La libreria di Stardi • 6



Tiziana Mascia

I percorsi del lettore

Teoria e buone pratiche per la formazione

Edizioni Sinestesie



La libreria di Stardi

6

Comitato Scientifico Internazionale

Prof. Leonardo Acone	Università di Salerno
Prof. Anna Ascenzi	Università di Macerata
Prof. Marinella Attinà	Università di Salerno
Prof. Flavia Bacchetti	Università di Firenze
Prof. Gabriella Baska	Università ELTE di Budapest
Prof. Milena Bernardi	Università di Bologna
Prof. Emy Beseghi	Università di Bologna
Prof. Pino Boero	Università di Genova
Prof. Lorenzo Cantatore	Università Roma Tre
Prof. Anna Maria Colaci	Università del Salento
Prof. Sabrina Fava	Università Cattolica di Milano
Prof. François Livi	Università Paris-Sorbonne
Prof. Simonetta Polenghi	Università Cattolica di Milano
Prof. Juan Luis Rubio Mayoral	Università di Siviglia
Prof. Rabie Salama	Università Ayn Shams del Cairo
Prof. Éva Szabolcs	Università ELTE di Budapest
Prof. Letterio Todaro	Università di Catania
Prof. Guadalupe Trigueros Gordillo	Università di Siviglia

Tiziana Mascia

I percorsi del lettore

Teoria e buone pratiche per la formazione

Edizioni Sinestesie

I volumi di questa collana sono sottoposti al giudizio
di due *blind referees* in forma anonima.

Il Comitato Scientifico Internazionale può svolgere funzioni di comitato *referee*.

© 2020 Associazione Culturale Internazionale
Edizioni Sinestesie
Via Tagliamento, 154 – 83100 Avellino
www.edizionisinestesie.it – info@edizionisinestesie.it

ISBN 978-88-31925-79-2 ebook

Pubblicato nel mese di dicembre 2020

La libreria di Stardi

diretta da
Leonardo Acone
Università degli studi di Salerno

Volume VI

La libreria di Stardi rappresenta, nel classico di De Amicis, una delle più belle pagine di 'celebrazione' del libro e, soprattutto, del rapporto di rispetto e di vera e propria responsabilità che anche le coscienze fanciulle dovrebbero recuperare nei confronti della lettura, del testo, della cultura, delle storie, del racconto.

La Collana ospita saggi, ricerche e studi sui complessi rapporti tra letteratura e regione infantile, sia nella specificità della letteratura per l'infanzia e per ragazzi, sia nell'analisi della presenza dell'infanzia e della giovinezza 'nella' letteratura, con definiti riferimenti agli orizzonti storico-pedagogici riscontrabili nella produzione letteraria italiana e straniera.

Grande importanza viene data all'interdisciplinarità, con particolare attenzione al rapporto testo-immagine-illustrazione (dagli albi illustrati per bambini alla complessità dei *graphic novel*) e al rapporto letteratura-musica (dalle trasposizioni musicali delle fiabe alla produzione dei poemi sinfonici).

L'obiettivo è quello di realizzare uno spazio condiviso su un territorio letterario, artistico, storico e pedagogico; un territorio di confine nel quale lo sguardo attento e prospettico degli studiosi e degli autori possa fornire un caleidoscopio mai privo di irrinunciabili e feconde contaminazioni. A tal fine la Collana è pensata in *ebook open access*, formato pdf, per una distribuzione capillare e ramificata che consenta di raggiungere un'ampia platea dei lettori a livello nazionale ed internazionale.

Indice

Prefazione 9

Introduzione 13

1. Viaggio nell'Italia della lettura 15

   1.1. Il nuovo ruolo della literacy 16
   1.2. Indagini sulle competenze 18
   1.3. IEA PIRLS 21
   1.4. IEA ePIRLS: lettura digitale 29
   1.5. OCSE PISA 30
   1.6. OCSE PIAAC 37
   1.7. Istat: lettori in italia 41
   1.8. L'Italia in Europa: confronto con Germania, Spagna e Finlandia 45
   1.9. Divario territoriale, sviluppo e declino delle competenze di lettura 49

2. Ciclo del lettore 51

   2.1. Primo approccio: la fase prescolare 57
   2.2. Apprendimento della lettura 60
   2.3. Lettura come decodifica 64
   2.4. Leggere per imparare 65
   2.5. Lettura critica 68
   2.6. Lettura avanzata 69

3. Formazione degli insegnanti 71

   3.1. Il lettore al centro 72
   3.2. Lo specialista di lettura 77
   3.3. Fluidità di lettura: ponte tra la decodifica e la comprensione 78
   3.4. L'influenza della ricchezza lessicale sulla comprensione del testo 81

3.5. Strategie metacognitive 85
3.6. Motivare alla lettura: una chiave per l'apprendimento permanente 90
3.7. Ambienti di apprendimento e biblioteca scolastica 94
3.8. MEL: Modello per l'Educazione alla Literacy 98
3.9. Linee guida per l'educazione alla lettura nella scuola dell'infanzia 98
3.10. Linee guida per l'educazione alla lettura nella scuola primaria 110

4. Progetto pilota 125

4.1. Processo e sviluppo 129
4.2. Questionario iniziale 130
4.3. Corso di formazione 132
4.4. Questionario finale 134
4.5. Questionario qualitativo aperto 134

5. Effetti sulla didattica 139

5.1. Analisi quantitativa 140
5.2. Testi utilizzati: tipologie 144
5.3. Attività di lettura in classe 145
5.4. Comprensione della lettura 149
5.5. Tempo dedicato alla lettura: insegnanti 151
5.6. Gli studenti 153
5.7. Tempo dedicato alla lettura: studenti 155
5.8. Libri letti 156
5.9. Analisi qualitativa 157

6. Conclusioni 175

7. Appendice 181

7.1. Questionario iniziale insegnanti scuola primaria 183
7.2. Questionario finale insegnanti scuola primaria 190
7.3. Questionario iniziale studenti scuola primaria 191
7.4. Questionario finale studenti scuola primaria 196

8. Bibliografia 197

Indice delle figure 213

Indice delle tabelle 215

Prefazione

Ritengo sia importante, ancor prima di addentrarsi nel fitto delle pagine che seguono, riflettere su quanto il testo di Tiziana Mascia abbia assunto e continui ad alimentare una sua consistenza ed una sua urgenza, entrambe evidentemente legate all'*aura* culturale ed alla *temperie* sociale e comunicativa che tutti abitiamo. Non sembri banale, qui, il riferimento al 'tempo' in cui si scrivono queste note; ovviamente il libro ed il progetto che l'autrice elabora andranno molto oltre la contingenza e la difficoltà dei giorni che ci troviamo ad attraversare. Ma il riferimento tende, forse, a restituire al libro una ancor maggiore importanza come vero e proprio *strumento culturale*, tanto più efficace quanto più calato in una difficoltà educativa e mediatica senza precedenti, frutto di una emergenza pandemica a sua volta drammaticamente inedita.

Se, infatti, la prospettiva scientifica riferibile alla lettura e agli orizzonti pedagogico-letterari dei testi risulta, di per sé e in generale, meritevole di ogni attenzione – e centrale rispetto ad ogni forma possibile di traiettoria formativa, educativa e 'responsabilmente' intergenerazionale –, a mio modesto avviso tale centralità assume le sembianze della necessità proprio nel periodo in cui, di fatto, questo libro esce e si pone quale proiettiva 'intenzione pedagogica'. La dinamica di costrizione e chiusura che stiamo attraversando, infatti, ha ancor più esasperato il conflitto tra una micro-narrazione quotidiana ridotta, frammentata ed ovviamente priva di qualsiasi profondità d'analisi ed attendibilità e la possibilità di riconquistare spazi immaginativi ampliati, momenti di elaborazione e di riacquisizione, speranze di alfabetizzazioni e di virtuose riappropriazioni di conoscenze e competenze. Stiamo 'gestendo', in termini didattici e relazionali, un'immersione assolutamente nuova, con il rischio che il sottile confine che separa il corretto utilizzo della tecnologia dalla degenerazione di un profondo smarrimento negli ottusi meandri della rete – ai quali già Nicholas Carr, in tempi né sospetti né pandemici, si riferiva evidenziandone potenziali derive – vada perdendo ancora consistenza e si smaterializzi con tutte le prevedibili, preoccupanti ed immaginabili conseguenze.

Un testo che riflette e propone, progetta e verifica si rivela mezzo indispensabile ai contesti scolastici ed educativi in senso lato, e proietta una

luce più intensa sullo scenario di alcune criticità che, mai come in questo periodo, risultano in preoccupante evidenza in termini di povertà educative, carenze culturali e strutturali depauperamenti sociali riguardanti narrazioni ed auto-narrazioni.

Fatta questa premessa riferita al momento storico in cui vede la luce, mi preme sottolineare quanto il testo di Tiziana Mascia rappresenti anche un encomiabile sforzo: obiettivo del libro (e del concreto progetto che risiede in esso) è quello di rendersi complementare a tutta una serie di *posture* culturali riferibili alla lettura, che spaziano dalle visioni teorico-letterarie agli orizzonti estetici; dalle prospettive interdisciplinari alle operatività di natura didattico-laboratoriale. In un attento e cauto lavoro di ricerca, che si basa anche su anni di studio in contesti accademici nazionali ed internazionali, l'autrice riesce a sviluppare una felice commistione tra questi elementi ed una innovativa impostazione senza generare 'traumi metodologici', oggi assai frequenti soprattutto in seno alla ricerca su *literacy, media-literacy* e conflitto tra mondi digitali, virtuali e 'tradizionali'.

Anche chi, come me, parte da riflessioni di impianto differente, e quando ragiona di lettura non riesce a rinunciare alle pagine eterne di autori come Marcel Proust o Italo Calvino per poi proiettarsi nella fantasiosa dinamica d'*attraversamento* del testo che arriva fino alle geniali intuizioni di Gianni Rodari o, in anni a noi più vicini, di Daniel Pennac, trova conforto in analisi e proposte ben condotte come quelle qui avanzate.

Nel tempo, infatti, anche diverse linee di ricerca hanno sostanziato la dialettica tra varie impostazioni riferibili alla lettura, arricchendo il prisma dei relativi studi.

Nel 2012 Martino Negri, con un bel testo dal titolo *Lo spazio della pagina, l'esperienza del lettore. Per una didattica della letteratura nella scuola primaria*, si soffermava sul potenziale formativo del testo in quanto tale, meritevole di lettura intesa come esperienza unica ed irripetibile, immersione estetica creatrice di stimoli, mondi ed infantili emozioni; e quando Silvia Blezza Picherle, qualche tempo fa, riepilogava anni di studio e ricerca nel suo testo *Formare lettori, promuovere la lettura* (2016) sicuramente confermava un'esigenza chiara: sottolineare la profonda importanza – e le relative criticità – del rapporto tra la frammentazione/complessità della società italiana e l'orizzonte pedagogico della lettura come principale (e necessario) 'approvvigionamento' culturale e formativo; Blezza Picherle apriva, inoltre, uno spazio di dialogo proprio tra le teorizzazioni e la sperimentazione diretta; fra la tradizione di pagine che restituiscono al lettore ed al narratore la propria consistenza in termini di essenzialità – e qui è d'obbligo il richiamo a Roland Barthes e Peter Bichsel – e il faticoso ed encomiabile sforzo di chi 'scende in campo' ad esplorare, verificare, analizzare e proporre.

Le pagine che seguono hanno, tra gli altri, anche l'innegabile merito di costruire un ponte tra l'esperienza della lettura e il microcosmo in cui questa esperienza dovrebbe avere maggiore e legittima cittadinanza: la scuola; lo fanno con una attenta scansione che si muove attorno ad un *focus* con il *lettore* al centro del discorso. Alla scuola, infatti, l'autrice arriva dopo aver inquadrato il rapporto con la lettura già nelle fasi prescolari, e delinea una panoramica relativa alla relazione tra docenti e testo, docenti e alunni, testo e alunni.

Libro di confine, quindi, il testo di Tiziana Mascia si muove sul filo di una significativa riflessione che tiene dentro, da un lato, l'intersezione lettura/narrazione dal punto di vista della 'pagina letteraria' e, dall'altro, la sperimentazione laboratoriale e statistica sul campo. Si intravede, nella cifra di alcune attente considerazioni, la possibilità di un potenziale ed auspicabile ampliamento in direzione di ulteriori approfondimenti sul senso della lettura come narrazione e scenario formativo-esistenziale relativo alle nuove generazioni.

Leonardo Acone

Introduzione

Il valore della lettura è riconosciuto ovunque nel mondo perché influenza la qualità di vita e il futuro delle persone. Una società in cui la lettura ha un ruolo primario è una società meglio informata e più propensa a salvaguardare la cultura democratica, mette i lettori nella condizione di valutare criticamente ciò che leggono, di analizzare e collegare informazioni provenienti da diverse fonti per costruire e formulare il loro pensiero (Morais, 2018).

Com'è noto, gli italiani non sono un popolo di lettori e diversi parametri di riferimento segnalano una vera e propria emergenza educativa (Save the Children, 2017). Per l'Istat solo il 41% (Istat, 2018) delle persone intervistate dichiara di aver letto almeno un libro nell'arco di un anno: si tratta di numeri limitati che portano l'Italia a registrare uno degli indici di lettura fra i più bassi d'Europa. Ma le criticità non riguardano solamente l'esiguo numero dei lettori. Fa riflettere il fatto che le competenze di lettura dei ragazzi rilevate nelle indagini PISA (OECD, 2013a; 2013b; 2016) siano inferiori alla media dei Paesi OCSE; risultato, questo, che "colloca l'Italia tra il ventinovesimo e il trentasettesimo posto nel ranking complessivo di tutti i Paesi partecipanti e tra il ventitreesimo e il ventottesimo posto circoscrivendo il confronto ai 34 Paesi OCSE" (Invalsi, 2016, p. 65). Il rapporto di Save the Children *Illuminiamo il futuro* segnala enormi differenze fra le varie regioni italiane in molte delle quali vi è mancanza di "un'offerta educativa olistica, integrata e di qualità, capace di sostenere i minori dai primi passi all'adolescenza attraverso la promozione di servizi per la prima infanzia, scuole attrezzate […], attività ricreative e culturali […] che possano fare la differenza e contribuire a spezzare le catene intergenerazionali della povertà" (Save the Children, 2015, p. 6).

Quello della lettura è un problema che in Italia non riguarda solo l'infanzia. Secondo l'agenzia delle Nazioni Unite per l'istruzione, quasi il 50% degli italiani dimentica ciò che ha assimilato durante la carriera scolastica e perde la capacità di usare la lettura, la scrittura o persino il linguaggio nelle situazioni di vita quotidiana: così, fondamentalmente, un italiano su due non è in grado di leggere un testo di media difficoltà (UNDP, 2009). I dati

sono confermati dall'indagine internazionale PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies rivolta agli adulti (ISFOL, 2014), che valuta come il 70% degli italiani dai 16 ai 65 anni non raggiunga il livello 3 di competenze di lettura. Risultati che portarono Tullio De Mauro, presidente della Commissione esperti del progetto PIAAC (ISFOL, 2014), a indicare alcuni passi importanti da intraprendere per migliorare la situazione. In primis, più scuola e più **competenze trasversali**, come appunto quelle della lettura. In questa direzione si era già mosso nel 2012 il gruppo di esperti The High Level Group of Experts on Literacy (EU High Level Group of Experts on Literacy, 2012), segnalando a tutti gli Stati della Comunità Europea l'importanza di focalizzarsi su determinate aree per riuscire concretamente a migliorare competenze e motivazione alla lettura: fra queste emergeva soprattutto la qualità di **insegnamento della *literacy*** (lettura e scrittura) nella scuola, che richiede conoscenze approfondite e specializzate. Numerosi studi, infatti, hanno dimostrato l'esistenza di una relazione positiva tra la preparazione degli insegnanti e il rendimento degli studenti (ELINET, 2016; Haycock, 1998; National Reading Panel, 2000; Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004).

Nonostante tale emergenza educativa, nessuna formazione teorica e pratica specifica nell'ambito della literacy è prevista in Italia per gli insegnanti in servizio (Balbinot, Cunha, Garbe, Lafontaine, Diónisio, Shiel, Tamburlini, & Valtin, 2016), e sono limitati gli studi empirici che collegano le competenze degli insegnanti sulla pedagogia della lettura alla didattica. Nella scuola italiana non è presente la figura dello **specialista di lettura** (Eurydice, 2011), come previsto invece in altri Paesi europei. La mancanza di un modello di formazione continua dedicato alla lettura è accompagnata dall'assenza di percorsi di crescita per gli insegnanti nel settore e da scarse opportunità di avanzamento all'interno della professione. Ciò determina un sistema in cui agli insegnanti non vengono forniti di conoscenze o incentivi per raggiungere le competenze sulla lettura necessarie a formare lettori critici in grado di partecipare attivamente alla società (UNESCO, 2004).

Da queste premesse è nata l'idea di indagare la formazione nella pedagogia della lettura per identificare delle linee guida in grado di fornire ai docenti gli strumenti utili per un'efficace didattica e per formare specialisti di lettura. Le linee guida costituiscono la base di un modello potenzialmente vantaggioso nella formazione continua per gli insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria che operano nel particolare contesto culturale italiano di bassa propensione alla lettura.

1.
Viaggio nell'Italia della lettura

Come si caratterizza il contesto della lettura in Italia? Quali sono le competenze e le difficoltà di lettura degli studenti italiani? Come si posiziona l'Italia rispetto agli altri Paesi?

Queste domande si sono ripetute costantemente nel tempo e sono numerosi i saggi che documentano una "crisi della lettura" (Giugni, 1969; Istat, 2018; Savioli, 2016) e il crollo del numero dei lettori in Italia, anche in periodi in cui non si poteva fare riferimento a indagini statistiche attendibili e si assisteva alla crescita dell'alfabetizzazione.

La tendenza, che si può considerare storica, alla diminuzione nella percentuale dei lettori deve oggi far fronte al nuovo ruolo che la lettura ha nella società e alla sua stessa definizione, che è radicalmente cambiata nel tempo. Per lettura non si intende più la mera capacità di decodifica di un testo scritto, ma una competenza chiave (*literacy competence*), fondamentale per l'apprendimento permanente (The Council Of The European Union, 2018).

Considerate queste premesse, definiamo il concetto di *reading literacy* che sarà utilizzato nell'ambito della ricerca e proviamo a delineare lo stato dell'arte della lettura in Italia, facendo ricorso alle indagini nazionali e internazionali per valutare il numero dei lettori, le competenze e gli atteggiamenti verso la lettura e altre preziose informazioni in relazione all'influenza della scuola. Le indagini che prendiamo in considerazione sono:

- IEA – PIRLS Studenti di circa 9 anni: *Progress in International Reading Literacy Study*. Dati 2001, 2006, 2011, 2016.
- OCSE – PISA Studenti di circa 15 anni: *Program for International Student Assessment*. Dati 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015.
- OCSE – PIAAC Adulti nella fascia di età 16-65 anni: *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*. Dati 2013.
- Istat (2018) Popolazione italiana dai 6 anni di età: *Produzione e lettura di libri in Italia 2017* (2018).

Nella figura 1 mostriamo le principali indagini sulla lettura che si rivolgono alle diverse fasce di età della popolazione italiana. L'Istat, come

indagine nazionale, ha il vantaggio di coprire tutte le età di riferimento e di classificare gli individui tra lettori e non lettori. Le indagini internazionali coprono solo alcune età di riferimento, ma offrono preziose informazioni sulle competenze di lettura per classificarle su una scala di valori.

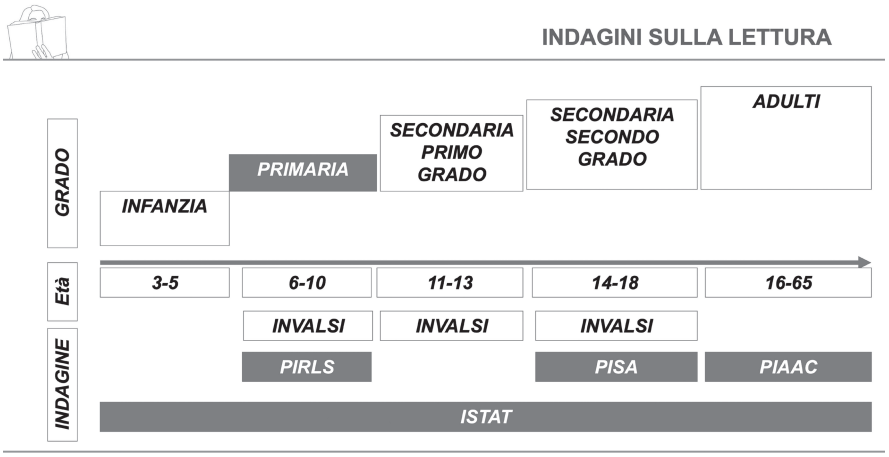


Figura 1. Indagini nazionali e internazionali sulla lettura: Istat, Invalsi, IEA PIRLS, OCSE PISA, OCSE PIAAC.

1.1. *Il nuovo ruolo della literacy*

Secondo John Dewey "la capacità di leggere era praticamente la sola via alla conoscenza" e "l'unica via d'uscita dalla povertà dell'ambiente intellettuale verso una vita mentale più ricca e più larga era attraverso i libri" (Dewey, 1973, pp. 19-40). La definizione di lettura del 1958 dell'UNESCO (2005) includeva la capacità di un individuo di leggere, scrivere e comprendere un semplice asserto relativo alla vita quotidiana. Nel tempo, la ricerca ha ampliato il concetto di lettura focalizzando maggiormente l'attenzione su abilità e competenze da utilizzare nelle situazioni quotidiane. A segnare un punto di svolta è stato proprio il concetto di literacy funzionale o di alfabetizzazione funzionale, termine inizialmente definito per l'UNESCO da William S. Gray (1969), che ha spostato l'interesse dalle competenze agli effetti apportati dalla lettura allo sviluppo economico e sociale (UNESCO, 2004). E se le prime definizioni dell'UNESCO (del 1958 e del 1978) si sono concentrate sulla capacità di leggere e scrivere, oggi si è adottato un nuovo concetto di literacy:

> "La literacy è la capacità di individuare, comprendere, interpretare, creare, comunicare ed elaborare, utilizzando materiali stampati e scritti associati a

> vari contesti. La literacy implica un apprendimento continuo che consente agli individui di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare la propria conoscenza e il proprio potenziale, partecipare pienamente alla comunità e alla società più in generale" (UNESCO, 2004, p. 13)[1].

Finalmente si acquisiva la consapevolezza che la definizione di literacy andava ben oltre le abilità di base, includendo vari significati che legano la lettura al raggiungimento di obiettivi personali (Mascia, 2018a; UNESCO, 2004; 2017). La definizione di literacy che noi utilizziamo riconosce l'uso che le persone fanno della lettura come mezzo di identificazione, comprensione, interpretazione, creazione e comunicazione in un mondo sempre più digitalizzato, fonte continua di informazioni e in rapida evoluzione, e comporta un apprendimento continuo e misurabile secondo diversi livelli di competenza. Viene superato il concetto dicotomico del lettore/non lettore o di persona alfabetizzata/non alfabetizzata e si sviluppa un approccio di apprendimento lungo un *continuum* di livelli di competenza di lettura che dura per tutto l'arco della vita (*lifelong learning*). Diventare lettori significa affrontare un percorso che inizia nella prima infanzia e continua fino all'età adulta e include lo sviluppo di numerose competenze e abilità che si acquisiscono nel tempo (Valtin, 2012; Wolf & Stoodley, 2012).

Il nostro studio sostiene che il processo per diventare un lettore indipendente include non solo l'acquisizione di specifiche competenze, ma anche di abitudini che caratterizzano il comportamento del lettore, quali: frequentare luoghi che valorizzano la lettura, leggere una varietà di materiali in diversi formati e compiere altre azioni che rendono un individuo parte di una comunità di lettori. Pertanto, rientra nella definizione della lettura anche il comportamento del lettore. "Se molteplici sono i modi di leggere, molte sono anche le ragioni per farlo: per il puro godimento che la lettura provoca quando è esperienza estetica; per l'interesse ad acquisire nuove conoscenze quando è esercizio intellettuale; per il sentimento di conforto o solidarietà quando è esperienza empatica" (Baldacci, 2009, p. 68). Poiché non tutte le persone hanno lo stesso livello di competenze di lettura, si preferiscono, inoltre, degli approcci mirati (UNESCO, 2004) al proprio contesto di riferimento rispetto agli approcci standardizzati di formazione. Diventa quindi fondamentale analizzare il contesto italiano di bassa propensione alla lettura.

[1] "*Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society*". [Traduzione a cura dell'autore].

1.2. *Indagini sulle competenze*

Come si può "misurare la lettura"? Le indagini internazionali hanno facilitato la quantificazione e il confronto fra Paesi di tutto il mondo. Ai fini di questa ricerca abbiamo scelto di utilizzare l'indicatore della competenza per delineare lo stato dell'arte della lettura in Italia e di realizzare un confronto internazionale tra Paesi attraverso un approccio descrittivo che prevede più livelli di analisi, quali:

- confronto della posizione dell'Italia rispetto agli altri Paesi inclusi nell'indagine;
- analisi in serie storica e valutazione del trend di crescita o di regressione rispetto alle rilevazioni degli anni passati;
- confronto delle variazioni nelle classifiche internazionali per una valutazione del tasso di crescita dell'Italia rispetto agli altri Paesi.

La competenza della lettura rappresenta un prerequisito necessario per la formazione del lettore ed è correlata all'educazione alla lettura nella scuola. D'altra parte, poiché la sola competenza di lettura non rappresenta di per sé l'unico parametro sufficiente per formare lettori, non si trascurano anche altri importanti fattori. Di interesse per questo studio sono, per esempio, gli indicatori relativi all'eccellenza e all'equità di istruzione. Gli indicatori di eccellenza sono il risultato medio del Paese e la percentuale di studenti in grado di comprendere e comunicare compiti complessi (livello 5 o 6: studenti con i migliori risultati). Gli indicatori di equità si riferiscono invece alla percentuale di studenti che non raggiunge le competenze di base (per esempio con prestazioni che non superano il livello 2 di PISA), al divario di genere (*gender gap*), allo status socioeconomico (*social gap*) e al contesto migratorio (*native-migrant gap*). Le indagini come PIRLS, PISA e PIAAC descritte nella tabella 1 (Invalsi, 2010; 2017b; 2017d; ISFOL, 2014; Mullis et al., 2012; 2015; 2017a; 2017b; 2017c; OECD, 2013a; 2013b; 2017a) forniscono dati comparabili sulle competenze di lettura per le diverse fasce di età, consentono di osservare i progressi della lettura a partire dalla scuola primaria e fino all'età adulta e di comprendere eventuali punti di debolezza del sistema educativo. Offrono, quindi, una visione a lungo termine compatibile con la definizione della lettura come processo di apprendimento permanente.

Perché analizzare i dati delle indagini internazionali in uno studio incentrato sulla formazione degli insegnanti? I risultati di tali indagini non vengono sufficientemente studiati e utilizzati per la definizione di *policy* a livello nazionale, eppure contengono informazioni preziose sull'evoluzio-

Indagine	Definizione literacy	Età	Tipologia testo	Valutazione lettura	Lettura al di fuori della scuola	Livelli competenze di lettura
IEA PIRLS Progress in International Reading Literacy Study	Capacità di comprendere e usare quelle forme della lingua scritta richieste dalla società e/o ritenute importanti dagli individui. Il lettore competente è in grado di ricostruire il significato di testi di vario tipo e formato. Legge per apprendere, per fare parte di una comunità di lettori, a scuola e nella vita quotidiana, e per piacere personale.	Quarto anno di scolarità (9 anni circa).	Letterari (lettura per acquisire un'esperienza letteraria). Informativi (lettura per acquisire e utilizzare informazioni).	Processi di comprensione della lettura valutati: – recuperare informazioni esplicite; – formulare semplici inferenze; – interpretare e integrare idee e informazioni; – esaminare e valutare contenuti, linguaggio ed elementi testuali. Atteggiamenti e pratiche di lettura.	Fattori che possono influire sulla lettura con questionari destinati a: – studenti – docenti – genitori – dirigenti scolastici.	– 1 (400) – 2 (475) – 3 (550) – 4 (625)
OCSE PISA Programme for International Student Assessment	Capacità di comprendere e utilizzare testi scritti, riflettere su di essi e impegnarsi nella loro lettura al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e essere parte attiva della società.	Studenti che al momento della somministrazione del test hanno un'età compresa tra 15 anni e 16 anni e hanno completato almeno 6 anni di istruzione formale.	Continui (narrativi, informativi, descrittivi, argomentativi, di istruzioni, documenti ufficiali, ipertesti). Non continui (grafici, tabelle, mappe, moduli, annunci e pubblicità).	Processi di comprensione della lettura valutati: – individuare informazioni; – comprendere il significato generale del testo; – sviluppare un'interpretazione; – riflettere sul contesto del testo e valutarlo; – riflettere sulla forma del testo e valutarlo.	Fattori che possono influire sulla lettura con questionari destinati a: – studenti – scuole – genitori – insegnanti.	– 1 b (262) – 1 a (335) – 2 (407) – 3 (480) – 4 (533) – 5 (626) – 6 (698)

Indagine	Definizione literacy	Età	Tipologia testo	Valutazione lettura	Lettura al di fuori della scuola	Livelli competenze di lettura
OCSE PIAAC Programme for the International Assessment of Adult Competencies	Capacità di identificare, comprendere, interpretare, creare, elaborare e comunicare utilizzando testi scritti associati a settori diversi. La literacy implica un apprendimento continuo per consentire agli individui di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare pienamente alla comunità e alla società in generale.	Popolazione adulta (16-65 anni).	Diverse tipologie. I testi sono caratterizzati dal loro supporto (cartaceo o digitale) e dal loro formato (testi continui o in prosa).	Lettura di: – direttive, istruzioni; lettere, promemoria o messaggi di posta elettronica; – articoli di quotidiani, riviste o bollettini d'informazioni; – articoli di riviste professionali o pubblicazioni di ricerca; – libri; – manuali o materiali informativi; – bollette, fatture, estratti conto bancari o altri resoconti finanziari; – grafici, mappe o schemi. Scrittura di lettere, promemoria o messaggi di posta elettronica; stesura di articoli per quotidiani, riviste o bollettini d'informazione; stesura di relazioni; compilazione di moduli.	Le competenze di lettura e scrittura utilizzate sul lavoro e nella vita quotidiana.	– < 1 (da 0 a 175) – 1 (da 176 a 225) – 2 (da 226 a 275) – 3 (da 276 a 325) – 4 (da 326 a 375) – 5 (da 376 a superiori)

Tabella 1. Le indagini internazionali sulla lettura (Invalsi, 2010; 2017b; 2017d; ISFOL, 2014; Mullis et al., 2012; 2015; 2017a; 2017b; 2017c; OECD, 2013a; 2013b; 2017a).

ne della lettura, sulle caratteristiche dei lettori e sulla scuola nel contesto italiano in relazione agli altri Paesi. Le indagini sulla valutazione della lettura offrono indicazioni sulle sfide da affrontare e spunti fondamentali su cui concentrarsi per la costruzione di un piano di formazione sulla lettura destinato agli insegnanti.

1.3. *IEA PIRLS*

L'indagine internazionale IEA PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study è una valutazione comparativa della competenza nella lettura dei bambini al **quarto anno di scolarità** (Invalsi, 2012). L'età di riferimento è stata scelta in base all'aspettativa nei confronti dei bambini che, a quel punto, dovrebbero già aver acquisito le competenze fondamentali per leggere per imparare. L'indagine, promossa dalla International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), nasce nel 2001 e ha cadenza quinquennale (è stata realizzata negli anni 2001, 2006, 2011, 2016). Consente di misurare e comparare i cambiamenti nel corso del tempo a partire dal 2001 e di confrontarli con 35 Paesi nel 2001, 45 Paesi nel 2006, 50 Paesi nel 2011 e 57 Paesi nel 2016.

La definizione di literacy adottata da PIRLS è la seguente:

> "La capacità di comprendere e usare quelle forme della lingua scritta richieste dalla società e/o ritenute importanti dagli individui. Il lettore competente è in grado di ricostruire il significato di testi di vario tipo e formato. Legge per apprendere, per fare parte di una comunità di lettori, a scuola e nella vita quotidiana, e per piacere personale" (Invalsi, 2017b, p. 6).

Nella valutazione della lettura, PIRLS considera diversi aspetti, che qui di seguito elenchiamo (Invalsi, 2016; 2017b; Mullis et al., 2017a):

- *diversi scopi della lettura*: leggere per fruire di un'esperienza letteraria, per acquisire e utilizzare informazioni;
- *processi di comprensione della lettura*: recuperare informazioni esplicite, formulare semplici inferenze, interpretare e integrare idee e informazioni, esaminare e valutare contenuti, linguaggio ed elementi testuali;
- *atteggiamenti e pratiche di lettura*: esperienze con l'educazione alla lettura, compiti a casa, percezione di sé e atteggiamento verso la lettura, abitudini di lettura al di fuori del contesto scolastico, uso del computer e risorse nel contesto domestico;
- *altri fattori che possono influire sul rendimento e sulla formazione del lettore*: lettura e risorse disponibili a casa, risorse in classe, attività di-

dattiche per promuovere lo sviluppo della lettura, connessioni casa-scuola, opportunità di sviluppo professionale, istruzione e formazione degli insegnanti, caratteristiche della scuola, atmosfera della scuola ecc.

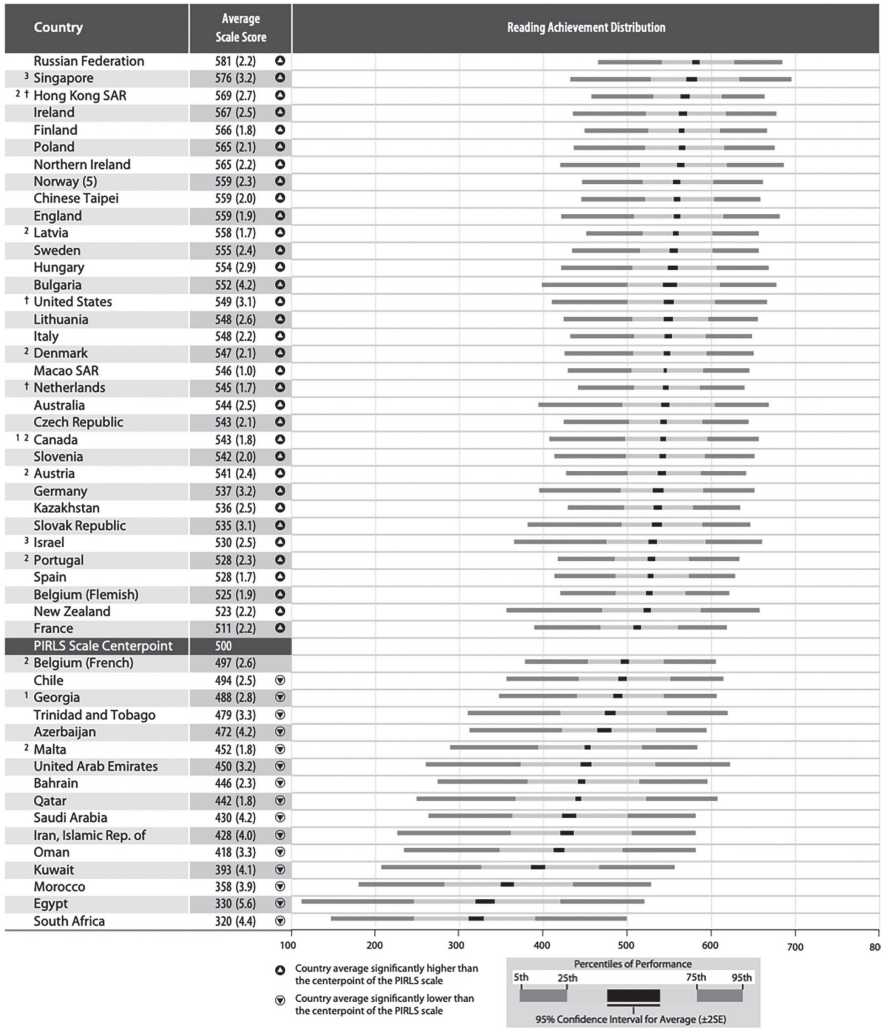


Figura 2. PIRLS 2016: sintesi dei risultati (IEA, TIMSS & PIRLS, International Study Center, Boston College website).

L'Italia ha partecipato all'indagine IEA PIRLS negli anni 2001, 2006, 2011 e 2016 e la buona notizia è che in tutti i cicli ha raggiunto risultati significativamente al di sopra della media UE (nel 2011 con un punteggio complessivo di 541, nel 2006 con 551, nel 2011 con 541 e nel 2016 con

548), evidenziando risultati omogenei nel tempo e con differenze minime tra i risultati raggiunti sulla comprensione dei testi letterari e informativi (Mullis et al., 2012; 2015; 2017a). Al termine della scuola primaria gli studenti italiani, con un punteggio di 548, ottengono un risultato positivo rispetto alla maggior parte degli altri Paesi europei coinvolti nell'indagine PIRLS (figura 2).

I risultati dei punteggi PIRLS sono costanti nell'arco delle varie rilevazioni, ma in realtà evidenziano anche un forte divario fra le diverse **aree geografiche**, sia sul punteggio complessivo raggiunto (tabella 2), sia sulle percentuali di studenti che riescono a raggiungere il *benchmark* avanzato di PIRLS (tabella 3).

Area geografica	Punteggio medio		
	2016	2011	2006
Nord Ovest	562 (2,5)	555 (2,7)	553 (4,7)
Nord Est	557 (3,5)	547 (4,1)	557 (6,9)
Centro	549 (4,9)	542 (4,8)	558 (5,0)
Sud	538 (5,0)	534 (4,8)	546 (7,0)
Sud Isole	525 (6,6)	522 (7,1)	546 (7,6) ▲
Italia	548 (2,2)	541 (2,2) ▼	551 (2,9)

▲ Punteggio significativamente superiore a quello di PIRLS 2016

▼ Punteggio significativamente inferiore a quello di PIRLS 2016

Tabella 2. PIRLS 2016: risultati in lettura e differenze territoriali (Invalsi, 2017c, tabella 2).

Area geografica	Livello avanzato (625)			Livello alto (550)			Livello intermedio (475)			Livello basso (400)		
	Percentuale di studenti			Percentuale di studenti			Percentuale di studenti			Percentuale di studenti		
	2016	2011	2006	2016	2011	2006	2016	2011	2006	2016	2011	2006
Nord Ovest	14	13	12	60	54	54	92	91	88	99	99	99
Nord Est	13	11	15	58	51	57	90	87	88	99	97	99
Centro	10	9	14	54	46	57	86	85	90	97	98	99
Sud	9	7	14	44	42	50	83	84	84	98	97	97
Sud Isole	5	6	13	40	34	46	79	76	85	95	96	98
Italia	11	10	14	52	46 ▲	52	87	85	87	98	98	98

▲ Percentuale del 2016 significativamente più alta
▼ Percentuale del 2016 significativamente più bassa

Tabella 3. PIRLS 2016: *benchmark* di riferimento per area geografica (Invalsi IEA PIRLS, 2017c, tabella 5).

Pertanto, non è sufficiente rilevare il risultato complessivo raggiunto dagli studenti italiani, ma occorre evidenziare in questa fase che "le disparità territoriali nella competenza di lettura sono già ben visibili alla fine della

scuola primaria, con una differenza di quasi mezza deviazione standard tra l'area con il punteggio più alto (Nord Ovest) e quella con il punteggio più basso (Sud Isole)" (Invalsi, 2017b, p. 56).

Gli studenti italiani della scuola primaria sono davvero così bravi? Per capirlo, dobbiamo fare riferimento non solo al rendimento complessivo (performance), ma anche agli altri indicatori di eccellenza, come la percentuale degli studenti che si collocano al **livello avanzato** nella scala delle competenze di lettura. La percentuale di lettori con le migliori prestazioni in Italia è stata per tutti i cicli del 10-13% circa (10,7% nel 2016): il risultato si avvicina alla media UE (11,8% nel 2016), ma è inferiore a quello raggiunto da molti altri Paesi che hanno partecipato all'indagine, con percentuali che superano il 20% (Singapore 29%, Federazione Russa 26%, Irlanda, Polonia e Inghilterra, ciascuna con una percentuale del 20% circa). Sembrerebbe che "accanto all'attenzione della scuola italiana per gli studenti più deboli, vi sia invece una minore attenzione agli studenti migliori rispetto a quella riservata dai Paesi che si trovano in cima alla classifica dell'indagine PIRLS […]. In Italia la percentuale di studenti che si collocano al livello avanzato è infatti la metà, o un terzo più bassa, rispetto a quella dei Paesi in cima alla classifica" (Invalsi, 2017a, p. 58). Nella figura 3 si può confrontare la percentuale degli studenti italiani *top performers* rispetto a una selezione di Paesi europei.

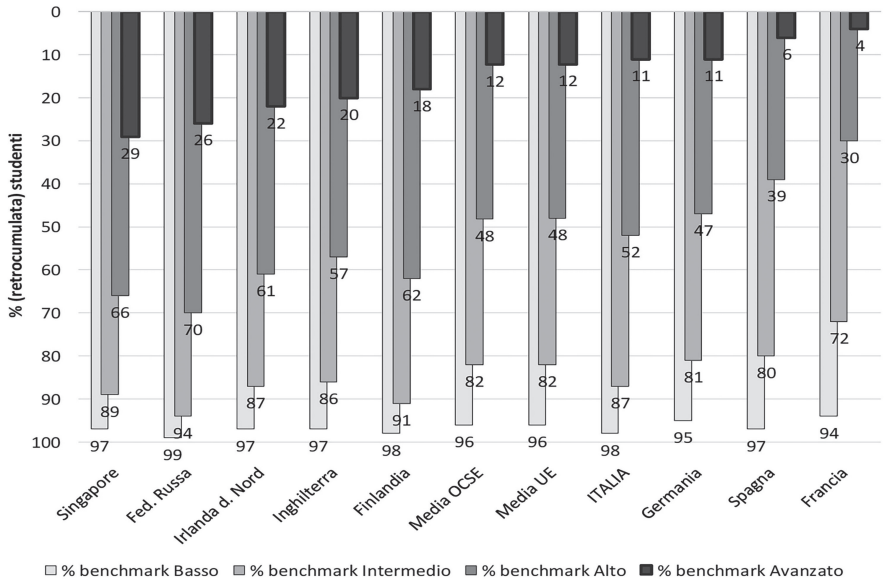


Figura 3. PIRLS 2016: *benchmark* di riferimento per Paese (Invalsi, 2017b, p. 30).

Nelle rilevazioni nazionali, come anche nelle indagini internazionali IEA e OCSE, le bambine e le ragazze ottengono risultati migliori in lettura rispetto ai bambini e ai ragazzi. Anche i dati di PIRLS 2016 sulla lettura mostrano esiti analoghi, con le bambine che registrano un vantaggio rispetto ai bambini (520 punti vs 501). In Italia si osserva che le femmine raggiungono punteggi superiori rispetto ai maschi, ma con differenze inferiori (di circa sette punti per il 2016) rispetto alla media UE più elevata (di 13 punti per il 2016). In confronto agli altri Paesi, l'Italia si colloca nella fascia più bassa per quanto riguarda la differenza di genere (*gender gap*), considerata un importante indicatore di equità.

Sempre parlando di equità, sono numerose le ricerche che hanno messo in evidenza la forte relazione tra il rendimento degli studenti e il loro **contesto sociale** di provenienza (*social gap*), collegato a fattori quali per esempio il livello di istruzione dei genitori o la disponibilità di materiale di lettura in casa (Invalsi, 2017b). "A livello internazionale, i risultati di PIRLS 2016 confermano i numerosi studi che mostrano una forte relazione positiva tra l'ambiente socioeconomico familiare degli studenti e il loro rendimento scolastico" (Invalsi, 2017b, p. 94). Per comprendere meglio tale relazione, può essere utile valutare l'analisi realizzata dal gruppo di lavoro tedesco PIRLS (Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther, & Valtin, 2003; Bos, Hornberg, Arnold, Faust, Fried, Lankes, Schwippert, & Valtin, 2007; Bos, Tarelli, Bremerich-Voss, & Schwippert, 2012; Hußmann Wendt, Bos, Bremerich-Vos, Kasper, Lankes, McElvany, Stubbe, & Valtin, 2017), che mette a confronto importanti indicatori. Un primo indicatore evidenzia il divario di rendimento (*performance gap*) tra studenti che provengono da famiglie che dichiarano di avere più o meno di 100 libri a casa (tabella 4). In Italia il divario tra il risultato degli studenti è simile in tutti i cicli e si colloca al di sotto della media europea (Hußmann et al., 2017).

Un altro indicatore è determinato dal confronto tra studenti con genitori con diverso livello di istruzione (a partire dall'università e verso livelli di istruzione inferiori, tabella 5). Il divario di performance in Italia è, in tutti i cicli, significativamente al di sotto della media europea (Bos et al., 2007; Bos, Tarelli et al., 2012; Hußmann et al. 2017).

Famiglie con più o meno di 100 libri a casa e divario di performance	Anno	Italia	Spagna	Germania	UE
	2001	**19**	-	39	33
	2006	**30**	46	40	43
	2011	**33**	33	40	41
	2016	**33**	32	54	39

Tabella 4. IEA PIRLS: famiglie con 100 libri e divario di perfomance (Bos et al., 2012; Hußmann et al., 2017).

Genitori con alto vs basso livello di istruzione. Divario performance studenti	Anno	Italia	Spagna	Germania	EU media
	2006	**35**	38	43	42
	2011	**37**	34	51	47
	2016	**37**	33	48	43

Tabella 5. IEA PIRLS: livello di istruzione dei genitori e performance degli studenti (Bos, Tarelli et al., 2012; Hußmann et al., 2017).

Segnaliamo inoltre che l'aumento dei risultati in lettura dal 2001 al 2016 avviene "nel contesto di una evoluzione demografica che rende più impegnativo il compito di promuovere competenze di comprensione del testo" (Invalsi 2017b, p. 67). Nello studio realizzato dal gruppo Invalsi PIRLS si segnala che in "Italia dal 2001 al 2016 si registra un aumento di sette punti nella scala complessiva di lettura (figura 4), e ciò è avvenuto contestualmente a un aumento significativo della proporzione di studenti immigrati, passati dal 2% al 10% nello stesso arco di tempo" (Invalsi, 2017b, p. 68). Secondo questi ultimi indicatori la scuola primaria riesce a mantenere un'equità di risultato.

Per gli ultimi due cicli PIRLS (2011-2016) sono disponibili informazioni sulle percentuali di studenti la cui lingua madre è la stessa di quella uti-

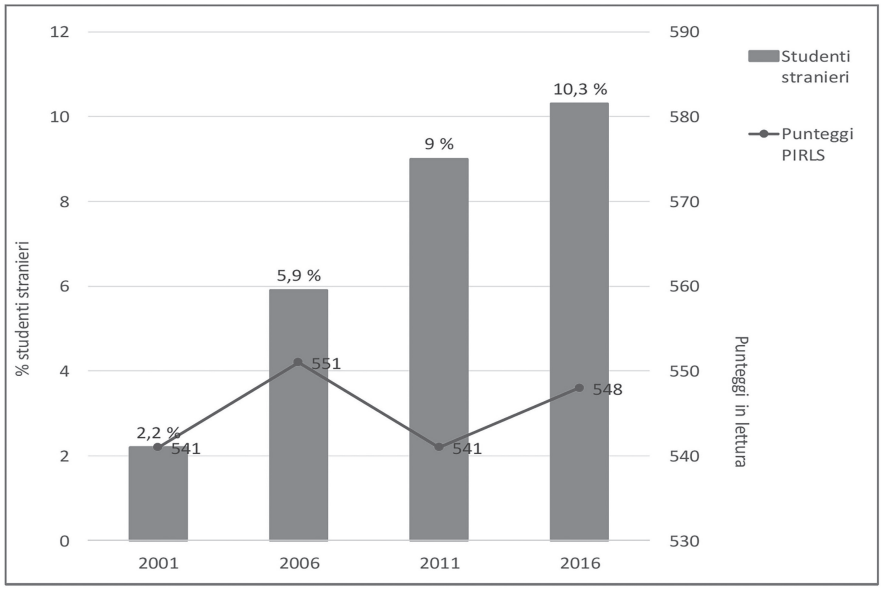


Figura 4. PIRLS 2001-2016: percentuale di studenti stranieri e punteggi in lettura (Invalsi, 2017b, p. 67).

lizzata nella rilevazione PIRLS. Alla domanda "Si parla a casa la lingua del test PIRLS?", le possibili categorie di risposta sono: sempre, quasi sempre, qualche volta, mai. Nel 2016 l'84% degli studenti italiani (nel 2011 il 79%) ha riferito di parlare sempre (70%) o quasi sempre (14%) la lingua del test PIRLS a casa – meno della corrispondente media UE (86%) –. Il divario di performance tra gli studenti madrelingua e studenti non madrelingua è stato di 36 punti per il 2016 (tabella 6).

Lingua madre è la stessa di quella utilizzata nella rilevazione PIRLS	Anno	Italia	Spagna	Germania	EU media
	2011	**31**	24	32	27
	2016	**36**	17	40	32

Tabella 6. PIRLS: divario di performance tra studenti madrelingua e studenti non madrelingua (Bos et al., 2003; Bos et al., 2007).

Sono molteplici gli elementi analizzati nell'indagine PIRLS che influenzano la formazione di un lettore: alcuni offrono indicazioni preziose sull'ambiente familiare, altri sulle risorse disponibili a scuola, sullo sviluppo professionale degli insegnanti e sulla motivazione alla lettura degli studenti. Tutti prevedono la necessaria collaborazione di diversi attori e servizi, quali famiglia, insegnanti, biblioteche ecc. (Forum del Libro, 2015; Mullis et al., 2017a).

Nella nostra ricerca tali fattori sono stati valutati, in quanto utili alla definizione del piano di formazione destinato ai docenti (tabella 7).

La situazione in Italia, non particolarmente positiva, appare la seguente:

• gli studenti non hanno molte risorse a disposizione per l'apprendimento a casa (8% rispetto al 20% della media OCSE 2016). Gli studenti hanno fornito informazioni sul numero di libri in casa e altri supporti per lo studio, mentre i genitori hanno segnalato il numero di libri per bambino, il loro livello di istruzione e occupazione;

• degli studenti che iniziano la scuola primaria, solo l'8% ha competenze di pre-lettura (rispetto al 22% della media OCSE 2016);

• solo il 4% degli studenti frequenta scuole con grandi biblioteche scolastiche. Il 17% degli studenti frequenta scuole dove non vi è alcuna biblioteca scolastica. Il risultato medio di lettura nelle scuole con le biblioteche più grandi è stato superiore rispetto a quello ottenuto dagli studenti che frequentano scuole con una biblioteca piccola o con nessuna biblioteca centrale (Mullis et al., 2017);

• solo il 20% degli studenti frequenta una scuola dove vi è la disponibilità di almeno un computer per ogni uno o due studenti (rispetto al 51% della media OCSE 2016);

Area	Tema	PIRLS 2011 Italia	OCSE media	PIRLS 2016 Italia	OCSE media
Home environment and support	Home resources for learning	8%	18%	**8%**	20%
School composition and resources	Students with literacy skills	7%	20%	**8%**	22%
School composition and resources	School libraries (more than 5000 books)	5%	28%	**4%**	32%
School composition and resources	No school libraries	12%	14%	**17%**	13%
School composition and resources	Computers for instructions (1-2 students per computer)	20%	41%	**20%**	51%
Teachers' and principals' preparation	Teachers' professional development (more than 16 hours in the past two years)	21%	24%	**25%**	36%
Teachers' and principals' preparation	Teachers' professional development (no time in the past two years)	30%	25%	**26%**	16%
Classroom instruction	Classroom library	73%	72%	**77%**	72%
Classroom instruction	Classroom library (at least 50 books)	25%	32%	**27%**	33%
Classroom instruction	Classroom library (at least 3 magazines title)	17%	31%	**14%**	32%
Classroom instruction	Teachers bring students to other libraries	41%	68%	**37%**	67%
Classroom instruction	Computers for reading lessons	24%	45%	**21%**	43%
Students' engagement and attitude	Students engaged in reading lessons (very engaged)	34%	42%	**59%**	60%
Students' engagement and attitude	Students like reading	23%	28%	**41%**	43%
Students' engagement and attitude	Students don't like reading	18%	15%	**16%**	16%

Tabella 7. PIRLS 2011 e 2016: fattori che influiscono sul rendimento di lettura (Mullis et al. 2012; 2017a).

• gli insegnanti non dedicano del tempo allo sviluppo professionale sulla literacy. Il 26% degli studenti ha insegnanti che non hanno frequentato alcun corso di formazione sulla lettura (rispetto al 16% della media OCSE 2016);

• il dato sulla disponibilità delle biblioteche di classe sembra positivo (il 77% degli studenti frequenta classi con biblioteche), ma la percentuale crolla al di sotto della media internazionale se si fissa un limite di almeno 50 libri in classe (27% rispetto al 33% della media OCSE 2016);

• si valorizzano i luoghi dedicati alla lettura? Solo il 37% degli studenti dichiara di avere insegnanti che li portano in una biblioteca diversa da quella di classe;

• utilizza il computer per la lettura solo il 21% degli studenti vs il 43% della media OCSE 2016;

• la lettura come attività di piacere è cresciuta rispetto al 2011 (dal 23% al 41%).

1.4. *IEA ePIRLS: lettura digitale*

La lettura digitale sta diventando sempre più centrale nel processo di acquisizione delle informazioni. Ciò sta comportando l'emergere di un nuovo stile di lettura che appare frammentato, meno focalizzato e potenzialmente meno capace di fissare l'informazione o in qualche modo di comprenderla. È in atto un processo di trasformazione della lettura e delle modalità di fruizione del testo scritto che include una varietà di codici comunicativi, quali immagini, musiche e video (Roncaglia, 2018; Wolf, 2018).

Tale nuova realtà del ruolo della lettura non poteva essere trascurata dall'indagine PIRLS 2016 che, ampliata, ha incluso anche la valutazione della lettura digitale – cambiando, necessariamente, le competenze richieste (Mullis et al., 2017c) –.

La prova digitale non riguarda solo l'utilizzo del computer come strumento di lettura, ma la capacità di ricercare, identificare e comprendere l'**informazione digitale**. Nel test ePIRLS è stato presentato agli studenti del materiale collocato in diverse pagine collegate tra di loro che "contenevano elementi come illustrazioni, tabelle, grafici, […] pop-up, schede di navigazione, pagine a scorrimento, animazioni, video, banner pubblicitari" (Invalsi, 2017b, p. 73).

