices to assess the value-added of schools.* Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development, JRC European Commission (2008). *Handbook on Constructing Composite Indicators – Methodology and user guide*. OECD Statistics working paper n. 2005/3.

Disponibile su

<http://puck.sourceoecd.org/vl=8031833/cl=36/nw=1/rpsv/workingpapers/18152031/wp_5lgmz9dkcdg4.htm> [Data di accesso: settembre 2009]

Pace in the classroom, in *ESOL Teaching skills taskbook unit. Unit 2: Micro skills of teaching ESOL*. New Zealand's National Centre for Tertiary Teaching Excellence. Disponibile su <<http://ako.aotearoa.ac.nz/ako-aotearoa/ako-aotearoa/resources/pages/esol-teaching-skills-taskbook-unit#contents>> [Data di accesso: settembre 2009]

Paletta, A. (2008). La qualità del management scolastico come condizione per lo sviluppo dei sistemi educativi. *Autonomia e Dirigenza*, vol.17 (n.1-3), pp. 4-20.

Paletta A. (2007a). Network Management and Educational Leadership: linkage between theory and praxis in Italian context. *International Journal for Educational Law and Policy*, Special Issue, pp.1-16.

Paletta, A. (2007b). *Public governance of education system*. Nijmegen: Wolf Legal.

Palumbo, M. (2007). Le tecniche della ricerca valutativa, in Cannavò, L., Frudà, L. (a cura di) (2007). *Ricerca sociale. Tecniche speciali di rilevazione, trattamento ed analisi*. Roma: Carocci.

Pellerey, M. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*. Roma: LAS.

Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990). Motivational and self regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, vol.82, (n.1), pp. 33-40.

PISA 2003 - Valutazione dei quindicenni. Quadri di riferimento: conoscenze e abilità in matematica, lettura, scienze e problem solving (2004). Roma: Armando.

[La traduzione Italiana è stata curata dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione]

- Pizzorusso, A. Ferreri, S. (1998). Le fonti del diritto Italiano. Le fonti scritte, vol.1, in R. Sacco (a cura di) *Trattato di diritto civile*. Torino: Utet.
- Planty, M., Hussar, W., Snyder, T., Kena, G., Ramani, K., A., Kemp, J., Bianco, K., Dinkes, R. (2009). *The Condition of Education 2009. NCES 2009-081*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics.
- Poliandri D., Romiti S., Muzzioli P., Cardone M. (in stampa). La valutazione delle scuole: alcune idee utili alla luce delle esperienze europee. *Orientamenti pedagogici*.
- Poliandri, D. (2002). Dalla teoria alla pratica: un percorso possibile, in Cecconi, L. (a cura di). *La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: F. Angeli.
- Previtali, D. (2009a). Progettare lo sviluppo a partire dalla valutazione. *L'Educatore*, vol.12.
- Previtali, D. (2009b). Intorno alla valutazione. *Docete*, vol.10, pp. 470 - 476
- Previtali, D. (2007). *La scuola con valore sociale*. Napoli: Tecnodid.
- Prince, C. D., Koppich, J., Morse Azar, T., Bhatt, M., Witham, P. J. (2007). *What do we know about the relationship between student achievement and teachers' educational attainment and experience, which is the traditional way that teacher salaries are determined?*
Disponibile su
<http://cecr.ed.gov/guides/researchSyntheses/Research%20Synthesis_Q%20A2.pdf> [Data di accesso: giugno 2009].
- Reinhard, D. (1972). *Methodology development for input evaluation using advocate and deigned teams*. [Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University].
Disponibile su
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED074137&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED074137> [Data di accesso: giugno 2009].
- Rhodes, J. E., Camic, P. M., Milburn, M., Lowe, S. R. (2009). Improving Middle School Climate through Teacher-Centered Change. *Journal of Community Psychology*, vol. 37 (n.6), pp. 711-724.

Ricci, R. (2008). *La misurazione del valore aggiunto nella scuola*. FGA Working Paper , n. 9, Fondazione Giovanni Agnelli.

Disponibile su <<http://www.fga.it/home/i-documenti/working-papers/dettaglio-documento/article/accountability-valore-aggiunto-delle-scuole-61.html>> [Data di accesso: settembre 2009]

Romei P., (1991). *La qualità nella scuola*. Milano: McGraw Hill.

Romei P., (1999). *Guarire dal mal di scuola*. Firenze: La nuova Italia.

Sammons, P.(2000). The Methodology and Scientific Properties of School Effectiveness Research, in Teddlie, C., Reynolds, D. (eds.) (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.

Sangster, M. (2007). Reflecting on pace, *Mathematics teaching incorporating micromath*, n. 204, pp. 34-36.

Scheerens, J. (1990). *School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning*. *School Effectiveness and School Improvement*, vol.1 (n.1), pp.61-80.

