



**RAPPORTO
EURYDICE**

Misure per affrontare le scarso rendimento in alfabetizzazione, matematica e scienze

Cambiamenti nelle politiche
educative europee dal 2020

Instruzione
scolastica

Erasmus+

Arricchisce la vita, apre la mente.

Il presente documento è pubblicato dall'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA, Platforms, Studies and Analysis).

Si prega di citare la presente pubblicazione nel seguente modo:

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2025, *Misure per affrontare lo scarso rendimento in alfabetizzazione, matematica e scienze. Cambiamenti nelle politiche educative europee dal 2020*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura

Platforms, Studies and Analysis

Boulevard Simon Bolivar 34 (Unit A6)

BE-1000 Bruxelles

E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu

Sito web: <http://eurydice.eacea.ec.europa.eu>

Stampato dall'Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea a

Lussemburgo Testo completato nel mese di ottobre 2026.

Il presente documento non va inteso come rappresentativo della posizione ufficiale della Commissione europea.

Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2026

© Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura, 2026



Le agenzie esecutive applicano la politica di riutilizzo dei documenti della Commissione europea, attuata dalla Decisione della Commissione 2011/833/UE del 12 dicembre 2011 relativa al riutilizzo dei documenti della Commissione (GU L 330, 14.12.2011, pag. 39, ELI: <http://data.europa.eu/eli/dec/2011/833/oj>).

Salvo diversa indicazione, il riutilizzo di questo documento è autorizzato ai sensi della licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>). Ciò significa che il riutilizzo è consentito, a condizione che venga citata correttamente la fonte e che siano indicate eventuali modifiche.

Per qualsiasi uso o riproduzione di elementi che non sono di proprietà dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura, potrebbe essere necessario richiedere l'autorizzazione direttamente ai rispettivi titolari dei diritti. L'Unione europea o l'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura non possiedono il copyright in relazione ai seguenti elementi:

Immagine di copertina: © Konstantin Yuganov - stock.adobe.com

PDF

ISBN 978-92-9416-036-2

doi: 10.2797/7735836

EC-01-25-073-IT-N

Misure per affrontare lo scarso rendimento in alfabetizzazione, matematica e scienze

Cambiamenti nelle politiche educative europee dal 2020

Rapporto Eurydice

Prefazione



Ogni studente e studentessa in Europa dovrebbe avere l'opportunità di acquisire le competenze di base che offrono accesso all'apprendimento, a nuove opportunità e a un futuro pieno di prospettive.

L'alfabetizzazione, la matematica, le scienze, le competenze digitali e la cittadinanza sono molto più che semplici materie scolastiche, sono strumenti essenziali per la vita. Essi favoriscono l'apprendimento, stimolano la partecipazione e consentono a tutti i giovani di dare il proprio contributo alla comunità e all'Europa. Supportare tutti gli studenti nell'acquisizione di queste competenze è uno degli investimenti più importanti che possiamo fare, per loro e per il futuro comune dell'Europa.

Da recenti valutazioni internazionali emerge che un numero crescente di studenti in Europa conclude il ciclo di istruzione obbligatoria senza aver raggiunto i livelli attesi nelle competenze di base. Questa situazione desta una seria preoccupazione per la capacità dell'Europa di affrontare le sfide future. Quando gli studenti non ricevono il sostegno necessario per sviluppare le competenze di base, potrebbero rimanere indietro proprio nel momento in cui dovrebbero acquisire sicurezza e scoprire il proprio potenziale.

Alla luce di questa situazione, la Commissione europea ha posto una forte attenzione sulle competenze di base nell'ambito della più ampia agenda in materia di competenze e istruzione. La *Comunicazione sull'Unione delle competenze* definisce una visione comune per dotare gli studenti delle competenze necessarie in un mondo in costante evoluzione. Il *Piano d'azione sulle competenze di base* definisce misure concrete per migliorare i risultati di apprendimento, rafforzare l'insegnamento e ridurre le disuguaglianze. Parallelamente, il *Piano strategico per l'istruzione STEM* promuove l'eccellenza e l'impegno nel campo STEM dai primi anni di scuola, al fine di garantire che tutti gli studenti, e non solo alcuni, possano aspirare a raggiungere degli ottimi risultati.

Questo rapporto Eurydice offre dei validi esempi del modo in cui i sistemi educativi europei stanno affrontando lo scarso rendimento in lettura, matematica e scienze a livello primario e secondario inferiore. Presenta i recenti sviluppi delle politiche in materia di curricula e valutazione, sostegno all'apprendimento, formazione degli insegnanti e partecipazione dei genitori. Inoltre, indica le aree in cui sono necessari ulteriori sforzi per garantire che tutti gli studenti abbiano pari accesso a un'istruzione di qualità.

Privilegiare approcci all'apprendimento innovativi, l'inclusione e riconoscere il valore di un sostegno personalizzato per i soggetti che ne hanno più bisogno, può favorire il raggiungimento di risultati migliori. Il nostro obiettivo è sostenere gli Stati membri nel conseguimento di questo traguardo: scendere al di sotto del 15% di studenti con scarso rendimento in alfabetizzazione, scrittura, matematica, scienze e competenze digitali e raggiungere almeno il 15% di studenti con risultati eccellenti entro il 2030. Con il Programma di sostegno alle competenze di base che sarà lanciato nel 2026, la Commissione collaborerà con gli Stati membri interessati all'elaborazione di misure efficaci per intervenire sulle carenze relative a questo ambito.

Voglio ringraziare Eurydice per aver preparato questo rapporto così importante: sarà una risorsa preziosa per i responsabili delle politiche educative, i professionisti e i soggetti interessati in tutta Europa. Proseguendo nel lavoro congiunto, guidati da un impegno comune per raggiungere qualità,

inclusione ed eccellenza, possiamo fare in modo che tutti gli studenti europei costruiscano le solide basi di cui hanno bisogno per avere successo a scuola e nella vita.

Roxana Mînzatu

Vicepresidente esecutiva per i diritti sociali e le competenze,
i posti di lavoro di qualità e la preparazione

Indice

Prefazione	3
Indice delle figure	8
Sintesi esecutiva	12
I quadri politici strategici affrontano sempre più le competenze di base nell'ambito di agende più ampie dedicate all'equità e al successo scolastico	14
I cambiamenti nell'organizzazione dell'insegnamento vanno verso l'aumento del tempo di apprendimento e della flessibilità dell'istruzione	15
Un gran numero di sistemi educativi ha apportato modifiche ai curricula per supportare lo sviluppo delle competenze di base	16
Le scuole primarie sono più propense ai cambiamenti nella valutazione diagnostica	16
Un terzo dei sistemi educativi ha introdotto o rivisto le attività di tutoraggio in piccoli gruppi	16
Le riforme della valutazione diagnostica e le attività di tutoraggio in piccoli gruppi non sono sempre collegate	17
Gli insegnanti hanno un ruolo centrale nel miglioramento delle competenze di base e i sistemi educativi stanno investendo in un insieme di misure di sostegno per rafforzarlo	17
I genitori svolgono un ruolo fondamentale nel determinare i risultati di apprendimento degli studenti e i sistemi educativi stanno investendo in misure per coinvolgerli e sostenerli in modo più efficace	18
Introduzione	21
Competenze di base: contesto politico e definizioni	21
Impatto della pandemia sui risultati scolastici	23
Contenuto e struttura del rapporto	27
Metodologia e fonti dei dati	27
Capitolo 1: Quadri politici strategici	29
1.1. Quadri politici di livello superiore nuovi o rivisti dal 2020/2021	32
1.2. Quadri politici più ampi di livello superiore	33
1.3. Quadri politici specifici di livello superiore	39
1.4. Monitoraggio e valutazione di quadri politici di livello superiore	41
1.5. Sintesi	44
Capitolo 2: Organizzazione dell'istruzione	46
2.1. Cambiamenti delle politiche dal 2020/2021	47
2.2. L'organizzazione del tempo degli studenti	50

2.3. Suddivisione in gruppi degli studenti	52
2.4. Sintesi	54
Capitolo 3: Modifiche al curriculum	56
3.1. Modifiche al curriculum dal 2020/2021	57
3.2. Revisione degli obiettivi di apprendimento	59
3.3. Riduzione del contenuto del curriculum	59
3.4. Inclusione e individualizzazione	60
3.5. Attenzione alle STEM e alla didattica innovativa	60
3.6. Sintesi	61
Capitolo 4: Valutazione dei bisogni di apprendimento	63
4.1. Cambiamenti delle politiche dal 2020/2021	64
4.2. Valutazione diagnostica	67
4.3. Esami nazionali e raccolte di dati	69
4.4. Sintesi	70
Capitolo 5: Potenziamento del sostegno all'apprendimento	72
5.1. Cambiamenti delle politiche dal 2020/2021	73
5.2. Nuovi quadri politici	76
5.3. Tutoraggio individuale o in piccoli gruppi	77
5.4. Fondi aggiuntivi a discrezione delle scuole	80
5.5. Sintesi	81
Capitolo 6: Sostegno agli insegnanti per migliorare le competenze di base	82
6.1. Misure politiche nuove o riviste dal 2020/2021	83
6.2. Offerta di opportunità di sviluppo professionale	85
6.3. Materiali didattici, risorse e altre misure di sostegno	90
6.4. Misure politiche per l'assunzione di insegnanti specializzati e assistenti didattici	93
6.5. Sintesi	98
Capitolo 7: Coinvolgimento dei genitori nel processo di apprendimento	100
7.1. Misure politiche nuove o riviste dal 2020/2021	101
7.2. Offerta di formazione e laboratori	104
7.3. Offerta di risorse didattiche e linee guida	107
7.4. Iniziative di alfabetizzazione, programmi di prestito libri a casa e altre misure di sostegno	109
7.5. Sintesi	112

Glossario	115
Fonti	121
Allegato: Quadri politici strategici	129
Ringraziamenti	131

Indice delle figure

Sintesi esecutiva	12
Figura A: Differenze in punti percentuali tra i tassi di insuccesso scolastico degli studenti di 15 anni provenienti da contesti socioeconomici bassi e alti (con rispettivamente 0 -25 e 26+ libri a casa) in matematica, 2022	12
Figura B: Sistema interdependente di misure politiche volte a contrastare lo scarso rendimento nelle competenze di base	13
Figura C: Aree di intervento politico volte a contrastare il basso rendimento nelle competenze di base (2020/2021 a 2024/2025), ISCED 1-2	14
Figura D: Sistemi educativi con valutazioni diagnostiche nuove o riviste e attività di tutoraggio in piccoli gruppi	18
Figura E: Tre leve per un insegnamento più efficace delle competenze di base: formazione, risorse e sostegno didattico per classi inclusive	19
Figura F: Coinvolgere i genitori per sostenere l'apprendimento delle competenze di base	19
Figura G: Sistemi educativi che hanno introdotto una didattica differenziata, personale docente e di sostegno supplementare e misure di sostegno all'apprendimento nuove o potenziate tra il 2020/2021 e il 2024/2025, ISCED 1-2	20
Introduzione	21
Figura 1: Percentuale di studenti di 15 anni con scarso rendimento scolastico in lettura, matematica e scienze, 2018 e 2022	23
Figura 2: Percentuale di studenti di 15 anni con scarso rendimento in matematica, per numero di libri in casa, 2022	27
Figura 3: Percentuale di studenti con scarso rendimento in matematica e scienze al quarto anno, 2019 e 2023.	29
Capitolo 1: Quadri politici strategici	32
Figura 1.1: Quadri politici di livello superiore nuovi o rivisti, ISCED 1 e ISCED 2, 2020/2021 - 2024/2025	36
Figura 1.2: Quadri politici con obiettivi misurabili, nuovi o rivisti, per affrontare lo scarso rendimento nelle competenze di base	42
Capitolo 2: Organizzazione dell'istruzione	49
Figura 2.1: Cambiamenti nell'organizzazione dell'istruzione tra il 2020/2021 e il 2024/2025, ISCED 1-2	47
Figura 2.2: Numero dei sistemi educativi che hanno messo in atto cambiamenti nell'organizzazione dell'istruzione tra il 2020/2021 e il 2024/2025, ISCED 1 -2, per sottocategoria	48
Figura 2.3: Cambiamenti nell'organizzazione dell'istruzione tra il 2020/2021 e il 2024/2025, ISCED 1 -2, per sistema educativo e per sottocategoria	50
Capitolo 3: Modifiche al curriculum	56
Figura 3.1: Modifiche al curriculum che puntano a ridurre lo scarso rendimento nelle competenze di	

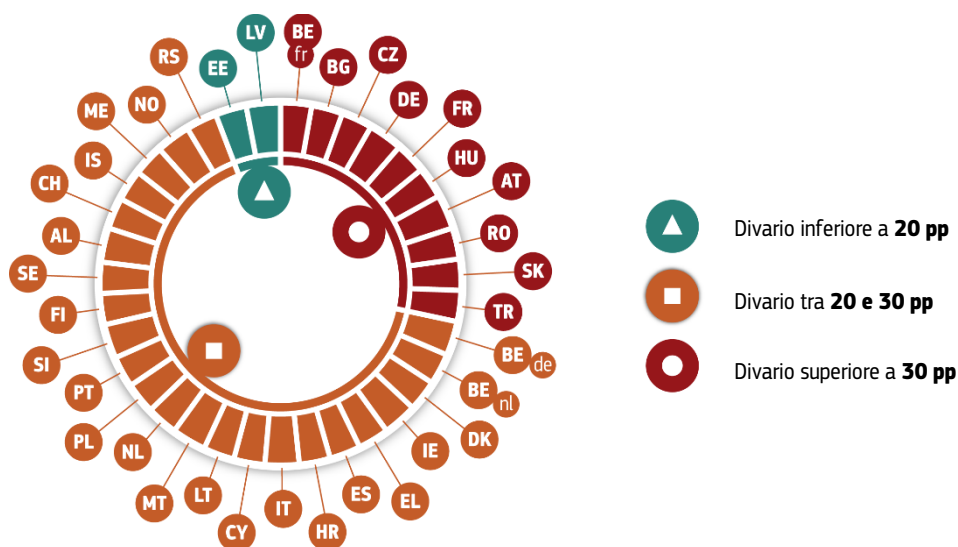
base tra il 2020/2021 e il 2024/2025, ISCED 1-2	57
Capitolo 4: Valutazione dei bisogni di apprendimento	63
Figura 4.1: Strumenti nuovi o rivisti per la valutazione delle esigenze di apprendimento degli studenti con scarso rendimento scolastico (dal 2020/2021 al 2024/2025), ISCED 1 -2	65
Figura 4.2: Numero di sistemi educativi con strumenti nuovi o rivisti per la valutazione delle esigenze di apprendimento degli studenti con scarso rendimento scolastico (dal 2020/2021 al 2024/2025), ISCED 1-2	65
Figura 4.3: Strumenti nuovi o rivisti per la valutazione delle esigenze di apprendimento degli studenti con scarso rendimento scolastico, per sistema educativo (dal 2020/2021 al 2024/2025), ISCED 1 -2	66
Capitolo 5: Potenziamento del sostegno all'apprendimento	72
Figura 5.1: Misure nuove o riviste per rafforzare il sostegno all'apprendimento delle competenze di base (dal 2020/2021 al 2024/2025), ISCED 1-2	73
Figura 5.2: Numero di sistemi educativi con misure nuove o riviste per potenziare il sostegno all'apprendimento delle competenze di base (dal 2020/2021 al 2024/2025), ISCED 1 -2	74
Figura 5.3: Misure nuove o riviste per potenziare il sostegno all'apprendimento delle competenze di base per sistema educativo (dal 2020/2021 al 2024/2025), ISCED 1-2	74
Capitolo 6: Sostegno agli insegnanti per migliorare le competenze di base	82
Figura 6.1: Misure politiche nuove o riviste a sostegno degli insegnanti per migliorare le competenze di base e attuare pratiche inclusive, 2020/2021-2024/2025, ISCED 1-2	84
Figura 6.2: Numero di sistemi educativi con misure politiche nuove o riviste a sostegno degli insegnanti per migliorare le competenze di base e attuare pratiche inclusive, 2020/2021-2024/2025, ISCED 1-2, per sottocategoria	85
Figura 6.3: Misure politiche a sostegno degli insegnanti per migliorare le competenze di base e attuare pratiche inclusive, 2020/2021-2024/2025, ISCED 1-2, per sistema educativo e sottocategoria	86
Figura 6.4: Politiche nuove o riviste che promuovono l'assunzione di insegnanti specializzati e di assistenti didattici, 2020/2021-2024/2025, ISCED 1-2	95
Capitolo 7: Coinvolgimento dei genitori nel processo di apprendimento	100
Figura 7.1: Misure politiche nuove o riviste a sostegno dei genitori per il miglioramento dell'acquisizione delle competenze di base, 2020/2021 -2024/2025, ISCED 1-2	101
Figura 7.2: Numero di sistemi educativi con misure politiche nuove o riviste a sostegno dei genitori per il miglioramento dell'acquisizione delle competenze di base, 2020/2021 -2024/2025, ISCED 1-2, per sottocategoria	103
Figura 7.3: Misure politiche nuove o riviste a sostegno dei genitori per il miglioramento dell'acquisizione delle competenze di base, 2020/2021 -2024/2025, ISCED 1-2, per sistema educativo e sottocategoria	104

PISA	Programma per la valutazione internazionale degli studenti
BES	bisogni educativi speciali
STEM	scienza, tecnologia, ingegneria e matematica
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i> (indagine internazionale sulle competenze in matematica e scienze)
UDL	Progettazione universale per l'apprendimento
UNESCO	Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura
UNICEF	Fondo delle Nazioni Unite per l'infanzia

Sintesi esecutiva

Garantire che tutti gli studenti acquisiscano delle solide competenze in materia di alfabetizzazione, matematica e scienze rimane una delle sfide più urgenti dei sistemi educativi europei. Queste competenze rappresentano le fondamenta dell'apprendimento permanente, dell'occupabilità, della partecipazione civica e della crescita personale. Tuttavia, i recenti risultati di indagini internazionali di valutazione, come il Programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA) dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) e l'indagine sulle competenze in matematica e scienze (TIMSS) dell'Associazione internazionale per la valutazione del rendimento scolastico (IEA), mostrano un aumento del numero di studenti con scarso rendimento scolastico, in particolare tra gli studenti svantaggiati, e un divario sempre più ampio tra i gruppi socioeconomici. La pandemia di COVID-19 ha reso queste difficoltà ancora più evidenti, accentuando le disuguaglianze relative all'accesso all'istruzione e accelerando il peggioramento dei risultati scolastici. Ciò è chiaramente illustrato dalla Figura A, che mostra, sulla base dell'indagine PISA 2022 (matematica), come nel 2022 solo in due sistemi educativi la differenza tra i tassi di insuccesso scolastico degli studenti provenienti da contesti socioeconomici elevati e quelli svantaggiati era inferiore a 20 punti percentuali (pp).

Figura A: Differenze in punti percentuali tra i tassi di insuccesso scolastico degli studenti di 15 anni provenienti da contesti socioeconomici bassi e alti (con rispettivamente 0-25 e 26+ libri a casa) in matematica, 2022



Fonte: Eurydice, sulla base del database OCSE, PISA 2022.

In risposta, l'Unione europea ha rafforzato in maniera significativa il proprio quadro normativo. La raccomandazione del Consiglio del 2022 sui Percorsi per il successo scolastico ⁽¹⁾ invita ad adottare approcci inclusivi e incentrati sugli studenti per promuovere l'acquisizione delle competenze di base. Il pacchetto "Unione delle competenze" del 2025 ⁽²⁾ ha introdotto il Piano strategico per l'istruzione STEM e il Piano d'azione sulle competenze di base, i quali promuovono un'individuazione tempestiva delle difficoltà di

⁽¹⁾ Raccomandazione del Consiglio del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico, che sostituisce la raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche per la riduzione dell'abbandono scolastico, 2022/C 469/01, GU C 469, 9.12.2022.

⁽²⁾ [Unione delle competenze – Commissione europea](#)

apprendimento, il sostegno personalizzato e un miglioramento della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento oltre al coinvolgimento di genitori e comunità (Commissione europea, 2025a, 2025b).

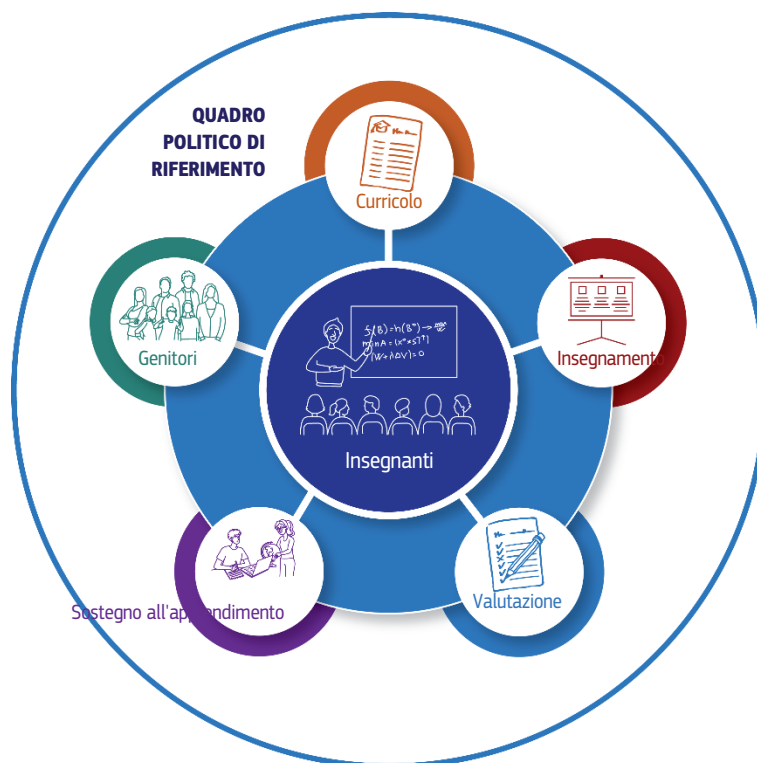
Contenuto e struttura del rapporto

Questo rapporto analizza le politiche volte a contrastare lo scarso rendimento nelle competenze di base (alfabetizzazione, matematica e scienze) che sono state adottate o attuate nell'anno scolastico 2020/2021 o successivamente e ancora in vigore nel 2024/2025. Lo studio non include le misure temporanee (ad esempio, relative alla gestione immediata della crisi da COVID-19) non più in vigore. Il rapporto si basa su dati qualitativi relativi alle politiche e alle misure raccolti tramite un'indagine condotta da Eurydice. Interessa l'istruzione primaria e secondaria inferiore in 37 sistemi educativi europei.

Nonostante l'attenzione sia rivolta alle nuove misure o ai cambiamenti delle politiche esistenti adottate/attuate a partire dal 2020, è evidente che in tutti i sistemi educativi siano state messe in atto misure politiche rilevanti anche prima del 2020. Infatti, le politiche volte a contrastare lo scarso rendimento nelle competenze di base e, più in generale, a migliorare l'inclusione nell'istruzione e a sostenere gli studenti svantaggiati sono state ampiamente descritte in diversi recenti rapporti Eurydice (si veda nello specifico Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2020, 2022, 2023, 2024), richiamati nel presente rapporto come informazioni di contesto laddove pertinente.

Il rapporto si articola in sette capitoli che prendono in esame gli argomenti indicati in Figura B, che illustra il sistema interdependente di misure politiche che i sistemi educativi hanno messo in atto per contrastare lo scarso rendimento nelle competenze di base.

Figura B: Sistema interdependente di misure politiche volte a contrastare lo scarso rendimento nelle competenze di base



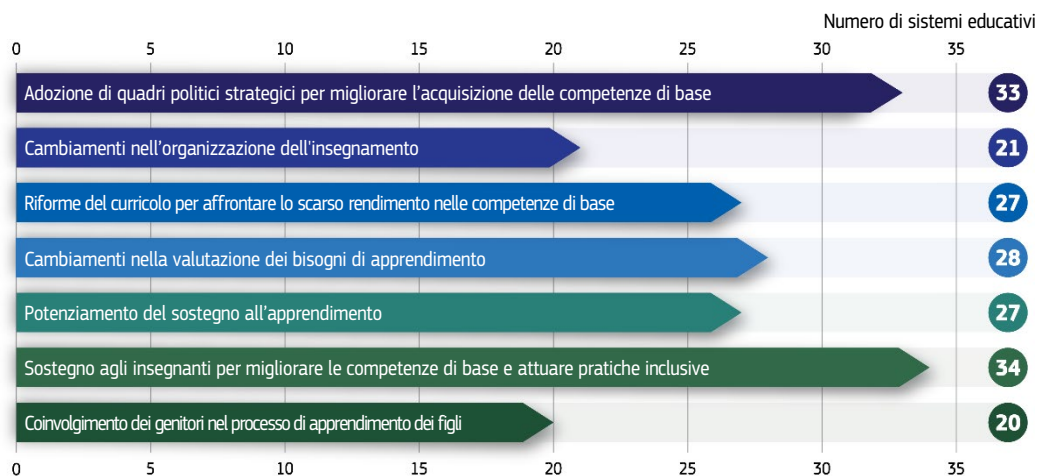
Fonte: Eurydice.

Questo ecosistema si fonda su quadri politici strategici che definiscono e collegano le riforme relative a curricula, insegnamento, valutazione, sostegno all'apprendimento, sviluppo professionale degli insegnanti e coinvolgimento dei genitori. Al centro ci sono gli insegnanti, la cui competenza professionale e le cui strutture di sostegno sono determinanti per un'efficace attuazione dei curricula, le pratiche didattiche, la valutazione, il sostegno all'apprendimento e la collaborazione con le famiglie. Dal rapporto emerge che dal 2020/2021 quasi tutti i sistemi educativi hanno introdotto delle riforme a sostegno degli insegnanti: attraverso lo sviluppo professionale continuo (CPD), risorse didattiche inclusive e l'assunzione di personale specializzato. Queste modifiche sono strettamente legate a riforme dei curricula più ampie volte a dare priorità alle competenze essenziali, alla didattica differenziata e ad ambienti di apprendimento inclusivi. Nonostante le differenze nazionali, si registra un orientamento comune verso delle risposte sistemiche e integrate capaci di combinare misure universali e mirate a sostegno di tutti gli studenti.

Principali risultati

La Figura C riassume le principali aree di riforma intraprese dalle autorità educative europee dal 2020. Come mostrato in figura, sono stati adottati da un'ampia maggioranza dei sistemi educativi trattati in questo rapporto nuovi quadri politici strategici di livello superiore. Quasi tutti i sistemi educativi hanno adattato le proprie politiche relative agli insegnanti. Sono state apportate modifiche in oltre la metà dei sistemi educativi in tutte le aree, mentre l'organizzazione dell'insegnamento e il sostegno ai genitori sono rimasti relativamente più stabili. Complessivamente, la figura riflette uno sforzo politico generale volto a rafforzare tutti gli ambiti principali che contribuiscono allo sviluppo delle competenze di base, con particolare attenzione al sostegno agli insegnanti e la coerenza sistemica. Di seguito vengono analizzati i cambiamenti relativi a ciascuna area politica.

Figura C: Aree di intervento politico volte a contrastare il basso rendimento nelle competenze di base (2020/2021 a 2024/2025), ISCED 1-2



Fonte: Eurydice.

I quadri politici strategici affrontano sempre più le competenze di base nell'ambito di agende più ampie dedicate all'equità e al successo scolastico

Dal 2020, 33 sistemi educativi hanno adottato o rivisto almeno un quadro politico di livello superiore che riguarda direttamente lo scarso rendimento nelle competenze di base. Queste iniziative variano per tematiche e portata. In totale, sono stati individuati 49 quadri politici: 36 di più ampia portata e 13 specifici. I quadri politici specifici si concentrano solamente sul miglioramento delle competenze di base, mentre quelli dalla

portata più ampia inseriscono questo tema all'interno di iniziative più generali sull'educazione inclusiva, sul benessere degli studenti o sul successo scolastico. In entrambi i casi, gli obiettivi delle competenze di base sono oggetto di impegni politici definiti e misure di attuazione. Sia i quadri di riferimento più ampi che quelli specifici rispecchiano i principi della raccomandazione del Consiglio del 2022 sui percorsi per il successo scolastico, promuovendo un approccio sistemico incentrato sugli studenti, che combini misure universali e mirate.

Diciotto sistemi educativi riportano almeno un quadro politico con obiettivi concreti collegati a indicatori di rendimento (ad esempio, i livelli di competenza PISA) o a standard nazionali, quali la riduzione della percentuale di studenti con scarso rendimento o l'aumento del raggiungimento delle competenze di base tra i gruppi svantaggiati. I recenti quadri di riferimento tengono inoltre conto della perdita di apprendimento post-pandemia, oltre al coinvolgimento di insegnanti e genitori.

Il monitoraggio e la valutazione rimangono aspetti relativamente limitati dell'attuazione di queste politiche. Seppur circa la metà dei sistemi educativi ha dei quadri politici con obiettivi misurabili, solamente sei segnalano valutazioni strutturate dell'impatto, e spesso anche in questi casi si concentrano più sull'attuazione delle misure che sul loro impatto. Ciononostante, l'uso di indicatori di performance suggerisce un crescente impegno volto a rafforzare la coerenza, la portata e la responsabilità delle politiche in materia di competenze di base.

I cambiamenti nell'organizzazione dell'insegnamento vanno verso l'aumento del tempo di apprendimento e della flessibilità dell'istruzione

L'organizzazione dell'insegnamento è uno dei fattori fondamentali dell'esperienza educativa degli studenti. Il rapporto ha analizzato le riforme relative al tempo di insegnamento delle competenze di base e alla sua flessibilità; la durata della giornata scolastica formale; e il raggruppamento degli studenti in base all'esperienza educativa e all'istruzione.

Tra il 2020/2021 e il 2024/2025, le autorità educative di livello superiore hanno messo in atto delle modifiche in più della metà dei sistemi educativi europei analizzati in questo rapporto. Le differenze tra i livelli di istruzione sono marginali, il che dimostra che le autorità educative si sono rivolte sia agli studenti di primaria che di secondaria inferiore.

I cambiamenti nell'organizzazione dell'insegnamento per affrontare il problema dello scarso rendimento nelle competenze di base hanno generalmente portato ad aumentare il tempo trascorso dagli studenti a scuola, dedicando più tempo alle materie legate alle competenze di base o addirittura prolungando la durata della giornata scolastica. Cinque sistemi educativi hanno messo in atto dei cambiamenti per tutte le materie legate alle competenze di base, mentre altri cinque si sono concentrati su aree specifiche: lettura o alfabetizzazione scientifica.

In aggiunta al tempo di insegnamento totale, le riforme dell'organizzazione dell'insegnamento hanno spesso portato all'aumento della flessibilità e dell'autonomia concessa alle scuole in questo ambito. In oltre un quarto dei sistemi educativi europei, le scuole ora dispongono di una maggiore autonomia nel definire parte del tempo di insegnamento da dedicare alle diverse materie e nell'organizzare il lavoro e i gruppi di studenti all'interno delle classi. In molti contesti, la flessibilità è cresciuta contemporaneamente in entrambe le dimensioni; otto sistemi educativi stanno definendo le condizioni necessarie e promuovendo sia pratiche di insegnamento differenziato sia modalità di raggruppamento flessibile degli studenti, così da rispondere in modo adeguato a tutte le esigenze di apprendimento.

Un gran numero di sistemi educativi ha apportato modifiche ai curricula per supportare lo sviluppo delle competenze di base

I curricula scolastici svolgono un ruolo fondamentale nel garantire un'istruzione inclusiva e di qualità e nel supportare lo sviluppo delle competenze. Le autorità educative in tutta Europa periodicamente rivedono e riallineano il contenuto dei curricula scolastici per rispondere alle necessità in evoluzione di società e studenti, affrontare le questioni politiche emergenti e tenere conto dei nuovi approcci pedagogici.

Dall'anno scolastico 2020/2021, la maggior parte dei paesi europei ha avviato una revisione dei curricula per sostenere lo sviluppo delle competenze di base e migliorare i risultati scolastici. Sebbene le misure segnalate siano di ampia portata e spesso perseguano vari obiettivi, è possibile osservare diversi temi ricorrenti. Solitamente, le autorità educative cercano di migliorare i curricula sia chiarendo gli obiettivi di apprendimento e concentrandoli maggiormente sulle competenze di base, sia riducendo i contenuti dei curricula per evitare un sovraccarico e favorire un apprendimento più approfondito. Altri interventi ricorrenti puntano a rendere i curricula più inclusivi, a un maggiore sostegno agli studenti a rischio di insuccesso scolastico e a una maggiore attenzione alle discipline STEM e alla promozione di approcci didattici innovativi e interdisciplinari.

Le scuole primarie sono più propense ai cambiamenti nella valutazione diagnostica

Per affrontare il problema dello scarso rendimento scolastico è necessaria una valutazione efficace. Se questa manca, non è possibile capire quali sono gli studenti che necessitano di sostegno all'apprendimento, quando ne hanno bisogno e quali sono le loro lacune. La raccolta dati di Eurydice si concentra principalmente sulle riforme che riguardano le pratiche di valutazione diagnostica e gli esami nazionali dal 2020.

Complessivamente, 28 sistemi educativi europei hanno introdotto nuovi strumenti di valutazione o hanno rivisto quelli esistenti. Il numero di sistemi educativi che ha riformato i metodi di valutazione è rimasto piuttosto stabile tra i diversi livelli di istruzione, con un'eccezione importante. Recentemente, un numero significativamente più elevato di sistemi educativi ha intrapreso riforme degli strumenti di valutazione diagnostica nell'istruzione primaria piuttosto che nella secondaria inferiore. Di conseguenza, più di un terzo dei sistemi educativi ha introdotto o rivisto la valutazione diagnostica nell'istruzione primaria, mentre solo meno di un quarto lo ha fatto per la secondaria inferiore. In circa un quarto dei sistemi educativi europei sono state applicate riforme relative agli esami nazionali, sia a livello primario che secondario inferiore.

Le riforme nel campo della valutazione sono state varie, ma la maggior parte riguarda la crescita delle politiche (ad esempio, l'introduzione della valutazione diagnostica in nuove aree disciplinari o la sua estensione ad altri livelli scolastici), lo sviluppo metodologico (ad esempio, nuove definizioni) e quelle rivolte a specifici gruppi di studenti (ad esempio, studenti provenienti da un contesto migratorio o rifugiati).

Un terzo dei sistemi educativi ha introdotto o rivisto le attività di tutoraggio in piccoli gruppi

L'introduzione di un sostegno all'apprendimento è uno strumento fondamentale per aiutare gli studenti a migliorare il loro rendimento. Più di due terzi dei sistemi educativi europei ha adottato delle misure in questo senso e nella maggior parte dei casi interessano sia l'istruzione primaria che la secondaria inferiore. Tra le misure più comuni troviamo lo sviluppo di un nuovo quadro politico di riferimento (ad esempio, nuove linee guida, piani e/o programmi d'azione) e l'introduzione di tutoraggio individuale o in piccoli gruppi durante o al di fuori dell'orario scolastico.

Dal rapporto emerge che, dopo il 2020/2021, circa un terzo dei sistemi educativi ha introdotto o rivisto il tutoraggio personalizzato o in piccoli gruppi nella scuola primaria, ma solo un quarto di essi lo ha fatto sia nella primaria che nella secondaria inferiore. L'introduzione, o la revisione, del tutoraggio in piccoli gruppi al di fuori dell'orario scolastico o dei giorni di scuola è stata piuttosto limitata.

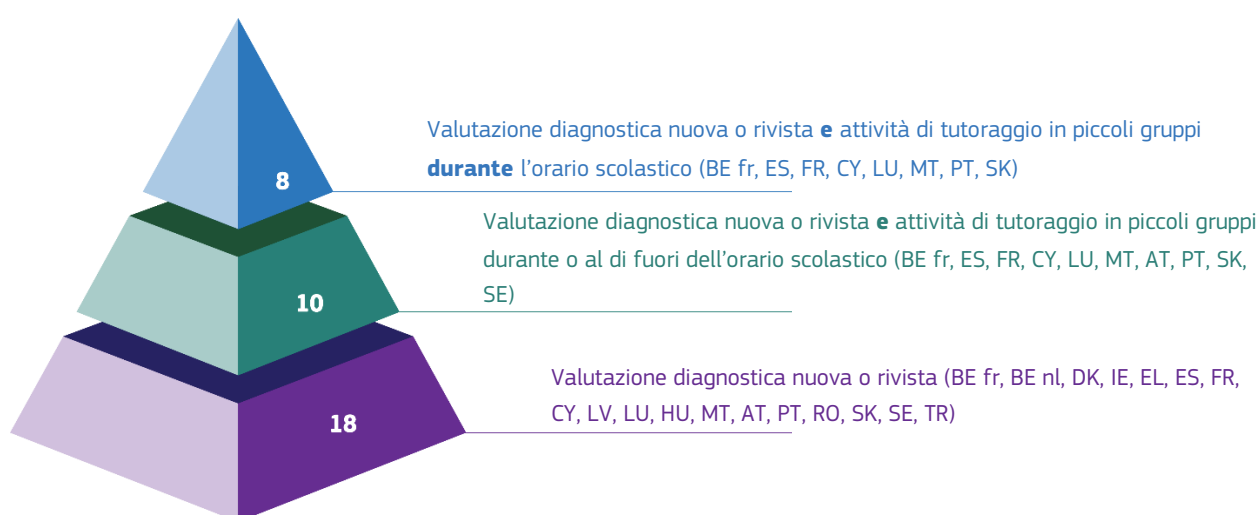
In poco più di un terzo dei sistemi educativi, le autorità nazionali (o regionali) hanno messo a disposizione fondi aggiuntivi affinché le scuole potessero potenziare il sostegno all'apprendimento.

È importante ricordare che le misure di sostegno all'apprendimento, in modo particolare quelle relative all'alfabetizzazione, spesso sono rivolte a gruppi di studenti specifici (ad esempio, quelli provenienti da un contesto migratorio), ma sono generalmente disponibili per tutti gli studenti che incontrino delle difficoltà.

Le riforme della valutazione diagnostica e le attività di tutoraggio in piccoli gruppi non sono sempre collegate

Idealmente, le riforme per migliorare i risultati degli studenti dovrebbero essere interconnesse per massimizzarne l'efficacia. Tuttavia, come suggerisce la Figura D, le riforme della valutazione diagnostica e le attività di tutoraggio in piccoli gruppi non sono sempre collegate. Infatti, anche se circa la metà dei sistemi educativi ha modificato la valutazione diagnostica, meno della metà di essi ha messo in atto delle riforme sulle attività di tutoraggio in piccoli gruppi.

Figura D: Sistemi educativi con valutazioni diagnostiche nuove o riviste e attività di tutoraggio in piccoli gruppi



Fonte: Eurydice.

Gli insegnanti hanno un ruolo centrale nel miglioramento delle competenze di base e i sistemi educativi stanno investendo in un insieme di misure di sostegno per rafforzarlo

Il miglioramento dei risultati degli studenti in alfabetizzazione, matematica e scienze dipende dalla capacità degli insegnanti di individuare i bisogni di apprendimento e offrire una didattica inclusiva e coinvolgente. I recenti sviluppi politici si traducono in potenziamento delle opportunità di sviluppo professionale, messa a disposizione di materiali personalizzati e reclutamento del personale specializzato a sostegno dell'insegnamento. Si tratta di un evidente approccio sistemico, fondato sull'allineamento di queste tre aree di sostegno fondamentali.

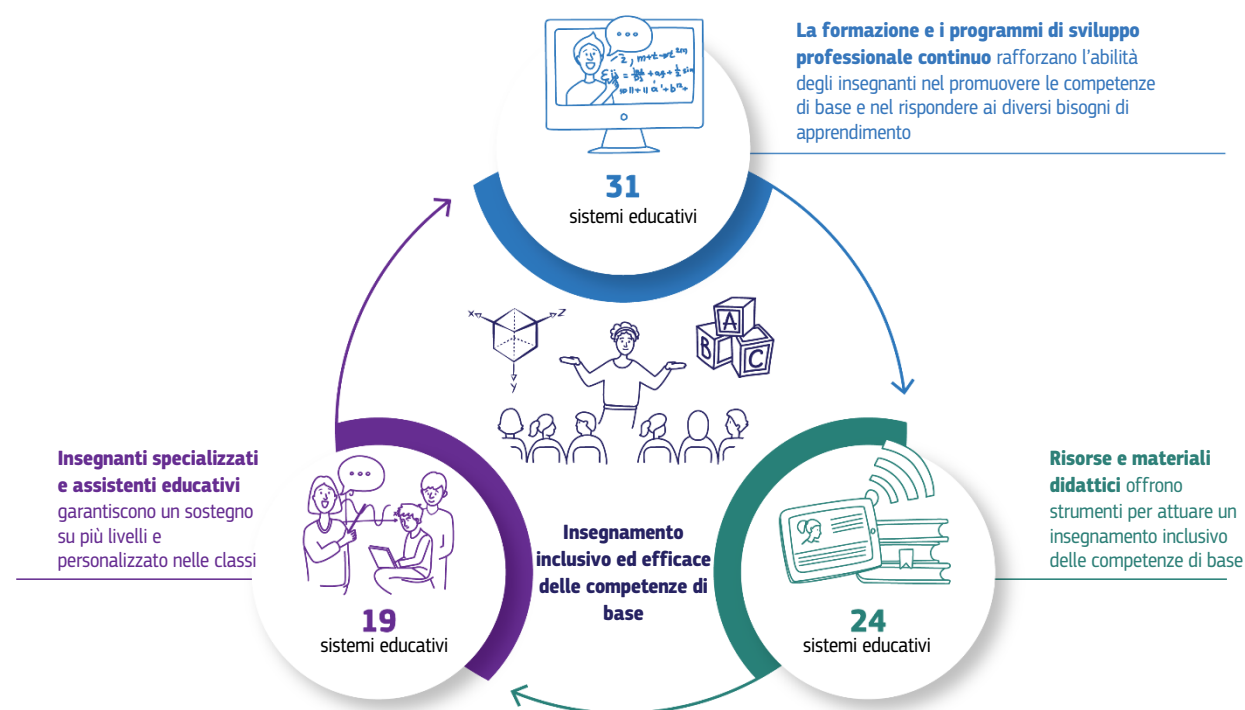
La maggior parte dei sistemi educativi ha sviluppato dei programmi di sviluppo professionale continuo (CPD) che combinano una formazione specifica per materia con degli approcci pedagogici inclusivi, tra cui didattica differenziata, valutazione formativa e utilizzo degli strumenti diagnostici. Alcuni si sono spinti oltre, con l'introduzione di attività continuative di mentoring e coaching per aiutare gli insegnanti nella gestione dei profili di apprendimento degli studenti con scarso rendimento. Per garantire la coerenza nelle pratiche

didattiche, le autorità educative associano sempre più spesso il CPD a risorse strutturate, quali piani di lezione o guide metodologiche, spesso in linea con le riforme dei curricula.

Allo stesso tempo, circa la metà dei sistemi educativi ha introdotto o ampliato le proprie politiche volte all'assunzione di personale di sostegno specializzato, quali assistenti educativi o insegnanti specializzati, al fine di fornire sostegno mirato in classe e aiutare gli insegnanti a personalizzare il processo di apprendimento degli studenti che incontrano delle difficoltà persistenti.

Un sostegno efficace alle competenze di base e all'insegnamento inclusivo richiede l'allineamento di tre leve fondamentali: lo sviluppo professionale, le risorse didattiche e il personale scolastico (si veda la Figura E). Il CPD e le risorse strutturate fungono da facilitatori, mentre il ricorso a personale specializzato garantisce un sostegno efficiente e su più livelli, adatto ai diversi bisogni di apprendimento.

Figura E: Tre leve per un insegnamento più efficace delle competenze di base: formazione, risorse e sostegno didattico per classi inclusive



Fonte: Eurydice.

Insieme, questi sviluppi rispecchiano un approccio concreto e strategico al sostegno degli insegnanti. Sebbene l'attuazione vari tra i diversi sistemi educativi, si afferma sempre più l'idea che per migliorare le competenze di base è necessario un investimento costante nelle capacità professionali degli insegnanti, supportato da strumenti pratici e da un'assistenza di tipo collaborativo a livello di team. Queste tendenze indicano un sempre maggiore riconoscimento del ruolo chiave degli insegnanti per affrontare la problematica dei bassi livelli di rendimento scolastico e promuovere risultati di apprendimento più equi.

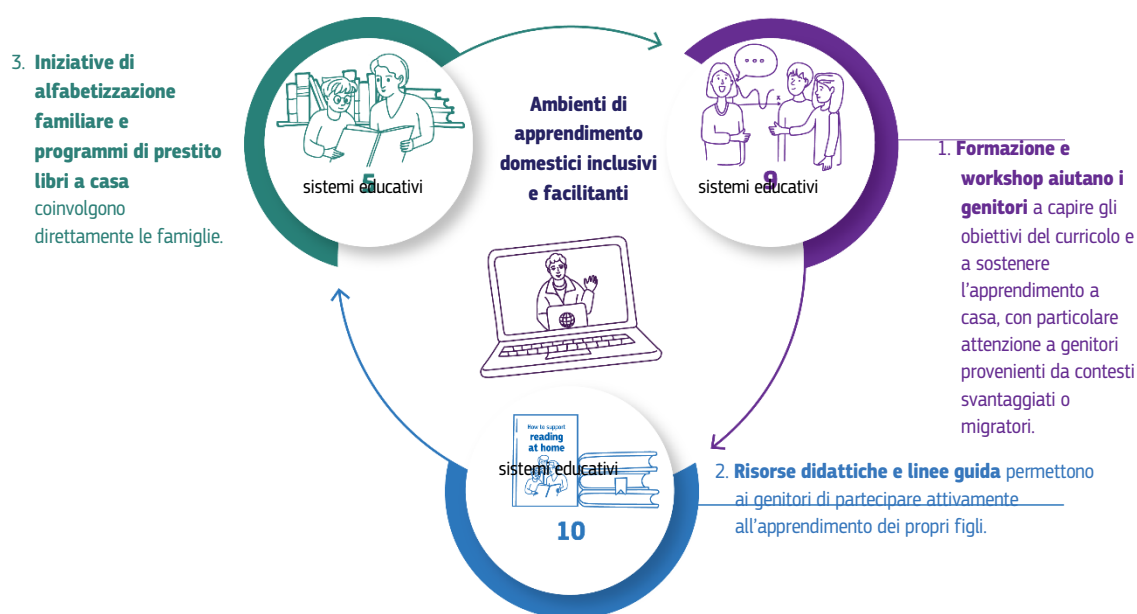
I genitori svolgono un ruolo fondamentale nel determinare i risultati di apprendimento degli studenti e i sistemi educativi stanno investendo in misure per coinvolgerli e sostenerli in modo più efficace

L'ambiente di apprendimento domestico influenza fortemente l'acquisizione delle competenze di base degli studenti. Dal 2020/2021, numerosi sistemi educativi europei hanno introdotto o rivisto politiche per

coinvolgere attivamente i genitori nel sostegno all'apprendimento di lettura, scrittura, matematica e scienze. Queste politiche sono spesso progettate per affrontare le disuguaglianze, avendo come destinatario prioritario le famiglie provenienti da contesti svantaggiati o migratori.

La finalità di queste recenti misure è aiutare i genitori a comprendere gli obiettivi del curriculum e fornire un sostegno mirato all'apprendimento a casa (si veda la Figura F). Gli approcci includono dei seminari di formazione per i genitori, la distribuzione di risorse didattiche con guide pratiche e iniziative di alfabetizzazione familiare, come i progetti per la lettura a casa, spesso sviluppati in collaborazione con le biblioteche locali. Diversi sistemi hanno introdotto l'utilizzo di piattaforme digitali per migliorare la comunicazione tra scuola e famiglie, mentre altri prevedono visite a casa o figure di raccordo scuola-famiglia per offrire un sostegno più personalizzato.

Figura F: Coinvolgere i genitori per sostenere l'apprendimento delle competenze di base



Fonte: Eurydice.

Tuttavia, l'integrazione di queste misure all'interno di strategie educative più ampie continua a non essere uniforme e le valutazioni del loro impatto sono ancora limitate. Ad ogni modo, stanno emergendo delle pratiche promettenti, in modo particolare laddove il sostegno è continuativo, sensibile alle differenze culturali e integrato nelle relazioni coordinate tra scuola e famiglia. Il coinvolgimento dei genitori rappresenta ormai una priorità politica riconosciuta e molti sistemi cercano di rafforzare la cooperazione tra scuola e famiglia.

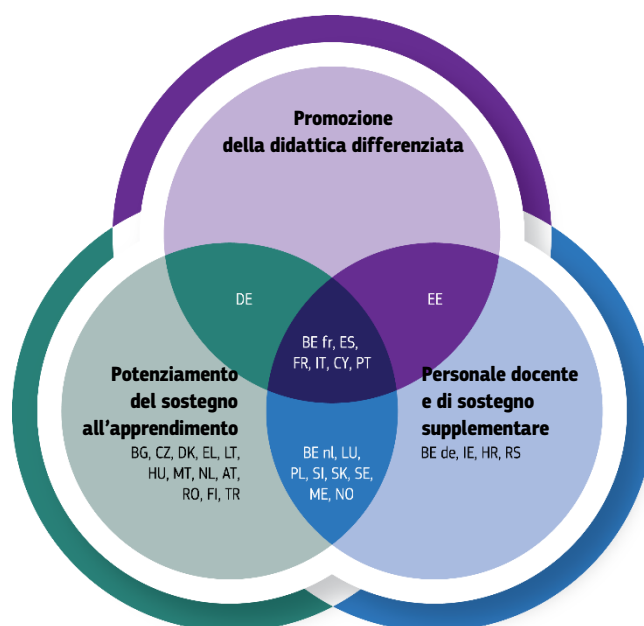
* * *

Nel complesso, dal rapporto emerge che affrontare il problema dello scarso rendimento scolastico nelle competenze di base rimane una priorità politica urgente e condivisa in tutta Europa. Dall'anno scolastico 2020/2021, i sistemi educativi europei hanno risposto con un'ampia varietà di misure politiche che spaziano dal tempo dedicato all'insegnamento, al curriculum, alla valutazione, al sostegno all'apprendimento, alla formazione degli insegnanti e al coinvolgimento dei genitori. Molte di queste azioni sono inserite nei quadri politici strategici che promuovono un approccio sistemico ed equo per migliorare le competenze di base.

Sebbene ci siano vari approcci nazionali, si delineano delle tendenze comuni: l'aumento della flessibilità nell'insegnamento, l'integrazione di pedagogie inclusive nella formazione degli insegnanti, il potenziamento

dei meccanismi diagnostici e di sostegno e il coinvolgimento delle famiglie, specialmente di quelle provenienti da contesti svantaggiati. Inoltre, si registra una crescente attenzione all'individualizzazione e alla differenziazione mediante la riforma del curriculum, l'organizzazione dell'insegnamento, la disponibilità di personale docente/di sostegno supplementare, e di sostegno all'apprendimento. La Figura G illustra quest'ultima tendenza, mostrando fino a che punto i sistemi educativi europei hanno creato le condizioni per un insegnamento e un apprendimento più personalizzati grazie all'interazione tra didattica differenziata, disponibilità di personale docente e di sostegno supplementare e potenziamento delle misure di sostegno all'apprendimento.

Figura G: Sistemi educativi che hanno introdotto una didattica differenziata, personale docente e di sostegno supplementare e misure di sostegno all'apprendimento nuove o potenziate tra il 2020/2021 e il 2024/2025, ISCED 1-2



Fonte: Eurydice.

Tuttavia, il monitoraggio e la valutazione non sono uniformi e ciò potrebbe ostacolare un'attuazione efficace. In futuro, azioni politiche costanti e coerenti, capaci di combinare misure universali e particolari, continueranno a essere fondamentali per il miglioramento dei risultati nelle competenze di base e la riduzione delle disuguaglianze nell'istruzione primaria e secondaria inferiore.

Introduzione

Un'istruzione di qualità si fonda sulle competenze di base acquisite nei primi anni di vita e a scuola, quali alfabetizzazione, matematica e scienze. Garantendo che gli studenti acquisiscano queste competenze, le autorità scolastiche non solo svolgono il compito più essenziale nell'ambito dell'istruzione, ma gettano anche le basi per rafforzare la competitività dell'UE, promuovere una cittadinanza attiva e una partecipazione democratica.

Migliorare i risultati e affrontare il problema dello scarso rendimento scolastico sono diventate delle priorità in UE, in particolar modo all'indomani della pandemia da COVID-19, che ha causato gravi interruzioni nel settore educativo in tutta Europa, e del significativo calo dei risultati scolastici, come misurato dall'indagine del Programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA) dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE). Questo rapporto offre una panoramica delle politiche e delle misure adottate recentemente nell'ambito dell'istruzione allo scopo di illustrare e confrontare le principali linee di intervento adottate dai paesi europei per contrastare lo scarso rendimento scolastico nelle competenze di base.

Competenze di base: contesto politico e definizioni

La riduzione dell'insuccesso scolastico nelle competenze di base e il miglioramento dei risultati di apprendimento sono stati e continuano a essere degli obiettivi fondamentali per l'UE. Questi fanno parte del quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030) ⁽³⁾ ed evidenziano l'impegno nei confronti della riduzione delle disuguaglianze, dell'inclusività e della coesione sociale in tutta Europa. Con scarso rendimento scolastico, o insuccesso scolastico, in questo contesto si indica la percentuale di studenti che non raggiungono il livello atteso nell'apprendimento in una o più aree disciplinari. In relazione agli obiettivi europei, secondo cui entro il 2030 la percentuale di quindicenni con scarso rendimento in alfabetizzazione, matematica e scienze dovrebbe essere inferiore al 15% ⁽⁴⁾, questo livello viene definito sulla base dell'indagine OCSE/PISA.

Poiché la valutazione internazionale degli studenti continua a rilevare difficoltà nell'acquisizione delle competenze di base, l'UE ha rafforzato il suo impegno politico per un'istruzione di qualità, l'equità e lo sviluppo delle competenze. Le recenti iniziative della Commissione europea sottolineano la necessità di un approccio politico integrato, che combini investimenti mirati, interventi basati su dati concreti e strategie di insegnamento innovative per migliorare i risultati di apprendimento. Affrontando lo scarso rendimento scolastico e promuovendo l'apprendimento permanente, questi interventi intendono rafforzare la resilienza educativa e la coesione sociale, sostenendo al contempo gli obiettivi a lungo termine dell'UE in materia di competitività economica e inclusione.

La padronanza delle competenze di base è infatti cruciale per uno sviluppo economico sostenibile e inclusivo (Gust, Hanushek e Wößmann, 2024). Le competenze di base acquisite tramite l'istruzione incrementano la produttività del lavoro e riescono a sostenere il ritmo di innovazione richiesto dalla transizione digitale e da un'economia sempre più basata sulla conoscenza (Wößmann, 2015; Thum-Thysen, Cravetto e Varchola, 2021). Hanushek e Wößmann (2019) hanno simulato l'impatto macroeconomico del miglioramento nelle competenze di base, dimostrando che il prodotto interno lordo (PIL) dell'UE potrebbe essere più alto del 30% entro il 2100 se si raggiungessero risultati scolastici migliori rispetto ai livelli del 2015. Il rapporto Letta (Letta, 2024) evidenzia quanto sia essenziale ridurre le disuguaglianze nell'istruzione per rafforzare il capitale

⁽³⁾ Risoluzione del Consiglio del 19 febbraio 2021 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030), 2021/C 66/01, GU C 66, 26.2.2021.

⁽⁴⁾ Risoluzione del Consiglio del 19 febbraio 2021 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030), 2021/C 66/01, GU C 66, 26.2.2021.

umano europeo, la sua resilienza e la competitività a livello globale. Allo stesso modo, il rapporto sulla competitività di Mario Draghi (Commissione europea, 2024) sottolinea l'importanza vitale dell'investimento nelle competenze di base a sostegno della crescita economica europea e per garantire che i sistemi educativi preparino efficacemente i giovani a un mercato del lavoro in continua evoluzione. Inoltre, la padronanza delle competenze di base è un prerequisito fondamentale per sviluppare competenze trasversali quali il pensiero critico, l'imprenditorialità e la creatività.

La raccomandazione del Consiglio sulle competenze di base per l'apprendimento permanente ⁽⁵⁾ esorta gli Stati membri dell'UE a supportare e potenziare lo sviluppo delle competenze chiave e delle competenze di base a partire dalla prima infanzia e per tutta la vita. Inoltre, la raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico ⁽⁶⁾ fornisce un orientamento politico complessivo per aiutare tutti gli studenti a raggiungere il livello necessario di competenza nelle abilità di base e ridurre l'abbandono scolastico precoce. Questa raccomandazione richiede un approccio sistemico, che ponga l'accento sulla collaborazione, il monitoraggio e il sostegno mirato, combinato con misure più universali volte a costruire sistemi educativi equi e di elevata qualità in tutta Europa.

Nel marzo 2025, la Commissione europea ha adottato il pacchetto "Unione delle competenze" ⁽⁷⁾, introducendo il Piano strategico per l'istruzione STEM (Commissione europea, 2025a) e il Piano d'azione sulle competenze di base (Commissione europea, 2025b). Il Piano d'azione sulle competenze di base intende promuovere l'insegnamento e l'apprendimento delle competenze di base, sostenere gli educatori e promuovere ambienti favorevoli. Evidenzia l'importanza di meccanismi di identificazione e monitoraggio precoci, di tempo di apprendimento supplementare e sostegno personalizzato, di opportunità di sviluppo professionale e sostegno agli insegnanti, nonché di sostegno e assistenza ai genitori affinché possano aiutare i propri figli. Il Piano strategico per l'istruzione STEM evidenzia inoltre la necessità di una riforma nell'istruzione e nella formazione STEM (scienze, tecnologia, ingegneria e matematica), allo scopo di migliorare i curricula e renderli più coinvolgenti al fine suscitare interesse nelle materie STEM.

Il concetto di competenze di base si è ampliato nel corso degli anni e nelle diverse raccomandazioni del Consiglio. I primi documenti fanno riferimento a alfabetizzazione, matematica e scienze come "competenze di base", le tre aree valutate dall'indagine PISA. Anche gli obiettivi europei del 15% sono relativi a questi ambiti. La raccomandazione del Consiglio sulle competenze di base per l'apprendimento permanente ⁽⁸⁾ e la raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico ⁽⁹⁾ indicano anche le competenze digitali di base come competenze di base; tuttavia, la seconda si concentra principalmente sulle tre aree originali, poiché le competenze digitali sono trattate all'interno del Piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027) ⁽¹⁰⁾. Oltre ad alfabetizzazione, matematica, scienze e competenze digitali, il Piano d'azione sulle competenze di base adottato di recente include all'interno di questo set di competenze anche l'educazione alla cittadinanza (Commissione europea, 2025b). Tuttavia, dato l'ambito più limitato degli obiettivi dell'UE e poiché le competenze digitali e di cittadinanza sono spesso oggetto di iniziative dedicate, il presente rapporto si concentra solo sulle tre competenze di base valutate dall'indagine PISA ⁽¹¹⁾.

⁽⁵⁾ Raccomandazione del Consiglio del Consiglio 22 maggio 2018 sulle competenze di base per l'apprendimento permanente, GU C 189, 4.6.2018.

⁽⁶⁾ Raccomandazione del Consiglio del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico, che sostituisce la raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche per la riduzione dell'abbandono scolastico, 2022/C 469/01, GU C 469, 9.12.2022.

⁽⁷⁾ [Unione delle competenze – Commissione europea](#).

⁽⁸⁾ Raccomandazione del Consiglio del Consiglio 22 maggio 2018 sulle competenze di base per l'apprendimento permanente, GU C 189, 4.6.2018.

⁽⁹⁾ Raccomandazione del Consiglio del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico, che sostituisce la raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche per la riduzione dell'abbandono scolastico, 2022/C 469/01, GU C 469, 9.12.2022.

⁽¹⁰⁾ Comunicazione della Commissione europea al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, Piano d'azione per l'istruzione di base, 2021-2027: Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale (COM(2020) 624 finale).

⁽¹¹⁾ Per le informazioni sull'educazione digitale, consultare Commissione europea / EACEA / Eurydice (2019, 2022b). Per informazioni sull'educazione alla cittadinanza, consultare Commissione europea/ EACEA / Eurydice (2017).