In Italia il livello avanzato (*benchmark* avanzato) è stato raggiunto solo dal 6% degli studenti, quello alto dal 41%. Coloro che hanno conseguito questi risultati sono in grado di integrare le informazioni attraverso pagine web con funzionalità interattive e di valutare in che modo gli elementi gra-

fici supportino i contenuti. Per quanto riguarda l'Italia, i risultati che emergono (tabella 8) sono differenti e ben lontani dai buoni risultati raggiunti in PIRLS 2016, con una differenza di 16 punti (*informational score*).

ePIRLS Online Informational Reading Performance – PIRLS Benchmarks									
	Paese	**Advanced Benchmark (625)**		**High Benchmark (550)**		**Intermediate Benchmark (475)**		**Low Benchmark (400)**	
3	Singapore	34	(1,7)	72	(1,5)	92	(0,9)	98	(0,4)
	Ireland	20	(1,3)	63	(1,6)	90	(0,9)	98	(0,4)
	Norway (5)	18	(1,2)	63	(1,6)	92	(0,8)	99	(0,3)
†	United States	18	(1,2)	56	(1,5)	86	(1,0)	97	(0,4)
≡	Denmark	15	(1,0)	57	(1,4)	89	(0,9)	98	(0,4)
	Sweden	14	(1,0)	59	(1,7)	89	(0,8)	98	(0,3)
3	Israel	13	(1,0)	47	(1,3)	78	(1,1)	93	(0,7)
1 2	Canada	12	(1,0)	49	(2,1)	82	(1,3)	96	(0,5)
	Chinese Taipei	10	(0,7)	51	(1,3)	86	(0,9)	97	(0,3)
	Italy	**6**	**(0,7)**	**41**	**(1,3)**	**82**	**(1,3)**	**98**	**(0,5)**
	Slovenia	5	(0,5)	39	(1,3)	78	(1,0)	95	(0,6)
	United Arab Emirates	5	(0,3)	22	(0,8)	50	(1,1)	75	(0,9)
2	Portugal	5	(0,6)	35	(1,4)	77	(1,3)	97	(0,5)
1	Georgia	1	(0,4)	16	(1,3)	54	(2,1)	85	(1,4)
	International Median	12		50		84		97	

Tabella 8. ePIRLS 2016: risultati e confronto internazionale (IEA, TIMSS & PIRLS, International Study Center, Boston College website).

1.5. *OCSE PISA*

Le informazioni sulle competenze di lettura dei **quindicenni** sono fornite da un'altra indagine internazionale condotta dall'OCSE: PISA – Programme for International Student Assessment. A partire dall'anno 2000, e a seguire negli anni 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018, PISA valuta le competenze, con cadenza triennale, in tutti i Paesi dell'area OCSE e in alcuni Paesi partner. In questa indagine la valutazione si concentra sulla

capacità degli studenti di utilizzare la lettura nelle situazioni della vita reale, pertanto PISA propone questa definizione:

> "Literacy in lettura significa comprendere e utilizzare testi scritti, riflettere su di essi e impegnarsi nella loro lettura al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di essere parte attiva nella società" (OECD, 2013a, pp. 60-61).

Utilizzando una varietà di testi letterari e informativi che includono grafici, tabelle, mappe (tabella 1), l'indagine ricorre a vari test per valutare gli aspetti della lettura, come la capacità di individuare le informazioni, interpretare, comprendere il contenuto generale del testo, riflettere sul contesto e valutarlo. I risultati di performance degli studenti vengono riportati su una scala che include sette livelli di competenza, ognuno dei quali indica le attività che gli studenti sono in grado di portare a termine con successo a ciascun livello. Si parte dal livello più basso 1b, per arrivare fino al livello 6 ad alto rendimento. Il livello 2 è considerato la soglia minima di competenza per essere in grado di partecipare attivamente alla società.

La lettura ha rappresentato il focus primario di valutazione negli anni 2000, 2009 e 2018. Nel 2015 l'ambito principale di valutazione ha riguar-

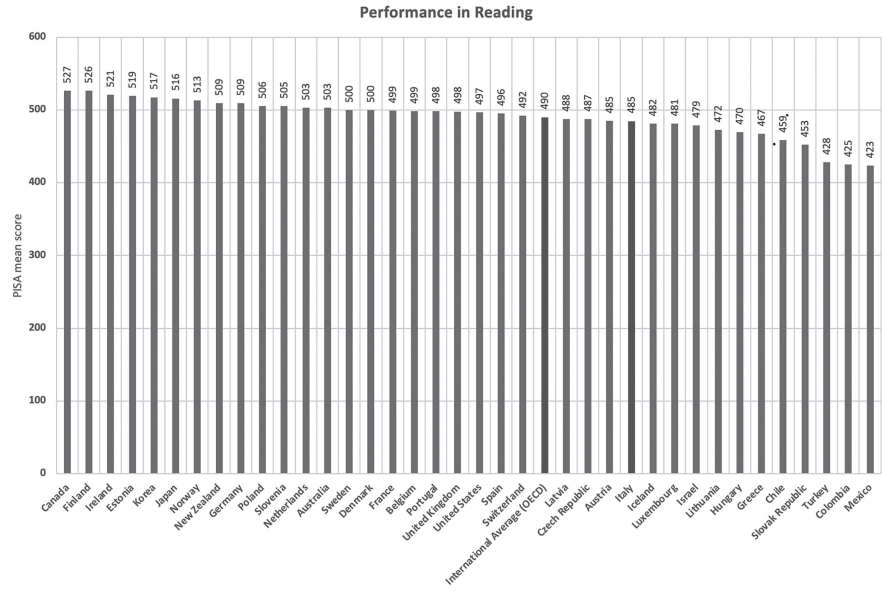


Figura 5. PISA 2015: performance degli studenti in lettura nel mondo (http://www.oecd.org/pisa/data/).

dato invece le scienze, per cui non è possibile effettuare un'analisi approfondita sui vari aspetti della lettura, ma solo mettere a punto un aggiornamento delle performance complessive. Dal 2015 sono state introdotte le prove al computer nella maggior parte dei Paesi partecipanti e gli studenti hanno svolto la prova utilizzando monitor, tastiera e mouse (Invalsi, 2016).

Per l'Italia i risultati di PISA 2015 non sono positivi: con un punteggio di 485, il nostro Paese si colloca sotto la media OCSE e, nel contesto internazionale, nel ranking dei 34 Paesi OCSE, tra la ventitreesima e la ventottesima posizione (figura 5).

La figura 6 mostra un'altra rappresentazione dei risultati PISA 2015, classificati in base alle competenze di lettura. Si vede chiaramente la situazione dell'Italia, al di sotto della media OCSE, che si distacca dai Paesi del Nord Europa, ma anche da Spagna e Portogallo.

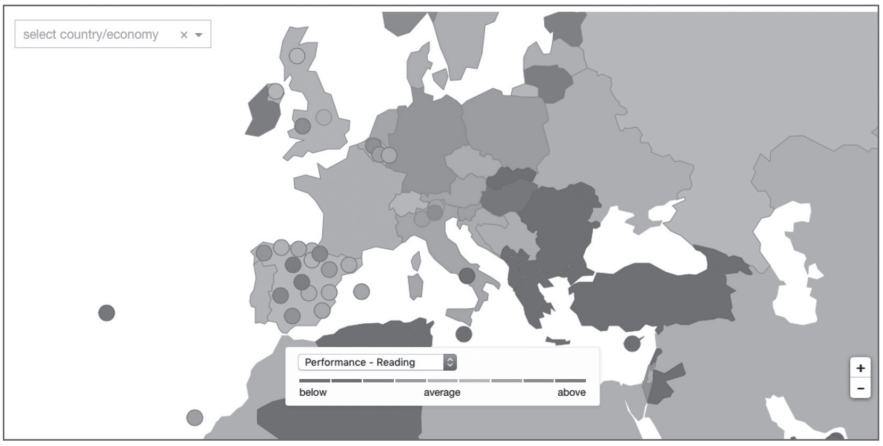


Figura 6. PISA 2015: performance in lettura degli studenti in Europa (https://www.oecd.org/pisa/data/).

Nell'indagine PISA 2015 i risultati per l'**Italia** sono inferiori alla media internazionale e vengono superati da Paesi che nell'indagine PIRLS sono allo stesso livello o a un livello inferiore (OECD, 2016). Tra i Paesi OCSE partecipanti a PIRLS 2016, il nostro Paese occupa la decima posizione della graduatoria in PIRLS e la ventiduesima in PISA 2015 (Invalsi, 2016).

L'Italia ha partecipato a tutti i cicli di PISA ed è possibile, quindi, descrivere l'evoluzione delle performance medie di lettura nazionali per un periodo di oltre dieci anni. Se si analizza l'andamento nei cicli PISA 2000-2015, l'Italia ha ottenuto risultati rilevanti nel tempo (487 punti nel 2001, 486 nel 2009, 490 nel 2012 e 485 nel 2015), avvicinandosi, tra il 2000 e il 2012, alla media europea (Balbinot et al., 2016). In PISA 2015,

in compenso, con un punteggio di 485, ha registrato un risultato inferiore alla media OCSE (di 493 punti). Se si considera il trend generale, Paesi come Portogallo e Spagna, che nel 2009 avevano ottenuto risultati analoghi a quello italiano, nel 2015 sono riusciti a migliorare e a raggiungere un punteggio medio significativamente superiore (OECD, 2016; Invalsi, 2016). Nei due Paesi sono stati realizzati importanti attività di promozione della lettura a livello nazionale: in Portogallo il *Plano Nacional de Leitura*, promosso nel 2006 dal governo e rilanciato con un altro piano decennale nel 2017; in Spagna il *Plan de Fomento de la Lectura*, avviato nel 2001 e rinnovato nel 2017.

Nel contesto internazionale circa otto studenti su 100 risultano valutati come *top performers* (che raggiungono i livelli 5 e 6 della scala delle competenze di lettura). Fra i Paesi OCSE che registrano il maggior numero di studenti in grado di conseguire i livelli avanzati di lettura vi sono Canada (14%), Finlandia (13,7%) e Nuova Zelanda (13,6%), mentre, ancora una volta, l'Italia, con solo il 5,7% di studenti attestati sui livelli 5 e 6, rimane al di sotto della media internazionale dell'OCSE dell'8,3%. "Un risultato che contribuisce in maniera significativa a determinare il punteggio complessivo inferiore alla media OCSE, poiché la percentuale degli studenti che si attesta sui livelli bassi è in linea con il dato internazionale" (Invalsi, 2016, p. 70). Anche in questo caso le aree geografiche che in Italia riportano le percentuali più alte di studenti che raggiungono i livelli 5 e 6 sono quelle del Nord Est (8,5%) e del Nord Ovest (7,8%) (Invalsi, 2016).

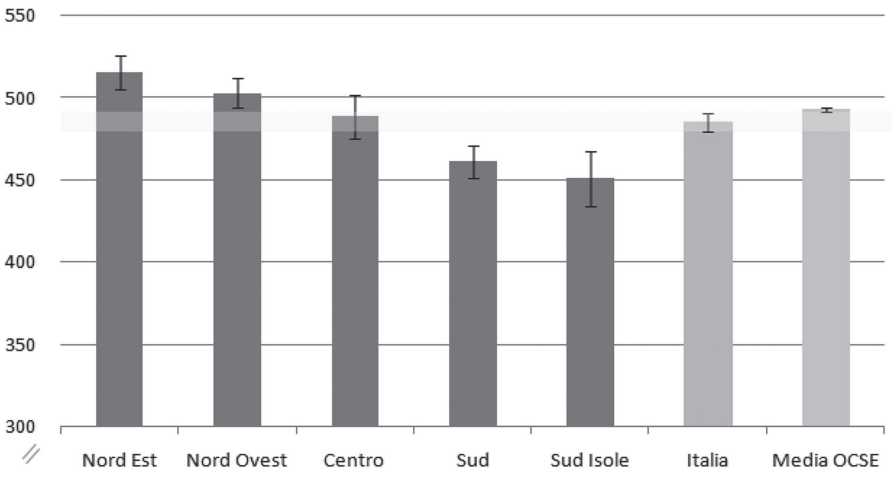


Figura 7. PISA 2015: distribuzione del punteggio medio in lettura per macroarea geografica (Invalsi, 2016, figura L. 7, p. 77).

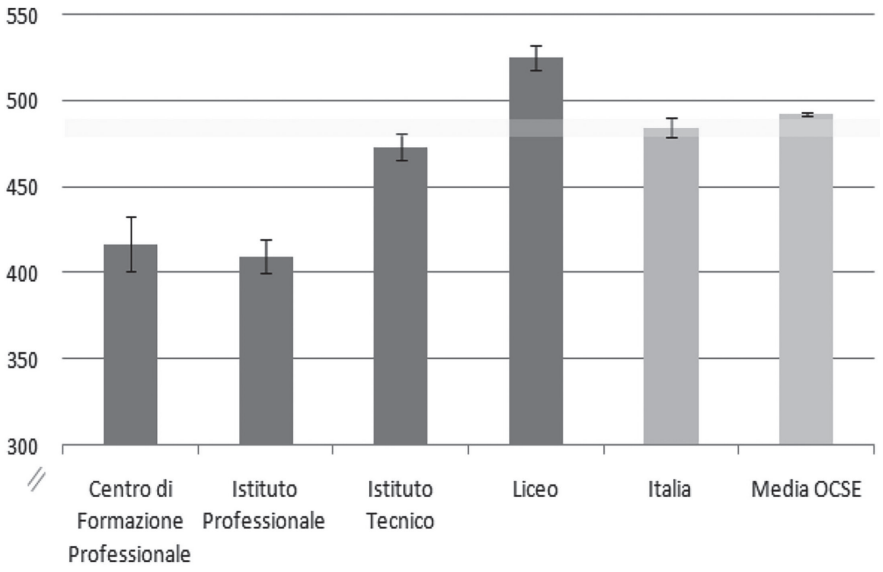


Figura 8. PISA 2015: distribuzione del punteggio medio in lettura per tipologia di istruzione (Invalsi, 2016, tabella L. 15, p. 84).

"PISA ha sempre rilevato che, in tutti i Paesi e le economie, le ragazze hanno risultati superiori a quelli dei ragazzi nella lettura" (Invalsi, 2016, p. 74), ma tra il 2009 e il 2015 il divario di genere si è ridotto di 12 punti tra i Paesi OCSE. Il trend si è confermato anche in Italia, dove il divario a favore delle ragazze è notevolmente diminuito in PISA 2015, passando dai 46 punti nel 2009 ai 16 punti nel 2015, con un valore inferiore di 11 punti rispetto alla media degli altri Paesi OCSE (16 punti contro i 27 della media OCSE). Nell'indagine PISA, come è accaduto in PIRLS, il risultato complessivo raggiunto dall'Italia di 485 punti nasconde in realtà delle diseguaglianze all'interno della popolazione. Si osservano (figura 7) delle differenze significative tra le **macroaree geografiche**: "64 punti sulla scala di lettura separano i punteggi medi ottenuti dalle due macroaree che si collocano agli estremi della distribuzione: Nord Est [515] e Sud Isole [451]") (Invalsi, 2016, p. 77).

In Italia l'equità scolastica è compromessa non solo per il divario tra il Nord e il Sud. Si rileva una notevole differenza tra i risultati degli studenti di prima, seconda generazione e nativi: nella prova di lettura i ragazzi di prima generazione (nati al di fuori dell'Italia) hanno ottenuto un punteggio medio di 426, rispetto al risultato di 464 dei ragazzi di seconda generazione

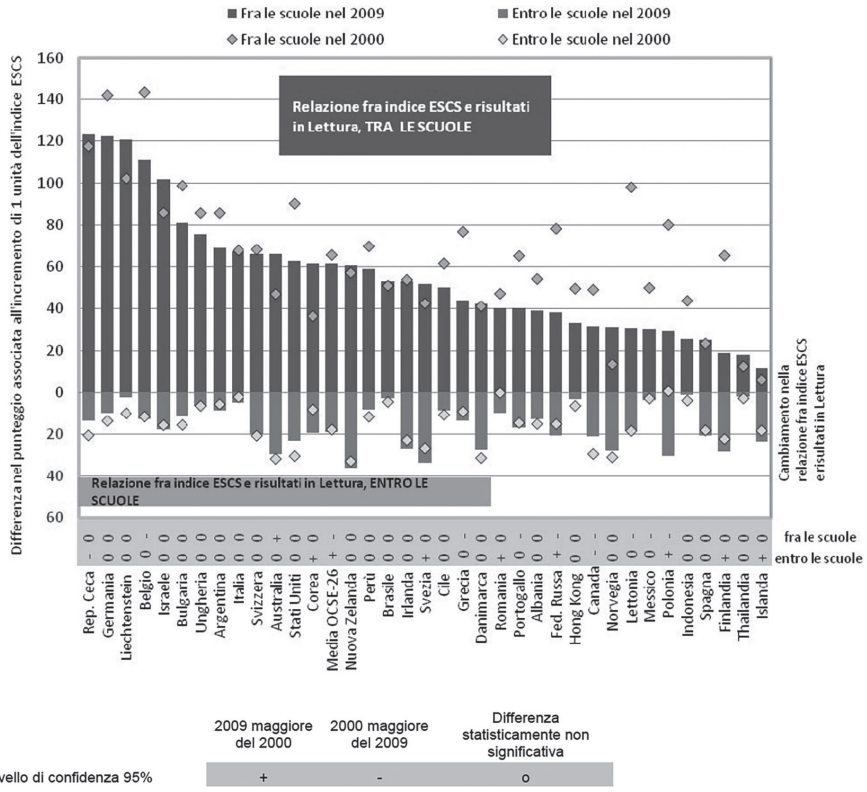


Figura 9. PISA 2009: relazione fra l'indice di background socioeconomico e culturale e risultati in lettura tra le scuole (Invalsi, 2010, tabella 4.37, p. 159).

(figli di genitori nati all'estero o che sono arrivati e cresciuti in Italia fin da piccoli) e di 491 dei nativi (Catarci, 2018).

L'Italia si caratterizza anche per la disparità di rendimento in base al **tipo di scuola** frequentata (liceo, istituto tecnico o professionale frequentato dagli studenti). Come si evidenzia nella figura 8, gli studenti dei licei sono gli unici a posizionarsi sopra la media nazionale (485), con un punteggio complessivo di 526, e anche al di sopra della media OCSE (493). Per gli altri studenti, degli istituti tecnici (473), dei centri di formazione professionale e degli istituti professionali, la situazione è differente, perché si posizionano sotto la media OCSE e nazionale (Invalsi, 2016).

Per comprendere meglio il fenomeno, dobbiamo approfondire anche il rapporto diretto tra il rendimento degli studenti nella lettura e il **divario sociale**. Ulteriori dati su questo tema possono essere recuperati solo nei cicli

PISA precedenti, che hanno avuto come ambito principale la competenza in lettura. E in effetti, come si può osservare nella figura 9, dal rapporto Invalsi PISA 2009 (Invalsi, 2010) emerge che "se si considera in generale la relazione fra status socioeconomico e punteggio medio in lettura degli studenti, l'Italia risulta essere fra i più equi, ma se tale relazione viene considerata in rapporto ai risultati in lettura entro le scuole e fra le scuole, il quadro che si ottiene è molto meno ottimistico" (Invalsi, 2010, p. 158).

La relazione fra status socioeconomico e punteggio medio in lettura è evidente in un altro studio sulla **resilienza scolastica** che considera i fattori personali e scolastici che possono incidere sul rendimento degli studenti. Lo studio è particolarmente utile perché si basa sui dati delle competenze di lettura degli studenti "svantaggiati" che frequentano scuole "svantaggiate" e riescono a ottenere risultati brillanti (studenti resilienti) rispetto agli studenti svantaggiati con basse performance (DLA – *Disadvantaged Low Achievers*) (Longobardi & Agasisti, 2012). Fra le caratteristiche personali che incidono maggiormente sul successo degli studenti (tabella 9) emergono l'attitudine, la motivazione, il Paese di origine e "anche la proporzione di studenti maschi che è maggiore nel gruppo dei DLA rispetto a quelli di sesso femminile. Questa differenza è generalmente attribuibile alle peggiori performance che i maschi fanno registrare in lettura rispetto alle femmine" (OECD, 2010, citato in Longobardi & Agasisti, 2012, p. 20).

Variabile studente	Studenti Resilienti		Studenti DLA (*Disadvantaged Low Achievers*)		Intero campione degli studenti italiani partecipanti a PISA 2009	
	Media	St. Dev.	Media	St. Dev.	Media	St. Dev.
Punteggio in lettura	**531,45**	36,19	**330,310**	40,460	486,00	96,00
Indice di *status* socio-economico (ESCS)	-0,979	0,575	-0,979	0,593	-0,123	1,015
Immigrati di prima generazione	**0,018**	0,134	**0,090**	0,287	0,042	0,220
Immigrati di seconda generazione	**0,008**	0,089	**0,017**	0,130	0,013	0,114
Genere=maschio	**0,389**	0,488	**0,722**	0,448	0,514	0,511
Gender=female	**0,611**	0,488	**0,278**	0,448	0,486	0,500
Struttura familiare=entrambi i genitori	0,888	0,316	0,873	0,333	0,867	0,339
Struttura familiare=un solo genitore	0,109	0,311	0,098	0,297	0,11	0,313
Altra tipologia di struttura familiare	**0,004**	0,06	**0,029**	0,169	0,01	0,101
Interesse per la lettura (JOYREAD)	**0,130**	0,924	**-0,466**	0,694	0,063	0,943
Attitudine per il computer (ATTCOMP)	**0,359**	0,707	**0,071**	0,893	0,288	0,766
Attitudine verso la scuola (ATTSCH)	**0,021**	0,883	**-0,125**	0,990	0,026	0,946

(*) I valori in grassetto indicano che la differenza tra le medie dei due gruppi è statisticamente significativa.
Fonte: Elaborazioni su dati OECD PISA 2009

Tabella 9. OCSE PISA 2009: confronto tra studenti resilienti e Disadvantaged Low Achievers (DLA) (Longobardi & Agasisti, 2012, tabella 1, p. 22).

Per quanto riguarda "i fattori che caratterizzano la resilienza a livello scolastico, si segnala la scarsa capacità delle scuole meridionali di far emergere le potenzialità degli studenti svantaggiati. Le scuole con più resilienti sono quelle dove il rapporto studenti/insegnanti è più elevato e si fa ricorso ad attività extracurriculari che possono aumentare il tempo trascorso dagli

studenti in un ambiente scolastico più favorevole per migliorare le competenze" (Longobardi & Agasisti, 2012, pp. 20-21). Dati confermati anche dal più recente studio sulla resilienza scolastica, che fa riferimento a tutte le competenze degli studenti in lettura, matematica e scienze valutate nell'indagine PISA 2015: in Italia solo il 20,4% dei quindicenni provenienti da famiglie in situazione di svantaggio socioeconomico riesce a ottenere risultati soddisfacenti nei test OCSE PISA (tabella 10). La quota dei quindicenni provenienti da ambienti svantaggiati capaci comunque di ottenere buoni risultati in Pisa 2015 è inferiore alla media OCSE (di 25,2%) e alle percentuali delle principali nazioni europee (in Germania la quota è al 32,3%, in Finlandia al 39,1%). È evidente che il retroterra culturale e socioeconomico degli studenti influenza il rendimento di lettura e nella pratica la scuola italiana non riesce a supportare adeguatamente gli studenti meno fortunati (Agasisti et al., 2018).

Country	3-letter code	Resilient students	
		%	S.E.
OECD average	AVG	25.2	(0.27)
OECD			
Australia	AUS	28.6	(1.10)
Austria	AUT	23.4	(1.75)
Belgium	BEL	26.6	(1.26)
Canada	CAN	39.6	(1.50)
Chile	CHL	7.2	(0.97)
Czech Republic	CZE	20.2	(1.56)
Denmark	DNK	31.1	(1.58)
Estonia	EST	42.1	(2.13)
Finland	FIN	39.1	(2.13)
France	FRA	24.1	(1.31)
Germany	DEU	32.3	(2.04)
Greece	GRC	15.1	(1.76)
Hungary	HUN	14.0	(1.20)
Iceland	ISL	23.7	(1.68)
Ireland	IRL	32.0	(1.75)
Israel	ISR	15.8	(1.34)
Italy	ITA	20.4	(1.26)

Tabella 10. OECD, PISA 2015: percentuale di studenti resilienti fra studenti svantaggiati (Agasisti et al., 2018, tabella 3.1, p. 12).

1.6. *OCSE PIAAC*

I risultati forniti dall'altra indagine internazionale OCSE PIAAC – Programme for International Assessment of Adult Competencies (conosciuto anche come Survey of Adult Skills) non sono direttamente collegati alla fascia di età di interesse per la nostra ricerca. Tuttavia, come abbiamo accennato, il processo per la formazione di un lettore è un percorso a lungo

termine. È fondamentale quindi valutare come si evolvono le competenze della lettura nell'età adulta, anche perché fra gli adulti ci sono futuri genitori e insegnanti.

Uno degli obiettivi principali di PIAAC è stato quello di aggiornare la definizione di lettura per includere anche le competenze digitali. "La literacy, una volta vista dal punto di vista della competenza minima, è qui definita come un *continuum* di conoscenze, abilità e strategie che gli individui acquisiscono nel corso della loro vita" (ISFOL, 2014, p. 21). Anche l'impegno è direttamente collegato ai fattori motivazionali della lettura. Quindi la definizione riconosce il piacere e l'interesse per la lettura come aspetti fondamentali. PIAAC definisce literacy come:

> "L'interesse, l'attitudine e l'abilità degli individui ad utilizzare in modo appropriato gli strumenti socio-culturali, tra cui la tecnologia digitale e gli strumenti di comunicazione per accedere a, gestire, integrare e valutare informazioni, costruire nuove conoscenze e comunicare con gli altri, al fine di partecipare più efficacemente alla vita sociale" (ISFOL, 2014, p. 24).

La prima fase dell'indagine PIAAC, condotta in Italia tra il 2011 e il 2012, ha coinvolto adulti di età compresa tra i 16 e i 65 anni di 24 Paesi e regioni subnazionali. I risultati sono stati pubblicati dall'OCSE nel 2013. L'obiettivo dello studio era valutare le competenze degli adulti in lettura, matematica e capacità di *problem solving* in ambienti altamente tecnologizzati. Queste abilità rappresentano le competenze chiave per l'elaborazione delle informazioni rilevanti per gli adulti in molti contesti sociali o professionali e sono necessarie per la piena integrazione e partecipazione al mercato del lavoro, alla formazione e alla vita sociale e civile.

I risultati sono distribuiti su una scala di 500 punti e vari livelli di competenza in lettura, da 1 a 5 (il più elevato) (ISFOL, 2014):

- livello 1: risultati da 176, ma inferiore a 226;
- livello 2: risultati da 226, ma inferiore a 276 (analfabetismo funzionale);
- livello 3: risultati da 276, ma inferiore a 326;
- livello 4: risultati da 326, ma inferiore a 376;
- livello 5: risultati da 376 e superiori.

Il livello 3 viene considerato la soglia di competenza minima per orientarsi con la lettura nella società contemporanea.

Con un punteggio medio complessivo di 250, l'Italia ha ottenuto risultati nettamente inferiori alla media OCSE in PIAAC (di 273) (figura 10). E, a differenza di quanto si è osservato tra i quindicenni dell'indagine PISA, per

molti Paesi intervistati non c'è una differenza statisticamente significativa tra uomini e donne nella scala di competenze di lettura. In Italia i risultati raggiunti sono molto simili (punteggio medio 250 per le donne e 251 per gli uomini).

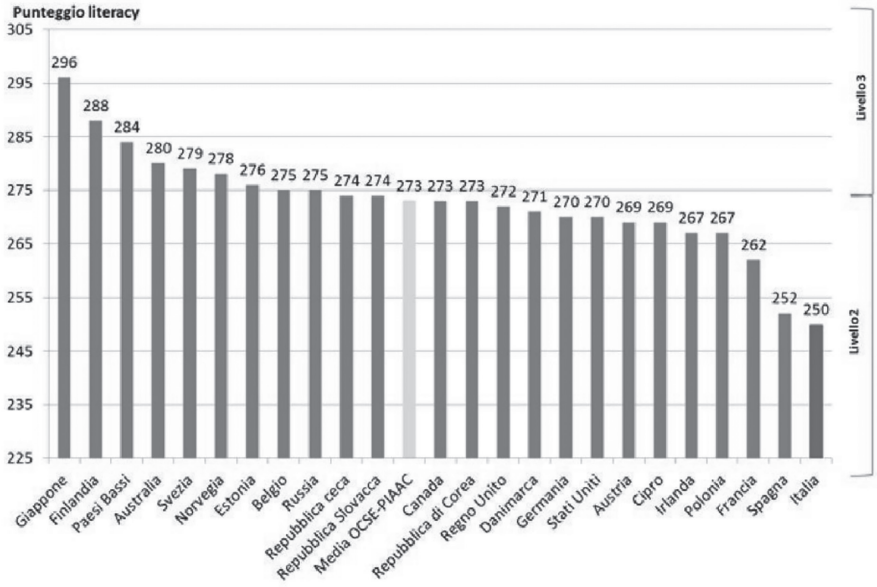


Figura 10. PIAAC 2012: competenze di literacy e punteggio medio degli adulti (ISFOL, 2014, figura 3.4, p. 72).

In Italia, così come accade negli altri Paesi dell'area OCSE, esiste una relazione negativa fra età e competenze, ovvero, al crescere dell'età diminuisce il punteggio medio di literacy. Il divario di competenze tra giovani e anziani è molto ampio in tutte le macroregioni italiane: "la media della popolazione italiana si attesta al livello 2 per tutte le fasce di età, passando dai 261 punti delle fasce 16-24 e 25-34 ai 233 punti medi raggiunti dalla fascia più adulta (55-65 anni)" (ISFOL, 2014, p. 88).

Il report PIAAC è molto dettagliato e offre numerose informazioni che non saranno trattate in questo volume. Qui abbiamo ritenuto utile considerare quali livelli di competenza di lettura riescono a raggiungere gli adulti italiani rispetto agli adulti negli altri Paesi. Le notizie non sono buone: circa il 70% degli adulti raggiunge solo i livelli 1 e 2, il restante 30% è distribuito sugli altri tre livelli (tabella 11). All'interno di questa scala "il livello 4 (3,3%) viene raggiunto in misura maggiore al Nord Ovest e al Nord Est dalla fascia di età 25-34 anni" (ISFOL, 2014, p. 91).

Scopriamo inoltre che la percentuale degli adulti giapponesi che raggiunge i livelli alti (5-6) è di circa sette volte superiore a quella degli italiani e che "la percentuale di adulti che si colloca ai più bassi livelli di literacy (al di sotto del livello 2) passa dal 5,0% dei giapponesi al 27,9% degli adulti italiani" (ISFOL, 2014, p. 71).

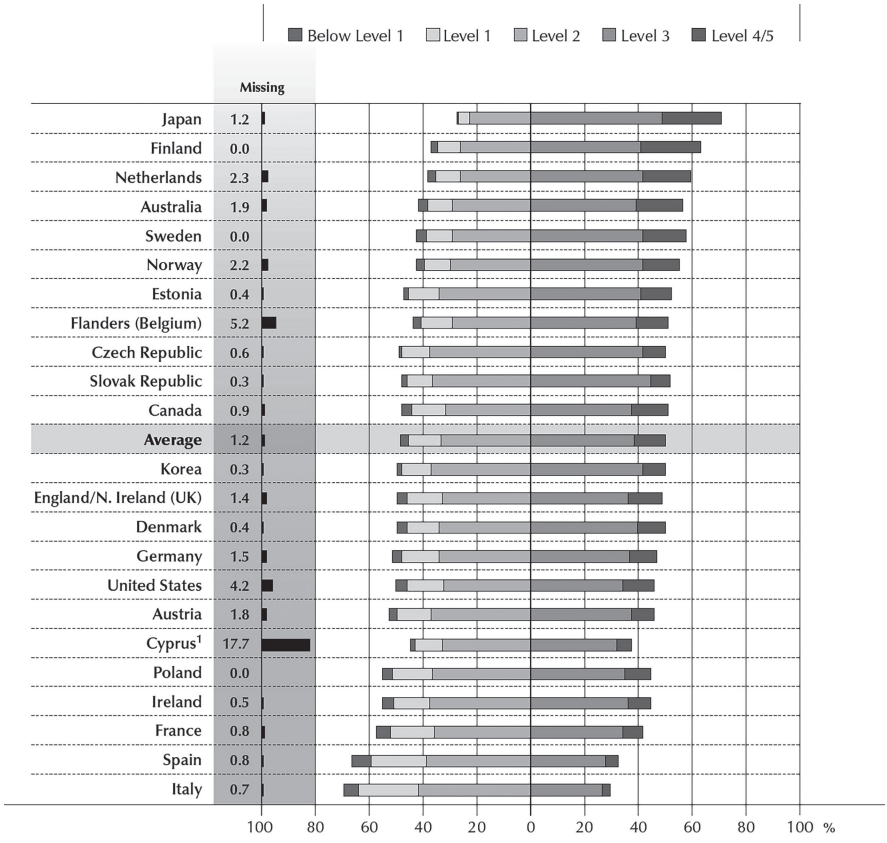


Tabella 11. PIAAC 2012: percentuale di adulti per livello di competenza nella literacy (OECD, 2013b, figura 2, p. 29).

Un altro elemento significativo che si ricava dal rapporto nazionale PIAAC è che non solo la performance degli adulti in Italia è inferiore agli altri Paesi OCSE, ma che questo vale per ogni campo disciplinare. L'analisi, interessante, riguarda il collegamento tra le competenze di literacy e le discipline studiate. La popolazione adulta mostra che "le migliori competenze di literacy sono possedute da chi ha intrapreso studi in *scienze sociali, economia e diritto* (276); seguono aree scientifiche

come *ingegneria, produzione e costruzione* (273) e *scienze, matematica e informatica* (272), al pari di discipline umanistiche come *studi umanistici, linguistici e artistici* (272). Le performance più basse in termini di punteggio di literacy sono associate ad aree quali *formazione degli insegnanti e scienze della formazione* (262) e *salute e benessere* (265)" (ISFOL, 2014, p. 98).

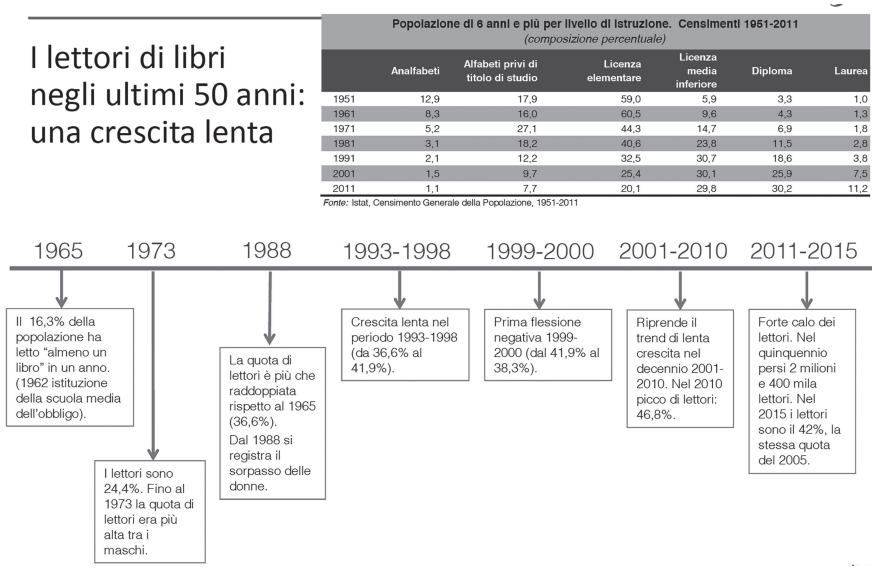
Come nelle indagini precedenti, c'è una correlazione tra il livello di istruzione dei genitori e la disponibilità di risorse in casa per l'apprendimento. "Il punteggio medio di literacy è pari a 228 per coloro che all'età di 16 anni possedevano meno di 10 libri in casa, è di 248 per coloro che disponevano di un numero compreso tra 11 e 25 e di 257 per quelli in possesso fino a 100 libri. Per chi in casa disponeva di oltre 500 libri raggiungeva un punteggio medio di 284" (ISFOL, 2014, p. 105). Permangono anche per PIAAC le disparità tra le aree geografiche: nelle aree del Nord (soprattutto nel Nord Est) e del Centro le competenze sono più alte rispetto al Sud e alle Isole. Fra i fattori correlati al background sociale già utilizzati negli altri studi vi sono anche il titolo di studio dei genitori e il numero di libri in casa. Questo dimostra ancora una volta quanto sia importante l'influenza socioculturale determinata dalla famiglia e quanto poco la scuola riesca a influire per ridurre le diseguaglianze.

1.7. *Istat: Lettori in italia*

Le indagini internazionali che abbiamo fin qui analizzato hanno offerto preziose informazioni sulle competenze di lettura degli italiani rispetto alle competenze possedute dalle popolazioni di altri Paesi, dalla scuola primaria fino all'età adulta.

È importante ora conoscere anche il numero dei lettori in Italia rilevato dalle indagini realizzate in ambito nazionale dall'Istat – Istituto Nazionale di Statistica (Istat, 1958; 1966; 2018). La prima vera indagine dell'Istat sulla lettura, risalente al 1957 (Istat, 1958), si rivolgeva a un campione di famiglie italiane. Ma fu solo a partire dalla seconda rilevazione, realizzata nel 1965 (Istat, 1966), che si posero le basi per un possibile confronto in serie storica dei singoli individui. Questa seconda indagine, che coinvolse un campione di 83.607 famiglie, già rilevava la mancanza della cultura della lettura fra gli italiani. All'epoca, solo il 50,4% delle persone intervistate, di 6 anni e più, si dedicava genericamente alla lettura, e una minima quota (16%) leggeva libri. Il restante 49,6% degli intervistati dichiarò di non leggere. Da quella indagine ne sono seguite molte altre che, negli anni, hanno registrato un aumento della percentuale di lettori che è stata consequenziale

alla crescita dei livelli di alfabetizzazione e allo sviluppo della scuola in Italia nei decenni (figura 11). Alla fine degli anni Novanta questo processo "parallelo" si è però interrotto e la curva dei lettori non ha più seguito la curva degli alfabetizzati (figure 11 e 12).



Popolazione di 6 anni e più per livello di istruzione. Censimenti 1951-2011
(composizione percentuale)

	Analfabeti	Alfabeti privi di titolo di studio	Licenza elementare	Licenza media inferiore	Diploma	Laurea
1951	12,9	17,9	59,0	5,9	3,3	1,0
1961	8,3	16,0	60,5	9,6	4,3	1,3
1971	5,2	27,1	44,3	14,7	6,9	1,8
1981	3,1	18,2	40,6	23,8	11,5	2,8
1991	2,1	12,2	32,5	30,7	18,6	3,8
2001	1,5	9,7	25,4	30,1	25,9	7,5
2011	1,1	7,7	20,1	29,8	30,2	11,2

Fonte: Istat, Censimento Generale della Popolazione, 1951-2011

Figura 11. Trend di lettori dal 1965 al 2015 – elaborazione dati Istat (Savioli, 2016).

A distanza di oltre cinquant'anni dalla prima indagine, il rapporto tra lettori e non lettori è sempre sfavorevole. Per comprendere la scarsa propensione alla lettura degli italiani è sufficiente attuare un confronto con gli altri Paesi. A questo proposito, ci è stato utile consultare uno studio europeo contenuto nell'*Eurobarometer – Special 399* (Eurobarometer, 2013) che, per quanto non recente, offre una comparazione tra Paesi sul "consumo" di attività culturali, fra cui la lettura. "La percentuale di lettori (che hanno letto almeno un libro negli ultimi 12 mesi) è superiore al 75% nella maggior parte dei Paesi del centro e del nord dell'Europa occidentale (Svezia, Danimarca, Finlandia, Estonia, Olanda, Lussemburgo, Germania, Regno Unito), mentre è inferiore al 60% in Portogallo (il dato più basso: 40%), Italia, Cipro, Romania, Ungheria, Grecia" (Forum del Libro, 2015, p. 11).

Sul fronte nazionale, nella più recente rilevazione Istat, costituiscono il 41% le persone di 6 anni e più che hanno letto almeno un libro nell'arco di 12 mesi per motivi non professionali, un valore tutt'altro che marginale, perché si tratta di circa 23 milioni e mezzo di persone (Istat, 2018). Occorre

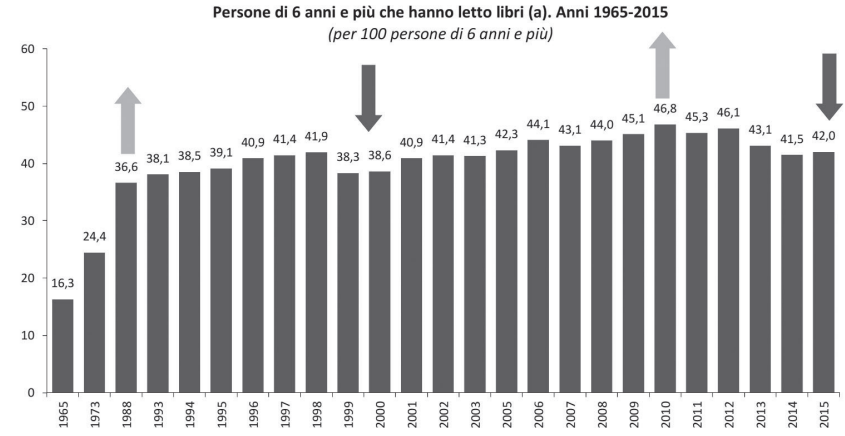


Figura 12. Persone di 6 anni e più che hanno letto libri (a). Anni 1965-2015 – elaborazione dati Istat (Savioli, 2016).

precisare che l'Istat definisce lettore chiunque abbia letto almeno un libro nei 12 mesi precedenti l'intervista per motivi non strettamente professionali o scolastici.

Si può considerare lettore chi legge solo un libro all'anno? L'Istat fa un'ulteriore classificazione, definendo **"lettori deboli"** coloro che hanno letto al massimo tre libri l'anno e **"lettori forti"** coloro che hanno letto almeno un libro al mese nell'arco di un anno (Istat, 2018). Si può notare come tale definizione di lettura sia diversa da quella dichiarata nelle indagini internazionali. Quella dell'Istat è una definizione legata al comportamento della popolazione di 6 anni e più con l'obiettivo di classificarla nelle due categorie "lettore e non lettore nel tempo libero". Quella delle indagini internazionali si concentra sulle competenze degli studenti indipendentemente dal numero di libri letti durante il tempo libero. Entrambe le indagini, pur avendo obiettivi diversi, considerano e offrono informazioni sul contesto socioculturale (background sociale, accesso e disponibilità delle risorse ecc.).

Emergono anche per l'indagine nazionale quelle caratteristiche ormai note grazie alle indagini internazionali. In primis, le forti disparità a livello territoriale: sono le regioni più ricche, quelle del Nord Est e del Nord Ovest,

a mostrare una propensione alla lettura, come è evidenziato nella figura 13 (Istat, 2018). Le differenze territoriali a sfavore del Mezzogiorno, emerse fin dalle prime rilevazioni Istat, persistono ancora oggi (Savioli, 2016).

GRADUATORIA DELLE REGIONI	
Provincia Autonoma di Trento	54,2
Provincia autonoma di Bolzano/Bozen	52,0
Friuli-Venezia Giulia	50,6
Liguria	49,1
Lombardia	48,6
Veneto	48,4
Emilia-Romagna	48,3
Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste	48,0
Toscana	46,4
Piemonte	46,2
Lazio	44,5
Sardegna	44,5
Marche	41,8
Umbria	41,1
Abruzzo	35,2
Molise	33,3
Basilicata	30,8
Puglia	27,6
Campania	27,5
Calabria	26,1
Sicilia	25,8

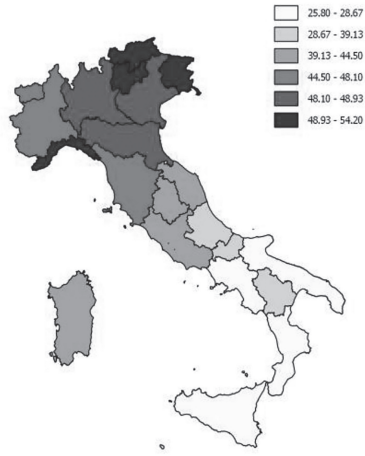


Figura 13. Istat 2018: lettori in Italia e differenze territoriali (Istat, 2018, figura 7, p. 14).

Da una prima valutazione dei dati si comprende che promuovere efficacemente la lettura in Italia significa anche tener conto del grande divario territoriale tra le regioni, e che una formazione efficace sulla lettura destinata alle scuole deve potersi diffondere in maniera capillare soprattutto in quelle zone in cui la scuola non dispone di sufficienti risorse.

Analoga riflessione scaturisce alla luce dei dati che riguardano la **frequentazione delle biblioteche**. La quota degli utenti è superiore nelle regioni del Nord Est, dove raggiunge il 22,1%, mentre al Sud questo valore si riduce al 7,6%, con una quota di utenti assidui alta nelle regioni del Nord Est, dove raggiunge il 36,6%, e bassa al Sud, dove il valore è del 26,1%. Ovvero, in Trentino-Alto Adige il 44,2% degli utenti è andato in biblioteca dieci o più volte, in Sicilia e Puglia questa quota scende sotto il 23% (Istat, 2017; Savioli, 2018a).

Per capire come le persone collochino la lettura e la biblioteca nel loro immaginario e nel loro vissuto quotidiano, l'Associazione Italiana Editori ha realizzato nel 2018 un'indagine (Peresson, 2019) da cui è emerso che la

parola biblioteca veniva spesso associata alla parola "silenzio" (per il 29% degli intervistati) e che il 7% degli interpellati (oltre 3 milioni di persone) attribuiva al termine connotazioni negative come "noia, polvere, vecchia, obsoleta ecc.". In generale si comprende che la biblioteca, nonostante il prezioso lavoro svolto negli ultimi anni dai bibliotecari per soddisfare i mutati bisogni informativi, formativi e di svago dell'utenza, stenti a essere percepita come un luogo della comunità ed espressione della cittadinanza. "Oggi però sono ancora fortemente diseguali le opportunità che ogni cittadino ha di 'vivere la biblioteca' e di usufruire dei suoi servizi e non deve stupire quindi se i livelli di utilizzo sono così differenziati sul territorio" (Savioli, 2018b, p. 42).

Al di là del contesto territoriale, anche il background sociale di appartenenza influisce significativamente sulle future capacità di lettura dei bambini. La lettura, infatti, si conferma un "comportamento fortemente condizionato dall'ambiente familiare, favorito certamente dalla presenza di genitori che hanno l'abitudine di leggere libri. Per esempio, tra i ragazzi di 11-14 anni, legge l'80% di chi ha madre e padre lettori e solo il 39,8% di coloro che hanno entrambi i genitori non lettori" (Istat, 2018, p. 14).

La letteratura conferma l'importanza della promozione della lettura in famiglia e in età prescolare per una influenza sulle future capacità, abitudini e motivazione alla lettura (EU High Level Group, 2012; OECD, 2018; Wolf & Stoodley, 2012; Xie, Chan, Ji, & Chan, 2018). È evidente anche in questo caso il bisogno di una scuola in grado di offrire, soprattutto per i contesti svantaggiati, nuove opportunità di educazione alla lettura per promuovere una crescita equa.

1.8. *L'Italia in Europa: confronto con Germania, Spagna e Finlandia*

Per una visione ampia della situazione della lettura nel nostro Paese, abbiamo, in ultima analisi, focalizzato la nostra ricerca sulla performance dell'Italia rispetto a una selezione di Paesi dell'area OCSE. Al centro della nostra attenzione sono Italia, Spagna e Germania, cui si aggiunge – con esiti interessanti – il riferimento alla Finlandia, Paese che si colloca sempre ai primi posti nei risultati delle indagini internazionali di valutazione delle competenze di lettura. Gli indicatori scelti per attuare il confronto riguardano l'eccellenza (il risultato medio raggiunto dal Paese e la percentuale di lettori avanzati) e l'equità (percentuale di lettori in difficoltà, divario di genere, status socioeconomico e background migratorio).

La Spagna è un Paese con abitudini e cultura di lettura simili a quelle italiane e negli ultimi anni, come già accennato, ha investito grandi risor-

se nel *Plan de Fomento de la Lectura,* un piano nazionale di promozione della lettura. Nel periodo 2001-2004 il *Plan* ha promosso programmi di sostegno per le biblioteche e le famiglie ed è stato rilanciato per il 2017-2020 con altri programmi di supporto anche per la scuola e per le biblioteche scolastiche. Paese di lettori, la Germania si distingue per le varie ed efficaci attività di promozione della lettura promosse da fondazioni e associazioni (Garbe, Grotluschen, Lafontaine, Shiel, Tröster, & Valtin, 2016; Mascia, 2017a). Infine, la Finlandia è un Paese virtuoso, esempio di eccellenza per il sistema educativo e per l'alto livello di competenze di lettura raggiunto da bambini e ragazzi. La tabella 12 mostra i risultati di questo raffronto.

Indagine	Italia	Spagna	Germania	Finlandia	Media
PIRLS 2016: overall score	548	528	537	566	540 (EU)
PIRLS 2011: overall score	541	513	541	568	535 (EU)
PISA 2015: overall score	485	496	509	526	493 (OECD)
PISA 2012: overall score	485	489	503	521	496 (OECD)
PIAAC 2013: overall score	250	252	270	288	273 (OECD)
PIRLS 2016: number of poor readers	13.3	20.1	19.9	8.7	18 (EU)
PISA 2015: number of poor readers	21	16	16	11	20 (OECD)
PIAAC 2013: number of poor readers	28	27.5	18	11	16 (EU)
PIRLS 2016: number of high-level readers	10.7	5.7	11.1	18.2	11.8 (EU)
PISA 2015: number of high-level readers	5.7	5.5	11.7	13.7	8.3 (OECD)
PIAAC 2013: number of high-level readers	3.4	4.7	11	22.2	12 (OECD)
PIRLS 2016: gender gap	7	8	11	22	13 (EU)
PISA 2015: gender gap	16	20	21	47	27 (OECD)

Indagine	Italia	Spagna	Germania	Finlandia	Media
PIAAC 2013: gender gap	1	5	5	3	2 (EU)
PIRLS 2016: social gap – books in the family	33	32	54	29	39 (EU)
PIRLS 2016: social gap – parental education	37	33	48	34	43 (EU)
PISA 2009: social gap	84	84	101	61	89 (EU)
PIAAC 2013: social gap – parental education	39	38	53	41	41 (EU)
PIRLS 2006 migrant gap – migration background	30	40	48		29 (EU)
PIRLS 2016: migrant gap – language at home	36	17	40	32	32 (EU)
PISA 2009: migrant gap – migration background	72	56	56	70	38 (EU)
PISA 2009: migrant gap – language at home	62	13	58	61	54 (EU)
PIAAC 2013: migrant gap – language at home	25	24	36	38	28 (EU)

Tabella 12. PIRLS, PISA, PIAAC: confronto tra Italia, Spagna, Germania e Finlandia (Invalsi, 2016; 2017b; ISFOL, 2014; Mullis et al., 2017a; OECD, 2010a; 2010b; 2010c; 2013b).

La tabella indica la relazione tra i punteggi dei vari indicatori e il risultato medio di riferimento UE o OCSE (per alcuni indicatori è disponibile la media europea UE, per altri è disponibile solo la media internazionale OCSE).

Questa sintesi mostra i risultati positivi raggiunti dalla **Finlandia** nelle varie indagini internazionali PIRLS, PISA e PIAAC ed evidenzia una coerenza e consistenza dei risultati nei vari cicli. Sebbene la stessa Finlandia abbia delle lacune riferibili al divario di genere, a favore delle ragazze, gli obiettivi raggiunti sono di gran lunga superiori alla media OCSE.

La **situazione italiana** che emerge dalle indagini internazionali appare invece frammentata. Infatti, nell'indagine PIRLS rivolta ai bambini al quarto grado di scolarità, la performance di lettura risulta superiore alla media, rinnovando la tendenza dei cicli precedenti, da cui emergono risultati consistenti e stabili. Il trend viene poi interrotto dai risultati ottenuti

nelle indagini rivolte agli adolescenti e agli adulti PISA 2015 e PIAAC 2013. Tale tendenza si evidenzia considerando il numero di lettori con basse competenze, dove l'Italia registra, in PIAAC, un andamento molto negativo, con il 28% di lettori sotto la soglia minima del livello 3 di competenze di lettura. D'altra parte, l'Italia potrebbe fare molto di più anche per quanto riguarda i lettori avanzati. Se nell'indagine PIRLS 2016 la percentuale di questo tipo di lettori si avvicina alla media UE con l'11,8%, nelle altre due indagini PISA 2015 e PIAAC 2013 la percentuale è sempre inferiore alla media OCSE. Il divario nel rendimento di lettura, che emerge nei diversi gruppi sociali e nelle persone con background migratorio, varia a seconda dell'età di riferimento. Il divario proveniente dallo status socioeconomico (dato dagli indicatori: numero di libri in casa e livello di istruzione dei genitori) tende a essere più basso rispetto alla media UE in PIRLS. Quando si tratta di adolescenti (PISA) e di adulti (PIAAC) il divario è più elevato.

La **Spagna** ha ottenuto risultati che si collocano al di sotto della media dei Paesi UE sia in PIRLS sia in PIAAC. Nelle indagini PISA 2009 e PISA 2015 il Paese iberico mostra un miglioramento con una differenza di oltre 5 punti (OECD, 2016). A destare preoccupazione per la Spagna è il basso numero di lettori avanzati per tutte e tre le fasce di età di riferimento.

La **Germania** ha mostrato risultati stabili nella lettura in PIRLS a partire dal 2001, ma complessivamente la sua posizione nella classifica generale è peggiorata ed è cresciuto anche il numero di lettori con basse competenze. Negli ultimi 15 anni, infatti, diversi Paesi europei hanno migliorato le competenze di lettura e mostrano risultati migliori rispetto alla Germania, che ha mantenuto risultati costanti nel tempo. La situazione è nettamente differente per l'indagine PISA, dove la Germania ha ottenuto dei buoni risultati, una performance migliore rispetto alla media UE e una percentuale di lettori con basse competenze inferiore alla media dei Paesi OCSE (con una drastica diminuzione tra il 2000 e il 2012). Tra i bambini e gli adolescenti, il *social gap* e il *migrant gap* sono più elevati in Germania rispetto alla media dei Paesi UE. La Germania è in media meno equa rispetto alla media dei Paesi dell'UE e ai Paesi qui considerati.

Rispetto alla Finlandia, tutti e tre i Paesi (Italia, Spagna e Germania) devono affrontare la sfida di ridurre la percentuale di lettori con scarsi risultati e incrementare il numero di lettori avanzati.

1.9. *Divario territoriale, sviluppo e declino delle competenze di lettura*

Fin qui abbiamo tentato di delineare lo stato dell'arte della lettura in Italia scegliendo di realizzare un'analisi sulle competenze di lettura per valutare come la scuola possa incidere, in maniera più o meno efficace, nell'educazione alla lettura per ricavare indicatori fondamentali per la formazione di bambini e ragazzi. Nel nostro percorso abbiamo sostenuto che la lettura è un processo a lungo termine e, per la popolazione italiana, abbiamo osservato un risultato positivo per i bambini e negativo per le altre fasce di età. Per capirlo, è stato fondamentale realizzare un'analisi che partisse dalla scuola primaria fino all'età adulta; approfondimento reso possibile grazie alla comparabilità dei dati rilevati nelle varie indagini internazionali.

Abbiamo preferito questo approccio rispetto a una mera osservazione diretta della educazione alla lettura nella scuola, perché questa ci avrebbe offerto solo una visione parziale del fenomeno, legata ai sistemi educativi delle singole scuole, e non ci avrebbe permesso di acquisire una visione più ampia e confrontabile con gli altri Paesi.