Scheerens, J. (1991). Process Indicators of School Functioning: A Selection Based on the Research Literature on School Effectiveness, *Studies in Educational Evaluation*, vol.17 (n.2-3), pp. 371-403.

Scheerens, J. (2004). *The Conceptual Framework for Measuring Quality*. Paper 1 for the EFA Global Monitoring Report.

Disponibile su

<http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/65252f1b8e91a731fd6da369e90abaa5Scheerens,+Measuring+quality,+2+March.doc> [Data di accesso: giugno 2009]

Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*. Contribution to chapter 3 of the 2004 EFA global monitoring Report.

Disponibile su

<<http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&lin=1&futf8=1&mode=e&ll=1&gp=1&look=default&sc1=1&sc2=1&ref=http://unesdoc.unesco.org/ulis/&nl=1&req=2&by=2&au=Scheerens,%20Jaap>> [Data di accesso: giugno 2009]

- Scheerens, J., Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. New York: Elsevier.
- Scheerens, J., Climaco C., Baasland B. (2000). Measuring process indicators on school functioning by means of survey, in *The INES compendium: Contributions from the INES networks and working groups*.
Disponibile su <http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/OECD_GA4.pdf> [Data di accesso: settembre 2009]
- Scheerens, J., Hendricks, M. (2004). Benchmarking the Quality of Education. *European Educational Research Journal*, vol. 3 (n.1), pp. 101-114.
- Schmeck, R. M. (ed.). (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York-London: Plenum Press.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scriven, M. (2007). Logica della valutazione e pratica della valutazione, in Stame, N. (a cura di) (2007). *Classici della valutazione*. Milano: F. Angeli.
- Shavelson. R.J., McDonnell L., Oakes J., Carey N., Picus L. (1987). *Indicator Systems for Monitoring Mathematics and Science Education*. Santa Monica: The Rand Corporation.
- Smith, A. (1997). *Accelerated learning in the classroom*. Stafford: Network Educational Press.
- Smith, M., Teske, R., Gossmeier, M. (2000). *Improving Student Achievement through the Enhancement of Study Skills*.
Disponibile su <<http://www.eric.ed.gov/>> [Data di accesso: novembre 2009]
- Soguel, N.C., Jaccard, P. (2008). *Governance and performance of Education System*. New York: Springer-Verlag.
- Stake, R.E. (2004). *Standards-Based and Responsive Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stame, N. (2008). Valutazione, controlli e pubblica amministrazione. *Rassegna Italiana di Valutazione*, XII (n. 40), pp. 45-56.
- Stame, N. (a cura di) (2007). *Classici della valutazione*. Milano: F. Angeli.

- Stame N. (2002). Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare, in Palumbo M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: F. Angeli.
- Stufflebeam, D. L. (1968). *Evaluation as Enlightenment for Decision-Making*, Paper, Ohio State Univ., Columbus. Evaluation Center.
Disponibile su
<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED048333&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED048333> [Data di accesso: settembre 2009]
- Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, vol.5 (n.1), pp. 19-25.
- Stufflebeam, D. L., Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation, Theory, Model & Applications*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sykes, G., Schneider B., Plank, D. N. (2009). *Handbook of Education Policy Research*. London: Routledge.
- Tamanini, C. (a cura di). (2007). *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento. Una ricerca su genere e percorsi formativi*. Trento: IPRASE Trentino.
- Teachers Matter Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (2005). Education and Training Policy. Paris: OECD.
- The Relationship between Capital Investment and Pupil Performance: An Analysis by the United Kingdom. (2001). *PEB Exchange*. 44, 8-9.
- Trovato, D. (a cura di) (2003). *Climi di classe e stili di apprendimento: Una ricerca-azione educativa nella scuola dell'autonomia*. San Prospero (Modena): Centro programmazione editoriale.
- Tuttoscuola (2007). *1° Rapporto sulla Qualità nella Scuola. Tutti i dati provincia per provincia*. Roma: Editoriale Tuttoscuola.
- Twist, L., Schagen, I. P., Hodgson, C. (2007). *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2006)*. [England]: Dept. for Children, Schools and Families.

Ufficio Scolastico Regionale per L'Emilia Romagna - Ministero della Pubblica Istruzione. *I nuovi docenti. Indagine sul profilo professionale dei docenti neoassunti a.s. 2005/ 2006.*

Disponibile su <<http://storage.istruzioneer.it/file/Indagine-docenti-neoassunti.pdf>>

[Data di accesso: ottobre 2009]

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2005). *The Condition of Education 2005*, NCES 2005-094. Washington: DC: U.S. Government Printing Office.

Disponibile su

<http://nces.ed.gov/programs/coe/2005/pdf/17_2005.pdf> [Data di accesso: settembre 2009].