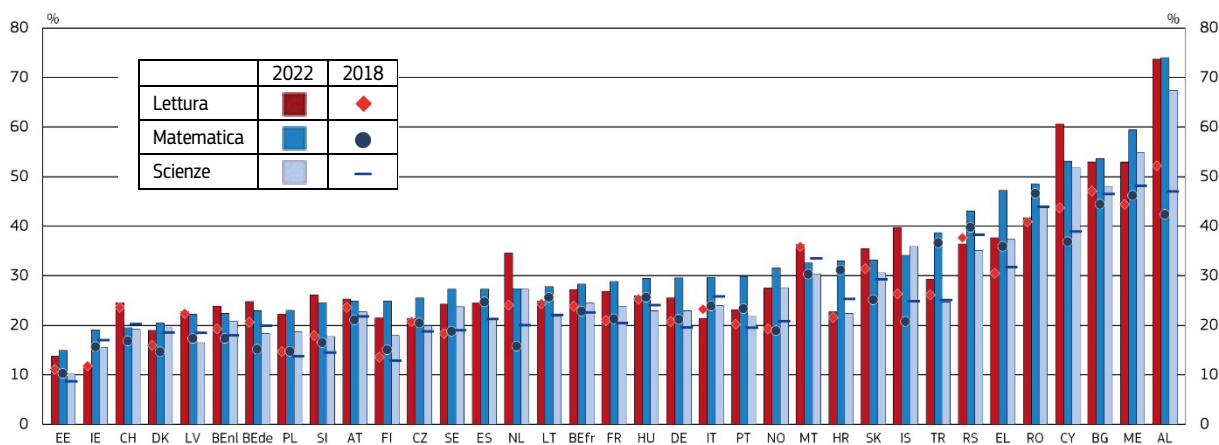
Impatto della pandemia sui risultati scolastici

La quotidianità delle scuole in tutta Europa è stata fortemente influenzata nel 2020 e nel 2021 dalla pandemia da COVID-19, che ha comportato la chiusura di scuole in molti paesi e periodi di didattica a distanza o mista per molti studenti. Molti rapporti e studi evidenziano gli effetti della mancanza di un insegnamento formale efficace durante questo periodo e le conseguenti perdite di apprendimento (Blaskó, da Costa e Schnepf, 2021; Maldonado e De Witte, 2022; Gajderowicz *et al.*, 2024; Jakubowski, Gajderowicz e Patrinos, 2024; Schnepf *et al.*, 2024; Crato e Patrinos, 2025).

Inoltre, gli studi hanno anche dimostrato che l’impatto della chiusura delle scuole e le conseguenti perdite di apprendimento non sono distribuiti in modo uniforme. Se alcuni studenti hanno potuto usufruire di un sostegno veloce ed efficace da parte della autorità educative e dei genitori, altri invece ne hanno ricevuto poco o nessuno. Di conseguenza, la chiusura scolastica ha amplificato le disuguaglianze educative (Gajderowicz *et al.*, 2024; Jakubowski, Gajderowicz e Patrinos, 2024).

Questi risultati sono supportati e in parte basati sugli ultimi risultati dell’indagine OCSE/PISA 2022, che ha mostrato un calo significativo delle prestazioni degli studenti in tutti gli ambiti valutati. Questo calo prosegue tendenze di lunga data, che sono state aggravate dalla pandemia (Schnepf *et al.*, 2024). Per illustrare come siano cambiate le prestazioni degli studenti tra le ultime due indagini PISA, la Figura 1 mostra la percentuale di studenti con scarso rendimento in lettura, matematica e scienze nel 2018 e nel 2022 in tutti i paesi europei per i quali sono disponibili i dati. Come mostrato in figura, le percentuali di studenti con scarso rendimento sono aumentate in tutti i paesi europei per quanto riguarda la matematica, sono rimaste stabili o sono aumentate in tutti i paesi relativamente alla lettura, e sono aumentate nella maggior parte dei paesi per le scienze.

Figura 1: Percentuale di studenti di 15 anni con scarso rendimento scolastico in lettura, matematica e scienze, 2018 e 2022



		EE	IE	CH	DK	LV	BE nl	BE de	PL	SI	AT	FI	CZ	SE	ES	NL	LT	BE fr	FR
Lettura	2018	11,1	11,8	23,6	16,0	22,4	19,3	20,6	14,7	17,9	23,6	13,5	20,7	18,4	:	24,1	24,4	23,8	20,9
	2022	13,8	11,4	24,6	19,0	22,8	23,9	24,8	22,2	26,1	25,3	21,4	21,4	24,3	24,4	34,6	24,9	27,1	26,9
Matematica	2018	10,2	15,7	16,8	14,6	17,3	17,3	15,1	14,7	16,4	21,1	15,0	20,4	18,8	24,7	15,8	25,6	22,8	21,3
	2022	15,0	19,0	19,5	20,4	22,2	22,4	22,9	23,0	24,6	24,9	24,9	25,5	27,2	27,3	27,4	27,8	28,3	28,8
Scienze	2018	8,8	17,0	20,2	18,7	18,5	18,0	20,0	13,8	14,6	21,9	12,9	18,8	19,0	21,3	20,0	22,2	22,6	20,5
	2022	10,1	15,6	19,2	19,5	16,5	20,9	18,4	18,6	17,8	22,7	18,0	19,9	23,7	21,3	27,3	21,8	24,5	23,8
		HU	DE	IT	PT	NO	MT	HR	SK	IS	TR	RS	EL	RO	CY	BG	ME	AL	
Lettura	2018	25,3	20,7	23,3	20,2	19,3	35,9	21,6	31,4	26,4	26,1	37,7	30,5	40,8	43,7	47,1	44,4	52,2	
	2022	25,9	25,5	21,4	23,1	27,5	36,3	22,7	35,5	39,7	29,3	36,4	37,6	41,7	60,6	52,9	52,9	73,7	
Matematica	2018	25,6	21,1	23,8	23,3	18,9	30,3	31,2	25,1	20,7	36,7	39,8	35,8	46,6	36,9	44,4	46,2	42,4	
	2022	29,5	29,5	29,6	29,7	31,5	32,6	32,9	33,2	34,1	38,7	43,1	47,2	48,6	53,2	53,6	59,5	73,9	
Scienze	2018	24,1	19,6	25,9	19,6	20,9	33,5	25,4	29,3	25,0	25,2	38,3	31,7	44,0	39,0	46,5	48,2	47,0	
	2022	22,9	22,9	23,9	21,8	27,6	30,3	22,4	30,6	35,9	24,7	35,1	37,3	44,0	51,8	48,0	54,9	67,4	

Fonte: Eurydice, sulla base dei database OCSE, PISA 2018 e 2022.

Note esplicative

I sistemi educativi sono rappresentati in base alla percentuale degli studenti con scarso rendimento in matematica nel 2022 (in ordine ascendente). Sono inclusi solo i sistemi educativi che partecipano a questo rapporto e che dispongono di dati per PISA 2022.

La percentuale degli studenti con scarso rendimento scolastico è definita come la percentuale di studenti con punteggio al di sotto del livello di competenza (livello 2) nelle scale PISA per lettura, matematica e/o scienze. Ciò corrisponde al mancato raggiungimento di 407,47 punti in lettura, 420,07 punti in matematica e 409,54 punti in scienze. Per ulteriori dettagli, consultare (OCSE, 2019, 2023b).

Nota specifica per paese

Spagna: i dati relativi a PISA 2018 per la lettura non sono stati pubblicati: non è possibile garantire la comparabilità poiché i dati mostrano un comportamento non plausibile nelle risposte degli studenti.

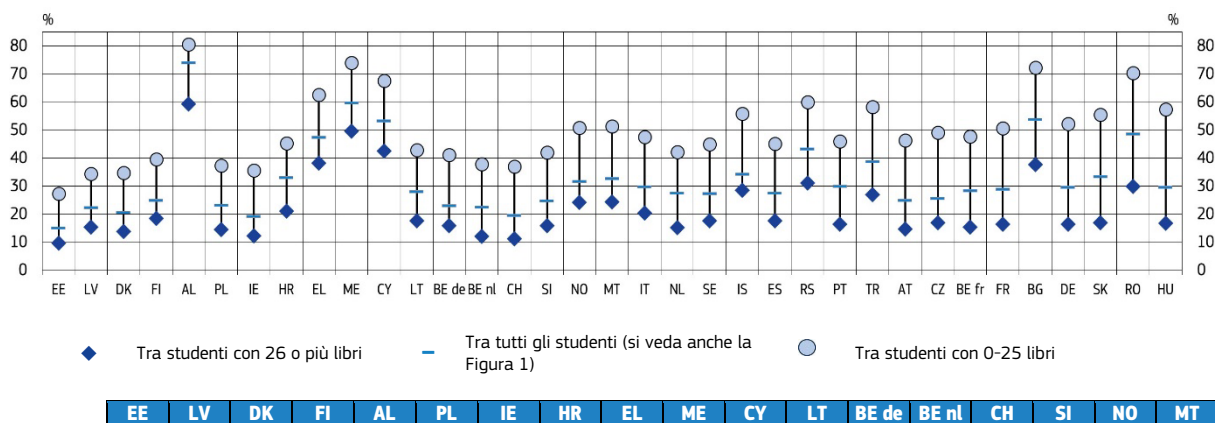
L'Estonia è l'unico paese in cui la percentuale di studenti con scarso rendimento è rimasta al di sotto dell'obiettivo europeo del 15% ⁽¹²⁾ in tutte le aree. Inoltre, in Irlanda il tasso di basso rendimento nella lettura si è mantenuto stabile al di sotto del 15%. Allo stesso tempo, la percentuale di studenti con scarso rendimento raggiunge il 50% a Cipro, in Bulgaria, Montenegro e Albania. La differenza tra i livelli di basso rendimento tra il 2018 e il 2022 supera i 10 punti percentuali in una o più aree nei Paesi Bassi, in Norvegia, Islanda, Grecia, Cipro, Montenegro e Albania.

Le percentuali degli studenti con rendimento insufficiente tendono a essere correlate tra le diverse materie. Quindi, all'interno di un sistema educativo, è probabile che si riscontrino livelli simili di rendimento insufficiente in lettura, matematica e scienze. Ciò evidenzia quanto sia importante progettare un sostegno integrato per gli studenti che rimangono indietro.

L'aumento della percentuale di studenti con scarso rendimento scolastico è una tendenza di lunga data in Europa e la chiusura delle scuole durante la pandemia da COVID-19 sembra aver peggiorato ulteriormente la situazione. Ciò è ancora più preoccupante poiché i tassi di insuccesso scolastico sono aumentati notevolmente tra gli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati.

La Figura 2 mostra la percentuale di quindicenni con risultati insufficienti in matematica ⁽¹³⁾, per numero di libri in casa (0-25 libri o 26 o più libri) ⁽¹⁴⁾, in relazione ai tassi di scarso rendimento di tutta la popolazione studentesca.

Figura 2: Percentuale di studenti di 15 anni con scarso rendimento in matematica, per numero di libri in casa, 2022



⁽¹²⁾ Il nuovo quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione per il 2021-2030 definisce cinque obiettivi europei da raggiungere entro il 2030, compreso uno relativo agli studenti con scarso rendimento nelle competenze di base: la percentuale di quindicenni con scarso rendimento in lettura, matematica e scienze dovrebbe essere inferiore al 15% entro il 2030 (Risoluzione del Consiglio del 19 febbraio 2021 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030), GU C 66, 26.2.2021).

⁽¹³⁾ Sebbene la figura indichi il solo rendimento in matematica, è possibile riscontrare modelli simili anche in relazione alle competenze di lettura e scienze.

⁽¹⁴⁾ Il numero di libri presenti in casa secondo quanto dichiarato dagli studenti è un indicatore comunemente utilizzato per valutare lo status socioeconomico (vedere, per esempio, Schütz, Ursprung e Wößmann, 2008). La figura prende in esame le differenze nelle percentuali di studenti con scarso rendimento scolastico provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati (massimo 25 libri in casa) o più elevati (26 o più libri in casa).

26 o più libri	9,7	15,4	13,8	18,4	59,2	14,5	12,2	21,1	38,2	49,6	42,5	17,6	16,0	12,1	11,1	15,8	24,3	24,3
0-25 libri	27,3	34,4	34,7	39,7	80,6	37,3	35,6	45,3	62,6	74,0	67,7	42,8	41,2	37,8	36,9	42,1	50,8	51,3
Differenza di punti percentuali	17,6	19,0	20,9	21,2	21,4	22,8	23,5	24,1	24,4	24,4	25,2	25,2	25,3	25,8	25,8	26,2	26,5	26,9
	IT	NL	SE	IS	ES	RS	PT	TR	AT	CZ	BE fr	FR	BG	DE	SK	RO	HU	
26 o più libri	20,5	15,1	17,7	28,4	17,5	31,1	16,3	27,0	14,7	16,9	15,4	16,4	37,6	16,5	16,9	29,8	16,7	
0-25 libri	47,5	42,2	44,9	55,8	45,2	60,0	46,0	58,2	46,3	49,1	47,7	50,7	72,3	52,1	55,5	70,3	57,4	
Differenza di punti percentuali	27,1	27,1	27,3	27,4	27,6	28,9	29,7	31,2	31,6	32,1	32,3	34,3	34,7	35,7	38,5	40,5	40,7	

Fonte: Eurydice, sulla base dei database OCSE/PISA 2022.

Note esplicative

I sistemi educativi sono indicati in ordine ascendente in base alla differenza in punti percentuale dei tassi di insuccesso scolastico tra studenti con 0-25 libri e con 26 libri o più in matematica.

Le categorie originali della variabile relativa al numero di libri posseduti in casa (ST255Q01JA) sono state trasformate in modo da ottenere solo due valori: (1) 0-25 libri e (2) 26 libri o più. Consultare le [Tabelle statistiche](#) per le dimensioni relative dei due sottogruppi e per gli errori standard.

La differenza nella percentuale di studenti con scarso rendimento scolastico tra i due sottogruppi di studenti sono statisticamente significative ($p < 0,05$) in tutti i sistemi educativi. La differenza in punti percentuali è stata calcolata prima dell'arrotondamento.

In tutti i sistemi educativi europei, gli studenti che in casa hanno un massimo di 25 libri (considerati studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati) ottengono risultati più scarsi rispetto a coloro che possiedono 26 o più libri in casa. Come mostrato dal grafico e dalla tabella, la differenza tra i tassi di basso rendimento degli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati e più elevati va dai 17 ai 41 punti percentuali. Le differenze minori, inferiori a 20 punti percentuali, si riscontrano in Estonia e Lettonia, mentre quelle maggiori (superiori a 40 punti percentuali) si registrano in Romania e Ungheria.

Confrontando le cifre del 2022 con i divari tra i tassi di scarso rendimento della precedente indagine PISA, del 2018 (si veda la Figura 1.6 Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2022a), risulta chiaro che tali differenze tra gli studenti provenienti dai due contesti socioeconomici sono aumentate sostanzialmente in questo periodo. Nel 2018, in nessun sistema educativo si riscontravano divari superiori a 40 punti percentuali, e non in due, ma in undici sistemi questi erano inferiori a 20 punti percentuali. Ad eccezione di quanto riportato in Grecia e Montenegro, l'aumento dei tassi di scarso rendimento in matematica è stato maggiore tra gli studenti con meno libri rispetto ai loro coetanei provenienti da contesti socioeconomici più elevati in tutti i sistemi educativi europei. Questo evidenzia quanto sia importante implementare ulteriori politiche inclusive, dato che i sistemi educativi sono diventati meno equi rispetto al passato.

Tuttavia, la situazione sembra leggermente meno preoccupante quando si prendono in esame i dati sugli studenti del quarto anno di scuola primaria, basati sullo studio TIMSS (Indagine internazionale sulle competenze in matematica e scienze) somministrato dalla IEA (Associazione internazionale per la valutazione del rendimento scolastico).

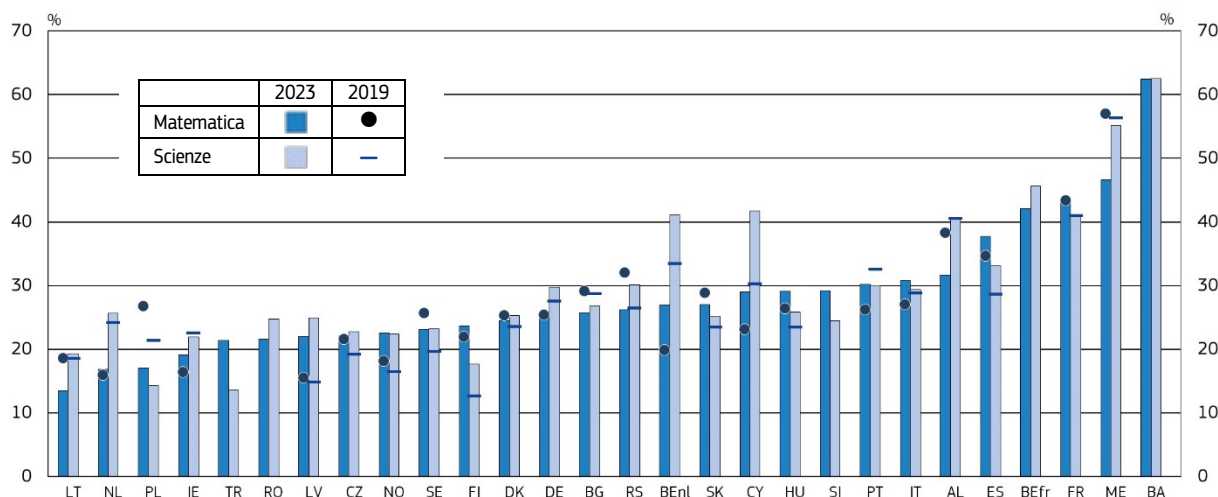
La Figura 3 mostra la percentuale di studenti con scarso rendimento in matematica e scienze al quarto anno. Come illustrato, la tendenza all'aumento dei tassi di basso rendimento scolastico è molto meno evidente nel caso degli studenti di scuola primaria.

È evidente che livelli contenuti di scarso rendimento scolastico restano ancora lontani dall'essere raggiunti nella maggior parte dei paesi anche a questo livello di istruzione, con Belgio (Comunità francese e fiamminga), Cipro, Albania, Francia, Montenegro e Bosnia-Erzegovina che registrano tassi di rendimento insufficiente del 40% in una o entrambe le materie. La percentuale di studenti con scarso rendimento scolastico è aumentata notevolmente in diversi sistemi educativi, specialmente a Cipro, in Lettonia e in Belgio (Comunità fiamminga).

Allo stesso tempo, in circa un quarto dei sistemi educativi con dati disponibili, la percentuale di studenti con scarso rendimento scolastico è diminuita nel periodo post-pandemico (tra il 2019 e il 2023), anche in matematica, in Lituania, Polonia, Svezia, Bulgaria, Slovacchia, Albania e Montenegro. In Polonia e Montenegro, la percentuale di studenti che non raggiungono il parametro di riferimento internazionale intermedio è diminuita di circa 10 punti percentuali.

Queste tendenze positive sono associate alle politiche che hanno come obiettivo il contrasto allo scarso rendimento? Le autorità educative hanno rivolto un'attenzione speciale agli studenti della scuola primaria dopo la crisi da COVID-19? Il presente rapporto rappresenta un primo passo verso la risposta a queste domande. In particolare, esamina se, a seguito della pandemia da COVID-19 e dei risultati delle indagini internazionali citate, le autorità educative abbiano adottato delle misure per contrastare il problema dello scarso rendimento scolastico. Inoltre, analizza se e quali misure sono state intraprese per l'istruzione primaria e secondaria inferiore.

Figura 3: Percentuale di studenti con scarso rendimento in matematica e scienze al quarto anno, 2019 e 2023.



		LT	NL	PL	IE	TR	RO	LV	CZ	NO	SE	FI	DK	DE	BG
Matematica	2019	18,6	15,9	26,8	16,4	NP	:	15,5	21,6	18,1	25,6	22,0	25,3	25,4	29,1
	2023	13,5	16,9	17,1	19,1	21,4	21,5	22,0	22,1	22,6	23,1	23,6	24,5	25,1	25,8
Scienze	2019	18,6	24,3	21,5	22,6	NP	:	14,9	19,3	16,6	19,7	12,7	23,6	27,6	28,8
	2023	19,3	25,7	14,3	21,9	13,6	24,8	25,0	22,7	22,4	23,2	17,7	25,3	29,7	26,8
		RS	BE nl	SK	CY	HU	SI	PT	IT	AL	ES	BE fr	FR	ME	BA
Matematica	2019	32,1	19,9	28,8	23,1	26,4	:	26,2	27,0	38,3	34,6	:	43,3	57,0	NP
	2023	26,2	26,9	27,0	29,1	29,1	29,2	30,2	30,8	31,7	37,8	42,1	43,7	46,6	62,4
Scienze	2019	26,6	33,5	23,5	30,3	23,5	:	32,7	28,9	40,6	28,7	:	41,1	56,4	NP
	2023	30,1	41,1	25,2	41,8	25,9	24,4	30,1	29,3	40,5	33,1	45,6	40,9	55,2	62,6

Fonte: Eurydice, sulla base dei database IEA, TIMSS 2019 e 2023.

Note esplicative

I sistemi educativi sono rappresentati in base alla percentuale degli studenti con scarso rendimento in matematica nel 2023 (in ordine ascendente). Sono inclusi solo i sistemi educativi che partecipano a questo rapporto e che dispongono di dati per TIMSS 2023.

La percentuale degli studenti con scarso rendimento scolastico è definita come la percentuale di studenti che non raggiungono il parametro di riferimento internazionale intermedio, ovvero un punteggio di 475 punti.

Nota specifica per paese

Albania: 2023: non soddisfa le linee guida per i tassi di partecipazione del campione.

Bosnia ed Erzegovina e Turchia: dati del 2023 non comparabili per la misurazione delle tendenze. Dunque, i dati del 2019 non sono riportati (indicati come NP nella tabella)

Contenuto e struttura del rapporto

In questo contesto, il rapporto analizza le politiche volte a contrastare lo scarso rendimento nelle competenze di base (alfabetizzazione, matematica e scienze) che sono state adottate o attuate nell'anno scolastico 2020/2021 o successivamente e ancora in vigore nel 2024/2025. Lo studio non include le misure temporanee (ad esempio, relative alla gestione immediata della crisi da COVID-19) non più in vigore.

Nonostante l'attenzione sia rivolta alle nuove misure o alle modifiche delle politiche esistenti adottate/attuate a partire dal 2020, è evidente che in tutti i sistemi educativi siano state messe in atto misure politiche rilevanti anche prima del 2020. Infatti, le politiche volte a contrastare lo scarso rendimento nelle competenze di base e, più in generale, a migliorare l'inclusione nell'istruzione e a sostenere gli studenti svantaggiati sono state ampiamente descritte in diversi recenti rapporti Eurydice (si veda nello specifico Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2020, 2022a, 2023, 2024), ai quali, laddove pertinente, si fa riferimento nel presente rapporto come informazioni di contesto.

Il rapporto si articola in sette capitoli che prendono in esame i seguenti argomenti e ambiti politici:

1. adozione di quadri politici strategici per migliorare l'acquisizione delle competenze di base;
2. cambiamenti nell'organizzazione dell'insegnamento;
3. riforme del curriculum per contrastare lo scarso rendimento nelle competenze di base;
4. cambiamenti nella valutazione dei bisogni di apprendimento;
5. potenziamento del sostegno all'apprendimento;
6. sostegno agli insegnanti per migliorare le competenze di base e attuare pratiche inclusive;
7. coinvolgimento dei genitori nel processo di apprendimento dei loro figli.

Metodologia e fonti dei dati

Il rapporto si basa su dati qualitativi relativi alle politiche e alle misure raccolti tramite un'indagine condotta da Eurydice.

Gli indicatori Eurydice si basano su informazioni derivate principalmente da normative nazionali o altri documenti ufficiali di livello superiore, come i curricula, le linee guida o documenti di indirizzo simili. Quando disponibili e rilevanti, gli indicatori comparativi sono integrati da esempi di approcci adottati in specifici sistemi educativi.

La raccolta dati Eurydice ha considerato l'istruzione primaria e secondaria inferiore (ISCED 1 e 2) nelle scuole pubbliche. Nel caso di Belgio, Irlanda e Paesi Bassi, sono state prese in considerazione anche scuole private sovvenzionate dallo stato.

La raccolta dati si concentra su politiche e misure adottate e/o attuate nell'anno scolastico 2020/2021 o successivamente, e ancora in vigore nel 2024/2025. Il rapporto include 37 sistemi educativi: 27 Stati membri dell'UE ⁽¹⁵⁾, oltre ad Albania, Bosnia ed Erzegovina, Svizzera, Islanda, Montenegro, Norvegia, Serbia e Turchia. Tutti coloro che hanno contribuito sono citati alla fine del rapporto.

⁽¹⁵⁾ Ciascuna delle tre comunità del Belgio (Comunità fiamminga, Comunità francese e Comunità tedesca) è considerata un singolo sistema educativo.

Capitolo 1: Quadri politici strategici

Le competenze di base in alfabetizzazione, matematica e scienze sono essenziali non solo per i risultati scolastici, ma anche per l'occupabilità a lungo termine, l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e lo sviluppo personale. Garantire basi solide in queste competenze è fondamentale per contrastare lo svantaggio educativo e promuovere il progresso dell'intera società (Hanushek e Wößmann, 2019).

Promuovere un accesso equo a un'istruzione di qualità è un obiettivo fondamentale del quadro strategico dell'Unione europea per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione (*European Education Area*, EEA) e oltre (2021-2030), ⁽¹⁶⁾. La riduzione delle disuguaglianze nell'acquisizione delle competenze di base è al centro di questo obiettivo, poiché i divari esistenti in tali competenze mettono a rischio la coesione sociale, la crescita economica e la partecipazione democratica (Hanushek e Wößmann, 2019). Molti quadri politici di livello superiore sono in linea con gli obiettivi UE, in particolare con l'obiettivo di ridurre la percentuale di studenti con scarsi risultati scolastici nelle valutazioni internazionali, come quella del Programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA), al di sotto del 15% entro il 2030. Dati transnazionali indicano che anche modesti miglioramenti nelle competenze di base possono produrre benefici significativi a lungo termine per la produttività economica e il benessere dei cittadini (Gust, Hanushek e Wößmann, 2024).

Il miglioramento delle competenze di base è fortemente associato a una maggiore equità e qualità dell'istruzione. Tuttavia, le disuguaglianze esistenti tra i livelli di competenza in Europa continuano a essere un segnale di problematiche sistemiche. La raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il

successo scolastico ⁽¹⁷⁾ sollecita gli Stati membri ad adottare strategie nazionali strutturate che combinino didattica inclusiva, interventi precoci e sostegno personalizzato. Alcune recenti iniziative UE, come la comunicazione "Unione delle competenze" e il Piano d'azione sulle competenze di base (Commissione europea, 2025b, 2025c), evidenziano ulteriormente l'importanza di un'azione coordinata tra i livelli di governance per affrontare lo scarso rendimento scolastico. Queste iniziative forniscono una guida politica concreta, basata su dati concreti, a sostegno degli Stati membri per ridurre i divari nell'apprendimento e rafforzare l'equità dei risultati scolastici. Come sottolineato da recenti ricerche, una governance forte e una politica coerente tra i livelli di istruzione sono cruciali per costruire dei sistemi educativi inclusivi, adattivi e sostenibili (Nardi, 2023).

A tal proposito, il Capitolo 1 esplora il modo in cui i sistemi educativi cercano di contrastare lo scarso rendimento nelle competenze di base tramite quadri strategici di livello superiore adottati o rivisti a partire dall'anno scolastico 2020/2021 e ancora in vigore nel 2024/2025. L'analisi prende in considerazione sia i quadri di riferimento più ampi che includono le competenze di base nell'ambito di riforme più estese, sia le iniziative politiche specifiche rivolte all'alfabetizzazione, alla matematica o all'apprendimento delle scienze. Nello specifico, il capitolo prende in esame:

- la portata dei quadri politici di livello superiore adottati in Europa, facendo distinzione tra i quadri politici più ampi e quelli specifici per le competenze di base;
- gli obiettivi e le misure politiche dei quadri di riferimento più ampi, con particolare attenzione

⁽¹⁶⁾ Risoluzione del Consiglio del 19 febbraio 2021 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030), 2021/C 66/01, (GU C 66, 26.2.2021).

⁽¹⁷⁾ Raccomandazione del Consiglio del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico, che sostituisce la raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche per la riduzione dell'abbandono scolastico, 2022/C 469/01, (GU C 469, 9.12.2022).

all'integrazione degli approcci di prevenzione, intervento e compensazione;

- le iniziative politiche dedicate rivolte ai bisogni specifici degli studenti, spesso incentrate su alfabetizzazione, matematica o sugli ambienti di apprendimento;
- il monitoraggio e la valutazione degli approcci, compresi gli obiettivi misurabili.

Lo scarso rendimento nelle competenze di base continua a essere una questione urgente, poiché i dati internazionali indicano un peggioramento o una stagnazione dei risultati in tutta Europa. Come mostrato in Figura 1 nell'Introduzione al presente rapporto, i risultati in matematica sono calati in tutti i sistemi educativi europei, mentre quelli relativi all'alfabetizzazione e alle scienze sono rimasti stazionari o sono peggiorati nella maggior parte dei paesi. In alcuni casi, la percentuale di studenti con scarso rendimento scolastico è aumentata di oltre 10 punti percentuali, ampliando le disuguaglianze educative. Le principali rilevazioni internazionali confermano questi risultati, tra cui l'indagine PISA e gli studi PIRLS (che monitorano le competenze di lettura) e TIMSS (che analizzano le prestazioni in matematica e scienze) promossi dalla IEA (Associazione internazionale per la valutazione del rendimento scolastico). Questi strumenti offrono una panoramica del livello di competenze raggiunto dagli studenti nella scuola primaria e secondaria. I dati sottolineano le persistenti disuguaglianze socioeconomiche, come evidenziato anche nei recenti rapporti di monitoraggio della Commissione europea, tra cui le edizioni 2022 e 2024 dell'*Education and Training Monitor* e la relazione sui progressi compiuti nello Spazio europeo dell'istruzione (EEA), che sottolineano la necessità di intensificare gli sforzi per ridurre gli svantaggi (Commissione europea: Direzione generale per l'Istruzione, la gioventù, lo sport e la cultura, 2022a, 2022b, 2024a).

In questo contesto, la raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico⁽¹⁸⁾ definisce un approccio sistemico, incentrato sugli studenti, che incoraggia gli Stati membri ad agire in diversi ambiti politici, a partire dal clima e dal benessere scolastico,

fino all'acquisizione delle competenze di base. La raccomandazione richiede esplicitamente lo sviluppo di quadri strategici a lungo termine sostenuti da obiettivi misurabili, collaborazione tra più parti interessate e valutazione basata sui dati. Questi messaggi sono stati ripetuti all'interno della Tabella di marcia per il successo scolastico 2024, sviluppata dal Gruppo di lavoro per le scuole dell'EEA, che offre un ulteriore sostegno per l'attuazione di riforme per un'educazione inclusiva e mirata (Commissione europea: Direzione generale per l'Istruzione, la gioventù, lo sport e la cultura, 2024b).

I quadri politici analizzati in questo capitolo rispecchiano questi principi in misura diversa. Molti danno priorità all'individuazione precoce degli studenti a rischio di insuccesso scolastico, mediante misure quali valutazioni diagnostiche, piani didattici personalizzati e programmi di sostegno mirati (OCSE, 2021). Inoltre, evidenziano il ruolo centrale degli insegnanti nell'affrontare le lacune nell'apprendimento, con un'enfasi sempre maggiore sullo sviluppo professionale, incentrato su pedagogia inclusiva, sensibilità culturale e didattica differenziata (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2023).

Allo stesso tempo, la maggior parte delle iniziative politiche enfatizzano l'importanza di approcci collaborativi, coinvolgendo scuole, famiglie, comunità e altri soggetti interessati nell'ambito educativo. Queste collaborazioni intersettoriali sono essenziali per costruire sistemi educativi resilienti e capaci di affrontare sia le barriere all'apprendimento di natura scolastica sia quelle di tipo socioeconomico (UNESCO, 2021, Consiglio dell'Unione europea, 2022).

Questo capitolo presenta i principali quadri politici strategici riportati dai sistemi educativi europei. Sebbene non si tratti di un elenco esaustivo delle azioni politiche di tutte le nazioni, riflette le principali direzioni intraprese dalle autorità di livello superiore per contrastare l'insuccesso scolastico. Alcuni sistemi educativi sono caratterizzati da strategie generali, mentre altri hanno segnalato iniziative politiche specifiche con un ambito di applicazione più mirato. I decisori politici intendono combinare interventi specifici e riforme sistemiche per garantire la coerenza tra i

⁽¹⁸⁾ Raccomandazione del Consiglio del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico, che sostituisce la raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche per la riduzione

dell'abbandono scolastico, 2022/C 469/01, (GU C 469, 9.12.2022).

livelli di governance, rafforzando così i sistemi educativi per affrontare le sfide future ⁽¹⁹⁾.

⁽¹⁹⁾ Risoluzione del Consiglio del 19 febbraio 2021 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre

(2021-2030), 2021/C 66/01, (GU C 66, 26.2.2021).

1.1. Quadri politici di livello superiore nuovi o rivisti dal 2020/2021

Questa sezione offre una panoramica dei sistemi educativi europei che hanno adottato quadri di indirizzo strategico ampi o specifici, evidenziando il loro ambito di applicazione e le loro caratteristiche. Alcuni sistemi educativi hanno introdotto dei quadri strategici per riformare il proprio sistema in modo più ampio, mentre altri si sono concentrati di più su iniziative politiche specifiche mirate al miglioramento delle competenze di base. La varietà degli approcci in Europa riflette le differenze di priorità politica, modelli didattici (si veda il Capitolo 2), strutture dei curricula (si veda il Capitolo 3) e pratiche di valutazione (si veda il Capitolo 4).

In base al contesto nazionale, una strategia può far riferimento a un documento specifico formalmente denominato "strategia" o a un altro tipo di documento programmatico (ad esempio, un piano o un programma) che svolge una funzione simile senza necessariamente riportare tale titolo. Nel presente rapporto, per strategia si intende un documento pubblicato da un'autorità di livello superiore che indica una visione, definisce obiettivi qualitativi e/o quantitativi, descrive processi di attuazione e meccanismi di finanziamento e offre orientamenti per l'azione (si veda il Glossario).

Tali strategie possono essere documenti a sé stanti, oppure trovarsi all'interno di piani, programmi o quadri politici più ampi. Per rappresentare tale diversità, è stato chiesto ai sistemi educativi di riportare uno o due dei quadri di riferimento di livello superiore o delle iniziative politiche principali attualmente in vigore che contribuiscono ad affrontare lo scarso rendimento nelle competenze di base. Alcune di queste iniziative hanno come unico scopo il miglioramento dei risultati in alfabetizzazione, matematica o scienze, mentre altre hanno un ambito di applicazione più ampio, ma includono obiettivi o sezioni dedicate alle competenze di base.

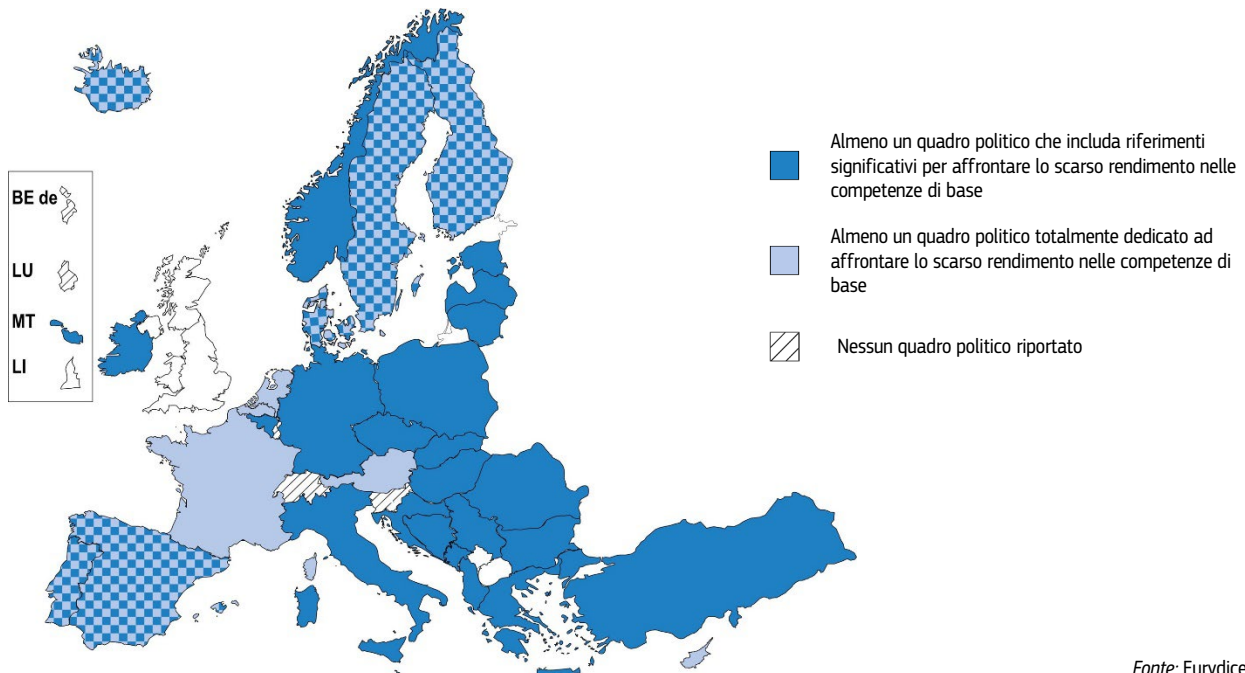
La Figura 1.1 mostra il numero di sistemi educativi che ha riportato almeno un quadro di indirizzo strategico che rientra in una delle seguenti categorie. In totale, consideriamo 33 sistemi: 16 che riportano un solo quadro di riferimento, mentre gli altri 17 ne riportano due. L'assenza di quadri di recente introduzione o revisione non implica necessariamente una mancanza di impegno politico, poiché alcuni sistemi educativi continuano a far riferimento a strategie precedenti tuttora considerate rilevanti.

La maggior parte dei sistemi educativi riferisce di aver adottato quadri politici più ampi che affrontano il problema dello scarso rendimento nelle competenze di base nell'ambito di riforme educative più generali. All'interno di questo gruppo, otto sistemi riportano due quadri di riferimento di questo tipo: Bulgaria, Cechia, Germania, Irlanda, Italia, Lituania, Slovacchia e Bosnia ed Erzegovina. Questi quadri più generali solitamente si estendono all'intero sistema educativo e affrontano un ampio numero di obiettivi oltre alle competenze di base, come l'equità, l'inclusione e la modernizzazione dell'istruzione.

Undici sistemi educativi riportano quadri di riferimento specifici per affrontare lo scarso rendimento nelle competenze di base: Danimarca, Spagna, Francia, Cipro, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Finlandia, Svezia, Islanda e la Comunità fiamminga del Belgio. Quest'ultima e la Francia riportano due quadri di riferimento dedicati ciascuna.

In totale, si tratta di 49 quadri politici: 36 più ampi e 13 specifici. L'Allegato al presente rapporto offre una panoramica di queste iniziative politiche. La maggior parte dei quadri di riferimento si applica sia all'istruzione primaria che alla secondaria inferiore, con solamente delle piccole differenze tra le due. Questa variazione riflette le priorità nazionali e i livelli di istruzione su cui i paesi scelgono di concentrare i propri sforzi per migliorare i risultati nelle competenze di base.

Figura 1.1: Quadri politici di livello superiore nuovi o rivisti, ISCED 1 e ISCED 2, 2020/2021-2024/2025



Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Grecia, Cipro e Svezia hanno riportato un quadro politico concentrato sul livello ISCED 1.

La sezione che segue offre un'analisi dettagliata dei quadri politici citati. La Sezione 1.2 si focalizza su quadri di riferimento più ampi, mentre la Sezione 1.3 su quelli specifici, includendo gli obiettivi specifici e gli approcci nell'attuazione.

1.2. Quadri politici più ampi di livello superiore

Circa tre quarti dei sistemi educativi ha adottato dei quadri politici più ampi per migliorare l'equità e la qualità nelle scuole che comprendono anche misure per affrontare il problema dello scarso rendimento nelle competenze di base. Questi quadri di riferimento sono in linea con la raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico⁽²⁰⁾, che sottolinea l'importanza di combinare **approcci di prevenzione, intervento e compensazione** all'interno di sistemi educativi inclusivi.

I quadri di riferimento riportati possono essere raggruppati in tre categorie, in base all'argomento su cui si soffermano maggiormente:

- quadri di riferimento incentrati prevalentemente sulla prevenzione (Comunità francese del Belgio, Bulgaria, Estonia, Polonia, Finlandia, Svezia, Albania);
- quadri di riferimento che combinano misure di prevenzione e di intervento (Danimarca, Germania, Irlanda, Grecia, Spagna, Portogallo, Slovacchia, Bosnia ed Erzegovina, Norvegia e Serbia);
- quadri di riferimento che integrano approcci di prevenzione, intervento e compensazione (Bulgaria, Cechia, Germania, Irlanda, Spagna, Croazia, Italia, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Slovacchia, Islanda, Montenegro, Turchia).

In diversi casi, i sistemi educativi rientrano in più di un gruppo, poiché hanno riportato due quadri di

⁽²⁰⁾ Raccomandazione del Consiglio del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico, che sostituisce la raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche per la riduzione

dell'abbandono scolastico, 2022/C 469/01, (GU C 469, 9.12.2022).

riferimento, ciascuno con attenzione rivolta a componenti diverse.

I quadri di riferimento orientati alla **prevenzione** generalmente si concentrano sull'individuazione precoce delle difficoltà di apprendimento, su curricolo e pedagogia inclusivi, formazione degli insegnanti e collaborazione con famiglie e comunità. Queste misure hanno l'obiettivo di ridurre il rischio di insuccesso scolastico prima che esso emerga. Ad esempio, nella Comunità francese del Belgio (si veda l'esempio del paese), un decreto ha introdotto un fascicolo obbligatorio di sostegno allo studente (*Dossier d'Accompagnement de l'Élève*, DAccE) per monitorare sistematicamente i progressi degli studenti nel tempo.

Nella **Comunità francese del Belgio**, il decreto che ha istituito il DAccE ⁽²¹⁾ ha introdotto un approccio sistematico per tenere traccia dei progressi degli studenti nelle aree principali, nello specifico alfabetizzazione e matematica. Il DAccE rappresenta un'iniziativa politica a sostegno degli obiettivi più ampi del Patto per l'eccellenza nell'insegnamento. Facilita l'individuazione precoce delle difficoltà di apprendimento e supporta lo sviluppo di piani di apprendimento personalizzati. L'iniziativa permette agli insegnanti di adattare la didattica al singolo studente e promuove strategie di intervento coordinate. Una caratteristica fondamentale è il rilievo attribuito alla collaborazione interprofessionale, che coinvolge insegnanti, psicologi scolastici e assistenti sociali, e famiglie. Questa iniziativa facilita la condivisione di informazioni rilevanti e aiuta a costruire una forte rete di sostegno attorno a ciascuno studente.

Ampliare l'accesso all'educazione e alla cura della prima infanzia (ECEC) è una delle principali misure preventive in molte delle strategie più ampie che puntano a ridurre l'insuccesso scolastico. In Bulgaria, il Quadro strategico per lo sviluppo di istruzione, formazione e apprendimento 2021-2030 ⁽²²⁾ pone un forte accento sull'aumento della partecipazione all'ECEC, in particolare tra i gruppi vulnerabili, come mezzo per migliorare l'acquisizione delle competenze di base e mitigare i futuri gap nell'apprendimento. In modo simile, la Strategia per l'istruzione ⁽²³⁾ 2021-2035 in Estonia promuove percorsi educativi inclusivi a partire dalla prima infanzia, ponendo l'accento sul ruolo dell'ECEC nel garantire pari opportunità di partenza a tutti i bambini. La strategia supporta

l'individuazione precoce dei bisogni di apprendimento e richiede una maggiore cooperazione tra le strutture che si occupano di educazione della prima infanzia e le scuole, al fine di garantire una transizione graduale e ridurre il rischio di un futuro insuccesso scolastico. In entrambi i paesi, le politiche ECEC sono inserite in quadri strategici più ampi che collegano l'intervento precoce al miglioramento dei risultati nelle competenze di base durante gli anni della scuola primaria e secondaria inferiore.

Altre strategie all'interno di questo gruppo danno priorità alla formazione degli insegnanti e all'uso di pratiche di insegnamento basate su dati concreti, che sono parte integrante dell'approccio preventivo. In Polonia, la Strategia integrata per le competenze 2030 ⁽²⁴⁾ promuove l'uso di metodologie basate su dati concreti nell'insegnamento delle competenze di base, insieme a strumenti per l'individuazione precoce e la formazione mirata degli insegnanti. La Strategia nazionale per l'istruzione 2021-2026 in Albania ⁽²⁵⁾ amplia la formazione sull'insegnamento basato sulle competenze e rafforza i sistemi di monitoraggio per gli studenti a rischio.

Un altro componente centrale sono le riforme ai curricoli. In Estonia, la Strategia per l'istruzione 2021-2035, inoltre, intende rendere il proprio curricolo più moderno, promuovendo l'apprendimento flessibile e l'utilizzo di soluzioni digitali, mentre il programma del governo finlandese ⁽²⁶⁾ sottolinea l'importanza di ambienti di apprendimento digitali accessibili per potenziare l'acquisizione precoce di competenze chiave. Analogamente, la Strategia STEM, in Svezia, per il periodo 2025-2035 ⁽²⁷⁾ pone grande attenzione sulla padronanza delle competenze di base in matematica sin dalla prima infanzia, come fondamento per il futuro apprendimento delle materie STEM. Combina la riforma del curricolo, gli investimenti nella formazione professionale degli insegnanti e il finanziamento nazionale per i materiali didattici, per rafforzare lo sviluppo delle competenze di base a partire dall'istruzione primaria.

⁽²¹⁾ [Decreto che istituisce il fascicolo di sostegno allo studente \(DAccE\) della Comunità francese del Belgio.](#)

⁽²²⁾ [Bulgaria, Quadro strategico per lo sviluppo di istruzione, formazione e apprendimento 2021-2030.](#)

⁽²³⁾ [Estonia, Strategia per l'istruzione 2021-2035.](#)

⁽²⁴⁾ [Polonia, Strategia integrata per le competenze 2030.](#)

⁽²⁵⁾ [Decisione n. 621 del Consiglio dei ministri dell'Albania, del 22 ottobre 2021, che approva la strategia nazionale per l'istruzione 2021-2026 e il relativo piano d'azione per l'attuazione.](#)

⁽²⁶⁾ [Il programma del Governo finlandese - una Finlandia forte e impegnata - la visione del Governo.](#)

⁽²⁷⁾ [Svezia, Strategia STEM per il periodo 2025-2035.](#)

Un secondo gruppo di quadri politici combina **misure preventive e di intervento** per garantire un sostegno già dalla prima infanzia e un'assistenza mirata per gli studenti con difficoltà di apprendimento. Queste strategie spesso includono lezioni in piccoli gruppi, mentoring e ampie opportunità di apprendimento.

La Strategia per l'alfabetizzazione, l'alfabetizzazione numerica e l'alfabetizzazione digitale dell'Irlanda per il periodo 2024-2033 ⁽²⁸⁾ promuove la prevenzione attraverso un ampliamento dell'offerta formativa nella prima infanzia e un potenziamento dell'insegnamento di lingua e alfabetizzazione numerica a partire dalla scuola primaria. Le misure di intervento includono strumenti diagnostici, sostegno mirato per gli studenti con scarso rendimento e sviluppo professionale continuo per gli insegnanti su una didattica inclusiva e basata su dati concreti. Nelle aree disciplinari relative a matematica e scienze, il Piano d'azione STEM 2.0 ⁽²⁹⁾ in Germania prevede la promozione dell'apprendimento delle materie STEM sin dalla prima infanzia, un sostegno mirato in matematica e scienze e un programma di mentoring per gli studenti provenienti da contesti sottorappresentati. L'obiettivo del piano è colmare i divari del rendimento scolastico tramite una pedagogia inclusiva e un apprendimento pratico. Analogamente, in Norvegia, il libro bianco 2023-2024, "Una scuola più pratica: apprendimento, motivazione e benessere maggiori nelle classi 5°-10°", ⁽³⁰⁾ combina misure preventive per rafforzare le competenze fondamentali e la motivazione degli studenti tramite interventi quali individuazione precoce e sostegno mirato.

In **Slovacchia**, il Piano d'azione nazionale 2023-2030 della Garanzia europea per l'infanzia ⁽³¹⁾ è un ulteriore esempio di questo doppio approccio. Include misure preventive come programmi educativi flessibili incentrati sullo sviluppo precoce di alfabetizzazione, matematica e altre competenze fondamentali. Contemporaneamente, introduce interventi mirati, quali tutoraggio, mentoring e la creazione di gruppi di sostegno all'inclusione all'interno delle scuole. Tali misure sono rivolte in particolare agli studenti provenienti da contesti vulnerabili, comprese le comunità

rom emarginate, e intendono garantire un sostegno tempestivo e ben coordinato.

In **Serbia**, la Strategia per lo sviluppo dell'istruzione entro il 2030 ⁽³²⁾ integra sia componenti di prevenzione che di intervento. Per quanto riguarda la prevenzione, la strategia promuove l'individuazione precoce dei bisogni di apprendimento tramite una diagnostica potenziata, la modernizzazione del curriculum e una migliore preparazione dei docenti. L'intervento è supportato tramite le opportunità di sviluppo professionale che forniscono agli insegnanti gli strumenti per una didattica differenziata e inclusiva. La strategia, inoltre, promuove la cooperazione tra scuole, autorità locali e organizzazioni della società civile per un maggiore coinvolgimento della comunità.

Le politiche di intervento spesso mettono al primo posto la formazione degli insegnanti e il sostegno pedagogico, al fine di fornire agli educatori gli strumenti necessari per l'assistenza agli studenti con scarso rendimento. In Danimarca, l'Accordo sul futuro sistema di valutazione nelle scuole primarie ⁽³³⁾ ha introdotto un quadro di riferimento nazionale per il monitoraggio delle competenze degli studenti. Questo sistema è stato progettato per individuare tempestivamente le difficoltà di apprendimento e adattare la didattica di conseguenza, collegando i meccanismi preventivi con l'intervento mirato. In Portogallo, il piano "Imparare di più adesso: recuperare e migliorare l'apprendimento" ⁽³⁴⁾ combina le valutazioni nazionali con un sostegno mirato agli studenti.

Anche il coinvolgimento dei genitori e della comunità ha un ruolo fondamentale nell'applicazione di misure di prevenzione e intervento. In Cechia, la Strategia per le politiche educative fino al 2030+ ⁽³⁵⁾ promuove la collaborazione tra scuole, comuni e organizzazioni non governative, al fine di fornire sostegno scolastico e assistenza socio-emotiva agli studenti con scarso rendimento. Queste politiche includono strategie di prevenzione, come il coinvolgimento dei genitori e la collaborazione tra scuola e comunità, e interventi mirati per garantire un sostegno complessivo.

⁽²⁸⁾ [Irlanda, Strategia per l'alfabetizzazione, l'alfabetizzazione numerica e l'alfabetizzazione digitale 2024-2033.](#)

⁽²⁹⁾ [Germania, Piano d'azione STEM 2.0.](#)

⁽³⁰⁾ [Norvegia, libro bianco 2023-2024 "Una scuola più pratica: apprendimento, motivazione e benessere maggiori nelle classi 5°-10°".](#)

⁽³¹⁾ [Slovacchia, Piano d'azione nazionale 2023-2030 della Garanzia europea per l'infanzia.](#)

⁽³²⁾ [Serbia, Strategia per lo sviluppo dell'istruzione entro il 2030.](#)

⁽³³⁾ [Danimarca, Accordo sul futuro sistema di valutazione nelle scuole primarie.](#)

⁽³⁴⁾ [Portogallo, piano "Imparare di più adesso: recuperare e migliorare l'apprendimento".](#)

⁽³⁵⁾ [Strategia per la politica educativa della Cechia fino al 2030+.](#)

Un altro elemento importante delle misure di intervento è rappresentato dall'adattamento dei curricula e dai percorsi di apprendimento flessibili. In Grecia, le Indicazioni didattiche per le materie dell'istruzione primaria ⁽³⁶⁾ incorporano modifiche strutturate al curriculum e metodi didattici aggiornati per garantire che gli studenti con scarso rendimento ricevano un sostegno all'apprendimento personalizzato. Queste modifiche al curriculum rientrano tra gli strumenti preventivi, ma allo stesso tempo aiutano gli studenti che necessitano di interventi di recupero.

I quadri politici di prevenzione e intervento sopra analizzati illustrano come i sistemi educativi combinano i meccanismi di individuazione precoce con risposte strutturate, per garantire che gli studenti a rischio di insuccesso scolastico ricevano un sostegno tempestivo ed efficace.

Un aspetto importante dell'analisi è il terzo gruppo di quadri politici che integra misure di **prevenzione, intervento e compensazione** per fornire un approccio complessivo all'insuccesso scolastico. Questi quadri di riferimento intendono garantire che i sistemi educativi non solo prevenivano i divari nell'apprendimento, ma che intervengano in maniera efficace e offrano un sostegno continuo agli studenti che sono rimasti indietro. Una caratteristica distintiva di questi approcci è la loro attenzione all'equità, poiché riconoscono che lo scarso rendimento scolastico spesso è legato a fattori esterni quali la povertà, l'accesso limitato alle risorse e le circostanze familiari. Le misure di compensazione offrono sostegno a lungo termine a studenti a rischio di dispersione scolastica, favorendo la loro partecipazione continuativa all'istruzione.

Quindici sistemi educativi hanno riportato approcci integrati che combinano misure di prevenzione, intervento e compensazione. Tra di essi, alcuni adottano un modello strutturato che combina la valutazione diagnostica con finanziamenti mirati e meccanismi di sostegno personalizzati. La Cechia, la Germania e la Spagna sono un esempio di questo modello (si vedano gli esempi per paese).

In **Cechia** il Piano a lungo termine 2023-2027 per l'istruzione e lo sviluppo del sistema educativo ⁽³⁷⁾ integra tutti e tre i tipi di misure per migliorare i risultati scolastici e ridurre le disuguaglianze. Le azioni preventive includono finanziamenti mirati per scuole con maggiori bisogni, il miglioramento delle infrastrutture, il potenziamento delle risorse digitali e la formazione degli insegnanti. Le difficoltà di apprendimento vengono affrontate con l'individuazione precoce e dei programmi di recupero strutturati di alfabetizzazione e matematica. Per un accesso equo all'istruzione, il piano offre pasti gratuiti a scuola, tutoraggio e contributi per i trasporti. L'educazione inclusiva è ulteriormente potenziata tramite piani di apprendimento individuali, consulenza e sostegno da parte di personale specializzato. Le collaborazioni con la comunità completano il sostegno scolastico grazie ad attività di mentoring, tutoraggio e attività integrative.

In **Germania**, il programma *Startchancen* ⁽³⁸⁾ mette al primo posto la prevenzione, tramite l'individuazione delle scuole svantaggiate e lo stanziamento di risorse aggiuntive per interrompere la correlazione tra successo scolastico e contesto sociale, garantire una più ampia equità nelle opportunità formative e aumentare il numero di studenti che raggiungono gli standard minimi in matematica e tedesco. Per raggiungere gli obiettivi di questo programma sono previste molteplici misure. Queste spaziano da un programma di investimenti volto a creare un ambiente di apprendimento moderno e favorevole, a interventi mirati basati sui bisogni per lo sviluppo della scuola e della didattica, fino a misure di intervento sul personale per rafforzare i team multiprofessionali nelle scuole. In particolare, tali interventi comprendono, tra le altre cose, percorsi di formazione specifica per gli insegnanti, attività di tutoraggio e l'adozione di approcci didattici personalizzati. Per quanto riguarda la compensazione, alle scuole viene assegnato personale aggiuntivo e specialisti che possono offrire sostegno socio-emotivo agli studenti, quali psicologi o assistenti sociali. Questo approccio olistico prevede anche il coinvolgimento dei genitori nel supporto all'apprendimento dei figli e nella collaborazione con i soggetti interessati all'interno delle comunità scolastiche.

In **Spagna**, il Programma per l'orientamento, il progresso e l'arricchimento educativo (PROA+) ⁽³⁹⁾ è dedicato alle scuole di livello ISCED 1 e 2 e punta a migliorare i risultati dell'apprendimento e ridurre lo scarso rendimento nelle competenze di base, in particolare tra gli studenti vulnerabili. Il programma combina misure preventive, come l'individuazione degli ostacoli all'apprendimento e il monitoraggio dei bisogni individuali, con strategie di intervento, tra cui il potenziamento didattico in alfabetizzazione e matematica, il tutoraggio individuale e il sostegno tramite la didattica inclusiva. Inoltre, promuove un miglioramento sistemico della scuola tramite una pianificazione strutturata e la formazione degli insegnanti. Le scuole attuano il programma attraverso un catalogo nazionale di "attività chiave" articolate secondo cinque linee strategiche, basate

⁽³⁶⁾ [Grecia, Indicazioni didattiche per le materie dell'istruzione primaria per l'anno scolastico 2024-2025.](#)

⁽³⁷⁾ [Cechia, Piano a lungo termine 2023-2027 per l'istruzione e lo sviluppo del sistema educativo.](#)

⁽³⁸⁾ [Germania, Programma Startchancen.](#)

⁽³⁹⁾ [Programma spagnolo per l'orientamento, il progresso e l'arricchimento educativo \(PROA+\).](#)

su equità, qualità dell'insegnamento, coinvolgimento degli studenti e ambienti di apprendimento inclusivi.

L'Irlanda segue un modello simile tramite il programma ridefinito "Garantire pari opportunità nelle scuole" (DEIS) ⁽⁴⁰⁾, che integra misure preventive, quali un approccio mirato rivisto basato sui bisogni, interventi specifici sul sostegno in alfabetizzazione e matematica e compensazioni tramite finanziamenti aggiuntivi, e sviluppo professionale per gli insegnanti. Analogamente, in Montenegro, la strategia per la riforma dell'istruzione 2025-2035 ⁽⁴¹⁾ riflette questo modello integrato. Collega la riforma del curriculum e la didattica inclusiva a obiettivi sistemici più ampi, quali migliori pratiche di valutazione, equità nei risultati dell'apprendimento e accesso all'educazione della prima infanzia. La strategia si sofferma in modo particolare sulla prevenzione dell'insuccesso scolastico tramite la riforma del curriculum e il sostegno agli insegnanti, introducendo anche misure di intervento e compensazione per aiutare gli studenti svantaggiati.

Un altro gruppo di paesi, tra cui la Croazia e l'Italia (si veda gli esempi per paese), ha dato priorità all'equità territoriale e all'inclusione strutturale, impiegando le risorse nazionali per la riduzione delle disuguaglianze regionali e il sostegno alle competenze di base.

In **Croazia**, il Piano nazionale per lo sviluppo del sistema educativo fino al 2027 ⁽⁴²⁾ affronta il problema dello scarso rendimento scolastico e promuove l'inclusione tramite la valutazione formativa, un sostegno mirato e la cooperazione tra personale educativo generale e specializzato. Vengono fornite ulteriori risorse scolastiche, comprese tecnologie assistive, mentre una maggiore collaborazione con i genitori e le comunità locali punta a ridurre l'abbandono scolastico precoce e a migliorare i risultati degli studenti.

In **Italia**, l'"Agenda Sud" ⁽⁴³⁾ e l'"Agenda Nord" ⁽⁴⁴⁾ 2021-2027, parte del Programma nazionale "Scuola e competenze" 2021-2027 ⁽⁴⁵⁾, distribuiscono ulteriori risorse alle scuole con risultati insufficienti al fine di ridurre le disuguaglianze educative. L'"Agenda Sud" è incentrata sulle disuguaglianze territoriali, l'abbandono scolastico e la povertà educativa, tramite azioni per lo sviluppo delle competenze di base, educazione inclusiva e investimenti sulle

infrastrutture. L'"Agenda Nord" pone l'accento sull'inclusione digitale, su ambienti di apprendimento moderni e sullo sviluppo professionale degli insegnanti. Entrambi i programmi combinano supporto finanziario, sostegno scolastico mirato e innovazione pedagogica al fine di migliorare i risultati di alfabetizzazione e matematica. Inoltre, esiste una linea di investimento specifica che rientra nel Piano per la ripresa e la resilienza (PNRR) a sostegno di interventi mirati per potenziare le competenze di base degli studenti e contrastare l'abbandono scolastico, le cui risorse sono stanziati a favore di scuole in aree svantaggiate con risultati insufficienti.

Bulgaria e Slovacchia hanno attuato strategie simili incentrate sull'equità rivolte ai gruppi vulnerabili. In Bulgaria, la Strategia nazionale per l'uguaglianza, l'inclusione e la partecipazione dei rom 2021-2030 ⁽⁴⁶⁾ coniuga l'ampliamento dell'educazione della prima infanzia con la formazione degli insegnanti su pratiche sensibili alle differenze culturali e una stretta collaborazione con le famiglie rom. In Slovacchia, la Strategia per i giovani 2021-2028 ⁽⁴⁷⁾ affronta lo scarso rendimento scolastico sostenendo l'acquisizione di competenze chiave da parte di studenti svantaggiati, tra cui migranti e studenti con disabilità. Le misure includono interventi mirati e sostegno personalizzato.