Dall'analisi PIRLS emergono complessivamente dei dati positivi per quanto riguarda le competenze di lettura raggiunte al quarto anno della scuola primaria, dati superiori a diversi Paesi europei. Per l'Italia si possono osservare alcune caratteristiche uniche rispetto agli altri Paesi, per esempio il *gender gap* è inferiore rispetto ai *benchmark* internazionali e il background sociale di provenienza sembrerebbe, a prima vista, non incidere in maniera significativa sui punteggi finali. Inoltre, i risultati PIRLS sono omogenei nel tempo con un trend positivo, e questo può significare anche una particolare attenzione agli studenti che hanno difficoltà di lettura. Tuttavia, la posizione dell'Italia all'interno della classifica sulla competenza di lettura è solo un parametro da considerare. Per comprendere gli altri fattori che influiscono sulla formazione del lettore si possono rilevare altri indicatori. Così, per esempio, abbiamo osservato come la percentuale degli studenti *top performers* sia inferiore rispetto ad altri Paesi e, soprattutto, come al buon risultato complessivo abbiano contribuito maggiormente le macroaree del Nord Ovest e del Nord Est, con punteggi medi sempre più alti rispetto al Sud e alle Isole. Altra questione da non sottovalutare riguarda i risultati delle prove di lettura digitale ePIRLS, che non sono positivi. Occorre pertanto investire sulle competenze di lettura digitale che includono la capacità di reperire, comprendere, descrivere, utilizzare e produrre l'informazione anche attraverso l'uso consapevole delle nuove tecnologie (Lombello Soffiato & Priore, 2018).

Il vantaggio sulle competenze di lettura ottenuto dagli studenti italiani del quarto anno della scuola primaria si perde negli anni successivi e

scompare nelle valutazioni degli studenti quindicenni. Il punteggio medio complessivo raggiunto dall'Italia nell'indagine PISA si distacca, in negativo, dalla media OCSE di ben otto punti. Così, se l'Italia occupava la decima posizione della graduatoria fra i Paesi OCSE che hanno partecipato a PIRLS 2016, in PISA 2015 crolla alla ventiduesima posizione (Invalsi, 2016). Il fenomeno evidente che ha inciso su questi risultati e che permane dalle indagini precedenti è, fra gli altri, il divario delle competenze tra Nord e Sud. Secondo l'indagine PISA 2015 quasi un alunno quindicenne su due (47%) non raggiunge il livello minimo di competenze di lettura e appartiene al contesto socioeconomico più disagiato, otto volte tanto rispetto a un coetaneo che cresce in una famiglia dal contesto più agiato (6%) (Save the Children, 2017). Sempre dagli studi OCSE PISA 2015 emerge che "nel nostro Paese la quota dei ragazzi che proviene da contesti svantaggiati e riesce comunque a raggiungere risultati soddisfacenti nei testi PISA si limita al 20,4%" (Agasisti et al., 2018, p. 12), ben al di sotto della media OCSE. Per questi ragazzi la scuola non riesce a fare la differenza. "A cinquant'anni da una *Lettera a una professoressa* tutte le ricerche continuano a mostrare il peso esercitato dalla condizione familiare di appartenenza sul livello raggiunto dagli alunni, e in definitiva sull'effettiva possibilità di esercitare il loro diritto di cittadinanza e di spiccare il volo" (Save the Children, 2017, pp. 248-249).

Il declino delle competenze emerso nella valutazione PISA peggiora ulteriormente nella valutazione delle competenze degli adulti. Per l'Italia i risultati sono molto negativi: oltre il 70% della popolazione si colloca sotto i livelli minimi. Solo il 30% si posiziona nei livelli superiori 3, 4 e 5. Ciò significa che la maggior parte degli italiani ha gravi difficoltà di lettura e di comprensione di testi anche molto semplici. Nell'indagine PIAAC è ancora più evidente il continuo calo delle competenze di lettura, il che porta a riflettere sulle risorse e sullo stile di vita che influiscono su queste performance. Allarmante il fatto che i laureati italiani abbiano un livello di competenze pari a quelle di un diplomato giapponese, o che non riescano ad andare oltre la soglia minima di capacità di lettura. "La 'dispersione' nei confronti della lettura, individuabile nelle fasce di età più avanzate, ci obbliga alla rivalutazione della lettura quale canale formativo ed atto educante capace di accompagnare gli uomini lungo l'intero arco della vita e in tutti i contesti esistenziali, professionali e sociali" (Acone, 2017, p. 5).

2.
Ciclo del lettore

Per cercare di capire i motivi del declino delle competenze di lettura, e prima di affrontare la fondamentale questione della formazione degli insegnanti, la nostra ricerca vuole analizzare il lettore in quanto *soggetto* del processo di lettura. A questo proposito, ci domandiamo se la didattica nelle prime fasi dell'infanzia e della scuola primaria sia adeguata a sostenere la formazione del lettore a lungo termine.

Ciò anche in considerazione dell'orientamento preso negli ultimi vent'anni dalla ricerca sulla lettura, che si è intensificata passando dall'identificare i modi in cui l'insegnamento e l'apprendimento possono diventare più efficaci all'esaminare i processi cognitivi che sono alla base della lettura, fino alla ricerca delle pratiche sociali e culturali che promuovono la motivazione della lettura (Kamil, Pearson, Moje, & Afflerbach, 2010).

Non possiamo sottovalutare, infatti, quanto sia impegnativo il processo di acquisizione della lettura, una conquista culturale per la quale l'umanità ha impiegato migliaia di anni e che rappresenta una pietra miliare nello sviluppo dell'individuo. L'invenzione dell'alfabeto è un risultato unico e complesso, il cui utilizzo richiede capacità di astrazione e consapevolezza linguistica caratterizzate da elaborazione, precisione, coerenza e differenziazione. Il linguaggio e il pensiero si sviluppano lungo linee separate e talvolta si fondono, ciascuno influenzando l'altro (Vygotski, 1934). In questo senso il linguaggio è uno strumento di conoscenza del mondo, di autoconoscenza e di capacità di risoluzione dei problemi. Perché il linguaggio ci rende umani, il linguaggio scritto ci rende colti (Olson, 1977), ed è solo quando i pensieri, le connessioni concettuali e gli argomenti vengono registrati per iscritto che diventa possibile una maggiore riflessione e una critica approfondita. Lo scrivere, il parlare, l'ascoltare dimostrano quanto gli obiettivi della lingua e della letteratura siano spesso collegati e integrati (Cardarello, 1995; 1997).

Il processo di lettura include vari sottoprocessi che interagiscono tra loro (Alvermann, Unrau, & Ruddell, 2013; Russell & Singer, 1994) dal basso verso l'alto (*bottom-up*) e dall'alto verso il basso (*top-down*). I processi *bottom-up* riguardano le abilità elementari di lettura, si riferiscono alla de-

Fase	Età approssimativa Scuola	Caratteristiche e conoscenze a fine fase	Acquisizione	Relazione tra lettura e ascolto
Fase 0 Pre-lettura Pseudolettura	6 mesi-6 anni Scuola dell'infanzia	Il bambino "finge" di leggere, ripete la storia guardando le pagine del libro che gli è stato precedentemente letto, nomina le lettere dell'alfabeto, riconosce alcuni simboli, scrive il proprio nome, gioca con libri, matite e carta.	La lettura da parte di un adulto (o di un bambino più grande) che reagisce e apprezza calorosamente l'interesse del bambino per i libri e la lettura; la presenza di libri, carta, matite, blocchi e lettere. Lettura dialogica.	La maggioranza dei bambini può comprendere i libri illustrati e le storie che vengono loro lette. All'età di 6 anni capiscono migliaia di vocaboli, ma non sanno ancora leggere se non qualche parola.
Fase 1 Lettura iniziale e decodifica	6-7 anni Prima e inizio seconda primaria	Il bambino impara la relazione tra lettera e suono e tra scritto e parlato; è in grado di leggere testi semplici contenenti parole ad alta frequenza, usa abilità e intuizione per riprodurre nuove parole di una sillaba.	Insegnamento esplicito delle relazioni lettera-suono (fonetica) e del loro utilizzo. Lettura di semplici storie che usano parole con elementi fonici appresi e parole ad alta frequenza. Leggere ad un livello superiore rispetto a quello che un bambino può leggere in autonomia, per sviluppare modelli linguistici, vocabolario e conoscenze più avanzate.	Il livello di comprensione di lettura è inferiore alla comprensione dell'ascolto. Alla fine della Fase 1, la maggior parte dei bambini può capire fino a 4000 o più parole se ascoltate e può leggere circa 600 parole.
Fase 2 Conferma e fluidità	7-8 anni Seconda e terza primaria	Il bambino legge storie semplici con sempre maggiore fluidità di lettura. Questo obiettivo viene raggiunto consolidando gli elementi di decodifica di base, il riconoscimento automatico dei vocaboli e con la lettura di storie conosciute.	Insegnamento esplicito delle abilità avanzate di decodifica; ampia possibilità di lettura in autonomia di testi relativamente brevi e parole conosciute che i bambini riescono a decodificare con successo. Letture ad alta voce a un livello superiore alla lettura indipendente permette al bambino di continuare a sviluppare il linguaggio, il vocabolario e il pensiero.	Alla fine di questo periodo, il bambino affronta la fase di passaggio da "imparare a leggere" a "leggere per imparare".

Fase	Età approssimativa Scuola	Caratteristiche e conoscenze a fine fase	Acquisizione	Relazione tra lettura e ascolto
Fase 3 Leggere per imparare qualcosa di nuovo	9-13 anni	La lettura è utilizzata per acquisire nuove conoscenze, sperimentare nuove sensazioni, conoscere nuove prospettive.	Lettura e studio di libri di testo, libri per ragazzi, giornali e riviste che contengono nuove idee e vocaboli sconosciuti. Capacità, da parte del bambino/ragazzo, di commentare il contenuto del libro rispondendo alle domande, generando domande, riconoscendo le strutture testuali, riassumendo e identificando le idee principali e i dettagli importanti del testo. Lettura di testi sempre più complessi.	All'inizio della Fase 3, la comprensione dell'ascolto è ancora superiore alla comprensione della lettura autonoma. Alla fine della Fase, per coloro che leggono bene, la capacità di comprensione della lettura può essere più efficace.
Fase A	Fine primaria-inizio secondaria di primo grado			
Fase B	Primi anni scuola secondaria di secondo grado			
Fase 4 Molteplici prospettive	15-17 anni Scuola secondaria di secondo grado	Ampie letture di una vasta gamma di materiali complessi, sia informativi sia narrativi che presentano molteplici punti di vista.	Ampia lettura e studio delle scienze fisiche, biologiche e sociali e delle scienze umane, della letteratura popolare e di alta qualità, di giornali e riviste. Studio sistematico di parole e parti di parole.	La comprensione della lettura autonoma è superiore alla comprensione dell'ascolto di testi complessi e di difficile leggibilità. Per i lettori che hanno difficoltà, il livello di comprensione della lettura e dell'ascolto si equivalgono.
Fase 5 Costruzione e ricostruzione	Oltre 18 anni Università e oltre	La lettura è utilizzata per soddisfare bisogni personali e professionali; serve a integrare le proprie conoscenze.	Ampie letture di materiali sempre più complessi, lettura come attività di piacere; scrittura di articoli, saggi e altre tipologie di testi che richiedono l'integrazione di conoscenze e punti di vista diversi.	La comprensione della lettura è superiore all'ascolto.

Tabella 13. Le fasi di sviluppo della lettura secondo Jeanne Chall (Chall, 1983, pp. 85-86). Per ogni fase del lettore, Chall indica età di riferimento, caratteristiche e conoscenze, acquisizione delle competenze e relazione tra ascolto e lettura.

codifica a livello di parole e frasi e alla fluidità di lettura. I processi *top-down* caratterizzano una lettura orientata agli obiettivi, perlopiù quando si elaborano testi più lunghi, e sono rappresentati dai pensieri con cui il lettore ricostruisce il significato di un testo grazie all'utilizzo della sua conoscenza pregressa e delle sue aspettative. Tali processi non sono naturali e richiedono un impegno attivo da parte dell'individuo.

Qual è il ruolo del lettore nella creazione e nella realizzazione del significato di un testo? La critica orientata al lettore ha stabilito nuovi criteri in base ai quali si può valutare il testo letterario, ovvero la costruzione del significato del testo che può essere fatta dal lettore. Questa sostituzione del ruolo dell'autore con quello del lettore ha portato all'introduzione del lettore inteso come "punto di interesse critico". Secondo questa interpretazione, il lettore dovrebbe leggere il testo non come se fosse un processo completo e oggettivo, ma come un'attività soggettiva, transitoria e piacevole. In questo senso, la lettura di un testo si basa sul lettore come soggetto percettivo piuttosto che sul testo come messaggio dell'autore. Questa enfasi ha aperto la strada a una sorta di critica della conoscenza e, in particolare, alla critica orientata al lettore. Per approfondimenti sul tema, facciamo cenno alle prospettive adottate da Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss (Iser, 1978; Jauss, 1982), che sono ritenute importanti perché attribuiscono al lettore un ruolo fondamentale nel processo di comprensione dell'opera letteraria rendendolo un "produttore di senso" e dunque l'elemento chiave del circuito comunicativo. È il lettore che stabilisce di volta in volta il significato di un testo ed è una componente attiva nel processo di ricezione dello stesso (Negri, 2012).

Sebbene sia condivisa la teoria che lettori diversi interpretino i medesimi testi in modo differente, la storia della critica letteraria mostra che c'è stato e c'è ancora molto dibattito sul ruolo del lettore e su quale sia la sua funzione nella creazione e produzione di un significato di un testo; se il significato di un testo sia "personale" o se i lettori leggano interpretando in quanto fanno parte di comunità più ampie; su quanto sia preciso parlare di interazione tra testo e lettore, o tra autore e lettore (Green & LeBihan, 1996).

Le finalità della lettura sicuramente possono realizzarsi attraverso diversi fattori di carattere psicologico e sociologico: "da un lato la lettura richiede attitudini, motivazioni e dall'altro viene influenzata e stimolata da influenze provenienti dal proprio contesto sociale ed esperienze" (Giugni, 1969, p. 95). Un processo di educazione alla lettura presuppone una conoscenza della **dinamica motivazionale** e richiede la promozione di una serie di buone pratiche per influenzare il comportamento di lettura. A questo si aggiunge che la lettura è un'impresa molto diversa, a seconda che riguardi

un bambino della scuola primaria, uno studente del liceo o un adulto (Snow, Barnes, Chandler, Goodman, & Hemphill, 1991). Se si intende formare lettori, occorre capire cosa significhi promuovere la lettura nelle varie fasi della vita, in quanto la funzione stessa della lettura e della scrittura cambia nel tempo.

Nella letteratura si trovano diversi modelli teorici che considerano la lettura come un processo di sviluppo graduale. Per esempio, il modello di Jeanne Chall (1983), che prevede sei fasi della lettura, dalla nascita fino all'età adulta (tabella 13), o quello di Maryanne Wolf (Wolf & Stoodley, 2012), che accoglie gli ultimi contributi delle neuroscienze al processo della lettura, distingue cinque profili di lettore in sequenza e analizza i progressi della lettura e i cambiamenti nel cervello del lettore in funzione dello sviluppo della lettura. Si avverte però che non tutti i bambini progrediscono allo stesso modo: ci sono lettori di tutti i tipi, alcuni dei quali percorrono un processo differente costituito da pause e ripartenze diverse.

La visione proposta da questi modelli ha delle ricadute positive sull'educazione alla lettura perché permette di considerare i passaggi e gli obiettivi da raggiungere per bambini e ragazzi (Alexander, 2005). D'altra parte, i modelli non trascurano l'importanza della *emergent literacy*, ma la valutano solo come una prima fase di quello che si considera un più lungo processo di apprendimento e formazione. Si tratta di aspetti particolarmente utili nel contesto della nostra ricerca, perché consentono di conoscere approcci e interventi destinati alle diverse fasce di età e affrontare quelle sfide, già emerse nelle indagini internazionali, che vedono un declino delle competenze di lettura con l'avanzare dell'età.

Se gli insegnanti sono consapevoli dei cambiamenti che intervengono nelle diverse fasi di sviluppo del lettore, riusciranno a valutare meglio i loro progressi di lettura e i problemi che potranno sorgere durante il percorso di formazione degli studenti come lettori.

La recente ricerca, inoltre, suggerisce che nelle diverse fasi della lettura esista un *continuum* di competenze da acquisire (Paris, 2005), alcune limitate, come la capacità di decodifica, e altre che tendono a essere illimitate (figura 14), come l'arricchimento del lessico o la comprensione della lettura. Le **competenze limitate** consistono, appunto, in un numero limitato di elementi e possono quindi essere acquisite in un arco di tempo relativamente breve. Le **competenze illimitate** hanno una portata più ampia, vengono apprese nel corso della vita e influenzano il rendimento scolastico. Una volta che i bambini acquisiscono le abilità limitate, potranno leggere con precisione la maggior parte delle parole a loro familiari. Più avanti negli anni, la comprensione di un testo richiederà ai bambini di conoscere

il significato di parole che raramente si incontrano nella lingua parlata e insieme di sviluppare la capacità di integrare le nuove informazioni con la cultura personale (Snow & Timothy, 2016).

Table 1. Skills Children Acquire Starting in Preschool That Affect Literacy

Constrained skills		Unconstrained skills	
Print-related	**Sound-related**	**Language**	**Knowledge**
Letter recognition	Reciting the alphabet	Vocabulary	Topic-specific knowledge (science, geography, social structures)
Writing one's own name	Rhyming	Grammar	Information seeking
Reading environmental print (signs, labels)	Segmenting initial phonemes (say frog without the fff)	Story structure	Requesting explanations
Book handling	Invented spelling	Telling narratives	
		Giving descriptions	
		Engaging in pretend play	

Figura 14. Competenze – limitate e illimitate – che i bambini acquisiscono a partire dalla fase prescolare e che influenzano la futura acquisizione della lettura (Snow & Timothy, 2016, p. 59).

Secondo Paris (2005) la ricerca ha valutato le competenze come componenti simili. La distinzione tra competenze limitate e non limitate, invece, ha importanti ricadute, sia per le teorie sullo sviluppo della lettura, sia per la sua valutazione. Certo, è importante che i bambini acquisiscano le competenze limitate già dalla tenera età, ma tale traguardo può essere transitorio e avere un'influenza limitata sui risultati di lettura e, di fatto, non sufficienti a garantire lo sviluppo della lettura nel tempo. Il rischio attuale è l'eccessiva attenzione alle competenze limitate e l'esclusione delle competenze illimitate, soprattutto nella prima fase di sviluppo del lettore. Non è raro che la scuola fornisca un insegnamento efficace sulla decodifica della lettura e sullo sviluppo del linguaggio nei primi anni della scuola primaria, per poi attenuare il supporto su acquisizione del vocabolario e comprensione della lettura.

Per molti bambini, soprattutto per coloro che hanno un background sociale svantaggiato, si verifica una transizione critica all'inizio della quarta primaria, allorché si manifesta quel fenomeno conosciuto come ***fourth-grade slump***, il crollo della quarta primaria (Chall, Jacobs, & Baldwin, 1990). A quell'età i bambini passano dalla Fase 2 alla Fase 3 dello sviluppo della lettura (Chall, 1983) e affrontano il passaggio che li porta da "imparare a leggere" a "leggere per imparare", passaggio che può comportare per loro difficoltà di comprensione del lessico disciplinare. Un'attenta analisi dei risultati delle indagini internazionali di valutazione della lettura indica che questo calo di rendimento degli studenti dai 10 ai

15 anni si manifesta in molti Paesi (Brozo, 2005), tra cui l'Italia, come si è avuto modo di vedere dagli esiti PIRLS e PISA. Per ostacolare questa tendenza, gli insegnanti dovrebbero essere formati e in grado di valutare i diversi aspetti multidimensionali delle competenze di lettura dei bambini (Paris, 2005).

2.1. *Primo approccio: la fase prescolare*

La lettura non è altro che la punta dell'iceberg di un lungo processo di sviluppo che inizia nei primi anni di vita. Il suo apprendimento, come quello della scrittura, è il risultato di un percorso che incomincia ben prima dell'ingresso nella scuola (Pontecorvo, 1985). È fondamentale che ogni bambino impari fin da piccolo a sentirsi a proprio agio nel mondo delle parole e a porre le basi necessarie che gli serviranno in futuro per imparare a leggere. Le conquiste sul linguaggio della lettura nella fase prescolare sono complesse e gli adulti che ne conoscono i meccanismi sono in grado di supportare meglio il lettore in via di sviluppo. Nel periodo che intercorre dalla prima infanzia all'ingresso nella scuola sono i genitori gli attori più importanti che favoriscono lo sviluppo della *emergent literacy* (o *early literacy*) (ELINET, 2016; EU High Level Group, 2012; Eurydice, 2011; Garbe, Mallows, Valtin, Mascia, 2019; Mascia, 2018b; National Early Literacy Panel, 2008).

> "Nel primo quinquennio di vita il pre-lettore emergente […] impara l'intera gamma di suoni, parole, concetti, immagini, storie, sperimenta materiale stampato, materiale didattico e normali interazioni verbali" (Wolf & Stoodley, 2012, p. 128).

Qui vogliamo approfondire alcune competenze limitate e altre non limitate, quali: la familiarità con il testo scritto, la consapevolezza fonologica, la ricchezza lessicale e la capacità di narrazione. Prima dell'ingresso nella scuola primaria, i bambini non capiscono ancora la differenza tra scrittura e immagine, numeri e lettere, parola e frase (Downing 1984; Valtin, Bemmerer, & Nehring, 1986-1994), ovvero non comprendono in maniera naturale il concetto di testo scritto o che le illustrazioni non si possano leggere. È attraverso i libri che apprendono i vocaboli tecnici come: "leggere", "scrivere", "disegnare", "numero", "parola", "frase", "lettera", "pagina" e "riga". "Man mano che prendono confidenza con la lingua dei libri, i bambini cominciano a sviluppare una più sottile consapevolezza dei dettagli visivi del testo a stampa" (Wolf & Stoodley, 2012, p. 100). Acquisire **familiarità con il testo scritto** significa capire che la parola scritta ha un significato e che

è legata alla lingua parlata. L'adulto potrà favorire tale familiarità sottolineando le caratteristiche di lettere o parole che circondano i bambini come, per esempio, il titolo di un libro, il nome dell'autore, i numeri di pagina o la varietà di segnali che l'ambiente esterno offre (vetrine, segnaletica, nomi delle vie, insegne ecc.). Intorno ai tre anni i bambini iniziano a imitare il comportamento dell'adulto: fingono di leggere un libro, raccontano delle storie, disegnano degli scarabocchi o tentano di riprodurre figure simili alle lettere o immagini che contengono un messaggio comunicativo. Valtin e Sasse (2018) hanno descritto questi comportamenti come strategie figurative per imitare i comportamenti degli adulti che leggono e scrivono.

Attraverso una scansione di ciò che sta loro intorno, i bambini iniziano a sviluppare vaghe idee di lettura e di scrittura (Ferreiro, 1978; Valtin et al., 1986-1994). Si tratta di un'acquisizione graduale che avviene principalmente attraverso l'insegnamento diretto e con il confronto con il testo scritto (Clay, 2000). Più il bambino cresce in un ambiente stimolante dal punto di vista della lettura e maggiori saranno le possibilità che diventi un lettore (Forum del Libro, 2015). L'ideale per questa fascia di età sono gli albi illustrati, selezionati in funzione della qualità delle immagini e della storia, che offrono al bambino la possibilità di sviluppare l'immaginazione (Blezza Picherle, 2016). Non solo libri, anche lettere tattili o smerigliate, lettere magnetiche, carte gioco e altri materiali in grado di attirare la loro attenzione. Nell'ambiente frequentato dai bambini, gli adulti dovrebbero posizionare delle etichette con il nome degli oggetti con cui i piccoli vengono a contatto, incoraggiandoli a porre domande e a elaborare osservazioni (Westberg, McShane, & Smith, 2006).

Ci sono poi delle particolari attività che permettono al bambino di acquisire la **consapevolezza fonologica**, una vasta competenza che include l'abilità di identificare il più piccolo elemento sonoro della lingua parlata chiamato fonema (Snow, Burns, & Griffin, 1998; Whorrall & Cabell, 2016). Acquisire la consapevolezza fonologica significa rendersi conto che le parole sono formate da gruppi di suoni, e che questi gruppi sono a loro volta suddivisibili in parti più piccole: le sillabe e i fonemi. La consapevolezza fonemica fa riferimento alla capacità di riconoscere e utilizzare i fonemi, le singole unità rappresentate dai suoni dell'alfabeto. La consapevolezza fonologica invece comprende sia la capacità di elaborare i più piccoli suoni (i fonemi) sia le unità più grandi (i fonemi che si combinano) come le sillabe o i gruppi di sillabe. I libri, rispetto alla lingua parlata, offrono dei modelli linguistici che utilizzano un ampio vocabolario, propongono rime, filastrocche o giochi di parole utili a raggiungere questo obiettivo. Nella scuola dell'infanzia si dovrebbe dedicare del tempo allo sviluppo della lingua orale e alle esperienze con la lingua scritta attraverso la creazione di un

ambiente di lettura (Valtin, 2012) e non all'apprendimento di elementi privi di significato come le associazioni lettera-suono in formati didatticamente non efficaci.

Una prima attività che può influenzare positivamente il livello iniziale di scrittura e lettura è la **lettura ad alta voce**, che, praticata con sistematicità in prima battuta in famiglia, permette al bambino di raggiungere importanti traguardi non solo nell'ambito del leggere tout court, ma anche nello sviluppo della sua sfera emotiva, affettiva e relazionale (Balbinot et al. 2016; Batini, 2011; 2018; Cardarello, 2004; Layne, 2015; Wolf, 2018; Xie et al., 2018). Dopo la famiglia, la scuola dell'infanzia è un contesto altrettanto importante in cui i bambini sono attivamente impegnati nell'apprendimento di nuovi vocaboli (Bowne, Yoshikawa, & Snow, 2017) e dove le attività più comuni integrate con la lettura ad alta voce sono quelle in cui le parole di una storia vengono spiegate ai piccoli (Beck & McKeown, 2007).

Esistono poi altri approcci che si sono dimostrati efficaci, come chiedere ai bambini di elaborare il significato delle parole collegandole alle esperienze personali, far confrontare loro le parole con altri vocaboli e riconoscere una parola in un contesto differente (Beck & McKeown, 2007), o ancora insegnare ai piccoli nuovi vocaboli legandoli a un gruppo di altre parole con significati simili (Bowne et al., 2017).

L'insegnamento di nuovi vocaboli è strettamente connesso all'acquisizione di quella **ricchezza lessicale** che determina lo sviluppo del linguaggio e che, per il suo ruolo centrale nella decodifica e comprensione di un testo, è collegata alle future capacità di lettura (NICHD, 2000).

Nell'età prescolare il bambino mostra una naturale propensione ad ascoltare e costruire storie intorno a eventi reali e immaginari. Per promuovere la literacy, che come sappiamo è un concetto più ampio della sola lettura includendo la capacità di ascolto, di lettura e di argomentazione dei testi letti, è importante che il bambino acquisisca sempre di più padronanza della lingua parlata. Per esercitare le varie competenze linguistiche, lo strumento ideale è il **racconto** formulato da parte dagli stessi bambini, i quali, nel ruolo di narratori, saranno coinvolti emotivamente e avranno l'occasione di attivare abilità linguistiche anche complesse. La narrazione è prima di tutto una forma di intrattenimento per l'infanzia (Cardarello, 2004) ed è un'ottima occasione per il bambino di trattare gli aspetti lessicali, fonologici e di sequenza temporale. La competenza narrativa include anche la capacità di entrare empaticamente nelle vicende dei personaggi dei racconti e di viverne le vicissitudini.

All'arricchimento del lessico, ma anche a una migliore comprensione della narrazione della storia e della sua struttura, contribuiscono la condivisione tra adulti e bambini (McGee & Schickedanz, 2007) e la **lettura inte-**

rattiva (o **lettura dialogica**). Con la lettura interattiva, ovvero la lettura ad alta voce che permette di avviare un dialogo, i bambini hanno la possibilità di chiedere informazioni sul significato delle parole e sull'evoluzione della storia arricchendo in tal modo le proprie conoscenze. Durante questo tipo di lettura il bambino può esprimersi, raccontare le proprie emozioni, formulare domande su alcuni passaggi della storia o su vocaboli che non ha compreso o non conosce. In tale contesto i libri senza parole con sole immagini – *wordless books,* meglio conosciuti in Italia come *silent books* (Terrusi, 2017) – offrono momenti di dialogo e richiedono al bambino di attivare delle **competenze narrative** affidandosi esclusivamente alle immagini. Attraverso i libri e gli albi illustrati i bambini hanno occasione di conoscere sé stessi, le proprie emozioni e l'ambiente che li circonda, in quanto sappiamo che "la produzione letteraria fin dai tempi antichi ha offerto al lettore non solo momenti di diporto o di puro svago, ma anche problemi esistenziali, morali e lezioni di vita" (Detti, 2017, p. 20).

Quasi tutti i programmi scolastici europei della scuola dell'infanzia e dei primi anni della scuola primaria contengono le linee guida essenziali sulla prima fase di apprendimento della lettura e specificano anche quali siano le abilità da stimolare per una corretta *emergent literacy* (EC/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014; Eurydice, 2011). In Italia, il curriculum della scuola dell'infanzia e fino alla scuola secondaria di primo ciclo è definito attraverso le *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012). I risultati dei test OCSE PISA dimostrano che le attività di pre-lettura realizzate nella scuola dell'infanzia si rivelano decisive per il bambino anche per il percorso scolastico come futuro studente (OECD, 2013a; 2013b; 2016). Occorre che insegnanti ed educatori coinvolgano i genitori a partecipare a programmi di promozione della lettura in famiglia da 0 a 6 anni (in Italia per esempio i progetti Nati per Leggere, Lettura e Salute ecc.), perché all'ingresso della scuola dell'infanzia si possono già osservare i diversi livelli di sviluppo del linguaggio e della *emergent literacy* dei bambini.

2.2. *Apprendimento della lettura*

Come si sviluppa la lettura con l'inizio della scuola primaria? Nella maggior parte dei Paesi europei, l'istruzione esplicita per imparare a leggere inizia solo con l'ingresso nella scuola primaria, a sei o a sette anni. A scuola il bambino impara il sistema alfabetico, le lettere e i suoni e il collegamento tra la lingua parlata e quella scritta. L'essenza del principio alfabetico consiste nell'apprendimento delle regole di corrispondenza tra

grafema-fonema per la decodifica del testo scritto. Per questo sono decisive le "tre capacità di decifrazione dei codici: le aree fonologica, ortografica e semantica dell'apprendimento linguistico" (Wolf & Stoodley, 2012, p. 130). Secondo Valtin (1984a; 1984b), per comprendere il sistema alfabetico, i bambini eseguono diversi compiti:

• oggettivazione del linguaggio: il linguaggio ha il potere di oggettivare la realtà;
• segmentazione delle espressioni in parole e acquisizione dei termini linguistici;
• apprendimento delle caratteristiche visive delle lettere;
• consapevolezza fonemica (riconoscere i fonemi come categoria astratta e classe di suoni del parlato con funzione discriminante) e capacità di segmentare le parole del parlato in suoni (analisi fonemica e sonora);
• riconoscimento del collegamento tra fonema e grafema e principi ortografici.

Nello specifico, i compiti individuati da Valtin (1984a; 1984b) sono eseguiti dai bambini per fasi:

• *Oggettivazione del linguaggio*: in età prescolare, le idee del bambino sulle parole sono collegate all'azione e al contesto. Questo può essere osservato dalle risposte dei bambini a domande semplici quali: "Perché la parola compleanno si chiama compleanno?", riposta: "Perché si ottengono dei regali". Oppure: "Qual è la parola più lunga fra mucca e farfalla?", risposta: "La mucca è più grande perché ha quattro gambe". Per progredire e comprendere la natura del concetto "vocabolo-parola" il bambino deve svolgere un processo di decentramento cognitivo. Gradualmente capirà che con la parola "gatto", per esempio, potrà non solo pensare al contenuto della parola "gatto come animale", ma anche alla parola "gatto come espressione".
• *Segmentazione delle espressioni in parole e acquisizione dei termini linguistici*: all'inizio della scuola molti bambini non hanno ancora la consapevolezza di cosa sia una "parola". Le singole parole non vengono immediatamente identificate perché, quando un adulto parla, non si ferma al termine di ogni parola, ma solo dopo aver esposto una parte più lunga di un discorso. Per questo motivo risulta difficile per i bambini suddividere i discorsi in singole parole. Ciò si può osservare chiaramente nei primi tentativi di scrittura spontanea, quando i bambini spesso omettono parole funzionali e scrivono frasi senza lasciare alcuno spazio tra una parola e l'altra.
• *Analisi del suono e consapevolezza fonemica*: anche se i bambini hanno imparato la corrispondenza grafema-fonema, ci vuole ancora del tempo

prima che siano in grado di effettuare un'analisi fonemica completa (Carriero, Vio, & Tressoldi, 2001). La capacità di analizzare e sintetizzare i suoni rappresenta la base della comprensione del sistema alfabetico della nostra scrittura. Lentamente i bambini inizieranno a percepire le grandi e le piccole unità sonore del discorso.

• *Riconoscimento della connessione tra fonema e grafema e principi ortografici*: dal punto di vista dell'apprendimento, il bambino sostituisce la strategia figurativa (indovinare una parola basata su elementi figurativi, come la prima lettera) con una strategia fonetica. Con la conoscenza delle lettere e l'approfondimento della relazione lettera-suoni, i bambini sono ora in grado di tradurre le singole lettere in suoni, metterli in sequenza per poi ricodificarli. Se il bambino riesce ad assegnare un significato alla sequenza di suoni riuscirà a comprendere il contenuto (decodifica) di una parola. Gli esperti affermano che in questa fase il bambino ha bisogno di molta pratica e di esercitarsi sui collegamenti tra lettere e suoni, indipendentemente dalla filosofia di educazione alla lettura seguita, e di molte esposizioni al testo stampato per lo sviluppo ortografico (Wolf & Stoodley, 2012). Alla fine di questa fase il bambino è in grado di leggere testi semplici, contenenti parole ad alta frequenza, e parole foneticamente regolari, e usa abilità e intuizioni per "riprodurre" le nuove parole. Diversi studi empirici dimostrano che, sempre in questa fase, i bambini apprendono più facilmente la ricodifica, cioè la traduzione di sequenze di lettere in sequenze di suoni, se si tratta di una lingua con ortografia trasparente (Seymour, Aro, & Erskine, 2003; Vaessen et al., 2010).

Quando si parla di **lingua trasparente** ci si riferisce a una lingua in cui a ogni grafema corrisponde un fonema. La lingua italiana ha una struttura sillabica semplice (con 21 grafemi e 30 fonemi) rispetto, per esempio, alla lingua tedesca, nelle cui sillabe si verificano molti insiemi di consonanti (tu scrivi = *du schreibst*), o rispetto alla scrittura inglese e francese con ortografia opaca, ovvero un'ortografia in cui a ciascun grafema possono corrispondere più fonemi. Di conseguenza possiamo affermare che, alla fine del primo anno, gli alunni italiani mostrano una maggiore precisione e velocità di lettura delle parole con strutture semplici rispetto ai coetanei provenienti da Paesi con ortografia opaca come Francia o Inghilterra (Seymour et al., 2003). La "coerenza ortografica di una lingua può incidere anche sui risultati delle capacità di lettura e dovrebbe essere tenuta in considerazione nella valutazione delle classifiche internazionali sulla lettura" (Mascia, 2015, p. 26).

Il bambino affronta, secondo le diverse fasi come mostrato nella tabella 14 (Valtin & Sasse, 2018), l'acquisizione dei suoni per la lettura e per la scrittura. Si parte da un primo approccio con gli scarabocchi fino alla scrit-

tura con elementi di testo e spaziatura tra le parole. Quando l'analisi dei suoni è completa ed è efficace, si può osservare una scrittura fonetica. Gli adulti incoraggiano il bambino a scrivere delle parole conosciute e i bambini sviluppano la strategia di "scrivo mentre parlo".

Approfondimenti sulla funzione e la struttura della scrittura	Lettura	Scrittura
	Strategie Figurative	
1. Fase **Imitazione dei comportamenti esterni**	– "Come se leggessimo": imitare il tono di lettura, sfogliare le pagine, seguire la linea del testo con il dito.	– "Come se scrivessimo": disegnare scarabocchi con elementi di scrittura e con elementi di testo; spaziatura delle parole e dei paragrafi; – scrivere come disegnare oggetti.
2. Fase **Conoscenza delle singole lettere sulla base delle caratteristiche figurative**	– Riconoscere i simboli; – riconoscere le singole lettere nelle parole; – indovinare la parola in base alle singole lettere.	– Disegnare stringhe di lettere; – disegnare il proprio nome; – disegnare lettere, loghi, targhe ecc.
	Strategie Fonetiche	
3. Fase **Inizio della comprensione della relazione tra lettera e suono; conoscenza di alcune lettere/suoni**	– Denominare gli elementi fonetici (per esempio la lettera iniziale di una parola).	– Annotare i suoni per ogni lettera, in particolare i suoni iniziali o i suoni brevi; – ortografia in forma scheletrica (per esempio, "gti" per la parola gatti).
4. Fase **Approfondimenti sulla relazione e corrispondenza tra lettera e suono**	– Selezionare lettere; – tradurre le lettere in sequenze sonore.	– Avvalersi della ortografia fonetica per trascrivere la pronuncia delle parole secondo il principio "scrivi mentre parli".
	Strategie Ortografiche	
5. Fase **Uso di elementi ortografici o strutturali del linguaggio**	– Leggere a livello avanzato; – utilizzare le unità più complesse, come sillabe, morfemi grammaticali o lessicali.	– Utilizzare modelli ortografici.
6. Fase **Automazione dei sottoprocessi**	– Riconoscere in modo automatico le parole	– Sviluppare competenze ortografiche.

Tabella 14. Fasi di acquisizione della lingua scritta (Valtin & Sasse, 2018).

Imparare a scrivere richiede lo sviluppo di varie competenze in funzione della fase di crescita dei bambini (Ferreiro & Tederoski, 1995; Formisano, Pontecorvo, & Zucchermaglio, 1986). Gli obiettivi principali sono quelli di sviluppare ulteriormente la consapevolezza fonologica, la conoscenza del suono delle lettere e la capacità di manipolare il suono. Gli adulti possono incoraggiare i bambini alla lettura e selezionare libri con poche parole e illustrazioni su ogni pagina e con caratteri di grandi dimensioni. Indicazioni per questa fase di apprendimento includono, oltre all'apprendimento dell'alfabeto, la lettura ad alta voce di testi di narrativa e informativi, la lettura silenziosa, la scrittura di lettere, parole, messaggi e storie (Westberg et al., 2006).

2.3. *Lettura come decodifica*

Nella fase 2, a 8 anni circa, il bambino è in grado di leggere storie semplici e con vocaboli conosciuti in maniera sempre più fluente. Questo obiettivo viene raggiunto grazie al consolidamento della capacità di decodifica, al riconoscimento automatico delle parole e alla lettura di argomenti conosciuti (Chall, 1983). Il bambino è ora in grado di utilizzare le peculiarità ortografiche e gli elementi strutturali del linguaggio e durante la lettura può elaborare unità sillabiche più grandi, morfemi grammaticali o lessicali. Queste capacità di decodifica del lettore rientrano nel livello intermedio II di competenza (figura 15) indicate nello studio PIRLS 2016 (Invalsi, 2017d). A questo livello i bambini possono riprodurre dettagli se esplicitamente indicati nel testo e, in particolare, se appaiono all'inizio del testo o in un'altra posizione specifica e se la formulazione del compito è identica a quella delle informazioni richieste.

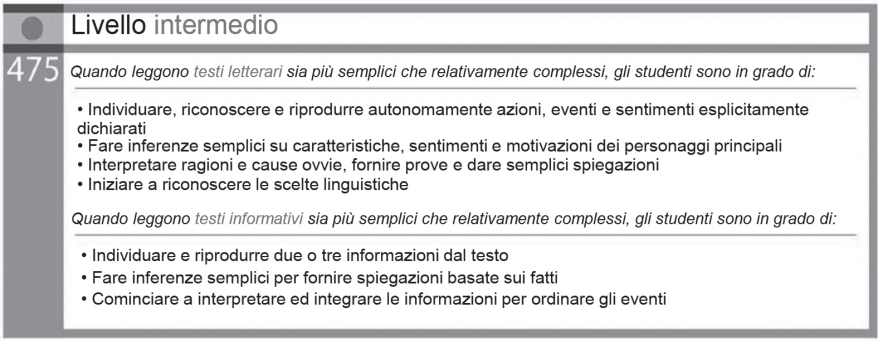


Figura 15. PIRLS 2016: descrizione del livello intermedio II (475) (Invalsi, 2017d, appendice E).

Le competenze di lettura dei testi più complessi possono essere supportate da un'istruzione esplicita. Insegnanti e genitori leggono ad alta voce e fungono da modello di riferimento per la lettura fluente e chiedono ai bambini di leggere, a loro volta, ad alta voce. Questa pratica dovrebbe includere una varietà di testi come narrativa, testi informativi e poesia e dovrebbe utilizzare più modalità di lettura come la lettura corale o la lettura in coppia. Gli adulti dovrebbero impegnarsi attivamente in conversazioni con i bambini per aiutarli ad apprendere nuove parole, commentando i contenuti di un libro e soffermandosi sulla spiegazione di vocaboli sconosciuti (Westberg et al., 2006). Non solo la velocità di lettura è in funzione dalle abilità di decodifica delle lettere, ma è anche la **ricchezza lessicale** che permette al piccolo lettore di diventare fluente. Se il numero dei vocaboli conosciuti non aumenta sufficientemente, se le parole non diventano familiari e le nuove costruzioni grammaticali non vengono apprese, non si potrà progredire nelle fasi successive della lettura. La fluidità non è una pura questione di velocità, riguarda anche la capacità di usare le cognizioni che il bambino possiede su una parola: lettere, schemi di lettere, significati, funzioni grammaticali, radici e desinenze. Con l'acquisizione della lettura fluente si avrà più tempo per rivolgere l'attenzione laddove ce n'è più bisogno, per formulare inferenze, previsioni e monitorare la comprensione del testo. È il momento in cui il bambino impara per la prima volta ad andare oltre l'informazione fornita, è l'inizio di quello che sarà il più importante contributo del cervello che legge: la capacità di pensare (Wolf & Stoodley, 2012).

L'importanza della ricchezza lessicale si ricollega ancora una volta all'influenza delle competenze illimitate che diventano cruciali per la comprensione di testi complessi (figura 14). Nondimeno, i risultati PIRLS e PISA evidenziano che la scuola si concentri troppo a lungo sul raggiungimento delle competenze limitate. Molti insegnanti, anche in questa fase, si focalizzano soprattutto sulle competenze limitate, semplici da insegnare e da valutare. In sintesi: la scuola primaria sta facendo un buon lavoro per formare dei lettori fluenti, ma forse non dedica la stessa attenzione alla formazione delle basi necessarie per affrontare i testi disciplinari e le fasi avanzate della lettura.

2.4. *Leggere per imparare*

Tra i 9 e i 13 anni di età circa inizia una lunga fase in cui il lettore utilizza la lettura per le attività di vita quotidiana, anche per scopi e con conoscenze diverse rispetto alla lettura dei testi scolastici. Il lettore è diventato fluente, riesce a integrare più nozioni e il suo cervello è veloce a sufficienza

per pensare ed emozionarsi (Wolf & Stoodley, 2012). Attraverso la lettura può apprendere nuove idee, acquisire conoscenze, sperimentare sensazioni e atteggiamenti. In questa fase i bambini sono in grado di leggere testi adatti alla loro età in modo scorrevole e comprendendone il significato e sono passati a una fase in cui leggono per imparare (Chall, 1983). Per lo meno, questo è il livello che dovrebbero raggiungere per essere in grado di apprendere in modo relativamente autonomo. Secondo PIRLS il lettore avanzato di 9 anni può risolvere compiti dal livello di competenza III al livello di competenza IV (figura 16). Il livello di competenza III è raggiunto da coloro che riescono a comprendere, sulla base del contesto, le informazioni implicite del testo. Il lettore dovrà essere capace di utilizzare la sua conoscenza pregressa per essere in grado di recuperare informazioni che non si trovano in singole frasi ma nelle diverse sezioni del testo.

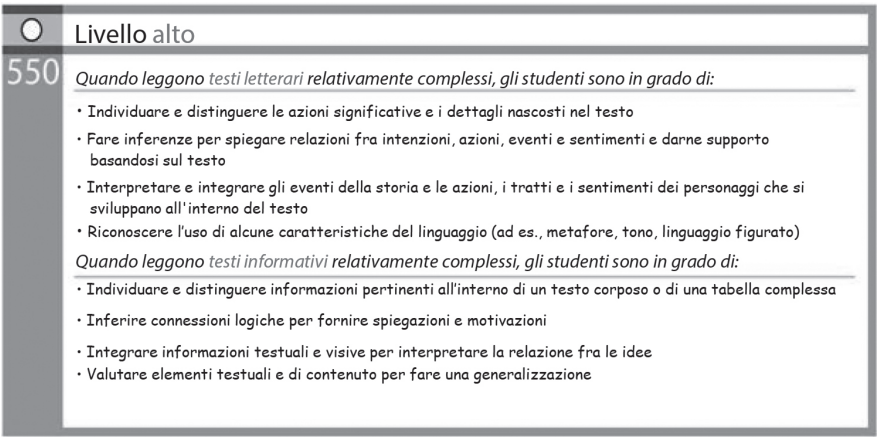


Figura 16. PIRLS 2016: descrizione del livello alto (550) (Invalsi, 2017d, appendice E).

Il livello di competenza IV (figura 17) è raggiunto da coloro che sono in grado di mettere in relazione diversi passaggi del testo, esplicitamente indicati o meno, combinarli tra loro e collegarli con ulteriori conoscenze. Il profilo dei requisiti a questo livello di competenza comprende la capacità di valutare un testo in maniera critica.

Secondo PIRLS 2016, alla fine del quarto grado di scuola, in Italia l'87% raggiunge il livello di competenza III e il 52% il livello di competenza IV.

Da ora in avanti la comprensione del testo dovrebbe dipendere principalmente da fattori quali il lessico, la conoscenza della grammatica, l'uso di strategie di comprensione della lettura e la cultura personale. Tuttavia, ci sono bambini che, pur leggendo in maniera accurata, non sono ancora

dei lettori fluenti. Se le loro difficoltà non vengono affrontate per tempo si rischia di non farli progredire come lettori, come si è già osservato precedentemente parlando del *fourth-grade slump*. Pertanto, devono essere incoraggiati a usare diverse strategie e strumenti per acquisire nuovi vocaboli e conoscere sempre meglio la composizione e scomposizione delle parole (prefissi, radice ecc.) (Westberg et al., 2006).

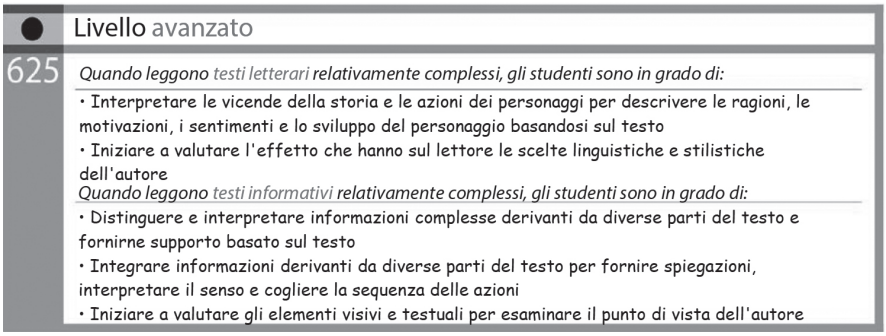


Figura 17. PIRLS 2016: descrizione del livello avanzato (625) (Invalsi, 2017c, appendice E).

In questa fase il bambino acquisisce la capacità di superare il significato letterale del testo per comprendere il linguaggio figurato. "Conoscere il linguaggio figurato lo aiuta a scoprire nuovi significati del testo che l'autore di un libro intende trasmettere al lettore. I processi di comprensione si sviluppano e impara a collegare esperienze precedenti, a prevedere conseguenze" (Wolf & Stoodley, 2012, p. 153). Per raggiungere tali obiettivi sono necessarie istruzioni esplicite sull'utilizzo delle strategie di comprensione della lettura, strategie che possono essere insegnate attraverso la spiegazione diretta. La pratica guidata permette, prima della lettura, di attivare le conoscenze pregresse e, durante e dopo la lettura, di formulare inferenze, identificare le parti importanti del testo, sintetizzare le informazioni e monitorare la propria comprensione (Vacca, 2002). Spesso però a scuola gli studenti non ricevono tale supporto e non vengono stimolati a utilizzare le strategie durante la lettura. Uno studio ha valutato le influenze sulla comprensione della lettura interrogando lettori di diverse fasce di età (Van den Broek et al., 2001) per analizzarne gli effetti. Si è scoperto che le domande poste durante la lettura del testo hanno aiutato i lettori più esperti a spostare l'attenzione su informazioni specifiche, mentre hanno interferito nella comprensione dei lettori più giovani, e meno esperti, che hanno compreso meglio quando le domande sono arrivate solo a fine lettura (Fisher, Frey, & Hattie, 2016).

2.5. *Lettura critica*

Nella penultima fase, tra i 14 e i 17 anni, gli studenti leggono una vasta gamma di materiali complessi, sia informativi sia narrativi, e sono invitati ad analizzare molteplici punti di vista (Chall, 1983). A questa età i lettori dovrebbero essere intellettualmente flessibili, in grado di affrontare la lettura di testi lunghi e poco conosciuti, capaci di integrare la lettura con la conoscenza pregressa in diversi settori e in maniera critica, tale da corrispondere al livello V di OCSE PISA (figura 18).

626	**OCSE: 7,2%** **ITALIA: 5,1%**	I compiti a questo livello che riguardano l'individuazione dell'informazione richiedono al lettore di individuare e organizzare le diverse informazioni profondamente integrate e di inferire quale informazione nel testo è stata rilevante. I compiti riflessivi richiedono una valutazione critica o la formulazione di ipotesi, sulla base di una conoscenza specializzata. Sia i compiti riflessivi sia quelli interpretativi richiedono una completa e dettagliata comprensione di un testo il cui contenuto o forma non è familiare. Per tutti gli aspetti della lettura, i compiti a questo livello richiedono tipicamente il confronto con concetti contrari alle aspettative.

Figura 18. PISA 2015: descrizione del livello di competenza V nella scala di literacy in lettura (Invalsi, 2016, p. 69).

In realtà, pochi giovani comprendono un testo in modo dettagliato e completo e, secondo la valutazione PISA 2015, solo il 5,7% dei quindicenni italiani raggiunge questo livello (Invalsi, 2016). Per conquistare tali obiettivi gli studenti dovrebbero consolidare le strategie metacognitive fondamentali per la comprensione della lettura anche nelle materie disciplinari. Un insegnamento efficace include l'opportunità di discutere i contenuti disciplinari ed esplorare il linguaggio settoriale anche al di fuori del contesto scolastico. I ragazzi della scuola secondaria si dedicano sempre di più alla lettura di testi informativi che si differenziano per ogni materia, ritrovandosi spesso ad affrontare, se prima non hanno acquisito un vocabolario specifico, problemi di comprensione, analisi e interpretazione di contenuti. Molti studiosi propongono di ripensare nuove strategie di comprensione che facciano leva anche su pratiche proprie delle singole discipline (Moje, 2008; Shanahan & Shanahan, 2012; 2014; Wineburg, 1991). Il motivo è semplice: la struttura del testo, il vocabolario, gli obiettivi di lettura e il tipo di linguaggio utilizzati per leggere e presentare idee importanti in ciascuna materia come storia, scienza, matematica e geografia sono differenti. Si rende quindi necessaria un'educazione alla lettura diversificata che preveda inevitabilmente un passaggio alla literacy disciplinare (Mascia, 2018c).

2.6. *Lettura avanzata*

Nella fase finale, dai 18 anni e fino all'età adulta, la lettura viene utilizzata per soddisfare bisogni, scopi personali e professionali. Le abitudini di lettura e scrittura continuano a essere stimolate e modellate da fattori educativi, culturali e occupazionali e diventano sempre più variegate dopo la fine del ciclo scolastico. Maryanne Wolf (Wolf & Stoodley, 2012) spiega bene i cambiamenti che avvengono nel cervello di un lettore esperto, descrivendo l'interconnessione di processi cognitivi, linguistici e affettivi, oltre che la pluralità di regioni cerebrali e i miliardi di neuroni che rappresentano la somma di ciò che avviene durante la lettura.

La rapidità e la tipologia di lettura dipendono molto anche dal bagaglio di conoscenza del lettore, oltre che dalla sua esperienza di vita e dalle emozioni vissute (Wolf & Stoodley, 2012). Il lettore continua a evolvere anche in funzione della quantità e della qualità delle letture affrontate come attività di piacere, per una più profonda comprensione di sé stesso e del mondo. Ecco spiegato come la lettura di uno stesso libro può, per esempio, apportare varie interpretazioni in fasi diverse della vita, in giovane età e in età adulta. Leggere ci cambia la vita, e questo, a sua volta, cambia il nostro modo di leggere (Wolf & Stoodley, 2012).

3.
Formazione degli insegnanti

Nel nostro studio ci siamo posti quesiti fondamentali sulla qualità della formazione degli insegnanti nell'ambito dell'educazione alla lettura. Cosa significa per gli insegnanti essere adeguatamente preparati per educare alla lettura? Quali sono le conoscenze di base che devono possedere i docenti e gli educatori per avere una più ampia visione sulla formazione del lettore?

La qualità dell'insegnamento è la chiave per lo sviluppo della literacy nelle diverse fasce di età. Una visione, questa, che enfatizza la caratteristica evolutiva della literacy, in base alla quale le attività di lettura e scrittura cambiano nel tempo, con la conseguenza che anche il ruolo dell'insegnante dovrebbe evolversi (Snow, 2004).

Oggi, a fronte della proliferazione di fonti narrative, l'educazione ha una responsabilità di scelta e di selezione superiore a quella di un tempo. "Gli educatori hanno l'arduo dovere di aggiornarsi a ritmi serrati, pena l'esclusione dall'assunzione di responsabilità che viene loro necessariamente richiesta nello scegliere di avere a che fare con l'educazione/formazione di un bambino" (Cantatore, 2017, p. 10).

Questa nuova consapevolezza ha fatto sì che l'apprendimento e l'insegnamento della lettura siano stati oggetto di numerose ricerche più o meno recenti, a cui si è aggiunta un'attenzione alle buone pratiche realmente efficaci per migliorare la didattica. Numerosi studi hanno evidenziato il ruolo strategico dell'insegnante come mediatore della promozione della lettura nella scuola (EU High Level Group, 2012; Euridyce, 2011; Hattie, 2009; Munita, 2013; Snow et al. 1998). Secondo la condizione numero cinque della *Dichiarazione Europea del Diritto alla Literacy* è basilare che tutti gli insegnanti ricevano una formazione iniziale e un aggiornamento professionale continuo sulla didattica della lettura e della scrittura (Valtin, Bird, Brooks, & Mascia, 2019). Il report finale di High Level Group of Literacy (2012) segnala la necessità di migliorare la qualità dell'insegnamento e della formazione degli insegnanti. La relazione Eurydice *Teaching Reading in Europe* (2011) sottolinea quanto sia necessario migliorare l'insegnamento della lettura, l'istruzione prescolastica come base per l'apprendimento della lettura, la risoluzione delle difficoltà di lettura nella scuola primaria e la for-

mazione degli insegnanti. Dalla relazione Eurydice osserviamo come molti Paesi siano deficitari in questi ambiti. Tra questi l'Italia, dove gli insegnanti partecipano poco alle attività di sviluppo professionale (OECD, 2019) e dove non è previsto per loro un aggiornamento continuo, obbligatorio e specifico sullo sviluppo della literacy (Balbinot et al., 2016).