Vertecchi, B., Agrusti, G. (2008). *Laboratorio di valutazione*. Bari: Laterza.

Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: F. Angeli.

Vicoli, D., Tacconi, G. (2008). *Valutazione e certificazione degli apprendimenti: ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*. Roma: CNOS-FAP.

Webster, W. J. (1995). The Connection between Personnel Evaluation and School Evaluation. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 21 (n. 2), pp. 227-54.

Sitografia

INVALSI

Prove SNV - Servizio nazionale di valutazione

- pagina principale SNV
<http://www.invalsi.it/snv0910/>
- quadro di riferimento matematica
http://www.invalsi.it/snv0910/documenti/Qdr_Matematica.pdf
- quadro di riferimento italiano
http://www.invalsi.it/snv0910/documenti/Qdr_Italiano.pdf
- gruppo di ricerca SNV
http://www.invalsi.it/snv0910/index.php?action=gruppo_lavoro

Scheda studenti e famiglie SNV

- facsimile della scheda
http://www.invalsi.it/snv0910/documenti/Istruzioni_info_contesto.pdf

Questionario studente SNV

- quadro di riferimento questionario studente V primaria a.s. 2008-09
http://www.invalsi.it/snv0809/documenti/Quadro_riferimento_questionario_studente.pdf
- questionario studente V primaria a.s. 2008-09
http://www.invalsi.it/snv0809/documenti/Questionario_studente_classe_V_primaria.pdf

Prova INVALSI Esame di stato I ciclo

- pagina principale Esami di stato I ciclo
<http://www.invalsi.it/EsamiDiStato0910/index.php>
- struttura ed esempi di prova
<http://www.invalsi.it/EsamiDiStato0910/pagine/matdidattici.php>

Indagine OCSE PISA

- pagina principale OECD PISA
http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html
- pagina principale ricerche OCSE INVALSI (PISA, ALL)
<http://www.invalsi.it/invalsi/ric.php?page=intocse>

Indagini IEA PIRLS e TIMSS

- pagina principale TIMSS & PIRLS International Study Center
<http://timss.bc.edu>
- pagina principale ricerche IEA INVALSI (PIRLS, TIMSS, ICCS, SITES, TEDS-M, CIVED)
<http://www.invalsi.it/invalsi/ric.php?page=intiea>
- strumenti e dati dell'indagine TIMSS 2007
<http://www.invalsi.it/areadati/swdati.php?page=timss07>
- strumenti e dati dell'indagine PIRLS 2006
<http://www.invalsi.it/areadati/swdati.php?page=ieapirls06>

Questionario scuola VALSIS – Valutazione del Sistema scolastico e delle Scuole

- pagina principale VALSIS
<http://www.invalsi.it/valsis/>
- questionario scuola (area riservata)
<http://www.invalsi.it/valsis/scuole/index.php?action=arearis>
- gruppo di ricerca VALSIS
http://www.invalsi.it/valsis/index.php?action=gruppo_lavoro

MIUR

Rilevazioni integrative

- presentazione rilevazioni e moduli per la compilazione
http://www.pubblica.istruzione.it/applicazioni/ril_integrative/ril_dati_analitici.shtml

Rilevazione esiti finali degli scrutini

- presentazione rilevazioni e moduli per la compilazione
http://www.pubblica.istruzione.it/applicazioni/ril_integrative/ril_scrutini.shtml

Anagrafe delle scuole

- ricerca scuole statali nell'Anagrafe
<http://www.trampi.istruzione.it/ricScu/start.do>
- ricerca scuole non statali nell'Anagrafe
<http://oc4jese1.pubblica.istruzione.it/ricscuolens/>

Osservatorio permanente delle attrezzature tecnologiche

- pagina di presentazione dell'Osservatorio
http://www.pubblica.istruzione.it/area_riservata/attrezzature_tecnologiche.htm
- accesso alle statistiche dell'archivio informatico
<http://admsmiur.caspur.it/statistiche/Parametrizzazione.aspx>

Archivio movimenti del personale

- ricerca movimenti per singoli docenti e ATA
<http://www.pubblica.istruzione.it/movimenti/movimenti0910.shtml>

Anagrafe edilizia scolastica

- presentazione dell'Intesa istituzionale per prevenire e fronteggiare situazioni di rischio
http://www.pubblica.istruzione.it/areetematiche/edilizia_scolastica.shtml
- progetto per la gestione informatica delle informazioni contenute nell'Anagrafe (2004-2005)
<http://www.pubblica.istruzione.it/argomenti/edilizia/anagrafe.htm>
- guida operativa per l'utilizzo dell'Anagrafe informatizzata
http://www.pubblica.istruzione.it/areetematiche/edilizia/anagrafe_edilizia_scolastica_v001.pdf
- accesso all'Anagrafe (area riservata)
http://www.anagrafeedilizia.istruzione.it/Miur/servlet/AdapterHTTP?PAGE>LoginPage&new_session=TRUE