Diversi altri paesi hanno adottato quadri di riferimento integrati incentrati su riforme strutturate a lungo termine. In Lettonia, le Linee guida per lo sviluppo dell'istruzione: competenze future per la società del futuro 2021-2027 ⁽⁴⁸⁾ includono programmi di mentoring e supporto finanziario per ridurre le disuguaglianze socioeconomiche, oltre alle "scuole della seconda opportunità". In Lituania, il Programma di sviluppo dell'istruzione 2021-2030 ⁽⁴⁹⁾ coniuga diagnosi precoce e formazione degli insegnanti con pratiche didattiche collaborative e l'introduzione di metodologie di insegnamento moderne, in particolare per matematica e scienze. A Malta, la Strategia educativa nazionale 2024-2030 ⁽⁵⁰⁾ si concentra sulla valutazione diagnostica e l'intervento personalizzato per affrontare i gap in alfabetizzazione e matematica,

⁽⁴⁰⁾ [Irlanda, Garantire pari opportunità nelle scuole \(DEIS\) \(programma ridefinito\).](#)

⁽⁴¹⁾ [Montenegro, strategia per la riforma dell'istruzione 2025-2035.](#)

⁽⁴²⁾ [Croazia, Piano nazionale per lo sviluppo del sistema educativo fino al 2027.](#)

⁽⁴³⁾ [Italia, "Agenda sud" del programma nazionale 2021-2027.](#)

⁽⁴⁴⁾ [Italia, "Agenda nord" del programma nazionale 2021-2027.](#)

⁽⁴⁵⁾ [Italia, Programma nazionale "Scuola e competenze" 2021-2027.](#)

⁽⁴⁶⁾ [Bulgaria, Strategia nazionale per l'uguaglianza, l'inclusione e la partecipazione dei rom 2021-2030.](#)

⁽⁴⁷⁾ [Slovacchia, Strategia per i giovani 2021-2028.](#)

⁽⁴⁸⁾ [Lettonia, Linee guida per lo sviluppo dell'istruzione: competenze future per la società del futuro 2021-2027.](#)

⁽⁴⁹⁾ [Risoluzione n. 1016 del 01/12/2021 del Governo della Repubblica di Lituania relativa all'approvazione del programma di sviluppo dell'istruzione 2021-2030.](#)

⁽⁵⁰⁾ [Malta, "Immaginare il futuro trasformando l'istruzione": Strategia educativa nazionale 2024-2030.](#)

continuando a offrire un sostegno agli studenti con difficoltà di apprendimento persistenti.

Un altro filone di approcci integrati integra la pedagogia inclusiva con gli investimenti nelle infrastrutture. In Ungheria, la Strategia per l'istruzione pubblica 2021-2030 ⁽⁵¹⁾ affronta il problema dello scarso rendimento e dell'abbandono scolastico, promuovendo al contempo lo sviluppo delle competenze digitali e l'educazione inclusiva. Promuove l'educazione della prima infanzia e metodi di didattica inclusiva come misure preventive, mentre la compensazione include lo sviluppo delle infrastrutture e il sostegno alle popolazioni emarginate, comprese le minoranze etniche. Analogamente, in Turchia, il Piano strategico 2024-2028 del Ministero dell'istruzione nazionale ⁽⁵²⁾ adotta un approccio integrato per contrastare il problema dello scarso rendimento nelle competenze di base. La strategia coniuga misure di prevenzione, intervento e compensazione, tra cui l'individuazione precoce di lacune nell'apprendimento, il sostegno mirato per gli studenti svantaggiati e il potenziamento dello sviluppo professionale dei docenti. Il piano evidenzia anche l'uso della didattica inclusiva e di strumenti per l'apprendimento digitale per migliorare i risultati in alfabetizzazione e matematica nel sistema scolastico.

In Islanda si rileva una simile attenzione all'equità e al sostegno personalizzato: la Politica educativa 2030: primo piano d'azione ⁽⁵³⁾ integra l'individuazione precoce e il sostegno agli studenti con difficoltà di apprendimento a misure di intervento quali la didattica differenziata e strumenti di valutazione personalizzati. Le misure di compensazione includono il supporto finanziario e materiale per combattere gli ostacoli che devono affrontare gli studenti svantaggiati.

Sebbene la struttura e le priorità dei quadri integrati possano variare, una caratteristica che li accomuna è la combinazione di strategie sistemiche con misure mirate attuate a livello scolastico o locale. Molti approcci coniugano l'individuazione precoce e l'intervento con la compensazione e il sostegno per affrontare le problematiche dovute agli svantaggi socioeconomici. In diversi casi, le politiche nazionali sono progettate per funzionare in concerto con

iniziative locali, il che indica un'evoluzione verso soluzioni strutturate su più livelli. Questa tendenza riflette gli sforzi per affrontare sia la dimensione educativa che quella strutturale dello scarso rendimento scolastico mediante azioni politiche coordinate.

Inoltre, l'analisi evidenzia l'attenzione all'educazione della prima infanzia come misura preventiva per ridurre l'emergere di difficoltà di apprendimento più avanti durante il percorso scolastico. I meccanismi di individuazione precoce spesso sono integrati con strategie di intervento per prevenire la cronicità di lacune nell'apprendimento. La formazione degli insegnanti e i metodi pedagogici basati sulle competenze sono considerate priorità, allo scopo di migliorare la qualità dell'istruzione, in modo particolare nei contesti classe diversificati e inclusivi. Molti quadri politici promuovono anche una maggiore cooperazione tra scuole, famiglie e attori della comunità, sottolineando il ruolo che ha il coinvolgimento locale a sostegno del progresso degli studenti.

Sono molti i quadri politici che includono misure relative all'equità. Il supporto finanziario, gli investimenti nelle infrastrutture scolastiche e gli interventi di recupero scolastico mirato sono ampiamente utilizzati per affrontare gli ostacoli socioeconomici all'apprendimento. Questa tendenza suggerisce che lo scarso rendimento scolastico è sempre più affrontato non solo tramite interventi didattici ma anche con misure più ampie per promuovere un accesso equo alle opportunità di apprendimento.

La sezione che segue, Sezione 1.3, esamina strategie specifiche e iniziative politiche per il miglioramento dell'acquisizione delle competenze di base.

⁽⁵¹⁾ [Ungheria, Strategia per l'istruzione pubblica 2021-2030.](#)

⁽⁵²⁾ [Turchia, Piano strategico 2024-2028 del Ministero dell'istruzione](#)

[nazionale.](#)

⁽⁵³⁾ [Islanda, Politica educativa 2030: primo piano d'azione.](#)

1.3. Quadri politici specifici di livello superiore

Undici sistemi educativi riportano l'adozione e l'attuazione di 13 quadri politici strategici specificamente dedicati alla riduzione dello scarso rendimento nelle competenze di base: Danimarca, Spagna, Francia, Cipro, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Finlandia, Svezia, Islanda e la Comunità fiamminga del Belgio. La Comunità fiamminga del Belgio e la Francia ne hanno riportati due ciascuno, mentre gli altri sistemi solamente uno.

Diversamente dalle riforme più ampie dedicate a cambiamenti sistemici, queste iniziative politiche specifiche di concentrano su risultati a breve e a medio termine per gruppi o regioni specifiche. Gli approcci che seguono sono diversi, tra cui programmi di alfabetizzazione che promuovono la cultura della lettura, interventi per l'alfabetizzazione numerica e per iniziative di recupero mirato, e politiche volte ad affrontare le disuguaglianze socioeconomiche. Rispondendo ai bisogni di apprendimento immediati, queste strategie cercano di migliorare i risultati nelle competenze di base e rafforzare le competenze fondamentali per il progresso scolastico futuro degli studenti.

I quadri di indirizzo strategico esaminati possono essere raggruppati in base alle loro principali aree di intervento:

- quadri che affrontano l'alfabetizzazione e promuovono una cultura della lettura;
- quadri rivolti allo scarso rendimento in matematica;
- quadri che pongono l'accento sulla modernizzazione dell'ambiente di apprendimento.

Diverse iniziative specifiche danno priorità allo sviluppo dell'**alfabetizzazione** in risposta alla stagnazione o al peggioramento dei risultati nella lettura. In molti casi, prevedono la collaborazione con biblioteche, comuni, enti di formazione degli insegnanti e istituzioni culturali.

Nella Comunità fiamminga del Belgio, il Piano d'azione per la lettura ⁽⁵⁴⁾ crea una rete coordinata tra scuole e biblioteche pubbliche, mentre il Piano d'azione per le lingue ⁽⁵⁵⁾ promuove lo sviluppo precoce delle competenze linguistiche e sostiene un insegnamento sensibile alle differenze linguistiche. Analogamente, il Programma per la lettura, in Austria (si veda l'esempio del paese), coniuga l'uso di griglie di competenze, ambasciatori della lettura e valutazioni nazionali della lettura nell'insegnamento delle competenze di alfabetizzazione. Queste iniziative intendono affrontare le sfide sistemiche dell'alfabetizzazione e garantire che tutti gli studenti, a prescindere dal loro contesto di provenienza, possano raggiungere un buon livello di competenza nella lettura.

In **Austria**, la strategia nazionale per contrastare lo scarso rendimento in alfabetizzazione tramite il Programma per la lettura ⁽⁵⁶⁾, introdotto nell'anno scolastico 2023/2024, è una componente fondamentale della sua politica educativa. L'iniziativa promuove la lettura tramite l'apprendimento basato sulle competenze e misure di sostegno strutturate. Un elemento chiave è l'introduzione di quadri di riferimento delle competenze, che delineano le competenze che gli studenti devono possedere in ogni fase e forniscono chiari parametri di riferimento sia per gli insegnanti che per gli studenti. Le valutazioni nazionali della lettura monitorano i progressi, rendono possibile l'individuazione precoce delle difficoltà e facilitano un intervento tempestivo. Una caratteristica distintiva è l'utilizzo di ambasciatori della lettura, personaggi pubblici che visitano le scuole per ispirare gli studenti e promuovere la lettura come abitudine per tutta la vita. Le scuole che dimostrano eccellenza ricevono una "certificazione di qualità della lettura" come riconoscimento del loro lavoro. Il programma inoltre include risorse per l'alfabetizzazione digitale a sostegno della comprensione del testo, a vantaggio soprattutto degli studenti che faticano con i metodi convenzionali.

Il Programma didattico di recupero dell'alfabetizzazione funzionale ⁽⁵⁷⁾ di Cipro è incentrato sull'individuazione precoce di difficoltà di lettura nell'istruzione primaria e coniuga didattica specializzata, formazione degli insegnanti e coinvolgimento dei genitori. In Finlandia, la Strategia nazionale per l'alfabetizzazione 2030 ⁽⁵⁸⁾ promuove lo sviluppo dell'alfabetizzazione permanente tramite un'ampia rete di attori all'interno del comune e della comunità. In Islanda, il Piano d'azione per la lingua ⁽⁵⁹⁾

⁽⁵⁴⁾ [Programma per la lettura della Comunità fiamminga del Belgio.](#)

⁽⁵⁵⁾ [Piano d'azione per le lingue /L'anno scolastico dell'olandese della Comunità fiamminga del Belgio.](#)

⁽⁵⁶⁾ [Austria, Programma per la lettura.](#)

⁽⁵⁷⁾ [Cipro, Programma didattico di recupero dell'alfabetizzazione funzionale](#)

⁽⁵⁸⁾ [Finlandia, Strategia nazionale per l'alfabetizzazione 2030.](#)

⁽⁵⁹⁾ [Risoluzione parlamentare su un piano d'azione per la lingua islandese per gli anni 2024-2026.](#)

supporta le biblioteche scolastiche, l'offerta di strumenti digitali per la lettura e risorse multilingue. Tutti questi quadri hanno in comune l'uso di parametri di riferimento, screening precoci e coinvolgimento della comunità, oltre a strategie mirate per migliorare i risultati di lettura tra gli studenti svantaggiati o con scarso rendimento scolastico.

Un secondo gruppo di quadri di indirizzo strategico è incentrato sul miglioramento delle competenze **matematiche** grazie ad attività di recupero, alla formazione degli insegnanti e alla didattica adattata. In Danimarca, il Programma per la qualità delle scuole primarie (si veda l'esempio del paese) è un esempio di sostegno mirato per gli studenti con difficoltà in matematica e lettura.

In **Danimarca**, questo programma ⁽⁶⁰⁾ è rivolto al 10% degli studenti con i risultati più bassi, in particolare in danese e matematica. Una componente centrale del programma è il finanziamento mirato: ogni anno vengono stanziati 500 milioni di DKK (circa 67 milioni di euro) in base ai dati relativi al rendimento scolastico. Le scuole hanno la possibilità di organizzare liberamente l'iniziativa, compresa l'attuazione di strategie di apprendimento personalizzate, corsi di recupero e lezioni in piccoli gruppi, consentendo interventi flessibili e adattati alle esigenze. Inoltre, il programma potenzia lo sviluppo professionale degli insegnanti, offrendo formazione sugli approcci all'insegnamento di lettura, scrittura e matematica basati su dati concreti. Alle scuole con un numero più alto di studenti con scarso rendimento scolastico sono dedicate ulteriori risorse, tra cui finanziamenti per personale aggiuntivo e insegnanti specializzati. Le autorità comunali sono responsabili dell'attuazione, del monitoraggio dei progressi e di garantire la trasparenza.

Analogamente, in Spagna, i Programmi di cooperazione territoriale per il potenziamento delle competenze di matematica e lettura ⁽⁶¹⁾, offrono tempo aggiuntivo di insegnamento, team di consulenza esterni e meccanismi di coordinamento per promuovere pratiche basate su dati concreti. In Francia, il Piano d'azione "Choc delle conoscenze per innalzare il livello della scuola" ⁽⁶²⁾ include sostegno aggiuntivo e un

insegnamento della matematica in piccoli gruppi per gli studenti della secondaria inferiore. I test di monitoraggio dell'apprendimento per le classi 4° e 6° in Portogallo ⁽⁶³⁾ fanno parte di una strategia nazionale di valutazione digitale a sostegno dell'individuazione delle lacune nell'apprendimento e offre informazioni utili per un successivo sostegno didattico e di mentoring, anche per la matematica.

Un terzo gruppo di quadri politici promuove la **modernizzazione dell'ambiente di apprendimento** tramite riforme del curriculum, strumenti digitali e insegnamento interdisciplinare. In Francia, il *Plan français* ⁽⁶⁴⁾ introduce riforme curriculari e impiega "referenti per il francese", docenti tutor appositamente formati che affiancano gli insegnanti nell'attuazione di una didattica della lettura e della scrittura aggiornata. Nei Paesi Bassi, il Piano generale per le competenze di base (si veda l'esempio del paese) integra le competenze di lettura e scrittura, la matematica, l'alfabetizzazione digitale e l'educazione alla cittadinanza. In Svezia, l'impegno per rafforzare l'insegnamento della lingua e della matematica ⁽⁶⁵⁾ garantiscono che entrambe le materie rimangano centrali nel curriculum e, al contempo, dotano gli insegnanti di metodi didattici aggiornati.

Nei **Paesi Bassi**, il Piano generale per le competenze di base ⁽⁶⁶⁾ intende migliorare i risultati degli studenti in lettura, matematica, alfabetizzazione digitale ed educazione alla cittadinanza. La strategia include riforme curriculari, aggiornamento degli standard educativi di base e sostegno finanziario grazie al programma di finanziamenti "Miglioramento delle competenze di base". Le scuole vengono aidate nell'attuazione di pratiche di insegnamento basate su dati concreti e ricevono fondi per la formazione degli insegnanti. Inoltre, l'iniziativa promuove la collaborazione tra scuole, biblioteche e centri per l'assistenza all'infanzia, per sostenere ambienti stimolanti per la lettura e la scrittura. L'efficacia di questi interventi viene monitorata annualmente.

Tra i quadri di indirizzo strategico analizzati, l'alfabetizzazione e la matematica sono le principali aree di interesse. Le misure politiche spesso ruotano

⁽⁶⁰⁾ [Danimarca, Programma per la qualità delle scuole primarie.](#)

⁽⁶¹⁾ [Risoluzione del 2024 del Ministro dell'istruzione che pubblica l'accordo della Conferenza settoriale sull'istruzione del 30 luglio 2024, che approva la proposta di ripartizione territoriale e i criteri di assegnazione dei crediti gestiti dalle Comunità autonome destinati al Programma di cooperazione territoriale per il potenziamento delle competenze matematiche per l'esercizio finanziario 2024 e Risoluzione del 2024 del Ministro dell'istruzione che pubblica l'accordo della Conferenza settoriale sull'istruzione del 30 luglio 2024, che approva la proposta di ripartizione territoriale e i criteri di assegnazione dei crediti gestiti dalle](#)

[Comunità autonome destinati al Programma di cooperazione territoriale per il potenziamento delle competenze di lettura per l'esercizio finanziario 2024.](#)

⁽⁶²⁾ [Francia, Piano d'azione "Shock delle conoscenze per innalzare il livello della scuola".](#)

⁽⁶³⁾ [Portogallo, Test di monitoraggio dell'apprendimento per le classi 4° e 6°.](#)

⁽⁶⁴⁾ [Francia, Plan français.](#)

⁽⁶⁵⁾ [Svezia, Rafforzare l'insegnamento della lingua e della matematica.](#)

⁽⁶⁶⁾ [Il piano generale dei Paesi Bassi per le competenze di base.](#)

attorno alla formazione degli insegnanti, alla valutazione mirata e alle lezioni di recupero. Le strategie per l'alfabetizzazione spesso prevedono collaborazioni con la comunità, mentre i programmi di alfabetizzazione numerica privilegiano piccoli gruppi e tempo di insegnamento e apprendimento supplementare. Le iniziative di modernizzazione dell'apprendimento sono guidate dalla digitalizzazione e dal passaggio a una didattica per competenze. Sebbene alcuni quadri facciano riferimento a tecnologie digitali, spesso sviluppate a sostegno degli studenti a rischio di insuccesso scolastico, queste misure sono generalmente presentate nel contesto di innovazioni più ampie o di riforme del curriculum. Allo stesso tempo, le recenti discussioni politiche a livello europeo sottolineano l'importanza di trovare un equilibrio tra innovazione digitale e considerazioni legate al benessere e all'efficacia didattica.

È interessante notare che le scienze, pur essendo riconosciute tra le competenze di base in molti contesti, non sono esplicitamente considerate una priorità nelle strategie specifiche esaminate. Diversamente da alfabetizzazione e matematica, comunemente oggetto di politiche di intervento precoce, le scienze sembrano essere affrontate all'interno di quadri di indirizzo educativo più ampi piuttosto che attraverso strategie dedicate.

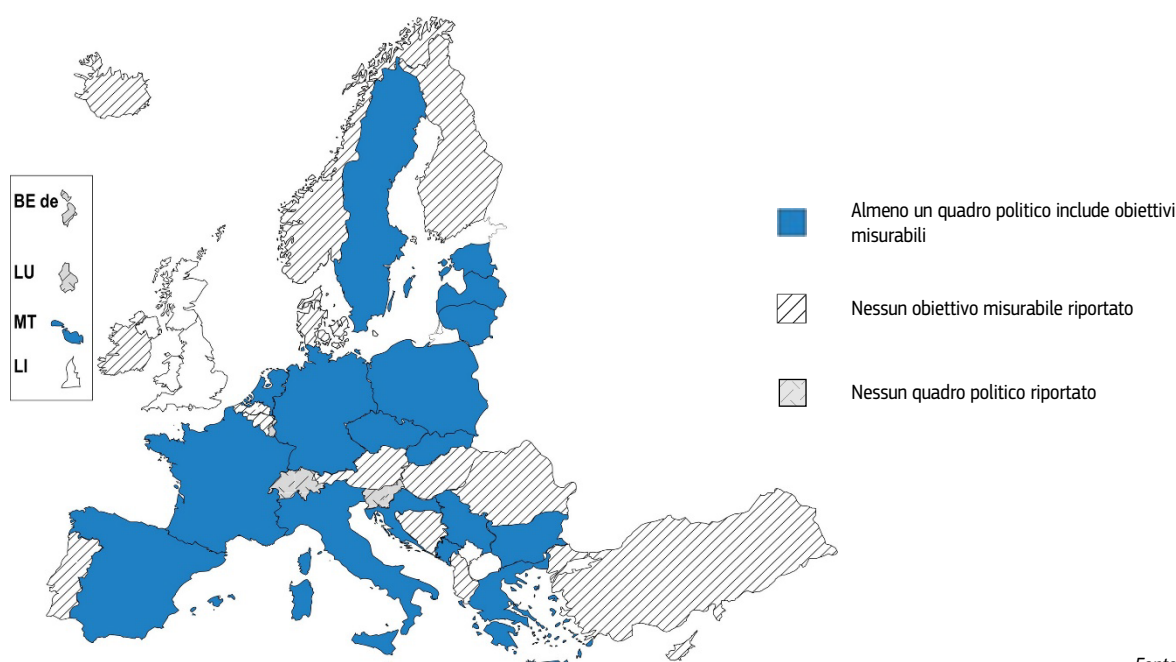
1.4. Monitoraggio e valutazione di quadri politici di livello superiore

I meccanismi di monitoraggio e valutazione sono essenziali per valutare l'attuazione e l'efficacia dei quadri di livello superiore per affrontare il problema dello scarso rendimento nelle competenze di base. Partendo dai quadri politici presentati nelle sezioni precedenti, la presente sezione esplora in che modo i sistemi educativi definiscono obiettivi, misurano i progressi e utilizzano i dati per orientare lo sviluppo delle politiche.

I sistemi educativi hanno riferito se i loro quadri di indirizzo strategico includono obiettivi misurabili relativi alle competenze di base e hanno descritto il modo in cui vengono monitorati e valutati. Viene fatta una distinzione tra obiettivi quantitativi, come la riduzione della percentuale di studenti con scarso rendimento scolastico, e obiettivi di monitoraggio più ampi sull'attuazione e il progresso delle politiche.

La Figura 1.2 offre una panoramica della presenza di obiettivi misurabili nei quadri politici di livello superiore per le competenze di base di nuova adozione o rivisti. Diciotto sistemi educativi hanno riportato almeno un quadro politico che definisce obiettivi misurabili per la riduzione dei tassi di basso rendimento nelle competenze di base. Questi obiettivi sono frequentemente in linea con parametri internazionali, come PISA o PIRLS, e solitamente puntano a ridurre la percentuale di studenti che si collocano al di sotto dei livelli di competenza di base.

Figura 1.2: Quadri politici con obiettivi misurabili, nuovi o rivisti, per affrontare lo scarso rendimento nelle competenze di base



Fonte: Eurydice.

Gli esempi includono la Bulgaria, con il Quadro strategico per l'istruzione 2021-2030, che stabilisce l'obiettivo di dimezzare entro il 2030 la percentuale di studenti con scarso rendimento in alfabetizzazione e matematica, oltre a quello di formare il 90% degli insegnanti in materia di competenze digitali. Analogamente, in Germania, il programma *Startchancen* include l'obiettivo di riduzione dello scarso rendimento nelle materie di base. Tra le altre cose, il programma si basa sulla diagnostica individuale oltre a un supporto scientifico e a una valutazione del programma.

In Serbia, la Strategia per lo sviluppo dell'istruzione entro il 2030 definisce degli indicatori sulla base di valutazioni internazionali su larga scala (PISA, TIMSS, PIRLS), considerando sia il rendimento medio che la percentuale di studenti al di sotto del livello base. La strategia per la riforma dell'istruzione del Montenegro per il periodo 2025-2035 include indicatori misurabili nelle aree di valutazione dell'indagine PISA e obiettivi di attuazione relativi ad aspetti fondamentali quali lo sviluppo dei programmi scolastici, la formazione degli insegnanti e le infrastrutture digitali. In Irlanda, la

Strategia per l'alfabetizzazione, l'alfabetizzazione numerica e l'alfabetizzazione digitale 2024-2033 definisce obiettivi precisi, monitorati tramite valutazioni nazionali e revisione degli obiettivi stabiliti. In parallelo, il programma "Garantire pari opportunità nelle scuole" (DEIS) viene monitorato tramite indicatori socioeconomici, a integrazione degli obiettivi più ampi della strategia nazionale.

Alcuni sistemi educativi adottano obiettivi specifici regionali. In Spagna, i Programmi per la cooperazione territoriale si concentrano sul miglioramento dei risultati del 15% delle scuole con il rendimento più basso. I programmi dell'Agenda Sud e dell'Agenda Nord dell'Italia, nell'ambito del Piano nazionale 2021-2027 per il Fondo sociale europeo Plus, fissano obiettivi specifici per regione per la riduzione dell'abbandono scolastico precoce. Il monitoraggio dei dati indica che l'Italia ha già raggiunto l'obiettivo europeo sull'abbandono scolastico precoce del PNRR in anticipo rispetto a quanto programmato ⁽⁶⁷⁾.

In Europa, per il monitoraggio del progresso nelle competenze di base vengono utilizzate sia le

⁽⁶⁷⁾ [Italia, Piano nazionale 2021-2027 per il Fondo sociale europeo Plus \(ESF+\)](#), si vedano gli obiettivi specifici ESO4.6.

valutazioni internazionali che quelle nazionali. Ad esempio, il Programma nazionale sulla qualità della Danimarca prevede valutazioni annuali per il danese e la matematica, mentre la strategia “Lituania 2050” utilizza i parametri di riferimento PISA per definire gli obiettivi, ad esempio, non oltre il 15% di studenti al di sotto del livello di competenza entro il 2050 ⁽⁶⁸⁾. In modo simile, la Strategia STEM 2025-2035 della Svezia punta a far sì che almeno il 15% degli studenti raggiunga almeno il livello 5 nel test PISA di matematica entro il 2033. Per il monitoraggio del progresso verso questo obiettivo, vengono utilizzate sia le valutazioni nazionali che gli indicatori internazionali.

La Francia monitora il proprio *Plan français* tramite valutazioni nazionali, con l’obiettivo di raggiungere una fluidità di lettura del 63% entro la fine della classe 6°. L’Estonia e la Croazia utilizzano gli indicatori PISA per orientare le modifiche strategiche. In Estonia, la Strategia per l’istruzione 2021-2035 utilizza analisi dei dati in tempo reale per ridurre la percentuale di studenti con scarso rendimento scolastico, in particolare in alfabetizzazione e matematica. In Croazia, il Piano nazionale per l’istruzione 2027 è in linea con i parametri OCSE e ha l’obiettivo di portare i risultati alla media OCSE tramite riforme in ambito didattico e valutativo.

Alcuni quadri di monitoraggio includono delle considerazioni in materia di equità. La Strategia per l’alfabetizzazione finlandese monitora la riduzione delle disuguaglianze nella lettura grazie a strumenti digitali. In alcuni casi sono presenti anche approcci di monitoraggio qualitativo. Nella Comunità francese del Belgio, il Decreto che ha istituito il DACcE consente una documentazione continua dei progressi individuali nell’apprendimento e supporta interventi personalizzati.

Mentre circa metà dei sistemi educativi riporta la presenza di quadri con obiettivi definiti, solo un numero esiguo di essi ha messo in atto valutazioni d’impatto strutturate.

In Bulgaria, la Strategia nazionale per l’uguaglianza, l’inclusione e la partecipazione dei rom 2021-2030

comprende una relazione di monitoraggio sulle attività di sensibilizzazione e sostegno a favore di oltre 40.000 studenti, ma non ne valuta l’efficacia ⁽⁶⁹⁾. La Cechia ha rivisto la sua Strategia 2030+ utilizzando i dati PISA e PIRLS e ha rilevato un aumento dei lettori con eccellenti risultati nonostante gli altri indicatori siano rimasti stabili ⁽⁷⁰⁾.

La Spagna include componenti di valutazione sia nel suo programma “PROA+” che in quello per il potenziamento delle competenze matematiche e di lettura, richiedendo alle scuole partecipanti di presentare indicatori e rapporti sullo stato di avanzamento alle autorità regionali e nazionali. È in fase di preparazione un rapporto di sintesi nazionale, anche se la maggior parte dei dati disponibili si concentra ancora sull’attuazione piuttosto che fornire prove dell’impatto delle politiche.

La Francia adotta dei metodi misti per la valutazione dell’impatto del *Plan français* e del *Plan mathématiques*. Nel 2023, tramite indagini nazionali sono stati raccolti dati qualitativi e quantitativi da insegnanti, formatori e autorità educative locali ⁽⁷¹⁾. I primi risultati indicano cambiamenti positivi nelle pratiche didattiche e nel rendimento degli studenti.

La Croazia utilizza PISA 2022 per valutare l’impatto del piano nazionale per l’istruzione, i cui risultati mostrano miglioramenti nelle scienze e progressi stabili o modesti nella lettura ⁽⁷²⁾. Tuttavia, non è ancora stato pubblicato uno studio sull’impatto. Cipro ha riferito di aver utilizzato una valutazione quantitativa per valutare il proprio intervento nazionale in materia di alfabetizzazione ⁽⁷³⁾. Circa la metà delle scuole che hanno partecipato ha riportato un miglioramento dei risultati e una riduzione del rischio di insuccesso scolastico. Tuttavia, la valutazione rimane descrittiva e non costituisce una valutazione d’impatto completa.

In Europa si registra un aumento dell’allineamento tra i meccanismi di monitoraggio e gli obiettivi strategici. Sebbene molti sistemi educativi abbiano stabilito dei quadri di riferimento per la raccolta dei dati, la loro integrazione con obiettivi politici più ampi varia.”

⁽⁶⁸⁾ [Strategia per il progresso dello Stato “La visione della Lituania per il futuro “Lituania 2050””, pagina 80, indicatore n. 16.](#)

⁽⁶⁹⁾ [Relazione di monitoraggio amministrativo sull’attuazione nel 2022 della strategia nazionale 2021-2030 per l’uguaglianza, l’inclusione e la partecipazione dei rom.](#)

⁽⁷⁰⁾ [Quadro di monitoraggio della Strategia per la politica educativa della Cechia 2030 – Valutazione.](#)

⁽⁷¹⁾ [Sintesi dell’indagine sui piani per matematica e francese \(2023\).](#)

⁽⁷²⁾ [Rapporto sull’attuazione del piano nazionale croato di sviluppo dell’istruzione per il periodo fino al 2027.](#)

⁽⁷³⁾ [Sintesi dei principali risultati del programma di alfabetizzazione funzionale di Cipro per anno scolastico.](#)

Diversi sistemi - Bulgaria, Germania, Estonia, Irlanda e Croazia - hanno definito obiettivi quantitativi legati a indicatori internazionali. Altri, come Spagna e Francia, si affidano di più a parametri nazionali e piani di intervento strutturati. In alcuni casi, esiste un monitoraggio complessivo senza obiettivi numerici chiaramente definiti, con sistemi che optano invece per approcci qualitativi e il contributo dei soggetti interessati.

Allo stesso tempo, le valutazioni strutturali dell'impatto delle politiche rimangono limitate. Molte delle valutazioni esistenti si concentrano sull'attuazione di processi o sui tassi di partecipazione piuttosto che sul raggiungimento di risultati. Con il consolidarsi dei quadri strategici, i sistemi educativi potrebbero essere più preparati per valutare gli effetti causali delle politiche adottate e rafforzare la base di evidenze a supporto di riforme future.

1.5. Sintesi

Affrontare la problematica dello scarso rendimento nelle competenze di base rimane una priorità nelle politiche dei sistemi educativi europei. Sebbene siano stati osservati progressi, le sfide attuali suggeriscono che un'ulteriore definizione di politiche strutturate con obiettivi misurabili potrebbe contribuire a garantire un accesso equo a un'istruzione di qualità e interventi efficaci. Dai risultati presentati in questo capitolo emerge che la maggior parte dei sistemi educativi ha adottato almeno un quadro politico strategico per migliorare i risultati nelle competenze di base. Quadri politici più ampi e iniziative politiche specifiche rappresentano due approcci complementari. Se da un lato i quadri strategici più generali orientano i sistemi educativi verso obiettivi di lungo termine, le iniziative politiche specifiche sono spesso progettate per intervenire su carenze di apprendimento più immediate in specifici gruppi di studenti. Integrando questi due approcci, i sistemi educativi intendono stabilire percorsi più inclusivi ed efficaci per tutti gli studenti. I quadri politici integrano misure di prevenzione, intervento e compensazione a vari livelli. Le misure preventive si concentrano sull'individuazione precoce delle difficoltà di apprendimento e sul sostegno a una didattica inclusiva. I programmi di intervento offrono didattica mirata, mentoring e apprendimento personalizzato. La compensazione punta ad affrontare le barriere socioeconomiche e promuovere il proseguimento della partecipazione all'istruzione. Un'integrazione efficace di queste componenti potrebbe permettere un'individuazione tempestiva dei bisogni di apprendimento, delle risposte personalizzate e un coinvolgimento costante nell'apprendimento. Il successo di queste misure dipende anche da solidi meccanismi di monitoraggio, da una formazione di alta qualità degli insegnanti e dalla cooperazione intersettoriale. Molti sistemi hanno introdotto programmi di sviluppo professionale tali da fornire agli insegnanti le competenze necessarie per supportare gli studenti a rischio di insuccesso scolastico.

Quadri politici dedicati all'alfabetizzazione, alla matematica e alle disuguaglianze socioeconomiche dimostrano l'importanza di risposte adeguate al contesto. Le iniziative politiche relative all'alfabetizzazione spesso si concentrano sulla promozione di una cultura della lettura e sulla creazione di collaborazioni per l'alfabetizzazione, mentre le iniziative relative alla matematica tendono a prevedere la didattica in piccoli gruppi e l'estensione del tempo di apprendimento. Le scienze come area disciplinare, tuttavia, sembrano ricevere complessivamente meno attenzione nelle iniziative dedicate, suggerendo così la possibilità di ulteriori sviluppi politici in quest'area.

Gli sforzi volti a modernizzare gli ambienti di apprendimento, migliorare la pertinenza dei curricula e promuovere l'inclusione digitale sono comuni a tutti i quadri politici. Molti sistemi sottolineano anche l'importanza di collaborazione tra scuole, famiglie e soggetti interessati esterni, riconoscendo l'importanza di un sostegno della comunità per affrontare i divari nell'apprendimento.

Diversi quadri politici includono obiettivi quantitativi espliciti in linea con i parametri UE, in particolare la riduzione della percentuale di studenti con scarsi risultati scolastici nelle valutazioni internazionali, come PISA e PIRLS, al di sotto del 15% entro il 2030. Questi obiettivi indicano una svolta verso lo sviluppo di politiche più orientate ai risultati. Tuttavia, le valutazioni dell'impatto rimangono limitate. Il potenziamento delle pratiche di valutazione può migliorare i meccanismi di accountability, supportare l'apprendimento delle politiche e garantire che gli interventi continuino a rispondere ai bisogni emergenti. Con l'evolversi delle strategie, sarà essenziale rafforzare il legame tra la progettazione delle politiche, la loro attuazione e la valutazione dell'impatto per sostenere i progressi nel contrasto allo scarso rendimento nelle competenze di base.

Capitolo 2: Organizzazione dell'istruzione

Questo capitolo esamina l'organizzazione dell'istruzione: uno degli aspetti fondamentali dell'esperienza educativa degli studenti. In questo rapporto, questo tema verrà analizzato principalmente in termini di:

- normativa sulla quantità e sulla flessibilità del tempo di insegnamento offerto agli studenti dedicato alle competenze di base;
- normativa sulla durata del tempo di insegnamento totale giornaliero, o la durata della giornata scolastica formale;
- normativa e raccomandazioni sulla suddivisione in gruppi degli studenti per esperienza educativa e insegnamento.

La quantità di tempo di insegnamento a disposizione degli studenti rappresenta un fattore importante nel loro processo di apprendimento. I dati suggeriscono che la qualità dell'istruzione e il monte ore disponibile per l'apprendimento può influire positivamente sul rendimento degli studenti (Lavy, 2015; Andersen, Humlum e Nandrup, 2016; Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2022a). Le ricerche hanno inoltre dimostrato che l'aumento del tempo di insegnamento dedicato a una specifica disciplina può aiutare a far crescere l'interesse degli studenti per tale materia e, di conseguenza, migliorare i risultati (Traphagen, 2011; Blank, 2013; Jensen, 2013). La correlazione tra tempo di insegnamento e il rendimento degli studenti non è tuttavia univoca, poiché entrano in gioco anche altri elementi importanti, tra cui la qualità dell'istruzione e il tempo a disposizione per l'apprendimento al di fuori della scuola. La relazione positiva tra l'aumento del tempo di insegnamento e i risultati degli studenti, infatti, è più evidente quando tale aumento è accompagnato da misure di sostegno per gli studenti con scarso rendimento scolastico (Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2022a). Alcune evidenze indicano anche la presenza di un "effetto soffitto", ovvero che l'incremento del tempo di insegnamento è efficace solo entro certi limiti (Yeşil Dağlı, 2019).

Oltre alla riorganizzazione del tempo tra le diverse materie, recentemente è stata dedicata una maggiore attenzione anche all'organizzazione del tempo totale che gli studenti passano a scuola. Un concetto che sta prendendo piede è quello della "scuola a tempo pieno", che fa riferimento alla possibilità di giornate scolastiche più lunghe per gli studenti. L'obiettivo è offrire un ambiente di apprendimento stimolante per gli studenti per una giornata intera o una giornata scolastica più lunga, mentre nelle scuole "a mezza giornata", l'accesso ad attività di apprendimento al di fuori dell'orario scolastico dipende spesso dalle circostanze familiari e dalle risorse disponibili. Le ricerche si sono concentrate sull'impatto delle scuole a tempo pieno specialmente in Germania, dove sono state introdotte nei primi anni 2000. Tuttavia, i risultati si sono rivelati piuttosto inconcludenti per quanto riguarda l'impatto complessivo di queste scuole. Sebbene alcuni studi abbiano riscontrato degli effetti positivi sul rendimento degli studenti che frequentano la scuola a tempo pieno (Schuepbach, 2015; Seidlitz e Zierow, 2022), l'analisi dell'impatto di questo sistema sulle disuguaglianze educative ha prodotto risultati contrastanti (Fischer, Theis e Zücher, 2014; Seidlitz e Zierow, 2022).

Oltre al tempo, un altro importante aspetto relativo all'organizzazione dell'istruzione riguarda la suddivisione in gruppi degli studenti. È importante considerare gli effetti della dimensione delle classi sui risultati degli studenti. Le ricerche a tal proposito puntano in direzioni diverse (Leuven e Oosterbeek, 2018). Alcune sostengono che la riduzione delle dimensioni delle classi non abbia alcun effetto sui risultati degli studenti (Filges, Sonne-Schmidt e Nielsen, 2018), oppure che si tratti solamente di effetti positivi a breve termine (Bressoux, Lima e Monseur, 2019). Allo stesso tempo, altre ricerche concludono che la riduzione del rapporto studenti/insegnanti, aumentando così la spesa per l'istruzione per studente, ha effetti positivi sul rendimento scolastico degli studenti nel lungo periodo e può avere benefici a lungo termine che

si protraggono anche nell'età adulta (Fredriksson, Öckert e Oosterbeek, 2011; Jackson, Johnson e Persico, 2016; Bouguen, Grenet e Gurgand, 2017).

Tuttavia, la suddivisione in gruppi degli studenti può anche essere flessibile e temporanea, rendendo potenzialmente obsoleta l'idea di dimensione di una classe (Leuven e Oosterbeek, 2018). Un concetto importante a tal proposito è la didattica differenziata: ovvero, quando un insegnante adegua le proprie lezioni in base ai bisogni di apprendimento degli studenti. Quando si applica la didattica differenziata, gli studenti con bisogni diversi non vengono separati in ambienti o classi diverse, ma vengono raggruppati in base al livello di apprendimento e alle situazioni o alle materie trattate. Generalmente, le valutazioni sulla didattica differenziata sono positive per quanto riguarda l'impatto sul livello dei risultati complessivi, ma anche sulle competenze degli studenti con rendimento sia basso che alto (Valiandes, 2015; Bal, 2016; Ziernwald, Hillmayr e Holzberger, 2022; Groenewald *et al.*, 2024). Quindi, questo capitolo tratterà anche delle riforme ad essa correlate come ultimo argomento relativo all'organizzazione dell'istruzione.

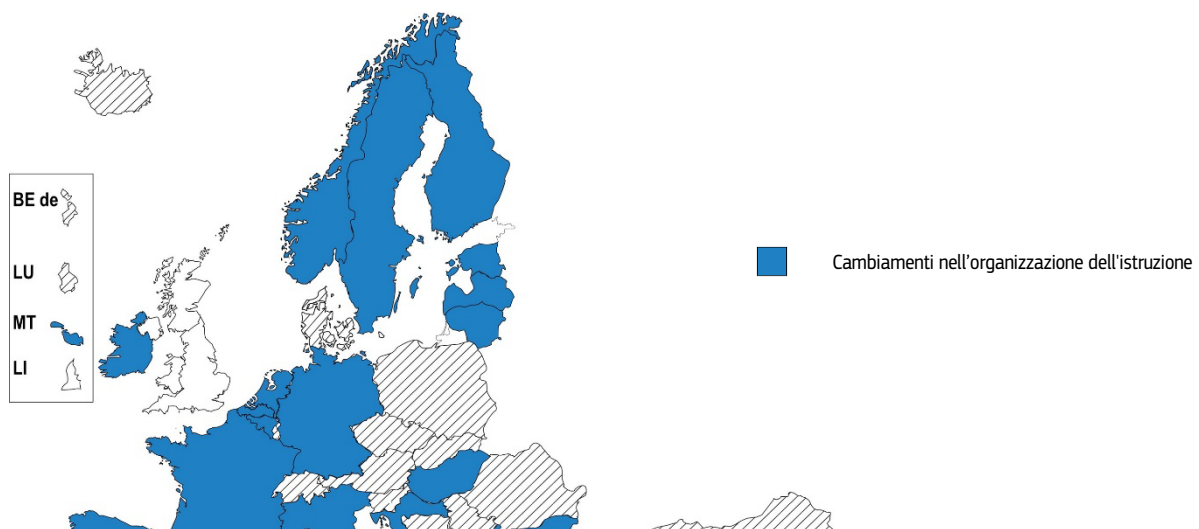
La Figura 2.1 riassume la portata dei cambiamenti avvenuti in questo periodo. Come indicato in figura, nella maggior parte dei sistemi educativi sono state apportate modifiche all'organizzazione dell'istruzione (21). La Figura 2.2 specifica ulteriormente la natura di tali modifiche, in base ai temi discussi nell'introduzione a questo capitolo: tempo di insegnamento, organizzazione della giornata scolastica, dimensione della classe e didattica differenziata. L'ultima categoria della figura fa riferimento a un caso di autonomia scolastica: quando i finanziamenti di livello superiore mirano a garantire la riorganizzazione dell'istruzione, ma sono le scuole e/o le autorità locali ad avere autonomia decisionale sulle modalità di attuazione.

Come mostra la Figura 2.2, i cambiamenti più comuni nell'organizzazione dell'istruzione nel periodo analizzato hanno riguardato il tempo di insegnamento: la durata e la flessibilità del tempo che deve o dovrebbe essere dedicato all'insegnamento di materie legate alle competenze di base.

2.1. Cambiamenti delle politiche dal 2020/2021

In questo contesto, il seguente capitolo esamina le modifiche delle politiche relative all'organizzazione dell'istruzione a partire dall'anno scolastico 2020/2021. In particolare, si concentra sulle modifiche di normativa, raccomandazioni e linee guida di livello superiore ancora in vigore nell'anno 2024/2025.

Figura 2.1: Cambiamenti nell'organizzazione dell'istruzione tra il 2020/2021 e il 2024/2025, ISCED 1-2





Nessun cambiamento

Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Bulgaria: modifiche solo per il livello ISCED 2.

Irlanda, Grecia e Malta: modifiche solo per il livello ISCED 1.

Tali cambiamenti sono intervenuti in 16 sistemi educativi: sei sistemi educativi hanno modificato la durata del tempo di insegnamento e sei la flessibilità nella distribuzione di questo tempo, mentre quattro sistemi hanno messo in atto entrambe le modifiche contemporaneamente (la figura si riferisce ai cambiamenti nelle due categorie separatamente). La normativa sulla durata del tempo di insegnamento totale giornaliero, o la durata della giornata scolastica formale, è stata modificata in nove sistemi educativi.

Le modifiche relative alla definizione della dimensione delle classi o al rapporto studenti/insegnanti sono state adottate solo in due sistemi educativi, mentre la normativa o le raccomandazioni sulla didattica differenziata sono state adottate e/o implementate in otto di essi.

Sei sistemi educativi hanno introdotto nuovi quadri di finanziamento a sostegno dell'obiettivo generale di migliorare le competenze di base, dando alle scuole l'autonomia necessaria per mettere in atto le misure più appropriate. Questi programmi includono

il Piano d'azione per le lingue della Comunità fiamminga del Belgio, il programma *Startchancen* ⁽⁷⁴⁾ in Germania, il programma "La nostra scuola, creiamola insieme" ⁽⁷⁵⁾ in Francia, il Piano generale per le competenze di base ⁽⁷⁶⁾ nei Paesi Bassi, la quarta generazione del Programma Aree educative di intervento prioritario (TEIP4) ⁽⁷⁷⁾ rivolto alle scuole svantaggiate in Portogallo, e delle speciali sovvenzioni del governo per misure volte a promuovere l'uguaglianza educativa e la non discriminazione nell'istruzione per il periodo 2024-2027 in Finlandia ⁽⁷⁸⁾, dove questa sovvenzione può essere utilizzata per assumere co-docenti, dividere i gruppi didattici o organizzare lezioni separate.

La maggior parte dei cambiamenti coinvolge sia l'istruzione primaria che la secondaria inferiore. Sebbene vi siano alcune riforme in più nell'istruzione primaria, le differenze tra i due livelli sono poche. Queste differenze saranno discusse in relazione alle misure dettagliate. Analogamente, le differenze tra le aree delle competenze di base (lettura, matematica e scienze) sono analizzate di seguito.

Figura 2.2: Numero dei sistemi educativi che hanno messo in atto cambiamenti nell'organizzazione dell'istruzione tra il 2020/2021 e il 2024/2025, ISCED 1-2, per sottocategoria

Numero di sistemi educativi

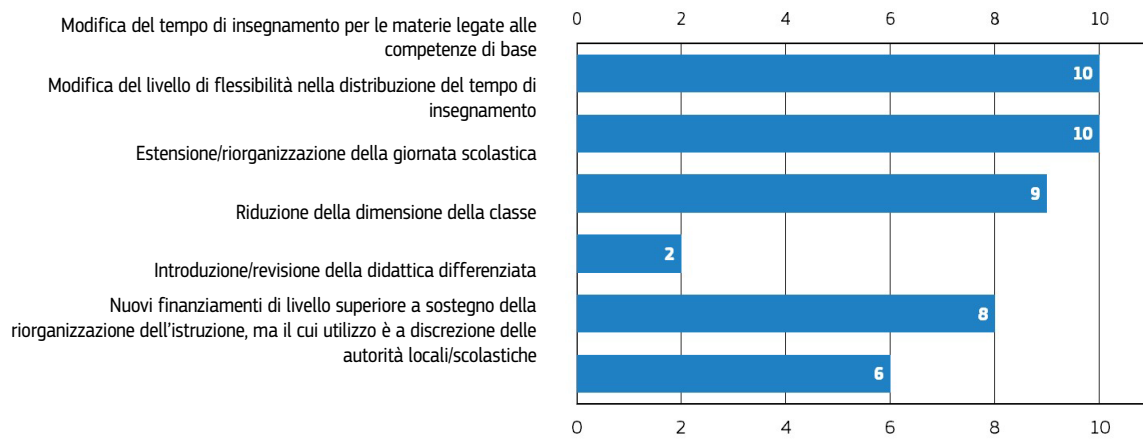
⁽⁷⁴⁾ [Startchancen-Programm - BMFTR](#).

⁽⁷⁵⁾ [Notre école, faisons-la ensemble | éducol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesco](#).

⁽⁷⁶⁾ [Piano generale per le competenze di base](#), Ministero dell'istruzione, della cultura e delle scienze dei Paesi Bassi, 2023.

⁽⁷⁷⁾ [Order 7798/2023](#).

⁽⁷⁸⁾ [Sovvenzione speciale del governo per misure volte a promuovere l'uguaglianza educativa e la non discriminazione nell'istruzione e nella cura della prima infanzia, nell'istruzione prescolare e nell'istruzione di base per il periodo 2024-2027 - OKM - Ministero dell'istruzione e della cultura, Finlandia](#).



Fonte: Eurydice.

2.2. L'organizzazione del tempo degli studenti

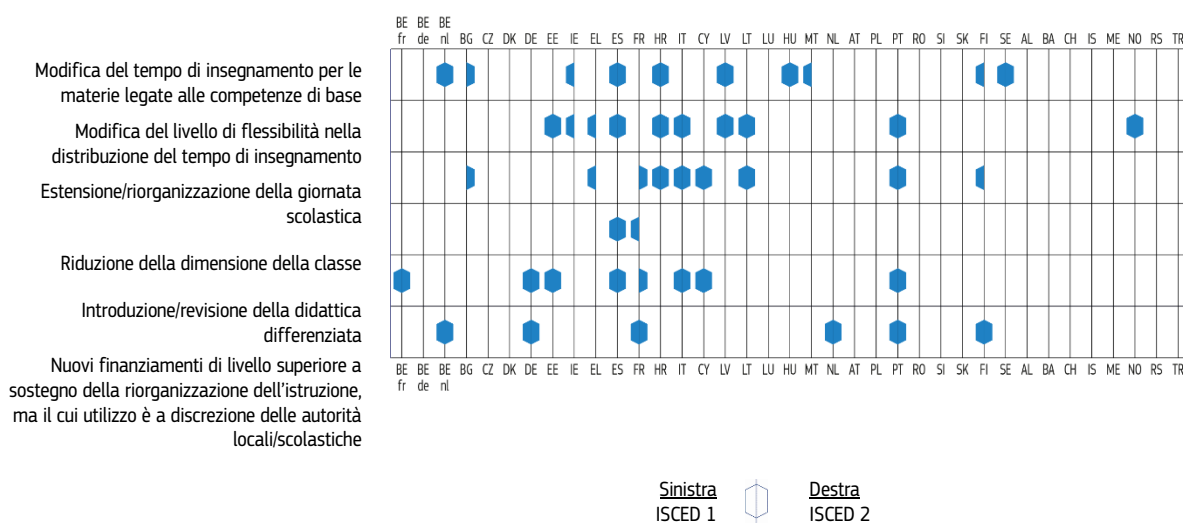
Come precedentemente discusso, il primo aspetto dell'organizzazione dell'istruzione è l'organizzazione del tempo degli studenti, che riguarda il tempo dedicato a specifiche materie o competenze, la flessibilità e il tempo complessivo che gli studenti passano (o possono passare) a scuola. Questi sono gli aspetti che durante il periodo analizzato sono stati sottoposti più frequentemente a modifiche, rispetto alle revisioni della normativa o delle raccomandazioni relative alla suddivisione in gruppi degli studenti.

La Figura 2.3 mostra nel dettaglio le aree di riforma per ciascun sistema educativo europeo incluso in questo rapporto. Dal 2020/2021, la maggior parte dei sistemi educativi si sta orientando verso l'assegnazione di più tempo all'insegnamento delle competenze di base, una maggiore flessibilità, che conferisce alle scuole una maggiore autonomia nell'organizzazione dell'istruzione, e la creazione delle condizioni per un prolungamento dell'orario scolastico.

Per quanto riguarda la **durata del tempo di insegnamento** destinato alle competenze di base, si rilevano due principali tipi di riforma: (1) la modifica del tempo di insegnamento per tutte le materie legate alle competenze di base; e (2) l'attenzione a una particolare area di competenza, nello specifico lettura o alfabetizzazione scientifica.

Il primo approccio è stato scelto in Bulgaria, Irlanda, Croazia, Ungheria e Finlandia. Questi paesi hanno modificato il tempo minimo di insegnamento previsto per tutte o quasi tutte le materie legate alle competenze di base in uno o in entrambi i livelli di istruzione analizzati. I cambiamenti in Bulgaria coinvolgono solo l'istruzione secondaria inferiore, mentre le riforme in Irlanda e Finlandia riguardano l'istruzione primaria. Tra questi sistemi educativi, l'Ungheria è l'unica ad aver diminuito il tempo di insegnamento invece di aumentarlo. Diversi di questi cambiamenti sono legati anche alle riforme del curriculum (si veda il Capitolo 3).

Figura 2.3: Cambiamenti nell'organizzazione dell'istruzione tra il 2020/2021 e il 2024/2025, ISCED 1-2, per sistema educativo e per sottocategoria



Il secondo approccio è stato scelto da Spagna, Lettonia, Malta, Svezia e Comunità fiamminga del Belgio. La Comunità fiamminga del Belgio, la Spagna e Malta hanno sviluppato delle politiche specifiche con lo scopo di aumentare il tempo che gli studenti dedicano alla **lettura**. La Comunità fiamminga del Belgio ha

sviluppato un piano d'azione completo per la lettura che prevede misure riguardanti non solo il tempo di insegnamento, ma anche la valutazione, il sostegno all'apprendimento e la formazione degli insegnanti (si vedano i Capitoli 4, 5 e 6 del presente rapporto). Una delle iniziative è La giornata della lettura delle Fiandre⁽⁷⁹⁾. In Spagna, la legge sull'istruzione emendata⁽⁸⁰⁾

⁽⁷⁹⁾ [La giornata della lettura delle Fiandre.](#)

⁽⁸⁰⁾ [Legge 2/2006 sull'istruzione, emendata dalla legge 3/2020.](#)

stabilisce che tutte le scuole dedichino giornalmente del tempo alla lettura e che l'insegnamento della lettura debba essere trasversale a tutte le discipline ⁽⁸¹⁾. Malta si concentra sulle abilità di lettura degli studenti dell'istruzione primaria, la sua Strategia nazionale per l'istruzione 2024-2030 ⁽⁸²⁾ prevede l'aumento graduale del tempo dedicato alla lettura nella prima infanzia (scuola preprimaria e primi anni della scuola primaria).

Lettonia e Svezia hanno aumentato il tempo di insegnamento per le **materie scientifiche**, sia nella primaria che nella secondaria inferiore. In Lettonia, gli studenti della primaria hanno più lezioni di scienze e 2 ore in meno di letteratura a settimana. Nella secondaria inferiore è stata introdotta la materia "tecnologia e scienze informatiche" con un numero significativo di ore. In Svezia, il tempo di insegnamento è stato aumentato di un totale di 50 ore nelle materie scientifiche nell'istruzione obbligatoria.

Tuttavia, non è solo la quantità del tempo di insegnamento che è aumentata dal 2020/2021, ma anche la sua **flessibilità**. Nei sistemi educativi con riforme a tal proposito (Estonia, Irlanda, Grecia, Spagna, Croazia, Italia, Lettonia, Lituania, Portogallo e Norvegia), le scuole stanno acquisendo maggiore autonomia nell'organizzazione del tempo dedicato all'insegnamento delle competenze di base. In Grecia, la flessibilità è introdotta tramite l'aggiunta di modelli flessibili, i "laboratori per lo sviluppo delle competenze" (si veda l'esempio del paese). In Lettonia e Norvegia, le scuole possono decidere liberamente sul contenuto del 10% del tempo totale di insegnamento; in Portogallo tale percentuale è pari al 25% e in Lituania al 30%.

I laboratori per lo sviluppo delle competenze in **Grecia** sono un'iniziativa educativa innovativa e dinamica, che prevede l'introduzione nel curriculum obbligatorio di nuove unità tematiche, incentrate sulle competenze, dall'istruzione preprimaria alla secondaria, utilizzando metodi di apprendimento moderni e innovativi ⁽⁸³⁾. Il principio di base dei laboratori per lo sviluppo delle competenze consiste nel combinare gli aspetti cognitivi del curriculum con lo sviluppo delle competenze di base degli studenti, aiutandoli a diventare cittadini liberi e responsabili. L'obiettivo dei laboratori per lo sviluppo delle competenze è migliorare le *soft skills* degli studenti, le competenze per la vita e quelle tecnologiche e scientifiche.

Sebbene gli insegnanti debbano includere tutte le unità tematiche definite dalla normativa, possono adattare i contenuti e i metodi alle esigenze di apprendimento degli studenti.

⁽⁸¹⁾ [Decreto reale 217/2022, che stabilisce l'organizzazione e gli standard minimi per l'istruzione secondaria obbligatoria.](#)

⁽⁸²⁾ ["Immaginare il futuro trasformando l'istruzione": Strategia nazionale per l'istruzione 2024-2030.](#)

⁽⁸³⁾ Quadro di riferimento per i laboratori per lo sviluppo delle competenze nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie [Gazzetta ufficiale, B 3567/2021.](#)

In molti sistemi educativi, la flessibilità dell'istruzione non è solo relativa al tempo, ma anche all'organizzazione in generale, quindi anche al raggruppamento flessibile degli studenti in gruppi. In Estonia, Spagna, Italia e Portogallo, la flessibilità si estende a molti altri aspetti dell'esperienza di apprendimento in classe. Questi esempi saranno discussi nella prossima sezione, in relazione ai nuovi sviluppi sul raggruppamento degli studenti.

L'ultimo aspetto dell'organizzazione del tempo degli studenti è il **prolungamento della giornata scolastica**. Tra i sistemi educativi che hanno messo in atto dei cambiamenti in questa categoria (si veda la Figura 2.3) la maggior parte è passata, o sta passando, a un modello di scuola a tempo pieno. L'unica eccezione è la Bulgaria, dove i cambiamenti messi in atto nell'istruzione secondaria inferiore comportano una diminuzione del tempo passato a scuola. Inoltre, in Finlandia, le modifiche hanno aumentato solamente di poco la durata di questo tempo.

Nel 2022 ⁽⁸⁴⁾ la Grecia ha introdotto nell'istruzione primaria la giornata scolastica a tempo pieno, che nel pomeriggio prevede tre diversi momenti: pranzo ed educazione alimentare, studio e preparazione e attività scolastiche. In Francia, dopo un progetto pilota nel 2023/2024, l'offerta a tempo prolungato (*accueil élargi*) dalle 8 alle 18 è stata applicata in scuole secondarie di livello inferiore a partire dall'anno scolastico 2024/2025 ⁽⁸⁵⁾. In Lituania, nel quadro del programma "Attuazione dell'educazione inclusiva", le scuole hanno potuto richiedere dei fondi speciali per la riorganizzazione del processo educativo e per mettere in atto un modello di scuola a tempo pieno a partire dal 2024.

In Croazia, Cipro e Italia sono in corso dei progetti pilota di valutazione di nuovi modelli educativi. In Croazia e in Italia, questi progetti precedono potenziali riforme di maggior portata (si vedano gli esempi per paese). A Cipro, è stato introdotto in via sperimentale un ulteriore insegnamento delle materie STE(A)M in 12 istituti primari e tre istituti secondari inferiori.

In **Croazia**, è in corso il programma sperimentale chiamato "La scuola primaria come scuola a tempo pieno: un sistema educativo equilibrato, giusto, efficiente e sostenibile" ⁽⁸⁶⁾ che coinvolge 62 scuole per quattro anni scolastici (dal 2023/2024 a 2026/2027). Il programma punta a offrire una base fondata su evidenze e argomentazioni a sostegno dell'attuazione del quadro di riferimento e del modello di lavoro a tempo pieno proposti per le scuole primarie (ISCED 1-2) in tutto il paese. Il programma sperimentale include anche un aumento del numero di ore dedicate alle materie collegate all'acquisizione delle competenze di base. Piuttosto che focalizzarsi su singole materie, si rivolge ad aree didattiche chiave, soprattutto le competenze essenziali di alfabetizzazione, lingua e lettura, matematica, e la loro integrazione. Nell'attuazione sperimentale è anche permessa una programmazione flessibile.

In **Italia**, parte degli investimenti nell'ambito del Piano per la ripresa e la resilienza (PNRR) è dedicata alla riqualificazione di vecchie mense scolastiche e alla costruzione di nuove, in modo da favorire l'estensione del tempo pieno ⁽⁸⁷⁾. Sono in fase di sviluppo diversi progetti, tra cui l'estensione dell'orario scolastico ad attività pomeridiane che contribuiranno a migliorare le esperienze di apprendimento e ad offrire opportunità per il recupero delle competenze di base. Inoltre, tra le iniziative dell'"Agenda Sud" ⁽⁸⁸⁾, il progetto pilota "Caivano" coinvolge più di 2000 scuole del Sud Italia per trasformarle in poli educativi e punti di riferimento per lo sviluppo delle comunità locali, prevedendo il potenziamento delle competenze di base e trasversali e delle attività laboratoriali, al fine di mantenere le scuole aperte oltre l'orario scolastico regolare.

2.3. Suddivisione in gruppi degli studenti

Il secondo aspetto dell'organizzazione dell'istruzione riguarda la suddivisione in gruppi degli studenti. I due argomenti di questo capitolo, come precedentemente detto, sono la riduzione della dimensione della classe e l'introduzione della didattica differenziata.

Quest'ultima riguarda il raggruppamento flessibile degli studenti in modo temporaneo.

Come mostrato nella Figura 2.2 e 2.3, la **riduzione della dimensione della classe** non è stata tra le misure preferite dalle autorità educative europee nel periodo tra 2020/2021 e 2024/2025. Solo Spagna e Francia hanno modificato la normativa a questo riguardo. In Spagna, la legge sull'istruzione emendata ⁽⁸⁹⁾ evidenzia la necessità di un'attenzione

⁽⁸⁴⁾ [Legge n. 4957/2022, Articolo 371 su un programma aggiornato per la scuola primaria e dell'infanzia a tempo pieno.](#)

⁽⁸⁵⁾ [Accueil élargi 8h-18h | éducol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesco.](#)

⁽⁸⁶⁾ [La scuola primaria come scuola a tempo pieno: un sistema](#)

[educativo equilibrato, equo, efficiente e sostenibile](#), Ministero della scienza e dell'istruzione della Repubblica di Croazia, 2023.