In questo capitolo analizziamo le componenti necessarie per sostenere adeguatamente i bambini e i ragazzi nel loro percorso di crescita come lettori e approfondiamo una selezione di competenze che dovrebbero far parte di un piano di formazione specializzato sulla literacy destinato agli insegnanti. Vedremo come, per esempio, nella prima infanzia occorra stimolare le competenze di pre-lettura *emergent literacy* legate alla futura acquisizione della lettura, o come, per i bambini della scuola primaria, sia fondamentale acquisire le basi delle strategie di comprensione della lettura per affrontare letture più impegnative. Ai diversi livelli di sviluppo della lettura e della scrittura si associa una selezione di competenze limitate e illimitate identificate nel processo di sviluppo della lettura che comprendono: la fluidità, la ricchezza lessicale, le strategie di comprensione e la motivazione, oltre ad altri componenti come l'ambiente di apprendimento.

Prima di discutere di queste competenze e di fattori specifici che riguardano il lettore, affronteremo la qualità dell'insegnamento della lettura. Focalizzato sulle fasi di crescita del lettore e sulle componenti fondamentali del suo processo di formazione, il nostro studio rimane comunque aperto ai molteplici e significativi contributi scientifici relativi a evoluzione del linguaggio, valutazione dei processi di lettura, considerazione critico-pedagogica della letteratura giovanile, analisi dei percorsi sulla promozione della lettura, tenendo presente l'esigenza, sempre più diffusa, della dimensione della multiculturalità in una società sempre più digitale (Acone, 2018; Ascenzi, 2002; Bacchetti, Cambi, Nobile, & Trequadrini, 2009; Bernardi, 2005; Bernardinis, 1976; Beseghi, 2003; Blezza Picherle, 2016; Boero & De Luca, 1995; Calabrese, 2013; Detti, 2002; Faeti, 1972; 1977; Fava, 2004; Grandi, 2007; Lollo, 2003; Lombello, 2011; Nobile, 2017, 2020; Roncaglia, 2018; Solimine, 2018; Terrusi, 2012; Trisciuzzi, 2018, 2020).

3.1. *Il lettore al centro*

La visione di insegnamento è cambiata drasticamente negli ultimi cento anni e ha portato alla consapevolezza che sia indispensabile conoscere non solo le teorie alla base dell'attività educativa, ma anche quelle dell'apprendimento e delle fasi di sviluppo di bambini e adolescenti. Nel XIX secolo i bambini erano considerati "soggetti passivi", ai quali conoscenza e com-

portamento andavano impartiti e dei quali le virtù più apprezzabili erano la capacità mnemonica e l'obbedienza. Lo stesso Burrhus Skinner (Skinner & Correll, 1974), il più importante rappresentante della teoria comportamentista, considerava i bambini come esseri essenzialmente passivi che potevano essere educati e formati attraverso l'imitazione e il condizionamento.

Per superare la concezione autoritaria della scuola, alla fine del XIX e all'inizio del XX secolo alcuni pedagogisti diedero vita a un nuovo modello di educazione. E si trattò di un vero e proprio cambio di paradigma. La scoperta della centralità del bambino affonda le radici già nell'Ottocento: Johann Heinrich Pestalozzi riferiva della divisione tripartita "testa, cuore e mano" per la ricerca di un equilibrio nella prospettiva di un'educazione intellettuale (Brühlmeier, 2010). Il suo pensiero percorre tutto il Novecento, da inizio secolo con John Dewey, che sottolineava il concetto di *learn by doing* nella sua teoria dell'educazione democratica (Dewey, 1973), a Maria Montessori, che evidenziava l'importanza dell'autonomia dei bambini, che dovrebbero imparare al proprio "ritmo di sviluppo" e secondo i propri interessi (Montessori, 1970). Tuttavia, l'attivismo pedagogico ebbe scarsa influenza sul sistema scolastico italiano. Solo da quando il comportamentismo è stato sostituito dalla cosiddetta "svolta cognitiva", determinata dalle teorie di apprendimento e sviluppo di Jerome Bruner (1968) e Jean Piaget (2001), si è riconosciuto che l'insegnamento non è sinonimo di apprendimento, e che piuttosto quest'ultimo dipende dall'attività dello studente e dal suo stato di sviluppo cognitivo. Anche nella ricerca sulla lettura la "svolta cognitiva" ha determinato uno spostamento di focus, dalla semplice conoscenza al ruolo attivo dei giovani lettori. Un buon insegnamento è offerto quando vengono raggiunti gli obiettivi di apprendimento cognitivo, affettivo e sociale, come definiti nel mandato educativo della scuola e del curriculum. "Collocando il bambino al centro della scuola, in quanto persona incline a conoscere, il nuovo orientamento pedagogico, destinato purtroppo a restare minoritario nella pratica quotidiana della scuola italiana, sposta l'accento dal verbo insegnare al verbo imparare" (Save the Children, 2017, p. 27). Per insegnamento di qualità si intende, quindi, l'offerta delle opportunità e delle condizioni che favoriscono l'apprendimento degli studenti.

La ricerca empirica sulla qualità dell'insegnamento proviene da varie fonti, come indagini realizzate su studenti e insegnanti (Mullis et al. 2012; 2017a), che noi abbiamo ampiamente descritto nel capitolo dedicato alle valutazioni internazionali sulla lettura, osservazioni dirette delle lezioni (Connor, Phillips, & Kaschak, 2014; Weinert, Schrader, & Helmke, 1989), studi empirici che valutano gli effetti dell'insegnamento (Frey, Fisher, & Hattie, 2018; Hattie, 2009; 2012).

L'importanza del fatto che l'apprendimento debba essere visibile è dimostrata dall'impressionante lavoro di Hattie (2009), che si basa su oltre 800 meta-analisi provenienti da più di 50.000 studi diversi. Le statistiche ottenute dalle meta-analisi vengono sintetizzate in un unico valore, l'*effect size* (ampiezza di effetto), indicato con "d". Hattie ha identificato come dimensione media degli effetti di tutti gli interventi studiati il valore di 0,40, valore che lo studioso ha utilizzato come "punto cardine" per valutare il successo delle diverse influenze sull'apprendimento. Per quanto riguarda il ruolo specifico dell'insegnante, Hattie ha incluso nelle sue analisi 2225 studi (Hattie, 2009) e una lista di 132 fattori che si sono dimostrati efficaci. Nel 2017 l'elenco dei fattori è salito a 256 (Hattie, 2017)[1]. Sebbene vi siano numerose critiche sull'uso dei fattori e sulla loro efficacia (Terhart, 2011) e le analisi di Hattie derivino essenzialmente da ricerche anglo-americane, quindi differenti dalla cultura scolastica italiana, si possono comunque ricavare alcuni spunti di riflessione. Sottolineano, per esempio, come il buon insegnamento sia un costrutto multidimensionale (Stangl, 2019), nel quale vengono evidenziati requisiti quali: l'adattamento, la chiarezza, la variazione di metodo, la gestione dell'eterogeneità, la personalizzazione e la motivazione (Helmke, 2003).

L'analisi di Hattie riporta le caratteristiche del buon insegnamento, sia generali sia applicabili alla lettura con i valori degli *effect size*[2]:

• *clima favorevole all'apprendimento*: rapporto tra studenti e insegnanti (d=0,48) e tra studenti stessi caratterizzato da accettazione reciproca, apprezzamento e cordialità (d=0,53);

• *chiarezza dell'insegnante e dell'insegnamento:* il docente stabilisce obiettivi chiari (d=0,51), giustifica l'importanza del materiale didattico, fornisce assistenza nel raggiungimento degli obiettivi e menziona criteri per valutare il successo dell'apprendimento. Le aspettative di performance sono trasparenti e gli alunni ricevono un feedback (d=0,66) ricco di informazioni;

• *stimolazione cognitiva e motivazione*: l'insegnante ha alte aspettative nei confronti dello studente (d=0,43), assegna compiti impegnativi (d=0,59) e offre supporto individuale (d=0,35);

• *varietà di metodi*: esiste un rapporto equilibrato tra istruzione esplicita (d=0,57), lavoro individuale, apprendimento cooperativo (d=0,40) e lavoro di gruppo (d=0,51).

[1] La lista completa dei vari fattori e relativi *effect size* può essere consultata all'URL <https://www.visiblelearning.com/content/visible-learning-research>.

[2] Si riportano fra parentesi i fattori di forza di Hattie (d=) quando disponibili.

Hattie (2012) sottolinea come non sia sufficiente che l'insegnante svolga un ruolo di facilitatore che offre opportunità di apprendimento, ma come debba anche essere un attivatore e agente di cambiamento che propone agli studenti compiti impegnativi, "sfidandoli" ad alti livelli, e fornendo loro il massimo supporto per affrontarli. Hattie (2012) formula gli schemi mentali di un buon insegnante come segue:

> "È opinione che siamo valutatori, agenti di cambiamento, esperti di apprendimento adattivo, ricercatori di riscontri sul nostro contributo, impegnati nel dialogo e nella sfida, promotori di fiducia con tutti, e che vediamo l'opportunità nell'errore e siamo pronti a diffondere il messaggio sul potere, divertimento e impatto che abbiamo sull'apprendimento" (Hattie, 2012, p. 159)[3].

E ancora:

> • "Il mio compito fondamentale è quello di valutare l'effetto del mio insegnamento sull'apprendimento e sui risultati degli studenti;
> • il successo e il fallimento dell'apprendimento dei miei studenti riguardano ciò che faccio o non faccio. Sono un agente di cambiamento;
> • voglio parlare più dell'apprendimento che dell'insegnamento;
> • la valutazione riguarda il mio impatto;
> • insegno attraverso il dialogo e non attraverso il monologo;
> • mi piace la sfida e non mi ritiro mai a "fare del mio meglio";
> • il mio ruolo è quello di sviluppare relazioni positive in classe e nelle aule del personale;
> • informo tutti sulla lingua di apprendimento".
> (Hattie, 2012, p. 159).

Pertanto, quali sono gli insegnanti che offrono maggiori opportunità di apprendimento? Probabilmente, i docenti che riscuotono maggior successo in classe sono quelli che hanno avuto accesso a una formazione di alta qualità (Risko, 2019). Dall'inizio del XXI secolo la ricerca sulla formazione degli insegnanti è cresciuta, stimolando continue discussioni su come migliorare il tema della formazione alla lettura destinata ai docenti. Alcuni ricercatori (Anders, Hoffman, & Duffy, 2000) hanno sostenuto che l'attenzione dovrebbe essere focalizzata non solo sull'apprendimento de-

[3] "It is a belief that we are evaluators, change agents, adaptive learning experts, seekers of feedback about our impact, engaged in dialogue and challenge, and developers of trust with all, and that we see opportunity *in error, and are keen to spread the message about the power, fun, and impact that we have on learning"* (Hattie, 2012, p. 159). [Traduzione a cura dell'autore].

gli studenti, ma anche sulla formazione degli insegnanti. Oltre allo studio di Anders, Hoffman e Duffy (2000), sono state compiute altre ricerche su questo tema (Hoffman & Pearson, 2000; Snow et al., 1998; 2005). E ciò che emerge è che la base di competenze sulla lettura degli insegnanti deve essere multidimensionale, ovvero deve includere la conoscenza della *multiliteracy*[4], dei processi, dello sviluppo del linguaggio e della lettura, della comprensione, della motivazione, della valutazione e del sostegno dei lettori in difficoltà (Snow, Griffin, & Burns, 2005). La conoscenza di questi contenuti pedagogici è necessaria per progettare e realizzare ambienti di apprendimento efficaci e la sua applicazione richiede un alto livello di pensiero analitico (Risko, 2019).

In ambito internazionale l'associazione ILA (*International Literacy Association*) ha dedicato molte risorse alle attività di studio e ricerca per accrescere la qualità dell'insegnamento e delle buone pratiche di formazione sulla lettura (Roller, 2001), fino a sviluppare una serie di standard per i professionisti pubblicati nella nuova edizione di *Standards for the Preparation of Literacy Professionals 2017* (ILA, 2018b). Gli standard hanno importanti implicazioni sulla formazione di insegnanti e professionisti specializzati nella lettura, nondimeno invitano le università ad aggiornare l'offerta dei loro programmi di formazione specifici sul tema. Sebbene tali standard siano perlopiù adatti a un contesto educativo americano, vi sono degli spunti molto utili anche per il contesto europeo e italiano. È fondamentale rafforzare i legami tra la ricerca accademica e la pratica scolastica sulla formazione e sull'educazione alla lettura, soprattutto per aumentare la probabilità che le politiche di selezione dei programmi siano basate sulla ricerca scientifica. In mancanza di tali basi si rischia, infatti, di focalizzarsi sui programmi di lettura potenzialmente inefficaci.

Nello studio *Literacy Teacher Preparation* (ILA&NCTE, 2017) sono state identificate diverse aree critiche per la formazione di qualità degli insegnanti, alcune delle quali prevedono:

• sviluppo della conoscenza delle *multiliteracies*, dell'apprendimento della lettura e del linguaggio;

[4] Un concetto che richiede una visione più ampia della lettura e si basa sul presupposto che gli individui "leggano" e diano un senso all'informazione con mezzi diversi dalla lettura e dalla scrittura tradizionali. Le *multiliteracies* includono il significato linguistico, visivo, audio, spaziale e gestuale. Al centro del concetto di letterature multiple vi è la convinzione che gli individui in una società moderna debbano imparare a costruire la conoscenza a partire da molteplici fonti e modalità di rappresentazione (Rowsell & Maureen, 2011).

• conoscenza delle teorie dell'insegnamento e dell'apprendimento nei vari contesti sociali, inclusa la capacità di insegnare a un pubblico di studenti diversificato (Boyd, Grossman, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2009);

• conoscenza delle tematiche quali cultura, lingua, equità educativa, giustizia sociale, equità di genere ecc. Ciò significa una formazione che cambia le prospettive degli insegnanti nella valutazione delle difficoltà degli studenti e consente di attingere alle conoscenze culturali e linguistiche degli studenti per sostenere l'educazione;

• conoscenze pedagogiche utili per creare un ambiente che supporti l'apprendimento della literacy per tutti gli studenti, indipendentemente da etnia, classe e/o abilità;

• coerenza tra gli scopi, gli obiettivi e filosofia del programma e tra teoria, ricerca e pratica. Una mancanza di coerenza, che impone agli studenti di tracciare connessioni tra contenuti disparati e non collegati, può limitare l'apprendimento;

• promozione dell'apprendimento professionale: la comunicazione collaborativa rafforza il continuo apprendimento professionale tra gli insegnanti e ha un impatto positivo sui risultati degli studenti.

3.2. *Lo specialista di lettura*

Pochi Paesi offrono agli insegnanti l'opportunità di acquisire una formazione mirata all'educazione alla lettura. Dallo studio Eurydice (2011) emerge chiaramente l'importanza della presenza nelle scuole di un insegnante specializzato nell'educazione alla lettura (Mascia, 2016). Professionisti specializzati e capaci di insegnare a superare le difficoltà di lettura esistono in realtà solo in alcuni Paesi del Nord Europa, fra cui Irlanda, Regno Unito e Paesi scandinavi che, non a caso, secondo le stime contenute nell'*Eurobarometer – Special 399* (Eurobarometer, 2013), sono anche Paesi con alto tasso di diffusione della lettura.

Il report Eurydice (2011) descrive lo specialista di lettura come un insegnante professionista con adeguata formazione teorica e pratica, capace di utilizzare molteplici strategie, coinvolgere gli studenti, avvalersi di una varietà di materiale e applicare tecniche di valutazione appropriate. Una professionalità che si raggiunge solo attraverso una formazione continua, in grado di promuovere nelle scuole cambiamenti duraturi e apprendimento reciproco fra gli insegnanti. In altri sistemi scolastici, come anche in Italia, il supporto per la lettura non è garantito da specialisti di lettura, ma, nella maggior parte dei casi, da logopedisti, psicologi e altre figure simili; inoltre, è compito unicamente dell'insegnante valutare se lo studente abbia biso-

gno di una qualche forma di sostegno. Nella figura 19 (tratta dallo studio Eurydice, 2011) si evidenzia che in Italia solo nel 10% dei casi è presente una persona per il sostegno della lettura in classe, e non si tratta di uno specialista di lettura.

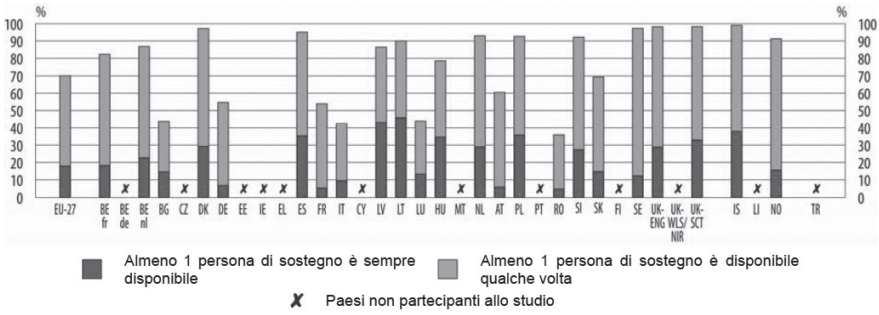


Figura 19. Eurydice 2011: disponibilità di sostegno alla lettura per gli studenti della quarta primaria (Eurydice, 2011, figura 1.8, p. 71).

3.3. *Fluidità di lettura: ponte tra la decodifica e la comprensione*

La scuola primaria è una tappa fondamentale per lo sviluppo delle basi della lettura: è in questi anni che i bambini imparano a decodificare il testo scritto e a leggere fluentemente per focalizzare l'attenzione sulla comprensione del testo. Il momento della fluidità rappresenta dunque, nel processo di apprendimento della lettura, una sorta di collegamento tra la fase della decodifica e quella della comprensione (Pikulski & Chard, 2005). Tra le tante definizioni di fluidità di lettura, ce n'è una che le accomuna tutte, ovvero quella che la identifica come la capacità di leggere un testo in maniera accurata e senza errori, in modo scorrevole e con la giusta espressione (Hasbrouck & Glaser, 2012; ILA, 2018a; NICHD, 2000; 2006; Zutell & Rasinski, 1991). In questa definizione sono tre gli elementi significativi: precisione, velocità ed espressione. La **precisione** fa riferimento alla capacità di decodificare correttamente le parole; la **velocità** all'automatismo dei processi di decodifica e alla lettura scorrevole; l'**espressione** si riferisce alla prosodia, ossia l'intonazione, il ritmo e l'enfasi data alle parole e alle frasi quando si legge ad alta voce.

Una scarsa fluidità non è causata solo da problemi di corretta decodifica o di raggruppamento delle parole o di velocità di lettura delle parole, bensì può essere imputata anche a una scarsa conoscenza lessicale o alla difficoltà di riconoscimento delle strutture sintattiche. I bambini che non riescono ad acquisire questa importante competenza non potranno utilizzare la lettura

come strumento di studio e apprendimento. La fluidità cambia anche in base a ciò che i lettori stanno leggendo e alla familiarità delle parole. Anche i bravi lettori possono leggere lentamente se affrontano una lettura con termini sconosciuti, come accade, per esempio, con testi di tipo tecnico o specialistico.

Gli effetti che la fluidità di lettura ha sull'acquisizione della piena competenza di lettura e sul mantenimento della motivazione alla lettura sono descritti dallo psicologo Keith Stanovich (1986) con il cosiddetto "effetto San Matteo". Il nome deriva dal versetto 29 del capitolo 25 del Vangelo di Matteo che recita: "A chiunque ha sarà dato e sarà nell'abbondanza; e a chi non ha sarà tolto anche quello che ha". Lo stesso avviene nella lettura: un circolo virtuoso o vizioso che porta i bravi lettori a leggere di più e quindi ad ampliare il vocabolario e la competenza di lettura, i lettori con difficoltà a leggere sempre meno; questi ultimi, avendo meno opportunità di migliorare, leggeranno sempre peggio.

Quanto più i bambini leggono lentamente o con esitazione, quanto più la lettura del testo viene interrotta, quanto più i piccoli fanno fatica a ricordare ciò che hanno letto, tanto più difficoltoso sarà per loro riuscire a estrapolare il significato del testo. È necessario che gli insegnanti sostengano gli studenti con difficoltà di lettura attraverso un processo che inizia con la valutazione, facendo ricorso anche alle scale di riferimento della fluidità di lettura (Daane, Campbell, Grigg, Goodman, & Oranje, 2005).

A questo punto dobbiamo fare una distinzione tra fluidità di lettura ad alta voce e lettura silenziosa. Meribethe Richards (2000) ricorda che, nel XX secolo, la lettura fluente silenziosa è stata generalmente accettata come l'obiettivo finale dell'educazione alla lettura. Taylor e Connor (Richards, 2000) invece hanno suggerito tre motivi per cui la fluidità della lettura ad alta voce rimane un aspetto essenziale, specialmente nella scuola primaria: i bambini hanno bisogno di sentirsi leggere da soli, di ricevere un riscontro da parte degli adulti per monitorare i progressi nella lettura e di mostrare l'acquisizione di un'abilità apprezzata dall'ambiente che li circonda. Ci sono numerosi studi sull'efficacia dei metodi e delle pratiche per migliorare la fluidità di lettura (Kuhn & Stahl, 2003; Richards, 2000), tra i quali:

• *lettura ad alta voce con modello di riferimento*: Zutell & Rasinski (1991) hanno osservato che i lettori con scarse capacità di lettura hanno come modelli di riferimento solo altri lettori con limitate capacità di lettura. Durante la lettura ad alta voce l'insegnante, in quanto bravo lettore, può agire da modello di riferimento nell'utilizzo della voce, del tono e dell'espressione, soprattutto per gli studenti che riscontrano difficoltà di lettura;

• *lettura corale*: in questo tipo di lettura l'insegnante e gli studenti leggono insieme ad alta voce; in questo modo gli studenti possono seguire il ritmo e la velocità di lettura del docente. Quest'ultimo può interrompersi per formulare domande, commentare il testo o spiegare un vocabolo. Se alcuni studenti riscontrano delle difficoltà nel seguire la lettura, potranno comunque ascoltare un esempio di lettore fluente che legge in maniera accurata e alla giusta velocità. La lettura corale si adatta ai testi poetici, che permettono di rilevare le caratteristiche prosodiche. La poesia può essere letta dalla classe all'unisono, una riga per ogni studente o dall'intero gruppo;

• *esercizio di lettura* cloze: la lettura *cloze* è simile alla lettura corale, ma in questo caso è l'insegnante che legge la maggior parte del testo ad alta voce, mentre i bambini ascoltano e leggono in silenzio. Ogni tanto l'insegnante ometterà una parola importante durante la lettura e saranno gli studenti a leggere la parola mancante ad alta voce;

• *lettura in coppia*: la lettura in coppia (*paired reading*) è una strategia di lettura in cui gli studenti leggono ad alta voce a un compagno di classe o a un adulto. Le coppie vengono selezionate abbinando lettori fluenti con lettori meno fluenti, ma possono essere abbinati anche bambini con lo stesso livello di lettura al fine di rileggere insieme una storia. Gli studenti possono leggere a turno una frase, un paragrafo, una pagina o un capitolo (Topping, 1987). A volte il lettore fluente è il primo a leggere, per offrire un modello di lettura scorrevole. Segue poi la lettura da parte del lettore più debole, che legge lo stesso testo ad alta voce. Lo studente più abile può aiutare il compagno e incoraggiarlo nella lettura, favorendo così l'apprendimento cooperativo tra pari;

• *lettura ripetuta*: questa pratica migliora la velocità e la precisione di lettura, competenze che poi si trasferiscono nella lettura di nuovi testi (Dowhower, 1994), e aiuta i bambini a comprendere meglio il significato di ciò che leggono. L'insegnante può usare un'istruzione esplicita in cui prima legge ad alta voce fluentemente e poi si sofferma per spiegare alcuni vocaboli o contenuti del testo. Poi gli studenti rileggono concentrandosi sulle caratteristiche prosodiche.

L'**approccio indiretto** punta sull'abitudine alla lettura e consiste nel motivare i bambini a leggere sistematicamente nel tempo libero o a scuola, con la speranza che il piacere della lettura e la motivazione a essa siano rafforzati. Questa indicazione prevede la buona pratica della lettura silenziosa e sostenuta (*Sustained Silent Reading* SSR), nella quale lo studente sceglie un libro o una rivista e legge ogni giorno per un determinato periodo di tempo. È stato dimostrato che la SSR migliora l'atteggiamento nei confron-

ti della lettura quando si attivano dei gruppi di discussione tra pari dopo la lettura del libro, in cui gli studenti condividono le loro impressioni su ciò che hanno letto con i compagni di classe e ricevono a loro volta dei consigli.

Tierney, Readence e Dishner (1990) elencano tre regole principi per la *Sustained Silent Reading* SSR:

• tutti leggono: insegnante e studenti leggono un testo a loro scelta. Sono sconsigliati assegnazione di compiti e valutazione delle attività di lettura. Gli insegnanti conoscono la letteratura giovanile per poter attivare e argomentare delle discussioni sui libri (*booktalks*) con gli studenti;

• durante la lettura silenziosa SSR è bene che non ci siano interruzioni. L'aggettivo "ininterrotto" fa parte della tecnica. Le interruzioni comportano una perdita di comprensione e di interesse da parte di molti studenti; pertanto, qualsiasi domanda o commento sul testo sarà rimandato a fine lettura;

• a fine lettura gli insegnanti non richiedono la compilazione di una scheda libro o un riassunto del testo. È essenziale che gli studenti riconoscano che la SSR è un periodo di libera lettura, con enfasi sulla lettura come attività per piacere (Bruce Murray, College of Education, 2019).

3.4. *L'influenza della ricchezza lessicale sulla comprensione del testo*

Ricercatori, studiosi e insegnanti hanno mostrato un crescente interesse per l'insegnamento del vocabolario, una delle competenze illimitate e fondamentali legate allo sviluppo del linguaggio, alla fluidità e alla comprensione della lettura (NICHD, 2000) in tutte le età di riferimento: nella scuola primaria (Baker, Simmons, & Kame'enui, 1998), nella scuola secondaria di primo grado (Beck, Perfetti, & McKeown, 1982) e nella scuola secondaria di secondo grado (Cunningham & Stanovich, 1997). Nella *Hattie Ranking List* (2009) si osserva che il vocabolario è un fattore con *effect size* di 0,62. In generale, vi è un'ampia ricerca che conferma l'influenza della ricchezza lessicale sulla comprensione della lettura (August, Carlo, Dressler, & Snow, 2005; Baumann, 2009; Chall et al., 1990; Cunningham & Stanovich, 1997).

Da questi studi emerge in primo luogo che molti bambini, in particolare quelli provenienti da famiglie a basso reddito, affrontano un grande deficit di conoscenza del vocabolario all'ingresso e durante gli anni della scuola primaria (Chall et al., 1990; White, Graves, & Slater, 1990).

Per i bambini provenienti da ambienti linguisticamente poco stimolanti o con un background migratorio, le lacune lessicali rappresentano un grosso ostacolo ai risultati scolastici (August et al., 2005; Chall et al., 1990), lacune che spesso la scuola non è in grado di colmare (White et al.,

1990). Questo fenomeno è evidente anche in Italia, come abbiamo potuto osservare analizzando lo studio sulla resilienza scolastica di Agasisti (2018). In alcuni casi il deficit di conoscenze sperimentato dagli studenti è talmente ampio da richiedere un intervento di più anni prima che si possano osservare i risultati (Biemiller, 1999; Nagy, 2005). In generale, gli studenti con un lessico limitato avranno difficoltà a comprendere la lettura dei testi informativi (Gregg & Sekeres, 2006) e, nella scuola secondaria, il linguaggio disciplinare (Beck, McKeown, & Kukan, 2013; Nagy & Townsend, 2012).

Nel loro insieme questi fatti, oltre a evidenziare come una limitazione della conoscenza lessicale rappresenti un ostacolo al successo scolastico a lungo termine, indicano anche l'urgente necessità di migliorare la qualità dell'insegnamento del vocabolario a tutti i livelli scolastici.

Valutiamo a questo punto dello studio come i bambini apprendono i nuovi vocaboli. L'**apprendimento delle parole** è un concetto complesso e multiforme e ha implicazioni sul modo in cui le parole vengono insegnate. Ci sono differenze nell'estensione e nel tipo di conoscenza che un individuo ha dei vocaboli e si tratta di superare la dicotomia tra conosciuto e non conosciuto.

Già negli anni Sessanta, Dale (1965) offriva una descrizione della conoscenza delle parole suddivisa in quattro fasi. Beck et al. (1987) suggerivano che la conoscenza di una parola da parte di un individuo possa essere descritta lungo un *continuum*. Si parte dal non avere alcuna conoscenza del significato del vocabolo fino a ricavarne, in ordine: un senso generale del termine, una conoscenza ristretta del significato collegato al contesto, una padronanza del concetto anche al di fuori del contesto, una buona conoscenza del significato tanto da poterla utilizzare nelle diverse situazioni fino alla gestione dell'utilizzo metaforico. "Con l'aiuto delle tre capacità della ripetizione, della combinazione e dell'invenzione, in un ambiente familiare e sociale normale, fin da piccoli gli esseri umani avanzano nella conquista della loro lingua. In ogni momento è importante la cooperazione delle tre capacità. La cooperazione è soprattutto importante nello sviluppo della più delicata tra tutte le maniere tipiche di usare le parole" (De Mauro, 1980, pp. 98-99).

Nel suo libro di riferimento, *Beginning to read*: *thinking and learning about print*, Marilyn Adams (1990), basandosi sul lavoro di altri studiosi risalente agli anni Settanta, identifica tre fattori primari coinvolti nel riconoscimento delle parole nella lettura che possono essere considerati come rappresentanti di altrettanti tipi di informazione contenuti o veicolati dalla parola scritta: informazioni ortografiche (elaborazione di sequenze di lettere nel testo), informazioni semantiche (includono la conoscenza del

vocabolario) e informazioni fonologiche (segmenti incorporati nelle parole parlate e scritte). Il riconoscimento delle parole si basa sull'interazione dinamica di queste fonti di informazione, a cui si aggiunge anche l'elemento del contesto di riferimento. Una teoria completa del riconoscimento delle parole descrive la natura e la gestione delle informazioni all'interno di ciascuno dei tre fattori principali, come e quando ognuno di essi viene attivato. Deve anche spiegare come la variazione del linguaggio, della semantica, del compito e del contesto educativo modellano il riconoscimento delle parole.

I risultati del National Reading Panel (2000; 2006) rilevano anche che "mentre si ha una maggiore conoscenza dell'importanza del vocabolario per il successo della lettura, si è indagato meno sui metodi di insegnamento del vocabolario, o sulla valutazione della crescita del lessico in relazione ai metodi di insegnamento" (National Institute of Child Health and Human Development, 2006, p. 6). La ricerca comincia a riflettere sulla necessità di proporre modelli e linee guida per sviluppare basi condivise di conoscenza per un approccio integrato e completo all'insegnamento del vocabolario (Blachowicz, Fisher, Ogle, & Watts-Taffe, 2006; Graves, 2006; Nagy, 2005). I cambiamenti riscontrati a seguito dell'insegnamento sistematico del nuovo vocabolario sono stati modesti per la maggior parte dei sistemi OCSE. In media, la percentuale di studenti della quarta primaria esposti alla pratica settimanale è aumentata di cinque punti tra il 2006 e il 2016 (Vincent Lancrin et al., 2019).

Quali sono le buone pratiche che realmente portano a una crescita del vocabolario degli studenti? Berne & Blachowicz (2008) lo hanno chiesto direttamente ai docenti. Le risposte includevano strategie volte a migliorare il vocabolario attraverso metodi espliciti (con una spiegazione diretta del significato) e con approcci casuali e indiretti (ad esempio, attraverso la lettura). Il rapporto del National Reading Panel (NICHD, 2000) ha effettivamente rilevato che un buon insegnamento del vocabolario dovrebbe combinare approcci sia indiretti sia espliciti e diretti.

Uno specifico programma sistematico di miglioramento del vocabolario è stato realizzato da Manyak et al. (2014). Si tratta del **progetto MCVIP** (programma completo e multiforme di insegnamento del vocabolario), che con la collaborazione degli insegnanti, ha sviluppato quattro modalità per espandere il vocabolario degli studenti:

1. stabilire delle routine per introdurre i vocaboli: l'insegnamento intensivo e multiforme del vocabolario può richiedere una notevole quantità di tempo di apprendimento. Pertanto, è fondamentale dedicare dei momenti alla spiegazione dei significati delle parole;

2. offrire esperienze che promuovano l'elaborazione profonda dei vocaboli da analizzare. La revisione continua dovrebbe essere utilizzata per offrire agli studenti esposizioni multiple dei vocaboli in diversi contesti;

3. utilizzare strategie di collegamento: gli studenti possono facilmente confondersi quando imparano i significati di nuove parole. Gli insegnanti dovrebbero rispondere direttamente su eventuali usi imprecisi dei vocaboli, fornendo chiare definizioni ed esempi;

4. favorire la partecipazione collettiva alle attività di apprendimento dei vocaboli, responsabilizzando tutti gli studenti.

La prima buona pratica segnalata dagli insegnanti si riferisce alla **conoscenza della composizione delle parole** (etimologia, sinonimi e contrari, prefissi e suffissi e studio delle radici). Gli insegnanti aiutano gli studenti ad apprendere nuove parole, mostrando loro come si compongono le singole parti e come si può ricavare il significato di un vocabolo che non si conosce. Gli studi convalidano l'analisi della composizione delle parole come una pratica che amplia la conoscenza del vocabolario degli studenti (Graves, 2006; White et al., 1990).

La seconda pratica più citata è stata la **lettura ad alta voce**. Gli insegnanti che la utilizzano tendono a selezionare attentamente libri da leggere che contengono vocaboli interessanti per gli studenti, sottolineano le parole nel testo e stimolano delle discussioni sulla lettura. Anche questa buona pratica trova riscontro nella ricerca: i bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria esposti alla lettura ad alta voce da parte dell'insegnante hanno utilizzato nei loro racconti parole precedentemente sconosciute (Leung, 1992). Sénéchal e Cornell (1993) hanno rilevato nei bambini di quattro-cinque anni l'utilizzo di vocaboli tratti dalle storie lette ad alta voce. Stahl, Richek e Vandevier (1991) hanno riscontrato risultati simili con gli studenti della scuola secondaria di primo grado, i quali sembravano aver acquisito i nuovi vocaboli a seguito dell'esposizione ripetuta di parole di testi letti ad alta voce dagli insegnanti. Altre buone pratiche segnalate riguardano le discussioni in classe o l'integrazione con gli studi delle materie disciplinari.

In sintesi, dagli studi sull'apprendimento del vocabolario si può dedurre che:

• l'insegnamento del vocabolario conduce a un miglioramento della comprensione della lettura, ma i metodi devono essere adattati all'età e alle capacità del lettore. La comprensione di un vocabolo dipende dallo sviluppo cognitivo e dall'evoluzione del linguaggio di un bambino;

• le nuove parole possono anche essere apprese indirettamente leggendo libri illustrati o ascoltando letture ad alta voce. Sono importanti sia la frequenza di ripetizione del vocabolo sia l'integrazione dei vocaboli nei diversi contesti;

• è utile introdurre il significato di una selezione di parole prima di leggere un testo;

• l'apprendimento è facilitato se i bambini hanno la possibilità di leggere lo stesso vocabolo più volte e in contesti diversi;

• i lettori con difficoltà sono supportati se le parole complesse vengono sostituite da sinonimi conosciuti.

3.5. *Strategie metacognitive*

Diversi autori affermano che il libro rappresenti una sorta di collaborazione tra lo scrittore e il lettore. Lo scrittore può scrivere la storia, ma il libro non sarà mai completo fino a quando un lettore non lo prenderà in mano per leggerlo portandovi dentro le proprie esperienze e conoscenze e il proprio vissuto (Giugni, 1969; Wolf & Stoodley, 2012). Attivare questo tipo di collegamenti richiede al lettore l'utilizzo di molteplici strategie di comprensione. Non è vero, infatti, che i lettori esperti capiscano immediatamente il significato di un testo, ma di certo sono ben disposti ad accettare un disorientamento iniziale e, invece di ignorare le difficoltà, lavorano sodo per colmare eventuali lacune e ricostruire una corretta interpretazione del testo. Controllano attentamente la loro comprensione durante la lettura e si accorgono se qualcosa è confuso o poco chiaro perché hanno la consapevolezza metacognitiva, ovvero hanno la capacità di prendere le distanze dal contenuto del libro e di osservarsi per riflettere non sul contenuto in sé, ma sul proprio modo di pensare e di leggere un libro. Per raggiungere questi obiettivi i lettori competenti utilizzano le **strategie di lettura**, cioè delle specifiche attività cognitive volte a ottenere una comprensione più profonda del contenuto di un testo.

Nello studio PISA 2000 si distinguono le strategie di lettura cognitive e metacognitive (Artelt, Baumert, Julius-McElvany, & Peschar, 2003). Le prime si riferiscono alla gestione diretta dei testi: sono strumenti di esplorazione del testo e di elaborazione delle informazioni. Le strategie di lettura metacognitive, invece, monitorano e regolano i processi di lettura, vengono utilizzate per pianificare la preparazione alla lettura (pensare agli obiettivi e al processo di lettura) e per affrontare le difficoltà di comprensione del testo. La tabella 15 mostra le strategie metacognitive inserite nello studio PISA 2000.

Tipologia e caratteristiche	Strategie utilizzate dallo studente per valutare i contenuti	Dichiarazioni degli studenti	Richieste fatte agli studenti
Le strategie di apprendimento riguardano le scelte realizzate dagli studenti per raggiungere gli obiettivi: la capacità di saper pianificare distingue gli studenti in grado di regolare il loro apprendimento. Le strategie cognitive che richiedono capacità di elaborazione delle informazioni includono la memorizzazione e la capacità di convertire le informazioni in altra forma. Le strategie metacognitive implicano una regolazione consapevole dell'apprendimento e sono incluse nel concetto di strategie di controllo.	1. Utilizza strategie di memorizzazione. Queste includono le rappresentazioni testuali delle conoscenze memorizzate con poca o nessuna ulteriore elaborazione.	"Quando studio, memorizzo il più possibile".	Agli studenti è stato chiesto se l'affermazione è: vera "quasi mai", "a volte", "spesso" o "quasi sempre".
	2. Utilizza strategie di elaborazione per collegare il nuovo contenuto alle conoscenze pregresse. Attraverso l'esplorazione di come la conoscenza appresa in altri contesti si collega ai nuovi contenuti, gli studenti acquisiscono una maggiore comprensione rispetto alla semplice memorizzazione.	"Quando studio, capisco come il contenuto si integra a ciò che ho imparato".	Agli studenti è stato chiesto se l'affermazione è: vera "quasi mai", "a volte", "spesso" o "quasi sempre".
	3. Utilizza strategie di controllo per accertarsi che i propri obiettivi di apprendimento siano raggiunti. Queste strategie implicano il controllo di ciò che si è appreso e l'elaborazione di ciò che si deve ancora imparare, consentendo agli studenti di adattare il loro apprendimento al compito da svolgere. Tali strategie sono al centro degli approcci di apprendimento misurati da PISA.	"Quando studio mi impongo di controllare se ricordo ciò che ho imparato".	Agli studenti è stato chiesto se l'affermazione è: vera "quasi mai", "a volte", "spesso" o "quasi sempre".

Tabella 15. Le strategie metacognitive nello studio OCSE PISA (OECD, 2003, p. 13).

Un altro tipo di classificazione delle strategie di lettura si riferisce alla fase in cui vengono utilizzate per affrontare la lettura di un testo: prima, durante o dopo la lettura. Riguardano i processi di pianificazione, monitoraggio e regolazione della lettura che rappresentano un prerequisito centrale per il successo della comprensione. Artelt e Dörfler (2010) elencano le procedure descritte nella tabella 16.

Fase	Obiettivi	Strategie di lettura
Prima fase della lettura	Assicurarsi che il compito di lettura sia eseguito, adottare un atteggiamento di lettura mirato e pianificare una procedura.	Attivare le conoscenze precedenti.
		Formulare previsioni e ipotesi su possibili contenuti.
		Formulare domande sul testo.
		Sfogliare il testo.
Durante la lettura	Monitorare la propria comprensione, confrontare le informazioni implicite ed esplicite con le conoscenze precedenti, identificare eventuali lacune di comprensione.	Formulare domande su ciò che è stato letto.
		Realizzare collegamenti tra la lettura del testo e le conoscenze precedenti.
		Identificare/scoprire dal contesto le informazioni sconosciute che rivelano ambiguità.
		Individuare eventuali incongruenze nel testo.
Dopo la lettura	Superare eventuali difficoltà di comprensione; elaborare il testo, descrivere la struttura e il messaggio del testo.	Constatare se le ipotesi sono state confermate e se le domande formulate prima della lettura sono state chiarite.
		Sintesi del testo (orale o scritta).
		I vari collegamenti realizzati possono essere indicati anche attraverso elaborazioni grafiche, mappe e immagini. Tutto ciò potrà rappresentare visivamente le informazioni.

Tabella 16. Fasi e utilizzo delle strategie di lettura (Artelt & Dörfler, 2010, p. 30).

Si è constatato come la conoscenza delle strategie di apprendimento sia uno dei più forti predittori della capacità di lettura. La performance di lettura in PISA è correlata, in Italia come nell'area OCSE, alla conoscenza della strategia di lettura (ES: .50) e all'utilizzo di strategie di controllo (ES: .28). Le indagini internazionali sulla valutazione della lettura forniscono informazioni sull'impiego delle strategie di lettura a scuola. Vincent Lancrin et al. (2019) hanno esaminato come, e in che misura, l'utilizzo di metodi di insegnamento e di apprendimento di lettura e comprensione dei testi sia cambiato tra le indagini PIRLS del 2006 e del 2016. Il cambiamento all'interno dei Paesi è valutato in base alla crescita o alla diminuzione della percentuale di studenti e all'utilizzo delle strategie di lettura. Di seguito mostriamo le informazioni fornite dagli insegnanti sul ricorso alle strategie di lettura in Italia (Vincent Lancrin et al., 2019):

• *Gli studenti spiegano la comprensione di un testo.* Leggere senza comprendere non può essere considerata lettura. Pertanto, è buona prassi valutare se effettivamente gli studenti capiscono ciò che leggono. Domandare

loro di spiegare come hanno compreso i contenuti di un testo è una pratica semplice e rende visibile il loro effettivo apprendimento. In Italia, studenti che verificano la comprensione di un testo almeno una volta alla settimana: 96% nel 2006 e 98% nel 2016.

• *Gli studenti spiegano lo stile e la struttura di un testo.* Comprendere lo stile e la struttura di un testo favorisce la comprensione della lettura. Questo è il motivo per cui molti programmi di studio la ritengono una competenza chiave. In Italia, studenti che spiegano lo stile e la struttura del testo almeno una volta alla settimana: 70% nel 2006 e 83% nel 2016.

• *Gli studenti formulano inferenze e generalizzazioni da un testo.* Formulare inferenze e trarre conclusioni rappresentano dimensioni della comprensione della lettura che dovrebbero essere esplicitamente insegnate. Queste pratiche rafforzano il pensiero critico e permettono di superare il significato letterale di un testo perché molti elementi possono restare sottointesi. In Italia, studenti che formulano inferenze e generalizzazioni da un testo almeno una volta alla settimana: 59% nel 2006 e 78% nel 2016 (con una media OCSE del 7% nel 2016).

• *Gli studenti identificano i concetti principali di un testo.* Identificare i concetti principali di un testo, impliciti ed espliciti, è una strategia di comprensione della lettura. In Italia, studenti che utilizzano tale strategia almeno una volta alla settimana: 98% nel 2006 e 99% nel 2016.

• *Gli studenti sintetizzano oralmente il contenuto di un testo.* Chiedere agli studenti di rispondere oralmente alle domande sul contenuto di un testo o di riassumerlo è una pratica datata, ma sempre efficace per valutare la comprensione. Rende l'apprendimento visibile agli insegnanti e agli studenti. In Italia, studenti che rispondono a domande o riassumono oralmente il contenuto di un testo almeno una volta alla settimana: 92% nel 2006 e 97% nel 2016 (in generale l'aumento nei Paesi OCSE è stato piuttosto modesto, del 2%).

La ricerca sulla comprensione della lettura ha una lunga e ricca storia e numerosi studi sottolineano l'importanza delle strategie di lettura. La consapevolezza dei processi di comprensione è fondamentale per chi intende promuovere le competenze del lettore, se al centro della progettazione educativa rimangono la pratica e l'esperienza di chi legge e l'incontro con testi autentici (Lumbelli, 2009). Duke e Pearson (2002) forniscono una sintesi degli studi sul comportamento di lettura e sulla comprensione dei testi fondata sulla osservazione dei **bravi lettori**. Come si comporta il bravo lettore quando legge? La lista delle pratiche include una partecipazione attiva con chiari obiettivi. Di solito i bravi lettori sfogliano il testo prima di affrontare la lettura approfondita e rilevano già da subito alcune caratteristiche che

possono essere pertinenti ai loro obiettivi. Mentre leggono formulano previsioni sui contenuti; leggono in maniera selettiva e prendono costantemente decisioni sulla modalità di lettura da seguire. I bravi lettori sono anche in grado di rimettere in discussione il significato di ciò che leggono e collegano i nuovi contenuti alla conoscenza pregressa. Riflettono sullo stile, sulle intenzioni dell'autore e sul contesto storico e affrontano eventuali lacune di comprensione del testo. Sono in grado di giudicare la qualità e il significato del testo, a cui reagiscono intellettualmente ed emotivamente.

Gli studi sui **lettori deboli** mostrano comportamenti di lettura nettamente differenti, sia nelle abitudini sia nell'utilizzo delle strategie di lettura. I motivi per cui i lettori deboli non si avvalgono delle strategie di lettura sono dovuti alle loro carenze conoscitive e, in generale, alla scarsa motivazione alla lettura: una lettura efficace richiede impegno e attenzione, mentre i lettori deboli, come abbiamo visto, tendono a essere passivi.

Le strategie di lettura dei bravi lettori possono essere promosse a scuola attraverso un esercizio sistematico (una panoramica dei risultati empirici sulle diverse strategie si trova nel National Reading Panel, 2006). Ci sono vari metodi di insegnamento che si sono dimostrati efficaci. Hattie (2017) ha identificato più fattori con vari *effect size*: strategie di collegamento con la conoscenza pregressa (ES: .93), strategie di trasferimento della conoscenza (ES: .86), sintesi (ES: .79), pianificazione e previsione (ES: .76), insegnamento reciproco (ES: .74), strategie metacognitive (ES: .60), strategie di insegnamento (ES: .57), strategie di autoregolamentazione (ES: .52).

La tabella 17 (Duke & Pearson, 2002) riporta una selezione di strategie che si sono dimostrate particolarmente efficaci per migliorare la comprensione della lettura.

Strategia di lettura	Descrizione
Formulare ipotesi e previsioni	Le previsioni possono riguardare l'argomento, l'azione futura, la struttura della storia. Tali ipotesi richiedono che i bambini utilizzino la loro conoscenza pregressa, prevedano una sequenza di azioni e abbiano una visione d'insieme di ciò che hanno già letto. Si incoraggiano i bambini a utilizzare le conoscenze acquisite per comprendere meglio i nuovi contenuti che leggono. È altrettanto importante verificare le previsioni formulate, perché solo attraverso un confronto continuo con il testo si potrà ottenere una comprensione più profonda.
Pensare ad alta voce	Mentre gli studenti svolgono un compito di lettura, i pensieri di accompagnamento sono pronunciati ad alta voce dall'insegnante o dallo stesso bambino. Commentando il proprio approccio, l'insegnante trasmette esplicitamente il meccanismo con cui affronta la lettura: come supera le difficoltà, come attribuisce un significato ai vocaboli sconosciuti, come e quali strategie di comprensione utilizza e come ricava il significato da un testo. La verbalizzazione dei pensieri da parte degli studenti riduce l'impulsività che spesso porta a conclusioni affrettate o a letture fugaci, e incoraggia a leggere più attentamente e ad applicare le strategie. Allena anche la capacità di verificare in modo indipendente la comprensione durante la lettura.

Rappresentare visivamente il testo	Le informazioni scritte sono astratte e difficili da memorizzare nel loro insieme; le rappresentazioni illustrate, invece, sono concrete e più facili da ricordare e possono aiutare a comprendere, strutturare e riprodurre meglio le informazioni testuali. Rappresentazioni visive di informazioni testuali come grafici, modelli o immagini sono nuove rappresentazioni dei contenuti. Questo trasferimento attivo in una nuova e diversa forma di presentazione rafforza il rapporto tra conoscenza pregressa, comprensione del testo e memoria testuale.
Riassumere	Riassumere le informazioni significa leggere lunghe porzioni di testo, selezionare i concetti importanti e quelli non importanti, saper collegare le informazioni e creare un nuovo testo coerente che rifletta il testo originale. Molti bambini hanno bisogno di istruzioni dettagliate, di pratica ed esercizio per svolgere questo complesso compito. Vi sono due approcci utili: l'approccio basato sulle regole e l'approccio olistico, entrambi ugualmente adatti per l'apprendimento di sintesi scritte efficaci e per migliorare la comprensione del testo. Nell'approccio basato sulle regole, gli studenti seguono le indicazioni: – eliminare le informazioni non importanti; – sostituire più parole con una sola parola; – esprimere azioni individuali in una sola parola; – scegliere un principio guida. Nell'approccio olistico, gli studenti riassumono prima il testo con poche parole, poi trasformano queste parole in frasi che successivamente andranno ad ampliare per fornire un breve riassunto.
Porre domande	La comprensione e la riproduzione dei testi sono influenzate dal tipo di domande formulate ai bambini prima, durante o dopo la lettura. Per esempio, se gli studenti sono abituati a ricevere regolarmente richieste di informazioni fattuali, tendono a concentrarsi sui fatti quando leggono i testi. Se, d'altro canto, viene loro chiesto regolarmente di collegare il contenuto del testo con le loro conoscenze precedenti, essi integreranno tali conoscenze anche nella lettura di altri testi. Tuttavia, la comprensione del testo è incoraggiata ancora di più se gli studenti imparano a sviluppare domande sul testo in autonomia. A tal fine possono essere guidati con l'aiuto di una tecnica che distingue le relazioni domanda-risposta: 1. le domande e le risposte sono esplicitamente scritte nel testo; 2. la domanda e la risposta sono implicite nel testo, vale a dire che le diverse informazioni testuali devono essere collegate e devono essere tratte le conclusioni; 3. la domanda nasce da alcune informazioni testuali e deve essere risolta con l'aiuto di conoscenze preliminari (Raphael & Pearson, 1985).

Tabella 17. Buone pratiche: le strategie di lettura (Duke & Pearson, 2002).

3.6. *Motivare alla lettura: una chiave per l'apprendimento permanente*

Imparare a leggere è un grande traguardo, per il cui raggiungimento entrano in gioco diversi processi e funzioni: l'elaborazione dell'informazione linguistica, la sua comprensione, ma anche dimensioni affettive ed emotive (Lumbelli, 2009).

Al di là delle competenze, l'ingrediente considerato fondamentale per diventare un bravo lettore è la **motivazione alla lettura**. La motivazione e i suoi vari aspetti si riferiscono agli incentivi che stimolano una persona a impegnarsi in attività di lettura (Schiefele, Schaffner, Moller, & Wigfield,

2012; Wigfield, 1997). Diversi modelli teorici descrivono le correlazioni tra la motivazione e la **performance di lettura** (Möller & Schiefele, 2004), con un legame che agisce secondo un meccanismo di auto-rafforzamento che porta al cosiddetto "effetto Matteo", di cui abbiamo già trattato precedentemente: secondo questa espressione, adottata da Stanovich (1986), chi legge meglio legge di più, e chi legge di più legge meglio. Gli atteggiamenti positivi verso la lettura e i risultati raggiunti sono correlati: i lettori migliori apprezzano di più la lettura, e quindi sviluppano abilità più avanzate. Leggere frequentemente, come attività di piacere, potenzia le capacità di lettura di bambini, giovani e adulti (Acone, 2017; Detti, 2002), porta a una maggiore partecipazione alla società e a più ampie opportunità di lavoro.

Anche le indagini internazionali sulla lettura considerano fattori come la motivazione, l'impegno e il comportamento (Goy, Valtin, & Hußmann, 2017) componenti fondamentali della lettura. Gli atteggiamenti positivi verso la lettura diventano quindi obiettivi educativi, in quanto promuovono l'apprendimento permanente. Nelle loro ricerche, Wigfield e Guthrie (1997) hanno proposto varie forme di motivazione e, nel *Motivations for Reading Questionnaire* (MRQ), distinguono 11 diversi aspetti, fra i quali il coinvolgimento (il piacere di leggere una storia) e la curiosità (il piacere di imparare di più su argomenti di proprio interesse). La motivazione alla lettura è, infatti, un costrutto multidimensionale (Wigfield & Guthrie 1997) e si può suddividere tra **intrinseca** ed **estrinseca**. I bambini sono estrinsecamente motivati a leggere, per esempio, quando leggono per ottenere buoni voti e alti livelli di rendimento scolastico (competizione), quando vogliono essere lodati dai genitori o dagli insegnanti (riconoscimento), o quando si sforzano di raggiungere obiettivi esterni al processo di lettura vero e proprio. La motivazione intrinseca a leggere, d'altra parte, deriva principalmente dall'interesse personale per l'argomento di un testo o per il piacere e il gusto della lettura, tutte esperienze positive legate alla lettura stessa. I risultati hanno confermato che gli incentivi intrinseci sono migliori predittori della frequenza di lettura e della comprensione rispetto agli incentivi estrinseci (Becker et al., 2010; Lau, 2009; Schaffner, Schiefele, & Ulferts, 2013; Schiefele et al., 2012; Wang & Guthrie, 2004). Tuttavia, numerosi studi hanno suggerito che sia la motivazione intrinseca sia quella estrinseca tendono a diminuire nel tempo (Stutz, Schaffner, & Schiefele, 2016; Wigfield et al., 2015; Wigfield & Guthrie, 1997).

Per questo è necessario che tutti i piccoli lettori, inclusi coloro che riscontrano difficoltà, abbiano numerose possibilità di leggere sia a scuola sia al di fuori del contesto scolastico. Schiefele e Löweke (2018) hanno suggerito che la maggior parte dei precedenti studi si siano focalizzati su uno o più aspetti della motivazione, come le correlazioni tra motivazione e

comportamento di lettura e tra motivazione e competenza di lettura; invece, bisognerebbe concentrarsi anche sul profilo del lettore, perché lo stesso stimolo potrebbe ricevere una risposta diversa a seconda della personalità dello studente.