RAGIONERIA GENERALE DELLO STATO

- pagina di presentazione del progetto Athena
<http://www.rgs.mef.gov.it/VERSIONE-I/e-GOVERNME1/Athena/index.asp>
- bilancio dello stato, classificazione internazionale COFOG
<http://circa.europa.eu/irc/dsis/nfaccount/info/data/ESA95/en/een00553.htm> ;
<http://www.istat.it/strumenti/definizioni/cofog.pdf>
- bilancio dello Stato 2009-2011
http://www.senato.it/documenti/repository/dossier/bilancio/Elementi_di_documentazione/ED9.pdf

ISTAT

- anagrafi comunali
<http://demo.istat.it/>
- rilevazione delle forze di lavoro
<http://www.istat.it/lavoro/lavret/forcedilavoro>
- censimento
<http://dawinci.istat.it/MD>
- i consumi delle famiglie, indagine campionaria multiscopo
http://www.istat.it/strumenti/rispondenti/indagini/famiglia_societa/consumi_famiglie/
- indagine sui percorsi di studio e di lavoro dei diplomati
http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20090805_00/

MINISTERO DELLA FUNZIONE PUBBLICA

- riforma Brunetta
<http://www.riformabrunetta.it/>
- modello per la Rilevazione mensile sulle assenze del personale 2010 (tempi indeterminati e determinati)
http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2010/allegati/all_prot176.pdf
- modello per la Rilevazione mensile sulle assenze del personale 2008-2009 (solo tempi indeterminati)
http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2009/allegati/avvertenze_prot9846.pdf

Sigle

AES	Adult Education Survey
ASL	Azienda Sanitaria Locale
Aspis	Analisi delle spese per l'istruzione
ATA	Ausiliario, tecnico e amministrativo
C.M.	Circolare Ministeriale
CAF	Common Assesment Framework
CAFQ	Common Quality Assurance Framework
CCNI	Contratto Collettivo Nazionale Integrativo
CCNL	Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro
CEREQ	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CERI	Centre for Educational Research and Innovation
CPD	Collaborative continuing Professional Development
CTP	Centri Territoriali Permanenti
CU	Conferenza Unificata Stato-Regioni
CVTS	Continuing Vocational Training Survey
D.D.G.	Decreto del Direttore Generale
D.I.	Decreto interministeriale
D.L.	Decreto legge
D.M.	Decreto Ministeriale
D.P.C.M.	Decreto Presidenza del Consiglio dei Ministri
D.P.R.	Decreto del Presidente della Repubblica
DEPP	Direction de l'Evaluation et de la Prospective et de la Performance
DFES	Department for Education and Skills

EAG	Education at a Glance
EDS	Electronic Data Systems
EFA	Education - Education For All
EPPI- Centre	Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre
FIMS	First International Mathematics Study
FIS	Fondo Istituzione scolastica
FTE	Full Time Equivalent
GU	Gazzetta Ufficiale
ICSS	International Civic and Citizenship Education Study
ICT	Information and Communication Technology (<i>vedi anche TIC</i>)
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
INCE	<i>Vedi INECSE</i>
INECSE	Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (<i>ex INCE</i>)
INES	International Educational Indicators
INVALSI	Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione
IPRASE	Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa
ISAE	L'Istituto di Studi e Analisi Economica
ISCED	International Standard Classification of Education
ISEE	Indicatore della Situazione Economica Equivalente
ISEI	International Socio-Economic Index of Occupational Status
ISO	International Organization for Standardization
ISTAT	Istituto nazionale di statistica
JRC	Joint Research Centre

LS	Laurea Specialistica
MIPA	Consorzio per lo sviluppo delle metodologie e delle innovazioni nelle pubbliche amministrazioni
MIUR	Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
MST	Mathematics, Science and Technology
NBER	National Bureau of Economic Research
NCES	National Center for Education Statistics
O.M.	Ordinanza Ministeriale
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
Ofsted	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills
OMS	Organizzazione mondiale della Sanità
OTL	Opportunity to learn
P.E.I.	Piano educativo individualizzato
PIL	Prodotto Interno Lordo
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
POF	Piano dell'offerta formativa
Qdr	Quadri di riferimento
RSU	Rappresentanze Sindacali Unitarie
S.S.I.S.	Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario
SISS	Second International Science Study
SISTAN	Sistema Statistico Nazionale
SITES	Second Information on Technology in Education Study
SNV	Servizio nazionale di valutazione
SSE	Sistema Statistico Europeo

TIC	Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (<i>vedi anche ICT</i>)
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TSI	Tecnologie della società dell'informazione
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