⁽⁸⁷⁾ [Mense - FUTURA.](#)

⁽⁸⁸⁾ [Riduzione dei divari territoriali - FUTURA.](#)

⁽⁸⁹⁾ [Legge 2/2006 sull'istruzione, emendata dalla legge 3/2020.](#)

personalizzata per gli studenti della scuola primaria, in particolare in contesti socialmente svantaggiati. In tali contesti, l'adeguamento del rapporto studenti/unità è considerato un mezzo per favorire un'attenzione individualizzata. Diverse Comunità autonome hanno scelto di ridurre le dimensioni delle classi a livello primario e/o secondario inferiore (ad esempio, Madrid e La Rioja). In Francia, la dimensione delle classi per l'ultimo anno di scuola preprimaria e per le prime due classi della primaria è stata ridotta e limitata a 24 alunni; questa misura è stata attuata in modo graduale dal 2020/2021 al 2023/2024. Inoltre, nelle zone di educazione prioritaria, il numero di alunni della stessa classe è ulteriormente limitato secondo una misura di divisione delle classi. Si tratta di una misura dedicata per contrastare le difficoltà educative. Il vantaggio è un'ulteriore supervisione e la possibilità per gli alunni di avere più tempo per apprendere le competenze di base. Le valutazioni d'impatto condotte nelle prime fasi di attuazione evidenziano risultati positivi, in particolare per gli alunni della prima classe con difficoltà di apprendimento in matematica ⁽⁹⁰⁾.

A partire dal 2020/2021 è stata adottata una politica sempre più diffusa che pone l'accento sulla **didattica differenziata** e sulla suddivisione flessibile in gruppi degli studenti. Diverse riforme sono orientate a una maggiore flessibilità nell'organizzazione dell'istruzione, tra cui una suddivisione in gruppi più flessibile, per affrontare bisogni e livelli di apprendimento individuali. La maggior parte delle misure illustrate in questa sezione riguardano sia l'istruzione primaria che la secondaria inferiore; in Francia, tali misure sono messe in atto solamente nell'istruzione secondaria inferiore.

Uno degli strumenti che facilita la didattica differenziata e il raggruppamento flessibile degli studenti è l'introduzione della co-docenza, ossia l'inserimento di un secondo insegnante o di un assistente nella classe (si veda anche il Capitolo 6 per ulteriori dettagli). Nella Comunità francese del Belgio, le scuole ricevono ulteriori risorse per garantire la presenza di personale aggiuntivo nelle classi per diverse ore alla settimana. La presenza regolare e

occasionale di questa seconda persona è un'opportunità per modulare l'apprendimento, prestare maggiore attenzione a ciascuno studente, diversificare i metodi, aumentare le interazioni tra studenti e insegnanti, facilitare la realizzazione di progetti collettivi e, in generale, garantire un ambiente di lavoro più sereno. Analogamente, la Estremadura (Spagna) ha scelto la pratica del co-insegnamento come metodo per offrire un'attenzione personalizzata agli studenti con difficoltà di apprendimento e migliorare i livelli di successo scolastico nell'istruzione obbligatoria. A Cipro, gli assistenti didattici tengono lezioni di recupero per gli studenti con difficoltà di apprendimento in classe. Nel 2022, Cipro ha anche introdotto una Guida alla didattica differenziata ⁽⁹¹⁾ (si veda il Capitolo 6).

Un'altra possibilità è la creazione di gruppi flessibili all'interno delle classi che possano continuare la loro esperienza di apprendimento in contesti più piccoli, adatti alle loro necessità. La Francia, ad esempio, ha adattato il modo in cui organizza l'insegnamento alle necessità degli studenti creando dei gruppi più piccoli per matematica e francese nelle classi 6° e 7° (istruzione secondaria inferiore), con un numero ridotto di studenti per ciascun gruppo (temporaneo).

Come precedentemente citato, in Estonia, Spagna, Italia e Portogallo, la flessibilità del tempo di insegnamento va di pari passo con una maggiore flessibilità nell'organizzazione generale dell'insegnamento in classe. In Estonia, le modifiche al curriculum nazionale per le scuole di base garantiscono una maggiore flessibilità alle scuole nell'organizzazione curricolare, ad esempio, differenziando la didattica, scegliendo il contenuto delle lezioni e offrendo corsi facoltativi che tengono in considerazione le specifiche necessità degli studenti e la regione. In Spagna, Italia e Portogallo (si vedano gli esempi per paese) sono state intraprese direzioni simili.

⁽⁹⁰⁾ [Évaluation de l'impact de la réduction de la taille des classes de CP et de CE1 en REP+ sur les résultats des élèves et les pratiques des enseignants / Sandra Andreu, Linda Ben Ali, Laurent Blouet, Pascal Bressoux, Axelle Charpentier, Isabelle Cioldi, Aurélie Lacroix, Laurent Lima, Fabrice Murat, Danae Odin-Steiner, Christelle Raffaëlli, Thierry Rocher, Ronan Yourc'h - Portail des publications](#)

[de la DEPP](#), Documento di lavoro n.2021-E04, Ministero dell'istruzione, della gioventù e dello sport della Francia, 2021.

⁽⁹¹⁾ [Guida alla didattica differenziata di Cipro, 2022.](#)

In **Spagna**, secondo il Decreto regio 217/2022 che stabilisce il curriculum per l'istruzione secondaria obbligatoria ⁽⁹²⁾, le amministrazioni per l'istruzione delle Comunità autonome sono responsabili dell'adozione di misure organizzative e curriculari orientate alla valorizzazione della diversità che consentono alle scuole di definire in autonomia modelli di organizzazione dell'istruzione flessibili e adeguati alle caratteristiche dei propri studenti. Queste misure includono adattamenti del curriculum, integrazione di materie nell'ambito delle aree disciplinari, suddivisione degli studenti in gruppi flessibili, divisione delle classi, offerta di materie facoltative, programmi di potenziamento e misure di sostegno personalizzate per gli studenti con bisogni educativi speciali.

In **Italia**, sono stanziati fondi nell'ambito del PNRR per trasformare tutte le scuole italiane (8000) in ambienti di apprendimento moderni dove spazio, tecnologia, arredi e didattica contribuiscono insieme a migliorare l'istruzione con un approccio flessibile e personalizzato sugli studenti. In queste "Next Generation Classrooms" ⁽⁹³⁾, l'orario di insegnamento può essere modulato per consentire programmazioni didattiche più flessibili e modulari. Ciò consente anche ritmi di apprendimento variabili, didattica differenziata e esperienze di apprendimento più adattabili in base alle esigenze degli studenti. L'ambiente supporta un approccio dinamico alla gestione del tempo, in modo da facilitare l'apprendimento individuale e collaborativo.

In **Portogallo**, nell'ambito della creazione di "classi dinamiche", le scuole possono, in determinati momenti della giornata scolastica, suddividere gli studenti in gruppi in base al loro livello di apprendimento. Questo consente la creazione di gruppi specializzati per aiutare gli studenti che hanno bisogno di maggior tempo o di un ritmo di apprendimento diverso in materie in cui hanno avuto un rendimento scarso. Inoltre, è possibile formare gruppi in materie specifiche per aiutare gli studenti a sviluppare le loro competenze secondo un piano di apprendimento personalizzato. Le scuole hanno l'autonomia per ridistribuire il tempo e il carico di lavoro tra diverse aree del curriculum in base alle esigenze degli studenti, creare nuove materie, organizzare diversamente le classi o i gruppi di studenti e creare dei curricula personalizzati per uno specifico gruppo di studenti per contrastare lo scarso rendimento scolastico ⁽⁹⁴⁾.

2.4. Sintesi

Questo capitolo analizza le riforme relative all'organizzazione dell'istruzione messe in atto tra il 2020/2021 e il 2024/2025. Come discusso all'interno del capitolo, le autorità educative di livello superiore in questo periodo hanno messo in atto dei cambiamenti in più della metà dei sistemi educativi europei analizzati in questo rapporto. Le differenze tra i livelli di istruzione sono risultate marginali, il che dimostra che le autorità educative hanno avuto come obiettivo delle riforme sia gli studenti di primaria che di secondaria inferiore.

I cambiamenti nell'organizzazione dell'istruzione per affrontare il problema dello scarso rendimento nelle competenze di base generalmente hanno portato verso l'aumento del tempo trascorso a scuola, dedicando più tempo alle materie legate alle competenze di base o addirittura prolungando la durata della giornata scolastica. Alcuni sistemi educativi hanno messo in atto dei cambiamenti per tutte le materie legate alle competenze di base, mentre altri si sono concentrati su aree specifiche: in modo particolare, lettura o alfabetizzazione scientifica.

⁽⁹²⁾ [Decreto reale 217/2022, che stabilisce l'organizzazione e gli standard minimi per l'istruzione secondaria obbligatoria.](#)

⁽⁹³⁾ [Piano Scuola 4.0](#), Ministero dell'istruzione e del merito italiano.

⁽⁹⁴⁾ [Ordinanza ministeriale di attuazione n.181/2019, Ordinanza ministeriale di attuazione n. 306/2021, 1.2.3. Classi dinamiche | Scuola+.](#)

In aggiunta al tempo di insegnamento totale, le riforme dell'organizzazione dell'istruzione hanno spesso portato all'aumento della flessibilità e dell'autonomia concessa alle scuole nell'organizzazione dell'istruzione. In oltre un quarto dei sistemi educativi europei, le scuole dispongono di una maggiore autonomia nel definire parte del tempo di insegnamento da dedicare alle diverse materie e nell'organizzare il lavoro e i gruppi di studenti all'interno delle classi. In molti contesti, la flessibilità è cresciuta contemporaneamente in entrambe le dimensioni e diversi sistemi educativi stanno creando le condizioni e incentivando la didattica differenziata.

È opportuno sottolineare che questo capitolo analizza solo le modifiche più recenti: non fornisce un quadro complessivo sull'organizzazione dell'istruzione in tutti i sistemi europei, ma mostra le principali tendenze dei paesi e le loro risposte al calo delle competenze di base evidenziato dalle indagini di valutazione internazionale.

Capitolo 3: Modifiche al curriculum

I curricula scolastici svolgono un ruolo fondamentale nel garantire un'istruzione di qualità e inclusiva e nel favorire lo sviluppo delle competenze. Essi descrivono in dettaglio i programmi di studio, i contenuti e gli obiettivi di apprendimento, i risultati attesi, le linee guida per la valutazione degli alunni e la programmazione didattica. In un sistema educativo possono essere in vigore più tipi di curricula o documenti di indirizzo, che possono contenere consigli, raccomandazioni o regolamenti. Indipendentemente dal livello di obbligatorietà a cui le scuole e gli insegnanti devono conformarsi, tutti i curricula stabiliscono il quadro di riferimento di base entro il quale le scuole sviluppano la propria didattica per soddisfare i bisogni dei propri studenti.

Le autorità educative in tutta Europa periodicamente rivedono e riallineano il contenuto dei curricula scolastici allo scopo di rispondere alle necessità in evoluzione di società e studenti, affrontare le questioni politiche emergenti e riflettere il cambiamento dei paradigmi pedagogici (Priestley *et al.*, 2021; Shimizu e Vithal, 2023). Pianificare, progettare e realizzare dei curricula nuovi o rivisti è un processo complesso che spesso cerca di raggiungere obiettivi molteplici e interconnessi (Gouëdard *et al.*, 2020). Le modifiche volte a migliorare l'efficacia e la pertinenza del curriculum possono comportare la revisione del contenuto delle materie e degli obiettivi di apprendimento, la riduzione del sovraccarico del curriculum e il sostegno al coinvolgimento degli studenti attraverso pratiche didattiche innovative e l'apprendimento trasversale, in particolare nelle discipline STEM (OECD, 2020, 2024). Inoltre, le riforme del curriculum sono uno strumento politico importante a sostegno dello sviluppo delle competenze chiave e di base (Commissione europea: Direzione generale dell'istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura *et al.*, 2022).

All'indomani della pandemia da COVID-19 e in risposta al calo dei risultati nelle indagini internazionali, i ricercatori hanno anche sostenuto che un modo importante per migliorare le prestazioni degli studenti consiste nel rivedere il curriculum e nel "centrarlo nuovamente sulle materie di base, chiarire gli obiettivi di apprendimento e migliorarne il sequenziamento" (Crato e Patrinos, 2025, p. 11). Inoltre, le disposizioni per un apprendimento personalizzato e flessibile possono rendere il curriculum più inclusivo e supportare gli studenti a rischio di insuccesso scolastico, mantenendo al contempo la coerenza ed evitando la stigmatizzazione (OECD, 2021a).

In linea con i risultati della ricerca, il documento di lavoro dei servizi della Commissione europea sui percorsi per il successo scolastico (Commissione europea, 2022a) sottolinea l'importanza di curricula pertinenti e stimolanti che sostengano l'insegnamento e l'apprendimento personalizzati e consentano una varietà di metodi di insegnamento. Inoltre, il Piano d'azione sulle competenze di base (Commissione europea, 2025, p. 4) evidenzia che "in molti sistemi, i curricula sono stati regolarmente ampliati in risposta alle nuove richieste della società e di conseguenza sono state trascurate le competenze di base". Inoltre, sottolinea che "trovare un migliore equilibrio tra la portata del curriculum e l'attenzione alle competenze di base è una condizione fondamentale affinché i risultati educativi migliorino".

Questo capitolo quindi si concentrerà sui cambiamenti ⁽⁹⁵⁾ apportati ai curricula emanati a livello centrale a partire dall'anno scolastico 2020/2021 con l'obiettivo di supportare lo sviluppo delle competenze di base e ridurre l'insuccesso scolastico. Nonostante la varietà delle misure riportate, è possibile osservare diverse tendenze significative nelle recenti riforme curriculari. Si tratta di quattro principali tipi di misure:

⁽⁹⁵⁾ Il termine "modifiche al curriculum" indica qualsiasi tipo di revisione, trasformazione o cambiamento al curriculum di livello superiore.

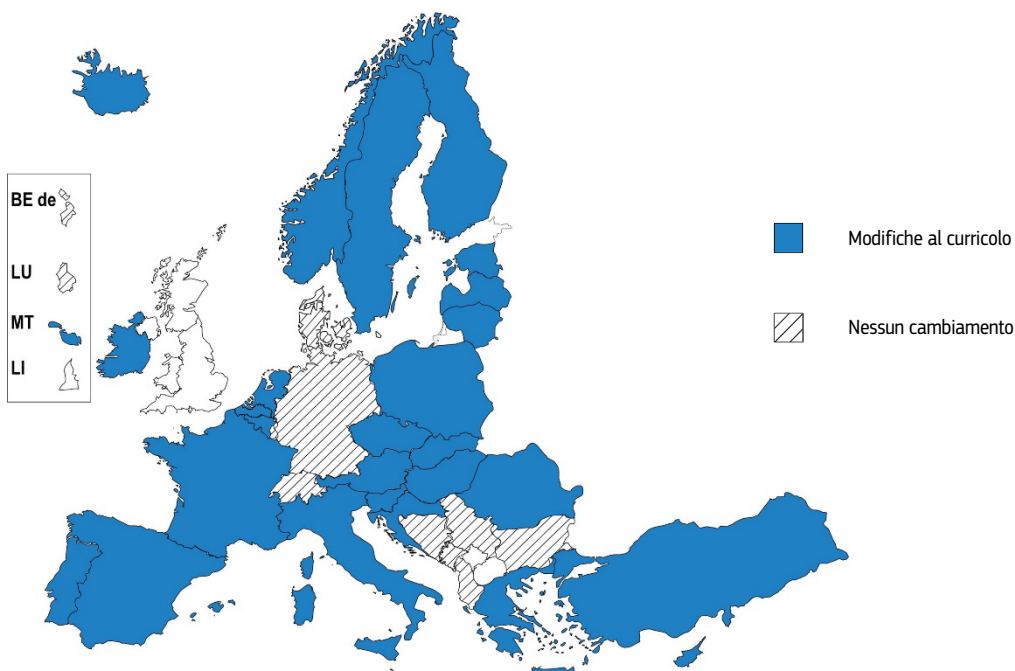
- revisione degli obiettivi di apprendimento;
- riduzione del contenuto del curriculum;
- inclusione e individualizzazione;
- attenzione all'educazione STEM e alla didattica innovativa.

3.1. Modifiche al curriculum dal 2020/2021

La Figura 3.1 mostra che la maggior parte dei sistemi educativi europei (27) sono stati sottoposti a modifiche del curriculum per affrontare il problema dello scarso rendimento delle competenze di base. Tuttavia, l'entità, l'attenzione e il livello di attuazione di tali modifiche differiscono. In alcuni casi, inoltre, è difficile distinguere l'obiettivo specifico di contrasto al basso rendimento da intenti politici più ampi, come il miglioramento della qualità dell'istruzione e la riduzione delle disuguaglianze.

La maggior parte dei sistemi educativi, tranne la Francia e la Comunità fiamminga del Belgio, riportano modifiche sia nell'istruzione primaria e che nella secondaria inferiore. L'analisi evidenzierà quando delle modifiche specifiche sono relative a un solo livello di istruzione. In termini di differenza tra le tre diverse competenze di base (alfabetizzazione, matematica e scienze), la maggior parte delle modifiche ai curricoli è relativa a matematica e scienze. Gli esempi per paese illustrano le recenti revisioni e non rappresentano una lista esaustiva di tutti gli sviluppi dei curricoli.

Figura 3.1: Modifiche al curriculum che puntano a ridurre lo scarso rendimento nelle competenze di base tra il 2020/2021 e il 2024/2025, ISCED 1-2



Fonte: Eurydice.

Nota esplicitiva

Il termine "modifiche al curriculum" indica qualsiasi tipo di revisione, trasformazione o cambiamento al curriculum emanato a livello superiore.

Note specifiche per paese

Comunità francese del Belgio: modifiche solo per il livello ISCED 1.

Comunità fiamminga del Belgio: modifiche solo per il livello ISCED 2.

3.2. Revisione degli obiettivi di apprendimento

Gli obiettivi di apprendimento sono una parte importante di ogni curriculum, poiché definiscono ciò che gli studenti devono sapere, comprendere ed essere in grado di fare al termine di un livello o di un modulo di apprendimento.

Per sostenere lo sviluppo di competenze di base e affrontare lo scarso rendimento scolastico, alcune autorità educative in Europa rivedono gli obiettivi di apprendimento per renderli più chiari e più mirati.

Ad esempio, nella Comunità fiamminga del Belgio, le modifiche al curriculum puntano sulla qualità e non sulla quantità dei nuovi obiettivi di apprendimento. La priorità è data agli obiettivi di apprendimento relativi alle competenze chiave più cruciali, vale a dire le competenze in olandese, altre lingue e matematica, scienze e tecnologia.

In Islanda, l'obiettivo generale è quello di rendere il curriculum di base principale più accessibile e più chiaro per insegnanti, scuole, studenti e genitori, oltre a sostenere una valutazione più efficace. I cambiamenti sono significativi, ma l'attenzione principale è sulla semplificazione e la definizione degli obiettivi più chiari e, in alcuni casi, più basati su fatti e conoscenze.

Allo stesso modo, nei **Paesi Bassi**, nel 2024 sono stati rivisti gli obiettivi fondamentali per la lingua olandese e la matematica per renderli più chiari. In **Romania** il profilo di formazione per laureati adottato nel 2023 si concentra sugli "elementi essenziali per l'apprendimento". In **Svezia** le proposte di revisione del curriculum ⁽⁹⁶⁾ sono state presentate al governo nel febbraio 2025. Queste proposte si basano sul principio secondo cui l'insegnamento nella prima infanzia dovrebbe riguardare soprattutto fatti e competenze di base per dare agli studenti una base necessaria per continuare a imparare. Man mano che gli studenti diventano più grandi, si può dedicare più tempo ad abilità teoriche più complesse quali riflettere, analizzare e trarre conclusioni.

In Spagna, i Decreti regi 157/2022 ⁽⁹⁷⁾ e 217/2022 ⁽⁹⁸⁾, che regolano il curriculum rispettivamente dell'istruzione primaria e della secondaria obbligatoria, definiscono un "profilo di uscita" degli studenti. Questo individua le competenze chiave che gli studenti devono acquisire entro la fine dell'istruzione obbligatoria. Comprende anche descrittori operativi che forniscono indicazioni

sul livello di prestazioni atteso al termine dell'istruzione primaria e secondaria. Questo approccio garantisce che i risultati educativi siano chiaramente definiti, allineando le pratiche di insegnamento alle competenze necessarie per lo sviluppo scolastico e personale degli studenti.

3.3. Riduzione del contenuto del curriculum

Le revisioni del curriculum che hanno lo scopo di contribuire ad affrontare lo scarso rendimento possono anche comportare la riduzione del contenuto del curriculum, in particolare dei concetti teorici, concentrandosi invece sulle conoscenze e sulle competenze di base e promuovendo un apprendimento più approfondito.

Ad esempio, nella Comunità francese del Belgio, la revisione del quadro di riferimento per il curriculum di base ha dedicato particolare attenzione alle conoscenze di base, soprattutto nei primi anni dell'istruzione primaria (classi 1° e 2°). In Ungheria, l'obiettivo principale delle modifiche apportate nel 2020 al curriculum nazionale di base è ridurre il carico di lavoro degli studenti. Ciò avviene riducendo il numero di concetti scientifici in materie relative alle competenze di base e diminuendo il tempo di insegnamento (si veda il Capitolo 2). A Cipro, recentemente sono stati ridotti i contenuti del curriculum relativi a lingua greca, matematica e scienze per concentrarsi sull'alfabetizzazione, sull'imparare a imparare e sull'indagine scientifica. A Malta, la revisione dei programmi di studio e dei risultati dell'apprendimento è ancora in corso, per affrontare il sovraccarico e la sovrapposizione e per promuovere un apprendimento più approfondito e la memoria a lungo termine.

In **Polonia** si è registrata una riduzione delle conoscenze teoriche o enciclopediche (di circa il 20%) a favore dello sviluppo delle competenze. Ciò è avvenuto attraverso la revisione di requisiti ritenuti impossibili o difficili da attuare nella pratica scolastica. La quantità di materiale teorico da apprendere è stata ridotta per favorire lo sviluppo delle competenze di base e aumentare la motivazione all'apprendimento, promuovendo un atteggiamento positivo tra gli studenti verso il proprio percorso di apprendimento.

⁽⁹⁶⁾ [Conoscenza per tutti: nuovi curricula incentrati su insegnamento e apprendimento.](#)

⁽⁹⁷⁾ [Decreto regio 157/2022, che stabilisce l'organizzazione e gli](#)

[standard minimi per l'istruzione primaria.](#)

⁽⁹⁸⁾ [Decreto reale 217/2022, che stabilisce l'organizzazione e gli standard minimi per l'istruzione secondaria obbligatoria.](#)

3.4. Inclusione e individualizzazione

Altre revisioni del curriculum mirano a garantire che tutti i giovani esprimano al meglio le proprie potenzialità, rendendo il curriculum più inclusivo e adattando l'istruzione alle esigenze specifiche degli studenti. Le misure concrete comprendono il potenziamento del sostegno offerto agli studenti a rischio di scarso rendimento scolastico e l'estensione delle misure di accompagnamento degli studenti provenienti da diversi contesti linguistici e culturali (si vedano anche i Capitoli 2 e 5).

In **Spagna**, i Decreti regi 157/2022 ⁽⁹⁹⁾ e 217/2022 ⁽¹⁰⁰⁾, che disciplinano rispettivamente i curricula per l'istruzione primaria e secondaria obbligatoria, stabiliscono che "le amministrazioni per l'istruzione elaboreranno delle linee guida per le scuole per creare piani di potenziamento o di arricchimento dei curricula che consentano di migliorare il livello di competenza degli studenti che ne hanno bisogno".

Le Comunità autonome sviluppano questa misura generale. Ad esempio, in Andalusia, i programmi di potenziamento possono essere applicati in qualsiasi momento durante l'anno scolastico, non appena vengono individuate difficoltà. I programmi sono rivolti a studenti che:

- non hanno raggiunto il livello della classe successiva;
- anche se sono passati alla classe successiva, non hanno superato una o più aree disciplinari dell'anno precedente;
- presentano difficoltà di apprendimento che giustificano la loro inclusione nel programma;
- hanno esigenze specifiche di sostegno educativo che impediscono loro di progredire efficacemente nel processo di apprendimento ⁽¹⁰¹⁾.

In **Lituania**, l'aggiornamento del curriculum del 2022 stabilisce che gli studenti con scarso rendimento scolastico "devono disporre di piano di miglioramento dei propri risultati di apprendimento individuali e devono ricevere il necessario sostegno all'apprendimento e una descrizione delle procedure per fornire sostegno agli alunni" ⁽¹⁰²⁾.

In Croazia, il programma sperimentale "La scuola primaria come scuola a tempo pieno: un sistema educativo equilibrato, giusto, efficiente e sostenibile" ⁽¹⁰³⁾ dovrebbe portare a un miglioramento complessivo dei risultati e a una riduzione delle disuguaglianze tra i diversi gruppi di studenti. Il programma comprende adeguamenti del curriculum come l'aumento delle ore di

insegnamento di lingua croata e di matematica e l'introduzione delle nuove materie quali storia naturale, società e comunità, competenze pratiche, informazione e competenze digitali e "Io e il mondo".

In Islanda, le modifiche al curriculum hanno l'obiettivo di garantire che i bambini con una lingua madre diversa dall'islandese, o multilingue, ricevano un'istruzione che li prepari per una partecipazione attiva nella società e per l'apprendimento in futuro. Il capitolo del curriculum "Islandese come seconda lingua" è stato rivisto per allinearli al quadro di riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa. Sono stati aggiunti anche nuovi capitoli del curriculum che si concentrano sulle competenze e le competenze culturali.

3.5. Attenzione alle STEM e alla didattica innovativa

L'obiettivo di diverse recenti modifiche al curriculum è quello di riorganizzare le materie di studio ponendo maggiore attenzione alle discipline STEM (scienze, tecnologia, ingegneria e matematica) e a metodi didattici innovativi e coinvolgenti.

In Irlanda, le STEM diventano un'area disciplinare a sé stante nel curriculum dell'istruzione primaria, con l'obiettivo di adottare un approccio più integrato per l'apprendimento di queste materie. In Italia, le nuove linee guida STEM si concentrano su metodi didattici innovativi basati su problem-solving e approcci inter e multidisciplinari. In Francia, i programmi di studio per scienze e tecnologia sono stati rivisti per distinguere meglio gli anni scolastici alla fine dell'istruzione primaria e quelli all'inizio dell'istruzione secondaria inferiore e per chiarire agli insegnanti quali sono i risultati attesi, poiché la maggior parte di essi non ha conoscenze scientifiche.

In **Portogallo**, il nuovo programma per le conoscenze fondamentali in matematica ⁽¹⁰⁴⁾ o curriculum di base per la scuola primaria e secondaria inferiore è stato adottato nel 2021. Introduce una prospettiva secondo cui la "matematica è per tutti" e identifica sei competenze matematiche trasversali: problem-solving, ragionamento matematico, comunicazione matematica,

[secondaria inferiore e superiore generale.](#)

⁽⁹⁹⁾ [Decreto regio 157/2022, che stabilisce l'organizzazione e gli standard minimi per l'istruzione primaria.](#)

⁽¹⁰⁰⁾ [Decreto reale 217/2022, che stabilisce l'organizzazione e gli standard minimi per l'istruzione secondaria obbligatoria.](#)

⁽¹⁰¹⁾ [Decreto 102/2023, che stabilisce l'organizzazione e gli standard minimi per l'istruzione secondaria obbligatoria nella Comunità autonoma dell'Andalusia.](#)

⁽¹⁰²⁾ [Curriculum per l'educazione preprimaria, l'istruzione primaria e](#)

⁽¹⁰³⁾ [La scuola primaria come scuola a tempo pieno: un sistema educativo equilibrato, equo, efficiente e sostenibile](#), Ministero della scienza e dell'istruzione della Repubblica di Croazia, 2023.

⁽¹⁰⁴⁾ [Ordine legislativo n. 8209/2021, 19 agosto](#) e [Sintesi del curriculum per le conoscenze fondamentali in matematica.](#)

rappresentazioni matematiche, connessioni matematiche e pensiero computazionale. Lo sviluppo dell'alfabetizzazione statistica e del ragionamento probabilistico, del pensiero algebrico, del ragionamento spaziale, del senso del numero e del calcolo mentale sono così valorizzati in tutta l'istruzione primaria e secondaria inferiore. Queste competenze intendono fornire ai giovani degli strumenti matematici per risolvere situazioni complesse in vari contesti.

In Slovenia, i nuovi curricula per le scienze e la matematica pongono maggiore attenzione sull'apprendimento esperienziale nell'ambiente circostante, sull'insegnamento all'aperto, sul lavoro pratico e sperimentale, nonché sull'introduzione ponderata dell'apprendimento basato sull'indagine dalla prima alla terza classe.

3.6. Sintesi

Dall'anno scolastico 2020/2021, la maggior parte dei paesi europei ha avviato una revisione dei curricula allo scopo di supportare lo sviluppo delle competenze di base e migliorare i risultati scolastici. Sebbene le misure segnalate siano di ampia portata e spesso perseguono vari obiettivi, è possibile osservare diversi temi ricorrenti. Solitamente, le autorità educative cercano di migliorare i curricula sia chiarendo gli obiettivi di apprendimento e concentrandoli maggiormente sulle competenze di base, che riducendo i contenuti dei curricula per evitare un sovraccarico e favorire un apprendimento più approfondito. Altre modifiche intendono rendere i curricula più inclusivi e rafforzare le misure di sostegno per gli studenti a rischio di insuccesso scolastico, oltre a dare una maggiore attenzione alle materie STEM e alla promozione di metodi didattici innovativi.

Nonostante l'impatto di queste modifiche al curriculum non sia ancora stato valutato a causa della loro recente implementazione, alcuni sistemi hanno previsto degli studi di valutazione. In genere, tali valutazioni saranno effettuate analizzando i risultati delle valutazioni degli studenti, dei rapporti di valutazione della scuola e dei risultati di progetti di ricerca. Il lavoro di valutazione è, e talvolta sarà, svolto da istituzioni specifiche, come il Centro finlandese di valutazione dell'istruzione, o come accade in Turchia, utilizzando piattaforme online per raccogliere feedback, ad esempio dagli insegnanti, sui recenti cambiamenti del curriculum.

Capitolo 4: Valutazione dei bisogni di apprendimento

Ogni studente è un individuo unico e i suoi bisogni di apprendimento sono necessariamente in qualche modo diversi da quelle dei suoi compagni. Questo fatto ha delle conseguenze potenzialmente importanti. L'attuale offerta didattica potrebbe soddisfare le esigenze di alcuni studenti, ma non di altri. Se i bisogni di apprendimento in classe variano notevolmente e non vengono soddisfatti in modo adeguato per tutti, significa che almeno alcuni studenti non ottengono il massimo dal processo di apprendimento. Ciò potrebbe spingere gli studenti con un rendimento inferiore, in casi estremi, a lasciare precocemente la scuola. Tutto ciò evidenzia l'importanza di stabilire quali sono i bisogni di apprendimento di ogni studente, comprendere la ragione per cui uno studente potrebbe avere prestazioni inferiori e proporre il miglior piano d'azione possibile per ciascuno di loro. Dunque, valutare i bisogni di apprendimento degli studenti è un obiettivo essenziale della pratica educativa.

È importante che la valutazione sia sistematica, continua e tempestiva. Piani di valutazione complessiva degli studenti, in linea con gli sviluppi contemporanei (ad esempio, la digitalizzazione) e interconnessi con altre misure (ad esempio, le modifiche del curriculum o le misure di sostegno all'apprendimento), rispondono meglio alle esigenze degli studenti. Allo stesso modo, se le lacune nell'apprendimento non vengono identificate e risolte non appena emergono, esse sono destinate a crescere nel tempo. Un rilevamento tempestivo delle lacune nell'apprendimento presenta molteplici vantaggi. Quando i divari di apprendimento sono contenuti, è più facile colmarli e si riduce il rischio di alienazione dall'apprendimento. Esistono anche dei benefici secondari. Come spiega il documento di lavoro dei servizi della Commissione europea, "il feedback fornito con la valutazione ha un impatto importante sulla motivazione, sull'autostima e sulla consapevolezza del processo di apprendimento degli studenti, incidendo

così anche sul loro benessere" (Commissione europea, 2022a).

La valutazione nelle scuole assume forme diverse e utilizzano vari strumenti. Per quanto riguarda lo scopo specifico della valutazione degli studenti, i ricercatori nel campo educativo distinguono tra aspetti sommativi, diagnostici e formativi delle valutazioni. L'aspetto sommativo delle valutazioni scolastiche riguarda principalmente la valutazione dell'apprendimento degli studenti, l'acquisizione di competenze e i risultati scolastici al termine di un periodo di istruzione definito. I principali esempi di valutazioni sommative su larga scala fanno riferimento a esami certificati e prove nazionali. Gli esami certificati sono degli esami finali che comportano il rilascio di una qualifica al completamento di una determinata fase o di un ciclo di istruzione, ad esempio al termine dell'istruzione primaria o secondaria inferiore. Le prove nazionali sono esami svolti sotto la responsabilità di autorità educative di livello superiore (di solito nazionali, ma talvolta regionali). Queste possono essere utilizzate per vari scopi: valutare il raggiungimento degli obiettivi da parte degli studenti, monitorare le scuole o individuare i bisogni di apprendimento.

Le valutazioni sommative hanno un impatto importante sulle carriere scolastiche degli studenti (Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2022a). Insieme ai test diagnostici, svolgono un ruolo essenziale nell'individuazione dei problemi e dei bisogni di apprendimento di ciascuno studente, condizione indispensabile per poi sviluppare un sostegno efficace. Su scala più ampia, i risultati di queste valutazioni costituiscono la base per "l'assegnazione degli studenti a classi o percorsi, il rilascio di qualifiche, il monitoraggio dei risultati e dei progressi e per rendere insegnanti, scuole, distretti scolastici, stati e nazioni responsabili della qualità dei servizi pubblici offerti" (James, 2010, p. 161). Inoltre, esse fungono da guida

preziosa per la distribuzione delle risorse e per le decisioni in merito ai futuri programmi scolastici (EACEA/Eurydice, 2009).

Sebbene le valutazioni sommative siano strumenti pedagogici essenziali per misurare le prestazioni degli studenti e progettare misure di sostegno appropriate, non sono perfette. Le prove nazionali sono state oggetto di particolare attenzione. I sostenitori sottolineano che valutazioni uniformi su larga scala sono importanti per gli studenti e per le autorità, perché consentono il monitoraggio dei risultati dell'istruzione e la comparabilità tra scuole, regioni o periodi temporali diversi. I critici, d'altra parte, sostengono che si dedicano troppe risorse a una valutazione che è, sì, su larga scala ma riguarda una ristretta varietà di discipline. Le prove nazionali tendono a coprire solo una parte limitata del curriculum, dando priorità ad alcuni corsi, argomenti o competenze rispetto ad altri (Eklöf e Nyroos 2013). Inoltre, gli studi hanno dimostrato che quando un test è percepito come molto importante, come nel caso degli esami finali, gli studenti possono sperimentare livelli più elevati di motivazione, ma anche di ansia, che a sua volta può essere dannosa per le loro prestazioni. Gli studenti con scarso rendimento scolastico sembrano risentire maggiormente di questa ansia. Infine, anche le singole materie scolastiche influiscono: ad esempio, le valutazioni in matematica tendono a essere percepite come particolarmente stressanti (Eveleigh, 2010; Eklöf e Nyroos, 2013).

Gli strumenti di valutazione diagnostica “forniscono informazioni sulla padronanza delle conoscenze e competenze pregresse da parte degli studenti e pertinenti al tema, oltre a far emergere eventuali preconcetti o idee sbagliate sul contenuto trattato” (Ketterlin-Geller and Yovanoff, 2009). Gli insegnanti e le autorità educative possono utilizzare queste informazioni per rispondere meglio ai bisogni degli studenti. I test di valutazione diagnostica di solito vengono svolti prima dell'avvio dell'insegnamento di una nuova materia o di un corso oppure in occasioni in cui il livello degli studenti non è noto.

La valutazione formativa si riferisce ai vari metodi che gli insegnanti utilizzano per condurre valutazioni dei

bisogni di apprendimento degli studenti, del progresso scolastico e della comprensione durante l'insegnamento. Un esempio di valutazione formativa è il monitoraggio costante della partecipazione di uno studente in classe o nello svolgimento dei compiti a casa. Anche se l'aspetto formativo della valutazione degli studenti ha guadagnato molto riconoscimento nella ricerca educativa (Black e Wiliam, 1998; Ozan and Kincal, 2018; Muho e Taraj, 2022), le riforme politiche a livello nazionale (o al livello superiore equivalente) tendono ancora a concentrarsi prevalentemente sugli esami nazionali o sulla valutazione diagnostica. Di conseguenza, le misure relative alla valutazione formativa non rientrano nell'ambito di questo capitolo ⁽¹⁰⁵⁾.

Il capitolo è diviso in quattro sezioni. La prima si focalizza sull'introduzione, da parte delle autorità educative di livello superiore, di nuovi strumenti di valutazione volti a individuare e contrastare lo scarso rendimento in alfabetizzazione, matematica e scienze (Figura 4.1). La Figura 4.2 riassume il numero di sistemi educativi che hanno adottato nuove prove nazionali, strumenti di valutazione diagnostica o abbiano destinato fondi a tali strumenti e quanti hanno adottato altri significativi strumenti di valutazione. Infine, la Figura 4.3 riporta una rappresentazione dettagliata dei nuovi strumenti di valutazione per livello di istruzione e sistema educativo. La seconda sezione analizza più da vicino le modifiche apportate recentemente alle valutazioni diagnostiche (ovvero, tra il 2020/2021 e il 2024/2025). La terza sezione esamina le modifiche intervenute sugli esami nazionali. La quarta sezione riassume i principali risultati dell'analisi.

4.1. Cambiamenti delle politiche dal 2020/2021

Il calo delle prestazioni degli studenti nelle competenze di base, come espresso nell'ultimo studio del Programma per la valutazione internazionale dello studente (PISA) (si veda la Figura 1), ha sollecitato l'azione di responsabili politici a livello nazionale ed europeo (Commissione europea, 2025d). Per migliorare le prestazioni degli studenti, è necessario individuare

⁽¹⁰⁵⁾ Sebbene siano possibili riforme di livello superiore in materia di valutazione formativa, è più probabile che eventuali modifiche vengano definite a livello scolastico o locale e pertanto al di fuori

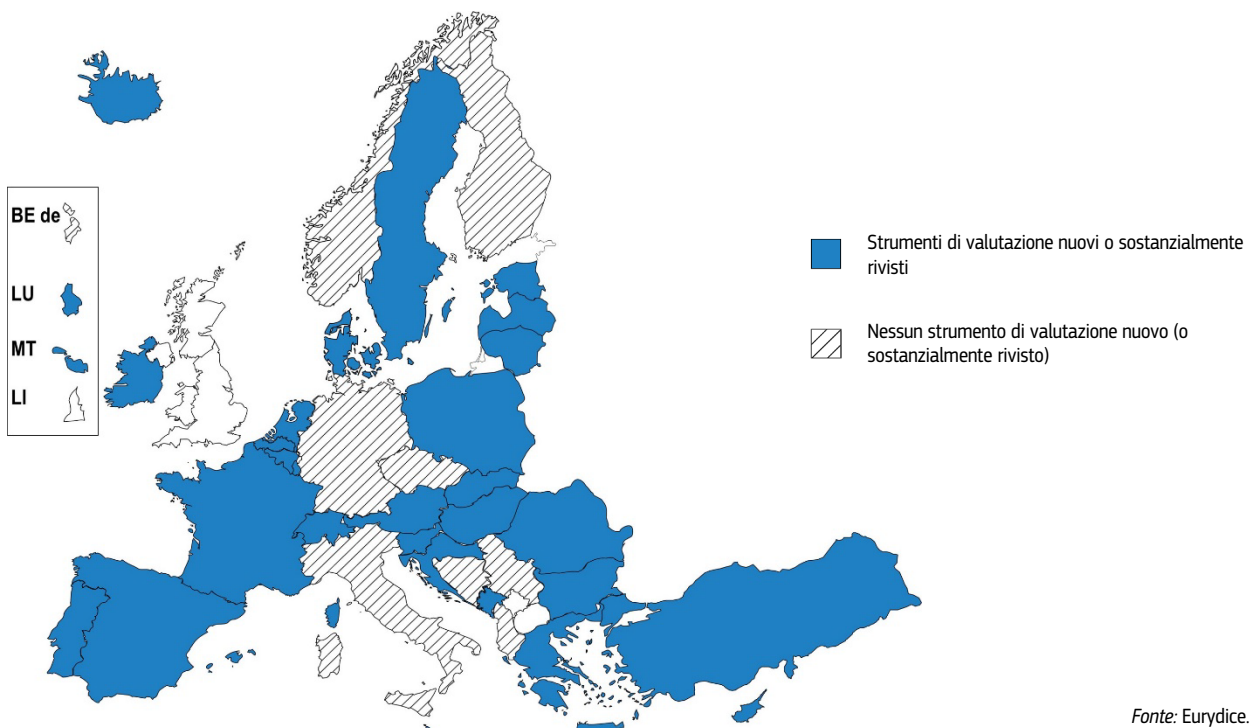
dell'ambito del presente studio.

eventuali lacune nell'apprendimento, il che significa che è necessario prestare maggiore attenzione alla valutazione degli studenti.

Come illustrato nel Capitolo 1, molti quadri strategici adottati a partire dal 2020/2021 comprendono misure volte a rafforzare le pratiche di valutazione nell'ambito di programmi più ampi per migliorare il successo scolastico. Analogamente, il sostegno agli insegnanti (si

veda il Capitolo 6) e alle famiglie (si veda il Capitolo 7) è stato una componente ricorrente di queste strategie, a garanzia di una integrazione degli strumenti di valutazione negli ambienti di insegnamento e apprendimento quotidiani. Questa sezione esamina se e quali cambiamenti relativi alla valutazione degli studenti sono stati effettuati tra gli anni scolastici 2020/2021 e 2024/2025.

Figura 4.1: Strumenti nuovi o rivisti per la valutazione dei bisogni di apprendimento degli studenti con scarso rendimento scolastico (dal 2020/2021 al 2024/2025), ISCED 1-2

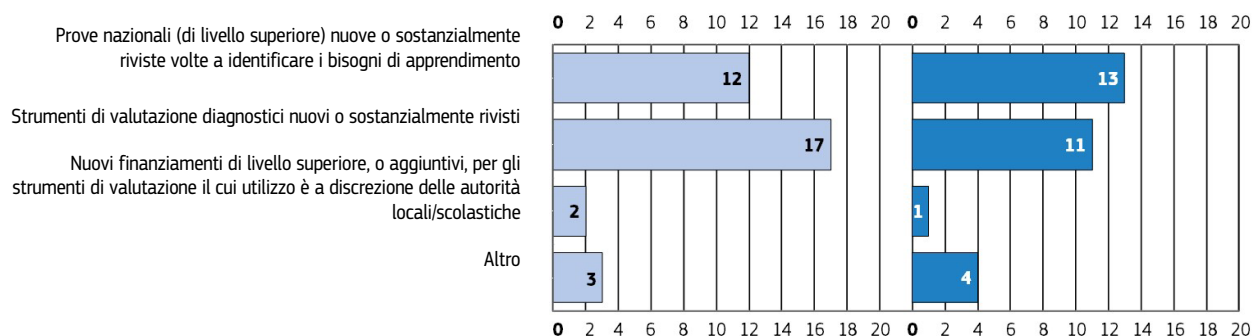


Almeno 28 sistemi educativi europei hanno riferito di aver introdotto nuovi strumenti di valutazione o rivisto quelli esistenti dal 2020/2021. In altre parole, circa tre quarti dei sistemi educativi qui esaminati ha introdotto cambiamenti sostanziali in almeno alcuni degli strumenti di valutazione utilizzati per rilevare lo scarso rendimento nelle competenze di base.

Figura 4.2: Numero di sistemi educativi con strumenti nuovi o rivisti per la valutazione dei bisogni di apprendimento degli studenti con scarso rendimento scolastico (dal 2020/2021 al 2024/2025), ISCED 1-2

ISCED 1

ISCED 2



Fonte: Eurydice.

La Figura 4.2 riporta informazioni più dettagliate. Mostra quanti sistemi educativi hanno introdotto nuove tipologie di strumenti di valutazione per livello di istruzione e quindi ci permette di vedere che, nell'istruzione primaria, la riforma ha coinvolto principalmente gli strumenti di valutazione diagnostica. In particolare, 17 sistemi educativi, o circa la metà, hanno uno strumento diagnostico nuovo o sostanzialmente rivisto. La seconda modifica più diffusa riguarda le prove nazionali per l'individuazione dei bisogni di apprendimento, che sono state introdotte o riviste in 12 sistemi educativi. Solamente tre sistemi educativi hanno riportato altri tipi di strumenti di valutazione (quali l'utilizzo di dati amministrativi o nuovi strumenti di analisi), e due hanno indicato la presenza di ulteriori finanziamenti per gli strumenti di valutazione, ma i dettagli vengono definiti a livello locale o scolastico.

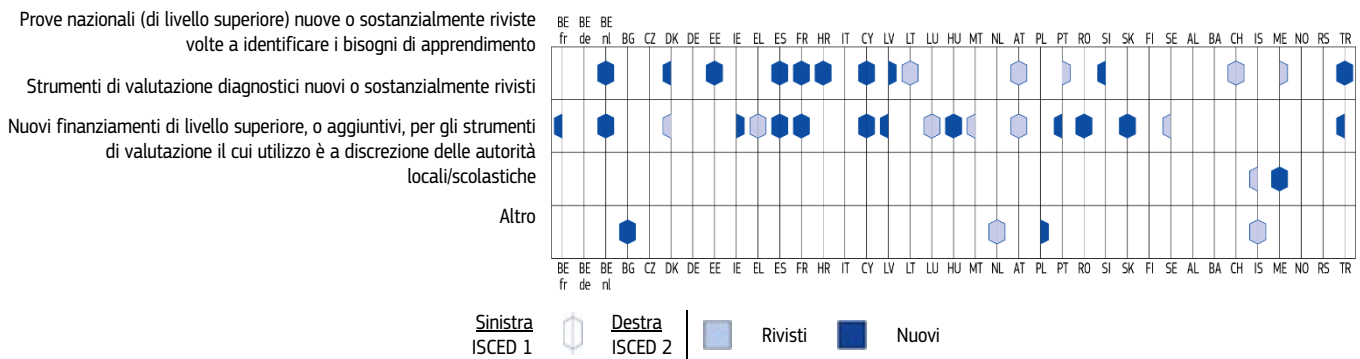
Nella secondaria inferiore, l'ordine dei cambiamenti di indirizzo politico è un po' diverso. La nuova misura più diffusa tra gli strumenti di valutazione è l'introduzione o la revisione delle prove nazionali (Figura 4.2). Subito dopo, troviamo l'adozione di strumenti di valutazione diagnostica nuovi o rivisti. Altre innovazioni relative agli strumenti di valutazione sono state segnalate da quattro sistemi educativi e solo un sistema ha indicato la presenza di nuovi finanziamenti per apportare modifiche agli strumenti di valutazione, lasciando però alle autorità locali o scolastiche la decisione su come utilizzarli esattamente.

In sintesi, emerge che le autorità educative abbiano riservato una maggiore attenzione all'istruzione primaria, avendo segnalato cambiamenti relativamente maggiori degli strumenti di valutazione a questo livello rispetto alla scuola secondaria inferiore. In secondo luogo, la Figura 4.2 evidenzia che è più probabile che gli interventi relativi alla valutazione diagnostica riguardino la scuola primaria rispetto alla secondaria inferiore. In terzo luogo, quasi un terzo dei sistemi educativi ha introdotto prove nazionali nuove o riviste, di solito sia per l'istruzione primaria che per la secondaria inferiore.

In generale, i dati suggeriscono che l'Europa stia agendo in materia di valutazione degli studenti. Essi indicano che molte autorità educative hanno recentemente adottato misure per migliorare la loro capacità di valutare i bisogni di apprendimento degli studenti. Inoltre, l'attenzione rivolta alla valutazione diagnostica, in particolare nell'istruzione primaria, sottolinea l'importanza di individuare precocemente eventuali difficoltà di apprendimento.

La Figura 4.3 analizza ulteriormente i dati disponibili di Eurydice. Illustra i tipi di misure relative alla valutazione adottate dai sistemi educativi per livello ISCED. Di conseguenza, mostra anche se questi sistemi hanno adottato una o più misure. Infine, la Figura 4.3 rivela se gli interventi politici hanno incluso l'introduzione di nuovi strumenti di valutazione o abbiano rivisto quelli esistenti.

Figura 4.3: Strumenti nuovi o rivisti per la valutazione dei bisogni di apprendimento degli studenti con scarso rendimento scolastico, per sistema educativo (dal 2020/2021 al 2024/2025), ISCED 1-2



Nella maggior parte dei paesi, le autorità educative hanno deciso di introdurre nuovi strumenti di valutazione piuttosto che rivedere eventuali misure preesistenti. Partendo dall'area di riforma più comune, ossia gli strumenti di valutazione diagnostica, la Figura 4.3 indica che 12 sistemi educativi hanno introdotto nuovi strumenti, mentre sei hanno rivisto quelli già esistenti. Nel caso delle prove nazionali, 10 sistemi ne hanno sviluppate di nuove, mentre cinque hanno rivisto quelle esistenti. Infine, vale la pena sottolineare che nove sistemi educativi hanno adottato sia un una prova nazionale nuova o rivista che uno strumento di valutazione diagnostica, mentre 15 hanno adottato l'una o l'altro. La sezione successiva esamina più nel dettaglio questi cambiamenti dal 2020/2021, partendo dalle misure politiche in materia di valutazione diagnostica e proseguendo con quelle relative agli esami nazionali e alla raccolta di dati.

4.2. Valutazione diagnostica

Come mostrato in Figura 4.3, almeno 18 sistemi educativi hanno adottato misure relative alla valutazione diagnostica nelle scuole primarie o secondarie inferiori. Questo dato è particolarmente rilevante se si considera che nel 2020/2021 solo 13 sistemi educativi hanno dichiarato di disporre di test obbligatori emanati dal livello superiore per l'individuazione dei bisogni di apprendimento individuali in matematica, e soltanto sette in scienze. (si veda la Figura 6.1 Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2022a, p. 110). È impossibile elencare qui tutte le riforme e i dettagli, ma è utile individuarne alcune, evidenziando gli ultimi sviluppi e mostrando al contempo quella che può essere una fonte di ispirazione e di apprendimento per i professionisti dell'istruzione e i decisori politici.

Le riforme relative alla valutazione diagnostica per affrontare lo scarso rendimento nelle competenze di base possono essere raggruppate nelle seguenti categorie generali: riforme relative a (1) estensione delle politiche, (2) sviluppo metodologico e (3) gruppi specifici di destinatari. Il primo gruppo fa riferimento a misure politiche in cui la valutazione diagnostica è stata introdotta per la prima volta oppure è stata estesa ad altre età, anni scolastici, materie, regioni, ecc. In poche parole, si riferisce all'espansione della valutazione diagnostica. Il secondo gruppo fa riferimento a qualsiasi tipo di sviluppo metodologico, che si tratti di un nuovo metodo di valutazione, di una serie di domande riviste o di altri nuovi strumenti per condurre valutazioni diagnostiche. L'ultimo gruppo si riferisce alle riforme nella valutazione diagnostica che si concentrano principalmente, se non esclusivamente, su specifici gruppi di destinatari, come studenti dislessici o studenti provenienti da un contesto migratorio. Si noti che questi raggruppamenti delle riforme non si escludono a vicenda né possono essere considerati esaustivi. È possibile, e anzi probabile, che una particolare riforma rientri almeno in parte in più di una categoria.

La maggior parte dei paesi che ha segnalato cambiamenti nel proprio sistema di valutazione diagnostica rientra nella categoria dell'estensione delle politiche. Nello specifico, Irlanda, Grecia, Francia, Spagna, Ungheria, Romania e Slovacchia hanno sviluppato ulteriormente la propria valutazione diagnostica oppure ne hanno introdotta una che non esisteva prima del 2020/2021.

La **Grecia** dispone di esami diagnostici nazionali sulla lettura e la matematica per la sesta classe della scuola elementare e per la terza delle scuole secondarie inferiori. Questi esami hanno la funzione di feedback sul raggiungimento degli obiettivi stabiliti nel

curricolo. A sua volta, questo feedback guida lo sviluppo di interventi politici sui materiali didattici, sugli approcci di apprendimento, sulle pratiche di educazione inclusiva e compensativa e sui corsi di formazione relativi alle difficoltà di apprendimento degli studenti. Nel 2024 è stato effettuato un aggiornamento della batteria di domande di valutazione diagnostica, includendo domande aperte relative allo sviluppo del pensiero critico ⁽¹⁰⁶⁾.

In **Francia**, le riforme sulla valutazione diagnostica sono iniziate nel 2020/2021 nell'istruzione secondaria e due anni dopo sono state estese all'istruzione primaria. La valutazione diagnostica fa parte di un esercizio di valutazione molto più ampio. Tutte le scuole sono valutate ogni cinque anni e le valutazioni vengono condotte in due fasi, una interna e una esterna. Durante la prima, la comunità scolastica conduce una valutazione delle proprie azioni sulle seguenti aree tematiche: a) insegnamento e apprendimento degli studenti, b) benessere degli studenti e clima scolastico, c) attori scolastici e funzionamento della scuola e d) posizione istituzionale della scuola e collaborazioni esterne. Il rendimento degli studenti nelle competenze di base fa parte della prima area tematica ⁽¹⁰⁷⁾.

In **Slovacchia**, la riforma ha introdotto un sistema di consulenza che opera su cinque livelli collegando la valutazione degli studenti con il loro sostegno. Prima di decidere in merito alle misure di sostegno, viene effettuata una valutazione di primo livello a scuola da parte di personale educativo (ad esempio, un insegnante), di secondo livello, sempre a scuola, da parte di personale specializzato (ad esempio, uno psicologo scolastico), di terzo e quarto livello nei centri di consulenza e prevenzione e di quinto livello nei centri specializzati di consulenza e prevenzione. Al primo e al secondo livello, le valutazioni didattiche o preliminari consentono di individuare tempestivamente i bisogni degli studenti e di offrire immediatamente un sostegno mediante misure adeguate. Ai livelli successivi vengono effettuate valutazioni più complete. La riforma elimina la necessità per gli alunni di aspettare di raggiungere un centro di consulenza (che potrebbe richiedere diverse settimane o addirittura mesi) prima di ricevere assistenza. Dopo aver effettuato una valutazione completa e specializzata, il centro di consulenza può proporre misure di sostegno aggiuntive che rispondono alle esigenze specifiche dello studente.

Il caso dell'Ungheria è un ottimo esempio di riforma applicata a diverse categorie, ovvero estensione delle politiche e sviluppo metodologico. La valutazione delle competenze di base in Ungheria è stata introdotta nel 2001. Inizialmente, si concentrava sulla valutazione dell'efficacia delle scuole e gradualmente si è estesa a fornire informazioni sui progressi dei singoli studenti. Sebbene fino al 2021 la valutazione diagnostica abbia riguardato solo la lettura e la matematica in alcune

classi, oggi copre tutte le classi dell'istruzione primaria e secondaria inferiore ed è stata estesa ad altre materie, come lingue straniere e scienze. Nel 2022, il sistema di valutazione è stato spostato su una piattaforma digitale ⁽¹⁰⁸⁾.

Sono stati inoltre introdotti dei cambiamenti nella metodologia della valutazione diagnostica intesa in senso ampio, in diversi sistemi educativi, in particolare nella Comunità fiamminga del Belgio, in Lettonia, Ungheria, Malta, Portogallo e Svezia. La natura dei cambiamenti metodologici è piuttosto varia: va dall'adozione di piattaforme e strumenti digitali (Comunità fiamminga del Belgio, Ungheria) e nuovi sistemi di valutazione (Lettonia, Malta) o metodi psicometrici (Portogallo) a nuove definizioni di concetti chiave (Svezia).

In **Svezia**, il sostegno alla valutazione nello sviluppo di lettura e scrittura nella classe prima sta assumendo una nuova struttura. La *"Simple View on Reading"*, ovvero la definizione di lettura adottata dall'Agenzia nazionale per l'istruzione, sarà evidenziata in modo più chiaro nei materiali per la valutazione. La nuova definizione descrive la lettura come il prodotto di due fattori, decodifica e comprensione, entrambi necessari per il progresso dello studente. Nell'anno scolastico 2025/2026, il nuovo materiale per la valutazione sarà testato in un progetto pilota. In seguito al feedback degli insegnanti, saranno effettuate le necessarie revisioni prima dell'implementazione. Il nuovo sistema di valutazione diventerà obbligatorio il 1° luglio 2026 ⁽¹⁰⁹⁾.

L'ultimo gruppo di riforme sulla valutazione diagnostica riguarda le misure politiche il cui destinatario è generalmente costituito da gruppi specifici di studenti. Ad esempio, in Danimarca il gruppo destinatario è quello degli studenti dislessici. A partire dal 2022/2023 è stato reso obbligatorio un test per il rischio di dislessia per gli alunni della classe prima (e in età prescolare) che mostrano segni di specifiche difficoltà nella lettura, aiutando così i bambini dislessici a ricevere il sostegno di cui hanno bisogno il prima possibile. Anche altri gruppi di studenti possono incontrare difficoltà per ragioni non dipendenti da loro. Ad esempio, gli studenti appena arrivati con status di rifugiato o provenienti da un contesto migratorio possono incontrare difficoltà di apprendimento, soprattutto se non hanno una

⁽¹⁰⁶⁾ [Esami nazionali di valutazione diagnostica](#), Istituto delle politiche educative, 2024.

⁽¹⁰⁷⁾ [L'évaluation des établissements](#), Conseil de l'évaluation de l'école, 2024.

⁽¹⁰⁸⁾ [Valutazione nazionale delle competenze e passaggio al digitale in Ungheria](#).

⁽¹⁰⁹⁾ [Revisione del materiale obbligatorio di mappatura e valutazione](#), 2024.

conoscenza pregressa della lingua di istruzione o se la conoscono poco. Diversi paesi utilizzano valutazioni diagnostiche esattamente per questi scopi, con l'obiettivo di individuare potenziali problemi di apprendimento tra gli studenti provenienti da un contesto migratorio o rifugiati. Austria, Cipro, Lussemburgo e Islanda sono tra i paesi che hanno recentemente intrapreso riforme in questo settore.

Il "MIKA-D" **austriano** è un metodo di misurazione standardizzato per determinare la competenza in lingua tedesca degli alunni con il tedesco come seconda lingua. Applicando il MIKA-D, la direzione scolastica determina lo status ordinario o straordinario di questi alunni e, se necessario, li inserisce nelle misure di sostegno linguistico (lezioni di recupero di tedesco o corsi di recupero) ⁽¹¹⁰⁾. Da aprile 2019, MIKA-D è disponibile per l'uso su tutto il territorio nazionale ed è ora obbligatorio. È stato valutato nel 2021 e successivamente adattato nel 2023. Il test MIKA-D si svolge nelle prime due settimane dell'anno scolastico, quando gli studenti straordinari hanno completato la scuola estiva, e durante l'anno nei corsi di recupero di tedesco ⁽¹¹¹⁾.

A **Cipro**, l'obiettivo del programma di recupero della lingua greca *Ellinomatheia* è misurare e valutare il livello di conoscenza della lingua greca degli alunni che frequentano le scuole primarie pubbliche e che necessitano di sostegno nell'apprendimento della lingua. La valutazione diagnostica si svolge all'inizio e alla fine del programma di sostegno linguistico. Due gruppi di alunni partecipano alla valutazione iniziale. Il primo gruppo è costituito da alunni di classe prima che ricevono già sostegno e che continueranno a riceverlo negli anni scolastici successivi. Il secondo gruppo è costituito da alunni dalla classe prima alla sesta che parteciperanno al programma di sostegno a partire dal successivo anno scolastico. La valutazione finale valuta il livello di conoscenza della lingua greca dei bambini che hanno completato il programma di recupero ⁽¹¹²⁾.

In **Lussemburgo**, la valutazione diagnostica nell'istruzione primaria avviene durante i colloqui sia con il/la bambino/a che con la sua famiglia, per raccogliere informazioni sul contesto e su eventuali esperienze formative precedenti. Il colloquio include anche una serie di osservazioni strutturate, esercizi e altre interazioni simili a giochi per valutare diversi aspetti, in base all'età del/della bambino/a (abilità grosso-motorie, abilità fino-motorie, abilità grafo-motorie, familiarità con l'alfabeto, abilità matematiche, capacità di leggere o scrivere in tedesco, francese o inglese ma anche nella lingua madre del bambino). In caso di sospetto di difficoltà di apprendimento o deficit, il bambino viene indirizzato a degli specialisti per una diagnosi professionale ⁽¹¹³⁾.

4.3. Esami nazionali e raccolte di dati

Gli esami nazionali o analoghe rilevazioni di dati a livello centrale sono una fonte molto importante di informazioni per valutare il rendimento e i bisogni di apprendimento degli studenti. Tali rilevazioni in genere forniscono dati di alta qualità sull'intero sistema educativo, che consentono analisi trasversali e/o longitudinali. Una buona raccolta dati e le successive analisi sono indispensabili per contrastare l'insuccesso scolastico. Mentre tanti paesi europei utilizzano indagini internazionali come l'indagine PISA dell'OCSE, molti dispongono di proprie raccolte di dati. In questa sezione vengono esaminate le recenti riforme che interessano gli esami nazionali e altre forme di raccolta di dati nazionali, come i dati amministrativi. Come mostra la Figura 4.3, ciò si applica a 15 sistemi educativi.