Ci sono studenti che hanno già delle esperienze di lettura, e non sono sempre positive. Anche se così giovani, alcuni si considerano già come dei non lettori. Influenze importanti per lo sviluppo della motivazione derivano infatti dalla fiducia nelle proprie capacità di performance (rendimento scolastico, autoconcetto e lettura, ovvero l'insieme di percezioni, idee e pensieri che un individuo ha di sé stesso come lettore) e dalle convinzioni e aspettative su come ci si comporterà in una determinata situazione di apprendimento (autoefficacia). L'idea che un bambino ha di sé e le sue aspettative di autoefficacia sono formati sulla base delle precedenti esperienze di apprendimento, positive o negative, che portano a un maggiore o minore impegno verso la lettura. Concetti di sé sfavorevoli e basse aspettative sulla propria autoefficacia compromettono la volontà di esercitarsi e portano all'elusione delle prestazioni (Nurmi, Hirvonen, & Aunola, 2008). Per questo gli insegnanti dovrebbero valutare l'identità dello studente e conoscere le sue competenze acquisite, le sue motivazioni e il suo atteggiamento verso la lettura. Una tale valutazione formativa permette in questo contesto di riconoscere e supportare i bambini e i ragazzi verso un piano di lettura adeguato.

La possibilità che gli studenti possano acquisire la competenza di lettura, ma non il desiderio di leggere, ha spinto coloro che hanno progettato gli studi su larga scala a includere elementi destinati a misurare anche gli atteggiamenti verso la lettura e legati al piacere di leggere. La discrepanza tra competenza e desiderio di lettura è talmente evidente se si considera il fatto che esistono persone che, pur essendo alfabetizzate e pur avendo frequentato la scuola, preferiscono non leggere: questo, per esempio, accade alla maggior parte della popolazione italiana (Istat, 2018). Le indagini PIRLS e PISA offrono dati preziosi anche in questo contesto. Nei dati PIRLS 2016, in media, il 43% degli studenti della quarta primaria ha dichiarato di amare molto leggere (in Italia 41%, in Spagna 56% e in Germania 32%), mentre il 16% in media ha affermato di non gradire la lettura (in Italia 16%, in Spagna 10% e in Germania 25%) (Mullis et al., 2017a). Gli studenti a cui piaceva molto leggere hanno ottenuto risultati di lettura mediamente più elevati rispetto a quelli che hanno riferito di non gradire la lettura.

Anche PISA 2009 ha rilevato una **correlazione tra rendimento scolastico e piacere della lettura**. La differenza cruciale tra gli studenti che hanno ottenuto buoni risultati nella valutazione della lettura e coloro che hanno ottenuto scarsi risultati è da attribuirsi proprio al piacere della let-

tura quotidiana, piuttosto che al tempo complessivo dedicato all'attività di lettura. In media, gli studenti che leggono quotidianamente come attività di piacere ottengono un vantaggio che equivale a oltre un anno di scolarizzazione rispetto a coloro che non hanno questa abitudine (OECD, 2011). È quindi preoccupante il fatto che in quasi tutti i Paesi si sia osservata, in questi ultimi anni, una diminuzione della motivazione alla lettura. In PIRLS 2016 circa il 25% degli studenti italiani (13% in Spagna, 17% in Germania) ha riferito di non leggere per piacere al di fuori del contesto scolastico (Hußmann et al., 2017). Il 28% degli studenti italiani (in Spagna 44,5%, in Germania 43%) ha riferito di leggere per piacere ogni giorno o quasi ogni giorno (Hußmann et al., 2017).

I dati PISA rivelano, inoltre, una grande differenza a favore delle ragazze nella lettura come attività di piacere, con percentuali sempre più basse per i ragazzi tra le due rilevazioni del 2000 e del 2009 (OECD, 2010b).

A causa di un diverso formato tra le categorie di risposta non è possibile attuare un confronto diretto tra i dati PIRLS e i dati PISA in merito alla lettura come attività per piacere. I dati indicano comunque una diminuzione generale, in quasi tutti i Paesi, della motivazione alla lettura dalla quarta primaria fino all'età di 15 anni (Mullis et al., 2017a; 2017b; OECD, 2010b), tendenza di cui i Paesi devono prendere atto e affrontare con iniziative che stimolino la motivazione alla lettura.

Tra queste, si distinguono misure rivolte ai singoli studenti o al gruppo classe. Approcci multidimensionali e dinamici alla promozione della lettura integrano aspetti emotivi (come la motivazione intrinseca alla lettura), comportamentali (la lettura come attività di piacere), cognitivi (come le strategie di lettura) e sociali (come i dialoghi sulle letture). Su queste basi, per esempio, è stato sviluppato il progetto di promozione della lettura CORI (Concept-Oriented Reading Instruction), che si è dimostrato efficace (Guthrie, Wigfield, & You, 2012). Il progetto europeo ELINET (ELINET, 2016) ha raccolto le buone pratiche, emerse negli ultimi anni nei Paesi europei, che stimolano la motivazione alla lettura come attività di piacere. Si è rilevato che molte di queste iniziative funzionano con motivazioni estrinseche come per esempio i concorsi di lettura, il passaporto di lettura con l'elenco dei libri letti, il certificato di lettura o altre tipologie di premi. Va segnalato che tali concorsi o iniziative incentivano solo coloro che hanno già una buona competenza di lettura, mentre, per quei bambini che riscontrano qualche difficoltà, possono rappresentare un disincentivo.

Quando si tratta di incoraggiare i singoli studenti, non è sufficiente offrire opportunità e incentivi per una lettura intensiva; molti bambini e ragazzi potrebbero riscontrare delle difficoltà e avere bisogno di un supporto

supplementare per migliorare prima le competenze di base. Alcune buone pratiche per stimolare la motivazione alla lettura sono:

- proporre letture in linea con gli interessi del bambino/ragazzo;
- fornire materiale di lettura vario e offrire ai bambini e ragazzi la possibilità di scegliere liberamente cosa leggere;
- proporre metodi di apprendimento cooperativo;
- spiegare la natura e l'utilizzo delle strategie di lettura;
- incoraggiare bambini e ragazzi con riscontri positivi sui risultati di lettura;
- frequentare luoghi che valorizzano i libri e coinvolgere i genitori nel ruolo di promotori della lettura al di fuori del contesto scolastico;
- organizzare delle visite in luoghi che valorizzano la lettura, partecipare a eventi (laboratori, presentazione di libri, incontri con autori o altri professionisti e in generale tutte le attività che aiutano i bambini a scoprire il mondo della lettura);
- creare delle occasioni di condivisione e di discussione sui libri e la lettura.

Si è anche dimostrato utile progettare, nella scuola e in classe, un ambiente stimolante dal punto di vista della lettura per far sì che il luogo frequentato quotidianamente dai bambini e dai ragazzi diventi un luogo di valorizzazione della lettura, che permetta di condividere esperienze e di accedere a una varietà di materiali utili, soprattutto a coloro che a casa hanno pochi libri. Ciò diventa possibile se nella scuola è presente una biblioteca scolastica ben organizzata e attrezzata, dove sono disponibili anche risorse digitali.

3.7. *Ambienti di apprendimento e biblioteca scolastica*

Sono numerosi gli elementi che influiscono sul successo scolastico di bambini e ragazzi. Fra questi, hanno un'importanza fondamentale gli ambienti di apprendimento come la biblioteca scolastica, che rappresenta lo strumento ideale per promuovere la lettura nella scuola. Diversi studi testimoniano l'esistenza di una relazione positiva tra la presenza di una biblioteca nella scuola e le capacità di apprendimento degli studenti (Mullis et al., 2012). Lo studio di Marzoli e Papa (2017) ha indagato su un campione di 9896 scuole italiane rilevando un andamento crescente dei punteggi nelle prove Invalsi in tutti i livelli scolastici. Qualsiasi iniziativa di promozione della lettura nella scuola non dovrebbe prescindere, quindi, dalla presenza

di ambienti dedicati alla lettura come la biblioteca scolastica, di classe o diffusa nella scuola. Nonostante l'importanza della presenza della biblioteca scolastica per il sistema educativo e formativo, non esiste tuttora in Italia un quadro legislativo organico relativo alla sua organizzazione e funzionamento. Non è previsto il ruolo del bibliotecario scolastico, tranne nella provincia di Bolzano, dove nei vari istituti è stata promossa la biblioteca come "centro di risorse educative e multimediali".

Le biblioteche scolastiche condividono molteplici obiettivi: per esempio, favoriscono l'insegnamento, l'apprendimento e la diffusione della conoscenza per tutti (IFLA, 2015) e offrono accesso alle risorse e consulenza per le attività di ricerca e valutazione delle informazioni. I programmi e le attività di promozione organizzati dalla biblioteca sono in grado di stimolare la motivazione e l'abitudine alla lettura, creare occasioni di partecipazione sociale e culturale in cui poter approfondire i propri interessi personali. L'azione 24 del Piano Nazionale Scuola Digitale introduce la definizione di **Biblioteca scolastica innovativa** come "ambiente di alfabetizzazione all'uso di tutte le risorse informative" e in particolare di quelle digitali (Roncaglia, 2016). La biblioteca diventa così il luogo in cui coltivare le competenze chiave per l'apprendimento permanente.

L'obiettivo generale delle biblioteche scolastiche di tutto il mondo è espresso nel *Manifesto della biblioteca scolastica* IFLA/UNESCO del 1999 e nella sua missione, che riflette i contenuti del Manifesto IFLA (IFLA, 2015), in grado di rispondere alle esigenze uniche e al contesto educativo della scuola di cui fa parte. La biblioteca, infatti, non è un organismo isolato, ma opera attivamente all'interno della scuola per offrire un programma in linea con i contenuti del curriculum scolastico.

Dal punto di vista contenutistico, come si forma la **collezione di una biblioteca** scolastica? Al fine di garantire una educazione alla lettura di qualità, "gli insegnanti dovrebbero conoscere la letteratura classica e contemporanea per bambini e ragazzi in grado di sviluppare l'immaginazione degli studenti e ampliare i loro interessi di lettura" (Valtin et al., 2019, p. 44). La letteratura giovanile si rivolge ai bambini e ai ragazzi, ma la sua esistenza si affida agli adulti, ed è proprio questo rapporto tra adulto, bambino e ragazzo a essere al centro dell'educazione (Ascenzi, 2002; Mallan, 2017). La letteratura giovanile è anche un prezioso osservatorio per indagare l'atteggiamento dell'adulto verso il bambino nel tempo.

Per formare una buona collezione di letteratura giovanile è sempre difficile applicare gli standard di raccolta generali: alcuni documenti prevedono che ci siano almeno 10-12 libri per ogni studente presente nella scuola (IFLA, 2015). Una buona procedura è quella di basarsi sul curriculum della scuola e sugli interessi dei ragazzi. Ecco perché la selezione delle risorse

deve avvenire sempre con la collaborazione degli studenti, che saranno anche i fruitori della biblioteca. Le sezioni presenti dovrebbero comprendere: narrativa, divulgazione, opere di consultazione, riviste, periodici, materiali didattici e documentazione per l'aggiornamento degli insegnanti. L'offerta di libri e materiali include una varietà di formati – libri illustrati, riviste, graphic novel ecc. –, così da offrire agli studenti maggiori possibilità di scelta in base alle preferenze di lettura. Imparare a leggere generi e formati diversi aumenta l'abilità e l'interesse dei giovani lettori per la lettura (Miller, 2009; 2014).

La biblioteca scolastica innovativa offre inoltre risorse digitali, audiolibri, materiale didattico multimediale, giornali e riviste online. La crescente disponibilità di risorse digitali, unita all'accesso in rete, consente di utilizzare dei sistemi di catalogazione appropriati per classificare le risorse secondo standard bibliografici internazionali o nazionali e permette di includere la biblioteca in reti più ampie di risorse. L'accesso alle collezioni e ai servizi di una biblioteca scolastica dovrebbe basarsi sulla *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* delle Nazioni Unite (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 1948), non essere soggetto ad alcuna forma di censura ideologica, politica o religiosa, né a pressioni commerciali (IFLA, 2015). Tutti i docenti e il personale della biblioteca dovrebbero garantire la presenza di risorse coerenti con il programma scolastico e con le identità culturali rappresentate nella scuola, così come i servizi dovrebbero essere offerti in modo equo a tutti i membri della comunità scolastica. La biblioteca scolastica garantisce, così, un vero accesso all'informazione e offre la possibilità di confrontarsi in un ambiente multiculturale, multilingue e multietnico (Zizioli, 2017).

Una delle caratteristiche principali della biblioteca scolastica è quella di promuovere l'attività di ricerca e di gestione dell'informazione, attività fondamentale se si considera l'enorme flusso di contenuti che vengono diffusi a ciclo continuo dai nuovi media, presentati in forma "granulare" e frammentata (Roncaglia, 2018). D'altronde, l'abbondanza di informazione non basta a creare lettori consapevoli e informati: è necessario acquisire le competenze per poter utilizzare ed elaborare le informazioni in maniera efficace. Le linee guida IFLA parlano di apprendimento basato sulla ricerca come presupposto per utilizzare l'informazione in modo corretto. Anche il Piano Nazionale Scuola Digitale include l'*Information literacy* in riferimento all'esigenza di riorganizzare i contenuti frammentati in conoscenze articolate e complesse. Si tratta delle competenze informative, relative alla capacità di ricercare, valutare, selezionare e utilizzare le informazioni e creare della nuova conoscenza attraverso i mezzi digitali (Catalani, 2020; Lombello Soffiato & Priore, 2018).

L'*information literacy* non è qualcosa che si acquisisce in autonomia: le basi vanno apprese a partire dalla scuola primaria, all'interno di un percorso formativo che prevede delle fasi ben definite, perché la ricerca non è un processo occasionale, ma strutturato. Lo sviluppo di competenze richiede degli ambienti di apprendimento adeguati in grado di porre al centro la pratica didattica, la capacità di utilizzare gli strumenti tecnologici per trovare e acquisire la conoscenza necessaria e trasferire ai ragazzi una metodologia di apprendimento utilizzabile in tutte le discipline o per esigenze della vita reale (Lombello Soffiato & Priore, 2018).

Gli ambienti di apprendimento non si limitano alla biblioteca scolastica. I libri e i materiali di lettura devono essere presenti anche nei luoghi maggiormente frequentati dai bambini e dai ragazzi, in primis all'interno della classe, dove andrebbe creata una piccola collezione (la **biblioteca di classe**) che rappresenta il supporto sempre disponibile per l'insegnante e per le attività di lettura. Una collezione di libri in classe non potrà mai sostituire le risorse di una biblioteca scolastica. Ognuno di questi luoghi rappresenta un'occasione unica di apprendimento e di esperienza legata alla lettura. Tuttavia, costruire e gestire una piccola collezione di classe significa poter rispondere immediatamente ai mutevoli interessi e bisogni degli studenti.

Inoltre, la biblioteca di classe rappresenta un sostegno per le attività di lettura realizzate in aula (Catapano, Fleming, & Elias, 2009). Ha bisogno di aggiornamento costante e può essere suddivisa tra una collezione di base/permanente e una collezione supplementare formata dai libri presi in prestito dalla biblioteca scolastica, dalla biblioteca di zona, portati da casa dall'insegnante o dai bambini. La collezione supplementare può cambiare in base ai temi che si affrontano in classe, mentre la collezione permanente conterrà una selezione di qualità di diversi livelli di difficoltà e includerà una varietà di generi e argomenti (McGee & Richgels, 1996). Oltre ai libri, la biblioteca può includere riviste e altri articoli di lettura su temi specifici relativi a scienze, matematica, storia, geografia, musica, arte ecc.

Per attrarre e rappresentare la pluralità di interessi di bambini e ragazzi, le biblioteche di classe devono essere provviste di molti buoni libri. L'*American Library Association* (Hack, Hepler, & Hickman, 1993) raccomanda 300 titoli, comprese le copie singole e multiple, nella collezione permanente, con titoli supplementari temporanei della biblioteca scolastica. L'*International Literacy Association* consiglia una collezione che includa almeno sette libri per ogni studente e per le collezioni della biblioteca scolastica 20 libri per ogni studente, ma la maggior parte delle scuole non dispone di risorse finanziarie sufficienti per realizzare il tipo di biblioteca ideale necessaria per aiutare gli studenti se non nell'arco di qualche anno.

3.8. *MEL: Modello per l'Educazione alla Literacy*

Considerate le varie analisi realizzate sulle indagini internazionali, sullo sviluppo delle capacità di lettura e sulla qualità di insegnamento della lettura, sulla formazione dei docenti e sulle competenze e conoscenze che accompagnano la crescita del bambino come lettore, abbiamo a disposizione alcuni fondamenti per definire le linee guida per l'educazione alla lettura e offrire una formazione specifica agli insegnanti. Le linee guida riprendono spunti teorici ed esempi di buone pratiche, sono integrabili con le *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012) e rappresentano la base del modello di sviluppo professionale per l'educazione alla lettura (MEL – Modello per l'Educazione alla Literacy).

Le linee guida sono caratterizzate da alcuni principi generali:

- favoriscono una comprensione integrata di teoria e pratica e offrono un orientamento per la promozione della lettura nella scuola;
- coinvolgono tutti gli insegnanti e gli educatori, indipendentemente dalla materia che insegnano. I docenti condividono la responsabilità della crescita delle competenze di lettura degli studenti, assumendo il ruolo di esperti nella loro disciplina (scienze, geografia, storia ecc.);
- possono essere adattate e arricchite in funzione del contesto di riferimento e delle esigenze della comunità scolastica;
- promuovono un senso di responsabilità collettiva per l'insegnamento della lettura e per la conoscenza condivisa (apprendimento reciproco tra docenti della stessa scuola).

Nel nostro studio abbiamo sviluppato le linee guida per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria. I contenuti delle linee guida della scuola secondaria di primo grado sono approfonditi in una separata fase della ricerca.

3.9. *Linee guida per l'educazione alla lettura nella scuola dell'infanzia*

In questa fase il nostro studio si è focalizzato sulla individuazione degli elementi fondamentali di un piano di formazione per docenti della scuola dell'infanzia e sulle linee guida da seguire per l'educazione alla lettura nella fase prescolare.

L'educazione in questa fascia di età è riconosciuta come basilare per migliorare il benessere e l'apprendimento dei bambini che incideranno lungo tutto l'arco della vita (Dozza, 2016; ELINET, 2016; OECD, 2018).

Imparare a leggere e scrivere può essere visto come un lungo processo di sviluppo che inizia molto presto nella vita, caratterizzato dalle crescenti scoperte del bambino sulla funzione, sulle caratteristiche del linguaggio scritto e sul rapporto tra il linguaggio orale e quello scritto. Le abitudini adottate durante gli anni che precedono l'ingresso nella scuola, a casa dai genitori o nella scuola dell'infanzia dagli insegnanti, sono fondamentali e decisive per il futuro sviluppo del linguaggio dei bambini (Mascia, 2018b).

Ancor prima che a scuola i bambini imparino formalmente a leggere e scrivere, sviluppano le competenze di lettura e scrittura emergenti, cioè i primi concetti sui libri e la stampa, in interazione con gli adulti, e altre attività di alfabetizzazione. Le linee guida per l'educazione alla lettura nella scuola dell'infanzia favoriscono la *emergent literacy* e offrono indicazioni per incentivare la motivazione alla lettura e lo sviluppo di competenze e conoscenze utili per il successivo apprendimento della lettura. Nella fase prescolare, i bambini possono essere coinvolti solo in presenza di un ambiente ludico, ricco di libri e materiali di lettura e con programmi che si concentrano sulle aree fondamentali per l'alfabetizzazione, come lo sviluppo del linguaggio, la familiarità del testo scritto, la consapevolezza fonologica e fonemica e il racconto e la narrazione attraverso esperienze simili a quelle che i piccoli vivono in casa, nelle quali si divertono, imparano a comunicare con gli altri, a esprimere idee ed emozioni.

Linea Guida 1: Creazione di un ambiente di lettura			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
Le basi della lettura si formano fin dalla prima infanzia con le attività di pre-lettura – *emergent literacy*. Per influenzare la propensione e la motivazione alla lettura occorre creare un ambiente di lettura. Ciò significa permettere ai bambini di crescere circondati dai libri e altro materiale anche a scuola, pratica soprattutto utile per coloro che a casa hanno pochi libri. I bambini che hanno pochi contatti con i libri nella prima infanzia mostreranno scarso interesse per la lettura da adulti.	Materiali per la creazione di un angolo lettura nella classe (tappeto, cuscini, scaffali ecc.).	Creare un ambiente stimolante dove gli adulti interagiscono con i bambini e leggono per piacere. Gli insegnanti trasmettono la passione per la lettura e rappresentano un modello di riferimento per i bambini. Si possono organizzare piccoli gruppi di lettura, affinché lo spazio non sia di impedimento. Le pareti dell'angolo della lettura possono essere utilizzate per appendere disegni o brevi testi, in questo caso le pareti divengono "memoria" delle attività che lì si svolgono.	Inizio di anno scolastico
	Tappeto morbido per la lettura	Il tappeto dovrebbe posizionarsi in un angolo stabilito ed è particolarmente indicato per i bambini piccoli.	Inizio di anno scolastico
Libri e materiali di lettura adatti ai bambini in età prescolare.	Albi illustrati di diverso formato, libri senza parole, narrativa per bambini.	Per la selezione dei libri ci si potrà orientare in base alla qualità e alla bellezza delle illustrazioni e alle storie che riguardano il mondo esterno, le emozioni, le attività quotidiane, la famiglia ecc. È importante che i contenuti non siano banali, ma stimolino il pensiero del bambino.	Rinnovo continuo durante l'anno scolastico
Per la costruzione dell'ambiente di lettura sono utili anche lettere tattili, smerigliate, magnetiche, carte gioco e altri materiali in grado di attirare l'attenzione e l'interesse dei bambini.	Lettere smerigliate, carte di nomi, lettere mobili, lettere magnetiche e, in generale, altri materiali tattili che riproducono numeri, simboli.	Si può includere nell'attività quotidiana l'utilizzo di materiale montessoriano, che offre l'opportunità di apprendere attraverso il tatto e l'uso delle mani.	Inizio di anno scolastico
Partecipazione ai programmi di acquisto/donazione libri		La scuola può partecipare alle iniziative promozionali di acquisto e donazione libri per arricchire la biblioteca e l'angolo lettura.	

Linea Guida 1: Creazione di un ambiente di lettura			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
Consultare più fonti per la selezione dei libri e delle novità editoriali adatte alla fascia di età 3-6 anni (web, riviste specializzate, biblioteca, libreria ecc.).	Siti di informazione, newsletter, abbonamenti a riviste, gruppi social tematici ecc.	Per mantenersi aggiornati gli insegnanti possono: – attingere alla bibliografia per la prima infanzia disponibile nelle biblioteche specializzate; – consultare siti web e social di riferimento; – consultare le proposte dei programmi dedicati alla lettura nella prima infanzia; – consultare riviste specializzate sulla letteratura per ragazzi che presentano le migliori novità in uscita degli editori e offrono utili consigli di lettura.	Almeno una volta al mese

Bibliografia
Balbinot et al., 2016; Blezza Picherle, 2016; Clay, 2000; Downing, 1984; Eurydice, 2011; Forum del libro, 2015; Garbe et al., 2019; Layne, 2015; Mascia, 2017b; 2018b; 2018d; Snow et al., 1998; Terrusi, 2017; Valtin et al., 1986-1994; Valtin, 2012; Valtin & Sasse, 2018; Westberg et al., 2006; Wolf & Stoodley, 2012; Wolf, 2018.

Tabella 18. Linee guida per creare un ambiente di lettura.

Linea Guida 2: Lettura ad alta voce			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
La lettura ad alta voce eseguita con sistematicità, sia in famiglia sia a scuola, permette al bambino di raggiungere importanti traguardi emotivi, affettivi e relazionali. La lettura ad alta voce: – contribuisce a stimolare il piacere della lettura; – arricchisce il lessico; – influisce positivamente sulla consapevolezza fonologica e il linguaggio dei bambini.	Albi illustrati, narrativa per bambini di età prescolare, testi espositivi per bambini di età prescolare.	Promuovere la lettura ad alta voce in modo da trasmettere sensazioni, emozioni e sentimenti suggeriti dalle parole e dalla storia. Il lettore collabora alla costruzione del significato del testo, diventando coautore del racconto. Il messaggio della lettura può così raggiungere il bambino. Nella scuola dell'infanzia la lettura ad alta voce ha una funzione ricreativa e rilassante per i bambini. Questa pratica però non dovrebbe essere confinata alle situazioni meno impegnative: si dovrà dedicare alla lettura un momento importante della giornata.	Almeno 20 minuti al giorno Dopo l'ingresso e prima dell'uscita da scuola. Dopo il pranzo o al termine di un'attività fisica.
Come si legge ad alta voce?		Affinché sia efficace, si suggerisce che la lettura del racconto sia il più possibile espressiva, modulando tono e ritmo. Durante la lettura l'insegnante potrà fermarsi brevemente per stabilire un contatto visivo con i bambini che ascoltano. La velocità di lettura deve rispettare i tempi di elaborazione necessari al bambino. Si possono utilizzare anche diverse voci per caratterizzare i personaggi, ma senza banalizzare la lettura del racconto. La teatralizzazione eccessiva di un testo può impedire ai bambini di apprezzare il fascino della lettura. È importante rileggere più volte lo stesso libro ad alta voce, o anche solo alcuni passaggi, perché ogni rilettura consentirà al bambino di fare nuove scoperte.	
Non solo gli insegnanti sono i referenti della lettura ad alta voce		Si invitano a leggere ad alta voce insegnanti, educatori e altre persone significative per i bambini: genitori, nonni, bibliotecari, librai ecc.	Almeno una volta alla settimana
Bibliografia Balbinot et al., 2016; Batini, 2011; 2018; Blezza Picherle, 2016; Eurydice, 2011; Layne, 2015; Mascia, 2017b; Snow et al., 1998; Wolf & Stoodley, 2012; Xie et al., 2018.			

Tabella 19. Linee guida per la lettura ad alta voce.

Linea Guida 3: Lettura ad alta voce interattiva			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
Le tecniche di lettura ad alta voce che stimolano maggiormente lo sviluppo della *emergent literacy* sono quelle che prevedono una partecipazione attiva dei bambini. La lettura interattiva stimola l'acquisizione del lessico e migliora la comprensione della storia e del suo schema, in quanto l'interazione permette al bambino di collegare i contenuti alla sua conoscenza. In questo tipo di lettura i bambini non solo potranno ascoltare, ma anche formulare domande, brevi commenti e previsioni sulla storia.	Albi illustrati e narrativa per bambini di età prescolare.	La lettura interattiva prevede che gli insegnanti pensino e parlino ad alta voce mentre leggono, con il fine di imitare il comportamento del lettore competente. Un lettore ideale è colui che mentre legge pensa, formula previsioni, interpreta i sentimenti di un personaggio ecc. Altre attività della lettura interattiva sono: – leggere una storia e poi invitare i bambini a raccontare altre storie collegate; – leggere diversi libri sullo stesso argomento; – leggere ripetutamente un libro; – spiegare il significato di una selezione di parole prima, durante e dopo la lettura; – incoraggiare i bambini a usare i vocaboli spiegati o letti ad alta voce; – discutere sugli eventi del libro o parlare delle illustrazioni.	Due volte alla settimana Letture ad alta voce organizzate con piccoli gruppi di bambini
Bibliografia Balbinot et al., 2016; Beck & McKeown, 2007; Mascia, 2017b; 2018b; Xie et al., 2018.			

Tabella 20. Linee guida per la lettura ad alta voce interattiva.

Linea Guida 4: Familiarità con il testo scritto			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
I bambini che hanno familiarità con il testo capiscono che le parole scritte sono portartici di significato e sono legate alla lingua parlata.	Albi illustrati e altri libri adatti ai bambini di età prescolare con testi prevedibili e ripetitivi.	La lettura interattiva offre la possibilità di conoscere libri, nomi di autori e illustratori, titoli, tabelle di contenuto, numeri di pagina ecc. Gli insegnanti mostrano come sfogliare le pagine, trovare la parte superiore e inferiore di una pagina, identificare la prima e la quarta di copertina di un libro, i numeri di pagina ecc.	Durante la lettura ad alta voce interattiva
Direzione della lettura e caratteristiche del testo scritto		Durante la lettura ad alta voce il dito del lettore può seguire il testo del libro, da sinistra verso destra affinché il bambino possa capire la direzione della lettura. L'insegnante può attirare l'attenzione su alcune caratteristiche della stampa: lettere e segni di punteggiatura o su alcune parole della storia e mostrare come le immagini accompagnino i testi.	Durante la lettura ad alta voce Durante la lettura ad alta voce interattiva
Cosa si può leggere? Cogliere la distinzione tra disegni, immagini e testo.		Si possono proporre giochi con ritagli di testi, immagini e fotografie da incollare su un cartellone. I bambini potranno indicare il collage realizzato per raccontare una storia.	Almeno una volta al mese
I bambini comprendono che la stampa ha funzioni diverse a seconda del contesto. Per esempio: i menu elencano le scelte alimentari, un libro racconta una storia, un cartello può segnalare un negozio o avvertire di un pericolo stradale.	Etichette, oggetti e altri simboli.	Utilizzare le etichette con i nomi degli oggetti presenti nella classe. Ogni etichetta avrà una immagine e la scritta del nome dell'oggetto. Attirare l'attenzione dei bambini sulla parola scritta quando si parla e si fa riferimento a quegli oggetti.	Inizio anno scolastico

Linea Guida 4: Familiarità con il testo scritto			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
I bambini cominceranno a comprendere che le parole stampate sono sempre intorno a loro, sviluppando così una familiarità con il mondo delle parole e dei libri.	Lettere tattili, lettere magnetiche.	Nell'angolo lettura si potranno disporre anche altri materiali come le lettere tattili o magnetiche, da inserire in una scatola e far tirar fuori ai bambini singolarmente. Se ogni bambino estrae una lettera che corrisponde alla prima lettera del proprio nome, potrà tenerla. Si continua così fino a quando tutti i bambini avranno ricevuto una lettera.	Momenti della giornata dedicati al gioco
Bibliografia Balbinot et al., 2016; Blezza Picherle, 2016; Clay, 2000; Downing, 1984; Ferreiro, 1978; Mascia, 2017b; 2018b; Snow et al., 1998; Valtin et al., 1986-94; Valtin, 2012; Valtin & Sasse, 2018; Wolf & Stoodley, 2012.			

Tabella 21. Linee guida per la familiarità con il testo scritto.

Linea Guida 5: Consapevolezza fonologica			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
La consapevolezza fonologica è una vasta competenza che include l'abilità di identificare i più piccoli elementi sonori della lingua parlata chiamati fonemi. Il fonema è l'unità minima del suono e si differenzia dalla sillaba. La consapevolezza fonemica è una sottocategoria della consapevolezza fonologica. La capacità di riconoscere i suoni è legata alla capacità di lettura, per questo è necessario che sia stimolata già a partire dalla scuola dell'infanzia attraverso il gioco. I bambini in grado di riconoscere i suoni di una parola impareranno senza difficoltà a capire che esiste una corrispondenza tra fonema e lettera, ovvero tra un suono e una lettera. La consapevolezza fonologica costituisce, pertanto, il ponte che collega la lingua orale al sistema alfabetico.	Albi illustrati, materiali di lettura, lettere smerigliate, lettere magnetiche, etichette.	Gli insegnanti dovrebbero seguire delle routine per stimolare, attraverso il gioco, la consapevolezza fonemica: attività di fusione, segmentazione, elisione, giochi di rime, canzoni ecc. Per i bambini di questa età si prediligono le attività come la segmentazione in sillabe, la fusione di sillabe e le rime figurate che hanno un livello di difficoltà adeguato. Le rime consentono ai bambini di riconoscere suoni simili in parole diverse. L'attività della segmentazione in sillabe valuta la capacità del bambino di individuare le unità sillabiche che compongono una parola. La fusione delle sillabe consente di valutare la capacità del bambino di ricostruire le parole a partire dalle strutture fonologiche parziali che le costituiscono.	Tutti i giorni Durante la lettura ad alta voce
Spesso i bambini con bassi livelli di consapevolezza fonologica e fonemica possono riscontrare difficoltà di lettura durante l'età scolare.		Il repertorio di giochi per stimolare i diversi aspetti della consapevolezza fonemica cambia e può essere ampliato o adattato.	
Bibliografia Balbinot et al., 2016; Downing, 1984; Eurydice, 2011; Mascia, 2017b; Snow et al., 1998; Valtin et al., 1986-1994; Valtin, 2012; Whorrall & Cabell, 2016; Wolf & Stoodley, 2012.			

Tabella 22. Linee guida per la consapevolezza fonologica.

Linea Guida 6: Racconto e narrazione			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
Il racconto è un'ottima opportunità per favorire l'acquisizione degli aspetti lessicali, fonologici e di sequenza temporale. La competenza narrativa include anche la capacità di entrare empaticamente nelle vicende dei personaggi dei racconti e di comprendere le loro vicissitudini.		Dopo aver letto un libro ad alta voce, l'insegnante può chiedere ai bambini di concentrare l'attenzione all'ascolto della storia, al testo scritto o alle immagini nelle pagine e poi di esprimersi e descrivere le loro emozioni. I bambini potranno aggiungere informazioni o vocaboli che conoscono durante il racconto.	Durante la lettura interattiva ad alta voce Momenti della giornata dedicati al dialogo
Comprendere i concetti di sequenza e narrazione dei fatti di una storia aiuta il bambino a riconoscere la struttura della storia e pone le basi per la futura comprensione della lettura e della scrittura.	Libri sul passaggio delle stagioni	La routine a casa e a scuola offre diversi esempi per introdurre il concetto di sequenza. Per esempio, l'insegnante può sottolineare: prima si entra in classe, poi ci si toglie il cappotto, poi si fa l'appello, poi si gioca, poi ci si lava le mani, poi si mangia, poi si legge ecc. La lettura ad alta voce di libri che trattano temi particolari, come per esempio il passaggio delle stagioni, offre spunti per comprendere il concetto di sequenza.	Durante la lettura ad alta voce interattiva
Bibliografia Mascia, 2017b; 2018b; McGee & Schickendanz, 2007; Sénéchal, 1993; 2006.			

Tabella 23. Linee guida per il racconto e la narrazione.

Linea Guida 7: Arricchire il lessico			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
I bambini apprendono le nuove parole principalmente attraverso la spiegazione di un adulto o in maniera indiretta e casuale, per esempio con la lettura. Nel caso dei bambini della scuola dell'infanzia che non sanno ancora leggere, essi apprenderanno semplicemente attraverso una conversazione o anche dalla lettura di un testo ad alta voce da parte di un adulto.	Albi illustrati, libri sugli animali e il mondo che circonda i bambini, carte illustrate tematiche.	L'adulto legge ad alta voce e si sofferma su una parola sconosciuta. Spiega il significato del vocabolo, così i bambini possono osservarlo scritto sul libro e ricordarlo meglio. A fine lettura si possono identificare delle nuove parole e utilizzarle in altri contesti. Si può proporre ai bambini di disegnare una delle parole nuove affinché possano elaborarne il significato. Durante le conversazioni quotidiane si potranno stimolare i bambini all'utilizzo dei nuovi vocaboli.	Tutti i giorni
Attraverso la combinazione di acquisizione indiretta e diretta, i bambini potranno porre le basi fondamentali per la comprensione della lettura.		Gli insegnanti possono contribuire efficacemente all'arricchimento del lessico: – utilizzando quotidianamente vocaboli diversi; – ampliando i commenti e le descrizioni fatte dai bambini; – parlando di argomenti che implicano la conoscenza del mondo reale; – rispondendo alle domande dei bambini.	
Bibliografia Beck et al., 1987; Beck & McKeown, 2007; Bowne et al., 2017; Dale, 1965; De Mauro, 1980; Mascia, 2017b; 2018b; NICHD, 2000; Westberg et al., 2006; Wolf & Stoodley, 2012.			

Tabella 24. Linee guida per arricchire il lessico.

Linea Guida 8: Coinvolgere i genitori			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
Gli insegnanti coinvolgono i genitori e spiegano l'importanza di leggere quotidianamente ad alta voce ai propri figli.		La migliore attività che i genitori possano fare a casa con i propri figli è quella di leggere tutti i giorni una storia o dedicare ai bambini anche solo cinque o dieci minuti di lettura al giorno.	Tutti i giorni
Si consiglia di frequentare luoghi che valorizzano i libri e la lettura.		È possibile recarsi nelle biblioteche di quartiere e nelle librerie con un reparto specializzato di libri per bambini e ragazzi. Molti di questi luoghi offrono gratuitamente momenti dedicati alla lettura ad alta voce anche con autori, scrittori ecc.	Eventi segnalati dagli insegnanti alle famiglie
Partecipazione ai programmi di lettura ad alta voce. In Europa e anche in Italia sono nate numerose iniziative per sensibilizzare i genitori sull'importanza dell'alfabetizzazione e sullo sviluppo del linguaggio nei bambini della fascia prescolare.		Programmi di promozione della lettura in famiglia hanno l'obiettivo di sostenere i genitori con figli in età prescolare nelle attività di lettura. Prevedono la donazione di libri, liste di lettura selezionate per le diverse fasce di età e attività di lettura ad alta voce.	Programmi segnalati dalle insegnanti alle famiglie
Bibliografia Balbinot et al., 2016; Eurydice, 2011; Mascia, 2017b; 2018b; Snow et al., 1998; Wigfield & Guthrie, 1997.			

Tabella 25. Linee guida per coinvolgere i genitori.

3.10. *Linee guida per l'educazione alla lettura nella scuola primaria*

La scuola rappresenta oggi una delle sfide più importanti, essendo organizzata da classi con un elevato numero di studenti provenienti da contesti sociali e culturali diversi che generano situazioni eterogenee in cui è sempre più difficile raggiungere gli alti livelli di alfabetizzazione richiesti dalla società moderna. La scuola primaria, in particolare, è una tappa fondamentale per il processo di lettura. È questo il ciclo in cui si costruiscono le basi, si impara a decodificare il testo scritto, si acquisisce la fluidità, la velocità e l'automatismo di lettura. L'acquisizione della lingua scritta è in effetti una delle aree maggiormente studiate e approfondite e ha un focus speciale sia nella didattica della lettura, sia nella scrittura, sia nella formazione degli insegnanti. Nel corso dei cinque anni i bambini affrontano diverse fasi altrettanto complesse che riguardano l'acquisizione di altre competenze, come la **comprensione della lettura**.

Accade di frequente che la didattica si distacchi dai risultati della ricerca più recente e che non sia semplice tradurre in "buone pratiche" le indicazioni provenienti da tali studi. Lo scopo delle linee guida per l'educazione alla lettura nella scuola primaria è associare la pratica a un approccio teorico, che attinge dalla recente ricerca internazionale per promuovere un percorso di crescita del bambino come lettore, aiutandolo a sviluppare le competenze necessarie per leggere, scrivere, parlare, ascoltare e pensare. Le linee guida sono strettamente correlate tra loro e offrono un approccio sistematico e aperto alla didattica della lettura.

La maggior parte dei programmi di educazione alla lettura sono rivolti ai bambini di età scolare e vengono attuati a scuola ma, anche in questo caso, la famiglia ha un'influenza fondamentale. Insegnanti e genitori collaborano per lo sviluppo della lettura e devono poter avere accesso agli strumenti più appropriati per impostare attività attraenti ed efficaci (Forum del Libro, 2015).

Linea Guida 9: Motivare alla lettura			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
Linea Guida 9: Motivare alla lettura			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
La motivazione si riferisce alla propensione di una persona a impegnarsi in attività di lettura. C'è una stretta correlazione tra motivazione e performance di lettura.	Nella classe si trova una varietà di generi letterari e materiali di lettura in diversi formati.	Valutare l'identità dello studente come lettore permette all'insegnante di conoscere meglio le competenze acquisite dal bambino, la sua motivazione e l'atteggiamento verso la lettura.	Inizio di anno
Motivazione estrinseca. I bambini sono estrinsecamente motivati a leggere, per esempio, quando leggono per ottenere buoni voti e alti livelli di rendimento scolastico (competizione), quando vogliono essere lodati dai genitori o dagli insegnanti (riconoscimento), o quando si sforzano di raggiungere obiettivi esterni al processo di lettura vero e proprio.		Concorsi di lettura, passaporto di lettura con l'elenco dei libri letti, certificato di lettura o altri premi. Si distinguono misure rivolte ai singoli studenti o a tutta la classe in generale. Organizzare dei momenti in cui sia possibile parlare di libri anche con altri studenti della scuola (presentazioni in pubblico o formazione di un piccolo club di lettura). Invitare a scuola forti lettori che possano raccontare la loro esperienza: autori, scrittori, ma anche ragazzi che amano leggere i libri.	Periodicamente nei mesi
La motivazione intrinseca. I bambini sono intrinsecamente motivati a leggere, spinti dall'interesse personale per l'argomento di un testo o perché percepiscono la lettura come attività di piacere, quindi per le esperienze positive legate alla lettura.		Proporre letture in linea con gli interessi del bambino. Mettere a disposizione una varietà di materiale di lettura che offra l'opportunità ai bambini di scegliere in autonomia. Dedicare dei momenti alla condivisione della lettura in classe. Frequentare luoghi che valorizzano i libri e la lettura.	Durante la settimana

Linea Guida 9: Motivare alla lettura			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
Influenze importanti per lo sviluppo della motivazione derivano dalla fiducia nelle proprie capacità di performance (rendimento scolastico, autoconcetto e lettura, ovvero l'insieme di percezioni, idee e pensieri che un individuo ha di sé stesso come lettore) e dalle convinzioni e aspettative su come ci si comporterà in una determinata situazione di apprendimento (autoefficacia).		Spiegare le strategie di comprensione della lettura. Proporre metodi di apprendimento cooperativo. Incoraggiare i bambini con riscontri positivi al fine di rafforzare l'immagine di sé come lettori. Coinvolgere i genitori nel ruolo di promotori di lettura in casa.	Durante la settimana
Bibliografia Becker et al., 2010; Detti, 2002; ELINET, 2016; Goy et al., 2017; Guthrie et al., 2012; Lau, 2009; Mascia, 2017b; Möller & Schiefele, 2004; Mullis et al., 2017; Nurmi et al., 2008; Schiefele et al., 2012; Schiefele & Loweke, 2018; Stutz, Schaffner, & Schiefele, 2016; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997; 2000; Wigfield et al., 2015.			

Tabella 26. Linee guida per motivare alla lettura.

Linea Guida 10: Fluidità di lettura			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
La fluidità di lettura si definisce come la capacità di leggere un testo in maniera accurata, rapida e con espressione e include anche l'automatismo, ovvero il riconoscimento immediato dei vocaboli. I bambini acquisiscono la fluidità di lettura quando sanno leggere: – in maniera accurata; – alla giusta velocità; – con la corretta espressione.	La pratica di lettura deve essere fatta su testi che i bambini possono leggere in autonomia.	Valutare la fluidità di lettura e osservare eventuali difficoltà. Per i bambini di seconda e terza primaria si consigliano le attività di lettura corale, lettura *cloze*, lettura in coppia, letture ripetute. La fluidità della lettura si sviluppa gradualmente nel tempo e principalmente attraverso la pratica. Occorre valutare i progressi nel corso dei mesi per le singole componenti della fluidità lettura.	Inizio di anno scolastico Tutti i giorni
L'accuratezza dipende dalla quantità e dalla qualità degli errori commessi durante la lettura. Errori come le incertezze e la continua rilettura possono segnalare varie difficoltà di decodifica.		Si consiglia la lettura ad alta con modello di riferimento e le letture ripetitive.	Tutti i giorni
Quando un bambino legge fluentemente legge anche alla giusta velocità. Il lettore presta attenzione alle componenti della velocità e dell'espressione.		Si può stimolare la velocità solo dopo che il bambino ha fatto dei progressi con la decodifica di base. Gli insegnanti possono valutare degli obiettivi di velocità da raggiungere per gli studenti dei vari gradi scolastici.	Tutti i giorni
L'automatismo è il riconoscimento immediato delle parole.		Favorire la conoscenza e l'acquisizione dei vocaboli ad alta frequenza che rientrano nel lessico di base della lingua italiana.	
L'espressione si riferisce all'abilità di saper leggere e trasmettere le emozioni appropriate, fare le giuste pause ed enfatizzare le parole importanti. Capire quando bisogna cambiare tono di voce nella lettura.		Osservare se i lettori sono in grado di dividere la lettura di un testo in blocchi significativi di significato. Lettura ad alta voce.	
Valutazione della fluidità di lettura.		I docenti possono utilizzare delle griglie di valutazione per monitorare i progressi degli studenti nelle singole componenti della fluidità di lettura.	Una volta alla settimana

Linea Guida 10: Fluidità di lettura			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
Bibliografia Balbinot et al., 2016; Chall, 1983; Daane et al., 2005; Downing, 1984; Dowhower, 1994; Eurydice, 2011; Hasbrouck & Glaser, 2012; ILA, 2018a; Invalsi, 2017c; Kuhn & Stahl, 2003; Mascia, 2015; 2017b; Mullis et al., 2017; NICHD, 2000; 2006; Pikulski & Chard, 2005; Richards, 2000; Topping, 1987; Tierney et al., 1990; Valtin, 1984a; 1984b; Valtin et al., 1986-1994; Valtin & Sasse, 2018; Westberg et al. 2006; Wolf & Stoodley, 2012; Zutell & Rasinski, 1991.			

Tabella 27. Linee guida per la fluidità di lettura.

Linea Guida 11: Strategie di comprensione della lettura			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
Le strategie di lettura sono azioni esplicite che aiutano i lettori a ricavare il significato di un testo. Sono fondamentali per i lettori principianti. Le strategie di lettura si riferiscono alla gestione diretta dei testi, sono strumenti di esplorazione e di elaborazione delle informazioni. Le strategie di lettura metacognitive monitorano e regolano i processi di lettura e vengono utilizzate per: pianificare la preparazione alla lettura, pensare agli obiettivi e al processo di lettura, monitorare la comprensione e la modalità di lettura.	Cartello da appendere in classe con mappe e elenco delle strategie di lettura da utilizzare nelle diverse fasi.	Imitazione del bravo lettore: l'insegnante utilizza la tecnica del pensiero ad alta voce per elaborare l'informazione di un testo. Legge ad alta voce e poi spiega, sempre ad alta voce, i ragionamenti sul testo. Lo studente potrà così conoscere il meccanismo con cui un bravo lettore ricava il significato di un testo e capirà meglio come si affronta la lettura, si superano le difficoltà, si attribuisce un significato ai vocaboli sconosciuti, si utilizzano le strategie di lettura ecc.	Durante la lettura ad alta voce interattiva
Un altro tipo di classificazione delle strategie di lettura si riferisce alla fase in cui esse vengono utilizzate per affrontare un testo prima, durante o dopo la lettura. Riguardano i processi di pianificazione, monitoraggio e regolazione della lettura che rappresentano un prerequisito centrale per il successo della comprensione del testo.		Il docente mostra agli studenti come: – assicurarsi che il compito di lettura sia eseguito; – monitorare la propria comprensione; – confrontare le informazioni con le conoscenze pregresse; – superare eventuali difficoltà di comprensione del contenuto.	Durante la lettura ad alta voce interattiva
Prima della lettura		In questa fase le strategie sono: – attivare le conoscenze pregresse; – formulare previsioni e ipotesi su possibili contenuti; – formulare domande sul testo; – sfogliare il testo.	Durante la lettura autonoma
Durante la lettura		In questa fase le strategie sono: – formulare domande su ciò che è stato letto; – realizzare collegamenti tra la lettura del testo e le conoscenze pregresse; – identificare/scoprire dal contesto le informazioni che rivelano ambiguità e incongruenze nel testo.	Durante la lettura autonoma

Linea Guida 11: Strategie di comprensione della lettura			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
Dopo la lettura		Valutare se le ipotesi sono state confermate e se le domande formulate prima della lettura sono state chiarite. Sintesi del testo, orale o scritta. Utilizzo di elaborazioni grafiche, modelli, immagini e mappe per rappresentare visivamente le informazioni testuali.	Durante la lettura autonoma

Bibliografia
Artelt et al., 2003; Artelt & Dörfler, 2010; Duke & Pearson, 2002; Fisher et al., 2016; Hattie, 2017; Lumbelli & De Mauro, 2009; Mascia 2017b; 2018d; National Reading Panel, 2006; OECD, 2003; Vacca, 2002; Wolf & Stoodley, 2012.

Tabella 28. Linee guida per le strategie di comprensione della lettura.

Linea Guida 12: Lettura disciplinare			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
Quando gli studenti frequentano gli ultimi anni della scuola primaria si dedicano sempre di più alla lettura di testi informativi e, se non hanno prima acquisito un vocabolario specifico, si trovano ad affrontare problemi di comprensione, analisi e interpretazione dei contenuti.	Testi informativi, riviste, giornali, risorse digitali.	L'insegnante organizza dei giochi di parole per offrire ai bambini l'opportunità di arricchire il lessico e conoscere la composizione delle parole per utilizzare il linguaggio (anche disciplinare) in tutte le sue potenzialità.	Tutti i giorni
L'opinione diffusa è che i primi anni della scuola primaria debbano essere dedicati soprattutto all'acquisizione delle abilità di lettura di base, ma, affinché gli studenti possano trarre vantaggio dalla lettura di testi disciplinari, dovrebbero prima avere acquisito un lessico e strategie di lettura specifici. La literacy disciplinare può essere definita come un "modo specializzato" di leggere, scrivere, capire ogni disciplina (scienze, storia, geografia ecc.). I bambini con genitori meno istruiti possono affidarsi solo alla scuola per acquisire quel tipo di conoscenza necessaria per il successo scolastico.		L'insegnante amplia la conoscenza del vocabolario nelle varie discipline (storia, scienza, geografia ecc.). Diverse pratiche di lettura offrono opportunità di apprendimento: – utilizzo di fonti multiple per sviluppare il pensiero critico; – lettura di testi di narrativa e testi informativi sullo stesso argomento per la costruzione di una base di conoscenza; – lettura di testi che trattano problemi del mondo reale.	
Bibliografia Beck et al., 2013; Chall, 1983; Gregg & Sekeres, 2006; Mascia, 2018c; 2018d; Moje, 2008; Nagy & Townsend, 2012; Shanahan & Shanahan, 2012; Westberg et al., 2006; Wineburg, 1991.			

Tabella 29. Linee guida per promuovere la lettura disciplinare.

Linea Guida 13: Promuovere la scrittura			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
La literacy è una combinazione complessa di diverse competenze legate alla lettura e include la capacità di scrittura.	Libri di vario genere	Gioco dei prefissi e dei suffissi: spiegare ai bambini come manipolare le parole per estrapolare gruppi di lettere che precedono o seguono la radice.	Una volta alla settimana
La lettura dei testi sarà utile non solo per comprendere la storia o recuperare una informazione, ma avrà anche la funzione di far conoscere e valutare la struttura del testo, la scelta e l'utilizzo delle parole, l'uso di grafici o delle immagini.	Riviste, quotidiani e altro materiale di lettura.	La scelta delle parole è una componente importante della scrittura: gli insegnanti possono segnalare come la costruzione della frase o l'utilizzo di sinonimi sia in grado di cambiarne il senso. Durante la lettura si incoraggiano i bambini a prestare attenzione non solo al contenuto, ma anche alle caratteristiche della scrittura. Si può porre loro la domanda: cosa rende la scrittura di un autore interessante, coinvolgente o informativa?	Durante la lettura ad alta voce
L'apprendimento della scrittura è funzionale ai diversi contesti, non solo a quello scolastico. Imparare a scrivere è necessario per qualsiasi tipo di comunicazione e per numerosi altri scopi.		Si può parlare ai bambini delle caratteristiche del testo e mostrare degli esempi di: – forme di scrittura che raggiungono diversi obiettivi (informare, persuadere, intrattenere); – funzione svolta dal testo nei diversi contesti (scuola, lavoro, gioco, casa); – generi letterari (generi diversi di scrittura ottengono particolari effetti sui contenuti e sul lettore).	Prima di ogni attività di scrittura
La scrittura è un processo che richiede allo studente prima di riflettere sull'obiettivo della scrittura, poi di pianificare la stesura del racconto. Per apprendere le strategie di scrittura la pratica deve essere affiancata da un insegnamento esplicito.		Prima della stesura di un testo utilizzare le strategie di scrittura per stimolare i bambini a riflettere sul processo e non solo sul contenuto. Formulare diverse domande quali: – a chi si rivolge il testo scritto? – Qual è il formato più adatto per comunicare? – Come impostare il racconto? È importante spiegare alcune strategie di base per ogni fase di progettazione, redazione, condivisione, valutazione, revisione e modifica.	Prima di ogni attività di scrittura

Linea Guida 13: Promuovere la scrittura			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
L'insegnante è il modello di riferimento per la scrittura.		L'insegnante mostra il proprio stile di scrittura e potrà utilizzare a tal fine la tecnica del pensiero ad alta voce mentre scrive.	Una volta alla settimana
Scrittura collettiva		Utilizzare e proporre ai bambini la scrittura di un racconto collettivo che permette di attivare i meccanismi di apprendimento reciproco tra studenti. Tutti collaborano alla stesura e alla revisione del testo.	Una volta al mese
Bibliografia Artelt & Dörfler, 2010; Chall, 1983; Graves, 2006; Mascia, 2017b; Seymour et al., 2003; Valtin & Sasse, 2018; Westberg et al., 2006.			

Tabella 30. Linee guida per la promozione della scrittura.

Linea Guida 14: Tipologie di testi e altri materiali di lettura			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
Caratteristiche e indicazioni sui principali testi da utilizzare nella scuola primaria.	Libri adatti alle diverse fasce di età, narrativa di vari generi letterari, riviste, giornali e altro materiale di lettura.	Organizzare e gestire una piccola biblioteca di classe per rispondere ai diversi interessi e bisogni degli studenti.	Aggiornamento continuo in funzione delle esigenze del programma scolastico
Alcuni testi saranno più appropriati nelle prime fasi di apprendimento della lettura e della scrittura e potranno essere utili anche nelle fasi successive a coloro che riscontrano difficoltà di lettura.	Libri che facilitano la decodifica della lettura, libri con testi prevedibili, libri senza parole.	Utilizzare libri adatti alla fascia di età comprendenti testi che favoriscano l'apprendimento delle prime fasi della lettura. Utilizzare testi che contengono sequenze ripetitive di qualche tipo (per esempio, la stessa parola è ripetuta all'interno di una frase), in quanto facilitano la lettura e contribuiscono a far sentire i bambini dei lettori.	Tutti i giorni
Nel triennio della scuola primaria si consiglia di introdurre testi legati alle discipline alternativi ai libri scolastici.	Fonti multiple sulle discipline per sviluppare il pensiero critico. Libri con parole ad alta frequenza	Utilizzare testi con parole ad alta frequenza perché consentono ai bambini di attivare l'automatismo di lettura. Ai bambini che frequentano le classi terza e quarta primaria si possono proporre letture con utilizzo di vocaboli specifici di alcune aree tematiche (come geografia o scienze): li aiuterà a sviluppare un vocabolario di base utile per la comprensione della lettura nelle varie discipline.	Tutti i giorni
	Libri senza parole	I libri senza parole possono avere vari livelli di difficoltà, pertanto possono essere utilizzati fino alla fine della scuola primaria. Sono consigliati per lo sviluppo del linguaggio e l'esposizione orale.	Ogni due settimane

Linea Guida 14: Tipologie di testi e altri materiali di lettura			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
La letteratura si compone di testi narrativi che offrono agli studenti la possibilità di leggere vocaboli e informazioni che raramente si incontrano nella lingua parlata. Contribuisce a sviluppare ed espandere le strutture linguistiche.		Offrire l'opportunità di far conoscere ai bambini i vari generi letterari: romanzo storico, fantasy, fantascienza, romanzo d'avventura, poesia ecc. L'obiettivo di un insegnante è quello di permettere ai bambini di leggere in autonomia e di sviluppare dei gusti come lettore.	
I bambini della scuola primaria non hanno ancora acquisito un vocabolario di base sufficiente e a volte alcuni testi possono essere difficili da leggere. Per questo motivo la narrativa può essere accompagnata e promossa da diverse tecniche di lettura.		Per favorire la crescita del giovane lettore si affronterà un percorso che prevede l'utilizzo di diverse tecniche quali la lettura ad alta voce, la lettura interattiva, lo sviluppo del vocabolario, le strategie di comprensione della lettura ecc.	
Bibliografia Catapano et al., 2009; ELINET, 2016; Hack et al., 1993; Mascia, 2017; Mascia, 2018b; Mascia & Roncaglia, 2019; McGee & Richgels, 1996; Moje, 2008; Mullis et al., 2017; Shanahan & Shanahan, 2012; Valtin et al., 2019.			

Tabella 31. Linee guida per offrire una varietà di materiali di lettura.

Linea Guida 15: Biblioteca scolastica			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
La disponibilità di libri e altri materiali di lettura influenza positivamente i risultati di apprendimento in tutte le materie e ha un effetto concreto a lungo termine su capacità e motivazione alla lettura. La biblioteca scolastica rappresenta lo strumento ideale per promuovere la lettura nella scuola.	In ogni scuola dovrebbe esserci un luogo dedicato alla lettura con libri in grado di coinvolgere e stimolare gli interessi dei ragazzi.	Progettare e organizzare una biblioteca è possibile coinvolgendo i diversi membri della comunità scolastica: docenti, studenti e famiglie. Le linee guida IFLA per la biblioteca scolastica rappresentano un riferimento per la pianificazione.	Inizio anno scolastico
Una biblioteca scolastica innovativa è un luogo di conoscenza e di sapere, uno spazio di apprendimento fisico e digitale nel quale gli studenti possono approfondire gli interessi personali. È un luogo in cui il confronto e la ricerca dell'informazione costituiscono gli elementi per la crescita personale, sociale e culturale dei ragazzi.	Collezione della biblioteca: libri, riviste, risorse digitali. Abbonamenti a piattaforme di risorse digitali per la biblioteca.	In una scuola in cui è presente la biblioteca, i docenti collaborano all'aggiornamento della collezione, affinché essa comprenda la produzione migliore che il mercato propone per i ragazzi e rifletta l'identità culturale e linguistica dei membri della comunità scolastica.	Aggiornamento continuo
La biblioteca scolastica offre un programma di iniziative, attività, servizi e risorse rivolti a tutti i membri della comunità scolastica: ragazzi, studenti, insegnanti e famiglie.		Nella biblioteca scolastica si possono avviare numerose attività legate alla promozione della lettura in funzione degli obiettivi da raggiungere. Le iniziative prevedono l'organizzazione e il coordinamento di eventi sulla lettura che offrono l'opportunità di coinvolgere i genitori.	Ogni settimana
Promuovere la multiculturalità	Libri di autori stranieri, libri sui temi della multiculturalità, libri in altre lingue.	La biblioteca scolastica dovrebbe includere materiali di lettura – di autori nazionali e stranieri – che riflettano le diverse identità nazionali, culturali ed etniche dei membri della comunità scolastica. Le scuole accolgono bambini che provengono da vari contesti culturali, ed è importante che ci siano anche libri sul tema della multiculturalità. Si favorisce il passaggio dalla "multi" alla "inter" cultura mediante testi provenienti da diversi contesti socioculturali.	

Linea Guida 15: Biblioteca scolastica			
Basi	**Materiali**	**Buone pratiche**	**Quando**
Gruppi di lettura Oltre a essere un processo comunicativo, la lettura è anche un processo sociale, che coinvolge le relazioni tra le persone: tra insegnanti e studenti, tra studenti, tra genitori e figli, tra autori e lettori.		La biblioteca scolastica promuove la nascita di gruppi per favorire la condivisione della lettura in base agli interessi degli studenti. I gruppi non sono limitati a una classe e incentivano l'aggregazione con membri esterni. I club di lettura possono concentrarsi meno sull'aspetto scolastico e molto di più sui temi che appassionano i ragazzi.	
Bibliografia Albano, 2017; Catapano et al., 2009; ELINET, 2016; Hack et al., 1993; IFLA, 2015; Lombello Soffiato & Priore, 2018; Mascia, 2017; 2018b; Mascia & Roncaglia, 2019; McGee & Richgels, 1996; Moje, 2008; Mullis et al., 2017; Roncaglia, 2016; 2018; Shanahan & Shanahan, 2012; Valtin et al., 2019.			

Tabella 32. Linee guida per la biblioteca scolastica.

4.
Progetto pilota

In questo capitolo presentiamo il progetto pilota, progetto attraverso cui abbiamo cercato di identificare gli effetti che la partecipazione e il completamento del programma di formazione degli insegnanti possono avere sulla didattica della lettura, testando sul campo l'efficacia delle linee guida precedentemente presentate, che, come abbiamo visto, sono la base del modello di sviluppo professionale per l'educazione alla lettura (MEL – Modello per l'Educazione alla Literacy).

Il progetto è stato realizzato in collaborazione con la Libera Università di Bolzano e il Centro per il Libro e la Lettura, istituto autonomo del Ministero per i Beni e le Attività Culturali e per il Turismo (MIBACT) dipendente dalla Direzione Generale Biblioteche e Istituti culturali, ed è stato condotto durante l'anno scolastico 2018-2019 coinvolgendo tutti gli ordini degli istituti comprensivi osservati, anche se, nel presente studio, illustriamo i risultati relativi alla scuola primaria.

Se quindi, nei capitoli precedenti, abbiamo cercato di rispondere alla domanda su quali siano le principali conoscenze che gli insegnanti devono acquisire in un corso di formazione di educazione alla lettura e abbiamo approfondito l'apprendimento della lettura nelle varie fasi di crescita del lettore e alcune componenti fondamentali del processo che incidono sulla formazione del lettore stesso, ora, attraverso il progetto pilota, valutiamo gli effetti della formazione MEL sulla pratica didattica. Per l'organizzazione delle analisi e la valutazione dei dati di ricerca abbiamo adottato la **metodologia *mixed-methods*** (Amaturo & Punziano, 2016; Clerici, Gola, & Cisco, 2013)[1]. Il contesto di riferimento descritto, infatti, testimonia la

[1] La metodologia *mixed-methods* è stata sviluppata dai ricercatori che credono nei diversi approcci di ricerca quantitativa e qualitativa e intendono superare la necessità di doversi affidare a un solo metodo. Un certo numero di studiosi promuove appunto un "terzo paradigma", quello dei metodi misti (Scoles, Huxham, & McArthur, 2014), che offre la possibilità di analizzare dati, integrare risultati e trarre conclusioni utilizzando entrambi gli approcci integrati nelle diverse fasi del processo di ricerca e a vari livelli. L'integrazione può avvenire nella formulazione della domanda di ricerca, nella rac-

natura composita di questa ricerca nel campo scientifico della pedagogia e della didattica della lettura che è stata sviluppata su diversi livelli e fasi di analisi.

Una volta acquisita la conoscenza generale, per valutare tali effetti e verificare se la formazione ricevuta dai docenti abbia portato a una integrazione della didattica, ci siamo avvalsi degli strumenti d'indagine come il questionario quantitativo e il questionario qualitativo aperto. L'uso combinato dei metodi quantitativi e qualitativi fornisce infatti una migliore comprensione del problema della ricerca (Creswell & Plano, 2007). Tale scelta è stata giustificata inoltre dalla necessità di comprendere, da una parte, l'adozione e l'impatto delle linee guida nella pratica didattica, dall'altra, di rilevare ulteriori informazioni sull'esperienza dei docenti.

L'indagine quantitativa sul campo, i cui risultati non possono essere generalizzati da un punto di vista statistico, ha previsto una fase di campionamento di scuole, docenti e studenti. I partecipanti e i loro istituti si sono prestati al campionamento di convenienza, spesso utilizzato anche nella ricerca qualitativa per selezionare quegli individui che meglio informano il ricercatore riguardo l'obiettivo dell'indagine. I ricercatori possono scegliere gli individui che forniscono informazioni, prospettive, contatti sociali o qualsiasi altro dato utile alla ricerca (Krathwohl, 2009; Tashakkori, Teddlie, & Teddlie 1998).

Il **questionario di indagine** quantitativa rivolto ai docenti ha incluso dati sull'insegnante (età, titolo di studio, anni di esperienza, materie insegnate, corsi di formazione sulla lettura frequentati) e sulla scuola (ordine scolastico, località, regione ecc.), informazioni sulla biblioteca (presenza o meno di una biblioteca scolastica) e sull'educazione alla lettura a scuola (attività realizzate in classe, strategie di comprensione lettura ecc.).

Al questionario quantitativo si è unito il **questionario qualitativo aperto**, resosi essenziale in quanto i dati quantitativi certamente portano dei risultati e forniscono un quadro generale del problema della ricerca, ma necessitano di ulteriori analisi che, attraverso la raccolta di dati qualitativi, amplino e spieghino il quadro generale (Creswell & Garrett, 2008). Tutti i questionari sono inseriti in appendice al volume.

Il campionamento è stato effettuato in base al database dei contatti del Centro per il Libro e la Lettura tra le scuole di riferimento presenti sul territorio italiano definite a "rischio, a forte processo immigratorio e contro l'e-

colta dei dati, nell'analisi e nell'interpretazione dei dati (Amaturo & Punziano, 2016; Creswell & Plano, 2007; Tashakkori & Creswell 2007; Teddlie & Tashakkori, 2009).

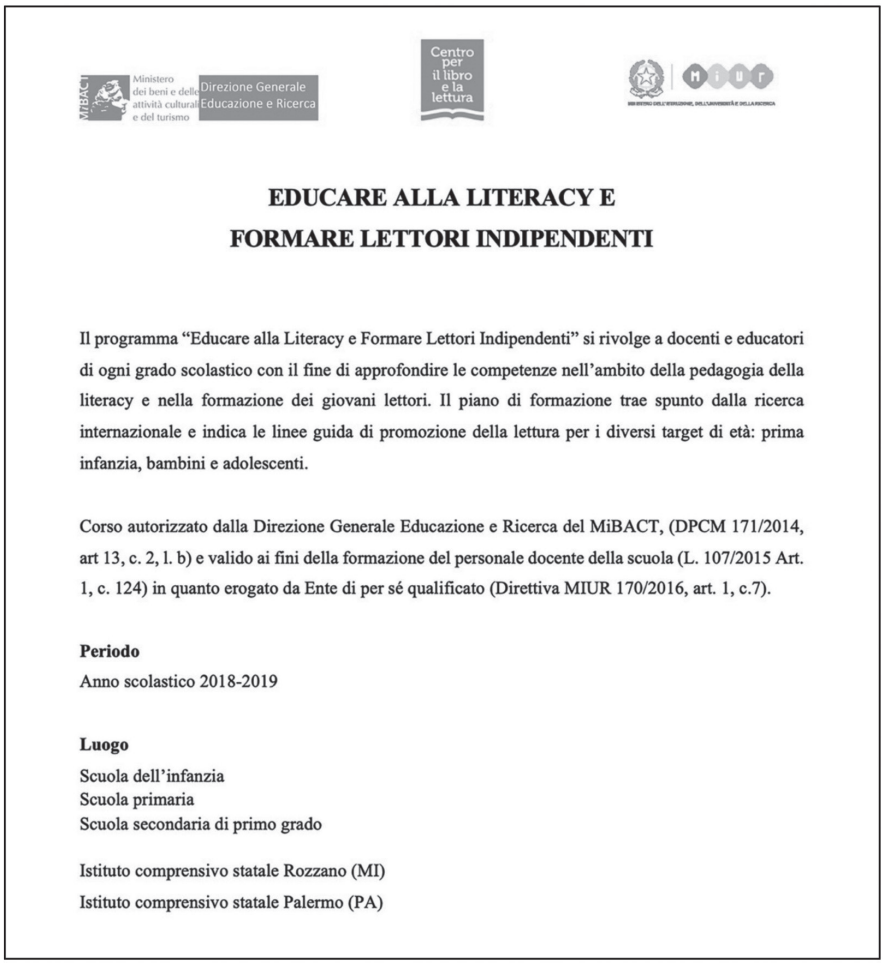
marginazione scolastica"[2], che comprendevano i diversi ordini di riferimento: la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Queste tipologie di scuola hanno permesso di valutare l'efficacia del modello MEL in situazioni in cui gli studenti, che si trovano in contesti sociali svantaggiati e ricevono un basso sostegno al di fuori del contesto scolastico, trovano nella scuola le risorse principali in grado di incidere sul loro rendimento scolastico e sul loro comportamento di lettura.

Il campione studiato era costituito da insegnanti e studenti di due istituti comprensivi, situati nelle diverse aree del Nord e del Sud Italia, scelta che ha inteso riflettere le differenze territoriali più volte emerse nelle analisi delle indagini nazionali sulla lettura e internazionali di valutazione delle competenze.

Istituto comprensivo Rozzano (Milano)	**Classi partecipanti**		
Grado	**Classi**	**Docenti**	**Studenti**
Infanzia	2	4	48
Primaria	4	6	85
Secondaria	4	11	89
Altri docenti del gruppo scuola	24	33	0
Totale	34	54	222
Istituto comprensivo Palermo	**Classi partecipanti**		
Grado	**Classi**	**Docenti**	**Studenti**
Infanzia	1	1	22
Primaria	5	5	85
Secondaria	3	4	70
Altri docenti del gruppo scuola	9	15	0
Totale	18	25	177

Figura 20. Istituti, classi, docenti e studenti che hanno partecipato allo studio del progetto MEL.

[2] Si fa riferimento a quanto previsto dal MIUR nell'Area di intervento: aree a rischio e a forte processo immigratorio, consultabile al link <https://www.miur.gov.it>.


Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo
Direzione Generale Educazione e Ricerca
Centro per il libro e la lettura
MIUR

EDUCARE ALLA LITERACY E FORMARE LETTORI INDIPENDENTI

Il programma "Educare alla Literacy e Formare Lettori Indipendenti" si rivolge a docenti e educatori di ogni grado scolastico con il fine di approfondire le competenze nell'ambito della pedagogia della literacy e nella formazione dei giovani lettori. Il piano di formazione trae spunto dalla ricerca internazionale e indica le linee guida di promozione della lettura per i diversi target di età: prima infanzia, bambini e adolescenti.

Corso autorizzato dalla Direzione Generale Educazione e Ricerca del MiBACT, (DPCM 171/2014, art 13, c. 2, l. b) e valido ai fini della formazione del personale docente della scuola (L. 107/2015 Art. 1, c. 124) in quanto erogato da Ente di per sé qualificato (Direttiva MIUR 170/2016, art. 1, c.7).

Periodo
Anno scolastico 2018-2019

Luogo
Scuola dell'infanzia
Scuola primaria
Scuola secondaria di primo grado

Istituto comprensivo statale Rozzano (MI)
Istituto comprensivo statale Palermo (PA)

Figura 21. Presentazione del corso di formazione per docenti Educare alla Literacy del Centro per il Libro e la Lettura e Libera Università di Bolzano.

Nella figura 20 si possono osservare la suddivisione per ciclo scolastico e la tipologia dei partecipanti al progetto pilota.

Per ogni istituto comprensivo è stato selezionato almeno un docente di ogni grado scolastico di riferimento e abbiamo scelto di non includere le classi del primo anno della scuola primaria per il loro focus sulle fasi iniziali della lettura, che non avrebbero lasciato spazio a ulteriori attività di ricerca sul lungo termine.

I due istituti inclusi nel progetto hanno ricevuto la proposta del corso di formazione per docenti: Educare alla Literacy e Formare lettori indipendenti (figura 21).

Il corso è stato autorizzato dalla Direzione Generale Educazione e Ricerca del MIBACT (DPCM 171/2014, art 13, c. 2, l. b), ed era valido ai fini della formazione del personale docente della scuola (L. 107/2015, art. 1, c. 124) in quanto è stato erogato da ente di per sé qualificato (Direttiva MIUR 170/2016, art. 1, c. 7). Per informare i docenti sulla tipologia del corso di formazione sono state pubblicate due circolari in cui si è comunicata la possibilità di partecipare al corso di formazione e alla ricerca in classe.

4.1. *Processo e sviluppo*

Nei mesi di settembre e ottobre 2018 abbiamo organizzato gli incontri di formazione nelle diverse sedi delle scuole di Rozzano (Milano) e di Palermo. Al primo incontro introduttivo hanno partecipato tutti i docenti coinvolti. Dopodiché, gli insegnanti inclusi nel campione sono stati suddivisi in due gruppi principali: il gruppo di coloro che hanno partecipato alla formazione continua, alla ricerca in classe e all'applicazione delle linee guida MEL per un periodo di almeno sette mesi (Gruppo A Ricerca), e il gruppo di docenti che hanno partecipato solo a 12 ore di formazione (corso breve) senza alcun successivo approfondimento delle singole linee guida e alcuna attività di ricerca in classe (Gruppo B Scuola). La tabella 33 mostra una rappresentazione temporale del progetto dalla fase di campionamento alla somministrazione dei questionari, fino all'analisi dei dati raccolti.

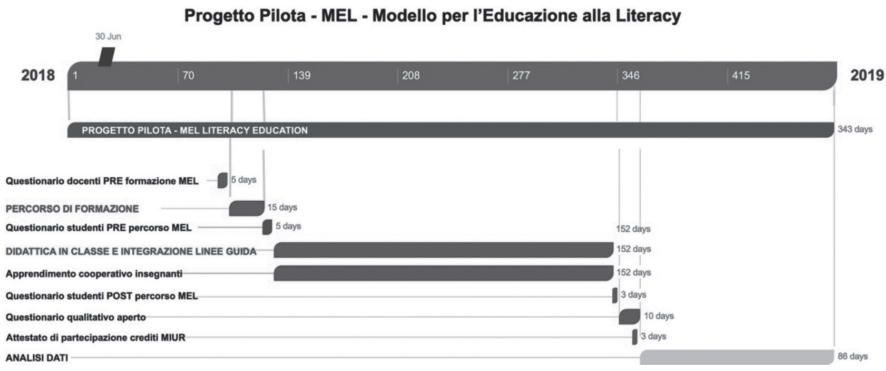
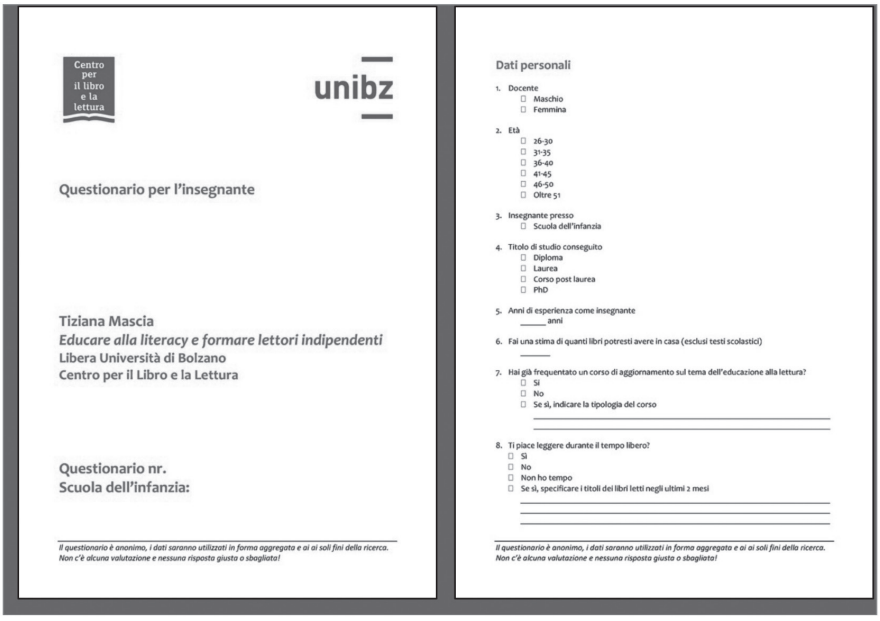


Tabella 33. Tempistiche del progetto pilota MEL – Modello per l'Educazione alla Literacy.

4.2. *Questionario iniziale*

A seguito del campionamento delle scuole, gli insegnanti hanno compilato, in forma anonima, i questionari di indagine. Il primo, il questionario inziale, era rivolto ai docenti della scuola dell'infanzia (figura 22), il secondo ai docenti della scuola primaria e secondaria (figura 23). Il primo questionario è stato somministrato nel mese di settembre 2018 a Palermo e a ottobre 2018 a Milano. I questionari sono stati distribuiti e compilati, prima dell'inizio del corso di formazione, da tutti gli insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria coinvolti nel progetto (docenti del Gruppo A Ricerca e Gruppo B Scuola).



Centro per il libro e la lettura

unibz

Questionario per l'insegnante

Tiziana Mascia
Educare alla literacy e formare lettori indipendenti
Libera Università di Bolzano
Centro per il Libro e la Lettura

Questionario nr.
Scuola dell'infanzia:

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai ai soli fini della ricerca. Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

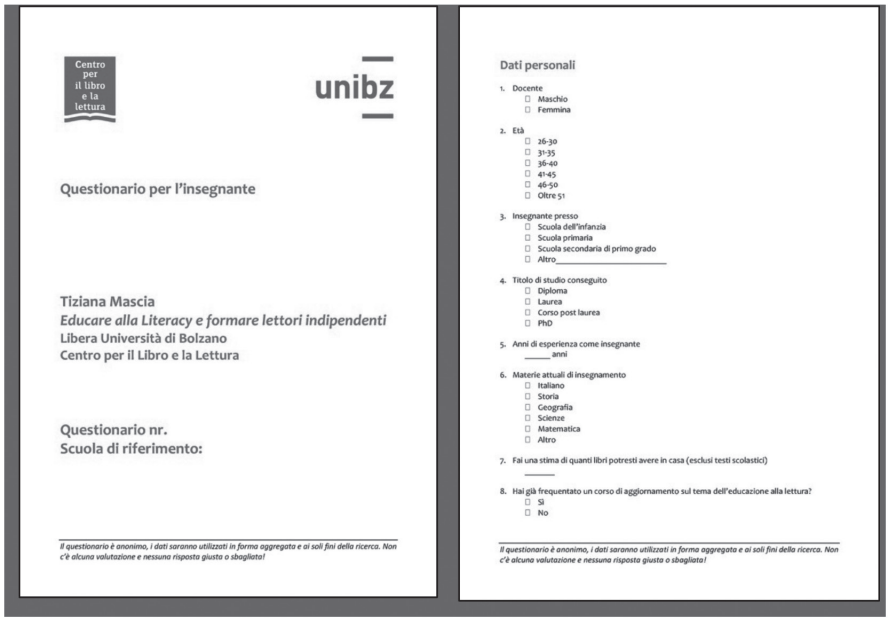
Dati personali

1. Docente
   - ☐ Maschio
   - ☐ Femmina
2. Età
   - ☐ 26-30
   - ☐ 31-35
   - ☐ 36-40
   - ☐ 41-45
   - ☐ 46-50
   - ☐ Oltre 51
3. Insegnante presso
   - ☐ Scuola dell'infanzia
4. Titolo di studio conseguito
   - ☐ Diploma
   - ☐ Laurea
   - ☐ Corso post laurea
   - ☐ PhD
5. Anni di esperienza come insegnante
   _____ anni
6. Fai una stima di quanti libri potresti avere in casa (esclusi testi scolastici)
   _____
7. Hai già frequentato un corso di aggiornamento sul tema dell'educazione alla lettura?
   - ☐ Sì
   - ☐ No
   - ☐ Se sì, indicare la tipologia del corso
8. Ti piace leggere durante il tempo libero?
   - ☐ Sì
   - ☐ No
   - ☐ Non ho tempo
   - ☐ Se sì, specificare i titoli dei libri letti negli ultimi 2 mesi

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai ai soli fini della ricerca. Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

Figura 22. Questionario iniziale per gli insegnanti della scuola dell'infanzia.

A tutti i docenti del Gruppo A Ricerca è stato inoltre consegnato e presentato il questionario dello studente (figura 24) da somministrare ai bambini e ai ragazzi delle varie classi partecipanti alla ricerca. L'obiettivo del questionario era capire quali effetti potesse avere la didattica sui comportamenti di lettura degli studenti.



Centro per il libro e la lettura

unibz

Questionario per l'insegnante

Tiziana Mascia
Educare alla Literacy e formare lettori indipendenti
Libera Università di Bolzano
Centro per il Libro e la Lettura

Questionario nr.
Scuola di riferimento:

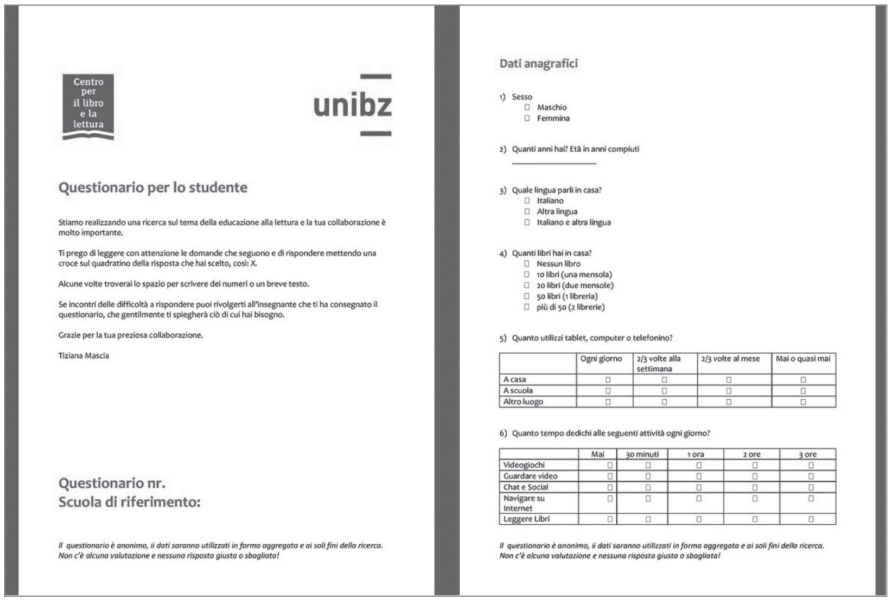
Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca. Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

Dati personali

1. Docente
   - ☐ Maschio
   - ☐ Femmina
2. Età
   - ☐ 26-30
   - ☐ 31-35
   - ☐ 36-40
   - ☐ 41-45
   - ☐ 46-50
   - ☐ Oltre 51
3. Insegnante presso
   - ☐ Scuola dell'infanzia
   - ☐ Scuola primaria
   - ☐ Scuola secondaria di primo grado
   - ☐ Altro_____
4. Titolo di studio conseguito
   - ☐ Diploma
   - ☐ Laurea
   - ☐ Corso post laurea
   - ☐ PhD
5. Anni di esperienza come insegnante
   _____ anni
6. Materie attuali di insegnamento
   - ☐ Italiano
   - ☐ Storia
   - ☐ Geografia
   - ☐ Scienze
   - ☐ Matematica
   - ☐ Altro
7. Fai una stima di quanti libri potresti avere in casa (esclusi testi scolastici)
   _____
8. Hai già frequentato un corso di aggiornamento sul tema dell'educazione alla lettura?
   - ☐ Sì
   - ☐ No

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca. Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

Figura 23. Questionario iniziale per gli insegnanti della scuola primaria e secondaria.



Centro per il libro e la lettura

unibz

Questionario per lo studente

Stiamo realizzando una ricerca sul tema della educazione alla lettura e la tua collaborazione è molto importante.

Ti prego di leggere con attenzione le domande che seguono e di rispondere mettendo una croce sul quadratino della risposta che hai scelto, così: X.

Alcune volte troverai lo spazio per scrivere dei numeri o un breve testo.

Se incontri delle difficoltà a rispondere puoi rivolgerti all'insegnante che ti ha consegnato il questionario, che gentilmente ti spiegherà ciò di cui hai bisogno.

Grazie per la tua preziosa collaborazione.

Tiziana Mascia

Questionario nr.
Scuola di riferimento:

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca. Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

Dati anagrafici

1) Sesso
   - ☐ Maschio
   - ☐ Femmina
2) Quanti anni hai? Età in anni compiuti
   _____
3) Quale lingua parli in casa?
   - ☐ Italiano
   - ☐ Altra lingua
   - ☐ Italiano e altra lingua
4) Quanti libri hai in casa?
   - ☐ Nessun libro
   - ☐ 10 libri (una mensola)
   - ☐ 20 libri (due mensole)
   - ☐ 50 libri (1 libreria)
   - ☐ più di 50 (2 librerie)
5) Quanto utilizzi tablet, computer o telefonino?

	Ogni giorno	2/3 volte alla settimana	2/3 volte al mese	Mai o quasi mai
A casa	☐	☐	☐	☐
A scuola	☐	☐	☐	☐
Altro luogo	☐	☐	☐	☐

6) Quanto tempo dedichi alle seguenti attività ogni giorno?

	Mai	30 minuti	1 ora	2 ore	3 ore
Videogiochi	☐	☐	☐	☐	☐
Guardare video	☐	☐	☐	☐	☐
Chat e Social	☐	☐	☐	☐	☐
Navigare su Internet	☐	☐	☐	☐	☐
Leggere Libri	☐	☐	☐	☐	☐

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca. Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

Figura 24. Questionario per gli studenti della scuola primaria e secondaria che hanno partecipato alla ricerca.

4.3. *Corso di formazione*

Il corso di formazione ha previsto una serie di lezioni frontali in cui sono state presentate le basi teoriche del corso e le linee guida del modello MEL. Il corso di formazione MEL è stato così organizzato:

• *presentazione generale*: rivolta a tutti i docenti della scuola (Gruppo A Ricerca e Gruppo B Scuola), ha incluso la presentazione del contesto della lettura in Italia e dei fattori che incidono maggiormente sulle competenze di lettura rilevate nelle indagini internazionali;
• *lezioni frontali*: rivolte ai gruppi di docenti del Gruppo A Ricerca e del Gruppo B Scuola suddivisi per ordine di riferimento (infanzia, primaria e secondaria), hanno incluso la presentazione del processo di lettura e delle teorie e dei principi per promuovere le competenze di lettura;
• un successivo approfondimento delle lezioni è stato poi dedicato solo ai docenti del Gruppo A Ricerca in cui sono state presentate le indicazioni sulle linee guida e su altri materiali consultabili (bibliografia sulla letteratura giovanile, articoli e video online). In questa fase l'insegnante coinvolto nella fase di ricerca ha partecipato alle varie lezioni, commentato e formulato domande sulle varie tematiche e problematiche riscontrate con gli studenti in classe nell'ambito specifico della lettura. Durante le attività di formazione i docenti del Gruppo A Ricerca hanno valutato come la nuova conoscenza avrebbe potuto rispondere alle esigenze e aspettative del lavoro svolto in classe con gli studenti e adattarsi al loro ambiente scolastico di riferimento. L'insegnante ha annotato ciò che ha ritenuto particolarmente interessante o importante e che avrebbe potuto essere oggetto di discussione fra il formatore e gli insegnanti e fra gli insegnanti colleghi secondo una logica di "apprendimento reciproco";
• *lezioni a distanza online*: per ulteriori approfondimenti o ripassi delle lezioni frontali, si è consigliato ai docenti di consultare i contenuti del corso *Invito alla Lettura* di Rai Scuola disponibile online attraverso la piattaforma di RAI Play (Mascia, 2017; 2018; Mascia & Roncaglia, 2019).

Gli insegnanti della scuola dell'infanzia hanno ricevuto indicazioni di implementare le seguenti linee guida e, prima dell'inizio delle attività didattiche in classe, hanno condiviso la natura e le buone pratiche associate alle linee guida del modello MEL.

Le linee guida degli insegnanti della scuola dell'infanzia hanno incluso:

• Linea Guida 1: Creazione di un ambiente di lettura
• Linea Guida 2: Lettura ad alta voce
• Linea Guida 3: Lettura ad alta voce interattiva

- Linea Guida 4: Familiarità con il testo scritto
- Linea Guida 5: Consapevolezza fonologica
- Linea Guida 6: Racconto e narrazione
- Linea Guida 7: Arricchire il lessico
- Linea Guida 8: Coinvolgere i genitori

Le linee guida degli insegnanti della scuola primaria hanno incluso:

- Linea Guida 9: Motivare alla lettura
- Linea Guida 10: Fluidità di lettura
- Linea Guida 11: Strategie di comprensione della lettura
- Linea Guida 12: Lettura disciplinare
- Linea Guida 13: Promuovere la scrittura
- Linea Guida 14: Tipologie di testi e altri materiali di lettura
- Linea Guida 15: Biblioteca scolastica

Le linee guida degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado hanno incluso:

- Linea Guida 16: Valutazione del lettore
- Linea Guida 17: Lettura indipendente
- Linea Guida 18: Biblioteca di classe
- Linea Guida 19: Strategie metacognitive
- Linea Guida 20: Lettura disciplinare
- Linea Guida 21: Abitudine alla lettura
- Linea Guida 22: Condivisione della lettura
- Linea Guida 22: Quaderno del lettore

Sulla base della formazione ricevuta, gli insegnanti hanno adottato e implementato le pratiche previste nelle linee guida del modello MEL, documentando con esempi concreti la loro applicazione e osservando la reazione degli studenti alle varie proposte. La documentazione della pratica didattica ha avuto un importante riflesso sul rinnovamento delle pratiche educative, perché ha contribuito a diffondere le esperienze rilevanti nell'ambito dell'educazione alla lettura nelle classi e nella scuola. Il fine della documentazione è stato anche quello di valorizzare le competenze degli insegnanti, che si sono sentiti parte attiva del percorso di formazione e hanno proposto e adattato le buone pratiche al contesto scolastico e territoriale di riferimento.

A seguito delle lezioni frontali e dell'esperienza in classe, gli insegnanti coinvolti nel progetto hanno organizzato degli incontri periodici e, per tutto il periodo di ricerca, si sono confrontati per valutare la didattica e le conoscenze apprese al corso di formazione.

4.4. *Questionario finale*

Al termine della fase di ricerca in classe abbiamo chiesto ai docenti coinvolti (Gruppo A Ricerca) di compilare il questionario finale e di far compilare il questionario anche agli studenti delle loro classi. Le sezioni del questionario finale erano analoghe a quelle riportate nel questionario inziale: sono state aggiunte solo due domande al fine di raccogliere ulteriori informazioni sull'esperienza di lettura di docenti e studenti. Anche al secondo gruppo di docenti (Gruppo B Scuola) è stato chiesto di compilare il questionario finale.

Successivamente, abbiamo organizzato per ogni sede di appartenenza (Rozzano-Milano e Palermo) un incontro generale a cui hanno partecipato tutti i gruppi di docenti (A e B). A questo hanno fatto seguito ulteriori riunioni suddivise per i docenti di ogni ordine di riferimento (scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria) alle quali ha partecipato solo il Gruppo A Ricerca. Durante gli incontri finali gli insegnanti hanno raccontato l'esperienza in classe e la reazione dei bambini e dei ragazzi alle varie attività previste nelle linee guida. Al termine degli incontri, gli insegnanti sono stati invitati a compilare il questionario aperto (figure 25 e 26).

4.5. *Questionario qualitativo aperto*

L'intera esperienza formativa e didattica che ha riguardato il progetto MEL non poteva essere valutata in modo completo solo attraverso la rilevazione dei dati quantitativi. Abbiamo stabilito pertanto di affiancare al questionario quantitativo, come già precedentemente descritto e previsto nella logica *mixed-methods*, anche il questionario qualitativo aperto, che ha permesso ai docenti di condividere preziose informazioni sull'esperienza di ricerca in classe con gli studenti.

I questionari qualitativi aperti sono stati suddivisi in: questionario della scuola dell'infanzia (figura 25), questionario della scuola primaria (figura 26) e questionario della scuola secondaria.

Tutti i docenti che hanno preso parte al corso di formazione MEL hanno ricevuto, entro la fine di giugno 2019, gli attestati di partecipazione con le ore frequentate (figura 27).



Centro per il libro e la lettura

unibz

Questionario qualitativo aperto per l'insegnante

Tiziana Mascia
Educare alla Literacy e formare lettori indipendenti
Libera Università di Bolzano
Centro per il Libro e la Lettura

Questionario nr
Scuola dell'infanzia:

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

Linee guida per la scuola dell'infanzia
Descrivi le tue esperienze sulle linee guida

1. AMBIENTE DI LETTURA

- Creare un angolo lettura all'interno della classe
- Formare una prima collezione di libri adatti ai bambini di età prescolare
- Raccogliere altri materiali di lettura (lettere smerigliate, ...)

2. LETTURA AD ALTA VOCE

- Identificare i libri adatti alla lettura ad alta voce
- Leggere ad alta voce tutti i giorni
- Invitare bibliotecario, libraio, genitori, nonni, ... a leggere ad alta voce ai bambini

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

3. LETTURA AD ALTA VOCE INTERATTIVA

- Lettura ad alta voce interattiva almeno 3 volte/settimana
- I bambini commentano e interagiscono con l'insegnante
- Utilizzare i libri senza parole e stimolare il dialogo

4. FAMILIARITA' CON IL TESTO SCRITTO

- Lettura di libri con testi ripetitivi Quando? 2/3 volte/settimana
- Enfatizzare la composizione della parola
- Preparare le etichette per gli oggetti presenti in classe
- Giocare con le lettere smerigliate

5. CONSAPEVOLEZZA FONOLOGICA

- Valutare delle attività per favorire la consapevolezza fonologica
- Focus lettere mobili
- Libri in Rima
- Appello di classe
- Trenini di parole

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

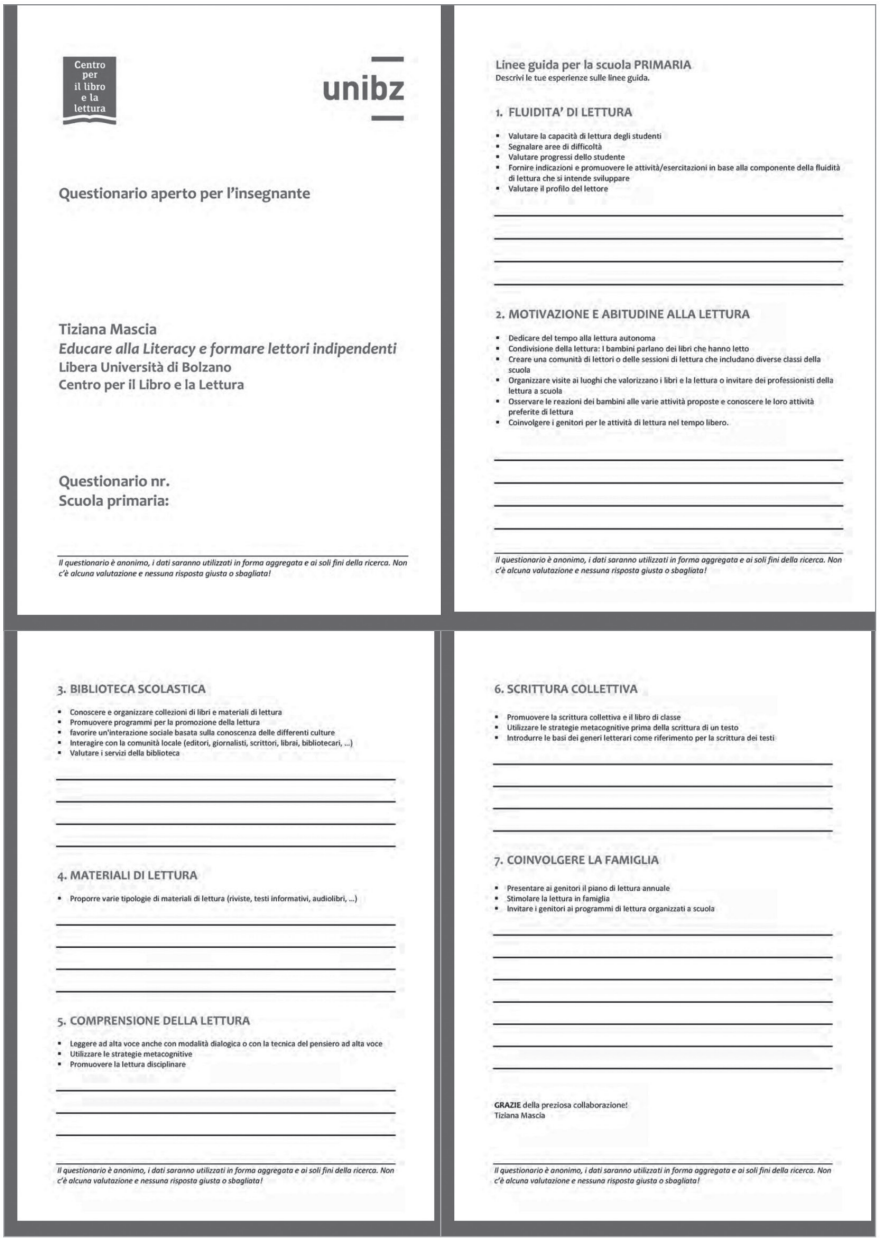
6. NARRAZIONE

- Promuovere la lettura condivisa
- Utilizzare i libri senza parole
- Introdurre gli elementi chiave della storia
- Promuovere il racconto libero
- Introdurre nuovi vocaboli anche attraverso l'utilizzo delle carte di immagini

GRAZIE della preziosa collaborazione!
Tiziana Mascia

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

Figura 25. Questionario qualitativo aperto con le linee guida per la scuola dell'infanzia.



Centro per il libro e la lettura

unibz

Questionario aperto per l'insegnante

Tiziana Mascia
Educare alla Literacy e formare lettori indipendenti
Libera Università di Bolzano
Centro per il Libro e la Lettura

Questionario nr.
Scuola primaria:

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca. Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

Linee guida per la scuola PRIMARIA
Descrivi le tue esperienze sulle linee guida.

1. FLUIDITA' DI LETTURA

- Valutare la capacità di lettura degli studenti
- Segnalare aree di difficoltà
- Valutare progressi dello studente
- Fornire indicazioni e promuovere le attività/esercitazioni in base alla componente della fluidità di lettura che si intende sviluppare
- Valutare il profilo del lettore

2. MOTIVAZIONE E ABITUDINE ALLA LETTURA

- Dedicare del tempo alla lettura autonoma
- Condivisione della lettura: I bambini parlano dei libri che hanno letto
- Creare una comunità di lettori o delle sessioni di lettura che includano diverse classi della scuola
- Organizzare visite ai luoghi che valorizzano i libri e la lettura o invitare dei professionisti della lettura a scuola
- Osservare le reazioni dei bambini alle varie attività proposte e conoscere le loro attività preferite di lettura
- Coinvolgere i genitori per le attività di lettura nel tempo libero.

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca. Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

3. BIBLIOTECA SCOLASTICA

- Conoscere e organizzare collezioni di libri e materiali di lettura
- Promuovere programmi per la promozione della lettura
- favorire un'interazione sociale basata sulla conoscenza delle differenti culture
- Interagire con la comunità locale (editori, giornalisti, scrittori, librai, bibliotecari, ...)
- Valutare i servizi della biblioteca

4. MATERIALI DI LETTURA

- Proporre varie tipologie di materiali di lettura (riviste, testi informativi, audiolibri, ...)

5. COMPRENSIONE DELLA LETTURA

- Leggere ad alta voce anche con modalità dialogica o con la tecnica del pensiero ad alta voce
- Utilizzare le strategie metacognitive
- Promuovere la lettura disciplinare

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca. Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

6. SCRITTURA COLLETTIVA

- Promuovere la scrittura collettiva e il libro di classe
- Utilizzare le strategie metacognitive prima della scrittura di un testo
- Introdurre le basi dei generi letterari come riferimento per la scrittura dei testi

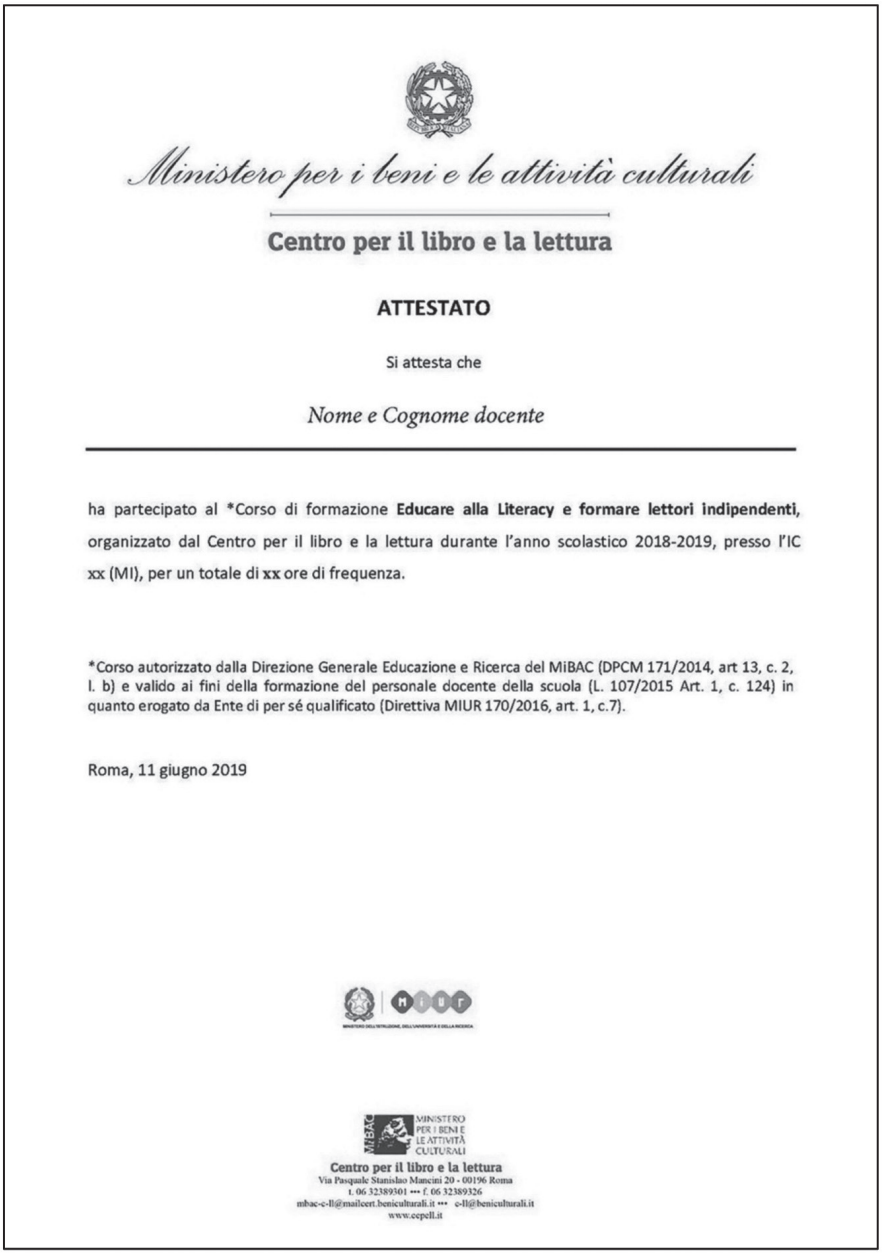
7. COINVOLGERE LA FAMIGLIA

- Presentare ai genitori il piano di lettura annuale
- Stimolare la lettura in famiglia
- Invitare i genitori ai programmi di lettura organizzati a scuola

GRAZIE della preziosa collaborazione!
Tiziana Mascia

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca. Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

Figura 26. Questionario qualitativo aperto con le linee guida per la scuola primaria.



Ministero per i beni e le attività culturali

Centro per il libro e la lettura

ATTESTATO

Si attesta che

Nome e Cognome docente

ha partecipato al *Corso di formazione **Educare alla Literacy e formare lettori indipendenti,** organizzato dal Centro per il libro e la lettura durante l'anno scolastico 2018-2019, presso l'IC xx (MI), per un totale di **xx** ore di frequenza.

*Corso autorizzato dalla Direzione Generale Educazione e Ricerca del MiBAC (DPCM 171/2014, art 13, c. 2, l. b) e valido ai fini della formazione del personale docente della scuola (L. 107/2015 Art. 1, c. 124) in quanto erogato da Ente di per sé qualificato (Direttiva MIUR 170/2016, art. 1, c.7).

Roma, 11 giugno 2019

MINISTERO PER I BENI E LE ATTIVITÀ CULTURALI

Centro per il libro e la lettura

Via Pasquale Stanislao Mancini 20 - 00196 Roma

t. 06 32389301 ••• f. 06 32389326

mbac-c-ll@mailcert.beniculturali.it ••• c-ll@beniculturali.it

www.cepell.it

Figura 27. Attestato di partecipazione al corso MEL – Modello per l'Educazione alla Literacy

5.
Effetti sulla didattica

A questo punto dello studio, abbiamo analizzato i dati rilevati dal campione per determinare quali effetti abbiano avuto la partecipazione e il completamento del programma MEL sulla didattica: se gli insegnanti abbiano adottato e integrato nella didattica le buone pratiche e se ci sia stato qualche riscontro positivo anche da parte degli studenti (per esempio: maggiore propensione alla lettura, cambio di atteggiamento verso la lettura, conoscenza del mondo dei libri e della lettura, incremento del numero di libri letti, frequentazione delle biblioteche ecc.).

La valutazione è avvenuta attraverso l'analisi descrittiva dei dati rilevati con i questionari di indagine quantitativa e il questionario aperto qualitativo. In particolare l'analisi ha previsto:

• variazione periodo pre e post del campione osservato: confronto dei dati rilevati con il questionario quantitativo tra la fase avvenuta prima dell'inizio della formazione (Pre-formazione) e al termine del periodo di ricerca (Post-formazione);

• confronto tra gruppo ricerca e gruppo controllo: confronto tra il gruppo dei docenti coinvolti nella formazione continua (Gruppo A Ricerca), che ha partecipato alla formazione iniziale di 40 ore e alla ricerca MEL per sette mesi, e il gruppo dei docenti della scuola (Gruppo B Scuola), con gli insegnanti che hanno partecipato al corso breve di formazione (almeno 12 ore) senza alcun approfondimento sulle singole linee guida o attività di ricerca in classe;

• analisi qualitativa dei questionari aperti: raggruppamento dei risultati in base all'efficacia della linea guida valutata.

Come già premesso, l'analisi dei dati si focalizza sulla scuola primaria.

5.1. *Analisi quantitativa*

Il campione docenti della scuola primaria ha coinvolto 11 insegnanti per il Gruppo A Ricerca e 33 insegnanti per il Gruppo B Scuola, per un totale di 44 docenti (tabelle 34 e 35). Per gli insegnanti che hanno partecipato alla Ricerca (Gruppo A) sono stati inclusi nel campione anche gli studenti delle varie classi di riferimento.

Docenti scuola primaria Gruppo A Ricerca		
Gruppo A Ricerca	Studenti	Docenti
Prima	0	0
Seconda	37	3
Terza	47	3
Quarta	52	3
Quinta	34	2
Totale	*170*	*11*

Tabella 34. Campione scuola primaria Gruppo A Ricerca.

La tabella 35 mostra i docenti e gli studenti del Gruppo A Ricerca equamente distribuiti tra Palermo (5 docenti e 85 studenti) e Rozzano (Milano) (6 docenti e 85 studenti).

Docenti scuola primaria Gruppo A Ricerca suddivisione Palermo e Rozzano (Milano)				
Gruppo A Ricerca	Palermo		Rozzano (Milano)	
	Studenti	Docenti	Studenti	Docenti
Prima				
Seconda	23	1	14	2
Terza	24	1	23	2
Quarta	27	2	25	1
Quinta	11	1	23	1
Totale	*85*	*5*	*85*	6

Tabella 35. Campione studenti e docenti scuola primaria Gruppo A Ricerca suddivisi tra Palermo e Rozzano (Milano).

La tabella 36 mostra i docenti del Gruppo B Scuola distribuiti tra Palermo (11 docenti) e Rozzano (Milano) (23 docenti). Per le classi del Gruppo B Scuola non vengono monitorati gli studenti.

DOCENTI SCUOLA PRIMARIA GRUPPO B SCUOLA			
Gruppo B Scuola	Palermo	Rozzano (Milano)	
	Docenti	Docenti	*Totale*
Prima	1	1	*2*
Seconda	5	6	*11*
Terza		6	*6*
Quarta	2	8	*10*
Quinta	3	2	*5*
Totale	*11*	*23*	*33*

Tabella 36. Campione docenti scuola primaria Gruppo B suddivisi tra Palermo e Rozzano (Milano).

La composizione del campione docenti suddiviso in base alla variabile "genere" (tabella 37) mostra un corpo docente formato quasi esclusivamente da donne (91% di presenza femminile nel Gruppo A Ricerca e 100% nel Gruppo B Scuola).

DOCENTI SCUOLA PRIMARIA GENERE				
	Nr Docenti		Maschi	Femmine
Gruppo A Ricerca	11	*nr*	1	10
		%	*9%*	*91%*
Gruppo B Scuola	33	*nr*	0	33
		%	*0%*	*100%*

Tabella 37. Campione docenti primaria e suddivisione per genere.

L'età degli insegnanti varia da 36-40 anni (18%) fino a 51 anni o più (55%) per il Gruppo A Ricerca. Anche per il Gruppo B Scuola l'incidenza maggiore dei partecipanti rientra nella classe di età 51 anni o più (30%), ma in questo secondo gruppo i docenti sono più giovani (il 27% ha tra i 36 e i 40 anni) (tabella 38).

Docenti scuola primaria età						
	Nr Docenti		36-40	41-45	46-50	> 51
Gruppo A Ricerca	11	*nr*	2	3	0	6
		%	*18%*	*27%*	*0%*	*55%*
Gruppo B Scuola	33	*nr*	9	8	6	10
		%	*27%*	*24%*	*18%*	*31%*

Tabella 38. Campione docenti primaria e suddivisione per fasce di età.

Gli anni di esperienza dei docenti nella scuola primaria variano da meno di un anno fino a oltre 40 (tabella 39). Nel Gruppo A Ricerca oltre un terzo degli insegnanti ha tra i 26 e i 40 anni di esperienza, mentre nel Gruppo B Scuola gli insegnanti sono mediamente più giovani rispetto a quelli del Gruppo A Ricerca: nel 43% dei casi hanno tra i 16 e i 25 anni di esperienza.

Docenti scuola primaria anni di esperienza									
	Nr Docenti		< 1	2-5	6-10	11-15	16-25	26-40	> 40
Gruppo A Ricerca	11	*nr*	0	0	1	2	3	4	1
		%	*0%*	*0%*	*10%*	*18%*	*27%*	*36%*	*9%*
Gruppo B Scuola	33	*nr*	0	1	5	9	14	4	0
		%	*0%*	*3%*	*15%*	*27%*	*43%*	*12%*	*0%*

Tabella 39. Campione docenti primaria e suddivisione per anni di esperienza.