Nella maggior parte dei casi, la riforma riguarda misure di estensione delle politiche. Analogamente alla sezione precedente, il termine indica riforme che introducono gli esami nazionali per la prima volta o ne estendono l'applicazione a più classi o materie. Un paio di casi tipici sono presentati in dettaglio nel riquadro. In generale, le riforme hanno reso obbligatori gli esami nazionali, che di solito si svolgono alla fine della scuola primaria e/o secondaria inferiore. Le materie interessate differiscono tra i vari sistemi educativi, ma quasi tutti includono lettura, matematica e scienze.

In **Croazia**, nel 2021/2022, nelle scuole primarie sono stati introdotti gli esami nazionali come nuovo metodo di valutazione delle conoscenze degli studenti. Gli esami nazionali sono valutazioni esterne standardizzate volte a determinare il rendimento degli studenti in materia di conoscenze e competenze fondamentali, tra cui lingua madre (croato e lingue minoritarie nazionali, ove applicabile), matematica e scienze naturali, che si tengono in momenti chiave dei cicli educativi (classe quarta e ottava della scuola primaria). Questi esami sono condotti da istituti scolastici per ottenere informazioni valide, obiettive e affidabili necessarie per il monitoraggio interno e il miglioramento della qualità delle prestazioni scolastiche. Il Centro nazionale per la valutazione esterna dell'istruzione ha il compito di condurre gli esami nazionali insieme alle scuole. I risultati degli esami sono utilizzati per l'autovalutazione

⁽¹¹⁰⁾ I bambini che non hanno una padronanza del tedesco sufficiente per seguire le lezioni standard sono ammessi in qualità di studenti "straordinari" per un periodo iniziale fino a 12 mesi. Il capo d'istituto può estendere la durata di questo status per ulteriori 12 mesi.

⁽¹¹¹⁾ [Deutschförderklassen und Deutschförderkurse](#), Ministero dell'istruzione, della scienza e della ricerca, 2024.

⁽¹¹²⁾ [Programma Ellinomatheia](#), Centro di ricerca e valutazione dell'istruzione, 2025.

⁽¹¹³⁾ [Loi du 14 juillet 2023 relative à l'accueil, à l'orientation, à l'intégration et à l'accompagnement scolaires des élèves nouvellement arrivés](#), Governo del Gran Ducato di Lussemburgo, 2023.

delle scuole, con conseguente miglioramento della qualità complessiva del sistema educativo, consentendo di adottare misure a tutti i livelli dell'istruzione, dalle singole scuole alla politica educativa ⁽¹¹⁴⁾.

In **Lettonia**, è stata modificata la forma degli esami e i contenuti sono stati adattati ai nuovi requisiti. A seguito della riforma, l'esame testa non solo le conoscenze, la comprensione e le competenze, ma anche l'abilità di risolvere problemi complessi. A partire dal 2024/2025, i diplomati del 9° anno dovranno sostenere un test nazionale interdisciplinare che comprenderà i contenuti delle aree di apprendimento relative alle scienze sociali e civiche, alle scienze naturali e alla tecnologia ⁽¹¹⁵⁾.

Oltre alle riforme di estensione delle politiche, ci sono alcuni sistemi educativi che ne hanno introdotte alcune che si concentrano più sulla metodologia degli esami nazionali, per esempio in Polonia, Portogallo o Svizzera. Le misure della Polonia sono una risposta all'invasione russa dell'Ucraina, che ha portato un gran numero di rifugiati in Polonia. Le scuole polacche hanno dovuto accogliere improvvisamente un numero considerevole di studenti ucraini la cui conoscenza del polacco era limitata o inesistente (Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2022c). L'impegno delle autorità per integrare questi studenti nel sistema scolastico li ha condotti anche ad apportare i necessari adeguamenti all'organizzazione degli esami nazionali (si veda il riquadro). L'obiettivo delle riforme degli esami nazionali in Portogallo e in Svizzera è stato più che altro un miglioramento generale e un aggiornamento. Ad esempio, il Portogallo ha migliorato la struttura degli esami, combinando le risposte in formato cartaceo e digitale e apportando altre modifiche che consentono la produzione di dati comparabili nel tempo ⁽¹¹⁶⁾.

In **Polonia** sono state introdotte delle misure speciali per consentire agli studenti ucraini le cui famiglie sono fuggite in Polonia di partecipare in modo efficace agli esami nazionali. Le misure sono le seguenti: (1) per l'esame di lingua polacca e matematica, il foglio dell'esame è specifico per gli studenti stranieri, le istruzioni sono fornite in due lingue (polacco e ucraino) e le regole di valutazione sono modificate di conseguenza; (2) nella valutazione della lingua

straniera, il foglio dell'esame rimane lo stesso, ma le istruzioni sono fornite sia in polacco che in ucraino; (3) nell'esame di lingua polacca, se uno studente usufruisce dell'opzione del tempo aggiuntivo, può sostenere l'esame in un'altra aula. Allo studente è consentito l'aiuto di un insegnante che può leggere il foglio dell'esame in polacco e/o ucraino; (4) durante l'esame, può essere presente uno specialista (ad esempio, uno psicologo) qualora sia necessario garantire un adeguato contatto con lo studente o offrirgli sostegno psicologico; e (5) se necessario, prima di iniziare, può essere presente un interprete che spieghi le regole dell'esame ⁽¹¹⁷⁾.

Per gli studenti con cittadinanza ucraina e che sono arrivati in Polonia dopo il 24 febbraio 2022 a seguito della guerra, l'esame della classe ottava nell'anno scolastico 2024/2025 include solo matematica e una lingua straniera moderna ⁽¹¹⁸⁾.

In ultimo, ma non per importanza, vale la pena citare il caso dei Paesi Bassi, che utilizzano dati amministrativi per monitorare i progressi degli studenti nel tempo ⁽¹¹⁹⁾. In particolare, la riforma riguarda finanziamenti aggiuntivi messi a disposizione nel 2022/2023 per lo sviluppo dello Studio nazionale sulle coorti di studenti. Lo studio ci fornisce due tipi diversi di rapporti: i rapporti standard e quelli sulla crescita dell'apprendimento. Per le scuole secondarie del paese vengono preparati i rapporti standard, basandosi su dati secondari liberamente accessibili presso l'Ufficio statistico centrale olandese e l'Agenzia esecutiva per l'istruzione. I rapporti sulla crescita degli apprendimenti presentano evidenze sullo sviluppo dell'apprendimento della coorte di studenti e combinano dati secondari con dati primari forniti dalla scuola. Per accedere a questi dati, i consigli scolastici devono registrarsi con anticipo ⁽¹²⁰⁾. Vale la pena sottolineare che le scuole rimangono le proprietarie dei dati degli studenti.

4.4. Sintesi

Il capitolo ha analizzato un aspetto essenziale della lotta allo scarso rendimento nelle competenze di base, ovvero, la valutazione delle prestazioni degli studenti. È stata discussa la necessità di una valutazione efficace

⁽¹¹⁴⁾ [Centro nazionale per la valutazione esterna dell'istruzione](#), 2024.

⁽¹¹⁵⁾ [Regolamenti sugli standard statali per l'istruzione di base e modello di programma per l'istruzione di base](#), Consiglio dei ministri, 2022.

⁽¹¹⁶⁾ [Portogallo, valutazione esterna degli studenti \(Decreto n. 2-A/2025, 3 marzo \(sezione III\)\)](#).

⁽¹¹⁷⁾ [Regolamento del Ministro dell'istruzione e della scienza del 21 marzo 2022 sull'organizzazione dell'istruzione, dell'educazione e dell'assistenza dei bambini e dei giovani cittadini ucraini](#), Gazzetta ufficiale, 2023.

⁽¹¹⁸⁾ [Legge del 12 marzo 2022 Assistenza ai cittadini ucraini in relazione al conflitto armato sul territorio dell'Ucraina](#), Gazzetta ufficiale, 2024.

⁽¹¹⁹⁾ È prevista l'introduzione di un sistema di monitoraggio degli studenti obbligatorio mediante test standardizzati nell'istruzione secondaria inferiore, ma al momento della stesura del presente documento non sono state adottate misure di questo tipo.

⁽¹²⁰⁾ [Rapporti dello Studio nazionale sulle](#) coorti di studenti.

per contrastare lo scarso rendimento scolastico e offrire sostegno quando e dove necessario.

La raccolta dati di Eurydice si concentra principalmente sulle riforme che riguardano le pratiche di valutazione diagnostica e gli esami nazionali successive al 2020. Abbiamo riscontrato che 28 sistemi educativi europei hanno introdotto nuovi strumenti di valutazione o hanno rivisto quelli esistenti. Il numero di riforme è rimasto piuttosto stabile tra i diversi livelli di istruzione, con un'importante eccezione. Recentemente, un numero significativamente maggiore di sistemi educativi ha intrapreso riforme degli strumenti di valutazione diagnostica nell'istruzione primaria rispetto a quella secondaria inferiore. Pertanto, 17 sistemi educativi hanno apportato modifiche agli strumenti di valutazione diagnostica nell'istruzione primaria, mentre sono stati solo 11 ad introdurli nella secondaria inferiore. Per quanto riguarda le riforme degli esami nazionali, abbiamo riscontrato che 12 sistemi educativi hanno apportato modifiche nell'istruzione primaria e 13 nella secondaria inferiore. I risultati indicano che la valutazione diagnostica nei sistemi educativi europei è ad oggi considerevolmente più diffusa rispetto a pochi anni fa (si veda Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2022a, pag. 110). La diffusione degli esami nazionali è relativamente più modesta, ma comunque evidente. Un numero maggiore di test nazionali comporta, da un lato, dati più comparabili e affidabili ma, dall'altro, probabilmente anche un aumento della pressione e dello stress per gli studenti.

Naturalmente, le riforme in Europa sono state varie, ma è possibile classificarle in tre ampie categorie: estensione delle politiche, sviluppo metodologico e riforme dedicate a popolazioni specifiche di studenti. La maggior parte delle riforme appartiene alla prima categoria, il che significa che le misure adottate, specialmente quelle relative alla valutazione diagnostica, hanno come obiettivo quello di istituire o consolidare la valutazione diagnostica e/o gli esami nazionali. L'adozione di nuovi concetti e definizioni è un esempio di riforma metodologica, mentre l'adattamento degli esami nazionali e della valutazione diagnostica per rilevare i bisogni di apprendimento degli studenti provenienti da un contesto migratorio rappresenta un esempio di riforma rivolta a gruppi specifici.

Capitolo 5:Potenziamento del sostegno all'apprendimento

Non appena i professionisti dell'istruzione hanno a disposizione i risultati delle valutazioni formative, sommative o diagnostiche, possono iniziare a prepararsi per aiutare gli studenti che necessitano di sostegno in alfabetizzazione, matematica o scienze. Allo stesso modo, grazie ai dati delle valutazioni degli studenti, spesso provenienti da esami o indagini nazionali o internazionali, le autorità educative possono pianificare quali risorse educative devono essere potenziate, nonché quando e dove intervenire.

Di seguito al Capitolo 4 sulla valutazione degli studenti, il Capitolo 5 esamina le misure di sostegno di livello superiore per gli studenti. Si concentra sulle misure di sostegno diretto, che sono diverse dalle misure finalizzate allo sviluppo professionale degli insegnanti e alla loro competenza didattica (si veda il Capitolo 6) o dalla pianificazione strategica generale a livello di sistema (si veda il Capitolo 1). Poiché il sostegno all'apprendimento include un'ampia varietà di interventi e strumenti possibili, e che è impossibile trattarli in questa sede in modo esaustivo, il capitolo si concentra su una selezione di misure politiche potenzialmente efficaci. Il Capitolo 5 esplora se tra il 2020/2021 e il 2024/2025 le autorità educative nazionali (1) hanno adottato nuovi quadri politici sul sostegno all'apprendimento, (2) hanno messo a disposizione nuovi finanziamenti per le misure di sostegno all'apprendimento, e (3) hanno adottato delle attività di tutoraggio individuale o in piccoli gruppi.

Il tutoraggio personalizzato è stato ampiamente studiato come metodo di sostegno per gli studenti con scarso rendimento nelle competenze di base. Secondo una meta-analisi (Nickow, Oreopoulos e Quan, 2020), il tutoraggio personalizzato migliora in modo significativo i risultati in alfabetizzazione e matematica, in particolar modo per i giovani studenti dell'istruzione primaria, dove vengono acquisite le competenze di base. Un intervento precoce attraverso

il metodo del tutoraggio è fondamentale, poiché può prevenire l'aumento delle lacune nell'apprendimento man mano che gli studenti proseguono nel percorso scolastico (Dietrichson *et al.*, 2017a). L'aspetto più importante del tutoraggio è far sì che la modalità di sostegno didattico sia adeguata alle necessità individuali dello studente. In altre parole, non è lo studente a doversi adattare alle esigenze del docente, ma è il docente che deve adattarsi agli specifici bisogni di apprendimento e al ritmo di ciascuno studente. Di conseguenza, è una misura di sostegno relativamente costosa (in termini di risorse didattiche per studente), ma anche una delle più efficaci.

Esistono vari modelli di tutoraggio. Variano da modalità strettamente individuali all'insegnamento in piccoli gruppi, da programmi gestiti da volontari (genitori, studenti universitari, ecc.) a iniziative scolastiche organizzate da professionisti. Quest'ultimo approccio, ossia il tutoraggio scolastico offerto durante la giornata scolastica da professionisti appositamente formati, sembra essere l'approccio più efficace (Nickow, Oreopoulos e Quan, 2020; Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2022a). Vale la pena ricordare che, sebbene il tutoraggio in presenza sembri essere la norma, anche il tutoraggio online, già ampiamente utilizzato durante la pandemia da COVID-19, si è dimostrato efficace (Carlana e La Ferrara, 2021; Gortazar, Hupkau e Roldán-Monés, 2024).

Oltre all'offerta di insegnamento individuale o in piccoli gruppi, l'Indagine Eurydice ha chiesto se le autorità nazionali abbiano intensificato i loro sforzi a sostegno degli studenti anche in altri modi. In primo luogo, ha chiesto se le autorità di livello superiore abbiano messo a disposizione dei finanziamenti per il sostegno all'apprendimento. Se in alcuni paesi il sistema educativo è più centralizzato, in altri (ad esempio, nei Paesi Bassi) è più decentralizzato. Quindi, è possibile che le autorità nazionali stanino fondi per le scuole

affinché intensifichino il loro impegno nel sostegno all'apprendimento, senza imporre loro direttamente di farlo. In secondo luogo, le autorità scolastiche non si limitano a progettare o finanziare singole iniziative, ma creano anche un quadro normativo complessivo all'interno del quale vengono gestite e coordinate le diverse misure. Quindi, è possibile che le autorità educative nazionali abbiano elaborato un nuovo quadro politico sul sostegno all'apprendimento. Questo indicherebbe un aumento dell'attenzione al problema dello scarso rendimento nelle competenze di base ed è un altro importante aspetto del presente capitolo.

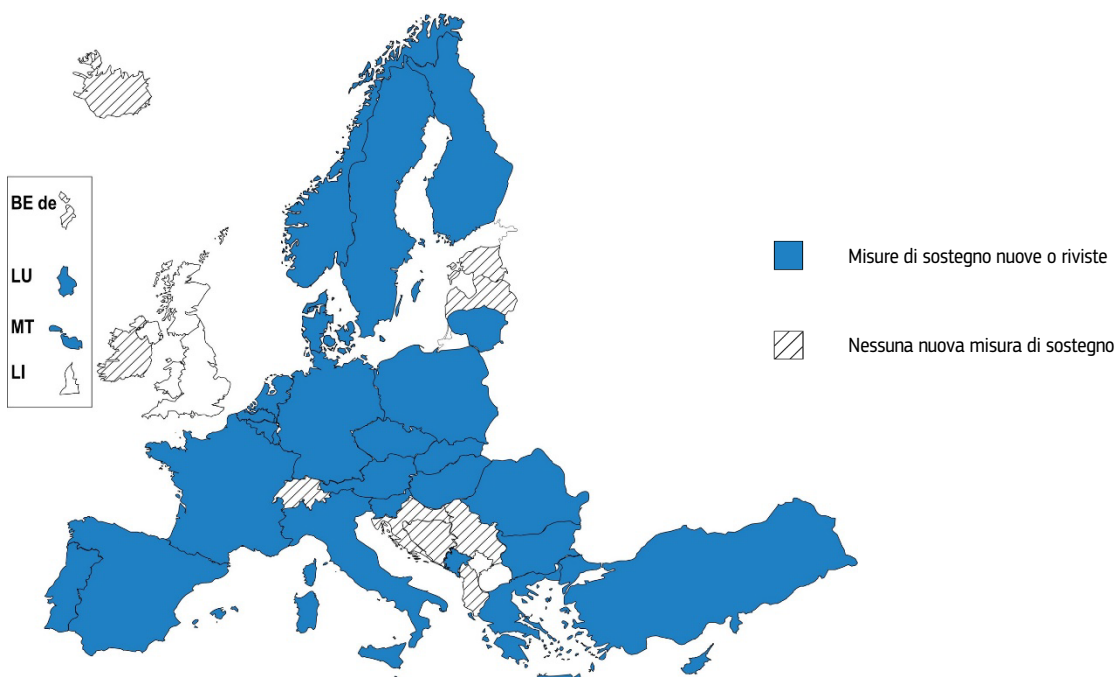
Il Capitolo 5 è strutturato come segue. La Sezione 5.1 riassume l'eventuale adozione da parte dei paesi europei di nuove misure relative al sostegno all'apprendimento per le competenze di base. La Figura 5.1 indica quali paesi lo hanno fatto, mentre la 5.2 riporta in dettaglio, per livello di istruzione, quanti paesi hanno adottato un nuovo quadro politico, il tutoraggio individuale o in piccoli gruppi durante e al di fuori dell'orario scolastico, o quanti hanno messo a disposizione ulteriori finanziamenti. La Figura 5.3 offre una panoramica più dettagliata delle misure adottate per sistema educativo. Le Sezioni 5.2 e 5.3 presentano

rispettivamente i risultati relativi al tutoraggio individuale/in piccoli gruppi e ai nuovi quadri politici nazionali. I casi di studio riportati nei riquadri colorati illustrano i diversi tipi e casi di sostegno all'apprendimento in situazioni di vita reale. In questo modo aiutano il lettore a rendere l'analisi più concreta, ma possono anche fungere da fonte di ispirazione per i professionisti e i responsabili politici.

5.1. Cambiamenti delle politiche dal 2020/2021

La Figura 5.1 mostra che la maggior parte dei sistemi educativi europei ha adottato nuove misure politiche negli anni 2020/2021-2024/2025 per rafforzare il sostegno all'apprendimento per lettura, matematica o scienze. In particolare, 27 sistemi educativi hanno segnalato nuove misure di sostegno all'apprendimento nell'istruzione primaria e/o secondaria, mentre solo 10 non l'hanno fatto. Allo stesso tempo, la maggior parte dei sistemi educativi di quest'ultimo gruppo ha adottato misure di sostegno all'apprendimento già prima del 2020/2021 ⁽¹²¹⁾ (Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2022a).

Figura 5.1: Misure nuove o riviste per rafforzare il sostegno all'apprendimento delle competenze di base (dal 2020/2021 al 2024/2025), ISCED 1-2



Fonte: Eurydice.

⁽¹²¹⁾ Fanno eccezione la Comunità tedesca del Belgio e l'Albania, si veda la Figura 6.2 a pag. 113 e la Figura 6.3A a pag. 164 (

Note specifiche per paese

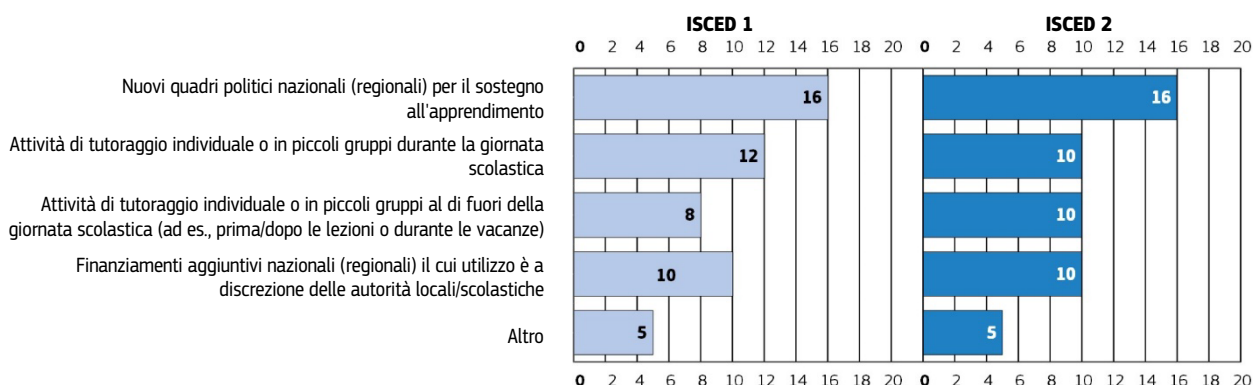
Cipro e Montenegro: nuove misure di sostegno solo per il livello ISCED 1.

Grecia: nuove misure di sostegno solo per il livello ISCED 2.

La Figura 5.2 illustra il modo in cui molti sistemi educativi hanno adottato ciascuna delle misure di sostegno qui esaminate e anche le differenze tra i livelli di istruzione. A tal proposito, non si riscontra praticamente alcuna differenza tra l'istruzione primaria e secondaria inferiore. Nella maggior parte dei paesi, le modifiche riguardano l'introduzione di un nuovo quadro politico e un successivo aumento dell'investimento economico nel sostegno all'apprendimento e nel tutoraggio individuale/in piccoli gruppi durante l'orario

scolastico. Infatti, le differenze nella popolazione delle ultime due categorie sono marginali e variano leggermente solo tra i livelli di istruzione. Quindi, per quanto riguarda l'istruzione primaria ci sono 12 sistemi educativi che hanno introdotto il tutoraggio individuale/in piccoli gruppi durante l'orario scolastico e 10 che hanno stanziato finanziamenti aggiuntivi per il sostegno all'apprendimento. Nella secondaria inferiore, i numeri relativi alle stesse categorie sono rispettivamente 10 e 10.

Figura 5.2: Numero di sistemi educativi con misure nuove o riviste per potenziare il sostegno all'apprendimento delle competenze di base (dal 2020/2021 al 2024/2025), ISCED 1-2



Fonte: Eurydice.

Guardando la Figura 5.2, circa la metà dei sistemi educativi ha adottato il tutoraggio individuale o in piccoli gruppi nel 2020/2021 o successivamente. Nell'istruzione primaria, in 12 sistemi educativi le nuove misure hanno riguardato il tutoraggio durante l'orario scolastico e in otto al di fuori dell'orario scolastico (cioè, dopo le lezioni o durante le vacanze scolastiche). Nelle scuole secondarie inferiori, le nuove

offerte di tutoraggio individuale/in piccoli gruppi sono equamente divise tra la modalità durante l'orario scolastico e extrascolastico. Tuttavia, la Figura 5.2 non mostra se si tratta degli stessi sistemi educativi che hanno introdotto l'insegnamento in piccoli gruppi durante l'orario scolastico e extrascolastico o se sono diversi. Questa informazione è rappresentata nella Figura 5.3.

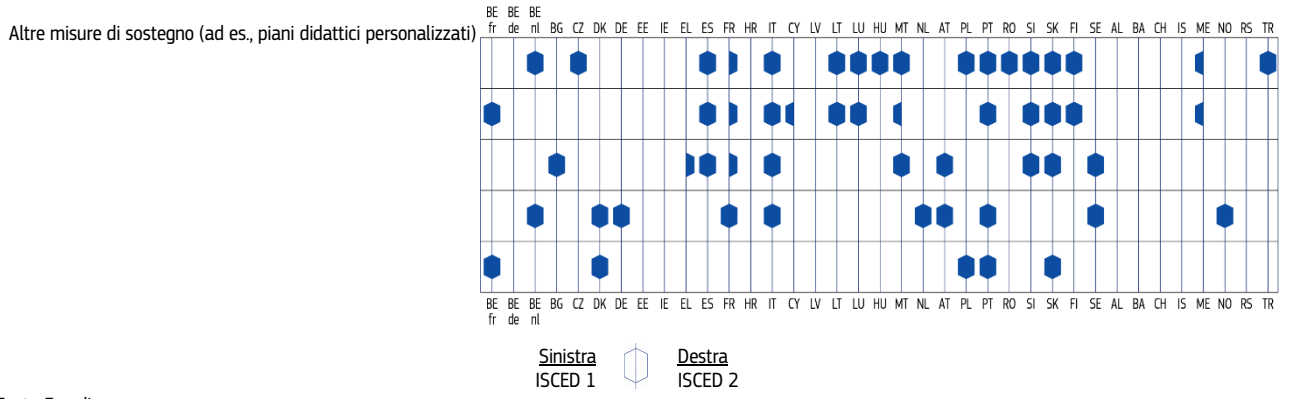
Figura 5.3: Misure nuove o riviste per potenziare il sostegno all'apprendimento delle competenze di base per sistema educativo (dal 2020/2021 al 2024/2025), ISCED 1-2

Un nuovo quadro per il sostegno all'apprendimento nazionale/regionale (di livello superiore)

Attività di tutoraggio individuale o in piccoli gruppi durante la giornata scolastica

Attività di tutoraggio individuale o in piccoli gruppi al di fuori della giornata scolastica (ad es., prima/dopo le lezioni o durante le vacanze)

Finanziamenti di livello superiore aggiuntivi per potenziare il sostegno all'apprendimento nelle competenze di base il cui utilizzo è a discrezione delle autorità locali/scolastiche



Fonte: Eurydice.

Come illustrato in Figura 5.3, 17 sistemi educativi (poco meno della metà) hanno introdotto il tutoraggio in piccoli gruppi o individuale nell'istruzione primaria o secondaria inferiore. Se analizziamo separatamente le singole misure, questo è ciò che emerge:

- tutoraggio solo durante l'orario scolastico: sette sistemi educativi (due dei quali solo nell'istruzione primaria);
- tutoraggio solo al di fuori dell'orario scolastico: quattro sistemi educativi (e uno solo nella scuola secondaria inferiore);
- tutoraggio durante e al di fuori dell'orario scolastico: sei sistemi educativi (uno dei quali solo nella scuola secondaria inferiore e uno solo nella scuola primaria per il tutoraggio durante l'orario scolastico).

I diciassette sistemi educativi che hanno introdotto il tutoraggio individuale o in piccoli gruppi non sono lontani dal tetto massimo di 18 indicato nella Figura 5.2. Tuttavia, è necessario guardare i dati più nel dettaglio. Sebbene quasi la metà dei sistemi educativi abbia recentemente introdotto il tutoraggio per affrontare lo scarso rendimento nelle competenze di base nelle scuole primarie o secondarie inferiori, solamente pochissimi di questi lo hanno introdotto in entrambi i livelli. Inoltre, solamente un terzo del totale dei sistemi educativi ha introdotto il tutoraggio nell'istruzione primaria e solo un quarto nella secondaria inferiore.

Tuttavia, non dobbiamo ignorare che 10 sistemi hanno messo a disposizione delle scuole ulteriori finanziamenti per potenziare il sostegno all'apprendimento, lasciando loro la libertà di deciderne esattamente le modalità di utilizzo (Figure 5.2 e 5.3). Pertanto, è possibile che più scuole abbiano recentemente deciso di introdurre attività di tutoraggio individuale o in piccoli gruppi, il che influirebbe sul numero finale di sistemi educativi con tali misure in atto.

La Figura 5.3 contiene un'altra informazione interessante. La stragrande maggioranza dei paesi non ha riportato solamente una misura per potenziare il

sostegno all'apprendimento, ma almeno due. Dunque, mentre 10 sistemi educativi hanno riportato una misura adottata di recente, 10 ne hanno riportate due e sette ne hanno riportate tre o più. Le sezioni seguenti esaminano un po' più da vicino il contenuto delle diverse misure di sostegno, a partire da quelle segnalate più di frequente: insegnamento individuale o in piccoli gruppi. I dettagli su come le iniziative di tutoraggio siano allineate alle strategie di formazione degli insegnanti e alla pratica in aula sono disponibili nel Capitolo 6. Inoltre, il Capitolo 7 sottolinea come il coinvolgimento delle famiglie sia integrato in diversi programmi nazionali di seguito menzionati.

5.2. Nuovi quadri politici

La seconda categoria per numero di nuove misure di sostegno all'apprendimento dal 2020/2021 riguarda lo sviluppo del quadro di indirizzo politico. Come indicato nella Figura 5.2, 16 autorità educative hanno riferito di aver apportato modifiche al proprio quadro politico, di averlo rivisto o di averne sviluppato uno nuovo. Ma cosa significa esattamente "quadro politico"? Come dimostrato da (Lakhno, 2023), il termine è ampiamente utilizzato ma rimane vago e non ben definito, e assume significati diversi per persone diverse. La definizione proposta, che è anche quella adottata nel presente documento, è piuttosto generale: "I quadri politici costituiscono strutture di carattere generale, spesso incorporate in documenti ufficiali o prassi consolidate, che forniscono alle istituzioni un'architettura di riferimento per l'azione politica in uno o più ambiti di intervento" (Lakhno, 2023, p. 103) ⁽¹²²⁾.

La nostra analisi qualitativa ha rivelato che l'"architettura di riferimento" differisce da un sistema educativo all'altro, riflettendo la diversità delle nuove istituzioni, strategie (si veda il Capitolo 1), piani d'azione, programmi o altre iniziative politiche che affrontano il problema dello scarso rendimento scolastico. Quindi, la presente sezione offre una panoramica di una selezione di interessanti cambiamenti ai quadri di indirizzo politico.

⁽¹²²⁾ I quadri politici sul sostegno all'apprendimento sono stati analizzati anche nel rapporto Eurydice *Migliorare i risultati e la motivazione nell'apprendimento della matematica e delle scienze*

nelle scuole (Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2022a), Capitolo 6.

Il **Lussemburgo** ha adottato una nuova normativa volta a rafforzare la coerenza del sostegno fornito agli studenti con bisogni educativi speciali (BES) nell'istruzione primaria e secondaria. La nuova normativa introduce gruppi di sostegno per gli studenti con BES nella scuola superiore. Riorganizza l'educazione inclusiva per semplificare la collaborazione tra i soggetti interessati e creare sinergie tra i sistemi di sostegno e di assistenza all'interno del sistema scolastico. A livello di istruzione primaria, questo testo introduce la nuova figura di assistente per gli studenti con bisogni educativi speciali, a supporto degli insegnanti specializzati nell'assistenza quotidiana dei bambini con bisogni specifici. Inoltre, definisce in modo più chiaro le responsabilità dei diversi soggetti interessati, le misure di sostegno agli studenti e il calendario di attuazione.

Inoltre, il Lussemburgo ha creato un nuovo ente pubblico chiamato "Servizio nazionale per l'educazione inclusiva", la cui missione principale è promuovere l'educazione inclusiva garantendo lo sviluppo del sistema e la creazione di reti tra i vari soggetti coinvolti nel sostegno agli studenti ⁽¹²³⁾.

Cechia, Spagna, Lussemburgo, Polonia, Romania, Slovenia, Finlandia e Montenegro sono solo alcuni dei paesi che hanno adottato un nuovo quadro politico per potenziare il sostegno all'apprendimento degli studenti. La Cechia, ad esempio, ha sviluppato un nuovo quadro di riferimento per l'apprendimento delle lingue per gli studenti la cui prima lingua non è il ceco (si veda anche il Capitolo 1, Sezione 1.2). Il quadro di indirizzo descrive, tra le altre cose, i gruppi destinatari, l'organizzazione, il finanziamento, il calendario, il contenuto del sostegno e della valutazione linguistica, oltre al ruolo delle autorità locali e regionali (si veda anche il Capitolo 6) ⁽¹²⁴⁾. Il nuovo quadro della Spagna comprende due programmi (il Programma di cooperazione territoriale per il rafforzamento delle competenze matematiche e il Programma di cooperazione territoriale per il rafforzamento delle competenze di lettura) con tre nuove azioni politiche volte, in primo luogo, a soddisfare i bisogni di apprendimento degli studenti in modo più personalizzato e, in secondo luogo, a ridurre il divario di genere in matematica e lettura. Le azioni sono le seguenti: (1) progettare una didattica per piccoli gruppi, (2) supportare gli studenti con difficoltà di apprendimento e (3) offrire un orario di lavoro ridotto ai coordinatori dei piani di competenza matematica e di lettura nelle scuole ⁽¹²⁵⁾.

La **Finlandia** intende rivedere il proprio sistema di sostegno a tutti i livelli dell'istruzione scolastica, per via del calo del rendimento degli studenti nelle competenze di base e del crescente numero di studenti che partecipano ai programmi di sostegno all'apprendimento. In particolare, la riforma (la cui entrata in vigore è prevista nell'agosto 2025) ha come finalità:

- 1) chiarire e unificare le forme di sostegno, affinché siano uniformi a livello nazionale e garantiscano risorse sufficienti;
- 2) garantire che gli alunni abbiano pari opportunità di ricevere sostegno, individualmente o in quanto membri di un determinato gruppo;
- 3) ridurre il lavoro amministrativo del personale docente diminuendo il numero di documenti necessari per la valutazione, il processo decisionale e la pianificazione del sostegno.

Il governo prevede di sostenere i soggetti erogatori di istruzione con 100 milioni di euro all'anno ⁽¹²⁶⁾.

5.3. Tutoraggio individuale o in piccoli gruppi

Dall'analisi qualitativa dei dati emerge che la voce "tutoraggio" comprende un'ampia gamma di nuovi programmi e misure di sostegno all'apprendimento. Vanno dalle più comuni lezioni in piccoli gruppi (ad esempio, Cipro, Slovacchia, Slovenia) alle scuole estive di maggiori dimensioni (Comunità fiamminga del Belgio e Austria), dal tutoraggio solo durante l'orario scolastico ufficiale (Comunità francese del Belgio, Cipro, Lituania, Lussemburgo, Portogallo e Montenegro) al tutoraggio solo al di fuori dell'orario scolastico (ad esempio, Bulgaria, Grecia e Svezia). Il tutoraggio extra-scolastico, di recente introduzione, si svolge solitamente dopo il normale orario scolastico, oppure durante le vacanze scolastiche, in particolare quelle estive, come avviene nelle Fiandre (Belgio), in Austria e in Svezia. La logica alla base è che il tutoraggio al di fuori dell'orario scolastico non interferisca con la normale istruzione scolastica. Inoltre, le vacanze scolastiche offrono del tempo libero che gli studenti con scarso rendimento possono utilizzare per recuperare. Tuttavia, come già indicato nell'introduzione, studi empirici sono a favore del

⁽¹²³⁾ [Legge del 30 giugno 2023](#), Gazzetta ufficiale del Gran ducato di Lussemburgo, 2023.

⁽¹²⁴⁾ [Materiale metodologico per l'offerta di corsi di lingua gratuiti nell'istruzione prescolare e primaria](#), Ministero dell'istruzione, Cechia 2025.

⁽¹²⁵⁾ [Programma di cooperazione territoriale per il rafforzamento delle competenze matematiche](#) e [Programma di cooperazione territoriale per il rafforzamento delle competenze di lettura](#), 2024.

⁽¹²⁶⁾ [Proposta del Governo al Parlamento per una legge che modifica la legge sull'istruzione di base](#), 2024.

tutoraggio durante l'orario scolastico e lo ritengono un metodo relativamente più efficace.

Nonostante ci si aspetti che le attività di tutoraggio individuale e in piccoli gruppi aiutino gli studenti a migliorare le loro prestazioni, a volte queste hanno anche obiettivi più ampi, come la prevenzione dell'abbandono scolastico (ad esempio, in Spagna) o la riduzione delle disuguaglianze regionali (ad esempio, in Italia). In ogni caso, tutte le misure hanno in comune l'obiettivo esplicito o implicito di creare un ambiente di apprendimento inclusivo in linea con gli obiettivi e i metodi pedagogici inclusivi (si veda anche il Capitolo 6). L'ambizione è che nessuno studente venga lasciato indietro, riducendo così il rischio di alienazione e di dispersione scolastica. Pertanto, in Europa si possono trovare misure sotto forma di sostegno linguistico per i bambini provenienti da un contesto migratorio, come nel caso di Austria, Bulgaria, Cipro o Slovenia, o di sostegno psicopedagogico quando e dove necessario, come a Cipro, in Portogallo e altri paesi. In molti casi, questi approcci prevedono la collaborazione con le famiglie e le comunità locali (si veda anche il Capitolo 7 per le politiche a sostegno del coinvolgimento dei genitori nel tutoraggio).

La natura eterogenea delle diverse misure analizzate rende opportuno presentarle sotto forma di casi di studio, piuttosto che limitarsi a raggrupparle. Quindi, la presente sezione include quanti più esempi possibili dei paesi. Pur non essendo esaustiva, la selezione proposta intende mettere in evidenza la varietà delle diverse misure, presentando almeno un esempio per ciascun tipo di misura. Gli esempi per paese iniziano con la Spagna, forse il paese più esemplificativo per la promozione del tutoraggio individuale, seguito dagli esempi di Francia, Portogallo, Austria e Slovenia.

In **Spagna**, il "Programma di orientamento, progresso e arricchimento educativo" comprende, tra le altre cose, un piano di tutoraggio individuale per dedicare un'attenzione specifica agli studenti con bisogni educativi speciali. Fa parte di un'iniziativa nazionale più ampia rivolta alle scuole con elevate concentrazioni di studenti vulnerabili dal punto di vista socioeconomico (si veda il Capitolo 1). Il programma è stato sviluppato per raggiungere gli obiettivi dello Spazio europeo dell'istruzione per il 2030 ⁽¹²⁷⁾. Il programma risponde alla necessità di migliorare il successo scolastico e garantire la riduzione dell'abbandono scolastico nelle

scuole finanziate con fondi pubblici con un'alta concentrazione di studenti vulnerabili (in termini di contesto socioeconomico). Il quadro regolatorio è una normativa nazionale. La sua attuazione è lasciata a ciascuna Comunità autonoma, che riceve finanziamenti a tal fine ed è anche responsabile di sviluppare ulteriore normativa, sempre sulla base di quella nazionale ⁽¹²⁸⁾.

Come mostrato nella Figura 5.3, recentemente diversi paesi hanno adottato nuove misure che promuovono una didattica in piccoli gruppi per affrontare lo scarso rendimento scolastico. Di solito, le misure si applicano a tutte e tre le competenze di base, ma il tutoraggio per il sostegno all'alfabetizzazione è più diffuso rispetto a quello per matematica e scienze, e quello per la matematica è a sua volta più comune di quello per le materie scientifiche. Di conseguenza, le autorità educative sono state relativamente più propense a fornire dati qualitativi sulle misure di alfabetizzazione, alcuni dei quali sono presentati di seguito.

In **Francia**, il tutoraggio in piccoli gruppi si svolge sotto forma di aiuto nei compiti a casa. Nelle scuole secondarie troviamo il programma *Devoirs faits* (che si traduce in "compiti fatti"). Gli studenti delle scuole secondarie inferiori hanno a disposizione un periodo di tempo dedicato durante il quale possono essere aiutati a svolgere tutti o parte dei compiti. Pur non essendo un corso di recupero, *Devoirs faits* offre l'opportunità di riprendere e chiarire quanto appreso in classe, affinché possano completare i compiti. Inoltre, questo tipo di sostegno aiuta gli studenti a organizzarsi il lavoro e a sviluppare la propria autonomia. Nella classe 6°, il programma di sostegno è obbligatorio per tutti gli studenti e si svolge durante l'orario scolastico. Nelle classi 7°, 8° e 9°, il programma è facoltativo e si svolge dopo la fine dell'orario scolastico. In media, uno studente di scuola secondaria riceve 2,5 ore di aiuto nei compiti a settimana ⁽¹²⁹⁾.

Solitamente, il tutoraggio le competenze di alfabetizzazione è disponibile per tutti gli studenti che possono averne bisogno, ma in alcuni paesi si rivolge anche a gruppi specifici di studenti. Infatti, in Bulgaria, Cipro e Slovenia, l'attenzione è rivolta in particolare agli studenti provenienti da un contesto migratorio, anche se il tutoraggio non è necessariamente limitato a loro.

In **Portogallo**, i "gruppi multidisciplinari di sostegno per l'educazione inclusiva" sono una risorsa organizzativa specifica con un ruolo riconosciuto nel sostegno all'apprendimento e all'inclusione. La varietà dei professionisti che lavorano nel team consente un intervento olistico che prevede sessioni di tutoraggio in gruppi

⁽¹²⁷⁾ Vedere il [Quadro strategico](#) dello Spazio europeo dell'istruzione per ulteriori informazioni sugli obiettivi.

⁽¹²⁸⁾ [Risoluzione sull'accordo della Conferenza settoriale sull'istruzione](#)

[del 30 luglio 2024](#), Segretario di Stato per l'istruzione, 2024.

⁽¹²⁹⁾ [Devoirs faits](#), Ministero dell'istruzione, Francia, 2025.

composti da insegnanti e altro personale specializzato, quali psicologi, logopedisti, mediatori o personale BES. Questa misura intende ampliare il sostegno tutoriale specifico includendo un tutoraggio psico-pedagogico di tipo preventivo per gli alunni che non hanno ancora ripetuto l'anno, ma che potrebbero presentare difficoltà di apprendimento. L'obiettivo è sviluppare la metacognizione, l'autoregolazione e le competenze sociali ed emotive degli studenti. Questi tutoraggi, che iniziano già nell'istruzione primaria, seguono la logica dell'intervento tempestivo per prevenire la bocciatura e la ripetizione di un anno scolastico. Sono organizzati da insegnanti o altro personale specializzato, sulla base del monte ore previsto per il tutoraggio specifico ⁽¹³⁰⁾.

A Cipro, il tutoraggio per la lingua greca è dedicato a gruppi di massimo cinque studenti. Analogamente, in Slovacchia, il tutoraggio al di fuori dell'orario scolastico viene erogato individualmente o a gruppi di 2-5 studenti ⁽¹³¹⁾, mentre quello durante l'orario scolastico assume la forma di aiuto da parte di assistenti didattici e di "insegnamento linguistico potenziato" ⁽¹³²⁾. In Slovenia, il numero di ore di lingua slovena insegnate a piccoli gruppi di studenti la cui lingua madre è un'altra lingua dipende dal numero di tali studenti nella scuola. Più alto è il numero, maggiori saranno le ore di sostegno per la lingua. L'obiettivo di questa misura non è solo quello di migliorare o prevenire lo scarso rendimento degli studenti provenienti da un contesto migratorio, ma anche di rafforzare il senso di accettazione e appartenenza, contribuendo così a sviluppare una società inclusiva ⁽¹³³⁾.

In **Austria**, la "scuola estiva" è un programma di due settimane per il sostegno individuale e specifico per gli studenti. Consente il consolidamento della lingua di istruzione, affinché gli studenti possano seguire meglio le lezioni di tedesco (lettura), matematica e scienze (quest'ultima per gli alunni della scuola primaria) nell'anno scolastico successivo. La scuola estiva è rivolta principalmente agli studenti "straordinari" delle scuole primarie e secondarie inferiori, cioè agli studenti con una carenza in lingua tedesca, e ad altri studenti che hanno bisogno di recuperare in tedesco. In ogni caso, la raccomandazione della direzione scolastica o dell'insegnante responsabile è decisiva per frequentare la scuola estiva. Gli studenti sono seguiti da pedagogisti e insegnanti tirocinanti. La partecipazione alla scuola estiva è volontaria. Una volta registrati, la partecipazione diventa obbligatoria per l'intero periodo ⁽¹³⁴⁾.

La Comunità fiamminga del Belgio e l'Austria offrono entrambe una didattica in piccoli gruppi nell'ambito di scuole estive durante le vacanze scolastiche ⁽¹³⁵⁾. L'obiettivo della scuola estiva è aiutare gli studenti ad affrontare eventuali ritardi o carenze nell'apprendimento fornendo un sostegno al di fuori del normale periodo scolastico. In entrambi i sistemi scolastici, la scuola estiva si svolge nelle ultime due settimane prima dell'inizio del nuovo anno scolastico. Nel caso della Comunità fiamminga del Belgio, i 10 giorni possono diventare 20 se la scuola estiva si sviluppa su mezza giornata ⁽¹³⁶⁾. Nel 2023 è stato condotto un'indagine su larga scala commissionata dal governo delle Fiandre. Ha rilevato che, rispetto all'avvio del programma (2020), le scuole estive sono ormai un fenomeno diffuso, con oltre 12.000 studenti che vi hanno partecipato finora.

⁽¹³⁰⁾ [Risoluzione del Consiglio dei ministri n. 140/2024](#), Presidenza del Consiglio dei ministri, 2024.

⁽¹³¹⁾ [Offerta di tutoraggio e apprendimento mirato](#).

⁽¹³²⁾ È disponibile un catalogo delle diverse misure di sostegno in Slovacchia [qui](#).

⁽¹³³⁾ [Curricolo per le lezioni di lingua slovena per studenti immigrati](#).

⁽¹³⁴⁾ [Sommerschule 2025](#).

⁽¹³⁵⁾ La misura fiamminga nella Figura 5.3 è indicata sotto "finanziamento supplementare" anziché "tutoraggio" a causa della natura decentralizzata del sistema educativo. Le autorità educative fiamminghe mettono a disposizione fondi per la creazione e la gestione di scuole estive, ma non è necessario che tutte le scuole partecipino al programma e, inoltre, talvolta la scuola estiva non è organizzata da una scuola.

⁽¹³⁶⁾ [Scuole estive nelle Fiandre](#), 2025.

In **Slovenia**, gli assistenti didattici rom sono stati inseriti nelle scuole primarie dall'anno scolastico 2021/2022. Lavorano in scuole in cui il numero di bambini rom è sufficiente e rispondente a determinati criteri. I compiti principali degli assistenti comprendono l'assistenza agli studenti nel superamento delle barriere emotive e linguistiche, l'istituzione, il mantenimento e l'agevolazione dei contatti tra genitori e professionisti scolastici, l'assistenza all'integrazione degli studenti rom, la collaborazione con i professionisti scolastici nella progettazione e nell'attuazione di misure volte a migliorare il successo scolastico degli studenti rom, l'organizzazione di attività per gli studenti e i loro genitori nelle comunità in cui vivono e, infine, la promozione del valore dell'istruzione tra i membri della comunità rom ⁽¹³⁷⁾. Questo sostegno non è rivolto solamente alle esigenze di apprendimento ma promuove anche un senso di appartenenza tra gli studenti rom e le loro famiglie. (Il reclutamento, la formazione e l'evoluzione del ruolo politico degli assistenti didattici rom sono ulteriormente discussi nel Capitolo 6). Basandosi su un'indagine e su metodi di ricerca quantitativi, le autorità slovene hanno analizzato l'efficacia del programma e hanno concluso che è necessario (a) modificare i criteri relativi alla popolazione studentesca rom per l'assegnazione di un assistente didattico rom, (b) migliorare le prospettive di occupazione a lungo termine degli assistenti, (c) definire chiaramente i loro compiti, (d) adeguare la loro classificazione professionale e (e) offrire sviluppo professionale continuo prima e durante l'impiego.

5.4. Fondi aggiuntivi a discrezione delle scuole

La Danimarca è uno dei paesi in cui vige l'autonomia scolastica. Le autorità educative del paese hanno assegnato maggiori finanziamenti ed emanato linee guida per aiutare gli studenti a migliorare le loro prestazioni in lettura o matematica, ma spetta ai capi d'istituto adattare il sostegno alle specificità della scuola. Inoltre, la Danimarca ha recentemente adottato il "libretto dei messaggi", uno strumento concepito per sostenere lo sviluppo degli studenti, sia scolastico che personale, attraverso un dialogo continuo tra lo studente, i genitori e la scuola. L'idea è che questo canale di comunicazione sia significativo ma informale ⁽¹³⁸⁾.

Come già accennato nei Capitolo 1 e 2, il programma tedesco *Startchancen* include dei fondi per il sostegno all'apprendimento. Nello specifico, il 30% dei fondi sono vincolati per misure di sviluppo scolastico e di miglioramento dell'insegnamento basate sui bisogni, tra cui un sostegno aggiuntivo all'apprendimento per tedesco e matematica. Questo permette alle scuole *Startchancen* di mettere in atto delle soluzioni dedicate alle specifiche problematiche che devono affrontare ⁽¹³⁹⁾. In Austria, l'Istituto federale per la garanzia di qualità e l'Università di Vienna hanno individuato 100 scuole primarie e secondarie che hanno bisogno di personale di sostegno per aiutare gli studenti con scarso rendimento a cui destinare maggiori fondi ⁽¹⁴⁰⁾.

Nei Paesi Bassi, le autorità nazionali hanno messo a disposizione risorse supplementari tramite il "Piano strategico per le competenze di base". Le scuole possono richiedere delle sovvenzioni che le aiuteranno a migliorare le competenze di base degli studenti con scarso rendimento scolastico.

Infine, le autorità norvegesi di livello superiore hanno messo a disposizione dei comuni una sovvenzione allo scopo di aumentare le competenze di lettura degli studenti. La sovvenzione è destinata all'acquisto di libri stampati e al sostegno delle biblioteche scolastiche ⁽¹⁴¹⁾.

⁽¹³⁷⁾ [Regole sulle norme e gli standard per l'attuazione del programma scolastico di base.](#)

⁽¹³⁸⁾ Il 'libretto dei messaggi'.

⁽¹³⁹⁾ [Accordo tra il governo federale e i Länder sull'attuazione del](#)

[programma Startchancen per il periodo 2024-2034](#), 2024.

⁽¹⁴⁰⁾ [100 Scuole – 1 000 Opportunità.](#)

⁽¹⁴¹⁾ [300 milioni per i libri nelle scuole](#), Governo della Norvegia, 2024.

5.5. Sintesi

Questo capitolo si è concentrato sulle misure di sostegno all'apprendimento adottate dalle autorità educative di livello superiore in Europa, a partire dal 2020/2021, per aiutare gli studenti con scarso rendimento scolastico in lettura, matematica e scienze. L'analisi ha rilevato che 27 dei 37 sistemi educativi europei hanno adottato delle misure in questo senso, e nella maggior parte dei casi interessano sia l'istruzione primaria che la secondaria inferiore. Tra le misure più comuni troviamo un quadro di indirizzo politico rinnovato e attività di tutoraggio in piccoli gruppi. Queste ultime possono essere offerte durante l'orario scolastico o al di fuori di esso (solitamente nel pomeriggio o durante le vacanze scolastiche).

La letteratura suggerisce che l'apprendimento personalizzato può avere un ruolo importante come fattore di contrasto allo scarso rendimento, specialmente se svolto durante l'orario scolastico. Quindi, il fatto che recentemente alcuni sistemi educativi abbiano avviato attività di tutoraggio in piccoli gruppi durante la giornata scolastica è incoraggiante, ma solo nove di essi lo hanno fatto sia nelle scuole primarie che nelle scuole secondarie inferiori. Allo stesso modo, solo otto sistemi educativi hanno avviato attività di tutoraggio in piccoli gruppi al di fuori dell'orario scolastico in entrambi i livelli di istruzione. Questi numeri si riferiscono solamente ai sistemi educativi centralizzati. Alcuni dei sistemi educativi più decentralizzati, come in Germania, nei Paesi Bassi o in Svezia, mettono a disposizione dei fondi per la didattica in piccoli gruppi, ma sta alle scuole decidere il modo in cui utilizzarli esattamente. Quindi, il totale delle misure relative alla didattica in piccoli gruppi è leggermente più alto. Spesso le misure affrontano i problemi di alfabetizzazione tra gli studenti provenienti da un contesto migratorio, ma in generale i programmi di sostegno linguistico sono aperti a tutti gli studenti che presentano delle difficoltà.

Inoltre, il capitolo esamina più nel dettaglio una selezione di nuovi quadri di indirizzo politico e altre misure. In generale, l'analisi qualitativa ha dimostrato che di recente sono state adottate varie misure per far fronte all'insuccesso scolastico. Tali misure vanno dalla didattica in piccoli gruppi e l'aiuto nei compiti, allo sviluppo di nuove linee guida metodologiche e l'assunzione di un maggior numero di insegnanti. Questa ricchezza suggerisce che le autorità dispongono di un gran numero di strumenti che possono utilizzare per contrastare lo scarso rendimento scolastico.

Capitolo 6: Sostegno agli insegnanti per migliorare le competenze di base

Sistemi educativi efficaci dipendono da insegnanti ben supportati che permettono agli studenti di sviluppare competenze di base in alfabetizzazione, matematica e scienze: competenze essenziali per la realizzazione personale, la progressione scolastica e il successo professionale. Gli insegnanti non sono solo facilitatori della conoscenza, ma anche agenti promotori del cambiamento, in quanto plasmano gli ambienti di apprendimento e influenzano lo sviluppo delle competenze di apprendimento permanente (Darling-Hammond *et al.*, 2017; OECD, 2023a).

La ricerca suggerisce che la qualità degli insegnanti è sempre tra i fattori più significativi che influenzano il rendimento degli studenti, superando anche l'impatto del contesto socioeconomico (Blömeke, Olsen e Suhl, 2016; Commissione europea, 2022b; OECD, 2023a). A livello globale, il *Rapporto globale sugli insegnanti UNESCO 2024* evidenzia l'urgente necessità di affrontare la carenza di insegnanti e di trasformare la professione attraverso percorsi di carriera potenziati, condizioni di lavoro favorevoli e investimenti costanti nello sviluppo professionale (UNESCO, 2024). Queste priorità sono strettamente in linea con le iniziative UE e sottolineano la natura sistemica del sostegno agli insegnanti nel migliorare i risultati degli studenti e nel ridurre le disuguaglianze educative.

Le Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro ⁽¹⁴²⁾ riaffermano il ruolo fondamentale degli insegnanti nell'istruzione e invitano ad adottare misure sistemiche per rafforzare le loro competenze. In particolare, promuovono una maggiore partecipazione ai programmi di sviluppo professionale continuo (CPD) ed esortano le istituzioni nel campo dell'istruzione e della formazione a offrire percorsi di

CPD ad alto impatto e basati sulla ricerca, grazie alla collaborazione, l'apprendimento tra pari, il mentoring e il networking. Questi obiettivi sono supportati da evidenze che mostrano come modelli di CPD, duraturi e collaborativi, comprese le comunità di apprendimento professionale, contribuiscano a migliorare la fiducia nelle proprie competenze professionali, la qualità dell'insegnamento e i risultati degli studenti (Borko, 2004; Weißenrieder *et al.*, 2015; Blömeke e Kaiser, 2017).

A complemento di tali sforzi, la raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico ⁽¹⁴³⁾ sottolinea il ruolo degli insegnanti nella prevenzione dell'insuccesso scolastico e nella promozione di un'educazione inclusiva e incentrata sugli studenti. Raccomanda un sostegno mirato per rafforzare le competenze degli insegnanti attraverso uno sviluppo professionale di alta qualità, una individuazione precoce dei bisogni di apprendimento e approcci pedagogici inclusivi. Tuttavia, nonostante gli impegni politici, un considerevole numero di studenti continua a non raggiungere i livelli minimi di competenza, in particolare in alfabetizzazione, matematica e scienze: una criticità sottolineata dai recenti risultati PISA e dalla Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione (Commissione europea, 2022b; OECD, 2023b).

Il rapporto Eurydice *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere* sottolinea l'importanza di un sostegno concreto e costante agli insegnanti, che comprenda CPD, mentoring, orientamento e accesso a risorse didattiche innovative, per migliorare i risultati degli studenti e ridurre le disuguaglianze educative (Commissione europea /

⁽¹⁴²⁾ Consiglio dell'Unione europea, 2020. Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro (2020/C 193/04), GU C 193, 9.6.2020, pag. 11-19.

⁽¹⁴³⁾ Raccomandazione del Consiglio del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico, che sostituisce la raccomandazione del

Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche per la riduzione dell'abbandono scolastico, 2022/C 469/01, (GU C 469, 9.12.2022).

EACEA / Eurydice, 2021). Risultati simili sono stati riportati nell'indagine TALIS 2018, dove è emerso che gli insegnanti che partecipano regolarmente alle attività di formazione professionale sono più propensi ad applicare strategie efficaci, quali la valutazione formativa e la didattica differenziata (OECD, 2021b). Inoltre, i risultati empirici mostrano che l'investimento nella formazione degli insegnanti nel tempo contribuisce a ridurre le lacune nel rendimento scolastico (Jackson, Rockoff e Staiger, 2014; Papay e Kraft, 2015).

I programmi di CPD permettono agli insegnanti di mettere in pratica approcci basati su dati concreti, che includono metodi incentrati sullo studente, valutazione formativa e didattica adattiva, per rispondere alla varietà dei bisogni all'interno delle classi. Queste competenze sono fondamentali per la creazione di ambienti in cui tutti gli studenti possano avere successo (OECD, 2023a; UNESCO, 2024). Una meta analisi degli interventi didattici nell'istruzione primaria europea conferma che i programmi strutturati di alfabetizzazione, spesso tenuti da insegnanti qualificati, migliorano significativamente la comprensione del testo tra gli studenti con scarso rendimento (Dietrichson *et al.*, 2017b).

Esiste un forte legame tra il potenziamento delle competenze di base e la promozione di un'educazione inclusiva. L'educazione inclusiva intende garantire che tutti gli studenti, indipendentemente dallo status socioeconomico, dal contesto linguistico o dai bisogni di apprendimento, ricevano un sostegno personalizzato e di alta qualità (UNESCO, 2017). Le ricerche suggeriscono che pratiche inclusive quali la co-docenza, la didattica differenziata e una pedagogia sensibile alle differenze culturali possono ridurre i tassi di insuccesso scolastico e promuovere la partecipazione (Florian e Black-Hawkins, 2011; UNESCO, 2018). La collaborazione professionale tra gli insegnanti contribuisce anche a una maggiore qualità della didattica e dell'apprendimento degli studenti (Vescio, Ross e Adams, 2008). Questi risultati rafforzano il valore della didattica differenziata quando viene applicata in contesti scolastici favorevoli (Ziernwald, Hillmayr e Holzberger, 2022; Letzel-Alt e Pozas, 2023).

Il documento di lavoro dei servizi della Commissione che accompagna la proposta per la raccomandazione

del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico indica le strategie chiave per aiutare gli insegnanti ad affrontare lo scarso rendimento (Commissione europea, 2022a). Evidenzia l'importanza di approcci collaborativi che coinvolgano insegnanti, personale di sostegno e specialisti nella creazione di ambienti di apprendimento inclusivi. Queste linee di indirizzo sono sostenute da ricerche che mostrano come le comunità di apprendimento professionale scolastiche migliorino la pratica didattica e i risultati degli studenti (Goddard, Goddard e Tschannen-Moran, 2007; Vescio, Ross e Adams, 2008).

Inoltre, i quadri strategici discussi nel Capitolo 1 sottolineano l'importanza di misure integrate per sostenere gli insegnanti e riconoscere il loro ruolo centrale nel successo scolastico. Questi includono il miglioramento delle competenze professionali attraverso lo sviluppo professionale (CPD), una guida strutturata, la promozione di pratiche didattiche inclusive e la garanzia dell'accesso a materiali didattici di alta qualità.

Infine, questo capitolo rispecchia anche gli obiettivi del Piano d'azione sulle competenze di base, che sottolinea il ruolo fondamentale degli insegnanti nella lotta contro lo scarso rendimento degli studenti e nella promozione di un apprendimento inclusivo e di alta qualità. Il Piano d'azione rafforza la necessità di investimenti strategici per lo sviluppo professionale, pratiche didattiche inclusive e materiali didattici accessibili (Commissione europea, 2025b).

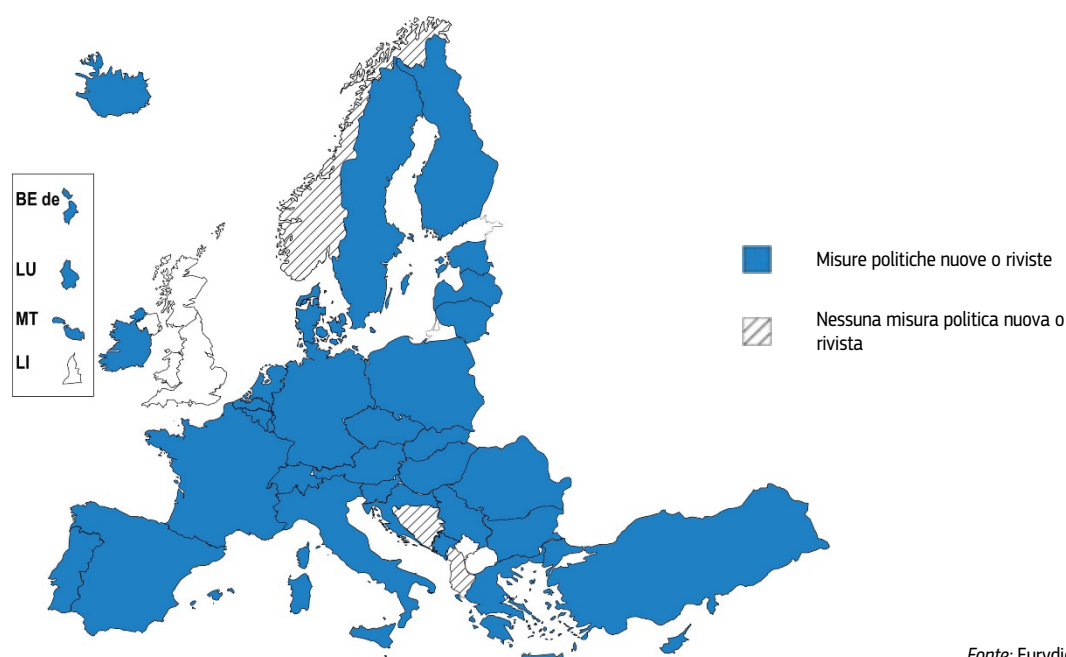
6.1. Misure politiche nuove o riviste dal 2020/2021

Questa sezione offre una panoramica delle misure politiche volte a sostenere gli insegnanti nel migliorare l'acquisizione delle competenze di base e fornire un'educazione inclusiva. Come indicato nella Figura 6.1, la stragrande maggioranza dei sistemi educativi europei ha introdotto o rivisto misure politiche a partire dall'anno scolastico 2020/2021 per rafforzare le competenze degli insegnanti in risposta allo scarso rendimento nelle competenze di base: alfabetizzazione, matematica e scienze. Ciò riflette un crescente riconoscimento della necessità di interventi mirati per migliorare l'efficacia dell'insegnamento.