Docenti scuola primaria titolo di studio				
	Nr Docenti		Nr Diplomati	Nr Laureati
Gruppo A Ricerca	11	*nr*	8	3
		%	*73%*	*27%*
Gruppo B Scuola	33	*nr*	21	12
		%	*64%*	*36%*

Tabella 40. Campione docenti primaria e suddivisione per titolo di studio.

La prevalenza dei docenti, in entrambi i gruppi, possiede un diploma come titolo di studio (73% nel Gruppo A Ricerca e 64% nel Gruppo B Scuola). Il possesso della laurea è più diffuso nel Gruppo B Scuola (il 36% rispetto al 27% del Gruppo A Ricerca) (tabella 40).

In entrambi i gruppi la maggioranza dei docenti è rappresentata da insegnanti di Italiano (64% nel Gruppo A Ricerca e 58% nel Gruppo B Scuola), ma sono presenti anche insegnanti di altre discipline: Matematica e Scienze (27% nel primo gruppo e 21% nel secondo); Storia e Geografia (9% nel Gruppo A Ricerca) e altro (21% nel Gruppo B Scuola) (tabella 41).

Quasi la metà dei docenti del Gruppo A Ricerca dichiara di possedere in casa una libreria di almeno 100 volumi (45%), mentre per il Gruppo B Scuola la prevalenza afferma di averne un numero inferiore. Tutti i partecipanti del Gruppo A Ricerca dichiarano di leggere nel tempo libero, mentre nel Gruppo B Scuola la quota scende all'85%, nonostante in questo gruppo sia più alta la quota di laureati (tabella 42).

Docenti scuola primaria materia di insegnamento						
	Nr Docenti		Italiano	Storia Geografia	Matematica Scienze	Altro
Gruppo A Ricerca	11	*nr*	7	1	3	0
		%	*64%*	*9%*	*27%*	*0%*
Gruppo B Scuola	33	*nr*	19	0	7	7
		%	*58%*	*0%*	*21%*	*21%*

Tabella 41. Campione docenti scuola primaria e suddivisione per materia di insegnamento.

Docenti scuola primaria		**Lettura nel tempo libero**		**Numero di libri posseduti (esclusi testi scolastici)**							
	Nr Docenti		**SÌ**	**NO**	< 30	30-100	101-200	201-300	301-400	401-600	601-1000	> 1000
Gruppo A Ricerca	11	*nr*	11	0	0	0	5	1	3		1	1
		%	*100%*	*0%*	*0%*	*0%*	*45%*	*9%*	*27%*	*0%*	*10%*	*9%*
Gruppo B Scuola	33	*nr*	28	5	6	13	9	2	0	2	0	1
		%	*85%*	*15%*	*18%*	*40%*	*27%*	*6%*	*0%*	*6%*	*0%*	*3%*

Tabella 42. Gruppo A e Gruppo B: lettura nel tempo libero e numero di libri in casa.

5.2. *Testi utilizzati: tipologie*

Al fine di descrivere la didattica utilizzata in classe per promuovere la lettura, abbiamo suddiviso i docenti in gruppi classe per ogni grado scolastico, dalla seconda alla quinta primaria ed escluso dal campione la classe prima.

Per la nostra ricerca è stato importante conoscere il materiale utilizzato in classe, sia per comprendere se l'insegnante abbia fatto ricorso esclusivamente ai testi scolastici o abbia integrato, come supporto per la didattica, con testi di narrativa e altri generi letterari; sia per valutare l'eventuale utilizzo di testi provenienti dalla biblioteca scolastica e di classe.

Nella fase che ha preceduto la formazione (fase Pre) i docenti del Gruppo A Ricerca hanno dichiarato di utilizzare testi scolastici (40%) e narrativa (50%). Quindi, già prima della formazione, un'alta percentuale di docenti utilizzava testi alternativi a quelli scolastici. Solo una minima parte ha fatto ricorso anche a giornali e riviste (5%), tra l'altro nella classe della seconda primaria. Nella fase Post-formazione c'è, soprattutto per il Gruppo A Ricerca, un decremento della scolastica (-44%) a favore della narrativa (+11%) e di altro materiale di lettura come giornali e riviste (+17%). Questi indici

Pre – tipologia testi e materiali di lettura utilizzati in classe Gruppo A Ricerca					
Gruppo A Ricerca	**Scolastica**	**Narrativa**	**Giornali e riviste**	**Antologia**	**Altro**
Seconda	43%	43%	14%	0%	0%
Terza	60%	40%	0%	0%	0%
Quarta	20%	60%	0%	20%	0%
Quinta	33%	67%	0%	0%	0%
Totale campione	*40%*	*50%*	*5%*	*5%*	*0%*

Post – tipologia testi e materiali di lettura utilizzati in classe Gruppo A Ricerca								
Gruppo A Ricerca	**Scolastica**	***Incr. %***	**Narrativa**	***Incr. %***	**Giornali e riviste**	***Incr. %***	**Antologia**	***Incr. %***
Seconda	20%	*-53%*	60%	*40%*	20%	*40%*	0%	*nd*
Terza	25%	*-58%*	50%	*25%*	25%	*nd*	0%	*nd*
Quarta	17%	*-17%*	50%	*-17%*	17%	*nd*	16%	*-17%*
Quinta	33%	*0%*	67%	*0%*	0%	*nd*	0%	*nd*
Totale campione	*22%*	*-44%*	*56%*	*11%*	*17%*	*233%*	*5%*	*11%*

Tabella 43. Gruppo A Ricerca: materiali di lettura utilizzati in classe.

segnalano che gli insegnanti hanno diversificato i materiali come previsto dalle buone pratiche delle linee guida MEL.

Anche i docenti del Gruppo B Scuola utilizzano prevalentemente libri scolastici (40%) e di narrativa (45%) per la didattica in classe. Nella fase Post c'è stato un ulteriore incremento della narrativa (+14%) e una diminuzione dell'utilizzo dell'antologia (-40%). Occorre segnalare che il questionario si rivolgeva anche ai docenti della scuola secondaria, e per questo motivo conteneva la voce "Antologia". Gli insegnanti della primaria che hanno indicato l'utilizzo di questa tipologia di testi facevano, probabilmente, riferimento alla categoria "Scolastica".

Pre – tipologia testi e materiali di lettura utilizzati in classe Gruppo B Scuola

Gruppo B Scuola	Scolastica	Narr.	Giornali e riviste	Antologia	Altro
Seconda	47%	40%	7%	6%	0%
Terza	50%	50%	0%	0%	0%
Quarta	36%	50%	0%	7%	7%
Quinta	33%	44%	0%	23%	0%
Totale campione	*40%*	*45%*	*2%*	*10%*	*3%*

Post – tipologia testi e materiali di lettura utilizzati in classe Gruppo B Scuola

Gruppo B Scuola	Scolastica	Incr. %	Narr.	Incr. %	Giornali e riviste	Incr. %	Ant.	Incr. %	Altro	Incr. %
Seconda	46%	-1%	54%	35%	0%	-100%	0%	-100%	0%	nd
Terza	50%	0%	50%	0%	0%	0%	0%	nd	0%	nd
Quarta	29%	-20%	57%	14%	0%	0%	7%	0%	7%	nd
Quinta	50%	50%	33%	-25%	0%	0%	17%	-25%	0%	nd
Totale campione	*40%*	*0%*	*51%*	*14%*	*0%*	*-100%*	*6%*	*-40%*	*3%*	*20%*

Tabella 44. Gruppo B Scuola: materiali di lettura utilizzati in classe.

5.3. *Attività di lettura in classe*

Alla domanda "Quali attività hai realizzato in classe negli ultimi 10 giorni?", i docenti del Gruppo A, nella fase Pre, hanno dichiarato di aver far fatto prevalentemente ricorso alla lettura ad alta voce degli insegnanti, alla lettura ad alta voce degli studenti e alla lettura autonoma in classe. Nella fase Post,

diminuisce per tutte le classi la lettura ad alta voce, a favore di altre pratiche come: visita alla biblioteca di zona (+75%), laboratorio di lettura nella biblioteca scolastica, presentazione da parte degli studenti della lettura e condivisione in classe con i compagni (+67%). La lettura ad alta voce, in flessione negativa, viene in realtà compensata dalla lettura ad alta voce da parte dell'insegnante, ma sui libri scelti dagli studenti (+38%). Le attività di lettura realizzate dai docenti e integrate nella didattica della lettura corrispondono al modello MEL che prevede, soprattutto nelle prime fasi, una guida verso la lettura come attività di piacere con una partecipazione attiva da parte dei bambini.

Pre e Post attività di lettura in classe
Gruppo A Ricerca

Gruppo A Ricerca	Pre	Post	Incr. %
Lettura ad alta voce	23%	18%	-22%
Gli studenti leggono ad alta voce in classe	23%	16%	-30%
Gli studenti selezionano e leggono i libri in autonomia in classe	17%	15%	-12%
Gli studenti leggono dei testi assegnati dall'insegnante	8%	8%	0%
Visita alla biblioteca di zona	4%	7%	75%
Laboratorio di lettura nella biblioteca scolastica	6%	10%	67%
Gli studenti presentano e condividono le letture in classe	6%	10%	67%
Io come insegnante presento le novità editoriali per ragazzi	5%	5%	0%
L'insegnante legge ad alta voce libri selezionati dagli studenti	8%	11%	38%
	100%	*100%*	

Tabella 45. Gruppo A Ricerca: attività di lettura realizzate in classe.

La tabella 46 mostra una suddivisione delle attività per gruppo classe.

Pre – attività di lettura in classe
Gruppo A Ricerca

Gruppo A Ricerca	Seconda	Terza	Quarta	Quinta
Lettura ad alta voce	23%	17%	30%	29%
Gli studenti leggono ad alta voce	23%	17%	30%	29%
Gli studenti leggono in autonomia	23%	11%	20%	14%
Gli studenti leggono testi assegnati	8%	5%	0%	28%
Visita alla biblioteca di zona	0%	11%	0%	0%
Lettura nella biblioteca scolastica	7%	11%	0%	0%

Gli studenti presentano e condividono le letture	8%	6%	10%	0%
L'insegnante presenta novità editoriali	0%	11%	0%	0%
L'insegnante legge ad alta voce libri scelti dagli studenti	8%	11%	10%	0%
	100%	*100%*	*100%*	*100%*

POST – ATTIVITÀ DI LETTURA IN CLASSE
GRUPPO A RICERCA

Gruppo A Ricerca	**Seconda**			**Terza**			**Quarta**			**Quinta**	
	2°	Incr. %		3°	Incr. %		4°	Incr. %		5°	Incr. %
Lettura ad alta voce	19%	*-19%*	↘	14%	*-14%*	↘	19%	*-38%*	↘	25%	*-13%*
Studenti leggono ad alta voce	12%	*-46%*	↘	14%	*-14%*	↘	19%	*-38%*	↘	25%	*-13%*
Studenti leggono autonomia	6%	*-73%*	↘	14%	*29%*	↑	19%	*-6%*	↘	25%	*75%*
Studenti leggono testi assegnati	12%	*63%*	↑	9%	*71%*	↑	6%	*nd*	↑	0%	*-100%*
Visita alla biblioteca di zona	6%	*nd*	↑	10%	*-14%*	↘	0%	*nd*	=	12%	*nd*
Lettura nella biblioteca scolastica	13%	*63%*	↑	10%	*-14%*	↘	12%	*nd*	↑	0%	*nd*
Studenti presentano e condividono le letture	13%	*63%*	↑	5%	*-14%*	↘	12%	*25%*	↑	13%	*nd*
Insegnante presenta novità editoriali	0%		=	14%	*29%*	↑	0%	*nd*	=	0%	*nd*
Insegnante legge ad AV libri scelti dagli studenti	19%	*144%*	↑	10%	*-14%*	↘	13%	*25%*	↑	0%	*nd*
	100%			*100%*			*100%*			*100%*	

Tabella 46. Gruppo A Ricerca: attività di lettura suddivise per gruppo classe.

Anche il Gruppo B Scuola nella fase Post ha diversificato le pratiche di lettura. E, seppur con percentuali minori, emerge il trend positivo dell'utilizzo della biblioteca scolastica.

Pre e Post – attività di lettura in classe Gruppo B Scuola			
Gruppo B Scuola	**Pre**	**Post**	**Incr. %**
Lettura ad alta voce	23%	24%	4%
Gli studenti leggono ad alta voce in classe	22%	21%	-5%
Gli studenti selezionano e leggono i libri in autonomia in classe	10%	13%	30%
Gli studenti leggono dei testi assegnati dall'insegnante	14%	9%	-35%
Visita alla biblioteca di zona	6%	5%	-17%
Laboratorio di lettura nella biblioteca scolastica	9%	11%	22%
Gli studenti presentano e condividono le letture in classe	9%	9%	0%
Io come insegnante presento le novità editoriali per ragazzi	0%	0%	nd
L'insegnante legge ad alta voce libri selezionati dagli studenti	7%	8%	14%
	100%	*100%*	

Tabella 47. Gruppo B Scuola: attività di lettura realizzate in classe.

Pre – attività di lettura in classe Gruppo B Scuola				
Gruppo B Scuola	**Seconda**	**Terza**	**Quarta**	**Quinta**
Lettura ad alta voce	17%	29%	25%	29%
Gli studenti leggono ad alta voce	21%	29%	25%	18%
Gli studenti leggono in autonomia	14%	0%	11%	6%
Gli studenti leggono testi assegnati	14%	28%	11%	11%
Visita alla biblioteca di zona	7%	0%	7%	6%
Lettura nella biblioteca scolastica	10%	0%	7%	12%
Gli studenti presentano e condividono le letture	7%	14%	7%	12%
L'insegnante presenta novità editoriali	0%	0%	0%	0%
L'insegnante legge ad AV libri scelti dagli studenti	10%	0%	7%	6%
	100%	*100%*	*100%*	*100%*

Pre – attività di lettura in classe Gruppo B Scuola												
Gruppo B Scuola	**Seconda**			**Terza**			**Quarta**			**Quinta**		
	2°	Incr. %		3°	Incr. %		4°	Incr. %		5°	Incr. %	
Lettura ad alta voce	19%	9%	↑	33%	17%	↑	28%	12%	↑	24%	-20%	↘
Studenti leggono ad alta voce	16%	-24%	↘	17%	-42%	↘	28%	12%	↑	24%	33%	↑
Studenti leggono in autonomia	13%	-9%	↘	17%	nd	↑	20%	87%	↑	0%	-100%	↘
Studenti leggono testi assegnati	9%	-32%	↘	0%	-100%	↘	12%	12%	↑	11%	0%	=
Visita alla biblioteca zona	6%	-9%	↘	0%	nd	=	4%	-44%	↘	6%	0%	=
Lettura biblioteca scolastica	19%	81%	↑	16%	nd	↑	0%	-100%	↘	12%	0%	=
Stud. presentano e convidono lettura	9%	36%	↑	0%	-100%	↘	8%	12%	↑	12%	0%	=
Insegnante presenta novità editoriali	0%	nd	=	0%	nd	=	0%	nd	=	0%	nd	=
Ins. legge ad AV libri scelti dagli studenti	9%	-9%	↘	17%	nd	↑	0%	-100%	↘	11%	100%	↑
	100%			*100%*			*100%*			*100%*		
Totale campione	40%	12%	↑	8%	-13%	↘	31%	-10%	↘	21%	1%	↑

Tabella 48. Gruppo B Scuola: attività di lettura suddivise per gruppo classe.

5.4. *Comprensione della lettura*

Per favorire la comprensione della lettura i docenti del Gruppo A Ricerca hanno utilizzato, nella fase Pre, soprattutto due strategie: "Consiglio delle letture di vari livelli di difficoltà per ogni studente" e "Incoraggio gli studenti a sviluppare la comprensione del testo". Le stesse attività erano prevalenti anche nelle proposte del Gruppo B Scuola.

Nella fase Post, il Gruppo A Ricerca ha indicato principalmente le seguenti buone pratiche: "Metto a disposizione del materiale in base agli interessi

Pre e Post – Favorire la comprensione della lettura Gruppo A Ricerca			
Gruppo Ricerca	**Pre**	**Post**	**Incr. %**
Metto a disposizione e consiglio del materiale di lettura in base agli interessi degli studenti	13%	16%	23%
Consiglio delle letture di vari livelli di difficoltà per ogni studente	24%	13%	-46%
Incoraggio gli studenti a sviluppare la comprensione del testo	21%	20%	-5%
Stimolo la condivisione fra gli studenti in merito ai libri letti	18%	18%	0%
Incoraggio gli studenti a esprimere la propria opinione sui libri	18%	20%	11%
Collego il contenuto di ogni nuova lettura/testo a letture o conoscenze già acquisite	6%	13%	160%
	100%	*100%*	

Tabella 49. Gruppo A Ricerca Pre e Post: attività per favorire la comprensione della lettura.

Pre e Post – Favorire la comprensione della lettura Gruppo B Scuola			
Formazione	**Pre**	**Post**	**Incr. %**
Metto a disposizione e consiglio del materiale di lettura in base agli interessi degli studenti	13%	14%	8%
Consiglio delle letture di vari livelli di difficoltà per ogni studente	21%	19%	-10%
Incoraggio gli studenti a sviluppare la comprensione del testo	23%	24%	4%
Stimolo la discussione fra gli studenti in merito ai libri letti	15%	17%	13%
Incoraggio gli studenti a esprimere la propria opinione sui libri	18%	15%	-17%
Collego il contenuto di ogni nuova lettura/testo a letture o conoscenze già acquisite	10%	11%	10%
	100%	*100%*	

Tabella 50. Gruppo B Scuola Pre e Post: attività per favorire la comprensione della lettura.

degli utenti", "Stimolo la discussione fra studenti sui libri letti" e "Collego i contenuti di ogni nuova lettura a conoscenze già acquisite". Attività che testimoniano l'uso crescente delle strategie metacognitive di lettura, in particolare l'uso della strategia di collegamento con le conoscenze pregresse.

Per il Gruppo B, invece, non vi sono stati cambiamenti rilevanti e le attività prevalenti indicate nella fase Post sono state analoghe alla fase Pre: "Consiglio delle letture di vari livelli di difficoltà per ogni studente" e "Incoraggio gli studenti a sviluppare la comprensione del testo".

5.5. *Tempo dedicato alla lettura – insegnanti*

Nell'ambito della didattica, quante ore sono dedicate all'educazione e alla promozione della lettura? Le tabelle 51 e 52 mostrano per il Gruppo A Ricerca un trend decisamente positivo con un incremento (+86%) delle ore settimanali dedicate alla lettura in classe nella fase Post-formazione. In particolare, aumenta la quota di docenti che hanno dedicato oltre quattro o cinque ore alla settimana. Questo risultato può collegarsi alla formazione continua e alla proposta del modello MEL che ha coinvolto i docenti e li ha resi consapevoli delle buone pratiche utilizzabili con gli studenti.

Pre e Post – Ore/settimana dedicate all'educazione alla lettura Gruppo A Ricerca		
Gruppo A Ricerca	**Pre-formazione**	**Post-formazione**
	%	%
<= 1 ora	54,55	0,00
2 ore	9,09	27,27
3 ore	27,27	18,18
4 ore	9,09	27,27
>= 5 ore	0,00	27,27
Totale	*100,00*	*100,00*
N. docenti	11	11

Pre E Post – Ore/settimana dedicate all'educazione alla lettura (cumulate)				
Gruppo A Ricerca	**Pre**	**Post**	***Incr. %***	
Totale ore	*21*	*39*	*86%*	↑

Tabella 51. Gruppo A Ricerca: ore alla settimana dedicate alla lettura.

L'aumento si rileva in entrambe le scuole di Palermo e di Rozzano (Milano).

Pre e Post – ore/settimana dedicate all'educazione alla lettura Gruppo A Ricerca				
	Palermo		Rozzano (Milano)	
Gruppo A Ricerca	**Pre-formazione %**	**Post-formazione %**	**Pre-formazione %**	**Post-formazione %**
<= 1 ora	60,00	0,00	50,00	0.00
2 ore	20,00	0.00	0,00	50.00
3 ore	20,00	40.00	33,33	0.00
4 ore	0,00	40.00	16,67	16.67
>= 5 ore	0,00	20,00	0.00	33,33
Totale	*100,00*	*100,00*	*100,00*	*100,00*
Nr.	5	5	6	6

Tabella 52. Gruppo A Ricerca Pre e Post: ore alla settimana dedicate alla lettura suddivise tra Palermo e Rozzano (Milano).

Anche per il Gruppo B Scuola si è rilevato un incremento, seppur inferiore rispetto al Gruppo A Ricerca, delle ore dedicate alla lettura alla settimana (+12% rispetto al monte ore complessivo).

Pre e Post – ore/settimana dedicate all'educazione alla lettura Gruppo B Scuola				
Gruppo B Scuola		**Pre-formazione**		**Post-formazione**
<= 1 ora		48,48		39,39
2 ore		21,21		21,21
3 ore		15,15		27,27
4 ore		6,06		3,03
>= 5 ore		9,09		9,09
Totale		*100,00*		*100,00*
N.		33		33
Gruppo scuola	Pre	Post	*Incr. %*	
Totale ore	*68*	*76*	*12%*	↑

Tabella 53. Gruppo B Scuola Pre e Post: ore alla settimana dedicate alla lettura.

Pre e Post – ore/settimana dedicate all'educazione alla lettura Gruppo B Scuola				
	Palermo		Rozzano (Milano)	
Gruppo B Scuola	**Pre-formazione %**	**Post-formazione %**	**Pre-formazione %**	**Post-formazione %**
<= 1 ora	45,45	36,36	50,00	40,91
2 ore	9,09	9,09	27,27	27,27
3 ore	9,09	18,18	18,18	31,82
4 ore	9,09	9,09	4,55	0,00
>= 5 ore	27,27	27,27	00,00	00,00
Totale	*100,00*	*100,00*	*100,00*	*100,00*
Nr.	11	11	22	22

Tabella 54. Gruppo B Scuola Pre e Post: ore alla settimana dedicate alla lettura suddivise tra Palermo e Rozzano (Milano).

5.6. *Gli studenti*

Il campione degli studenti coinvolti nel progetto pilota ha incluso 170 bambini della scuola primaria, suddivisi tra i due istituti comprensivi di Rozzano (Milano) e di Palermo. Il campione effettivo è stato leggermente inferiore (158 studenti) poiché alcuni studenti erano assenti nel giorno della rilevazione dei dati.

Come abbiamo già illustrato, il campione selezionato rientra nelle scuole di "aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica", nelle quali molti studenti riscontrano difficoltà di lettura anche perché la lingua utilizzata nel contesto scolastico è differente dalla loro lingua madre o dalla lingua parlata in famiglia (un quarto degli studenti a casa parla una lingua diversa dall'italiano). Sono bambini che hanno bisogno di un supporto supplementare, soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento della lettura e per l'arricchimento del lessico.

La tabella 55 mostra il numero degli studenti con difficoltà di lettura indicato dai docenti nei questionari Pre e Post formazione e ricerca. Il Gruppo A Ricerca ha presentato un calo del numero dei bambini con difficoltà di lettura. Ciò può essere stato causato o da una maggiore consapevolezza, da parte dell'insegnante, nel saper distinguere tra reali difficoltà di lettura e problemi di demotivazione alla lettura, oppure dalla promozione delle buone pratiche, che hanno coinvolto e stimolato quei lettori "dormienti"

con buone capacità di lettura che senza il giusto sostegno tenderebbero a non leggere alcun libro.

Difficoltà di lettura Gruppo A				Lingua parlata in casa Gruppo A		
Gruppo A Ricerca	**Pre**	**Post**	***Incr. %***	**Gruppo A ricerca**	**Italiano**	**Altra lingua**
Prima				Prima		
Seconda	8%	5%	*-38%*	Seconda	18%	4%
Terza	6%	3%	*-50%*	Terza	16%	9%
Quarta	9%	6%	*-33%*	Quarta	23%	8%
Quinta	6%	1%	*-83%*	Quinta	16%	4%
Totale vs totale campione studenti	*29%*	*15%*	*-48%*	*Totale vs totale campione studenti*	*73%*	*25%*

Tabella 55. Gruppo A Ricerca Pre e Post: bambini con difficoltà di lettura e lingua parlata in casa.

Ai docenti abbiamo chiesto di segnalare anche il numero dei forti lettori presenti in classe, specificando che per forti lettori si intendevano, come da definizione dell'Istat (2018), le persone che leggono almeno un libro al mese.

Abbiamo registrato una crescita del numero dei forti lettori: i bambini sono stati incoraggiati ed è stato loro concesso del tempo per leggere a scuola, e questo ha influito anche sul numero complessivo dei libri letti nell'arco dell'anno scolastico in cui si è svolta la ricerca.

Forti lettori Gruppo A			
Gruppo A Ricerca	**Pre**	**Post**	***Incr. %***
Prima			
Seconda	1%	1%	*0%*
Terza	0%	2%	*n. d*
Quarta	3%	9%	*200%*
Quinta	1%	5%	*400%*
Totale vs totale campione studenti	*5%*	*17%*	*240%*

Tabella 56. Gruppo A Ricerca: i forti lettori.

5.7. *Tempo dedicato alla lettura – studenti*

Tra la fase Pre e Post cosa è successo al tempo dedicato alla lettura? Come si sono modificati i comportamenti di lettura? Per rispondere alle domande possiamo analizzare diverse variabili inserite nel questionario rivolto agli studenti. La prima riguarda la domanda (numero 16 del questionario) sul tempo dedicato alla lettura.

16 Nell'ultima settimana hai letto
- □ Ho letto per almeno 30 minuti tutti i giorni
- □ Ho letto per almeno 30 minuti solo due giorni
- □ Mai

I dati che emergono dalle risposte sono molto positivi e il confronto tra la fase Pre e Post della ricerca (tabella 57) mostra come i bambini abbiano dedicato più tempo alla lettura: il 40% degli studenti ha letto per almeno 30 minuti al giorno tutti i giorni (era il 30% nella fase Pre), è raddoppiata la quota di bambini che hanno dedicato almeno due ore al giorno alla lettura (dal 7% al 14%) e si è dimezzata la quota di bambini che dichiaravano di non leggere mai (dal 30% al 14,7%). I dati positivi possono essere correlati a quanto già emerso nella tabella 51 sull'incremento delle ore dedicate all'educazione alla lettura in classe.

Pre e Post tempo dedicato alla lettura studenti Gruppo A Ricerca

	Pre-formazione %	**Post-formazione %**
Lettura quotidiana		
Mai	30,07	14,74
30 minuti	30,72	40,38
1 ora	24,84	21,79
2 ore	7,19	14,10
3 ore	7,19	8,97
Totale	*100,00*	*100,00*
Nr.	153	156

Tabella 57. Gruppo A Ricerca: studenti e tempo dedicato alla lettura.

Nella tabella 58 si mostra la differenza fra le diverse classi dei due istituti comprensivi.

Pre e Post tempo dedicato alla lettura Gruppo A Ricerca Palermo e Rozzano (Milano)				
	Palermo		Rozzano (Milano)	
Gruppo A Ricerca	**Pre-formazione %**	**Post-formazione %**	**Pre-formazione %**	**Post-formazione %**
Lettura quotidiana				
Mai	26,09	17,57	33,33	12,20
30 minuti	30,43	35,14	30,95	45,12
1 ora	21,74	17,57	27,38	25,61
2 ore	10,14	16,22	4,76	12,20
3 ore	11,59	13,51	3,57	4,88
Totale	*100,00*	*100,00*	*100,00*	*100,00*
Nr.	69	74	84	82

Tabella 58. Gruppo A Ricerca: tempo dedicato alla lettura a Palermo e a Rozzano (Milano).

5.8. *Libri letti*

Per essere certi che gli studenti abbiano realmente dedicato del tempo alla lettura di libri e per valutare la qualità delle letture, abbiamo inserito nel questionario ulteriori domande di controllo, quali l'indicazione del numero dei libri letti e i titoli dei libri letti negli ultimi tre mesi.

Pre e Post numero di libri letti Gruppo A Ricerca		
Gruppo A Ricerca	**Pre-formazione %**	**Post-formazione %**
Libri		
0 libri	35	12
1 libri	37	20
2 libri	14	24
3 o più libri	14	44
Totale	*100*	*100*
Nr. studenti	167	161

Tabella 59. Numero dei libri letti negli ultimi tre mesi del Gruppo A Ricerca.

Come mostrato nella tabella 59, le percentuali sono decisamente positive e registrano un incremento (da uno a tre o più libri), con conseguente sensibile riduzione della percentuale degli studenti che hanno dichiarato di non aver letto alcun libro.

Nel gruppo di studenti dell'istituto comprensivo di Rozzano (Milano) è cresciuta in particolare la percentuale di quelli che hanno letto almeno tre libri (tabella 60).

Pre e Post numero di libri letti
Gruppo A Ricerca
Palermo e Rozzano (Milano)

	Palermo		**Rozzano (Milano)**	
	Pre-formazione %	Post-formazione %	Pre-formazione %	Post-formazione %
Libri				
0 libri	33	14	36	10
1 libri	37	33	39	8
2 libri	18	26	10	22
3 o più libri	12	27	15	60
Totale	*100*	*100*	*100*	*100*
Nr. studenti	82	78	85	83

Tabella 60. Gruppo A Ricerca Pre e Post: numero di libri letti dagli studenti a Palermo e a Rozzano (Milano).

5.9. *Analisi qualitativa*

Per un'analisi più approfondita e descrittiva abbiamo somministrato, come previsto nella logica *mixed methods*, dei questionari qualitativi aperti, all'interno dei quali sono state riepilogate una selezione delle linee guida del modello MEL: la fluidità di lettura, la motivazione alla lettura, la comprensione della lettura, i vari materiali di lettura, la biblioteca scolastica e la promozione della scrittura. Il **questionario qualitativo aperto** è stato consegnato solo ai docenti che hanno partecipato alla fase di ricerca (Gruppo A). A loro è stato richiesto di rispondere alla domanda: "Qual è stata la tua esperienza su quella particolare linea guida?". I docenti hanno quindi scritto le loro riflessioni su: attività didattiche, buone pratiche adottate e difficoltà riscontrate. Hanno poi restituito otto questionari compilati, che sono stati trascritti ed elaborati nella nostra ricerca.

Lo strumento del questionario qualitativo, come già precisato, è particolarmente utile perché ha consentito di monitorare l'adozione delle linee guida proposte nel modello MEL, valutare l'efficacia delle buone pratiche proposte e la loro integrazione nella didattica.

Dall'analisi dei risultati dei questionari abbiamo inoltre compreso quale linea guida abbia influenzato maggiormente la didattica dell'insegnante e i bambini a seconda dell'età di riferimento.

Per l'analisi abbiamo proceduto con il raggruppamento delle risposte per linea guida e valutato, attraverso una griglia, i seguenti parametri:

- adozione e utilizzo delle buone pratiche come previsto dalla linea guida;
- rispondenza ed efficacia rispetto all'educazione della lettura in classe;
- eventuali difficoltà emerse.

Abbiamo quindi costruito la griglia di valutazione, che include gli stralci delle risposte dei docenti rispondenti ai parametri elencati.

Griglia di valutazione: fluidità di lettura

Considerazioni del ricercatore	Le risposte dei docenti al questionario qualitativo aperto
	Adozione linee guida/buone pratiche
Lo strumento utile in questo contesto è stato il modello di valutazione e controllo della fluidità di lettura (griglia di osservazione). I docenti hanno potuto così: – monitorare le singole componenti della fluidità di lettura; – riconoscere le aree di difficoltà; – valutare l'impatto delle buone pratiche promosse. Tutti i partecipanti hanno adottato le buone pratiche segnalate all'interno della linea guida.	**Partecipante 1** "I miei alunni sono piccolini, motivo per cui le maggiori difficoltà ricadono nell'accuratezza della lettura. La griglia di osservazione mi è stata utile per comprendere più chiaramente le difficoltà e i progressi specifici di ognuno. Ho attivato le strategie di lettura consigliate: testi brevi, *eco reading*, lettura ripetitiva, lettura a coppia, lettura *cloze*, riconoscimento di parole ad alta frequenza, divisione del testo in blocchi significativi e lettura ad alta voce". **Partecipante 2 e Partecipante 3** "Questo strumento ci ha permesso di evidenziare le differenti difficoltà e monitorare l'andamento della ricerca. Grazie al progetto sulla literacy, abbiamo calibrato la nostra azione educativa sulla lettura e la didattica". **Partecipante 5** "Le varie tecniche proposte (lettura corale, lettura *cloze*, lettura in coppia, lettura condivisa […]) hanno aiutato i bambini a migliorarsi e a tenere alta l'attenzione". **Partecipante 6** "Ho segnato le difficoltà di lettura di alcuni alunni. Abbiamo fatto esercitazione di lettura (collettiva e *cloze*)". **Partecipante 7** "Si è cercato di promuovere la lettura ad alta voce e soprattutto il dialogo per favorire anche la fluidità dell'eloquio". **Partecipante 8** "Ho valutato i progressi degli alunni in base: – all'atteggiamento verso la lettura; – al coinvolgimento degli alunni alla lettura ad alta voce; – alla partecipazione ai diversi modi di proporre la lettura (in piccoli gruppi, come tutor di bambini in difficoltà)".
	Partecipante 4 "[…] Il processo di scolarizzazione si è, pertanto, incentrato molto su esperienze di conversazione, racconti, spiegazioni, dimostrazioni, letture ad alta voce […]. Ho implementato in classe tre delle tecniche suggerite per migliorare la fluidità di lettura: la lettura corale, la lettura *cloze* e quella a coppie utilizzando spesso lo stesso testo per permettere una più agevole decodifica delle parole da parte di tutti i bambini. Particolarmente efficace è stata la lettura *cloze*: seguire la velocità di lettura dell'insegnante e concentrarsi sulla parola "omessa" ha contribuito a migliorare la capacità di lettura del testo stesso e ad arricchire, pertanto, il proprio bagaglio lessicale. Decodificare una sola parola ogni tanto, piuttosto che leggere in coro un intero brano (seppur breve e di facile comprensione), è sembrato alla portata di tutti e ha rafforzato il processo di familiarizzazione con la pratica della lettura".

Considerazioni del ricercatore	Le risposte dei docenti al questionario qualitativo aperto
	Efficacia per l'educazione alla lettura
I docenti hanno riconosciuto la correlazione tra rendimento e interesse verso la lettura.	**Partecipante 4** "Posso valutare positivamente i progressi perseguiti… minimi per un osservatore esterno ma significativi perché, migliorando l'accuratezza e la velocità di lettura, si è collateralmente acceso l'interesse per il testo scritto". **Partecipante 5** "I risultati ottenuti sono stati positivi e tangibili. A fine anno posso affermare che la capacità di lettura dei bambini è migliorata, quasi tutti mostrano maggiore accuratezza nella lettura ad alta voce, rispetto della punteggiatura e usano la giusta espressione. Anche la comprensione di quanto letto è migliorata".
	Eventuali difficoltà emerse
Le buone pratiche indicate per promuovere la lettura fluente hanno risposto alla necessità dei docenti di migliorare il rendimento della lettura, soprattutto per i bambini che riscontrano delle difficoltà. Difficoltà spesso riconducibili al contesto sociale di provenienza che, come si è osservato nei dati presentati nella nostra ricerca, possono influenzare altamente le capacità di lettura. Gli altri partecipanti non hanno segnalato difficoltà.	**Partecipante 4** "Esse [le difficoltà di lettura] vanno, invece, largamente ricondotte alle diverse opportunità di sviluppo offerte dagli ambienti di provenienza, a quelle disparità di ordine socioculturale ed economico che si traducono nella mancata offerta di modelli e di esperienze linguistiche ricche, articolate, significative, stimolanti". **Partecipante 6** "I bambini che hanno dei problemi di decodifica e non sono seguiti con esercizi logopedici, faticano a fare dei miglioramenti e tendono a evitare di leggere. Ho chiesto alle famiglie di farli leggere dieci minuti al giorno".

Partecipanti	Adozione	Efficacia	Difficoltà
Partecipante 1	1		
Partecipante 2	1		
Partecipante 3	1		
Partecipante 4		1	1
Partecipante 5	1	1	1
Partecipante 6	1		
Partecipante 7	1		
Partecipante 8	1		
Totale	7	2	2
%	87,5	25	25

Tabella 61. Gruppo A Ricerca intervista qualitativa aperta: griglia di valutazione sulla fluidità di lettura.

Griglia di valutazione: motivazione e abitudine alla lettura

Considerazioni del ricercatore	Le risposte dei docenti al questionario qualitativo aperto
	Adozione linee guida/buone pratiche
Emerge dalle risposte dei partecipanti un coinvolgimento attivo al progetto di educazione alla lettura. Si incoraggia l'abitudine alla lettura degli studenti attraverso la promozione di: – lettura autonoma; – visite a luoghi che valorizzano la lettura; – condivisione e partecipazione collettiva alle attività di lettura.	**Partecipante 1** "I bambini sono stati invogliati alla lettura autonoma che avviene in classe prevalentemente durante l'ora di gioco libero, dopo la mensa". **Partecipante 2 e Partecipante 3** "Abbiamo spronato i nostri alunni a leggere autonomamente i libri presenti nella nostra libreria di classe, ciascuno libero di scegliere il proprio genere preferito. Da allora il libro resta sempre sul banco. Abbiamo portato la classe, in occasione dell'evento Bookcity, a due incontri con l'autore (partecipando al laboratorio annesso) per incentivare l'abitudine alla lettura".
I partecipanti condividono le letture personali con gli studenti e si presentano come modello di riferimento.	**Partecipante 4** "[…] lascio ai bambini gli ultimi 20 minuti della lezione da dedicare alla lettura autonoma: possono selezionare liberamente tra i testi in dotazione nella biblioteca della scuola e i libri che io stessa porto in classe dopo aver cercato di capire, attraverso la somministrazione di un semplice questionario, quali sono i loro interessi e le loro passioni". **Partecipante 5** "Abbiamo organizzato una visita alla biblioteca comunale e, da poco, alla libreria Feltrinelli. Con cadenza settimanale, invece, ci rechiamo nella biblioteca scolastica per prendere in prestito un libro da leggere sia in classe sia a casa". **Partecipante 6** "Ho spesso parlato delle mie letture, chiedendo loro di intervenire sulla storia, i personaggi e le loro azioni, dire la loro opinione […]. Ogni tanto ci scambiamo idee sulla lettura autonoma (anche io parlo dei libri che leggo)". **Partecipante 7** "Nella seconda parte dell'anno la classe si è recata presso una biblioteca comunale per ragazzi". **Partecipante 8** "Tre volte alla settimana 15/20 minuti sono dedicati alla lettura autonoma in classe. La lettura diventa più interessante se anche l'insegnante di classe legge in autonomia con loro".

Considerazioni del ricercatore	Le risposte dei docenti al questionario qualitativo aperto
	Efficacia per l'educazione alla lettura
Dalle varie risposte fornite dai partecipanti si evidenzia come siano state realizzate numerose attività per coinvolgere i bambini nella lettura e le linee guida siano state integrate nella didattica.	**Partecipante 1** "I bambini si esprimono in termini di gradimento e di difficoltà incontrate sulle letture che hanno effettuato, in particolare, durante lo scambio dei libri che compongono la nostra biblioteca di classe". "Siamo stati in visita alla biblioteca comunale, esperienza magica per adulti e piccini. I bambini erano sorpresi e meravigliati dal luogo, dove sono stati ben accolti". "Le attività di lettura preferite dai miei alunni sono: – utilizzo dei libri da parte dell'insegnante su un determinato argomento per affrontare un tema specifico; – testi coinvolgenti con immagini; – attività giocose e lettura animata". **Partecipante 2 e Partecipante 3** "Queste esperienze hanno coinvolto positivamente tutti gli alunni, che le hanno riportate a casa, coinvolgendo anche le famiglie". **Partecipante 4** "Interessante diventa la condivisione di quanto letto perché questo tipo di libri [i libri illustrati] consente a tutti, anche a chi legge con molta difficoltà, di entrare in argomento, suscitare discussioni, negoziare significati. L'esercizio del leggere esprime, così, il suo potenziale di "sollecitatore" di riflessioni, suscitando il piacere personale e le emozioni […] Si sono recuperati anche scioglilingua, cantilene e filastrocche, che hanno permesso giochi di parole, oltra a una fruizione ludica del suono e dell'influenza paraverbale nei processi della comunicazione interpersonale. […] Si è creata, all'interno della classe, una comunità di lettura che sarebbe auspicabile, visto che per problematiche organizzative non è stato ancora possibile, si aprisse anche ad altri alunni della scuola". **Partecipante 5** "Insegno in una classe dove un buon numero di bambini ama leggere. A casa hanno a disposizione librerie personali abbastanza ricche e varie, e i genitori li hanno motivati e abituati alla lettura. Proprio in questi giorni, in occasione della gita di classe, un bambino mi ha chiesto se potesse portare con sé un libro da leggere durante il viaggio. Con loro è bastato continuare un lavoro già iniziato a casa". **Partecipante 6** "Con la materna, nel progetto continuità, abbiamo letto ai piccoli (i miei alunni erano entusiasti)". **Partecipante 7** "Entusiasti del luogo [biblioteca comunale], hanno manifestato il loro interesse per i libri che prendevano da soli dagli scaffali. Si sono dedicati alla lettura di qualche testo e qualcuno è ritornato nel pomeriggio in autonomia".

Considerazioni del ricercatore	Le risposte dei docenti al questionario qualitativo aperto
	Eventuali difficoltà emerse
I partecipanti segnalano la difficoltà di accesso ai libri e il mancato supporto al di fuori del contesto scolastico.	**Partecipante 4** "I genitori dei miei studenti non incentivano altra lettura che non sia quella dei testi scolastici: l'abitudine a leggere non fa parte del contesto familiare di appartenenza per cui la scuola diventa un forte riferimento anche per il piacere di leggere".
Le iniziative che non prevedevano una partecipazione attiva e collettiva da parte dei bambini non hanno ricevuto un riscontro positivo.	**Partecipante 5** "Vi è poi un gruppo di alunni che, al contrario, non possiede libri e non è stato educato alla lettura autonoma". **Partecipante 6** "È difficile trovare il tempo tutti i giorni per la lettura autonoma, tenendo conto del fatto che ho dato spazio anche alla mia lettura ad alta voce".
Gli altri partecipanti non hanno segnalato difficoltà.	**Partecipante 7** "Si è proposto ai bambini la lettura libera in classe durante la merenda con i libri messi a disposizione in un angolo della classe. Purtroppo, ciò non ha riscontrato successo poiché gli alunni preferiscono il gioco libero. In un secondo momento i libri sono stati spostati in un espositore. Venivano presi poco prima di andare a casa". "Purtroppo nessuno si è recato con i genitori in biblioteca per consultare i libri…".

Partecipanti	Adozione	Efficacia	Difficoltà
Partecipante 1	1	1	
Partecipante 2	1	1	
Partecipante 3	1	1	
Partecipante 4	1	1	1
Partecipante 5	1	1	1
Partecipante 6	1	1	1
Partecipante 7	1	1	1
Partecipante 8	1		
Totale	8	7	4
%	100	87,5	50

Tabella 62. Gruppo A Ricerca intervista qualitativa aperta: griglia di valutazione su abitudini e motivazione alla lettura.

Griglia di valutazione: la biblioteca scolastica

Considerazioni del ricercatore	Le risposte dei docenti al questionario qualitativo aperto
	Adozione linee guida/buone pratiche
Si evidenzia un utilizzo continuo della biblioteca scolastica e la frequentazione di altri luoghi che valorizzano la lettura.	**Partecipante 2 e Partecipante 3** "Per incentivare la lettura abbiamo portato i nostri alunni in diversi momenti dell'anno a svolgere diverse attività in biblioteca. Ultimamente, in occasione della giornata mondiale della consapevolezza sull'autismo, abbiamo letto *Il lupo Martino* e svolto delle attività di gruppo proprio in biblioteca". **Partecipante 4** "Frequentiamo la biblioteca della scuola almeno una volta a settimana per 'esplorare' e conoscere le diverse tipologie testuali che raccoglie: dai classici della narrativa alle favole, ai gialli, agli albi illustrati, ai fumetti, ai libri che si ispirano a eroi, miti e leggende, […] e sulla legalità, con un 'occhio' particolare alle figure di Borsellino e Falcone, così importanti per il nostro contesto socio-scolastico: *Per questo mi chiamo Giovanni* lo abbiamo riletto più volte". **Partecipante 5** "Lo scorso anno, abbiamo organizzato una visita alla biblioteca comunale e, da poco, alla libreria Feltrinelli. Con cadenza settimanale ci rechiamo nella biblioteca scolastica per prendere in prestito un libro". **Partecipante 6** "Ho acquistato anche giornaletti mensili (Focus Junior, Focus Wild). Ho dotato la biblioteca di classe di libri di tutti i generi, di difficoltà e lunghezze diverse. Per la biblioteca scolastica partecipiamo a #ioleggoperché per incentivare la dotazione della bibliotecaria. Ricerco titoli guardando i siti dedicati". **Partecipante 7** "Si è prestata maggiore attenzione all'appuntamento con la biblioteca scolastica. I bambini sono stati sollecitati a chiedere il prestito, successivamente loro stessi manifestavano l'interesse per la scelta del libro". **Partecipante 8** "Particolare attenzione alle case editrici e agli autori. Conoscenza delle diverse collane narrative. All'interno della scuola abbiamo sempre partecipato alla proposta 'Il torneo di lettura', una sfida tra le varie classi su libri scelti dalla commissione che propone l'iniziativa all'interno della scuola. Intensa collaborazione con la biblioteca comunale e partecipazione a tutte le proposte (incontri con scrittori, editor, laboratori…)".
	Efficacia per l'educazione alla lettura
La biblioteca scolastica diventa un luogo di apprendimento e di aggregazione.	**Partecipante 4** "In definitiva la valutazione della biblioteca della scuola non può che essere positiva". **Partecipante 5** "Questo li porta a consigliarsi reciprocamente sul libro da leggere e a dedicare del tempo alla lettura, sia in classe che a casa". **Partecipante 7** "Un alunno, in particolare, ha letto un libro a settimana circa. Sono apparsi più critici rispetto ai libri letti".

Considerazioni del ricercatore	Le risposte dei docenti al questionario qualitativo aperto
	Eventuali difficoltà emerse
I partecipanti devono, da una parte gestire le attività di promozione della lettura in biblioteca, dall'altra far fronte alla mancanza di disponibilità di libri e altre risorse di lettura per gli studenti. La fornitura di libri e altri materiali di lettura adatti ai bambini rappresenta un obiettivo da realizzarsi a lungo termine. Gli altri partecipanti non hanno segnalato difficoltà.	**Partecipante 4** "I livelli di difficoltà sono diversi e non sempre corrispondenti all'età anagrafica degli alunni; talvolta sono estremamente semplici, talvolta un po' più complessi (in questo caso propongo la lettura a coppie per stimolare anche azioni di tutoraggio e di apprendimento cooperativo)". **Partecipante 6** "Ho cercato di scegliere della narrativa adatta anche per genere (maschi e femmine), perché i maschi fanno più fatica".

Partecipanti	**Adozione**	**Efficacia**	**Difficoltà**
Partecipante 1			
Partecipante 2	1		
Partecipante 3	1		
Partecipante 4	1	1	1
Partecipante 5	1	1	
Partecipante 6	1		1
Partecipante 7	1	1	
Partecipante 8	1		
Totale	7	3	2
%	87,5	37,5	25

Tabella 63. Gruppo A Ricerca intervista qualitativa aperta: griglia di valutazione su biblioteca scolastica.

Griglia di valutazione: varietà dei materiali di lettura

Considerazioni del ricercatore	Le risposte dei docenti al questionario qualitativo aperto
	Adozione linee guida/buone pratiche
I partecipanti hanno utilizzato una varietà di materiali per promuovere la lettura in classe: ai testi scolastici si sono affiancati libri di narrativa, riviste, quotidiani e audiolibri. I partecipanti hanno creato una piccola biblioteca di classe o un angolo della lettura.	**Partecipante 1** "Ho proposto varie tipologie testuali, fra le quali audio-letture con e senza immagini e il fumetto *Le avventure di Pinocchio a fumetti*, con il testo integrale di Carlo Collodi, di cui abbiamo letto e analizzato solo i capitoli più significativi. La mia classe non è molto grande rispetto al numero dei bambini, per cui il 'piccolo angolo' dedicato alla lettura è formato da uno scaffale colorato in plastica, contenente libri che i bimbi stessi hanno utilizzato e portato come dono alla classe". **Partecipante 2 e Partecipante 3** "Abbiamo un angolo ricco di testi di ogni tipo che i bambini possono prendere in prestito a casa e riportare a scuola". **Partecipante 4** "Oltre alla narrativa, durante la sperimentazione, e in realtà anche nei periodi antecedenti, ho proposto ai miei alunni varie tipologie di materiali di lettura. Solitamente, oltre al libro di testo, ho sempre proposto delle 'fonti' alternative e per approfondire gli argomenti trattati e per stimolare ulteriormente il loro interesse: atlanti, guide di viaggio, quotidiani, riviste specializzate, audiolibri, enciclopedie anche in formato digitale, oltre, ovviamente, al dizionario della lingua italiana utile non solo per spiegare il significato di parole appartenenti alla terminologia specifica delle discipline, ma anche per comprendere che una stessa parola può acquisire significati diversi in base al contesto di utilizzo". **Partecipante 5** "In classe abbiamo creato un piccolo angolo dedicato a libri e fumetti. Io propongo spesso testi informativi come arricchimento e approfondimento di argomenti di studio". **Partecipante 7** "La biblioteca di classe è provvista di libri e testi di approfondimenti di scienze".
	Efficacia per l'educazione alla lettura
L'accesso continuo ai materiali di lettura offre ai bambini la possibilità di conoscere i vari generi letterari.	**Partecipante 6** "I bambini stanno scegliendo la 'loro direzione di lettura', vedo che alcuni prendono sempre le stesse collane. Prenotano i libri e si scambiano idee sulla storia".
	Eventuali difficoltà emerse
Si segnala la difficoltà di creare una piccola biblioteca di classe adeguata. Gli altri partecipanti non hanno segnalato difficoltà.	**Partecipante 4** "Il mio cruccio è la difficoltà oggettiva di creare una biblioteca in classe con una nutrita collezione di base permanente (i bambini non portano libri da casa… io offro volentieri i miei alla loro curiosità ma sono, senza dubbio, insufficienti)".

Considerazioni del ricercatore	Le risposte dei docenti al questionario qualitativo aperto		
Partecipanti	Adozione	Efficacia	Difficoltà
Partecipante 1	1		
Partecipante 2	1		
Partecipante 3	1		
Partecipante 4	1		1
Partecipante 5	1		
Partecipante 6		1	
Partecipante 7	1		
Partecipante 8			
Totale	6	1	1
%	75	25	25

Tabella 64. Gruppo A Ricerca intervista qualitativa aperta: griglia di valutazione su materiali di lettura.

Griglia di valutazione: comprensione della lettura

Considerazioni del ricercatore	Le risposte dei docenti al questionario qualitativo aperto
	Adozione linee guida/buone pratiche
Quasi tutti i partecipanti hanno utilizzato le strategie metacognitive per favorire la comprensione della lettura.	**Partecipante 1** "Abbiamo quindi lavorato moltissimo sulla comprensione del testo, cercando di attivare strategie metacognitive. I bambini sono stati guidati e aiutati costantemente a compiere delle operazioni per comprendere un brano, quali: – soffermarsi sul titolo per attivare conoscenze pregresse e poterne anticipare il contenuto; – soffermarsi dopo aver letto un breve periodo, ponendosi domande, facendo collegamenti e operando inferenze; – riconoscere le tipologie testuali; – discutere e analizzare il testo letto". **Partecipante 2 e Partecipante 3** "I nostri alunni prediligono la lettura ad alta voce e dietro nostro suggerimento nell'ultimo periodo tendono a esprimere le loro considerazioni ed esperienze, leggendo una parola e associandola a un avvenimento accaduto […]. Se non comprendono i termini chiedono alle insegnanti o consultano il dizionario dei sinonimi e dei contrari che, come suggerito, rimane sempre sul banco". **Partecipante 4** "Per far comprendere quanto letto ai miei studenti ho sperimentato la lettura ad alta voce interattiva avendo cura di modulare il tono, la voce e di rispettare i tempi di comprensione dei bambini lasciando spazio alle loro domande e spiegando il significato di vocaboli complessi, anche mimandoli se necessario […]. A tal fine si sono fatte previsioni sul contenuto del libro a partire dal titolo e dalle immagini; si sono posti e auto posti domande; si sono "visualizzate" le scene salienti con rappresentazioni grafiche e piccole drammatizzazioni; si è giocato con le parole che mutano di significato in base al contesto; si sono utilizzati organizzatori semantici visuali, soprattutto le mappe concettuali così utili e 'inclusive' anche per quanto riguarda la lettura disciplinare […]. L'interazione insegnante-alunni è continua e il gruppo-classe diventa luogo di costruzione cooperativa delle conoscenze: emergono domande le cui risposte sono da ricercare non solo all'interno del testo, ma nei capitoli precedenti e anche nei 'saperi' di altre discipline". **Partecipante 5** "Per lo studio delle mie discipline ho proposto la strategia di selezione, sottolineando insieme i concetti più importanti, facendo costruire mappe concettuali, per poi passare alla memorizzazione di quanto letto o ascoltato. Quindi concedo spazi temporali adeguati a memorizzare subito i concetti". **Partecipante 7** "Gli alunni osservano le immagini dei libri e i titoli e ne ipotizzavano il loro contenuto".

Considerazioni del ricercatore	Le risposte dei docenti al questionario qualitativo aperto
	Efficacia per l'educazione alla lettura
L'utilizzo delle strategie di lettura prevede una partecipazione attiva da parte dei bambini, che si sentono coinvolti nel processo di apprendimento.	**Partecipante 2 e Partecipante 3** "I bambini leggono volentieri ogni genere letterario e disciplinare". **Partecipante 4** "Ho scoperto, invece, che la quasi totalità degli alunni […] è stata capace di operare connessioni e con il proprio bagaglio di esperienze e con altre storie lette e con il reale. È una linea metodologica che pone l'attenzione sullo sviluppo delle abilità metacognitive e che, pertanto, rimanda a un approccio all'istruzione basato non più e non solo sull'acquisizione delle abilità di base ma, focalizzandosi sul soggetto, ne stimola la capacità di utilizzare e di organizzare strategie di lavoro personali e autonome […]. È un apprendimento efficace e significativo che si aggancia a momenti di riflessione sui propri modi di gestire le conoscenze apprese, maturando la capacità di modificare il proprio approccio al testo in relazione ai diversi obiettivi o problemi emersi durante la lettura". **Partecipante 5** "Spesso, nello studio delle discipline, ho usato, insieme alla collega, il 'debate', strategia che ha coinvolto molto gli alunni".
	Eventuali difficoltà emerse
Le strategie metacognitive prevedono una didattica esplicita e una lunga fase di apprendimento per essere efficaci. Gli altri partecipanti non hanno segnalato difficoltà.	**Partecipante 1** "È chiaro che ogni bambino ha appreso queste modalità operative in base ai propri tempi e ritmi di apprendimento e, proprio per questo, alcune operazioni sono ancora in fase di consolidamento e altre devono essere ulteriormente sollecitate". **Partecipante 6** "Ogni volta che leggo ad alta voce trovo momenti per interrompermi e chiedere a loro alcune cose sul testo. Molto spesso sono sempre i soliti che intervengono. Alcuni vanno coinvolti".