La Figura 6.2 classifica questi cambiamenti in sei temi principali: (1) offerta di CPD relativa alle competenze di base, (2) offerta di CPD relativa all'educazione inclusiva, (3) materiali didattici e risorse a sostegno dell'acquisizione delle competenze di base, (4) materiali didattici e risorse a sostegno dell'educazione inclusiva, (5) nuovi finanziamenti di livello superiore con autonomia locale/scolastica e (6) altre iniziative di sostegno quali tutoraggio o apprendimento tra pari.

Il CPD rimane una priorità fondamentale per migliorare le competenze didattiche degli insegnanti e, di conseguenza, i risultati degli studenti nelle competenze di base e l'educazione inclusiva. L'uso di linee guida strutturate e di risorse didattiche allineate garantisce maggiore coerenza negli approcci didattici. Queste iniziative politiche includono anche i principi dell'educazione inclusiva, promuovendo ambienti di apprendimento che rispondono alle diverse esigenze degli studenti.

Figura 6.1: Misure politiche nuove o riviste a sostegno degli insegnanti per migliorare le competenze di base e attuare pratiche inclusive, 2020/2021-2024/2025, ISCED 1-2



Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Cipro e Montenegro: misure principalmente rivolte al livello ISCED 1.

Irlanda: misure rivolte al livello ISCED 2.

Tra i sistemi analizzati, 27 offrono CPD strutturato per migliorare la capacità degli insegnanti di trasmettere le competenze di base, mentre 17 sistemi integrano tali interventi con materiali, risorse o orientamenti didattici. Anche l'educazione inclusiva è molto presente: 25 sistemi offrono CPD incentrato su approcci didattici inclusivi e 18 orientamento o materiali a sostegno di pratiche inclusive in classe. Inoltre, diversi sistemi hanno avviato nuove iniziative, come programmi di mentoring e opportunità di apprendimento tra pari. La maggior parte delle misure politiche nuove o riviste si applica sia all'istruzione primaria che alla secondaria inferiore, con solamente delle piccole differenze tra i due livelli. Queste differenze saranno discusse in

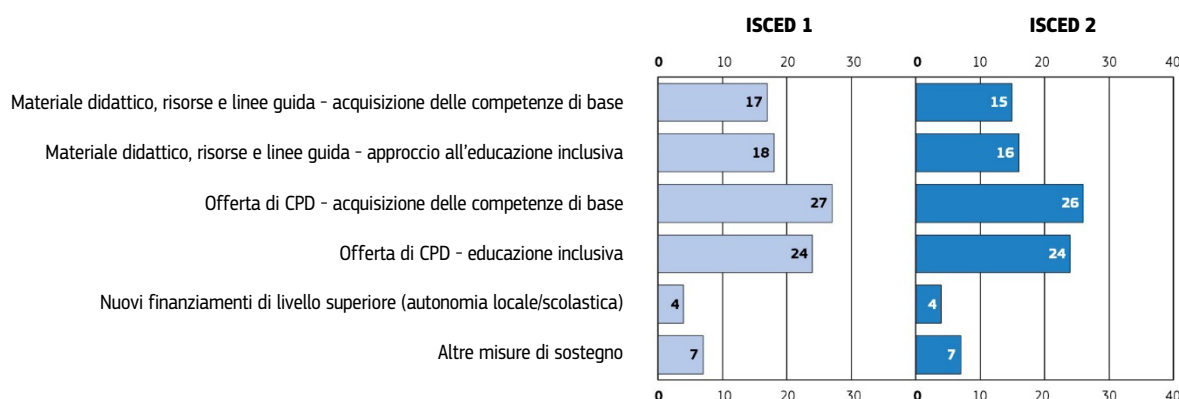
relazione alle misure dettagliate. Un approccio integrato, che combini tutte e quattro le principali misure, si ritrova nella Comunità fiamminga del Belgio, in Bulgaria, Cechia, Italia, Cipro, Lituania, Finlandia e Svizzera. Questi sistemi educativi hanno implementato approcci coerenti a sostegno sia dell'acquisizione delle competenze di base che della pedagogia inclusiva.

In Danimarca, Germania, Paesi Bassi e Svezia, sono stati introdotti dei nuovi quadri di finanziamento di livello superiore. Tra questi troviamo in Danimarca il

Programma per la qualità delle scuole primarie ⁽¹⁴⁴⁾, in Germania, il programma *Startchancen* ⁽¹⁴⁵⁾, nei Paesi Bassi, il Piano generale per le competenze di base ⁽¹⁴⁶⁾ e in Svezia Sovvenzioni governative per il rafforzamento dello sviluppo delle conoscenze 2024

⁽¹⁴⁷⁾. A livello centrale, vengono stanziati fondi e definiti obiettivi generali, mentre le decisioni operative vengono prese a livello scolastico o di autorità locali.

Figura 6.2: Numero di sistemi educativi con misure politiche nuove o riviste a sostegno degli insegnanti per migliorare le competenze di base e attuare pratiche inclusive, 2020/2021-2024/2025, ISCED 1-2, per sottocategoria



Fonte: Eurydice.

Nonostante le attuali misure politiche riguardino tutte e tre le competenze di base, l'alfabetizzazione e la matematica tendono a ricevere un'enfasi leggermente maggiore. Anche le scienze rientrano in diverse iniziative, anche se in numero inferiore. La Sezione 6.2 esamina i vari approcci adottati dai sistemi educativi europei nell'attuazione e nella combinazione di queste misure politiche per migliorare l'insegnamento delle competenze di base e le pratiche inclusive in classe.

6.2. Offerta di opportunità di sviluppo professionale

I programmi di sviluppo professionale continuo (CPD) che si concentrano sull'insegnamento delle competenze di base e l'educazione inclusiva rappresentano alcune delle misure più diffuse tra i sistemi educativi europei, come illustrato in Figura 6.2. Sebbene ci siano diversi approcci nazionali alla formazione degli insegnanti, è possibile individuare dei modelli comuni in termini di strutturazione del CPD e del suo allineamento con le priorità nazionali in ambito educativo.

Questi modelli rispecchiano i quadri politici indicati nel Capitolo 1, dove il CPD è presentato come aspetto chiave per migliorare la qualità dell'insegnamento e affrontare il problema dello scarso rendimento scolastico in modo tempestivo. Privilegiando metodi basati su dati concreti, il CPD sostiene le strategie didattiche discusse nel Capitolo 2, come la valutazione formativa e la didattica differenziata, che aiutano a soddisfare i diversi bisogni di apprendimento e a migliorare i risultati. Il CPD è anche strettamente legato alle riforme del curriculum e della valutazione descritti nei Capitoli 3 e 4. I curricula nuovi o rivisti spesso sono accompagnati da formazione, al fine di garantire l'allineamento tra contenuto e didattica. Inoltre, il CPD dedica sempre maggiore attenzione alla valutazione formativa, che consente agli insegnanti di individuare le lacune di apprendimento e adattare il loro insegnamento. Queste competenze sono fondamentali per promuovere sia le competenze di base che l'educazione inclusiva.

In questo contesto, i sistemi educativi europei possono essere raggruppati in tre categorie: quelli che mettono in atto modelli integrati di CPD che coniugano lo

⁽¹⁴⁴⁾ [Danimarca, Programma per la qualità delle scuole primarie.](#)

⁽¹⁴⁵⁾ [Germania, Programma Startchancen.](#)

⁽¹⁴⁶⁾ [Il piano generale dei Paesi Bassi per le competenze di base.](#)

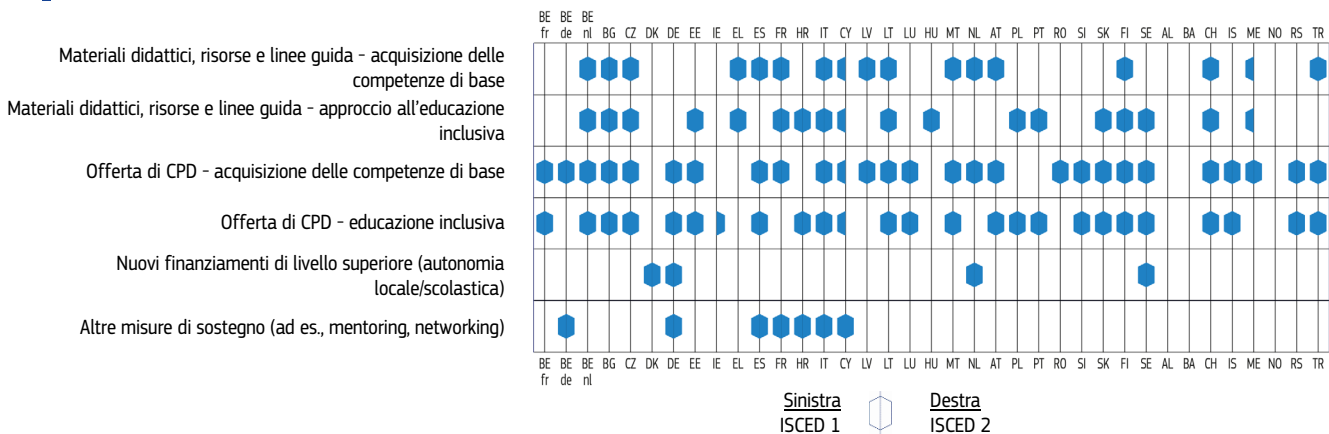
⁽¹⁴⁷⁾ [Sovvenzioni governative per il rafforzamento dello sviluppo delle conoscenze 2024, Agenzia nazionale svedese per l'istruzione.](#)

sviluppo delle competenze di base con pedagogie inclusive; quelli che adottano strategie mirate incentrate sulle competenze di base o sull'educazione inclusiva; e quelli che promuovono iniziative orientate all'uguaglianza, destinate a scuole con scarsi risultati e a specifici gruppi di studenti. Questi approcci rappresentano una svolta politica più ampia verso pratiche didattiche adattive, differenziate e basate su dati concreti, che rispondono sia alle sfide dell'apprendimento che delle disuguaglianze. Sottolineano anche l'interdipendenza dell'educazione

inclusiva e dell'acquisizione di competenze di base: entrambe richiedono che gli insegnanti siano dotati di metodi di insegnamento reattivi e basati su dati concreti.

Il primo gruppo, **approcci integrati di sviluppo professionale continuo (CPD)**, comprende 21 sistemi educativi che hanno introdotto iniziative per sviluppare la capacità degli insegnanti di rafforzare le competenze di base, applicando al contempo pratiche didattiche inclusive.

Figura 6.3: Misure politiche a sostegno degli insegnanti per migliorare le competenze di base e attuare pratiche inclusive, 2020/2021-2024/2025, ISCED 1-2, per sistema educativo e sottocategoria



Fonte: Eurydice.

Il progetto "Successo per te" in Bulgaria ⁽¹⁴⁸⁾, cofinanziato dal Fondo sociale europeo Plus, offre corsi strutturati di CPD incentrati su lettura, matematica e strategie inclusive per gli insegnanti che lavorano con minoranze etniche e studenti con bisogni educativi speciali (BES). Un approccio simile si ritrova in Cechia, dove l'iniziativa "Coinvolgiamo tutti", gestita dall'Istituto pedagogico Nazionale della Cechia ⁽¹⁴⁹⁾, fornisce programmi di CPD che integrano l'insegnamento delle competenze di base con pratiche di didattica inclusiva. In Lituania, il quadro di riferimento per il CPD dà priorità alla didattica della matematica, all'alfabetizzazione e alla progettazione universale per l'apprendimento (UDL), garantendo che gli insegnanti ricevano una formazione completa che affronti sia la competenza scolastica che la pedagogia inclusiva. In Svizzera, il programma *Mindsteps* ⁽¹⁵⁰⁾

include nel CPD valutazioni formative e risorse per l'apprendimento personalizzato, che consentono agli insegnanti di monitorare i progressi degli studenti e di adattare la didattica di conseguenza.

⁽¹⁴⁸⁾ [Progetto "Successo per te", Ministero dell'istruzione e della scienza della Bulgaria.](#)

⁽¹⁴⁹⁾ [Iniziativa "Coinvolgiamo tutti", Istituto pedagogico Nazionale della](#)

Cechia.
⁽¹⁵⁰⁾ [programma *Mindsteps*, Svizzera.](#)

Nella **Comunità fiamminga del Belgio**, il programma prioritario INSET (*In-Service Education and Training*, formazione in servizio degli insegnanti) ⁽¹⁵¹⁾ è stato strategicamente riadattato tra il 2020 e il 2024 per rafforzare l'insegnamento della comprensione del testo, l'integrazione della lingua olandese e la matematica in oltre 200 scuole. L'iniziativa si fonda sui cicli precedenti, tra cui una fase nel 2018-2020 incentrata sul personale di sostegno nell'educazione inclusiva. È attuata attraverso progetti biennali da diversi soggetti, compresi i servizi di consulenza pedagogica, gli istituti di istruzione superiore e le organizzazioni private. La valutazione del programma suggerisce risultati positivi e un forte coinvolgimento degli insegnanti. Il monitoraggio viene svolto tramite rapporti annuali e feedback a un gruppo di follow-up, e le risorse vengono condivise sulla piattaforma *KlasCement* ⁽¹⁵²⁾.

Nella **Comunità francese del Belgio**, il "Patto per l'eccellenza nell'insegnamento" ⁽¹⁵³⁾ ha rafforzato il quadro di riferimento del CPD dall'anno scolastico 2020/2021, potenziando le capacità degli insegnanti relative a competenze di base ed educazione inclusiva. Cambiamenti importanti includono nuovi percorsi di formazione, reti di apprendimento tra pari ampliate e CPD obbligatorio in lettura, matematica e didattica differenziata. Nell'ambito di questa iniziativa, il programma "verso una scuola inclusiva" ⁽¹⁵⁴⁾ offre una formazione sui disturbi dello sviluppo intellettivo e sugli accomodamenti ragionevoli, aiutando gli insegnanti a introdurre dei piani didattici personalizzati.

In **Finlandia**, l'agenzia nazionale finlandese per l'istruzione collabora con le autorità locali per la progettazione di programmi di CPD basati su dati concreti. La rete *LUMA Centre Finland* ⁽¹⁵⁵⁾ svolge un ruolo importante nel fornire una formazione gratuita agli insegnanti in matematica, insegnamento della lettura, metodologie per bisogni educativi speciali e diverse strategie di valutazione. Inoltre, la Finlandia dà priorità all'educazione inclusiva e alla pedagogia multiculturale, garantendo a tutti gli studenti opportunità di apprendimento eque. Il progetto *InTrans* ⁽¹⁵⁶⁾ dell'Università di Tampere sostiene pratiche di transizione inclusiva per garantire percorsi educativi più fluidi per gli studenti con diverse esigenze di apprendimento. Inoltre, il programma "*Esperto in pedagogia e orientamento multiculturale*" ⁽¹⁵⁷⁾ fornisce agli educatori competenze in materia di consulenza multiculturale, sensibilità culturale e didattica inclusiva per rispondere meglio ai diversi bisogni degli studenti.

In **Italia** è stato sviluppato un piano complessivo di formazione continua attraverso la piattaforma *Scuola futura* ⁽¹⁵⁸⁾ sostenuta dal Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR). Questa iniziativa offre a oltre 650.000 insegnanti e personale scolastico circa 45.000 corsi di formazione, che includono il miglioramento delle competenze di base e l'istruzione STEM e multilingue. La formazione viene erogata tramite centri scolastici regionali e i programmi sono personalizzati in base alle esigenze locali. L'Italia sostiene anche l'educazione inclusiva attraverso una Riforma dell'orientamento ⁽¹⁵⁹⁾ che ha introdotto sviluppo professionale continuo per gli insegnanti, per guidare gli studenti nella scelta dei percorsi di apprendimento appropriati.

Francia, Malta e Slovacchia hanno introdotto strategie nazionali di CPD che offrono formazione strutturata per gli insegnanti, concentrandosi sull'alfabetizzazione, la matematica e le metodologie di didattica inclusiva. In Francia, il *Plan français* ⁽¹⁶⁰⁾, insieme al precedente *Plan mathématiques* ⁽¹⁶¹⁾, offre una formazione in servizio per gli insegnanti di scuola primaria, che include 30 ore di formazione per materia su un ciclo di sei anni. A livello distrettuale, i *référénts français* (insegnanti formatori) ricevono 120 ore di formazione in tre anni. Le valutazioni di entrambi i piani indicano alti livelli di soddisfazione degli insegnanti e riportano vantaggi professionali, tra cui pratiche didattiche e

⁽¹⁵¹⁾ [Formazione prioritaria in servizio \(INSET\), Comunità fiamminga del Belgio.](#)

⁽¹⁵²⁾ [piattaforma KlasCement, Comunità fiamminga del Belgio.](#)

⁽¹⁵³⁾ [Patto per l'eccellenza nell'insegnamento, Comunità francese del Belgio.](#)

⁽¹⁵⁴⁾ [Programma "Verso una scuola inclusiva", Comunità francese del Belgio.](#)

⁽¹⁵⁵⁾ [LUMA Centre, Finlandia.](#)

⁽¹⁵⁶⁾ [InTrans progetto dell'Università di Tampere, Finlandia.](#)

⁽¹⁵⁷⁾ [Programma CPD finlandese "Esperto in pedagogia e orientamento](#)

[multiculturale".](#)

⁽¹⁵⁸⁾ Italia, piattaforma [Scuola futura](#).

⁽¹⁵⁹⁾ [Italia, Riforma dell'orientamento.](#)

⁽¹⁶⁰⁾ [Plan de formation en français – premier degré, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Francia.](#)

⁽¹⁶¹⁾ [Relever le niveau en mathématiques de la maternelle à la terminale, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Francia.](#)

risultati di apprendimento degli studenti migliori ⁽¹⁶²⁾. Inoltre, gli strumenti di autovalutazione sviluppati dal Consiglio di valutazione scolastica sostengono il miglioramento continuo della formazione ⁽¹⁶³⁾.

Analogamente, la Strategia educativa nazionale 2024-2030 ⁽¹⁶⁴⁾ di Malta dà priorità alle collaborazioni con le università sui percorsi di CPD, migliorando la formazione degli insegnanti sia nelle competenze di base che nell'inclusione. In Slovacchia, il Progetto nazionale per lo sviluppo professionale degli insegnanti ⁽¹⁶⁵⁾ pone enfasi sull'insegnamento della lettura, le strategie metacognitive e il sostegno allo slovacco come seconda lingua. Serbia e Turchia hanno lanciato iniziative di CPD su larga scala dedicate all'alfabetizzazione funzionale, alle tecniche di valutazione e all'avanzamento di carriera. Il CPD accreditato della Serbia include alfabetizzazione matematica, didattica disciplinare e sostegno BES ⁽¹⁶⁶⁾, mentre il regolamento turco sulla formazione in servizio del 2022 ⁽¹⁶⁷⁾ ha introdotto il CPD scolastico e una rete di informazione per gli insegnanti ⁽¹⁶⁸⁾.

Un gruppo più piccolo di paesi ha riportato un secondo approccio **basato sul miglioramento delle**

competenze di base o sull'educazione inclusiva.

Sei sistemi educativi (Comunità tedesca del Belgio, Francia, Lettonia, Paesi Bassi, Romania e Montenegro) puntano al potenziamento delle competenze di base. Questi sistemi mettono al primo posto alfabetizzazione, matematica e scienze e danno la possibilità agli insegnanti di maturare esperienza specifica per ogni materia. Nella Comunità tedesca del Belgio, il CPD è progettato per il sostegno alle competenze di base in materia di alfabetizzazione e calcolo, insieme a servizi di consulenza specializzati per le scuole primarie che allineano la formazione degli insegnanti agli standard curriculari basati sulle competenze. La Lettonia ha sviluppato programmi di CPD che formano gli insegnanti sull'apprendimento

basato sulle competenze, la valutazione formativa e i metodi di didattica adattiva. Nei Paesi Bassi, il CPD viene erogato tramite centri di competenza e offre formazione su metodologie specifiche per materia, valutazione formativa e strumenti digitali per l'apprendimento. Ad esempio, il Centro di competenza per la matematica e l'aritmetica ⁽¹⁶⁹⁾ offre una formazione specializzata sull'insegnamento della matematica. In Romania, il programma "Leggere per imparare: strategie di alfabetizzazione nel processo di insegnamento-apprendimento" ⁽¹⁷⁰⁾ si concentra sulla comprensione del testo, la valutazione formativa e l'efficacia dell'insegnamento, garantendo che gli insegnanti ricevano formazione professionale specifica sull'alfabetizzazione.

Diversamente, Irlanda, Croazia, Polonia, Portogallo hanno riportato misure incentrate sull'educazione inclusiva. In Croazia, l'Agenzia per l'istruzione e la formazione degli insegnanti (AZOO) ⁽¹⁷¹⁾ offre CPD per rafforzare l'insegnamento delle competenze di alfabetizzazione e di matematica, in particolare nelle scuole con scarso rendimento. Irlanda, Polonia (si veda l'esempio per paese) e Portogallo danno priorità al CPD nella didattica per bisogni educativi speciali, nelle tecniche di differenziazione didattica e alle pratiche didattiche inclusive.

In **Polonia**, il CPD comprende la formazione sul co-insegnamento, UDL e accomodamenti ragionevoli a sostegno degli studenti con BES. Il progetto "Scuole accessibili per tutti" (*Accessible School for All, ASA*) ⁽¹⁷²⁾ rafforza le competenze degli insegnanti specializzati (pedagogisti, psicologi, logopedisti). Questa iniziativa, introdotta dall'Istituto di ricerca sull'istruzione in collaborazione con l'UNICEF, le università e le ONG, si concentra sulla promozione di scuole inclusive, sul rafforzamento dell'educazione alla salute mentale e sull'integrazione degli studenti rifugiati e migranti. Il Ministero dell'istruzione polacco offre formazione post-laurea gratuita in pedagogia inclusiva, migliorando così la formazione degli insegnanti per soddisfare i diversi bisogni di apprendimento.

⁽¹⁶²⁾ [Synthèse sur l'enquête des plans mathématiques et français \(2023\)](#).

⁽¹⁶³⁾ [Outils d'auto-évaluation des constellations mis en place par le Conseil de l'évaluation de l'école \(CEE\), Francia](#).

⁽¹⁶⁴⁾ [Malta, Strategia educativa nazionale 2024-2030](#).

⁽¹⁶⁵⁾ [Progetto nazionale per lo sviluppo professionale degli insegnanti, Slovacchia](#).

⁽¹⁶⁶⁾ [Regolamento sullo sviluppo professionale continuo e l'avanzamento di carriera per insegnanti, insegnanti della scuola dell'infanzia e collaboratori professionali \(Gazzetta ufficiale della Repubblica di Serbia, n.109/2021\)](#).

⁽¹⁶⁷⁾ [Regolamento sulla formazione in servizio, Turchia, Ministero](#)

[dell'istruzione](#).

⁽¹⁶⁸⁾ [Rete di informazione per gli insegnanti, Turchia](#).

⁽¹⁶⁹⁾ [Il Centro di competenza per la matematica e l'aritmetica dei Paesi Bassi](#).

⁽¹⁷⁰⁾ [Registro nazionale dei programmi accreditati di sviluppo professionale continuo | Ministero dell'Istruzione e della Ricerca, Romania](#).

⁽¹⁷¹⁾ [Catalogo delle conferenze statali e interregionali di esperti dell'Agenzia croata per l'istruzione e la formazione degli insegnanti per il 2024 - AZOO](#).

⁽¹⁷²⁾ [Polonia, progetto "Scuole accessibili per tutti"](#).

In Irlanda, *Oide*, il servizio nazionale di sostegno all'apprendimento professionale, fornisce corsi di CPD volti a rafforzare le pratiche inclusive a livello post-primario. Questi includono webinar strutturati e seminari sull'orientamento scolastico globale, il sostegno per gli studenti di inglese come lingua aggiuntiva (*English as an additional language*, EAL) e la programmazione inclusiva per i diversi bisogni di apprendimento. Il CPD si rivolge a insegnanti, dirigenti scolastici e consulenti di orientamento ed è concepito per promuovere ambienti collaborativi e incentrati sugli studenti, per rispondere alle loro diverse esigenze ⁽¹⁷³⁾. Il Portogallo offre corsi di CPD in alfabetizzazione braille, tecnologie assistive e didattica differenziata, migliorando l'accessibilità e l'inclusione per gli studenti con bisogni di apprendimento diversi ⁽¹⁷⁴⁾.

I dati riportati dai sistemi educativi europei contengono numerosi esempi relativi al terzo approccio: **modelli di CPD basati sulla riduzione delle disuguaglianze** destinati agli insegnanti delle scuole con un rendimento inferiore o a coloro che lavorano con gruppi di studenti specifici, come gli studenti migranti o BES. L'obiettivo è garantire che gli insegnanti che lavorano in ambienti complessi ricevano una formazione specializzata su interventi basati su dati concreti e meccanismi di sostegno agli studenti. I seguenti esempi illustrano i diversi approcci allo sviluppo professionale degli insegnanti che hanno come finalità la riduzione delle disuguaglianze.

Spagna e Germania collegano il CPD a politiche di miglioramento scolastico più ampie, garantendo che lo sviluppo professionale sia integrato in interventi sistemici per contrastare lo svantaggio educativo. In Spagna, il Programma di orientamento, progresso e arricchimento educativo (PROA+) ⁽¹⁷⁵⁾ si rivolge ai docenti delle scuole partecipanti, dotandoli di strumenti per strategie di didattica e di intervento differenziate. Un modello simile si trova in Germania, dove il programma *Startchancen* si concentra sulle scuole in aree svantaggiate dal punto di vista socioeconomico, offrendo CPD su leadership pedagogica, alfabetizzazione e insegnamento della matematica.

Analogamente, le iniziative di CPD in Montenegro e Turchia danno priorità alle scuole con scarso rendimento, potenziando le competenze di alfabetizzazione e matematica, e i metodi di valutazione. Tali politiche rispecchiano una tendenza verso lo sviluppo professionale degli insegnanti basato sulla riduzione delle disuguaglianze, in cui il CPD è utilizzato come strumento per attenuare il divario educativo e rafforzare la competenza degli insegnanti nelle scuole con un rendimento inferiore.

Altri sistemi educativi, tra cui Estonia, Lussemburgo, Slovenia, Finlandia e Svezia, hanno personalizzato il CPD per il sostegno di gruppi di studenti specifici, come studenti migranti, minoranze etniche e studenti con BES. Hanno esteso il CPD all'educazione inclusiva, dotando gli insegnanti di strumenti pedagogici per il sostegno di classi eterogenee attraverso programmi di formazione strutturati o modulari. Inoltre, i risultati di Eurydice indicano che in tutta Europa la capacità di insegnare agli studenti con BES o disabilità è tra le competenze di educazione inclusiva più comunemente promosse con il CPD (Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2023, pag. 78).

L'Estonia offre programmi di CPD sulla collaborazione in classe e la didattica inclusiva per gli studenti con BES, che includono sia corsi brevi che programmi di 300 ore. L'Università di Lussemburgo offre un Master in educazione inclusiva, per formare gli insegnanti su strategie pedagogiche per classi eterogenee ⁽¹⁷⁶⁾. Il programma finlandese "Esperto in pedagogia multiculturale" offre formazione in materia di sensibilità culturale, consulenza multiculturale e strategie di didattica inclusiva. Allo stesso modo, i programmi KATIS CPD in Slovenia ⁽¹⁷⁷⁾ aiutano gli insegnanti a integrare gli studenti nati all'estero nell'istruzione ordinaria, mentre in Svezia il programma CPD modulare 2024 si concentra sulla partecipazione degli studenti e sul sostegno sistematico per gli alunni BES ⁽¹⁷⁸⁾.

Infine, la digitalizzazione sta migliorando l'accesso e la flessibilità dello sviluppo professionale degli

⁽¹⁷³⁾ [Pratiche di educazione inclusiva – Oide, Ireland.](#)

⁽¹⁷⁴⁾ Esempio: [Corso di formazione "Pratiche di educazione inclusiva", Portogallo.](#)

⁽¹⁷⁵⁾ [Programma spagnolo per l'orientamento, il progresso e l'arricchimento educativo \(PROA+\).](#)

⁽¹⁷⁶⁾ [Programma Master en sciences de l'éducation – Éducation inclusive et accessibilité pédagogique, Università di Lussemburgo.](#)

⁽¹⁷⁷⁾ [Catalogo della Slovenia dei programmi di formazione continua e aggiornamento per i professionisti dell'istruzione \(KATIS\).](#)

⁽¹⁷⁸⁾ [Agenzia nazionale svedese per i bisogni educativi speciali e le scuole.](#)

insegnanti. La piattaforma della Comunità fiamminga del Belgio *Leerpunt* ⁽¹⁷⁹⁾ e quella dell'Italia *Scuola futura* (citata in precedenza) offrono corsi on-demand e personalizzati sulle competenze di base, STEM ed educazione inclusiva. In Austria il MOOC (*Massive open online course*, corso online aperto su larga scala) sui nuovi curricula ⁽¹⁸⁰⁾ e il progetto svizzero *Mindsteps* ⁽¹⁸¹⁾ offrono moduli online sulla valutazione formativa, l'alfabetizzazione e la matematica. Analogamente, in Svezia il *Lärportalen* ⁽¹⁸²⁾, in Ungheria gli strumenti digitali per il CPD ⁽¹⁸³⁾ e a Cipro la piattaforma nazionale di e-learning ⁽¹⁸⁴⁾ supportano il CPD nell'ambito dell'alfabetizzazione, della matematica, della valutazione e dell'inclusione. Vale la pena notare che una caratteristica comune di queste iniziative è l'attenzione ai contenuti modulari e interattivi, che consentono agli insegnanti di personalizzare il loro apprendimento riducendo al contempo le barriere logistiche alla partecipazione.

Una tendenza rilevante è l'allineamento del CPD con le strategie nazionali di istruzione, a suggerire che lo sviluppo degli insegnanti è visto come una leva sul lungo periodo per ridurre le lacune nel rendimento scolastico e rafforzare la didattica inclusiva. Mentre alcuni sistemi educativi hanno adottato modelli integrati e coordinati a livello centrale, altri si basano su approcci più flessibili o decentralizzati. Il collegamento tra l'educazione inclusiva e lo sviluppo delle competenze di base è evidente, poiché molti programmi incorporano didattica differenziata, valutazione formativa e metodologie adattive per supportare studenti diversi e migliorare i loro risultati.

6.3. Materiali didattici, risorse e altre misure di sostegno

Oltre ai programmi di sviluppo professionale continuo (CPD), molti sistemi educativi europei hanno introdotto misure di sostegno complementari per rafforzare la capacità degli insegnanti di garantire un insegnamento efficace delle competenze di base e un'educazione inclusiva. Queste includono linee guida pedagogiche

strutturate, l'accesso a materiali didattici di alta qualità, reti professionali, programmi di mentoring e opportunità di apprendimento tra pari.

Le risorse per gli insegnanti hanno un ruolo di collegamento importante tra la formazione e la pratica in classe. Solitamente includono piani didattici, strumenti di valutazione e quadri diagnostici in linea con i curricula. Tali materiali rafforzano gli approcci didattici trattati nel CPD e assicurano una coerenza con i contenuti aggiornati e gli standard didattici, come già discusso nel Capitolo 3 sul curriculum. Inoltre, supportano le pratiche pedagogiche presentate nel Capitolo 2, come la didattica differenziata e collaborativa.

La misura in cui tali risorse sono integrate nel CPD varia da paese a paese, riflettendo le differenze relative alle priorità politiche, ai modelli di attuazione e alle sfide a livello di sistema. Come mostrato nelle Figure 6.2 e 6.3, quasi la metà dei sistemi educativi fornisce materiali didattici dedicati che riguardano sia le competenze di base che le pratiche inclusive. Un gruppo di 11 sistemi, composto da Comunità fiamminga del Belgio, Bulgaria, Cechia, Grecia, Francia, Italia, Cipro, Lituania, Finlandia, Svizzera e Montenegro, si distingue per aver sviluppato risorse integrate in linea con i contenuti dello sviluppo professionale continuo. Questi materiali rappresentano un complemento essenziale alla formazione, offrendo strumenti pratici che aiutano a tradurre le conoscenze teoriche in una pratica efficace in classe.

Ad esempio, la Comunità fiamminga del Belgio, la Francia (si veda l'esempio del paese), la Lituania e la Svizzera offrono linee guida didattiche nazionali che includono piani didattici, strumenti di valutazione e di diagnosi. La Comunità fiamminga del Belgio integra i moduli digitali del CPD con delle risorse didattiche strutturate tramite la piattaforma *Leerpunt* ⁽¹⁸⁵⁾ per supportare l'insegnamento delle competenze di alfabetizzazione e di matematica e l'educazione inclusiva. In Cechia, l'Istituto pedagogico nazionale supporta gli insegnanti che lavorano con gli studenti ucraini fornendo loro risorse specializzate, come i "Testi metodologici per lavorare con gli alunni ucraini" ⁽¹⁸⁶⁾.

⁽¹⁷⁹⁾ [piattaforma Leerpunt](#), Comunità fiamminga del Belgio.

⁽¹⁸⁰⁾ [Formazione MOOC in Austria "NUOVI curricula: insegnare con nuovi curricula, quadri di riferimento delle competenze e attività per l'apprendimento esemplari"](#).

⁽¹⁸¹⁾ [programma Mindsteps](#), Svizzera.

⁽¹⁸²⁾ [Piattaforma Lärportalen](#), Svezia.

⁽¹⁸³⁾ [Portale nazionale ungherese dell'istruzione pubblica](#).

⁽¹⁸⁴⁾ [Istituto pedagogico di Cipro](#).

⁽¹⁸⁵⁾ [piattaforma Leerpunt](#), Comunità fiamminga del Belgio.

⁽¹⁸⁶⁾ [Testi metodologici per lavorare con gli alunni ucraini](#).

La Lituania ha pubblicato una guida metodologica per competenze base di alfabetizzazione e di matematica in linea con il curricolo, oltre a risorse specifiche su UDL e sostegno per gli studenti con BES.

In **Francia**, il *Plan français* ⁽¹⁸⁷⁾ (introdotto nell'anno scolastico 2020/2021) e il precedente *Plan mathématiques* ⁽¹⁸⁸⁾ (lanciato nel 2018) offrono una formazione strutturata per gli insegnanti insieme a materiali didattici sviluppati a livello nazionale. Tra questi figurano guide quali "Insegnare la lettura e la scrittura in prima elementare" e "Grammatica francese dalla prima alla sesta classe" ⁽¹⁸⁹⁾. Nel 2023 è stata introdotta anche una nuova Guida didattica per scienze e tecnologia ⁽¹⁹⁰⁾. È stata istituita una banca dati contenente un'ampia gamma di risorse relative alle competenze di base in francese e matematica. Tra queste troviamo attività di recupero per studenti in difficoltà, attività di approfondimento per studenti con un livello avanzato, sequenze di apprendimento mirate per competenze specifiche e valutazioni diagnostiche per individuare i bisogni degli studenti. Inoltre, sono state sviluppate nuove risorse video per supportare gli insegnanti nell'implementazione dei programmi di studio e degli approcci pedagogici aggiornati. Esempi degni di nota sono la serie *Regards sur* ⁽¹⁹¹⁾ e la serie "Martedì dedicati alla scienza e alla tecnologia" ⁽¹⁹²⁾, che forniscono informazioni pratiche per l'insegnamento di matematica, francese e scienze in linea con le riforme del curricolo. Come ulteriore sostegno all'educazione inclusiva, la piattaforma *Cap École* ⁽¹⁹³⁾ offre guide interattive, video tutorial e moduli di formazione studiati per aiutare gli insegnanti a sostenere gli studenti con difficoltà di apprendimento.

Diversi sistemi educativi, tra cui Grecia, Italia, Cipro, Finlandia, Svizzera e Turchia dispongono di piattaforme digitali integrate per l'apprendimento, per aumentare l'accessibilità e supportare uno sviluppo professionale flessibile. Questi sistemi forniscono agli insegnanti risorse modulari e interattive in linea con l'impegno nazionale sulla formazione, che facilitano l'apprendimento continuo e il miglioramento dell'istruzione. La piattaforma "Libri scolastici interattivi" in Grecia ⁽¹⁹⁴⁾ include versioni digitali di libri di testo con simulazioni, video e contenuti per l'apprendimento sotto forma di giochi, per rafforzare la formazione degli insegnanti in alfabetizzazione, matematica e didattica differenziata. La piattaforma

italiana "Scuola futura" (menzionata nella sezione precedente) e la piattaforma e-learning di Cipro ⁽¹⁹⁵⁾ offrono risorse didattiche online, che consentono agli insegnanti di accedere a moduli di formazione on-demand ed esempi di buone pratiche. La Finlandia ha sviluppato materiali di apprendimento specializzati in collaborazione con il *LUMA Centre Finland*, offrendo risorse digitali gratuite per supportare l'insegnamento di matematica, lettura e l'educazione STEM. La serie svizzera *Mathbuch* ⁽¹⁹⁶⁾ offre materiali formativi per gli insegnanti strutturati e allineati al curricolo a sostegno dell'acquisizione delle competenze di base, mentre la piattaforma EBA in Turchia ⁽¹⁹⁷⁾ fornisce agli insegnanti risorse elettroniche, oltre a libri di testo stampati. Oltre a queste piattaforme a livello di sistema, un altro gruppo di sistemi educativi, Spagna, Lettonia, Malta, Paesi Bassi e Austria, ha sviluppato risorse che integrano il CPD e che si concentrano in particolare su alfabetizzazione, matematica e scienze. Le piattaforme lettoni *Skolo.lv* ⁽¹⁹⁸⁾ e *MAPE* ⁽¹⁹⁹⁾ offrono gratuitamente programmi didattici e libri di testo. I Paesi Bassi sostengono gli insegnanti tramite i centri di competenza che distribuiscono strumenti didattici e divulgano buone pratiche.

Sette sistemi educativi, Estonia, Croazia, Ungheria, Polonia, Portogallo, Slovacchia e Svezia, si concentrano sui materiali didattici per un'educazione inclusiva. Questi includono risorse per una didattica multilingue, il co-insegnamento, l'UDL e il sostegno per gli studenti con BES. L'Estonia offre risorse collegate al CPD sulla didattica differenziata e sul sostegno agli studenti con disabilità. L'iniziativa polacca "Scuole accessibili per tutti" ⁽²⁰⁰⁾ offre guide metodologiche sulla didattica multilingue e sul sostegno per gli alunni BES. Allo stesso modo, la Svezia ha sviluppato materiali didattici modulari collegati al CPD che coprono argomenti quali

⁽¹⁸⁷⁾ [Plan de formation en français – premier degré, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche](#), Francia.

⁽¹⁸⁸⁾ [Plan mathématiques](#), Francia.

⁽¹⁸⁹⁾ [Les guides fondamentaux pour l'enseignement](#), Francia.

⁽¹⁹⁰⁾ [Guida didattica per scienze e tecnologia](#).

⁽¹⁹¹⁾ [Regards-sur-les-programmes-francais-cycle-2](#).

⁽¹⁹²⁾ Esempio: [Les Mardis des sciences et la technologie – plouf – retour d'expérience](#).

⁽¹⁹³⁾ [Confiance, apprentissages, partage – Cap école inclusive – Réseau Canopé](#).

⁽¹⁹⁴⁾ [Grecia, piattaforma "Libri scolastici interattivi"](#).

⁽¹⁹⁵⁾ [Istituto pedagogico di Cipro](#).

⁽¹⁹⁶⁾ [Svizzera, serie Mathbuch](#).

⁽¹⁹⁷⁾ [Turchia, Piattaforma EBA](#).

⁽¹⁹⁸⁾ [Lettonia, piattaforma Skolo.lv](#).

⁽¹⁹⁹⁾ [Lettonia, piattaforma MAPE](#).

⁽²⁰⁰⁾ [Polonia, progetto "Scuole accessibili per tutti"](#).

la partecipazione degli studenti, l'inclusione e misure di sostegno sistematico per gli studenti con BES ⁽²⁰¹⁾.

L'analisi precedente suggerisce che la maggior parte dei paesi integra i corsi CPD con risorse didattiche strutturate, per garantire che gli insegnanti ricevano sia la formazione che i materiali didattici pratici. La crescente tendenza verso l'impiego di risorse digitali e interattive riflette un cambiamento più ampio nell'apprendimento professionale e garantisce agli insegnanti l'accesso a strumenti didattici flessibili e basati su dati concreti per migliorare l'efficacia dell'insegnamento in classe.

Oltre alla formazione e al materiale, quattro sistemi educativi, Danimarca, Germania, Paesi Bassi e Svezia, hanno introdotto finanziamenti di livello superiore, mentre sette sistemi, la Comunità tedesca del Belgio, Germania, Spagna, Francia, Croazia, Italia e Cipro hanno introdotto misure di sostegno aggiuntive. Queste includono programmi di mentoring, reti di insegnanti e servizi di consulenza a scuola. Nella Comunità tedesca del Belgio (si veda l'esempio del paese), la formazione dei docenti relativa all'insegnamento delle competenze di base è sostenuta da comunità di apprendimento professionale e iniziative di mentoring.

Nella **Comunità tedesca del Belgio**, è stato introdotto un servizio di consulenza specializzato (*Fachberatung*) ⁽²⁰²⁾ a integrazione dei programmi già esistenti per tedesco, francese, matematica e scienze, per allineare ancora meglio l'insegnamento delle competenze di base agli standard del curriculum. Il *Fachberatung* fornisce consulenza specialistica e formazione agli insegnanti, guidata da educatori esperti e specialisti dell'istruzione superiore. Offre sostegno scolastico, sviluppo professionale mirato e orientamento sul miglioramento delle competenze di base, in particolare in aree come il francese come lingua straniera per gli studenti con difficoltà di apprendimento.

Un simile approccio mirato è osservabile nei Paesi Bassi. Il Piano generale per le competenze di base

mette a disposizione dei fondi per i coordinatori didattici che offrono sostegno personalizzato a livello scolastico. Questi esperti assistono i dirigenti scolastici e il personale didattico nella diagnosi dei bisogni, la progettazione di piani di miglioramento e la messa in atto di strategie basate su dati concreti per migliorare i risultati di alfabetizzazione e matematica.

La Francia ha intrapreso un percorso più collaborativo istituendo i *Laboratoires de mathématiques* ⁽²⁰³⁾, spazi collaborativi in cui insegnanti di primaria e secondaria lavorano insieme per rafforzare la didattica della matematica. L'Italia ha sviluppato un duplice approccio che supporta sia l'orientamento degli insegnanti che l'apprendimento tra pari. La Riforma dell'orientamento ⁽²⁰⁴⁾ ha formato oltre 60.000 insegnanti mentori per l'orientamento degli studenti nelle loro scelte educative e professionali. Allo stesso tempo, la rete *Equipe formative territoriali* ⁽²⁰⁵⁾, con 21 coordinatori regionali e circa 100 docenti formatori, fornisce sostegno e formazione continua nelle pratiche didattiche, nelle competenze digitali e nell'educazione inclusiva.

In Spagna, il Programma di cooperazione territoriale per il rafforzamento delle competenze matematiche ⁽²⁰⁶⁾ promuove la collaborazione tra gli insegnanti di matematica, sostenuta da team di consulenza che forniscono assistenza per progettare e attuare i piani di potenziamento. Parallelamente, il Programma di cooperazione territoriale per l'educazione inclusiva ⁽²⁰⁷⁾ promuove un orientamento didattico più forte, un intervento precoce e una cooperazione intersettoriale che coinvolga l'istruzione, la sanità e i servizi sociali. Nelle scuole ordinarie vengono impiegate ulteriori risorse, quali i logopedisti, gli interpreti e i mediatori, per sostenere l'inclusione.

In Croazia, il Piano nazionale per lo sviluppo del sistema educativo ⁽²⁰⁸⁾ pone particolare enfasi sul tutoraggio per gli insegnanti a inizio carriera, mentre a Cipro il Programma di alfabetizzazione funzionale ⁽²⁰⁹⁾

⁽²⁰¹⁾ [Istruzione speciale per l'apprendimento nella scuola dell'infanzia, nella scuola dell'obbligo, nella scuola sami e nelle case di accoglienza speciali per giovani, Agenzia nazionale per l'istruzione, Svezia.](#)

⁽²⁰²⁾ [Fachberatung, Comunità tedesca del Belgio.](#)

⁽²⁰³⁾ [Laboratori francesi di matematica, La matematica in Francia.](#)

⁽²⁰⁴⁾ [Italia, Riforma dell'orientamento - FUTURA.](#)

⁽²⁰⁵⁾ [Italia, rete delle Equipe formative territoriali.](#)

⁽²⁰⁶⁾ [Risoluzione del 5 settembre 2024 del Segretario di Stato sull'Istruzione, che pubblica l'Accordo della Conferenza settoriale dell'Istruzione del 30 luglio 2024, che approva la proposta di ripartizione territoriale e i criteri di assegnazione dei crediti gestiti dalle Comunità autonome per il Programma di cooperazione](#)

[territoriale per il potenziamento delle competenze matematiche, per l'esercizio finanziario 2024.](#)

⁽²⁰⁷⁾ [Risoluzione del 5 settembre 2024 del Segretario di Stato sull'Istruzione, che pubblica l'Accordo della Conferenza settoriale dell'Istruzione del 30 luglio 2024, che approva la proposta di ripartizione territoriale e i criteri di assegnazione dei crediti gestiti dalle Comunità autonome per il Programma di cooperazione territoriale per l'educazione inclusiva, Fondo sociale europeo Plus, per l'esercizio finanziario 2024.](#)

⁽²⁰⁸⁾ [Croazia, Piano nazionale per lo sviluppo del sistema educativo fino al 2027.](#)

⁽²⁰⁹⁾ [Cipro, Programma di alfabetizzazione funzionale.](#)

incorpora il tutoraggio e la collaborazione tra pari nella formazione strutturata in lettura e matematica.

Combinando mentoring strutturato, apprendimento collaborativo e il sostegno attraverso consulenze specialistiche, questi sistemi educativi aiutano gli insegnanti ad affrontare in modo più efficace i diversi bisogni di apprendimento degli studenti. Inoltre, le piattaforme digitali svolgono un ruolo sempre più importante nell'apprendimento professionale, poiché ampliano l'accesso alle risorse e consentono uno sviluppo continuo e flessibile.

Per affrontare lo scarso rendimento nelle competenze di base sono necessari interventi mirati, tra cui formazione specializzata per gli insegnanti e maggiore sostegno in classe. La sezione 6.4 esplora ulteriormente le politiche nazionali per l'assunzione di insegnanti specializzati e l'impiego di assistenti didattici, ruoli chiave per fornire un sostegno personalizzato agli studenti con bisogni supplementari.

6.4. Misure politiche per l'assunzione di insegnanti specializzati e assistenti didattici

L'assunzione e l'impiego di insegnanti specializzati in difficoltà di apprendimento e di assistenti didattici rappresenta un'altra area politica importante a sostegno dell'acquisizione delle competenze di base e dell'educazione inclusiva. La Raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico⁽²¹⁰⁾ sottolinea il contributo fondamentale degli educatori altamente qualificati e del personale di sostegno per garantire che tutti gli studenti, compresi quelli con difficoltà di apprendimento, ricevano un sostegno adeguato. Evidenze recenti confermano questo approccio.

Il rapporto Eurydice *Migliorare i risultati e la motivazione nell'apprendimento della matematica e delle scienze nelle scuole* mostra che il coinvolgimento di insegnanti di recupero specializzati a livello primario e la presenza di sostegno all'apprendimento durante la giornata scolastica sono associati a tassi inferiori di rendimento insufficiente sia in matematica che in scienze (Commissione europea / EACEA / Eurydice,

2022, Figure 7.1 e 7.2, pag. 130-131). Analogamente, il rapporto Eurydice *Promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole in Europa* sostiene che gli assistenti didattici/educativi e gli altri membri del personale di sostegno in classe svolgono un ruolo importante nell'aiutare gli studenti provenienti da contesti diversi ad progredire con successo nell'istruzione ordinaria (Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2023a).

Questa sezione si concentra su due categorie di personale di sostegno educativo direttamente collegate ai risultati dell'apprendimento degli studenti: insegnanti specializzati e assistenti didattici che lavorano sotto la supervisione di insegnanti di classe per facilitare le pratiche inclusive. Questi ruoli si distinguono dalla categoria più ampia del personale di sostegno educativo, come psicologi, mediatori culturali o consulenti, le cui funzioni vanno oltre il sostegno didattico in classe (Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2023a).

Come indicato nel Capitolo 1, gli sforzi strategici in materia di prevenzione, intervento e compensazione si basano sulla presenza di personale formato in grado di rispondere ai diversi bisogni di apprendimento.

Insegnanti con esperienza sulle difficoltà di apprendimento, insieme al personale di sostegno come gli assistenti didattici, sono essenziali ai fini di un apprendimento personalizzato e per contribuire a ridurre le disuguaglianze educative.

Gli insegnanti specializzati ricevono una formazione mirata, durante la formazione iniziale dei docenti (*initial teacher education*, ITE) o tramite lo sviluppo professionale continuo (CPD), per individuare e supportare gli studenti con difficoltà. Adottano approcci che includono la didattica differenziata, la valutazione formativa e interventi personalizzati per rispondere ai bisogni individuali. Gli assistenti didattici integrano questo impegno con un sostegno pratico in classe, facilitando pratiche inclusive e coinvolgendo gli studenti durante attività individuali o in piccoli gruppi. Come evidenziato nel Capitolo 2, le recenti politiche promuovono sempre più la didattica differenziata, i modelli di co-insegnamento e una suddivisione degli

⁽²¹⁰⁾ Raccomandazione del Consiglio del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico, che sostituisce la raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche per la riduzione

dell'abbandono scolastico, 2022/C 469/01, (GU C 469, 9.12.2022).

studenti in gruppi flessibili come strategie a sostegno degli studenti con scarso rendimento.

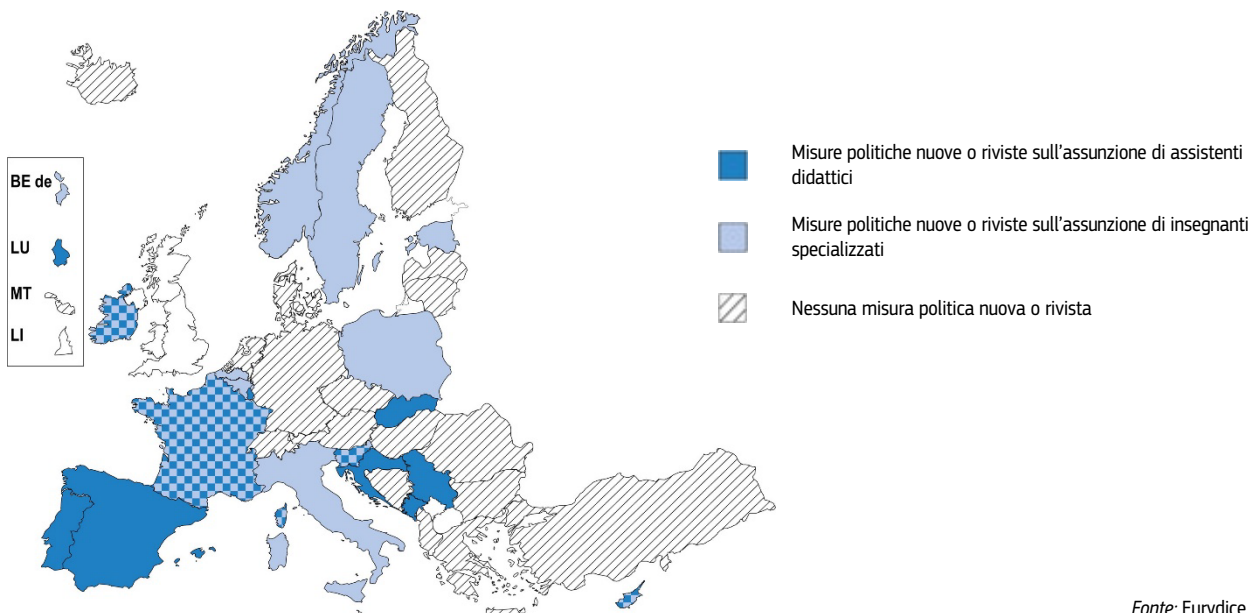
Sebbene il personale di sostegno educativo sia ampiamente presente in tutta Europa, in alcuni paesi i ruoli di sostegno in classe, come quello degli assistenti didattici, sono oggetto di politiche più specifiche. Gli assistenti didattici svolgono un ruolo pedagogico nelle classi ordinarie, affiancando gli insegnanti nei casi di co-insegnamento, lavoro in piccoli gruppi o didattica differenziata. (Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2023, pag. 83-84).

La Figura 6.4 illustra che dall'anno scolastico 2020/2021, 12 sistemi educativi europei hanno introdotto politiche volte ad aumentare il numero di insegnanti formati nel sostegno agli studenti con difficoltà di apprendimento, insieme a iniziative per incentivarne l'assunzione. Tali misure hanno l'obiettivo di garantire che gli studenti con difficoltà nelle competenze di base beneficino di interventi basati su dati concreti e di un migliore accesso a un'istruzione di qualità. Allo stesso modo, 11 sistemi educativi hanno attuato politiche per incoraggiare la nomina di assistenti didattici per potenziare il sostegno in classe.

Come osservato in precedenza, questo rapporto si concentra su politiche nuove o riviste adottate dal

2020/2021. Alcuni sistemi con misure attuate in precedenza potrebbero non essere rappresentati nella Figura 6.4. La loro assenza non implica una mancanza di misure, ma riflette piuttosto l'attenzione del rapporto sugli sviluppi politici recenti. Questa distinzione è essenziale per interpretare i dati: i sistemi che hanno mantenuto i loro meccanismi di sostegno potrebbero non essere presenti nell'analisi del cambiamento delle politiche, anche se continuano a fare affidamento su insegnanti specializzati e assistenti didattici a sostegno degli studenti con difficoltà. La situazione precedente al periodo analizzato è illustrata dal rapporto Eurydice *Migliorare i risultati e la motivazione nell'apprendimento della matematica e delle scienze nelle scuole* (Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2022a). Il Capitolo 6 del rapporto mostra che il coinvolgimento di insegnanti specializzati o di recupero è stato formalizzato in circa metà dei sistemi nell'anno scolastico 2020/2021, e gli assistenti didattici sono stati coinvolti in circa un terzo di essi, in particolare a livello primario (Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2022, Figura 6.5, pag. 121-122).

Figura 6.4: Politiche nuove o riviste che promuovono l'assunzione di insegnanti specializzati e di assistenti didattici, 2020/2021-2024/2025, ISCED 1-2



Fonte: Eurydice.

Sebbene le politiche specifiche differiscano da un paese all'altro, si possono individuare tre tendenze generali: sistemi educativi che adottano un approccio integrato che coinvolge sia insegnanti specializzati che assistenti didattici; sistemi orientati maggiormente all'assunzione di insegnanti specializzati; e quelli che si concentrano sull'aumento della disponibilità di assistenti didattici nelle aule.

Quattro sistemi educativi, Irlanda, Francia, Cipro e Slovenia, hanno introdotto delle riforme relative all'assunzione di insegnanti specializzati e di assistenti didattici (si vedano gli esempi dei paesi). Questo approccio combinato riflette un impegno a rafforzare l'educazione inclusiva e ad affrontare lo scarso rendimento nelle competenze di base attraverso una combinazione di competenze didattiche specializzate e un sostegno strutturato in classe. Inoltre, i quadri di riferimento di livello superiore per le competenze da sviluppare nella formazione iniziale degli insegnanti (ITE) promuovono, in molti sistemi, l'educazione inclusiva sottolineando valori quali l'uguaglianza, la non discriminazione e la diversità, o considerando dei requisiti specifici relativi all'insegnamento rivolto agli

studenti con bisogni speciali (Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2023, pag. 80).

In **Irlanda**, la forza lavoro degli assistenti per i bisogni speciali (*Special Needs Assistant, SNA*) è stata ampliata, con un numero di posti di lavoro che è salito a 17.000 (da 10.575 nel 2011). Ciò integra l'enunciazione programmatica sulla formazione iniziale degli insegnanti (ITE) dell'Irlanda ⁽²¹¹⁾, che richiede a tutti gli insegnanti in formazione di svolgere un tirocinio pratico in contesti di educazione inclusiva. Questa politica è concepita per preparare meglio i nuovi insegnanti a lavorare con studenti con bisogni di apprendimento diversi, allineandosi con le migliori pratiche internazionali in materia di educazione speciale. Sottolinea inoltre il rafforzamento dell'ITE attraverso l'esperienza pratica e la collaborazione nel settore dell'istruzione.

In **Francia**, la formazione sulle pratiche inclusive è ora una componente obbligatoria dell'ITE ed è ulteriormente sostenuta attraverso il quadro di riferimento *Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive* (CAPPEI) ⁽²¹²⁾. Nel 2024, il quadro è stato ampliato per includere percorsi di convalida dell'esperienza professionale, che consentono agli insegnanti di avere un'esperienza professionale pertinente riconosciuta ai fini della certificazione. Questa riforma intende incoraggiare un maggior numero di insegnanti a specializzarsi sull'educazione inclusiva. Dal 2023, la Francia ha anche aumentato le assunzioni di *Accompagnants d'Élèves en Situation de Handicap* (AESH) ⁽²¹³⁾, creando oltre 6.500 nuovi posti di lavoro per sostenere

⁽²¹¹⁾ [Enunciazione programmatica irlandese sulla formazione iniziale dei docenti, 2022.](#)

⁽²¹²⁾ [Devenir enseignant spécialisé | éducol | Ministère de l'Éducation](#)

[Nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesco.](#)

⁽²¹³⁾ [Accompagnants d'Élèves en situation de handicap \(AESH\), France;](#)

la didattica individuale e in piccoli gruppi. Questo sviluppo integra le politiche discusse nel Capitolo 2, che hanno introdotto l'insegnamento di matematica e francese in piccoli gruppi a livello secondario inferiore per fornire un ulteriore sostegno all'apprendimento personalizzato.

L'impiego del personale AESH è inoltre monitorato a livello nazionale, compresi i dati sull'assunzione, la copertura degli studenti e l'attuazione di programmi di sostegno inclusivo.

A **Cipro**, le misure politiche si concentrano sull'educazione inclusiva e sulla didattica differenziata attraverso la formazione specializzata degli insegnanti e l'impiego di assistenti didattici. Nel 2022, Cipro ha introdotto una Guida alla didattica differenziata ⁽²¹⁴⁾, distribuita a tutte le scuole pubbliche, insieme a seminari di formazione per insegnanti che combinavano teoria e lezioni dimostrative. Per ogni scuola ha partecipato un rappresentante, che si è occupato di mettere in pratica queste attività. Inoltre, il programma "Azioni per la scuola e l'inclusione sociale" (DRASE+) ⁽²¹⁵⁾ aiuta gli assistenti didattici e gli insegnanti specializzati nello sviluppo della didattica differenziata e degli approcci di co-insegnamento, in particolare nelle aule con studenti migranti o provenienti da contesti svantaggiati.

In **Slovenia**, il sostegno agli studenti con difficoltà di apprendimento, agli studenti migranti e rifugiati e a quelli provenienti da minoranze etniche è stato ampliato grazie all'aumento delle assunzioni di insegnanti specializzati e di assistenti didattici nelle scuole di base. Le scuole possono assumere ulteriori consulenti in pedagogia sociale, istruzione speciale, psicologia, riabilitazione o pedagogia inclusiva in base alle esigenze degli studenti (Regole sulle norme e gli standard per le scuole di base, articolo 10) ⁽²¹⁶⁾. Le scuole frequentate da nove o più studenti migranti possono nominare un insegnante di lingua slovena per l'acquisizione e l'integrazione della lingua (articolo 48). Per promuovere ulteriormente l'inclusione, gli assistenti rom offrono un sostegno mirato in classe nelle scuole con una popolazione numerosa di studenti rom. Un'analisi del lavoro degli assistenti rom ⁽²¹⁷⁾ ha evidenziato la necessità di stabilità lavorativa a lungo termine, responsabilità chiare e di uno sviluppo professionale continuo per migliorare il loro impatto. Questi risultati hanno portato a recenti adeguamenti delle politiche nazionali di inclusione, con l'obiettivo di rafforzare il ruolo degli assistenti rom nelle scuole.

Con l'investimento in uno sviluppo professionale strutturato, creando percorsi professionali formali e garantendo il riconoscimento giuridico dei ruoli di sostegno, i sistemi educativi europei intendono rafforzare la capacità degli insegnanti specializzati e

degli assistenti didattici di fornire un'istruzione inclusiva e di alta qualità a tutti gli studenti.

Un secondo gruppo di paesi, tra cui tutte le comunità del Belgio, Estonia, Italia, Polonia, Svezia e Norvegia, ha dato priorità alla formazione specializzata degli insegnanti. Nella Comunità francese del Belgio, l'iniziativa *Accompagnement Personnalisé* ⁽²¹⁸⁾ stanziava fondi aggiuntivi per il personale docente a sostegno dei modelli di co-insegnamento. Ciò riflette il passaggio verso un'organizzazione più flessibile dei gruppi di studenti, discussa nel Capitolo 2, in cui viene inserito del personale aggiuntivo nelle classi per gestire l'apprendimento, offrire istruzione mirata e potenziare gli approcci di co-insegnamento. Ad integrazione di questa attenzione al sostegno mirato, la Comunità tedesca del Belgio ha introdotto nel 2024 una nuova posizione di insegnamento dedicata alle materie di istruzione generale nelle classi di sostegno delle scuole secondarie inferiori per gli studenti senza una qualifica di scuola primaria ⁽²¹⁹⁾. Questa riforma consolida dei ruoli precedentemente separati, chiarisce i requisiti di qualifica e semplifica i percorsi verso un impiego stabile, con l'obiettivo di migliorare il sostegno per gli studenti con lacune nelle competenze di base.

Nella Comunità fiamminga del Belgio, i nuovi centri di sostegno all'apprendimento (si veda la Sezione 6.2) riuniscono gruppi multidisciplinari specializzati in pedagogia inclusiva, offrendo un coaching diretto agli insegnanti e rafforzando il sostegno agli studenti con BES. L'Estonia ha aumentato il numero di iscrizioni universitarie per le professioni nel settore dell'educazione speciale, ha introdotto delle indennità per nuovi specialisti e ha esteso le borse di studio per la formazione degli insegnanti allo scopo di attirare candidati verso ruoli quali insegnanti per i bisogni educativi speciali, logopedisti, psicologi ed educatori sociali ⁽²²⁰⁾. L'Italia ha introdotto un percorso accademico strutturato per la formazione iniziale degli insegnanti che comprende corsi di pedagogia, psico-pedagogia e apprendimento digitale, per fornire ai

[Cadre de gestion des personnels exerçant des missions d'accompagnement d'élèves en situation de handicap \(AESH\).](#)

⁽²¹⁴⁾ [Guida alla didattica differenziata di Cipro, 2022.](#)

⁽²¹⁵⁾ [Cipro, programma "Azioni per la scuola e l'inclusione sociale" \(DRASE+\).](#)

⁽²¹⁶⁾ [Regole sulle norme e gli standard per le scuole di base, Slovenia.](#)

⁽²¹⁷⁾ [Analisi del lavoro degli assistenti rom nelle scuole dell'infanzia e elementari, Slovenia.](#)

⁽²¹⁸⁾ [Périodes obligatoires d'accompagnement personnalisé, Comunità francese del Belgio.](#)

⁽²¹⁹⁾ [Decreto sulle misure nel settore dell'istruzione e degli anziani 2024, Comunità tedesca del Belgio.](#)

⁽²²⁰⁾ [Procedura per la richiesta, il pagamento e il rimborso dell'indennità iniziale per insegnanti e specialisti di sostegno, Estonia.](#)

futuri insegnanti una migliore formazione per il sostegno degli studenti BES.

In Polonia, c'è un nuovo quadro politico ⁽²²¹⁾ incentrato sull'aumento del numero di insegnanti specializzati nelle scuole. Questi professionisti svolgono un ruolo importante nel sostenere lo sviluppo delle competenze di base (lettura, matematica e scienza), in particolare per gli studenti con bisogni educativi aggiuntivi. La nuova normativa collega il numero richiesto di insegnanti specializzati a quello degli alunni iscritti a scuola e fissa delle soglie minime di personale. Di conseguenza, il numero di personale specializzato è più che raddoppiato tra gli anni scolastici 2021/2022 e 2024/2025. La Svezia ha lanciato un'iniziativa finanziata dallo Stato ⁽²²²⁾ nel 2023/2024 per ampliare il numero di insegnanti specializzati, stanziando sovvenzioni sia per il potenziamento del personale generale nell'educazione speciale sia per la creazione di gruppi di insegnamento specializzati. In Norvegia è stato introdotto il Programma di potenziamento delle competenze per l'istruzione speciale e le pratiche didattiche inclusive ⁽²²³⁾ per ampliare le opportunità di CPD per gli insegnanti specializzati in difficoltà di apprendimento. Questa iniziativa offre una combinazione di sessioni collettive di sviluppo professionale, risorse online per la formazione e programmi di studio avanzati, per garantire che gli insegnanti possano aggiornare continuamente le loro competenze sull'educazione inclusiva. Inoltre, i comuni locali possono richiedere sovvenzioni per ulteriori percorsi di CPD per gli insegnanti su metodi pedagogici inclusivi.

Un terzo gruppo di paesi, tra cui Spagna, Croazia, Lussemburgo, Portogallo, Slovacchia, Montenegro e Serbia, ha dato priorità all'assunzione e alla professionalizzazione degli assistenti didattici. Come evidenziato nel Capitolo 2, il co-insegnamento e l'organizzazione flessibile dei gruppi di studenti hanno acquisito maggiore rilevanza nell'organizzazione didattica e gli assistenti

didattici svolgono un ruolo fondamentale nel facilitare l'apprendimento personalizzato. La Spagna ha rafforzato i modelli di co-insegnamento in diverse comunità autonome, come Estremadura ⁽²²⁴⁾, Valencia ⁽²²⁵⁾ e Murcia ⁽²²⁶⁾, consentendo agli assistenti didattici di lavorare a fianco degli insegnanti in gruppi di apprendimento flessibili. La Croazia ha formalizzato il ruolo degli assistenti didattici grazie alla Legge sull'assistenza personale (si veda l'esempio del paese). In **Croazia**, la legge sull'assistenza personale e l'ordinanza sugli assistenti didattici e i mediatori professionali della comunicazione ⁽²²⁷⁾ regolano la formazione e la professionalizzazione degli assistenti didattici. Questi regolamenti garantiscono che gli assistenti forniscano sia il sostegno scolastico che quello sociale agli studenti con gravi disabilità e difficoltà di apprendimento. Le scuole sono tenute ad assumere assistenti formati, con finanziamenti strutturati previsti per i loro stipendi e lo sviluppo professionale. Il quadro normativo rivisto garantisce la presenza degli assistenti didattici nell'istruzione primaria e secondaria, assicurando così un sostegno a lungo termine nelle aule.

Il Portogallo ha dato priorità all'assunzione di personale specializzato, per migliorare l'integrazione degli studenti migranti, e di tutor, per fornire sostegno agli studenti con scarso rendimento scolastico ⁽²²⁸⁾. Il Lussemburgo ha assunto 50 assistenti didattici aggiuntivi nell'autunno del 2024 e altri 50 nel 2025 per migliorare la sua strategia educativa inclusiva, al fine di garantire che gli studenti con bisogni di apprendimento aggiuntivi ricevessero un sostegno strutturato ⁽²²⁹⁾. In Slovacchia, l'emendamento del 2023 alla legge sulle scuole ⁽²³⁰⁾ ha ampliato il ruolo degli assistenti didattici: se prima erano dedicati solo agli studenti individuati da centri di consulenza, ora sono presenti come sostegno generale in classe per gli studenti che hanno bisogno di un aiuto supplementare. Questo approccio aumenta la flessibilità e l'inclusione e permette agli assistenti didattici di aiutare tutti gli studenti che hanno bisogno di assistenza supplementare. Il Montenegro ha adottato delle disposizioni di legge che stabiliscono il ruolo degli assistenti didattici a tempo pieno a sostegno di

⁽²²¹⁾ [Polonia, Legge del 12 maggio 2022 sulle modifiche alla legge sull'istruzione scolastica e altre leggi.](#)

⁽²²²⁾ [Svezia, sovvenzioni statali per il potenziamento degli insegnanti per gli alunni con bisogni educativi speciali nel 2024, Agenzia nazionale per l'istruzione.](#)

⁽²²³⁾ [Norvegia, Programma di potenziamento delle competenze per l'istruzione speciale e le pratiche didattiche inclusive.](#)

⁽²²⁴⁾ [Circolare 18/2024 dell'Estremadura della Direzione Generale per la formazione professionale, l'innovazione e l'inclusione educativa.](#)

⁽²²⁵⁾ [Decreto sull'istruzione primaria di Valencia 106/2022.](#)

⁽²²⁶⁾ [Programma sull'educazione inclusiva, Murcia.](#)

⁽²²⁷⁾ [Legge croata sull'assistenza personale, GU 71/23; Ordinanza sugli assistenti didattici e i mediatori professionali della comunicazione](#)

[\(GU 85/2024\).](#)

⁽²²⁸⁾ [Risoluzione del Consiglio dei ministri n.140/2024, 17 ottobre \(Allegato 1.3 e 2.1\), attuazione tramite Decreto n.656/2025, 15 gennaio, e Ordinanza legislativa n.10-B/2018, 6 luglio.](#)

⁽²²⁹⁾ [Lussemburgo, legge del 23 luglio 2024 che definisce le responsabilità del personale didattico e psicosociale nei servizi nelle amministrazioni del Ministero dell'istruzione nazionale.](#)

⁽²³⁰⁾ [Legge n. 245/2008 sull'istruzione e la formazione \(§ 145a, 2\(m\)\), che garantisce il lavoro di assistente didattico in classe, Ministero dell'istruzione, della ricerca, dello sviluppo e della gioventù, Slovacchia.](#)

studenti con bisogni educativi speciali. Le loro responsabilità sono formalmente definite da standard nazionali e piani didattici individuali, sottolineando il loro contributo alle pratiche inclusive in aula ⁽²³¹⁾. Nel 2023, la Serbia ha istituito l'Associazione nazionale degli assistenti pedagogici ⁽²³²⁾, segnando un importante passo avanti nella formazione professionale e nel reclutamento degli assistenti didattici. L'iniziativa è rivolta in particolare al sostegno degli studenti rom e prevede sia la creazione di un'associazione nazionale sia l'assunzione di 47 nuovi assistenti per i successivi tre anni scolastici.

Dall'analisi emerge che alcuni sistemi educativi europei hanno recentemente adottato misure per aumentare il sostegno agli studenti con difficoltà di apprendimento, in particolare attraverso l'assunzione e la formazione di insegnanti specializzati e assistenti didattici. Queste misure spesso fanno parte di strategie più ampie che hanno lo scopo di ridurre la disuguaglianza e il rendimento insufficiente nelle competenze di base.

Questi recenti cambiamenti alle politiche possono essere visti alla luce dei precedenti risultati del rapporto Eurydice *Migliorare i risultati e la motivazione nell'apprendimento della matematica e delle scienze nelle scuole*, che hanno individuato alcuni fattori a livello di sistema associati a risultati migliori. In particolare, la presenza di insegnanti di recupero e l'organizzazione del sostegno all'apprendimento durante l'orario scolastico sono associati a una diminuzione della percentuale di studenti con scarso rendimento sia in matematica che in scienze (Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2022a). Mentre diversi sistemi educativi hanno successivamente introdotto misure nuove o riviste, altri hanno continuato a fare affidamento su disposizioni precedenti.

Nel complesso, i recenti sviluppi politici indicano che il sostegno agli studenti con difficoltà di apprendimento è stato al centro delle riforme in diversi sistemi educativi, in particolare con misure volte ad aumentare la disponibilità di personale di sostegno. Tuttavia, la portata e la natura di tali misure variano. La loro efficacia dipenderà, in ultima analisi, dal modo in cui saranno applicate nelle scuole, compresa la disponibilità e la formazione del personale.

6.5. Sintesi

Dall'anno scolastico 2020/2021, la maggior parte dei sistemi educativi europei ha introdotto programmi di CPD nuovi o rivisti allo scopo di rafforzare sia l'insegnamento delle competenze di base che le pratiche di educazione inclusiva. Queste iniziative sono spesso supportate da orientamenti pedagogici strutturati e materiali didattici allineati al curriculum, così da promuovere la coerenza degli approcci didattici.

Gli approcci variano in base ai paesi: alcuni hanno adottato dei modelli centralizzati, mentre altri hanno preferito programmi di CPD più flessibili e mirati, comprese misure dirette a gruppi specifici di studenti. Molti sistemi integrano il CPD con risorse didattiche strutturate a sostegno di pratiche pedagogiche coerenti e basate su dati concreti.

L'interconnessione tra educazione inclusiva e sviluppo delle competenze di base è evidente: entrambe fanno affidamento su metodi didattici adattivi, ambienti scolastici inclusivi e sostegno mirato per gli studenti. L'educazione inclusiva è sempre più integrata nei programmi di formazione degli insegnanti attraverso corsi specializzati e misure di sostegno nelle scuole, mentre il mentoring e le opportunità di apprendimento tra pari favoriscono la collaborazione professionale. Le piattaforme digitali hanno un ruolo importante nel CPD poiché permettono accessibilità e flessibilità.

Le tendenze recenti evidenziano anche l'impegno ad assumere e formare insegnanti specializzati e assistenti didattici. Molti sistemi inseriscono l'educazione inclusiva all'interno della formazione iniziale (ITE) e dello sviluppo professionale (CPD) per preparare gli insegnanti a diversi contesti classe. Altri hanno sviluppato dei meccanismi istituzionali e dei programmi di finanziamento per aumentare la disponibilità di insegnanti specializzati. Il ruolo degli assistenti didattici è stato potenziato in diversi sistemi educativi, grazie a nuove assunzioni oppure tramite il riconoscimento formale delle loro responsabilità nell'ambito di quadri normativi e di indirizzo politico. Quattro sistemi educativi hanno adottato un approccio integrato che coniuga sia l'assunzione di insegnanti specializzati che l'impiego di assistenti didattici per

⁽²³¹⁾ [Montenegro, Standard nazionali per gli assistenti didattici.](#)

⁽²³²⁾ [Serbia, Associazione nazionale degli assistenti pedagogici.](#)

offrire un sostegno in aula che sia strutturato e su più livelli.

Infine, si pone l'accento su interventi flessibili e personalizzati a livello locale che consentano ai sistemi educativi di adattare le misure di sostegno alle esigenze specifiche degli studenti. Queste tendenze testimoniano un impegno condiviso a rafforzare le strutture di sostegno e a migliorare l'accesso all'istruzione e i risultati degli studenti che necessitano di un sostegno ulteriore all'apprendimento. In diversi sistemi educativi sono state introdotte valutazioni nazionali, combinando i dati delle indagini con le osservazioni a livello scolastico, per fornire informazioni sull'attuazione delle misure di sostegno e sul loro impatto sulle pratiche inclusive e sull'insegnamento delle competenze di base.

Capitolo 7: Coinvolgimento dei genitori nel processo di apprendimento

Questo capitolo esamina le politiche volte a rafforzare il coinvolgimento dei genitori nell'affrontare il problema dello scarso rendimento nelle competenze di base. L'analisi si concentra su misure di livello superiore introdotte o riviste nell'anno scolastico 2020/2021 e ancora in vigore nel 2024/2025. In questo rapporto, l'argomento verrà analizzato concentrandosi principalmente su:

- politiche a sostegno della formazione dei genitori in materia di miglioramento delle competenze di base;
- offerta di risorse didattiche per l'apprendimento a casa;
- programmi di prestito libri a casa e altre iniziative di alfabetizzazione familiare;
- misure più ampie per facilitare il coinvolgimento dei genitori nell'apprendimento dei propri figli, con particolare attenzione alla diminuzione delle disuguaglianze socioeconomiche.

Le ricerche mostrano costantemente che quando i genitori sono attivamente coinvolti nell'istruzione dei propri figli, gli studenti tendono a ottenere risultati migliori nell'apprendimento, in particolare in lettura, matematica e scienze (Epstein, 2011; Goodall e Montgomery, 2013). Il rapporto NESET 2021 evidenzia che il coinvolgimento dei genitori, sia a casa che in cooperazione con le scuole, influenza in modo positivo i risultati scolastici e il benessere degli studenti. In esso si osserva che le attività in casa, come promuovere un ambiente favorevole all'apprendimento e discutere del progresso scolastico, sono tra i più forti indicatori del successo scolastico, in particolare quando sono attività fondate su relazioni di fiducia e rispetto tra genitori ed educatori (Alieva, 2021).

Tale coinvolgimento è stato collegato a livelli più elevati di motivazione degli studenti e ad atteggiamenti più positivi nei confronti della scuola. Tuttavia, la partecipazione varia considerevolmente tra

i gruppi socioeconomici, il che contribuisce alle disuguaglianze educative (OECD, 2012a). Il rapporto Eurydice *Promuovere la diversità e l'inclusione in Europa* indica che gli studenti svantaggiati, compresi quelli provenienti da un contesto socioeconomico sfavorevole, migranti o appartenenti a una minoranza etnica, sono identificati come gruppi destinatari delle politiche nazionali. In questo contesto, il sostegno dei genitori è ritenuto un mezzo importante per promuovere l'uguaglianza nei risultati dell'apprendimento (Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2023a).

Per rispondere a queste disuguaglianze, molti sistemi educativi hanno adottato delle politiche per migliorare le competenze dei genitori così che possano sostenere l'apprendimento a casa. Queste misure includono sessioni di formazione strutturate, accesso a materiali di orientamento e distribuzione di risorse in linea con il curriculum. Le valutazioni hanno indicato che tali iniziative possono essere efficaci nel sostegno agli studenti, in particolare per quelli provenienti da contesti svantaggiati (Henderson e Mapp, 2002; Desforges e Abouchaar, 2003). I programmi di prestito libri a casa sono un ulteriore sostegno allo sviluppo dell'alfabetizzazione, in particolare per gli studenti svantaggiati: promuovono l'acquisizione di vocabolario e un amore per la lettura che può durare tutta la vita (OECD, 2012b). Le iniziative promosse dalla comunità, come i programmi di alfabetizzazione familiare e quelli di aiuto compiti, offrono un'assistenza ulteriore, in particolare per gli studenti a rischio (Harris e Goodall, 2008).

Sia la Raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico ⁽²³³⁾ che la Bussola per l'apprendimento OCSE 2030 pongono l'accento sull'importanza del coinvolgimento delle famiglie per creare ambienti di apprendimento inclusivi e favorevoli (OCSE, 2025). Il documento di lavoro dei servizi della Commissione europea sui percorsi per il successo scolastico sostiene un approccio sistemico a livello di scuola, che promuove la collaborazione tra le scuole, le famiglie e le comunità al fine di superare le barriere socioeconomiche (Commissione europea, 2022a). Evidenzia l'importanza di modelli di partecipazione flessibili, che includano seminari in presenza, risorse digitali e interventi promossi dalla comunità, ma che allo stesso tempo richiedano un impegno politico nel tempo che vada oltre le iniziative isolate. Il Piano d'azione sulle competenze di base (Commissione europea, 2025b) integra questi sforzi presentando delle misure concrete per potenziare i meccanismi di sostegno ai genitori, al fine di garantire che le famiglie provenienti da tutti i contesti possano avere accesso alle risorse necessarie per aiutare i propri figli.

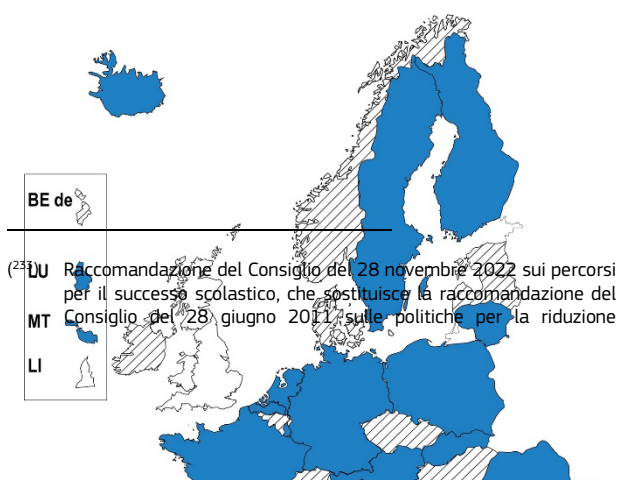
Questo capitolo esplora i recenti sviluppi delle politiche a sostegno dei genitori, concentrandosi sul loro ruolo nell'affrontare il problema dello scarso rendimento nelle competenze di base. La sezione 7.2 esamina le iniziative di formazione per i genitori, la 7.3 presenta le misure relative alle risorse didattiche e la 7.4 discute le politiche di sostegno, come i programmi di prestito libri a casa, quelli di alfabetizzazione familiare e ulteriori misure.

7.1. Misure politiche nuove o riviste dal 2020/2021



Questa sezione offre una panoramica delle misure politiche nuove o riviste di recente che hanno lo scopo di coinvolgere sempre di più i genitori nel sostegno all'apprendimento delle competenze di base. Queste iniziative evidenziano come i genitori siano considerati soggetti fondamentali nel contribuire ai risultati di apprendimento degli studenti. Le misure recentemente introdotte o riviste comprendono programmi di formazione strutturati per i genitori, l'offerta di risorse didattiche, programmi di prestito libri a casa, iniziative di alfabetizzazione e altri interventi mirati volti a migliorare l'ambiente di apprendimento domestico.

Come mostrato in Figura 7.1, poco più della metà dei sistemi educativi europei ha introdotto o rivisto politiche per coinvolgere i genitori negli sforzi volti a migliorare l'acquisizione di competenze di base. La categoria "nuovi finanziamenti di livello superiore" fa riferimento ai casi in cui i finanziamenti e gli obiettivi generali sono fissati dalle autorità di livello superiore, mentre i dettagli relativi all'attuazione sono decisi a livello locale o scolastico.

Figura 7.1: Misure politiche nuove o riviste a sostegno dei genitori per il miglioramento dell'acquisizione delle competenze di base, 2020/2021-2024/2025, ISCED 1-2



dell'abbandono scolastico, 2022/C 469/01, (GU C 469, 9.12.2022).

-  Misure politiche nuove o riviste
-  Nessuna misura politica nuova o rivista

Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Cipro, Finlandia e Montenegro: misure principalmente rivolte al livello ISCED 1.

Un esame più approfondito di tali misure rivela un raggruppamento di iniziative politiche intorno a tre settori principali: la formazione dei genitori, l'offerta di risorse didattiche e il sostegno a casa (ad esempio, programmi di prestito libri, iniziative di alfabetizzazione familiare), come illustrato nella Figura 7.2. Questi approcci rappresentano vari livelli di coinvolgimento: dal coinvolgimento diretto tramite la formazione, a quello più indiretto con i materiali didattici. Ciascuna di queste aree è esaminata nelle sezioni che seguono.

Nove sistemi educativi hanno introdotto seminari o sessioni di formazione per i genitori. Queste misure hanno l'obiettivo di dotare i genitori di strategie pratiche per supportare l'apprendimento dei figli. La loro efficacia potrebbe dipendere dal livello di partecipazione dei genitori, ma anche da quanto la formazione viene adattata ai diversi contesti socioeconomici e culturali.

L'offerta di linee guida strutturate e risorse didattiche è un po' più diffusa ed è infatti riportata in 10 sistemi educativi, a partire dal 2020/2021. Questi materiali hanno l'obiettivo di facilitare il coinvolgimento dei genitori nell'educazione dei figli. Tuttavia, la loro effettiva adozione e il loro impatto possono variare a seconda di fattori contestuali come la disponibilità di tempo, i livelli di partecipazione dei genitori e la familiarità con le aspettative della scuola.

I programmi di prestito libri a casa sono stati recentemente introdotti o rivisti in Italia, Malta e Paesi Bassi. Si segnala tuttavia che programmi simili possono essere presenti in altri sistemi educativi senza aver subito recenti modifiche di misure politiche e, di conseguenza, non risultano inclusi nei dati. Allo stesso modo, sono state segnalate iniziative di alfabetizzazione familiare a Malta, nei Paesi Bassi, in Portogallo e in Finlandia. Queste hanno lo scopo di estendere l'apprendimento oltre l'aula, anche se la loro efficacia può dipendere dal livello di alfabetizzazione delle famiglie e dalla cultura della lettura a casa.

Oltre a queste tre aree principali, sono state segnalate ulteriori misure in 11 sistemi educativi, che coprono sia l'istruzione primaria che quella secondaria inferiore. Dieci sistemi applicano tali misure al livello ISCED 1 e dieci al livello ISCED 2, con alcuni sistemi rappresentati in entrambi i livelli. Inoltre, Germania e Francia hanno introdotto nuovi piani di finanziamento di livello superiore che garantiscono maggiore flessibilità alle scuole e alle autorità locali nella progettazione di interventi mirati. Questi includono il programma *Startchancen* tedesco ⁽²³⁴⁾ e l'iniziativa francese "La nostra scuola, creiamola insieme" ⁽²³⁵⁾.

La maggior parte delle misure politiche nuove o riviste riguarda sia l'istruzione primaria che la secondaria inferiore, con pochissime differenze tra le due. Per quanto riguarda le materie scolastiche, la maggior parte delle misure politiche riguarda l'alfabetizzazione e la matematica. Questa enfasi probabilmente riflette preoccupazioni più ampie relative alle competenze di base in alfabetizzazione e matematica, che sono ampiamente considerate essenziali per il rendimento scolastico complessivo.

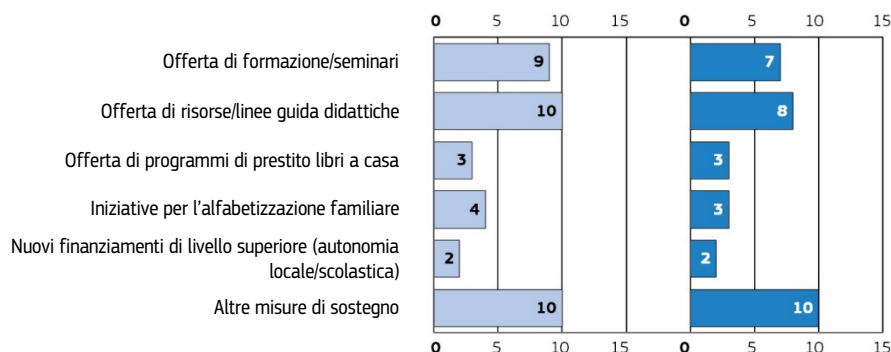
Figura 7.2: Numero di sistemi educativi con misure politiche nuove o riviste a sostegno dei genitori per il miglioramento dell'acquisizione delle competenze di base, 2020/2021-2024/2025, ISCED 1-2, per sottocategoria

ISCED 1

ISCED 2

⁽²³⁴⁾ [Germania, Programma Startchancen.](#)

⁽²³⁵⁾ [Notre école, faisons-la ensemble | éducol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, France.](#)



Fonte: Eurydice.

Tali misure sono frequentemente integrate in quadri di indirizzo politico più ampi per affrontare la problematica dello scarso rendimento scolastico e sono spesso sviluppate in concomitanza con le riforme dei curricula (si veda il Capitolo 3), i cambiamenti al tempo di insegnamento (si veda il Capitolo 2) e le politiche che promuovono la collaborazione tra insegnanti e famiglie (si veda il Capitolo 6).

7.2. Offerta di formazione e laboratori

L'offerta di formazione e laboratori o seminari ai genitori è un approccio che è stato scelto da nove sistemi educativi europei. Come mostrato in Figura 7.3, tale misura è stata riportata da Bulgaria, Germania, Spagna, Francia, Cipro, Portogallo, Slovacchia, Islanda e Montenegro. Queste iniziative hanno l'obiettivo di dotare i genitori di competenze necessarie a supportare l'apprendimento delle competenze di base dei figli. In genere, i programmi di formazione si prefiggono due obiettivi principali: in primo luogo, migliorare la comprensione dei genitori di strategie di apprendimento efficaci; in secondo luogo, rafforzare la collaborazione tra famiglie e scuole. Sebbene questi obiettivi siano ampiamente condivisi, la struttura e il contenuto dei programmi di formazione variano da paese a paese.

Una caratteristica comune delle iniziative politiche è la loro attenzione alle famiglie svantaggiate dal punto di vista socioeconomico e alle comunità migranti, riconoscendo che questi gruppi spesso si trovano ad affrontare ostacoli maggiori alla partecipazione. Il rapporto Eurydice *Promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole in Europa* sottolinea anche l'importanza di coinvolgere le famiglie nella vita scolastica per supportare gli studenti provenienti da contesti emarginati, compresi gli studenti rifugiati e immigrati neoarrivati (Commissione europea / EACEA / Eurydice, 2023a).

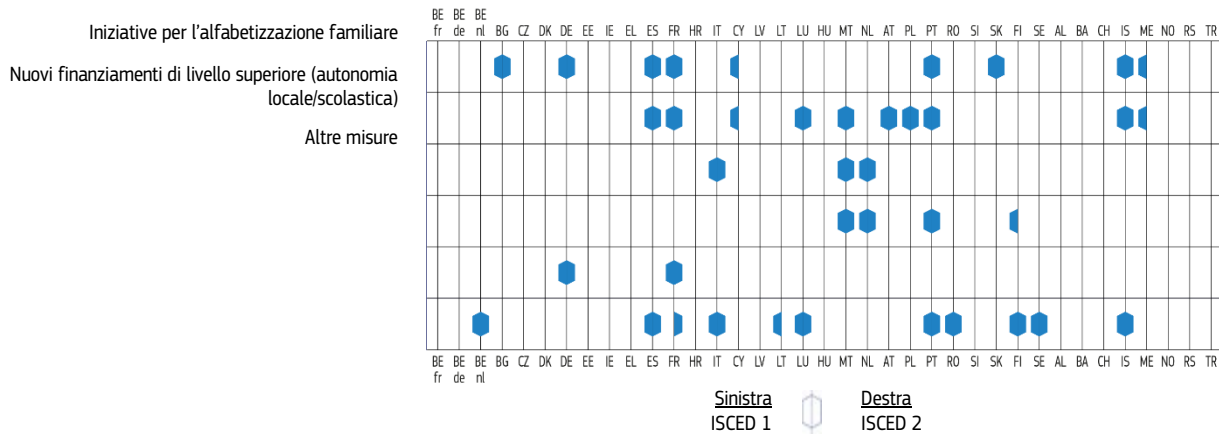
I sistemi educativi in Germania, Francia e Portogallo hanno introdotto una formazione mirata per le famiglie con livelli di istruzione formale inferiori, fornendo un sostegno strutturato per aiutarle e coinvolgerle nell'apprendimento dei loro figli. In Germania, il programma *Startchancen* (si veda la sezione precedente) stanziamenti per le scuole a sostegno della cooperazione con i genitori, con particolare attenzione alle famiglie migranti. Le misure di sostegno comprendono servizi di interpretariato, mediazione culturale e formazione per i genitori per aiutare i loro figli a progredire positivamente a scuola.

Figura 7.3: Misure politiche nuove o riviste a sostegno dei genitori per il miglioramento dell'acquisizione delle competenze di base, 2020/2021-2024/2025, ISCED 1-2, per sistema educativo e sottocategoria

Offerta di formazione/seminari

Offerta di risorse/linee guida didattiche

Offerta di programmi di prestito libri a casa



Fonte: Eurydice.

Analogamente, in Francia, l'iniziativa *Cités éducatives* ⁽²³⁶⁾ promuove la collaborazione tra le scuole, le famiglie e le autorità locali in aree svantaggiate. Una componente chiave è il programma "Aprire la scuola ai genitori per la riuscita scolastica dei figli" ⁽²³⁷⁾, che offre un sostegno ai genitori non francofoni neoarrivati attraverso l'apprendimento delle lingue e l'orientamento al curriculum scolastico. Una valutazione qualitativa nazionale del programma *Cités éducatives*, condotta nel 2024 dall'Istituto nazionale per la gioventù e l'educazione popolare (INJEP), ha individuato i fattori chiave favorevoli e le criticità, osservando che le misure rivolte alle famiglie spesso si concentrano sullo sviluppo delle competenze piuttosto che attingere ai punti di forza esistenti delle famiglie. Alcuni gruppi locali hanno testato approcci più partecipativi e pratici ⁽²³⁸⁾. Questa valutazione dà informazioni dettagliate sui processi di attuazione e aiuta a identificare le condizioni che favoriscono esiti positivi e il coinvolgimento delle famiglie. Proseguendo questa tendenza nei diversi sistemi educativi, il Portogallo ha introdotto una nuova misura nell'ambito del piano "Imparare di più adesso" ⁽²³⁹⁾, che include la formazione per i genitori migranti. Questa iniziativa offre accesso a corsi di lingua e sostegno educativo per facilitare il coinvolgimento dei genitori e rafforzare il legame tra famiglie e scuole.

Mentre alcuni sistemi mettono in atto programmi di formazione a livello nazionale all'interno di quadri

politici più ampi, altri adottano approcci più decentrati o tematici. La Germania e la Francia hanno istituito iniziative nazionali strutturate che garantiscono la coerenza nell'offerta e nella diffusione. Altri sistemi, come Spagna, Slovacchia e Cipro, hanno introdotto modelli regionali o più specifici che consentono l'adattamento alle esigenze locali. La Spagna (si veda l'esempio del paese) ha adottato degli approcci specifici per regione, offrendo delle strategie ai genitori per supportare il rendimento scolastico dei figli.

In **Spagna**, il Programma di unità per il sostegno e l'orientamento personale e familiare degli studenti in situazione di vulnerabilità educativa ⁽²⁴⁰⁾ intende sostenere i percorsi scolastici degli studenti vulnerabili, con il duplice obiettivo di prevenire l'insuccesso scolastico e promuovere il successo formativo. Una componente fondamentale del programma è dotare le famiglie delle competenze e delle risorse necessarie per migliorare la loro comprensione e il loro coinvolgimento nell'istruzione dei figli. Pur essendo un'iniziativa nazionale, è principalmente attuata dalle comunità autonome, che adattano e sviluppano misure specifiche per ciascuna regione, in linea con le linee guida nazionali. Ogni regione è responsabile della progettazione e dell'esecuzione di azioni mirate a sostegno delle famiglie e per facilitare il coinvolgimento nel processo educativo. La valutazione è nazionale ma viene gestita dalle comunità autonome. In Andalusia, ad esempio, le scuole devono presentare i rapporti di valutazione intermedi e finali che illustrino i criteri di selezione, le azioni intraprese e i risultati osservati. Questi rapporti vengono monitorati dalle autorità educative regionali, a

⁽²³⁶⁾ [Cités éducatives | Agence nationale de la cohésion des territoires.](#)

⁽²³⁷⁾ [Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants | éducol.](#)

⁽²³⁸⁾ [Évaluation nationale des cités éducatives réalisée par l'INJEP \(2024\).](#)

⁽²³⁹⁾ [Portogallo, Risoluzione del Consiglio dei ministri n.140/2024 che approva il nuovo piano di recupero dell'apprendimento "Imparare di più adesso".](#)

⁽²⁴⁰⁾ [Decisione del 10 settembre 2021 della Segreteria di Stato per l'Istruzione, che pubblica l'Accordo della Conferenza settoriale dell'istruzione del 21 luglio 2021 che approva la proposta di ripartizione territoriale e i criteri di assegnazione degli stanziamenti gestiti dalle Comunità autonome assegnati al Programma di unità di sostegno e orientamento personale e familiare per studenti vulnerabili, nei servizi educativi o psico-pedagogici situati in spazi/settori scolastici aggregati e centri rurali.](#)

testimonianza di un impegno verso una valutazione continua, nonostante gli approcci differiscano tra le diverse regioni ⁽²⁴¹⁾.

In Slovacchia, l'Istituto nazionale per l'istruzione e la gioventù ha promosso webinar e podcast per aiutare i genitori a comprendere le politiche educative e il sostegno all'apprendimento. Ad esempio, la serie podcast *l'ABC del benessere scolastico* ⁽²⁴²⁾ offre consigli pratici sul sostegno ai compiti, sullo sviluppo socio-emotivo e sull'ambiente di apprendimento domestico.

Diversi sistemi educativi hanno sviluppato programmi di formazione che si concentrano su approcci di apprendimento in ambito familiare. In Islanda, il programma “Costruire le basi per la vita dei bambini: investire nel gioco” ⁽²⁴³⁾ offre seminari volti a rafforzare la fiducia dei genitori in sé stessi, le loro competenze comunicative e di sostegno all'apprendimento fin dalla prima infanzia. Allo stesso modo, l'Istituto pedagogico di Cipro gestisce una “Rete di scuole per promuovere l'amore per la lettura nella scuola dell'infanzia e primaria”, che comprende attività per insegnanti e genitori sulla letteratura e sulle strategie di alfabetizzazione per l'infanzia ⁽²⁴⁴⁾. In Montenegro, il programma “Genitorialità per una vita in salute” (si veda l'esempio del paese) è stato introdotto per rafforzare il coinvolgimento dei genitori nell'educazione dei figli.

In **Montenegro**, il programma “Genitorialità per una vita in salute” ⁽²⁴⁵⁾, sviluppato in collaborazione con l'Organizzazione mondiale della sanità e l'UNICEF, offre sei seminari in presenza e online guidati da esperti in materia di istruzione e sviluppo infantile. Il programma offre una guida strutturata su alfabetizzazione e competenze matematiche di base e sviluppo socio-emotivo, con particolare attenzione alle famiglie a basso reddito e rurali. Si tiene in scuole locali e centri comunitari e include sessioni formative sulle routine dei compiti, sulla comunicazione positiva tra genitori e figli e sulla gestione del comportamento. La formazione è integrata da una piattaforma digitale in cui sono presenti video, materiali scaricabili e sessioni di domande e risposte dal vivo con gli educatori. Le valutazioni condotte prima e dopo l'attuazione del programma mostrano una riduzione del 70% dei comportamenti genitoriali severi, accompagnata da un miglioramento del 14% nella definizione dei limiti e dell'11% nel sostegno ai comportamenti positivi dei figli. Il programma ha inoltre contribuito a un calo del 31% dei problemi comportamentali dei bambini segnalati e a una

riduzione del 45% dei sintomi della depressione genitoriale (UNICEF Montenegro, 2023).

In Bulgaria sono stati sviluppati programmi di formazione per informare i genitori dei loro diritti e doveri educativi. Questi seminari, spesso guidati da mediatori educativi, intendono aiutare i genitori a supportare una frequenza scolastica regolare e lo svolgimento dei compiti da parte dei figli. L'iniziativa comprende anche un monitoraggio continuo, con l'obiettivo di raggiungere quasi 67.000 genitori al fine di promuovere l'inclusione in un ambiente educativo multiculturale.

Sebbene l'obiettivo generale di queste iniziative sia lo stesso, ovvero migliorare le competenze dei genitori per sostenere l'apprendimento, la loro attuazione varia da un sistema educativo all'altro. Una tendenza evidente è l'attenzione alle famiglie svantaggiate dal punto di vista socioeconomico e alle comunità migranti. Ciò riflette un riconoscimento dell'influenza del contesto socioeconomico sui risultati degli studenti e ha portato a politiche mirate a sostegno dei genitori con un'istruzione formale limitata o di coloro che non hanno familiarità con i sistemi educativi nazionali.

Alcuni paesi introducono dei quadri di riferimento nazionale per garantire coerenza e una copertura ampia, mentre altri adottano approcci decentrati o specifici per regione che consentono l'adattamento alle esigenze locali. Indipendentemente dal modello, l'obiettivo rimane quello di veicolare ai genitori le conoscenze e le competenze necessarie per contribuire in modo significativo allo sviluppo educativo dei loro figli. I sistemi educativi continuano a perfezionare questi approcci alla ricerca di un equilibrio tra un'offerta strutturata e la flessibilità, per soddisfare le diverse esigenze delle famiglie.

Tuttavia, la formazione da sola potrebbe non essere sufficiente a garantire un coinvolgimento continuativo dei genitori. A integrazione di questi sforzi, molti sistemi educativi hanno introdotto risorse didattiche che i genitori possono utilizzare in modo indipendente o insieme alla formazione. Tali misure forniscono materiali accessibili e di facile utilizzo, estendendo il

⁽²⁴¹⁾ [Andalusia, Programma di unità di sostegno e orientamento personale e familiare per studenti vulnerabili dal punto di vista educativo.](#)

⁽²⁴²⁾ [Podcast l'ABC del benessere scolastico - Istituto nazionale per l'istruzione e la gioventù, Slovacchia.](#)

⁽²⁴³⁾ [Islanda, programma Costruire le basi per la vita dei bambini: investire nel gioco.](#)

⁽²⁴⁴⁾ [Istituto pedagogico di Cipro.](#)

⁽²⁴⁵⁾ [Montenegro, programma Genitorialità per una vita in salute.](#)

sostegno oltre i seminari e fornendo una guida continua per promuovere l'apprendimento a casa.

La Sezione 7.3 che segue esamina i materiali didattici, gli orientamenti e le risorse a disposizione dei genitori.

7.3. Offerta di risorse didattiche e linee guida

Oltre ai seminari di formazione, molti sistemi educativi hanno dato priorità all'offerta di risorse didattiche strutturate per aiutare i genitori a contribuire attivamente all'apprendimento dei propri figli. Queste risorse variano in formato e modalità di erogazione, includendo guide cartacee, kit per l'apprendimento a casa e piattaforme digitali interattive. L'obiettivo principale è accrescere la sicurezza dei genitori affinché possano sostenere lo sviluppo delle competenze di base dei figli, promuovendo al contempo una maggiore continuità tra l'istruzione scolastica e gli ambienti di apprendimento domestici. Questi materiali, spesso in linea con le riforme del curriculum e della valutazione, sono alla base di un impegno più ampio per rafforzare la collaborazione tra scuole e famiglie.

La Figura 7.3 illustra i sistemi educativi che hanno adottato questo approccio. Sei sistemi, Spagna, Francia, Cipro, Portogallo, Islanda e Montenegro, hanno adottato sia la formazione dei genitori, sia l'offerta di risorse didattiche. Questo approccio integrato consolida le strategie di apprendimento introdotte nel corso dei seminari e, al contempo, garantisce ai genitori un accesso continuativo ai materiali di orientamento.

In Spagna, il programma *Escuela de familias* ⁽²⁴⁶⁾ (si veda la Sezione 7.2) combina sessioni di formazione e risorse strutturate in base ai diversi livelli di istruzione. Analogamente, Cipro offre materiali strutturati tramite l'iniziativa nazionale "Guida scolastica per i genitori" ⁽²⁴⁷⁾, che presenta le finalità del curriculum e offre delle strategie per supportare l'apprendimento. Alcune risorse sono destinate in modo specifico alle famiglie migranti o rifugiate e impiegano dei materiali adattati dal punto di vista culturale e strumenti di comunicazione bilingue.

In Portogallo, il "Piano 21|23 Scuola+" ⁽²⁴⁸⁾ integra i laboratori di alfabetizzazione digitale con risorse online per promuovere il coinvolgimento dei genitori. Successivamente, il piano "Imparare di più adesso" rafforza il sostegno all'apprendimento linguistico dei

⁽²⁴⁶⁾ [Spagna, programma *Escuela de familias*.](#)

⁽²⁴⁷⁾ [Cipro, Guida scolastica: uno strumento utile per genitori e studenti.](#)

⁽²⁴⁸⁾ [Portogallo, Risoluzione del Consiglio dei ministri n.90/2021, del 7 luglio \(ambito 1.4 Famiglia+\), che approva il "Piano21|23 Scuola+](#)

[", un piano integrato per il recupero dell'apprendimento e la sua edizione successiva "Piano 23|24 Scuola+" regolamentato dalla Risoluzione del Consiglio dei ministri n. 80-B/2023, del 18 luglio.](#)

genitori degli studenti migranti ⁽²⁴⁹⁾. Iniziative come l'“Accademia digitale per i genitori” ⁽²⁵⁰⁾ e la “Piattaforma online per lo studio in autonomia” ⁽²⁵¹⁾ mettono a disposizione degli strumenti che aiutano i genitori ad assistere i figli nei compiti a casa e nelle routine di apprendimento. Tali misure testimoniano una continua attenzione politica al coinvolgimento delle famiglie tramite ambienti di apprendimento accessibili e digitali.

In Islanda, la “Guida per la partecipazione dei genitori all'istruzione obbligatoria” ⁽²⁵²⁾ sostiene le iniziative di formazione tramite consigli strutturati sul ruolo dei genitori nell'istruzione, sulla collaborazione con gli insegnanti e sulle strategie per creare un ambiente domestico favorevole all'apprendimento. In Montenegro, il programma “Genitorialità per una vita in salute” ⁽²⁵³⁾ offre contemporaneamente formazione digitale e in presenza con risorse strutturate volte ad aiutare i genitori a rafforzare lo sviluppo delle competenze in alfabetizzazione e matematica a casa.

Combinando formazione e risorse didattiche, questi sistemi educativi riconoscono che un coinvolgimento efficace dei genitori dipende non solo dalla consapevolezza e dalla formazione, ma anche da un sostegno continuo tramite materiali accessibili. L'obiettivo è dotare i genitori di strumenti chiari e allineati al curriculum che consentano loro di assistere i propri figli durante l'apprendimento a casa.

Oltre ai programmi nazionali, Spagna, Francia e Lussemburgo mettono in atto iniziative a livello regionale, locale o scolastico per promuovere il coinvolgimento dei genitori nell'istruzione dei loro figli. In Spagna, il Programma per l'orientamento, il progresso e l'arricchimento educativo (PPROA+) ⁽²⁵⁴⁾ comprende una guida strutturata per rafforzare il coinvolgimento dei genitori nel processo di apprendimento. In Lussemburgo, i forum dei genitori svolgono un ruolo determinante nel loro coinvolgimento, offrendo informazioni affidabili, possibilità di scambi tra pari e dialogo professionale. I forum offrono una rete che promuove l'interazione e

gli incontri tra genitori e professionisti, una newsletter per i genitori e una guida a sostegno del coinvolgimento dei genitori nell'istruzione ⁽²⁵⁵⁾.

⁽²⁴⁹⁾ [Portogallo, piano “Imparare di più adesso: recuperare e migliorare l'apprendimento” \(Aprender Mais Agora\)](#) a partire dall'anno scolastico 2024/2025.

⁽²⁵⁰⁾ [Portogallo, Accademia digitale per i genitori.](#)

⁽²⁵¹⁾ [Portogallo, “Piattaforma online per lo studio in autonomia”.](#)

⁽²⁵²⁾ [Islanda, partecipazione dei genitori all'istruzione obbligatoria.](#)

⁽²⁵³⁾ [Montenegro, programma Genitorialità per una vita in salute’.](#)

⁽²⁵⁴⁾ [Programma spagnolo per l'orientamento, il progresso e l'arricchimento educativo \(PROA+\).](#)

⁽²⁵⁵⁾ [Lussemburgo, forum dei genitori.](#)

Austria e Polonia (si vedano gli esempi dei paesi) hanno sviluppato delle risorse incentrate sull'apprendimento per competenze e l'accessibilità multilingue.

In **Austria**, l'iniziativa per la "Misurazione delle competenze individuali PLUS" (iKMPLUS) ⁽²⁵⁶⁾ consiste in una valutazione e in uno strumento di orientamento pensato per aiutare sia i genitori che gli studenti a comprendere meglio i risultati educativi e sostenere i progressi nell'apprendimento. Per i genitori, si tratta di opuscoli disponibili in 14 lingue che spiegano le procedure di valutazione e offrono degli esempi di rapporti di valutazione per le materie principali come lettura (in tedesco), matematica e inglese. Questi materiali intendono favorire l'accessibilità per le famiglie provenienti da contesti linguistici diversi. Grazie a informazioni chiare e strutturate, iKMPLUS consente ai genitori di supportare l'apprendimento a casa, collaborare con gli insegnanti e prendere delle decisioni informate sull'istruzione dei propri figli. Il programma è accompagnato da strumenti di valutazione e meccanismi di feedback che aiutano a prendere decisioni sull'apprendimento a livello scolastico e familiare.

In **Polonia**, il "Manuale per i genitori degli alunni" ⁽²⁵⁷⁾ delinea le pratiche raccomandate per il coinvolgimento dei genitori nelle attività scolastiche, le strategie per lo sviluppo cognitivo e le tecniche per supportare l'apprendimento a casa. Si tratta di una guida completa per una partecipazione attiva all'istruzione dei propri figli. L'iniziativa include anche seminari e sessioni informative da tenersi a scuola, dove gli educatori possono dare consigli sullo sviluppo cognitivo precoce, sul modo in cui riconoscere le difficoltà di apprendimento e gestire le routine dei compiti. Il manuale è integrato da contenuti multilingue e piattaforme digitali che consentono ai genitori di interagire con gli educatori, accedere a consigli personalizzati e fruire di video educativi sul sostegno all'apprendimento a casa.

In generale, le risorse didattiche sembrano avere un ruolo prezioso nel sostenere il coinvolgimento dei genitori nell'istruzione dei figli. Questi strumenti forniscono indicazioni chiare e pratiche sia in formato cartaceo che digitale, e possono aiutare a rafforzare il legame tra casa e scuola. Se raggruppati in base al loro obiettivo principale, ovvero, sostegno pedagogico generale, iniziative a livello regionale o scolastico, materiali multilingue e basati sulle competenze o coinvolgimento con supporto digitale, diventa chiaro che i sistemi educativi utilizzano varie strategie per promuovere il coinvolgimento dei genitori nell'acquisizione delle competenze di base.

7.4. Iniziative di alfabetizzazione, programmi di prestito libri a casa e altre misure di sostegno

Sulla base delle due sezioni precedenti dedicate alla formazione formative e alle risorse didattiche, le iniziative di alfabetizzazione e i programmi di prestito libri rappresentano delle misure complementari volte a rafforzare il coinvolgimento dei genitori nell'istruzione dei figli. Mentre la formazione consente ai genitori di acquisire conoscenze e le risorse didattiche offrono un sostegno strutturato, queste misure cercano di integrare l'abitudine di leggere nella routine quotidiana della famiglia. Queste misure testimoniano la consapevolezza che per raggiungere dei miglioramenti sostenibili nelle competenze di base c'è bisogno di un approccio olistico e su più livelli, che coinvolga sia le scuole che le famiglie.

I programmi di prestito libri a casa non promuovono solo l'alfabetizzazione precoce, ma aiutano anche a instaurare una cultura della lettura in famiglia, garantendo che i bambini acquisiscano delle competenze di base forti per la loro futura riuscita scolastica. Tre sistemi educativi, Italia, Malta e Paesi Bassi (si vedano gli esempi dei paesi), hanno introdotto programmi di prestito libri a casa e iniziative per libri di testo gratuiti rivolte in particolare alle famiglie svantaggiate.

In **Italia**, il governo ha implementato un programma nazionale di libri di testo gratuiti per garantire l'accesso a materiali di lettura essenziali per gli studenti provenienti da contesti svantaggiati. Questa politica è integrata da sussidi per le famiglie bisognose. Nell'ottobre 2024, il Ministero dell'istruzione e del merito (MIM) ⁽²⁵⁸⁾ ha aumentato il budget di 4 milioni di euro per ampliare la fornitura di libri di testo. Il Ministero ha stanziato dei fondi a sostegno delle famiglie a basso reddito per l'acquisto dei libri di testo necessari, nell'ambito di sforzi più ampi per ridurre le disuguaglianze educative.

⁽²⁵⁶⁾ [iKM PLUS nella scuola primaria: materiali per alunni e tutori](#) e [iKMPLUS a livello secondario: materiali per alunni e tutori](#).

⁽²⁵⁷⁾ [Polonia, Manuale per i genitori degli alunni](#).

⁽²⁵⁸⁾ [Italia, Nuove disposizioni del MIM con il DL PNRR, dagli ITS agli incentivi per il personale amministrativo, dai docenti tecnico-pratici ai libri di testo per le famiglie meno abbienti](#).

Nei **Paesi Bassi**, le iniziative *BookStart* ⁽²⁵⁹⁾ e “Biblioteca a scuola” ⁽²⁶⁰⁾ promuovono l'alfabetizzazione grazie a un'iscrizione gratuita alle biblioteche e a risorse di lettura per i giovani studenti e le loro famiglie. *BookStart* si concentra sull'alfabetizzazione nella prima infanzia, offrendo pacchetti di libri gratuiti ai neogenitori e promuovendo le prime abitudini di lettura. Le biblioteche pubbliche collaborano con le unità sanitarie per la distribuzione di materiali e guide ai genitori su come sviluppare abitudini di lettura a casa. L'iniziativa “Biblioteca a scuola” estende questo progetto all'istruzione primaria, dove le istituzioni scolastiche integrano l'utilizzo della biblioteca nel curriculum. Il programma include sessioni di lettura strutturate, seminari per i genitori e accesso digitale a materiali di lettura, per garantire una continuità dello sviluppo dell'alfabetizzazione durante l'infanzia.

Analogamente, la Strategia educativa nazionale 2024-2030 di Malta ⁽²⁶¹⁾ include programmi di prestito libri a casa nell'ambito della sua politica di alfabetizzazione. Tali iniziative intendono promuovere abitudini di lettura dalla prima infanzia distribuendo alle famiglie libri adatti a quella fascia d'età. Ciò è supportato da attività di follow-up strutturate volte a incoraggiare la partecipazione delle famiglie alle attività di alfabetizzazione.

Oltre ai programmi di prestito libri a casa, esistono delle iniziative di alfabetizzazione più ampie a Malta, nei Paesi Bassi, in Portogallo e Finlandia che si pongono come obiettivo quello di supportare sia l'alfabetizzazione degli studenti che lo sviluppo della scrittura, oltre alla capacità dei genitori di potenziare queste competenze a casa. A Malta, l'iniziativa “Attività di scrittura in famiglia” ⁽²⁶²⁾ offre laboratori interattivi di scrittura creativa a cui genitori e figli possono partecipare insieme. Questo approccio non solo promuove l'alfabetizzazione dei figli, ma rafforza anche la relazione genitore-figli all'interno di un contesto educativo. In Portogallo, il programma *Qualifica-PEE* ⁽²⁶³⁾ adotta un approccio intergenerazionale rivolgendosi ai genitori con un basso livello di istruzione. Attraverso il sostegno all'apprendimento degli adulti, l'iniziativa mira a interrompere il circolo vizioso dello svantaggio educativo e a rafforzare le competenze dei genitori per sostenere l'apprendimento dei propri figli. In Finlandia,

l'iniziativa “Leggi a un bambino” (si veda l'esempio del paese) adotta un approccio simile, tramite la distribuzione di pacchetti di libri e l'offerta di formazione pratica per l'orientamento genitoriale.

In **Finlandia**, il programma “Leggere a un bambino” ⁽²⁶⁴⁾ ha lo scopo di promuovere abitudini di lettura intergenerazionali. I libri sono selezionati per soddisfare le diverse fasce di età e sono disponibili edizioni bilingue per le famiglie migranti. Inoltre, il programma include della formazione pratica per i genitori che evidenzia i benefici cognitivi ed emotivi del leggere insieme ai figli. Le scuole e le biblioteche collaborano per organizzare sessioni di lettura, programmi di prestito e risorse online per l'alfabetizzazione, incoraggiando le famiglie a mantenere queste abitudini anche oltre l'intervento iniziale. Un'altra iniziativa finlandese, “Nonni lettori” ⁽²⁶⁵⁾, porta all'interno delle scuole dei volontari anziani per aiutare individualmente gli studenti con la lettura. Nel 2024, è stata aggiunta una nuova sezione per le famiglie, che offre delle guide accessibili sull'importanza della lettura e dei suggerimenti pratici per aiutare l'alfabetizzazione dei bambini a casa. Questa iniziativa promuove il coinvolgimento nella lettura a casa e a scuola, a particolare vantaggio dei bambini che hanno bisogno di maggiore pratica con la lettura.

Queste iniziative suggeriscono l'importanza di includere i genitori nelle strategie di sviluppo dell'alfabetizzazione, per garantire che i bambini ricevano un sostegno continuo sia a casa che a scuola. L'analisi rivela due tendenze. In primo luogo, i sistemi educativi offrono contemporaneamente sostegno materiale e orientamento per i genitori, offrendo non solo l'accesso a libri e risorse di alfabetizzazione, ma anche attività strutturate, seminari o follow-up per aiutare le famiglie a utilizzarli in modo efficace. Questo approccio riflette la consapevolezza che le risorse da sole potrebbero non essere sufficienti senza un sostegno pratico per la loro applicazione. In secondo luogo, esistono diverse iniziative pensate per raggiungere le famiglie al di fuori dell'ambiente scolastico, che spesso coinvolgono biblioteche pubbliche, unità sanitarie o organizzazioni delle comunità nella realizzazione di programmi di alfabetizzazione. Questa più ampia sensibilizzazione aiuta a coinvolgere i genitori che potrebbero avere un contatto limitato con le scuole e promuove un ambiente di apprendimento più inclusivo.

⁽²⁵⁹⁾ [Paesi Bassi, iniziativa “BookStart”.](#)

⁽²⁶⁰⁾ [Paesi Bassi, programma “Biblioteca a scuola”.](#)

⁽²⁶¹⁾ [Malta, Strategia educativa nazionale 2023-2030.](#)

⁽²⁶²⁾ [Malta, iniziativa “Attività di scrittura in famiglia”.](#)

⁽²⁶³⁾ [Portogallo, Risoluzione del Consiglio dei ministri n.90/2021: che approva il Piano 21 | 23 Scuola + , Azione specifica 1.4.2 – Ritorno agli studi.](#)

⁽²⁶⁴⁾ [Finlandia, programma “Leggere a un bambino”.](#)

⁽²⁶⁵⁾ [Finlandia, iniziativa “Nonni lettori”.](#)

Come mostrato in Figura 7.3, 11 sistemi educativi hanno introdotto misure aggiuntive per promuovere il coinvolgimento dei genitori. A tal proposito, le piattaforme digitali stanno diventando uno strumento importante. La piattaforma italiana Unica ⁽²⁶⁶⁾ rappresenta un punto centrale di riferimento per la comunicazione tra scuola e famiglia, compreso l'accesso agli strumenti di iscrizione, agli aggiornamenti sull'apprendimento e ai servizi di supporto. I genitori sono invitati a compilare un sondaggio di soddisfazione dopo l'iscrizione, per dare un feedback sulla qualità e l'utilità dei servizi disponibili. In modo simile, in Lussemburgo *e-Bichelchen* ⁽²⁶⁷⁾ consente l'interazione in tempo reale tra genitori e scuola, incoraggiando le scuole a comunicare regolarmente con le famiglie, adattare i materiali alle esigenze degli studenti e a pianificare insieme le attività didattiche.

Il programma *Devoirs faits* ("compiti fatti") ⁽²⁶⁸⁾ in Francia offre un aiuto strutturato per i compiti a casa nelle scuole secondarie, incoraggiando la partecipazione dei genitori. In Lituania, la Legge sull'istruzione ⁽²⁶⁹⁾ consente alle scuole di scegliere il modo di coinvolgere i genitori nel sostegno agli studenti con scarso rendimento scolastico. Le misure includono attività quotidiane per l'apprendimento e guide mirate per gli studenti con bisogni speciali, concentrandosi sulla collaborazione scuola-genitori al fine di migliorare i risultati degli studenti. In Lussemburgo (si veda l'esempio del paese), le iniziative rivolte alla famiglia sono integrate all'interno della più ampia strategia di alfabetizzazione.

In **Lussemburgo**, i forum dei genitori ⁽²⁷⁰⁾ sono coordinati dal Ministero dell'istruzione, dell'infanzia e della gioventù, come parte dei servizi all'infanzia e alla famiglia. Questi forum supportano tutti i genitori, dalle prime fasi della genitorialità lungo tutto il percorso di sviluppo dei loro figli, offrendo attività gratuite e accessibili che promuovono la genitorialità, l'alfabetizzazione, lo sviluppo del linguaggio e l'inclusione. Con particolare attenzione al sostegno precoce e al coinvolgimento attivo dei genitori, i forum promuovono il dialogo inclusivo, la riflessione condivisa e un orientamento

incentrato sulla famiglia. Le attività a sostegno dell'alfabetizzazione e dell'apprendimento includono seminari, lezioni a tema, sessioni introduttive, incontri per i genitori (con o senza i figli), consulenze individuali e campagne di sensibilizzazione sviluppate insieme ai genitori. Lo scopo è costruire fiducia, rispetto reciproco e un ambiente accogliente e non giudicante per tutte le famiglie.

In Islanda, la Legge sul benessere dei bambini ⁽²⁷¹⁾ stabilisce un quadro normativo che garantisce il coinvolgimento attivo dei genitori nell'individuazione e nella risposta ai bisogni di sostegno dei loro figli, attraverso servizi coordinati e personale scolastico designato per facilitare la collaborazione tra famiglie e professionisti. Analogamente, in Portogallo sono state messe in atto delle misure specifiche a sostegno della cooperazione inclusiva scuola-famiglia, in particolare per le famiglie multilingue e migranti. Queste comprendono corsi di portoghese gratuiti per i genitori stranieri tramite il programma "portoghese lingua di accoglienza", che aiuta le famiglie a sostenere meglio l'apprendimento dei propri figli e la loro integrazione all'interno della comunità scolastica. Anche i gruppi di mediatori svolgono un ruolo molto importante, rafforzando la comunicazione tra scuola e famiglie in contesti diversi dal punto di vista socioculturale ⁽²⁷²⁾.

In alcuni sistemi educativi, il coinvolgimento dei genitori è sostenuto attraverso quadri normativi formalmente istituiti. Nella Comunità fiamminga del Belgio (si veda l'esempio del paese), la rappresentanza dei genitori nella politica educativa è stata istituzionalizzata attraverso tre associazioni ombrello dei genitori. Un approccio strutturale simile è presente in Svezia, dove l'Agenzia nazionale per l'istruzione ha emanato linee guida generali sugli adattamenti supplementari e sul sostegno speciale ⁽²⁷³⁾, con la raccomandazione per le scuole di coinvolgere i genitori nella progettazione e di mettere in atto misure di sostegno per garantire un'informazione completa e un coinvolgimento attivo.

Nella **Comunità fiamminga del Belgio**, il coinvolgimento dei genitori è supportato tramite tre associazioni ombrello dei genitori legalmente riconosciute ⁽²⁷⁴⁾. Queste organizzazioni hanno il compito

⁽²⁶⁶⁾ [Italia, piattaforma Unica.](#)

⁽²⁶⁷⁾ Lussemburgo, piattaforma [EBichelchen](#).

⁽²⁶⁸⁾ [France Dispositif Devoirs faits – Vademecum expliquant le rôle des parents.](#)

⁽²⁶⁹⁾ [Lituania, Legge sull'istruzione.](#)

⁽²⁷⁰⁾ [Lussemburgo, forum dei genitori.](#)

⁽²⁷¹⁾ [Islanda, Legge n. 86/2021 sull'integrazione dei servizi nell'interesse](#)

[del benessere dei bambini.](#)

⁽²⁷²⁾ [Risoluzione del Consiglio dei ministri n.140/2024, 17 ottobre \(allegati 2.1 e 2.5\)](#) che approva il piano "Imparare di più adesso".

⁽²⁷³⁾ [Commenti sui consigli generali per lavorare con adattamenti supplementari, sostegno speciale e programmi d'azione, Agenzia nazionale svedese per l'istruzione.](#)

⁽²⁷⁴⁾ [Decreto relativo alle sovvenzioni alle associazioni ombrello dei genitori.](#)

di informare, supportare e sensibilizzare i genitori, le associazioni di genitori e i consigli dei genitori. Inoltre, rappresentano gli interessi dei genitori nel Consiglio dell'istruzione fiammingo e contribuiscono allo sviluppo delle politiche su richiesta del Governo. Gli accordi di gestione triennali definiscono gli obiettivi strategici e operativi di queste associazioni, coprendo sia le attività principali che i progetti tematici. Alcuni esempi includono la partecipazione all'attuazione dei test di fiammingo e il piano d'azione per la lettura (si veda il Capitolo 1). Ogni anno le associazioni pianificano le loro attività e presentano un piano di lavoro annuale affinché il governo lo approvi. Oltre alla partecipazione politica formale, le organizzazioni di genitori nella Comunità fiamminga sono responsabili della divulgazione di risorse e materiali per la formazione su argomenti quali lo sviluppo dell'alfabetizzazione e le pratiche di educazione inclusiva. Grazie a questa collaborazione strutturata, il coinvolgimento dei genitori nella politica educativa è più forte e contribuisce alla creazione di ambienti di apprendimento più favorevoli per tutti gli studenti.

7.5. Sintesi

I sistemi educativi europei hanno sviluppato un ventaglio di approcci complementari per aiutare i genitori a contribuire all'apprendimento dei propri figli. Mentre alcuni sistemi hanno scelto di sviluppare programmi di formazione strutturati e offrire materiali didattici, altri si sono concentrati sul sostegno diretto all'alfabetizzazione, attraverso programmi di distribuzione di libri e iniziative di lettura a casa.

Un tema ricorrente tra questi approcci è l'attenzione all'inclusività. Molte iniziative si rivolgono in modo specifico alle famiglie svantaggiate e intendono garantire che le strategie di coinvolgimento dei genitori non avvantaggino in modo sproporzionato coloro che si trovano già in una posizione favorevole per aiutare i propri figli. Le azioni principali comprendono l'offerta di materiali didattici accessibili, un sostegno strutturato ai genitori e una collaborazione rafforzata tra famiglie e scuole. Inoltre, alcuni sistemi educativi hanno introdotto manuali e guide per consentire ai genitori di assumere un ruolo attivo nel percorso educativo dei propri figli, in particolare per gli studenti che necessitano di ulteriore sostegno o adattamenti particolari.

Un altro sviluppo degno di nota è l'utilizzo di piattaforme digitali a sostegno della collaborazione tra scuola e famiglie. Queste piattaforme facilitano la comunicazione tra scuole e famiglie e possono dare accesso a risorse didattiche, linee guida e aggiornamenti in tempo reale. L'uso di risorse multilingue evidenzia ancora di più la crescente necessità di soddisfare le esigenze di famiglie provenienti da contesti diversi o migratori, garantendo un accesso più equo al sostegno.

Diversi sistemi educativi si sono concentrati anche sulla promozione di pratiche di alfabetizzazione a casa, riconoscendo che il coinvolgimento dei genitori va oltre le attività scolastiche e include la creazione di un ambiente di apprendimento favorevole anche a casa. Tuttavia, il numero di iniziative di alfabetizzazione dedicate e di programmi di prestito libri a casa rimane limitato. In molti casi, la promozione dell'alfabetizzazione è integrata nell'ambito di strategie educative più ampie e non è una misura a sé stante. Nei sistemi decentralizzati, la responsabilità di tali iniziative può ricadere sulle autorità regionali o

locali. Alcuni sistemi hanno scelto di dare la priorità a reti di biblioteche e strumenti digitali piuttosto che alla distribuzione fisica di libri.

Un certo numero di sistemi educativi ha introdotto dei meccanismi di valutazione per monitorare l'efficacia delle misure di sostegno ai genitori. Questi includono sistemi di feedback formali, rapporti strutturati da parte delle associazioni di genitori o monitoraggio regolare tramite strategie nazionali. Tuttavia, nella maggior parte dei sistemi, la valutazione del coinvolgimento delle famiglie non è ancora implementata in modo coerente né inserita all'interno di revisioni più ampie delle politiche educative.

Nel loro insieme, questi sviluppi indicano un interesse politico costante nel rafforzare il ruolo delle famiglie come strumento per migliorare le competenze di base e affrontare il problema dello scarso rendimento in lettura, matematica e scienze.

Glossario

Strumenti di valutazione: mezzi adatti a uno specifico metodo per effettuare una valutazione. Ad esempio, solitamente si utilizzano gli esami scritti per le valutazioni sommative e le presentazioni orali o la partecipazione in classe per quelle formative.

Competenze di base: si intendono le competenze di base secondo la definizione del Programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA) dell'OCSE, che misura la capacità degli studenti di 15 anni di utilizzare le proprie conoscenze e abilità di lettura, matematica e scienze per affrontare le sfide della vita reale.

Competenza: nella Raccomandazione del Consiglio sulle competenze di base per l'apprendimento permanente, le 'competenze' sono definite come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti in cui:

- la conoscenza è costituita da fatti e dati, concetti, idee e teorie già consolidati che favoriscono la comprensione di una determinata area o materia;
- le abilità sono definite come la capacità di svolgere processi e utilizzare le conoscenze acquisite per ottenere risultati;
- gli atteggiamenti descrivono la mentalità e la disposizione ad agire o reagire a idee, persone o situazioni ⁽²⁷⁵⁾.

Sviluppo professionale continuo (CPD): formazione svolta in servizio che consente agli insegnanti di ampliare, sviluppare e aggiornare le conoscenze, competenze e attitudini nel corso di tutta la carriera. Può essere formale o non formale e includere sia una formazione disciplinare che pedagogica. Sono disponibili diverse modalità di fruizione, quali corsi, seminari, workshop, corsi di laurea, osservazione tra pari o auto-osservazione e/o riflessione, sostegno da parte di reti di insegnanti e visite di osservazione. In

alcuni casi, le attività di sviluppo professionale continuo possono condurre al conseguimento di qualifiche aggiuntive.

⁽²⁷⁵⁾ Raccomandazione del Consiglio del Consiglio 22 maggio 2018

sulle competenze di base per l'apprendimento permanente, 2018/C 189/01.

Curricolo: documento ufficiale di indirizzo emanato dalle autorità di livello superiore, contenente programmi di studio o uno dei seguenti elementi: contenuti di apprendimento, obiettivi di apprendimento, traguardi di competenza, linee guida sulla valutazione degli alunni o sillabi. In alcuni sistemi educativi possono essere presi in considerazione anche decreti legislativi specifici. In un sistema educativo possono essere in vigore più tipi di documenti di indirizzo contemporaneamente, che possono imporre alle scuole diversi livelli di obbligo di conformità. Ad esempio, possono contenere consigli, raccomandazioni o regolamenti. Indipendentemente dal livello di obbligatorietà, tutti stabiliscono il quadro di riferimento di base entro il quale le scuole sviluppano la propria didattica per soddisfare i bisogni dei propri studenti.

Valutazione diagnostica: processo di individuazione delle aree di difficoltà di apprendimento/lacune degli studenti in una materia o competenza e loro cause (Esomou and Eleje, 2020). I risultati della valutazione diagnostica “forniscono informazioni sul livello di padronanza degli studenti delle conoscenze e abilità pregresse rilevanti nell’ambito di riferimento, nonché sulle loro idee preconcepite o errate convinzioni sul materiale” (Ketterlin-Geller e Yovanoff, 2009). Gli insegnanti possono utilizzare queste informazioni per rispondere ai bisogni degli studenti.

Flessibilità orizzontale: flessibilità del tempo di insegnamento che si verifica quando le autorità educative di livello superiore stabiliscono un numero totale di ore di insegnamento per un insieme di materie obbligatorie nella stessa classe. Spetta poi alle autorità locali o alle scuole decidere quanto tempo destinare a ciascuna materia.

Inclusione (educazione inclusiva): approccio che valorizza la diversità e punta a garantire pari diritti e opportunità a tutti. Nel campo dell'educazione, le politiche inclusive hanno lo scopo di "permettere a tutti gli studenti di esprimere al meglio le proprie potenzialità, offrendo loro un'istruzione di buona qualità in strutture ordinarie, rivolgendo particolare attenzione agli studenti a rischio di esclusione e scarso rendimento scolastico, cercando di sostenerli attivamente e rispondendo in modo flessibile alle circostanze e ai bisogni di tutti gli studenti, anche attraverso approcci personalizzati, sostegno mirato e cooperazione con le famiglie e le comunità locali (Commissione europea, 2020).

Formazione iniziale dei docenti (ITE): formazione pre-servizio che ha lo scopo di dotare i futuri insegnanti di competenze professionali di base e far sviluppare loro gli atteggiamenti necessari per il loro ruolo e le loro responsabilità future. I programmi ITE coprono materie accademiche generali e formazione professionale (pedagogia, metodi didattici e doveri). Quest'ultima può anche includere la possibilità di una prima esperienza di insegnamento tramite tirocini in aula. Solitamente l'ITE è offerta da un'università o da strutture dedicate alla formazione degli insegnanti.

Classificazione internazionale standard dell'istruzione (ISCED): classificazione internazionale di riferimento per l'organizzazione dei programmi educativi e delle relative qualifiche per livelli e ambiti. È stata sviluppata per facilitare il confronto delle statistiche e degli indicatori nel campo dell'istruzione tra i paesi, sulla base di definizioni uniformi e concordate a livello internazionale. L'ambito di applicazione dell'ISCED si estende a tutte le opportunità di apprendimento organizzate e continuative rivolte a bambini, giovani e adulti, comprese quelle destinate a persone con bisogni educativi speciali, indipendentemente dalle istituzioni o organizzazioni che le erogano o dalle modalità con cui sono offerte.

L'attuale classificazione, ISCED 2011 (Istituto di Statistica dell'UNESCO, 2012), comprende nove livelli che vanno dall'ISCED 0 (educazione della prima infanzia) fino all'ISCED 8 (dottorato o livello equivalente).

Questo rapporto copre due livelli ISCED, ovvero ISCED 1 e 2. Le caratteristiche principali dei livelli in questione sono le seguenti.

ISCED 1: istruzione primaria

L'istruzione primaria prevede attività di apprendimento ed educative tipicamente progettate per consentire agli alunni di sviluppare competenze fondamentali in lettura, scrittura e matematica (ovvero, alfabetizzazione e alfabetizzazione numerica).

Costituisce una solida base per l'apprendimento e una buona comprensione delle aree fondamentali della conoscenza e favorisce lo sviluppo personale, preparando così gli studenti all'istruzione secondaria inferiore. Fornisce un apprendimento di base con poca o nessuna specializzazione.

L'età di ingresso standard o legale è solitamente non inferiore ai 5 né superiore ai 7 anni. Questo livello ha generalmente una durata di 6 anni, nonostante possa variare da 4 a 7 anni. L'istruzione primaria di solito si conclude tra i 10 e i 12 anni di età.

ISCED 2: istruzione secondaria inferiore

I programmi di livello ISCED 2, o dell'istruzione secondaria inferiore, si basano generalmente sui processi fondamentali di insegnamento e apprendimento che iniziano a livello ISCED 1. Solitamente, l'obiettivo educativo è gettare le basi per l'apprendimento permanente e lo sviluppo personale, preparando gli studenti per le future opportunità di istruzione. I programmi a questo livello sono generalmente organizzati intorno a un curriculum maggiormente orientato alle materie, introducendo concetti teorici in un'ampia gamma di materie.

Alcuni sistemi educativi possono offrire programmi di istruzione professionale a livello ISCED 2 per dotare gli studenti di competenze rilevanti per l'impiego.

Il livello ISCED 2 inizia dopo 4 o 7 anni di istruzione a livello ISCED 1. Tipicamente, gli studenti passano al livello ISCED 2 tra i 10 e i 13 anni (12 anni è l'età più comune). L'istruzione secondaria inferiore dura solitamente fino ai 14-16 anni di età.

Studenti svantaggiati o a rischio di

discriminazione: studenti le cui circostanze familiari, sociali o economiche, caratteristiche personali o contesto culturale, ostacolano l'accesso e le pari opportunità nell'istruzione scolastica. Studenti a rischio di insuccesso scolastico o abbandono precoce dell'istruzione e della formazione. Studenti che potrebbero essere oggetto di discriminazione a causa

di caratteristiche individuali, come il loro genere, contesto nazionale/etnico/religioso, disabilità, ecc.

Sostegno all'apprendimento: intende rispondere ai bisogni di apprendimento degli studenti, per raggiungere i risultati di apprendimento attesi. Pone gli studenti al centro del processo di apprendimento e si propone di offrire soluzioni (personalizzate o di altro tipo) in risposta alle loro particolari esigenze.

Autorità locali: autorità responsabili delle unità territoriali al di sotto del livello regionale. Le autorità locali possono essere costituite da rappresentanti eletti o possono essere divisioni amministrative delle autorità centrali.

Studenti con scarso rendimento/con risultati insufficienti: studenti che non raggiungono il livello atteso nell'apprendimento in una o più discipline scolastiche. Lo scarso rendimento scolastico può essere espresso in termini assoluti (ad esempio, un voto basso) o in termini relativi (ad esempio, studenti che hanno un rendimento inferiore rispetto alla maggioranza della classe o, in altre parole, i loro risultati sono molto più bassi della media della classe). Nel contesto dell'indagine PISA dell'OCSE, gli studenti con risultati insufficienti sono gli studenti di 15 anni che non raggiungono il livello 2 di competenza dell'OCSE PISA, considerato il livello minimo necessario per partecipare con successo alla vita sociale, in almeno uno degli ambiti delle competenze di base. Nel contesto dell'indagine IEA TIMSS, gli studenti con scarso rendimento nella classe quarta sono coloro che non raggiungono il parametro di riferimento internazionale intermedio (475 punti).

Tutoraggio individuale: forma di sostegno all'apprendimento individuale in cui lo studente riceve l'insegnamento o il sostegno didattico da un insegnante (o da un assistente didattico).

Obiettivi misurabili: obiettivi quantitativi/numerici. Comunemente espressi in percentuali o numeri da raggiungere.

Monitoraggio: si riferisce qui al processo di raccolta e analisi delle informazioni per controllare le prestazioni del sistema in relazione agli obiettivi e agli standard e apportare eventuali cambiamenti necessari. I dati utilizzati possono includere, ad esempio, i risultati dell'autovalutazione delle scuole o delle ispezioni scolastiche, delle valutazioni esterne o altre valutazioni nazionali, indicatori di performance appositamente preparati o gli esiti di valutazioni internazionali (tra cui PIRLS, TIMSS, PISA, ecc.).

Prove nazionali: test svolti sotto la responsabilità di autorità educative di livello superiore nei livelli ISCED 1-3. Le procedure per la somministrazione e la valutazione di questi test, la definizione dei contenuti e l'interpretazione e l'utilizzo dei risultati sono decisi a livello superiore. Tutti gli studenti sostengono le prove in condizioni simili e le prove vengono corrette in modo uniforme. Le prove nazionali sono distinte e spesso aggiuntive rispetto agli esami di certificazione sostenuti al termine di un livello ISCED o ad altri test sommativi. I test elaborati dalle scuole sulla base di un quadro di riferimento definito a livello centrale non sono considerati prove nazionali standardizzate. Neanche le indagini internazionali, come PISA, sono considerate prove nazionali, anche se i loro risultati possono essere utilizzati a scopi nazionali.

Politica o misura politica: fa riferimento a regolamenti, raccomandazioni, linee guida, strumenti e azioni (compresi monitoraggio e valutazione), nonché finanziamenti destinati al raggiungimento (o che contribuiscono al raggiungimento) di determinati obiettivi di politica pubblica.

Bisogni educativi speciali (BES): insieme di bisogni che comprendono disabilità fisiche o mentali e deficit cognitivi o di apprendimento. Un bambino con bisogni educativi speciali è riconosciuto come tale se non è in grado di beneficiare dell'istruzione scolastica normalmente offerta ai coetanei senza il ricorso a un sostegno aggiuntivo o ad adattamenti nei contenuti di apprendimento (Braun, 2020).

Documenti di indirizzo: differenti tipi di documenti ufficiali contenenti normativa, linee guida, obblighi e/o raccomandazioni per le istituzioni educative.

Strategia (o altro piano politico di rilievo): documento programmatico sviluppato da autorità di livello superiore per raggiungere un obiettivo generale. Una strategia può includere una visione, individuare obiettivi e traguardi (qualitativi e quantitativi), descrivere processi, autorità e responsabili, individuare fonti di finanziamento, formulare raccomandazioni, ecc. In base al sistema educativo, una strategia può riferirsi a un documento specifico recante il termine “strategia”, ma può anche riferirsi a uno o più documenti che descrivono un piano politico di grande rilevanza equivalente a una strategia, senza tuttavia portare il titolo di “strategia”.

Insegnanti specializzati in difficoltà di apprendimento (insegnanti specializzati):

insegnanti che hanno intrapreso una formazione specifica, durante la formazione iniziale o lo sviluppo professionale continuo (CPD), sull’individuazione e il sostegno di studenti con difficoltà di apprendimento. Gli insegnanti possono, anche se non obbligatoriamente, insegnare esclusivamente a studenti con scarso rendimento (ovvero, svolgere il ruolo di “insegnanti di recupero”).

Assistente didattico: soggetto che assiste un insegnante con responsabilità didattiche. Gli assistenti didattici possono affiancare l’insegnante in classe, ma anche svolgere il ruolo di docente unico per una classe o un gruppo di studenti. Viene chiamato anche “aiuto docente” o “assistente educativo”.

(Autorità di) livello superiore: è il massimo livello di autorità competente in materia di istruzione in un determinato paese, che di solito è collocato a livello nazionale (statale). Nel caso di Belgio, Germania, Spagna e Svizzera, tuttavia, *Communautés, Länder, Comunidades Autónomas* e le regioni linguistiche/i Cantoni sono rispettivamente competenti in tutti gli ambiti relativi all’istruzione o nella maggior parte di essi. Pertanto, tali amministrazioni sono considerate autorità di livello superiore per le aree in cui detengono la responsabilità, mentre per quelle in cui condividono la responsabilità con il livello nazionale (statale), entrambe sono considerate autorità di livello superiore.

Flessibilità verticale: una forma di flessibilità del tempo di insegnamento che si verifica quando le autorità educative centrali definiscono il numero totale di ore da destinare a una determinata materia da insegnare su più anni, senza specificare come queste ore debbano essere distribuite.

Fonti

- Alieva, A. (2021) *Parental involvement in formal education*. NESET domanda ad hoc N. 1/2021. Disponibile al sito: <https://nesetweb.eu/en/resources/library/parental-involvement-in-formal-education/> (Consultato il: 11 giugno 2025).
- Andersen, S.C., Humlum, M.K. e Nandrup, A.B. (2016) 'Increasing instruction time in school does increase learning', *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, 113(27), pp. 7481–7484. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.1073/pnas.1516686113>.
- Bal, A.P. (2016) 'The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on students' academic achievements', *Eurasian Journal of Educational Research*, (63), pp. 185–204. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.14689/EJER.2016.63.11>.
- Black, P. e Wiliam, D. (1998) 'Assessment and Classroom Learning', *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), pp. 7–74. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.
- Blank, R.K. (2013) 'Science instructional time is declining in elementary schools: What are the implications for student achievement and closing the gap?', *Science Education*, 97, pp. 830–847.
- Blaskó, Zs., da Costa, P. e Schnepf, S.V. (2021) *Learning Loss and Educational Inequalities in Europe: Mapping the Potential Consequences of the COVID-19 Crisis*. IZA Discussion Paper No. 14298. IZA – Institute of Labor Economics. Disponibile al sito: <https://docs.iza.org/dp14298.pdf>
- Blömeke, S. e Kaiser, G. (2017) 'Understanding the Development of Teachers' Professional Competencies as Personally, Situationally and Socially Determined', in Clandinin, D. e Husu, J., *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. SAGE Publications. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.4135/9781526402042>.
- Blömeke, S., Olsen, R.V. e Suhl, U. (2016) 'Relation of Student Achievement to the Quality of Their Teachers and Instructional Quality', in T. Nilsen and J.-E. Gustafsson (eds) *Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes: Relationships Across Countries, Cohorts and Time*. Cham: Springer International Publishing, pp. 21–50. Disponibile al sito: https://doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8_2.
- Borko, H. (2004) 'Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain', *Educational Researcher*, 33(8), pp. 3–15. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>.
- Bouguen, A., Grenet, J. e Gurgand, M. (2017) *Does class size influence student achievement?* IPP Policy brief n°28. Parigi: Institut des Politiques Publiques (IPP).
- Braun, A.M.B. (2020) *Referral and Identification of Special Educational Needs*. Documento commissionato per il Rapporto mondiale di monitoraggio dell'educazione del 2020, Inclusione e Istruzione ED/GEMR/MRT/2020/P1/3. Parigi: UNESCO.
- Bressoux, P., Lima, L. e Monseur, C. (2019) 'Reducing the number of pupils in French first-grade classes: Is there evidence of contemporaneous and carryover effects?', *International Journal of Educational Research*, 96, pp. 136–145. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.10.006>.
- Carlana, M. e La Ferrara, E. (2021) 'Apart but Connected: Online Tutoring and Student Outcomes during the COVID-19 Pandemic', (21). Disponibile al sito: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3777556>.
- Crato, N. e Patrinos, H.A. (2025) 'PIRLS 2021 and PISA 2022 Statistics Show How Serious the

Pandemic Losses Are', in N. Crato e H.A. Patrinos (eds) *Improving National Education Systems After COVID-19: Moving Forward After PIRLS 2021 and PISA 2022*. Cham: Springer (Evaluating Education: Normative Systems and Institutional Practices), pp. 1–15.

Darling-Hammond, L. et al. (2017) 'Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness', *Education Policy Analysis Archives*, 13(42). Disponibile al sito: <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005>.

Desforges, C. e Abouchaar, A. (2003) *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Rapporto di ricerca N. 433. Nottingham: Department for Education and Skills. Disponibile al sito: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/6305/1/rr433.pdf> (Consultato il: 1 aprile 2025).

Dietrichson, J. et al. (2017a) 'Academic Interventions for Elementary and Middle School Students With Low Socioeconomic Status: A Systematic Review and Meta-Analysis', *Review of Educational Research*, 87(2), pp. 243–282. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.3102/0034654316687036>.

Dietrichson, J. et al. (2017b) 'Academic Interventions for Elementary and Middle School Students With Low Socioeconomic Status: A Systematic Review and Meta-Analysis', *Review of Educational Research*, 87(2), pp. 243–282. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.3102/0034654316687036>.

EACEA/Eurydice (2009) *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Eklöf, H. e Nyroos, M. (2013) 'Pupil perceptions of national tests in science: perceived importance, invested effort, and test anxiety', *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), pp. 497–510.

Epstein, J.L. (2011) *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators*

and Improving Schools. 2ª edizione. New York: Routledge. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.4324/9780429494673>.

Esomonu, N.P.-M. e Eleje, L.I. (2020) 'Effect of Diagnostic Testing on Students' Achievement in Secondary School Quantitative Economics', *World Journal of Education*, 10(3), pp. 178–187. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.5430/wje.v10n3p178>.

Commissione europea (2020) 'ET2020 Working Group on Promoting Citizenship and the Common Values of Freedom, Tolerance and Non-Discrimination through Education 2016-2018: Elements of a Policy Framework'. Disponibile al sito: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/news/news-files/Elements%20of%20a%20Policy%20Framework%20Final.docx> (Consultato il: 25 marzo 2025).

Commissione europea (2022a) 'Commission Staff Working Document accompanying the Proposal for a Council Recommendation on pathways to school success'. SWD/2022/176 final. Disponibile al sito: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=CELEX:52022SC0176> (Consultato il: 28 marzo 2025).

Commissione europea (2022b) *Education and Training Monitor 2022*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione europea (2024) *The future of European competitiveness: Report by Mario Draghi*. Disponibile al sito: https://commission.europa.eu/topics/eu-competitiveness/draghi-report_en (Consultato il: 18 marzo 2025).

Commissione europea (2025a) 'Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on A STEM Education Strategic Plan: skills for competitiveness and innovation'. COM(2025) 89 def.

Commissione europea (2025b) 'Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European

Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Action Plan on Basic Skills'. COM(2025) 88 def.

Commissione europea (2025c) 'Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Union of Skills'. COM(2025) 90 def.

Commissione europea (2025d) *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the European Economic and Social Committee, and the Committee of Regions: The Union of Skills*. COM(2025) 90 def. Bruxelles: Commissione europea, p. 21. Disponibile al sito: <https://op.europa.eu/publication-detail/-/publication/5c5c5399-fa8a-11ef-b7db-01aa75ed71a1>.

Commissione europea / EACEA / Eurydice (2017) *Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione europea / EACEA / Eurydice (2019) *Digital Education at School in Europe*. Eurydice report. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione europea / EACEA / Eurydice (2020) *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione europea / EACEA / Eurydice (2021) *Teachers in Europe: careers, development and well-being*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione europea / EACEA / Eurydice (2022a) *Increasing achievement and motivation in mathematics and science learning in schools*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione europea / EACEA / Eurydice (2022b) *Informatics education at school in*

Europe. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione europea / EACEA / Eurydice (2022c) *Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione europea / EACEA / Eurydice (2023a) *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione europea / EACEA / Eurydice (2023b) *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: Equity in school and higher education*. E Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione europea / EACEA / Eurydice (2024) *Equity in school and higher education, Eurydice data and visuals*. Disponibile al sito: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/data-and-visuals/equity> (Consultato il: 28 gennaio 2025).

Commissione europea: Direzione generale dell'Istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura (2022a) *Education and training monitor 2022 – Comparative report*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Disponibile al sito: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/117416>.

Commissione europea: Direzione generale dell'Istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura *et al.* (2022) *Key competences for all – Policy design and implementation in European school education – Final report*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Disponibile al: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/1951>.

Commissione europea: Direzione generale dell'Istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura (2022b) *Progress towards the achievement of the European Education Area – Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Lussemburgo:

Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
Disponibile al sito:
<https://data.europa.eu/doi/10.2766/059480>.

Commissione europea: Direzione generale dell'Istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura (2024a) *Education and Training monitor 2024 – Comparative report*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Disponibile al sito:
<https://data.europa.eu/doi/10.2766/815875>.

Commissione europea: Direzione generale dell'Istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura (2024b) *Roadmap for ensuring school success for all – A practical 'living' guide for the implementation of the Council Recommendation on Pathways to School Success – Thematic report*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Eveleigh, F. (2010) 'The Role of Assessment in Effective Pedagogy in Primary Mathematics', *Matematika 4*, pp. 10–17.

Filges, T., Sonne-Schmidt, C.S. e Nielsen, B.C.V. (2018) 'Small class sizes for improving student achievement in primary and secondary schools: a systematic review', *Campbell Systematic Reviews*, 14, pp. 1–107. Disponibile al sito:
<https://doi.org/10.4073/csr.2018.10>.

Fischer, N., Theis, D. e Zücher, I. (2014) 'Narrowing the Gap? The Role of All-Day Schools in Reducing Educational Inequality in Germany', *International Journal for Research on Extended Education*, 2(1), pp. 79–96.

Florian, L. e Black-Hawkins, K. (2011) 'Exploring inclusive pedagogy', *British Educational Research Journal*, 37(5), pp. 813–828. Disponibile al sito:
<https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>.

Fredriksson, P., Öckert, B. e Oosterbeek, H. (2011) 'Long-Term Effects of Class Size', *Quarterly Journal of Economics*, 128. Disponibile al sito:
<https://doi.org/10.1093/qje/qjs048>.

Gajderowicz, T. et al. (2024) *The Learning Crisis: Three Years After COVID-19*. IZA Discussion Paper No. 17550. IZA – Institute of Labor Economics. Disponibile al sito:

<https://docs.iza.org/dp17550.pdf> (Consultato il: 30 gennaio 2025).

Goddard, Y.L., Goddard, R.D. e Tschannen-Moran, M. (2007) 'A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools', *Teachers College Record*, 109(4), pp. 877–896. Disponibile al sito:
<https://doi.org/10.1177/016146810710900401>.

Goodall, J. e Montgomery, C. (2013) 'Parental involvement to parental engagement: a continuum', *Educational Review*, 66(4), pp. 399–410. Disponibile al sito:
<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>.

Gortazar, L., Hupkau, C. e Roldán-Monés, A. (2024) 'Online tutoring works: Experimental evidence from a program with vulnerable children', *Journal of Public Economics*, 232, p. 105082. Disponibile al sito:
<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2024.105082>.

Gouëdard, P. et al. (2020) 'Curriculum reform: A literature review to support effective implementation', *OECD Education Working Papers*, No. 239. Disponibile al sito:
<https://doi.org/10.1787/efe8a48c-en>.

Groenewald, E. et al. (2024) 'Examining the Effectiveness of Differentiated Instruction in Enhancing Student Learning Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis', 1, pp. 255–261.

Gust, S., Hanushek, E.A. e Wößmann, L. (2024) 'Global universal basic skills: Current deficits and implications for world development', *Journal of Development Economics*, 166 (gennaio 2024). Disponibile al sito:
<https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2023.103205>.

Hanushek, E.A. e Wößmann, L. (2019) *The economic benefits of improving educational achievement in the European Union: An update and extension*. EENEE Analytical Report 39. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Disponibile al sito:
<https://data.europa.eu/doi/10.2766/211582>.

Harris, A. e Goodall, J. (2008) 'Do parents know they matter? Engaging all parents in learning', *Educational Research*, 50(3), pp. 277–289.

Disponibile al sito:
<https://doi.org/10.1080/00131880802309424>.

Henderson, A.T. e Mapp, K.L. (2002) *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual Synthesis 2002*. Austin, Texas: National Center for Family and Community Connections with Schools SEDL. Disponibile al sito:
<https://sedl.org/connections/resources/evidence.pdf> (Consultato il: 1 aprile 2025).

Jackson, C.K., Johnson, R.C. e Persico, C. (2016) 'The Effects of School Spending on Educational and Economic Outcomes: Evidence from School Finance Reforms', *The Quarterly Journal of Economics*, 131(1), pp. 157–218. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.1093/qje/qjv036>.

Jackson, C.K., Rockoff, J.E. e Staiger, D.O. (2014) 'Teacher Effects and Teacher-Related Policies', *Annual Review of Economics*, 6(August 2014), pp. 801–825. Disponibile al sito:
<https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080213-040845>.

Jakubowski, M., Gajderowicz, T. e Patrinos, H. (2024) *COVID-19, School Closures, and Student Learning Outcomes: New Global Evidence from PISA*. GLO Discussion Paper, No. 1372. Global Labor Organization (GLO). Disponibile al sito:
<https://www.econstor.eu/handle/10419/281116> (Consultato il: 23 gennaio 2025).

James, M. (2010) 'An Overview of Educational Assessment', in P. Peterson, E. Baker, e B. McGaw (eds) *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*. Oxford: Elsevier, pp. 161–171. Disponibile al sito:
<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01713-9>.

Jensen, V.M. (2013) 'Working longer makes students stronger? The effects of ninth grade classroom hours on ninth grade student performance.', *Educational Research*, 55(2), pp. 180–194. Disponibile al sito:
<https://doi.org/10.1080/00131881.2013.801244>.

Ketterlin-Geller, L.R. e Yovanoff, P. (2009) 'Diagnostic Assessments in Mathematics to Support Instructional Decision Making',

Practical Assessment, Research & Evaluation, 14(16).

Lakhno, M. (2023) 'What Is a Policy Framework? An Attempt at Conceptualization', *Sociální studia / Social Studies*, 20. Disponibile al sito:
<https://doi.org/10.5817/SOC2023-35675>.

Lavy, V. (2015) 'Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries', *The Economic Journal*, 125(588), pp. F397–F424. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.1111/eoj.12233>.

Letta, E. (2024) *Much more than a Market. Speed, security, solidarity: Empowering the Single Market to deliver a sustainable future and prosperity for all EU citizens*. Disponibile al sito:
<https://www.consilium.europa.eu/media/ny3j24sm/much-more-than-a-market-report-by-enrico-letta.pdf> (Consultato il: 18 marzo 2025).

Letzel-Alt, V. e Pozas, M. (2023) *Differentiated Instruction Around the World: Exploring Differentiated Instructional Practice in General School Education*. Münster/New York: Waxmann Verlag. Disponibile al sito:
<http://dx.doi.org/10.31244/9783830997023>.

Leuven, E. e Oosterbeek, H. (2018) *Class size and student outcomes in Europe*. EENEE Analytical Report No. 33. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Disponibile al sito: 10.12766/28340.

Maldonado, J.E. e De Witte, K. (2022) 'The effect of school closures on standardised student test outcomes', *British Educational Research Journal*, 48(1), pp. 49–94. Disponibile al sito:
<https://doi.org/10.1002/berj.3754>.

Muho, A. e Taraj, G. (2022) 'Impact of Formative Assessment Practices on Student Motivation for Learning the English Language', *International Journal of Education and Practice*, 10(1), pp. 25–41.

Nardi, P. (2023) *Improving National Education Systems after COVID-19: The Role of Equity-Focused Governance and Systemic Reform*. OECD Education Working Papers No. 287. Parigi: OECD Publishing. Disponibile al sito:
<https://doi.org/10.1787/0832cb6e-en>.

- Nickow, A., Oreopoulos, P. e Quan, V. (2020) 'The impressive effects of tutoring on preK-12 learning: a systematic review and meta-analysis of the experimental evidence.', (27476). Disponibile al sito: <http://www.nber.org/papers/w27476>.
- OECD (2012a) *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Parigi: OECD Publishing. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- OECD (2012b) *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education*. Parigi: OECD Publishing. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.1787/9789264176232-en>.
- OECD (2019) *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Parigi: OECD Publishing. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD (2020) *Curriculum Overload: A Way Forward*. Parigi: OECD Publishing. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>.
- OECD (2021a) *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum*. Parigi: OECD Publishing. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.1787/6b49e118-en>.
- OECD (2021b) *Teachers Getting the Best out of Their Students: From Primary to Upper Secondary Education*. TALIS. Parigi: OECD Publishing. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.1787/5bc5cd4e-en>.
- OECD (2023a) *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Parigi: OECD Publishing. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- OECD (2023b) *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Parigi: OECD Publishing. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- OECD (2024) *An Evolution of Mathematics Curriculum: Where It Was, Where It Stands and Where It Is Going*. Parigi: OECD Publishing. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.1787/0ffd89d0-en>.
- OECD (2025) *The OECD Learning Compass 2030*. Disponibile al sito: <https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html> (Consultato: 1 aprile 2025).
- Ozan, C. e Kincal, R.Y. (2018) 'The Effects of Formative Assessment on Academic Achievement, Attitudes toward the Lesson, and Self-Regulation Skills', *International Journal of Assessment and Evaluation*, 28(1), pp. 17–31.
- Papay, J.P. e Kraft, M.A. (2015) 'Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement', *Journal of Public Economics*, 130, pp. 105–119. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2015.02.008>.
- Priestley, M. et al. (eds) (2021) *Curriculum Making in Europe: Policy and Practice Within and Across Diverse Contexts*. Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Schnepf, S.V. et al. (eds) (2024) *The pandemic, socioeconomic disadvantage and learning outcomes: Cross-national impact analyses of education policy reforms*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Schuepbach, M. (2015) 'Effects of extracurricular activities and their quality on primary school-age students' achievement in mathematics in Switzerland', *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), pp. 279–295. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.929153>.
- Schütz, G., Ursprung, H.W. e Wößmann, L. (2008) 'Education Policy and Equality of Opportunity', *KYKLOS*, 61(2), pp. 279–308.
- Seidlitz, A. e Zierow, L. (2022) *The Impact of All-Day Schools on Student Achievement – Evidence from Extending School Days in German Primary Schools*. CESifo Working Paper No. 8618. Monaco di Baviera: Munich Society for the Promotion of Economic Research - CESifo GmbH.

Shimizu, Y. e Vithal, R. (eds) (2023) *Mathematics Curriculum Reforms Around the World: The 24th ICMI Study*. Cham: Springer. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-13548-4>.

Thum-Thysen, A., Cravetto, R. e Varchola, J. (2021) *Investing in People's Competences – A Cornerstone for Growth and Wellbeing in the EU*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea (European Economy Discussion Papers, Discussion Paper 139).

Traphagen, K. (2011) *Strengthening science education: The power of more time to deepen inquiry and engagement*. Washington, DC: National Center on Time and Learning.

UNESCO (2017) *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Parigi: UNESCO. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>.

UNESCO (2018) *Global Education Monitoring Report 2018: Gender Review – Meeting Our Commitments to Gender Equality in Education*. Parigi: UNESCO Publishing. Disponibile al sito: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261593>.

UNESCO (2024) *Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession*. Parigi: UNESCO Publishing. Disponibile al sito: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>.

UNESCO Institute for Statistics (2012) *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

UNICEF Montenegro (2023) *Upućivanje porodica na program „Brižne porodice“ [Referring Families to the 'Caring Families' Programme]*. Montenegro: UNICEF. Disponibile al sito: <https://www.unicef.org/montenegro/izvjestaji/upu%C4%87ivanje-porodica-na-program-%E2%80%9Ebr%C5%BEne-porodice> (Consultato: 1 aprile 2025).

Valiandes, S. (2015) 'Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness', *Studies in Educational Evaluation*, 45, pp. 17–26. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.005>.

Vescio, V., Ross, D. e Adams, A. (2008) 'A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning', *Teaching and Teacher Education*, 24(1), pp. 80–91. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>.

Weißerrieder, J. et al. (2015) 'Scaling CPD through professional learning communities: development of teachers' self-efficacy in relation to collaboration', *ZDM*, 47(1), pp. 27–38. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0673-8>.

WöBmann, L. (2015) 'The economic case for education', *Education Economics*, 24(1), pp. 3–32. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.1080/09645292.2015.1059801>.

Yeşil Dağlı, Ü. (2019) 'Effect of increased instructional time on student achievement', *Educational Review*, 71(4), pp. 501–517. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441808>.

Ziernwald, L., Hillmayr, D. e Holzberger, D. (2022) 'Promoting High-Achieving Students Through Differentiated Instruction in Mixed-Ability Classrooms—A Systematic Review', *Journal of Advanced Academics*, 33(4), pp. 540–573. Disponibile al sito: <https://doi.org/10.1177/1932202X221112931>.

Allegato: Quadri politici strategici

In questo allegato sono presenti informazioni relative alla Figura 1.1 del Capitolo 1. Fare riferimento all'analisi nelle Sezioni 1.1, 1.2 e 1.3 per ulteriori informazioni.

Sistema educativo	Tipo di quadri politici di livello superiore	
	Quadro politico di livello superiore più ampio	Quadro politico di livello superiore specifico
BE fr	Decreto che istituisce il fascicolo di sostegno allo studente (DAccE)	
BE de	Nessun quadro politico riportato	
BE nl		Programma per la lettura della Comunità fiamminga del Belgio Piano d'azione per le lingue /L'anno scolastico dell'olandese della Comunità fiamminga del Belgio
BG	Bulgaria. Quadro strategico per lo sviluppo di istruzione, formazione e apprendimento 2021-2030 2021-2030 Strategia nazionale della Repubblica della Bulgaria per l'uguaglianza, l'inclusione e la partecipazione dei rom (2021-2030)	
CZ	Strategia per la politica educativa della Cechia fino al 2030+ Cechia, Piano a lungo termine 2023-2027 per l'istruzione e lo sviluppo del sistema educativo	
DK	Danimarca, Accordo sul futuro sistema di valutazione nelle scuole primarie	Programma per la qualità delle scuole primarie
DE	Programma Startchancen Piano d'azione STEM 2.0	
EE	Strategia educativa 2021-2035	
IE	Irlanda, Strategia per l'alfabetizzazione, l'alfabetizzazione numerica e l'alfabetizzazione digitale 2024-2033 Garantire pari opportunità nelle scuole (DEIS) (programma ridefinito)	
EL	Grecia, Indicazioni didattiche per le materie dell'istruzione primaria per l'anno scolastico 2024-2025	
ES	Programma spagnolo per l'orientamento il progresso e l'arricchimento educativo (PROA+)	Programma di cooperazione territoriale per il potenziamento delle competenze matematiche per l'esercizio finanziario 2024 e Programma di cooperazione territoriale per il potenziamento delle competenze di lettura per l'esercizio finanziario 2024
FR		Plan français Piano d'azione "Choc delle conoscenze per innalzare il livello della scuola"
HR	Croazia, Piano nazionale per lo sviluppo del sistema educativo fino al 2027	
IT	"Agenda Sud" - Programma nazionale 2021-2027 "Agenda Nord" - Programma nazionale 2021-2027	
CY		Programma didattico di recupero dell'alfabetizzazione funzionale
LV	Lettonia, Linee guida per lo sviluppo dell'istruzione: competenze future per la società del futuro 2021-2027	
LT	Programma di sviluppo dell'istruzione 2021-2030 Strategia per il progresso dello Stato "La visione della Lituania per il futuro "Lituania 2050"	
LU	Nessun quadro politico riportato	
HU	Strategia educativa pubblica 2021-2030	
MT	Immaginare il futuro trasformando l'istruzione: strategia educativa nazionale 2024-2030	
NL		Piano generale per le competenze di base

Sistema educativo	Tipo di quadri politici di livello superiore	
	Quadro politico di livello superiore più ampio	Quadro politico di livello superiore specifico
AT		Programma per la lettura
PL	Polonia, Strategia integrata per le competenze 2030	
PT	Portogallo, Piano "Imparare di più adesso: recuperare e migliorare l'apprendimento"	Test di monitoraggio dell'apprendimento per le classi 4 e 6
RO	Programma nazionale "Scuola dopo scuola"	
SI	Nessun quadro politico riportato	
SK	Repubblica slovacca, Strategia per i giovani per gli anni 2021-2028 Piano d'azione nazionale fino al 2030 della Garanzia europea per l'infanzia	
FI	Il programma del Governo finlandese - una Finlandia forte e impegnata - la visione del Governo	Strategia nazionale per l'alfabetizzazione 2030
SE	Svezia, Strategia STEM: dalla scuola dell'infanzia fino alla formazione post-laurea 2025-2035	Rafforzare l'insegnamento delle lingue e della matematica
AL	Strategia educativa nazionale 2021-2026	
BA	Standard di rendimento degli studenti per lingua, matematica, scienze naturali e tecnologia dell'informazione Strategia per lo sviluppo dell'istruzione nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria nella Repubblica serba di Bosnia ed Erzegovina per il periodo 2022-2030	
CH	Nessun quadro politico riportato	
IS	Islanda, Politica educativa 2030: primo piano d'azione	Piano d'azione per la lingua islandese 2024-2026
ME	Strategia per la riforma dell'istruzione 2025-2035	
NO	Norvegia, libro bianco 34, 2023-2024 "Una scuola più pratica: apprendimento, maggiore motivazione e benessere nelle classi 5-10"	
RS	Serbia, Strategia per lo sviluppo dell'istruzione entro il 2030	
TR	Turchia, Piano strategico del Ministero dell'istruzione 2024-2028	

Ringraziamenti

AGENZIA ESECUTIVA EUROPEA PER L'ISTRUZIONE E LA CULTURA

Platforms, Studies and Analysis

Boulevard Simon Bolivar 34 (Unit A6)
1000 Bruxelles
BELGIO

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu>

Coordinamento editoriale

Peter Birch

Autori

Teodora Parveva (coordinatrice), Anna Horvath, Snezhina Petrova, Emmanuel Sigalas

con il contributo di Matthias Franz

Impaginazione e grafica

Patrice Brel

Coordinamento della produzione

Gisèle De Lel e Maialen Perez Fernandez de Retana

UNITÀ NAZIONALI EURYDICE

ALBANIA

Unità Eurydice
Ministero dell'istruzione e dello sport
Rruga e Durrësit, n.23
1001 Tirana
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva
Esperto: Egest Gjokuta

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung
Abt. Bildungsstatistik und –Monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Vienna
Contributo dell'Unità:
Esperto: Alexandra Kristinar-Wojnesitz

BELGIO

Unité Eurydice de la Communauté française
Administration Générale de l'Enseignement
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Avenue du Port 16 (Bureau 3P25)
1080 Bruxelles
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva
Esperti: responsabilità collettiva

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming / Afdeling Strategische
Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Bruxelles
Contributo dell'Unità: Dipartimento per l'istruzione e la formazione,
Fiandre
Esperti: Katrien Vercruyssen, Goedele Avau, Elke Peeters, Sanne Noël

Eurydice Ostbelgien
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva
Esperti: Lydia Barts, Sébastien Labiaux, Neil Bogaerts, Stephanie Palm

BOSNIA ED ERZEGOVINA

Ministero degli affari civili
Settore istruzione
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva delle istituzioni competenti
Esperti: rappresentanti di tutte le istituzioni competenti

BULGARIA

Unità Eurydice
Centro per lo sviluppo delle risorse umane
Unità per la pianificazione e la ricerca sull'istruzione
15 Graf Ignatiev Street
1000 Sofia
Contributo dell'Unità: Unità Eurydice
Esperti: Angel Valkov, Marchela Mitova

CROAZIA

Agenzia per la mobilità e i programmi UE
Frankopanska 26
10000 Zagabria
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva
Esperto: responsabilità collettiva

CIPRO

Unità Eurydice
Ministero dell'istruzione, dello sport e della gioventù
Kimonos e Thoukydidou
1434 Nicosia
Contributo dell'Unità: Christiana Haperi
Esperto: Ioannis Ioannou (Dipartimento per l'istruzione secondaria generale)

CECHIA

Unità Eurydice
Agenzia nazionale per l'istruzione e la ricerca internazionali
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praga 1
Contributo dell'Unità: Jana Halamová, Andrea Lajdová;
Esperto: Daniela Němcová (MEYS)

DANIMARCA

Unità Eurydice
Ministero dell'istruzione superiore e delle scienze
Agenzia danese per le scienze e l'istruzione superiore
Haraldsgade 53
2100 Copenhagen Ø
Contributo dell'Unità: Pauline Enggaard Jakobsen (Responsabile dell'Unità,
Agenzia danese per l'istruzione superiore e la scienza)
Esperto: Agenzia danese per l'istruzione e la qualità

ESTONIA

Unità Eurydice
Ministero dell'istruzione e della ricerca
Munga 18
50088 Tartu
Contributo dell'Unità: Inga Kuk (coordinatore, Ministero dell'istruzione e della
ricerca)
Esperto: Sandra Fomotskin (Ministero dell'istruzione e della ricerca)

FINLANDIA

Unità Eurydice
Agenzia nazionale finlandese per l'istruzione
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contributo dell'Unità: Siru Korkala, Hanna Laakso, Petra Packalen

FRANCIA

Unità Eurydice
Direzione per la valutazione, le previsioni e il monitoraggio delle prestazioni
Ministero dell'istruzione nazionale, dell'istruzione superiore e della ricerca
61-65 rue Dutot
75732 Parigi Cedex 15
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva
Esperto: Robin Bosdeveix

GERMANIA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Berlino

GRECIA

Unità greca Eurydice
 Direzione degli affari europei e internazionali
 Ministero dell'istruzione, degli affari religiosi e dello sport
 Andrea Papandreou 37 (Office 2172)
 151 80 Maroussi (Attiki)
 Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva
 Esperto: Polyxeni BILLA, Istituto di politica educativa

UNGHERIA

Unità ungherese Eurydice
 Autorità per l'istruzione
 19-21 Maros Street
 1122 Budapest
 Contributo dell'Unità: Unità Eurydice Ungheria
 Esperto: Szemenyei Mariann

ISLANDA

Unità Eurydice
 Ministero dell'istruzione e dell'infanzia
 Borgartún 33
 105 Reykjavík
 Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva
 Esperti: Steinunn Halldórsdóttir, Hulda Herjólfsdóttir Skogland

IRLANDA

Unità Eurydice
 Dipartimento per l'istruzione e i giovani
 Sezione internazionale
 Marlborough Street
 Dublino 1
 D01 RC96
 Contributo dell'Unità: Sinéad Ní Thuathail
 Esperti: Amanda Geary (Ispettore senior post-primario), Jason Kelly (Vicespettore capo)

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
 Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
 Agenzia Erasmus+
 Via Cesare Lombroso 6/15
 50134 Florence
 Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva
 Esperti: Ministero dell'Istruzione e del Merito. Per la DG per gli Affari Internazionali e l'Internazionalizzazione del Sistema Nazionale di Istruzione (DGAFI): Direttore Sabrina Capasso, Dott.ssa Rosaria Maria Petrella; per l'Ufficio del Consigliere Diplomatico (UCD): Dott.ssa Mariantonietta Salvucci; per la DG per gli ordinamenti scolastici, la formazione del personale scolastico e la valutazione del sistema nazionale di istruzione (DGOSV): Dott.ssa Maria Rosa Silvestro, Dott.ssa Daniela Marrocchi, Dott.ssa Maristella Fortunato, Dott.ssa Marina Imperato, Dott.ssa Diana Saccardo; per l'Unità di missione del PNRR: Dott. Andrea Bollini; Dott.ssa Silvia Bolognini; Dott.ssa Giuseppina Russo; Dott.ssa Immacolata Grimaldi; per la DG per lo studente, l'inclusione, l'orientamento e il contrasto alla dispersione scolastica: dirigente Dott.ssa Paola Deiana; dirigente Dott.ssa Azzurra Mottolose.

LETTONIA

Unità Eurydice
 Agenzia statale per lo sviluppo dell'istruzione
 Valņu Street 1
 1050 Riga
 Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
 Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
 Austrasse 79
 Postfach 684
 9490 Vaduz

LITUANIA

Unità Eurydice
 Agenzia nazionale per l'istruzione
 K. Kalinausko Street 7
 03107 Vilnius
 Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva
 Esperti: gruppo di esperti dal Ministero dell'istruzione, della scienza e dello sport e dall'Agenzia nazionale per l'istruzione

LUSSEMBURGO

Unité nationale d'Eurydice
 ANEFORÉ ASBL
 48-50, rue Charles Martel
 2134 Luxembourg
 Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva
 Esperto: Annick Spautz (MENJE)

MALTA

Ministero dell'istruzione, dello sport, della gioventù, della ricerca e dell'innovazione
 Great Siege Road
 Floriana
 VLT 2000
 Contributo dell'Unità:
 Esperto: Louis Scerri

MONTENEGRO

Unità Eurydice
 Ministero dell'istruzione, della scienza e dell'innovazione
 Vaka Djurovica bb
 81000 Podgorica
 Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva
 Esperti: Nevena Čabrilo (Ufficio servizi educativi), Anita Marić (Ufficio servizi educativi), Divna Paljević (Centro per gli esami)

PAESI BASSI

Eurydice Nederland
 Directie Internationaal Beleid
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
 Rijnstraat 50
 2500 BJ L'Aia
 Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

MACEDONIA DEL NORD

Agenzia nazionale per i programmi di istruzione europei e la mobilità
 Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, n.17
 1000 Skopje

NORVEGIA

Unità Eurydice
Direzione per l'istruzione superiore e la ricerca
PO Box 1093
5809 Bergen
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

POLONIA

Unità polacca Eurydice
Fondazione per lo sviluppo del sistema di istruzione
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Varsavia
Contributo dell'Unità: Magdalena Górowska-Fells;
Esperto: Elżbieta Neroj, Ministero dell'istruzione nazionale

PORTOGALLO

Unità portoghese Eurydice
Direzione generale per le statistiche sull'educazione e la scienza
Avenida 24 de Julho 134
1399-054 Lisbona
Contributo dell'Unità: Margarida Leandro e Vera Caeiro, in collaborazione con la Direzione generale per l'istruzione (DGE) la Direzione generale per le scuole (DGEstE) e l'Istituto di valutazione del sistema educativo (IAVE);
Esperto: Pedro Freitas

ROMANIA

Unità Eurydice
Agenzia nazionale per i programmi comunitari nel campo dell'istruzione e della formazione professionale
Biblioteca centrale
Università Politehnica di Bucarest
Splaiul Independenței No 313, sector 6
060042 Bucarest
Contributo dell'Unità: Veronica Gabriela Chirea;
Esperto: Roxana Mihail (PhD, Responsabile dell'unità, Centro nazionale per i curricula e le valutazioni)

SERBIA

Unità Eurydice Serbia
Fondazione Tempus
Žabljačka 12
11000 Belgrado
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva
Esperti: Tamara Kostić, Selena Lazić

SLOVACCHIA

Unità Eurydice
Associazione accademica slovacca per la cooperazione internazionale
Křížkova 9
811 04 Bratislava
Contributo dell'Unità: Martina Valuškova, Juraj Schweigert
Esperto: Rastislav Rosinský

SLOVENIA

Ministero dell'istruzione
Ufficio per lo sviluppo e la qualità dell'istruzione
Masarykova cesta 16
1000 Lubiana
Contributo dell'Unità: Tanja Tašanoska
Esperto: Karmen Svetlik (Istituto di ricerca sull'istruzione)

SPAGNA

Unidad Eurydice España – REDIE
Instituto Nacional de Evaluación Educativa
Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes
Paseo del Prado, 28
28014 Madrid
Contributo dell'Unità: Eva Alcayde García, Gerardo Casado Hernández, Marina Duarte Gómez, Rafael Miguel Maroto Gamero e Jaime Vaquero Jiménez;
esperti: Contributo delle comunità autonome: José Calvo Dombón e Encarnación Castillo Antoñanzas (Aragón); David Artime García (Principado de Asturias); Claudia Lázaro del Pozo (Cantabria); Luis Domingo González Núñez (Castilla y León); Rita Ossó Torné (Catalunya); Ana Cobos Martínez, María José García Díaz, Myriam García Sánchez, María Gatón Lasheras, Miguel Ángel Gil González, Adela Rosa Lemus (Extremadura); Manuel Enrique Prado Cueva (Galicia); Fernando Bonnin Roca (Illes Balears); Gerardo Azor Martínez (Comunidad de Madrid); e Beatriz Martínez Fernández (La Rioja)

SVEZIA

Unità Eurydice
Consiglio svedese per l'istruzione superiore
Box 4030
171 04 Solna
Contributo dell'Unità: Jenny Lindström, Madelen Charysczak

SVIZZERA

Unità Eurydice
Conferenza svizzera dei ministeri cantonali dell'istruzione (EDK)
Speichergasse 6
3001 Berna
Contributo dell'Unità: Alexander Gerlings

TURCHIA

Türkiye Eurydice Ulusal Birimi
Strateji Geliştirme Başkanlığı
Milli Eğitim Bakanlığı
Merkez Bina (4.Kat)
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva
Esperti: Dr Yusuf Canbolat, Emine Özdemir, Esra Kırkıl, Dr Muzaffer Can Dilek, Dr Merve Büdün, Nadir Yıldırım

Contattare l'UE

Di persona

In tutta Europa esistono centinaia di centri locali di informazione sull'Unione europea. L'indirizzo del centro più vicino è reperibile online (european-union.europa.eu/contact-eu/meet-us_it).

Via telefono o per iscritto

Europe Direct è un servizio che risponde alle domande sull'Unione europea. È possibile contattare questo servizio: al numero verde: 00 800 6 7 8 9 10 11 (alcuni operatori potrebbero addebitare un costo per la chiamata);

al seguente numero (tariffa standard): +32 22999696;

tramite il seguente modulo: european-union.europa.eu/contact-eu/write-us_it.

Trovare informazioni sull'UE

Online

Informazioni online sull'Unione europea in tutte le lingue ufficiali dell'UE sono disponibili sul sito Europa (european-union.europa.eu).

Pubblicazioni UE

È possibile scaricare o ordinare pubblicazioni dell'UE all'indirizzo op.europa.eu/en/publications. È possibile ottenere più copie di pubblicazioni gratuite contattando Europe Direct o il centro informazioni locale (european-union.europa.eu/contact-eu/meet-us_it).

Diritto dell'UE e documenti correlati

Per accedere alle informazioni di carattere giuridico dell'UE, compresa tutta la legislazione dell'UE dal 1951 in tutte le versioni linguistiche ufficiali, visita EUR-Lex (eur-lex.europa.eu).

Open data UE

Il portale data.europa.eu/eu permette di accedere ai dataset aperti delle istituzioni, degli organi e delle agenzie dell'UE. Questi possono essere scaricati e riutilizzati gratuitamente, sia per scopi commerciali che non commerciali. Il portale permette inoltre di accedere a un'ampia gamma di dataset dei Paesi europei.

Misure per affrontare lo scarso rendimento in alfabetizzazione, matematica e scienze.

Cambiamenti nelle politiche educative europee dal 2020

Ogni studente in Europa dovrebbe avere la possibilità di acquisire le competenze di base che offrono accesso all'apprendimento, a nuove opportunità e a un futuro solido e consapevole. L'alfabetizzazione, la matematica, le scienze, le competenze digitali e l'educazione alla cittadinanza sono molto di più che semplici materie scolastiche: si tratta delle basi dell'apprendimento permanente, dell'occupabilità, della partecipazione civica e della crescita personale. Tuttavia, recenti studi internazionali riportano un numero sempre maggiore di studenti in Europa che terminano l'istruzione obbligatoria senza raggiungere i livelli attesi nelle competenze di base. Si tratta di una questione seria che riguarda l'uguaglianza, la qualità dell'istruzione e la capacità dell'Europa di affrontare le sfide future.

In risposta a ciò, la Commissione europea ha posto le competenze di base al centro della sua più ampia agenda in materia di istruzione e competenze. Questo rapporto Eurydice analizza come 37 sistemi educativi europei stiano affrontando il problema dello scarso rendimento in alfabetizzazione, matematica e scienze a livello primario e secondario inferiore, e si concentra sulle politiche adottate o messe in atto dall'anno scolastico 2020/2021.

Il rapporto, suddiviso in sette capitoli, mostra come i paesi stiano plasmando un ecosistema di misure politiche tramite l'adozione di quadri di riferimento strategici, la revisione dei curricula, la riorganizzazione dell'istruzione, il miglioramento delle valutazioni, il potenziamento del sostegno all'apprendimento e del sostegno agli insegnanti e alle pratiche inclusive, e un maggiore coinvolgimento dei genitori nel percorso di apprendimento dei propri figli. Al centro di questo ecosistema troviamo gli insegnanti, supportati dallo sviluppo professionale, dalle risorse didattiche inclusive e dall'assunzione di personale specializzato.

Nel loro insieme, queste misure di politica educativa esprimono un'ambizione condivisa a livello europeo: garantire che nessuno studente venga lasciato indietro e che ogni giovane possa costruire basi solide per avere successo a scuola e nella vita.

Il compito della rete Eurydice è comprendere e spiegare come sono organizzati e come funzionano i diversi sistemi educativi in Europa. La rete offre descrizioni dei sistemi educativi nazionali, studi comparativi tematici, indicatori e dati statistici.

Tutte le pubblicazioni Eurydice sono disponibili gratuitamente sul sito web di Eurydice o in versione cartacea su richiesta.

Attraverso il suo lavoro, Eurydice mira a promuovere la comprensione, la cooperazione, la fiducia e la mobilità a livello europeo e internazionale.

La rete è composta da unità nazionali situate nei paesi europei ed è coordinata dall'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA).

Per ulteriori informazioni su Eurydice, consultare:

<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>



■ Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea

PDF

ISBN 978-92-9416-036-2

doi:10.2797/7735836

EC-01-25-073-IT-N