Partecipanti	Adozione	Efficacia	Difficoltà
Partecipante 1	1		1
Partecipante 2	1	1	
Partecipante 3	1	1	
Partecipante 4	1	1	
Partecipante 5	1	1	
Partecipante 6			1
Partecipante 7	1		
Partecipante 8			
Totale	6	4	2
%	75	50	25

Tabella 65. Gruppo A Ricerca intervista qualitativa aperta: griglia di valutazione sulla comprensione della lettura.

Griglia di valutazione: promozione della scrittura

Considerazioni del ricercatore	Le risposte dei docenti al questionario qualitativo aperto
	Adozione linee guida/buone pratiche
I partecipanti hanno utilizzato le strategie metacognitive per favorire la scrittura, hanno proposto diversi scopi di scrittura (non solo tema o dettato) e trattato argomenti attuali vicino al mondo dei bambini.	**Partecipante 1** "Si sono allenati nel riconoscimento e produzione di rime e sinonimi e contrari, nelle allitterazioni, negli anagrammi, nei giochi di mimo, negli acrostici, negli tautogrammi e nella riscrittura del finale di fiabe e racconti. Poco abbiamo lavorato sulla scrittura collettiva". **Partecipante 2 Partecipante 3** "In occasione della settimana della gentilezza, abbiamo scelto un *silent book* magico *Io sto con Vanessa*, lo abbiamo mostrato ai nostri alunni senza parlare. In accordo con loro abbiamo diviso le attività in quattro fasi dove ognuno di loro ha scritto e disegnato le proprie emozioni. Nell'ultima fase abbiamo selezionato cinque testi e con il loro contributo abbiamo scritto un unico testo che poi è diventato il 'Fulcro' del cartellone finale. È stato speciale. La scrittura collettiva è diventata molto importante per noi, continuiamo a usarla: oggi, per esempio, abbiamo descritto insieme la nostra aula sentendoci davvero membri fondamentali di questa comunità". **Partecipante 4** "Nel corso dell'anno si sono presentate e introdotte le basi di vari generi letterari e, per 'coglierne' la struttura si è solitamente proceduto nel seguente modo: individuare nel testo preso in esame le unità informative; trarre per ogni 'unità' un titolo e una parola chiave in grado di attivare, in modo sintetico e immediato, il contenuto; ricostruire il testo letto attraverso uno schema per cercare di cogliere il ragionamento dell'autore; dare al testo una diversa organizzazione giustificando i collegamenti tra le parti con un nuovo possibile ragionamento. Si è trattato di un percorso 'collettivo' che ho guidato anche attraverso la tecnica del pensiero ad alta voce, per cercare di far comprendere ai bambini i diversi passaggi organizzativi e logici che portano alla stesura di uno scritto: dai collegamenti tra le informazioni alle categorie entro cui collocarle, dalle domande da farsi per recuperare le informazioni ai connettivi logici per organizzarle". **Partecipante 5** "La scrittura collettiva e i generi letterari sono stati affrontati dalla collega di lingua italiana. Io ho proposto delle semplici attività di gruppo in Storia". **Partecipante 6** "La scrittura collettiva è stata utilizzata per la sintesi di alcuni testi letti dal libro di testo e per la manipolazione dei testi stessi".

Considerazioni del ricercatore	Le risposte dei docenti al questionario qualitativo aperto
	Efficacia per l'educazione alla lettura
L'efficacia è dimostrata dai continui collegamenti tra le attività di lettura e scrittura.	**Partecipante 4** "[…] si è abituato il […] pensiero a fare ipotesi e a completare storie manipolando frasi e parole attraverso giochi ed esercizi di flessibilità mentale (uso di sinonimi e contrari, gioco dei prefissi e dei suffissi, 'spostamento' di verbi in una frase per cambiarne il significato…); si sono anticipati eventi facendo previsioni. Si sono, insomma, gettate le basi perché ogni alunno possa diventare sempre più consapevole nell'uso del proprio pensiero… preludio a ogni forma di scrittura autonoma".
	Eventuali difficoltà emerse
In alcuni casi le attività di promozione di lettura e di scrittura hanno richiesto approcci mirati ai bisogni degli studenti. Gli altri partecipanti non hanno segnalato difficoltà.	**Partecipante 4** "I processi di scrittura, funzionali alla comunicazione e alla rielaborazione testuale, sono risultati più complessi da attivare rispetto alle abilità di lettura proprio per le difficoltà […] legate a una 'alfabetizzazione' ancora immatura per molti dei miei alunni".

Partecipanti	Adozione	Efficacia	Difficoltà
Partecipante 1	1		
Partecipante 2	1		
Partecipante 3	1		
Partecipante 4	1	1	1
Partecipante 5	1		
Partecipante 6	1		
Partecipante 7			
Partecipante 8			
Totale	6	1	1
	75	**12,5**	**12,5**

Tabella 66. Gruppo A Ricerca intervista qualitativa aperta: griglia di valutazione sulla promozione della scrittura.

Griglia di valutazione: coinvolgimento dei genitori

Considerazioni del ricercatore	Le risposte dei docenti al questionario qualitativo aperto
	Adozione linee guida/buone pratiche
I partecipanti hanno coinvolto i genitori nel progetto di educazione alla lettura e li hanno incentivati a sostenere i propri figli nel percorso di crescita come lettori.	**Partecipante 1** "Ho organizzato un percorso di lettura condiviso con i genitori, i quali si sono dimostrati entusiasti e partecipi. Ho approfittato della collaborazione di alcuni genitori e nonni che, in date stabilite, sono venuti e vengono a trovarci per leggere un libro. In particolare, una mamma, che di professione è attrice, viene periodicamente a leggere testi. Nella prima parte della sperimentazione sono venuti a leggere anche i bambini di quinta. Con l'aiuto dei genitori è stata anche realizzata la biblioteca di classe. Insieme abbiamo scelto 24 testi, pari al numero dei bambini. I libri sono stati catalogati e registrati. A Natale sono stati fatti recapitare come dono, con una lettera da parte di Babbo Natale, che invitava i bambini alla lettura, alla condivisione del libro con gli altri compagni e ad averne cura. Ogni mese circa avviene lo scambio dei libri". **Partecipante 2 e Partecipante 3** "I genitori sono coinvolti […] collaborando con le insegnanti durante la lettura a casa. Nel periodo del torneo di lettura i genitori sono chiamati a leggere una o più pagine insieme ai loro figli". **Partecipante 6** "Con la classe virtuale passo la bibliografia. Durante le riunioni di classe parlo di lettura". **Partecipante 7** "I genitori sono stati invitati a stimolare nei bambini la lettura a casa. Alcuni genitori sono stati invitati a diventare 'Lettori di classe'. Il momento dell'accoglienza al mattino è stato dedicato all'ascolto di libri letti da alcune mamme…".
	Efficacia per l'educazione alla lettura
	Eventuali difficoltà emerse
Si segnalano difficoltà a promuovere la lettura al di fuori del contesto scolastico. Gli altri partecipanti non hanno segnalato difficoltà.	**Partecipante 2 e Partecipante 3** "I genitori sono coinvolti in particolar modo durante il periodo del torneo di lettura che si svolge nella nostra scuola a maggio". **Partecipante 4** "Le famiglie dei miei alunni sono state spesso richiamate a un protagonismo più attivo e critico nel percorso scolastico dei loro figli: nonostante il clima di fiducia instauratosi, il loro coinvolgimento è ancora 'latente'. È stato loro presentato il piano di lettura annuale, inoltre i bimbi hanno portato i libri a casa e hanno raccontato delle storie lette in classe e delle piccole drammatizzazioni messe in scena. Neanche l'entusiasmo dei piccoli ha, però, contagiato gli adulti, che si sono limitati ad approvare quanto svolto a scuola senza farsi pervadere dal piacere di leggere e di condividere questa esperienza con i loro figli. Auspicando un maggiore coinvolgimento, ho suggerito ai miei alunni di farsi raccontare piccoli episodi significativi avvenuti nell'alveo familiare e di annotarli in breve in una sorta di diario da rileggere con i genitori o anche in classe: pochissimi hanno raccolto questo invito. Speriamo, insistendo, di riuscire in un prossimo futuro a invertire la tendenza".

Considerazioni del ricercatore	Le risposte dei docenti al questionario qualitativo aperto		
Partecipanti	Adozione	Efficacia	**Difficoltà**
Partecipante 1	1		
Partecipante 2	1	1	
Partecipante 3	1	1	
Partecipante 4			
Partecipante 5			**1**
Partecipante 6	1		
Partecipante 7	1		
Partecipante 8			
Totale	5	2	**1**
%	62,5	25	**12,5**

Tabella 67. Gruppo A Ricerca intervista qualitativa aperta: griglia di valutazione su coinvolgimento famiglia.

6.
Conclusioni

Uno dei fattori principali in grado di influenzare l'impegno e la motivazione alla lettura di bambini e ragazzi è la formazione dei docenti, per la quale la nostra ricerca ha individuato una selezione di competenze e conoscenze che possono orientare i corsi di formazione sulla pedagogia della lettura. Lo studio, promosso dal Centro per il Libro e la Lettura, istituto autonomo del Ministero per i Beni e le Attività Culturali e per il Turismo (MIBACT) dipendente dalla Direzione Generale Biblioteche e Istituti culturali, ha definito inoltre uno specifico modello per l'Educazione alla Literacy, basato sulla ricerca internazionale e integrabile con le *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012).

Aumento e declino delle competenze di lettura

Per valutare come gli insegnanti, e in generale la scuola, possano incidere sul comportamento del lettore, siamo partiti dall'analisi dei dati sulla lettura delle indagini internazionali, i cui risultati non vengono sufficientemente studiati e utilizzati per la definizione di *policy* a livello nazionale (ISFOL, 2014; 2016; Miller & McKenna, 2016; Mullis et al. 2015; 2017; OECD, 2013a; 2013b). Abbiamo quindi ricavato degli indicatori, relativi all'eccellenza e all'equità di istruzione, che hanno offerto spunti di riflessione sullo stato della lettura in Italia e nel mondo, utili per la costruzione del piano di formazione. I dati sono stati interpretati per comprendere l'evoluzione delle competenze, le caratteristiche dei lettori e le attività realizzate nella scuola. In particolare, per conoscere l'intero percorso di sviluppo della lettura, è stata necessaria un'analisi dei risultati delle valutazioni suddivisa per fasce di età. Le tre indagini che abbiamo considerato sono IEA PIRLS per i bambini di quarta primaria, OCSE PISA per gli studenti quindicenni e OCSE PIAAC per gli adulti, attraverso le quali abbiamo potuto osservare come la lettura sia un processo a lungo termine che inizia nella prima infanzia e continua a evolversi fino all'età adulta e

come, in Italia, i livelli di lettura dapprima registrino un aumento, poi un sensibile declino.

L'analisi dei dati PIRLS ha mostrato, per quanto riguarda le competenze di lettura raggiunte al quarto anno della scuola primaria degli studenti italiani, un quadro positivo e superiore alla media di molti altri Paesi europei. Tuttavia, abbiamo anche osservato che la percentuale degli studenti *top performers* è inferiore rispetto agli altri Paesi e che, al buon risultato totale degli studenti italiani, ha contribuito maggiormente la situazione delle macroaree del Nord Ovest e del Nord Est, le quali hanno ottenuto punteggi medi sempre più alti rispetto al Sud e alle Isole.

Il vantaggio ottenuto nella scuola primaria si perde negli anni successivi e scompare nelle valutazioni degli studenti quindicenni italiani. Secondo l'indagine PISA 2015 quasi uno studente su due (47%) non raggiunge il livello minimo di competenze e proviene da un contesto socioeconomico disagiato (Save the Children, 2017). Per questi ragazzi la scuola non ha fatto la differenza. Tutte le ricerche mostrano che la condizione familiare di appartenenza ha una forte influenza sul livello raggiunto dagli studenti e in definitiva sul loro diritto di cittadinanza (Save the Children, 2017).

Il declino delle competenze, già emerso nella valutazione PISA, peggiora ulteriormente nella valutazione degli adulti. Nell'indagine PIAAC i dati sono molto negativi per l'Italia: oltre il 70% della popolazione adulta si colloca sotto i livelli di competenza minima di lettura necessaria per orientarsi nella società contemporanea (OECD, 2013b). Ciò significa che la maggior parte della popolazione adulta italiana ha difficoltà di lettura e di comprensione di testi anche molto semplici.

In generale, i risultati delle valutazioni internazionali hanno portato a interrogarsi sulla reale efficacia dell'educazione alla lettura nella scuola e a rivalutare la lettura come processo di apprendimento permanente (*lifelong learning*). La differenza delle competenze di lettura degli adulti di oggi è probabilmente legata all'istruzione ricevuta nella scuola e alle esperienze extrascolastiche a partire dai 15 anni di età (OECD, 2013a).

Le varie fasi di sviluppo della lettura

Cosa significa per gli insegnanti essere adeguatamente preparati per educare alla lettura? Quali sono le conoscenze di base che i docenti dovrebbero possedere per avere una più ampia visione sulla formazione del lettore? Per rispondere a queste domande abbiamo tracciato un quadro teorico sul processo di sviluppo della lettura e sulle diverse esigenze che emergono nelle varie fasce di età. Se gli insegnanti sono consapevoli dei cambiamenti

che intervengono nelle diverse fasi di sviluppo, riusciranno a valutare meglio i progressi e i problemi che potranno manifestarsi durante il percorso di formazione dei loro studenti.

Dalla osservazione dei differenti livelli di lettura e scrittura sono emerse alcune delle competenze e delle componenti fondamentali che devono far parte di un piano di formazione specializzato sulla literacy, come: la fluidità di lettura, la ricchezza lessicale, le strategie di comprensione della lettura, la motivazione alla lettura e l'ambiente di apprendimento. Per ognuno di questi ambiti abbiamo esplorato le basi teoriche e indicato una selezione di buone pratiche.

Siamo quindi partiti con lo studio della prima alfabetizzazione (*emergent literacy* o *early literacy*) (ELINET 2016; EU High Level Group, 2012; Eurydice, 2011; Garbe et al., 2019; Mascia, 2018b; National Early Literacy Panel, 2008) e l'approfondimento di competenze e abilità quali la familiarità con il testo scritto, la consapevolezza fonologica, la ricchezza lessicale e la capacità di narrazione. Dopodiché, abbiamo affrontato lo sviluppo della decodifica del testo scritto nella scuola primaria e l'apprendimento delle regole di corrispondenza tra grafema-fonema e le "tre capacità di decifrazione dei codici: le aree fonologica, ortografica e semantica dell'apprendimento linguistico" (Wolf & Stoodley, 2012, p. 130).

Se tradizionalmente il compito principale dell'insegnante della scuola primaria è stato quello di accrescere la fluidità di lettura per preoccuparsi solo in un successivo momento dello sviluppo del vocabolario e della comprensione, oggi le nuove linee guida ci informano che, in realtà, non si può più attendere. La maggior parte degli studenti raggiunge la fluidità di lettura nella scuola primaria, ma sono ancora molti i bambini che riscontrano numerose difficoltà con ricadute negative sul rendimento scolastico in generale. Le lezioni di lettura interattive degli insegnanti devono quindi essere orientate a: arricchire il lessico, offrire la possibilità di applicare le strategie di comprensione e promuovere l'acquisizione delle competenze illimitate.

Abbiamo rilevato, infatti, come esista un *continuum* di competenze di lettura da acquisire, distinte tra limitate, come la capacità di decodifica, e illimitate, come l'arricchimento del lessico (Paris, 2005). Le competenze illimitate hanno una portata più ampia e possono influenzare il rendimento scolastico. Per molti bambini, soprattutto coloro che hanno un background sociale svantaggiato, si verifica una transizione critica negli ultimi anni della scuola primaria, quando può manifestarsi il fenomeno del *fourth-grade slump*, crollo della quarta primaria (Chall et al., 1990). Per i bambini cresciuti in povertà, da genitori con un'istruzione limitata che vivono in un ambiente non favorevole per lo sviluppo del linguaggio e della lettura, è l'inizio di un divario di competenze che non potrà che crescere con l'età. Al

fine di ostacolare questa tendenza, gli insegnanti dovrebbero ricevere una formazione specifica (Paris, 2005).

Nella penultima fase, quella della lettura critica, abbiamo valutato che gli studenti dovrebbero essere intellettualmente flessibili, in grado di affrontare la lettura di testi lunghi e poco conosciuti e di integrare la lettura con la conoscenza pregressa in diversi settori e in maniera critica, tale da corrispondere al livello V di OCSE PISA. In realtà, abbiamo osservato che solo una bassa percentuale (5,7%) dei quindicenni italiani raggiunge questo livello di lettura nelle rilevazioni PISA (Invalsi, 2016). Per ottenere tali obiettivi è necessario consolidare le strategie metacognitive fondamentali per la comprensione della lettura e della scrittura anche nelle materie disciplinari (Moje, 2008; Shanahan & Shanahan, 2012; 2014; Wineburg, 1991). Si rende quindi necessaria un'educazione alla lettura diversificata che preveda un passaggio alla literacy disciplinare (Mascia, 2018c).

Le abitudini di lettura e di scrittura diventano sempre più variegate dopo la fine del ciclo di istruzione continuando a essere stimolate e modellate da fattori educativi, culturali e occupazionali. Nella fase finale di sviluppo, la lettura viene utilizzata per soddisfare bisogni e scopi personali e professionali. Il lettore continua a evolvere anche in funzione della quantità e della qualità delle letture affrontate come attività di piacere, per raggiungere una più profonda comprensione di sé stessi e del mondo.

Definizione delle linee guida e del modello MEL per l'educazione alla literacy

Nella seconda parte dello studio siamo giunti a definire la proposta del modello MEL – Modello per l'Educazione alla Literacy per la formazione specifica sulla lettura rivolta ai docenti e agli specialisti di settore, affinché siano in grado di acquisire le conoscenze necessarie per supportare gli studenti nel loro percorso di crescita come lettori competenti per la vita. In questa fase il modello ha incluso 15 linee guida per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, che riassumono gli spunti teorici e pratici per ogni competenza o componente della lettura.

Il progetto pilota

Per valutare gli effetti della partecipazione e il completamento del programma MEL è stato realizzato un progetto pilota rivolto alla scuola primaria con la collaborazione del Centro per il Libro e la Lettura, che ha coinvolto un campione di docenti e studenti di due istituti comprensivi ubicati in aree definite "a rischio e a forte impatto immigratorio" nel Nord e nel Sud Italia.

Attraverso l'uso combinato di strumenti di indagine quantitativa e qualitativa, come previsto dalla logica *mixed methods* adottata, abbiamo cercato di comprendere se gli insegnanti che possiedono maggiori conoscenze, teoriche e pratiche, insegnino e promuovano più efficacemente la lettura fra gli studenti. Dall'indagine è emersa una partecipazione attiva al programma da parte degli insegnanti e un impegno degli studenti verso la lettura. A fare la differenza è stata la formazione sulla pedagogia della lettura. I partecipanti hanno compreso, adottato e integrato nella didattica le linee guida MEL per: la gestione della classe, la scelta dei materiali e delle attività di lettura, le strategie di comprensione e la programmazione del curriculum scolastico.

Integrazione delle linee guida MEL nella didattica

L'impatto del modello Mel sulla didattica è stato determinato dal fatto che gli insegnanti abbiano fedelmente seguito le indicazioni definite nelle linee guida. Nelle rilevazioni qualitative abbiamo osservato che tutte le linee guida sono state applicate e le difficoltà riscontrate sono state minime. Fondamentale per la buona riuscita del programma è stata anche la convinzione personale degli insegnanti sui contenuti proposti, soprattutto se si considera che l'applicazione di tali conoscenze all'interno della classe è un compito tutt'altro che semplice. Gli insegnanti non sempre sono propensi a modificare i metodi che utilizzano abitualmente (Walpole, McKenna, Uribe-Zarain, & Lamitina, 2010), e i docenti in formazione possono avere approcci non adatti a soddisfare i bisogni dei bambini con difficoltà di lettura.

Dall'analisi quantitativa abbiamo rilevato che, nella fase Post-formazione, c'è stata una maggiore diversificazione dei materiali di lettura che ha influenzato in positivo la didattica. I docenti hanno prediletto le pratiche che prevedono una partecipazione attiva da parte dei bambini e promuovono la lettura come attività di piacere, quali la visita alla biblioteca di zona, i laboratori di lettura nella biblioteca scolastica e la lettura ad alta voce su testi selezionati dagli studenti. L'integrazione della didattica è testimoniata anche dall'uso crescente delle strategie metacognitive di lettura, in partico-

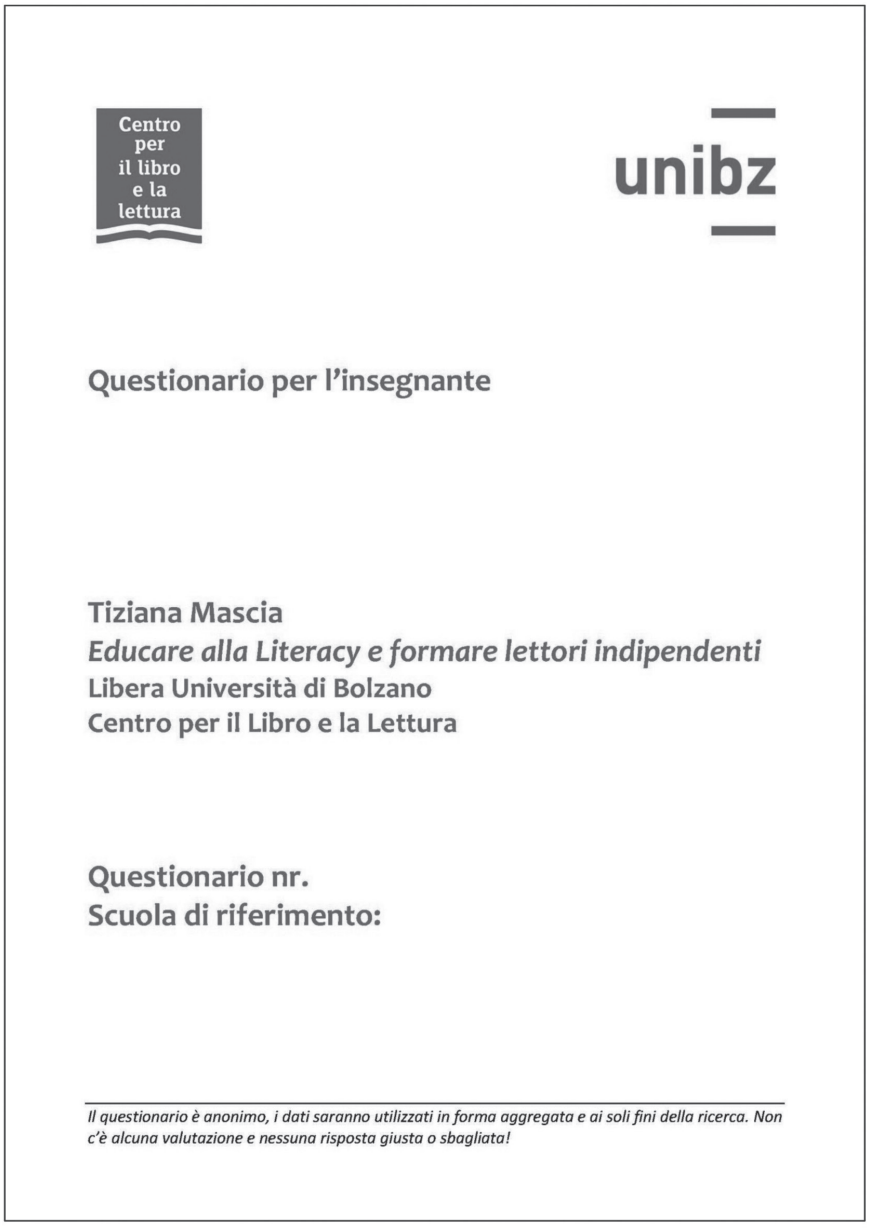
lare gli insegnanti hanno fatto ricorso al collegamento tra la lettura di un testo e le conoscenze pregresse degli studenti. Il trend, decisamente positivo, si è rilevato con l'incremento (+86%) delle ore settimanali dedicate alla lettura in classe.

I miglioramenti nella pratica didattica si sono riflessi anche sui risultati dei questionari compilati dagli studenti, specificatamente sul tempo che hanno dedicato alla pratica della lettura quotidiana (il 40% dei bambini ha letto almeno 30 minuti al giorno) e sul numero complessivo dei libri letti nell'arco dei tre mesi che hanno preceduto l'indagine Post-formazione.

Alla luce di quanto è emerso dai risultati della ricerca, la lettura rappresenta un aspetto fondamentale in ogni insegnamento e in ogni grado scolastico di riferimento. La formazione sulla pedagogia della lettura è multidimensionale, come definita nel modello MEL, e include la conoscenza dei processi di apprendimento, di comprensione e di motivazione alla lettura, di valutazione del lettore e dei meccanismi di sostegno dei lettori in difficoltà anche in ambienti multiculturali. La presenza nella scuola di insegnanti formati e di specialisti di lettura diventa così una condizione necessaria per colmare il divario dei risultati sulle competenze di lettura di bambini e ragazzi e per offrire loro maggiori prospettive di partecipazione attiva nella società, a prescindere dalle condizioni culturali e sociali di partenza.

7.
Appendice

7.1. *Questionario iniziale insegnanti scuola primaria*



Centro per il libro e la lettura

unibz

Questionario per l'insegnante

Tiziana Mascia
Educare alla Literacy e formare lettori indipendenti
Libera Università di Bolzano
Centro per il Libro e la Lettura

Questionario nr.
Scuola di riferimento:

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca. Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

Dati personali

1. Docente
   - ☐ Maschio
   - ☐ Femmina

2. Età
   - ☐ 26-30
   - ☐ 31-35
   - ☐ 36-40
   - ☐ 41-45
   - ☐ 46-50
   - ☐ Oltre 51

3. Insegnante presso
   - ☐ Scuola dell'infanzia
   - ☐ Scuola primaria
   - ☐ Scuola secondaria di primo grado
   - ☐ Altro_____

4. Titolo di studio conseguito
   - ☐ Diploma
   - ☐ Laurea
   - ☐ Corso post laurea
   - ☐ PhD

5. Anni di esperienza come insegnante
   _____ anni

6. Materie attuali di insegnamento
   - ☐ Italiano
   - ☐ Storia
   - ☐ Geografia
   - ☐ Scienze
   - ☐ Matematica
   - ☐ Altro

7. Fai una stima di quanti libri potresti avere in casa (esclusi testi scolastici)
   _____

8. Hai già frequentato un corso di aggiornamento sul tema dell'educazione alla lettura?
   - ☐ Sì
   - ☐ No

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca. Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

☐ Se sì, indicare la tipologia del corso

_____

_____

Dati sulla scuola

9. Quale delle seguenti descrive meglio il contesto in cui insegni?
   - ☐ Città
   - ☐ Periferia
   - ☐ Provincia

10. La tua scuola è
    - ☐ Pubblica
    - ☐ Privata
    - ☐ Altro_____

11. Quali ordini scolastici sono presenti nella tua scuola?
    - ☐ Scuola dell'infanzia
    - ☐ Scuola primaria
    - ☐ Scuola secondaria di primo grado

12. La tua scuola partecipa a un programma di promozione della lettura?
    - ☐ Sì
    - ☐ No
    - ☐ Se sì, indicare la tipologia di programma

_____

_____

Lettura in classe

13. Qual è il numero degli studenti in classe?
    - ☐ Maschi_____
    - ☐ Femmine_____
    - ☐ Totale_____

14. Ci sono degli studenti in classe che hanno difficoltà di lettura?
    - ☐ Se sì, quanti_____
    - ☐ No

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca. Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

15. Per questa ricerca sono definiti forti lettori gli studenti che leggono 12 libri all'anno (testi scolastici esclusi) per almeno due anni di seguito. Hai degli studenti con queste caratteristiche nella tua classe?
    - ☐ Sì
    - ☐ No
    - ☐ Se sì, quanti_____/totale studenti_____

16. Quale categoria descrive meglio i testi utilizzati nella tua classe?
    - ☐ Libri di testo scolastici
    - ☐ Antologie
    - ☐ Libri di narrativa
    - ☐ Giornali/Riviste
    - ☐ Altro. Specificare_____

17. Con quale frequenza utilizzi i libri di testo/antologia in classe?
    - ☐ Quotidianamente
    - ☐ 2/3 volte a settimana
    - ☐ 1 volta a settimana
    - ☐ Ogni 2 settimane
    - ☐ 1 volta al mese
    - ☐ Mai

18. Quanto tempo dedichi alla promozione della lettura in classe alla settimana?

    ore ☐☐ e minuti ☐☐/Totale ore settimana ☐☐

19. Segui dei programmi specifici per gli studenti
    - ☐ Con difficoltà di lettura
    - ☐ Forti lettori
    - ☐ Nessun programma specifico

20. Potresti indicare quali delle seguenti attività hai realizzato in classe negli ultimi dieci giorni?
    - ☐ Lettura ad alta voce
    - ☐ Visita alla biblioteca di zona
    - ☐ Laboratorio di lettura nella biblioteca scolastica
    - ☐ Gli studenti leggono ad alta voce in classe
    - ☐ Gli studenti presentano e condividono le letture in classe
    - ☐ Io come insegnante presento le novità editoriali per ragazzi
    - ☐ Gli studenti selezionano e leggono i libri in autonomia in classe
    - ☐ Gli studenti leggono dei testi assegnati da me
    - ☐ Io come insegnante leggo ad alta voce libri selezionati dagli studenti

---

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca. Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

21. Quali delle seguenti attività metti in pratica per aiutare gli studenti a migliorare la comprensione della lettura?
    - ☐ Metto a disposizione e consiglio del materiale di lettura in base agli interessi degli studenti
    - ☐ Consiglio delle letture di vari livelli di difficoltà per ogni studente
    - ☐ Collego il contenuto di ogni nuova lettura/testo a letture/conoscenze già acquisite
    - ☐ Incoraggio gli studenti a sviluppare la comprensione del testo
    - ☐ Stimolo la discussione fra gli studenti in merito ai libri letti
    - ☐ Incoraggio gli studenti a esprimere la propria opinione sui libri

22. Quale attività metti in pratica dopo che gli studenti hanno finito di leggere un libro (esclusi testi scolastici)?
    - ☐ Riassunto del testo
    - ☐ Scheda libro
    - ☐ Presentazione orale
    - ☐ Discussione in classe e confronto con gli studenti
    - ☐ Test/domande per verificare la comprensione del libro

23. Se in classe c'è uno studente con difficoltà di lettura, come ti comporti?
    - ☐ Chiedo l'aiuto di un insegnante di sostegno
    - ☐ Attendo che lo studente cresca così potrà migliorare anche la capacità di lettura
    - ☐ Cerco di seguire individualmente ogni studente che riscontra difficoltà di lettura
    - ☐ Altro. Indicare

_____

_____

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca. Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

Biblioteca

24. Hai una biblioteca di classe o almeno un angolo dedicato ai libri e alla lettura in classe?
    - ☐ Sì
    - ☐ No

25. Quanti libri (esclusi testi scolastici) sono presenti nella tua classe?
    _____

26. Accompagni/porti gli studenti nella biblioteca scolastica?
    - ☐ No
    - ☐ Sì. Quante volte al mese? ☐☐

27. Porti i tuoi studenti a visitare la biblioteca pubblica di zona?
    - ☐ Sì
    - ☐ No

Lettura nel tempo libero (extra scuola)

28. Ti piace leggere durante il tempo libero?
    - ☐ Sì
    - ☐ No
    - ☐ Se sì, specificare i titoli dei libri letti negli ultimi 2 mesi

    _____
    _____

29. Quali sono le tue risorse per aggiornarti sulle nuove pubblicazioni per ragazzi?
    - ☐ Mi confronto con insegnanti, amici e parenti
    - ☐ Recensioni
    - ☐ Libreria
    - ☐ Studenti
    - ☐ Circoli di lettura
    - ☐ Web/blog
    - ☐ Riviste specializzate_____
    - ☐ Altro_____

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca. Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

30. In generale, ti aspetti che i tuoi studenti leggano libri (testi non scolastici) al di fuori della scuola?
    - ☐ Sì, ogni giorno
    - ☐ Sì, solo durante le vacanze
    - ☐ No, hanno già tanto da studiare.

31. Suggerisci ai genitori di coinvolgere i propri figli in attività di lettura per piacere?
    - ☐ No
    - ☐ Sì. Quali attività consigli di fare a casa?

Grazie della preziosa collaborazione!

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca. Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

7.2. *Questionario finale insegnanti scuola primaria*

Le domande del questionario erano analoghe a quelle riportate nel questionario inziale, si riportano le due domande aggiuntive del questionario finale 32, 33 e 34.

32. Il corso di formazione "Educare alla lettura" ha influito sulla didattica in classe?
- ☐ Sì
- ☐ No

33. Quali temi ti sarebbe piaciuto approfondire durante il corso?

34. Hai qualche consiglio da darci?

Grazie della preziosa collaborazione!

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca. Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

7.3. *Questionario iniziale studenti scuola primaria*

Centro per il libro e la lettura

unibz

Questionario per lo studente

Stiamo realizzando una ricerca sul tema della educazione alla lettura e la tua collaborazione è molto importante.

Ti prego di leggere con attenzione le domande che seguono e di rispondere mettendo una croce sul quadratino della risposta che hai scelto, così: X.

Alcune volte troverai lo spazio per scrivere dei numeri o un breve testo.

Se incontri delle difficoltà a rispondere puoi rivolgerti all'insegnante che ti ha consegnato il questionario, che gentilmente ti spiegherà ciò di cui hai bisogno.

Grazie per la tua preziosa collaborazione.

Tiziana Mascia

Questionario nr.
Scuola di riferimento:

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca.
Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

Dati anagrafici

1) Sesso
   - ☐ Maschio
   - ☐ Femmina

2) Quanti anni hai? Età in anni compiuti
   _____

3) Quale lingua parli in casa?
   - ☐ Italiano
   - ☐ Altra lingua
   - ☐ Italiano e altra lingua

4) Quanti libri hai in casa?
   - ☐ Nessun libro
   - ☐ 10 libri (una mensola)
   - ☐ 20 libri (due mensole)
   - ☐ 50 libri (1 libreria)
   - ☐ più di 50 (2 librerie)

5) Quanto utilizzi tablet, computer o telefonino?

	Ogni giorno	2/3 volte alla settimana	2/3 volte al mese	Mai o quasi mai
A casa	☐	☐	☐	☐
A scuola	☐	☐	☐	☐
Altro luogo	☐	☐	☐	☐

6) Quanto tempo dedichi alle seguenti attività ogni giorno?

	Mai	30 minuti	1 ora	2 ore	3 ore
Videogiochi	☐	☐	☐	☐	☐
Guardare video	☐	☐	☐	☐	☐
Chat e Social	☐	☐	☐	☐	☐
Navigare su Internet	☐	☐	☐	☐	☐
Leggere Libri	☐	☐	☐	☐	☐

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca. Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

A Scuola

7) Pensa alle attività di lettura che fai a scuola.

Cosa ti piace?

Cosa non ti piace?

Atteggiamento verso la lettura

8) Se un lettore di libri?
- ☐ Sì
- ☐ No

9) Hai mai letto un libro per piacere?
- ☐ Sì
- ☐ No

10) Nell'ultimo mese ho letto per piacere (non considerare i libri di testo obbligatori e i libri suggeriti dall'insegnante per le vacanze di Natale o estive)
- ☐ 1 libro
- ☐ 2 libri
- ☐ più libri
- ☐ nessun libro

11) Quanti libri hai letto negli ultimi 3 mesi? (Non considerare i libri di testo obbligatori e i libri suggeriti dall'insegnante per le vacanze di Natale o estive)
- ☐ 1 libro
- ☐ 2 libri
- ☐ più libri
- ☐ nessun libro

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca. Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

12) Scrivi i titoli dei libri che hai letto negli ultimi 3 mesi

13) Quali libri hai intenzione di leggere il prossimo mese?

14) Quando leggi per piacere ti piace
- ☐ Leggere un libro alla volta
- ☐ Leggere più libri contemporaneamente

15) Quando leggi per piacere cosa preferisci leggere?
- ☐ Fumetti
- ☐ Romanzi
- ☐ Giornali
- ☐ Fantasy
- ☐ Libri Illustrati
- ☐ Avventura
- ☐ Gialli
- ☐ Altro_____

16) Nell'ultima settimana hai letto ...
- ☐ Ho letto per almeno 30 minuti tutti i giorni
- ☐ Ho letto per almeno 30 minuti solo due giorni
- ☐ Mai

17) Il momento in cui preferisci leggere è:
- ☐ A scuola
- ☐ La sera prima di andare a dormire
- ☐ Mai. Non mi piace leggere.

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca. Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

18) Ti piace ricevere dei libri come regalo?
- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ Dipende dal libro

19) Ti piace scrivere?
- ☐ Sì
- ☐ No

20) Sei iscritto a una biblioteca pubblica?
- ☐ Sì
- ☐ No

21) Prendi in prestito dei libri dalla biblioteca pubblica?
- ☐ 1 volta alla settimana
- ☐ 1 volta al mese
- ☐ Mai o quasi mai

22) Prendi in prestito libri dalla biblioteca scolastica?
- ☐ 1 volta alla settimana
- ☐ 2 volte alla settimana
- ☐ 1 volta al mese
- ☐ 1 volta all'anno
- ☐ Mai. Perché_____

23) Se potessi conoscere qualche personaggio letterario, per esempio Harry Potter, chi ti piacerebbe incontrare?

_____

Grazie della tua preziosa collaborazione!

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata e ai soli fini della ricerca. Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

7.4. *Questionario finale studenti scuola primaria*

Le domande del questionario erano analoghe a quelle riportate nel questionario inziale, si riportano le due domande aggiuntive del questionario finale 24 e 25.

24) In questi ultimi mesi è cresciuto il tuo interesse per la lettura?

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ Se no, perché?

_____

25) Con questo studio desideriamo identificare le buone pratiche per promuovere la lettura nella scuola, affinché bambini e ragazzi possano conoscere il piacere della lettura. La tua opinione è molto importante. Quali consigli, suggerimenti e idee vorresti dare? Se fossi tu l'insegnante, cosa faresti per promuovere la lettura?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Grazie della tua preziosa collaborazione!

Tiziana Mascia

Il questionario è anonimo, i dati saranno utilizzati in forma aggregata ai soli fini della ricerca. Non c'è alcuna valutazione e nessuna risposta giusta o sbagliata!

8.
Bibliografia

Acone, L. (2017). La lettura come formazione della persona. Pagina scritta, orizzonti virtuali e connessioni testo-immagine. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(29), 1-12.

Acone, L. (2018). *Bambini e ragazzi tra bande e paranze. Pedagogia della narrazione a Sud dell'infanzia.* Lecce: Pensa Multimedia.

Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Agasisti, T., et al. (2018). "Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA", OECD Education Working Papers, No. 167, OECD Publishing, Paris. Disponibile da: https://doi.org/10.1787/e22490ac-en.

Albano, M.L. (a cura di), (2017). Hijab e Maccaturi. *L'altro "svelato" dai ragazzi ai ragazzi*. Lecce: Pensa Multimedia.

Alexander, P.A. (2005). The Path to Competence: A Lifespan Developmental Perspective on Reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413-436.

Alvermann, D.E., Unrau, N.J., & Ruddell, R.B. (a cura di) (2013). *Theoretical models and processes of reading* (6ª ed.). Newark, DE: International Reading Association.

Anders, P.L., Hoffman, J.V., & Duffy, G.G. (2000). Teaching teachers to teach reading: Paradigm shifts, persistent problems, and challenges. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (a cura di). *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 719-742). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Amaturo, E. & Punziano, G. (2016). *I mixed methods nella ricerca sociale*. Roma: Carrocci Editore.

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

Artelt, C. & Dörfler, T. (2010). Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. Forschungsergebnisse und Anregungen für die Praxis. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus und Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (a cura di). *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule – Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. (S. 13-36). Donauwörth: Auer Verlag.

Ascenzi, A. (2002). La storia della letteratura per l'infanzia oggi: prospettive metodologiche e itinerari di ricerca. In A. Ascenzi (Ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche* (pp. 109-119). Milano: Vita e Pensiero.

Assemblea Generale delle Nazioni Unite (1948). *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*. New York, Organizzazione delle Nazioni Unite.

August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). The Critical Role of Vocabulary Development for English Language Learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20: 50-57. doi:10.1111/j.1540-5826.2005.00120.

Bacchetti, F., Cambi F., Nobile A., & Trequadrini, F. (2009). *La letteratura per l'infanzia oggi.* Bologna: CLUEB.

Baker, S.K., Simmons, D.C., & Kame'enui, E.J. (1998). Vocabulary acquisition: Research bases. In D.C. Simmons & E.J. Kame'enui (a cura di). What reading research tells us about children with diverse learning needs (pp. 183-218). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Balbinot, V., Cunha, J., Garbe, C., Lafontaine, D., Diónisio, M., Shiel, G., Tamburlini, G., & Valtin, R. (2016). *Literacy in Italy. Country report*: *children and adolescents*. Cologne: European Literacy Policy Network (ELINET). Disponibile da: http://www.eli-net.eu/research/country-reports/.

Baldacci, M. (a cura di), (2009). *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività*. Milano: Franco Angeli.

Batini, F. (2011). *Storie che crescono.* Parma: Edizioni Junior – Spaggiari Edizioni.

Batini, F. (2018). *Leggimi ancora.* Firenze: Giunti scuola.

Baumann, J. (2009). Intensity in vocabulary instruction and effects on reading comprehension. *Topics in Language Disorders*, 29, 312-328.

Beck, I.L., Perfetti, C.A., & McKeown, M.G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.

Beck, I.L., McKeown, M.G., & Omanson, R.C. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In M.G. McKeown & M.E. Curtis (a cura di). *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 147-163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Beck, I.L., & McKeown, M.G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271. doi:10.1086/511706.

Beck, I., McKeown, M., & Kukan, L. (2013). *Bringing Words to Life, Second Edition: Robust Vocabulary Instruction*. New York: The Guilford Press.

Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102, 773-785. doi:10.1037/a0020084.

Bernardi, M. (2005). *Infanzia e fiaba: le avventure del fiabesco fra bambini, letteratura per l'infanzia, narrazione teatrale e cinema.* Bologna: Bononia University Press.

Bernardinis, A.M. (1976). *Itinerari. Guida critico-storica di narrativa e divulgazione per l'infanzia e la gioventù*. Milano: Fabbri Editori.

Berne, J.I. & Blachowicz, C.L. (2008). What Reading Teachers Say About Vocabulary Instruction: Voices From the Classroom. *The Reading Teacher*, 62: 314-323. doi:10.1598/RT.62.4.4.

Beseghi, E. (2003). *Infanzia e racconto.* Bologna: Bononia University Press.

Beseghi, E. (2015). Traces of History in children's tales and narrations. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 10: 81-94.

Biemiller, A. (1999). *Estimating vocabulary growth for ESL children with and without listening comprehension instruction*. Documento presentato presso Annual conference of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

Blachowicz, C.L.Z., Fisher, P., Ogle, D., & Watts-Taffe, S. (2006). Vocabulary: Questions from the classroom. *Reading Research Quarterly*, 41, 524-539.

Blezza Picherle, S. (2016). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Milano: Franco Angeli Editore.

Boero, P. & De Luca, C. (1995). *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.

Bos, W., Lankes E.M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G., & Valtin, R. (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K., & Valtin, R. (2007). IGLU 2006. *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Voss, A., & Schwippert, K. (2012). *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Bowne, J.B., Yoshikawa, H., & Snow, C.E. (2017). Relationships of Teachers' Language and Explicit Vocabulary Instruction to Students' Vocabulary Growth in Kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 7-29. doi:10.1002/rrq.151.

Boyd, D.J., Grossman, P.L., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher Preparation and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440.

Brozo, W.G. (2005). Avoiding the "fourth grade slump". *Thinking Classroom*, 6(4), 48-49.

Bruce Murray, College of Education (2019). *How to develop reading fluency*. Disponibile da: http://wp.auburn.edu/rdggenie/home/lessons/fluency.

Brühlmeier, A. (2010). *Head, Heart and Hand: Education in the Spirit of Pestalozzi*. Cambridge: Open Book Publisher.

Bruner, J.S. (1968). *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*. Roma: Armando editore.

Calabrese, S. (2013). *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover.* Milano: Bruno Mondadori.

Cantatore, L. (a cura di), (2017). *Primo: Leggere. Per un'educazione alla lettura*. Edizioni Conoscenza: Roma.

Cardarello, R. (1995). *Libri e bambini. La prima formazione del lettore* (*Books and children. The first line of the reader*). Firenze: La Nuova Italia.

Cardarello, R. (1997). *Esperienze del testo nell'infanzia* (*Text experiences in childhood*). In M. Vivarelli (Ed.), *Il futuro della lettura* (*The future of reading*) (pp. 113-128). Roma: Vecchiarelli.

Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini.* Azzano San Paolo, BG: Edizioni junior.

Carriero, L., Vio C., Tressoldi, P.E. (2001). COST: un progetto europeo per lo studio della dislessia e la valutazione delle prime fasi di apprendimento della lettura. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 2/2001, 261-272. doi:10.1449/628.

Catalani, L. (2020). *Come educare al sapere libero nella biblioteca scolastica* (Library Toolbox ed.). Milano: Editrice Bibliografica.

Catapano, S, Fleming, J., & Elias, M. (2009). Building an effective classroom library. *Journal of Language and Literacy Education*, 5(1), 59-73.

Catarci, M. (2018). Immigrant Student Achievement and Educational Policy in Italy. In Volante L., Klinger D., Bilgili O. (a cura di). *Immigrant Student Achievement and Education Policy*. Policy Implications of Research in Education, vol 9. Springer, Cham.

Chall, J.S. (1983). *Stages of Reading Development*. N.Y.: McGraw-Hill Book Company.

Chall, J.S., Jacobs, V.A., & Baldwin, L.E. (1990). *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Clay, M. (2000). *Concepts about Print. What have Children Learned About the Way We Print Language.* Exeter NH: Heinemann.

Clerici, R., Gola, G. & Cisco, E. (2013) Quali-quant analysis of the statistical content in Italian primary school general books. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 7: 1, 96-109, DOI:10.5172/mra.2013.7.1.96.

Connor, C.M., Phillips, B.M., Kaschak, M. et al. (2014). Comprehension tools for teachers: Reading for understanding from prekindergarten through fourth grade. *Educ Psychol Rev*., 26(3), 379-401.

Creswell, J.W., & Plano, C.V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.

Creswell, J.W., & Garrett, A.L. (2008). The "movement" of mixed methods research and the role of educators. *South African journal of education*, 28(3), 321-333.

Cunningham, A.E., & Stanovich, K.E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.

Daane, M.C., Campbell, J.R., Grigg, W.S., Goodman, M.J., & Oranje, A. (2005). *Fourth-Grade Students Reading Aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading* (NCES 2006-469). U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office.

Dale, E. (1965). Vocabulary Measurement: Techniques and Major Findings. *Elementary English*, 42(8), 895-948.

De Mauro, T. (1980). *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.

Detti, E. (2002). *Il piacere di leggere*. Firenze: La Nuova Italia.

Detti, E. (2017). Di Gramsci, di Labriola e dei Papuani. In L. Cantatore (Ed.), *Primo: Leggere. Per un'educazione alla lettura* (pp. 19-28). Roma, Italia: Edizioni Conoscenza.

Dewey, J. (1973). *L'educazione di oggi*. Firenze: La Nuova Italia.

Dowhower, S.L. (1994). Repeated reading revisited: Research into practice. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 10, 343-358.

Downing, J. (1984). Task awareness in the development of reading skill. In J. Downing & R. Valtin (a cura di). *Language awareness and learning to read* (27-56). New York: Springer.

Dozza, L. (2016). Educazione permanente nelle prime età della vita. In S. Ulivieri & L. Dozza (a cura di). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: Franco Angeli editore.

Duke, N.K., & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (a cura di), *What research has to say about reading instruction* (3ª ed.), 205-242. Newark, DE: International Reading -Association.

ELINET, Garbe C., Mallows D. & Valtin R. (2016). ELINET Country Reports. Frame of Reference. European Literacy Policy Network (ELINET).

EU High Level Group of Experts on Literacy (2012). *Final Report, September 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

EuroBarometer (2013). *Special Eurobarometer 399, Cultural Access and Participation Report*. Brussels: European Commission. -Disponibile da: https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_399_en.pdf.

European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice (2011). *Teaching Reading in Europe, Contexts, Policies and Practices*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Faeti, A. (1972). *Guardare le figure*. Torino: Einaudi.

Faeti, A. (1977). *Letteratura per l'infanzia.* Firenze: La Nuova Italia Editrice.

Fava, S.M. (2004). *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*. Milano: Vita e Pensiero.

Ferreiro, E. (1978). What is written in a written sentence: A developmental answer. *Journal of Education*, 160, 25-39.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti Editore.

Fisher, D., Frey, N., & Hattie, J. (2016). *Visible learning for literacy (Grades K-12): Implementing the practices that work best to accelerate student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Literacy.

Forum del Libro (2015). Esperienze Internazionali di Promozione della Lettura. In *Quaderni di libri e riviste d'Italia*, 65, 91-219. Roma: Ministero per i beni e le attività culturali – Centro per il Libro e la Lettura, ISSN: 1122-7834. Disponibile da: http://www.bv.ipzs.it/bv-pdf/007/MOD-BP-15-108-664_2148_1.pdf.

Frey, N., Fisher, D., & Hattie, J. (2018). Developing "assessment capable" learners. *Educational Leadership*, 75(5), 46-51.

Garbe, C., Grotluschen, A., Lafontaine, D., Shiel, G., Tröster, M., & Valtin, R. (2016) *Literacy in Germany. Country report. Children and adolescents*. Cologne: European Literacy Policy Network (ELINET). Disponibile da: http://www.eli-net.eu/research/country-reports/.

Garbe, C., Mallows D., Valtin R., & Mascia T. (2019). Quadro europeo delle buone pratiche. Per la promozione della lettura a bambini, ragazzi e adulti. In *Libri e Riviste d'Italia*. Centro per il Libro e la Lettura, MIBAC, 1-4/2018. Disponibile da: http://www.bv.ipzs.it/bv-pdf/007/MOD-BP-19-104-028_2347_1.pdf.

Giugni, G. (1969). *Pedagogia della lettura*. Torino: Società Editrice Internazionale.

Goy, M., Valtin, R., & Hußmann, A. (2017). Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz. In Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T.C., & Valtin, R. (a cura di). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* Münster: Waxmann.

Grandi, W. (2007). *Infanzia e mondi fantastici*. Bologna: Bononia University Press.

Graves, M.F. (2006). Building a comprehensive vocabulary program. *The NERA Journal*, 42(2), 1-7.

Gray, W.S. (1969). *The Teaching of reading and writing: an international survey*. Paris: UNESCO.

Green, K., LeBihan, J. (1996). *Critical Theory and Practice: A Coursebook*. London: Routledge, https://doi.org/10.4324/9780203130100.

Gregg, M., & Sekeres, D.C. (2006). Supporting Children's Reading of Expository Text in the Geography Classroom. *The Reading Teacher*, 60, 102-110. doi:10.1598/RT.60.2.1.

Guthrie, J.T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (a cura di). *Handbook of research on student engagement*, 601-634. New York: Springer.

Hack, C., Hepler, S., & Hickman, J. (1993). *Children's Literature in the Elementary School* (6ª ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Hasbrouck, J., & Glaser, D.R. (2012). *Reading fluency: Understanding and teaching this complex skill*. Austin, TX: Gibson Hasbrouck & Associates.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.

Hattie, J. (2017). *Backup of Hattie's Ranking list of 256 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement*. Disponibile da https://visible-learning.org/backup-hattie-ranking-256-effects-2017/

Haycock, K. (1998). Good teaching matters: How well-qualified teachers can close the gap. *Thinking K-16*, 3(2), 1-17.

Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Hoffman, J.V., & Pearson, P.D. (2000). Reading teacher education in the next millennium: What your grandmother's teacher didn't know that your granddaughter's teacher should. *Reading Research Quarterly*, 35, 28-45.

Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T.C., & Valtin, R. (a cura di) (2017). *IGLU 2016.*

Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

IFLA School Libraries Section Standing Committee (2015). *IFLA school library guidelines* (2ª rev. ed.). The Hague, Netherlands: International Federation of Library Associations and Institutions.

ILA&NCTE, ILA International Literacy Association and National Council of Teachers of English. (2017). *Literacy teacher preparation* [Research advisory]. Newark, DE; Urbana, IL: Authors. Disponibile da: https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-ncte-teacher-prep-advisory.pdf.

ILA International Literacy Association. (2018a). *Reading fluently does not mean reading fast* [Literacy leadership brief]. Newark, DE: Author. Disponibile da: https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-reading-fluently-does-not-mean-reading-fast.pdf.

ILA International Literacy Association. (2018b). *Standards for the preparation of literacy professionals 2017*. Newark, DE: Author.

Invalsi (2010). *Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani* (Rapporto nazionale PISA 2009). Disponibile da https://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO_PISA_2009.pdf.

Invalsi (2012). *Indagini IEA 2011 PIRLS e TIMSS*. I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze (Rapporto Nazionale). Disponibile da: https://www.invalsi.it/invalsi/ri/timss2011/documenti/Rapporto_PIRLS_TIMSS.pdf.

Invalsi (2016). *I risultati degli studenti italiani in scienze, matematica e lettura* (Rapporto nazionale OCSE PISA 2015). Disponibile da: www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto_PISA_2015.pdf.

Invalsi IEA PIRLS (2017a). *Indagine IEA PIRLS/ePIRLS 2016* (Sintesi dei risultati). Disponibile da: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2016/documenti/Sintesi_PIRLS.pdf.

Invalsi, Palmerio L., & Caponera E. (a cura di) (2017b). *Indagine IEA 2016 PIRLS* (Rapporto Nazionale). Disponibile da: https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2016/documenti/risnaz/Rapporto_Nazionale_Pirls_2016.pdf

Invalsi (2017c). *PIRLS 2016 Tabelle Nazionali di Lettura* (Appendice B). Disponibile da: https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2016/documenti/risnaz/Appendice_B_PIRLS_Tabelle_nazionali.pdf

Invalsi (2017d). *PIRLS 2016 Descrizioni dei livelli di competenza* (Appendice E). Disponibile da: - https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2016/documenti/risnaz/Appendice_E_PIRLS_Descrizione_rendimento_esempi_prove_rilasciate.pdf

Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens. Theorie iisthetischer Wirkung*. München: Fink.

ISFOL, Di Francesco G. (a cura di) (2014). *PIAAC-OCSE Rapporto Nazionale sulle competenze degli adulti*. Roma: ISFOL.

Istat (1958). *Indagine speciale su alcuni aspetti delle condizioni di vita della popolazione: Anno 1957* (Note e relazioni, n. 2). Roma: Istat.

Istat (1966). *Indagine speciale sulle letture in Italia al 15 aprile 1965* (Note e relazioni, n. 28). Roma: Istat.

Istat (2017). *Fruizione delle biblioteche e generi di libri letti, prelettura dei bambini di 3-5 anni: Anno 2015*. Roma: Istat. Disponibile da: https://www.istat.it/it/archivio/213851.

Istat (2018). *Produzione e lettura di Libri in Italia 2017*. Roma: Istat.
Jauss, H.R. (1970). *Literaturgeschichte als Provokation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Kamil, M., Pearson, P.D., Moje, E., & Afflerbach. P. (a cura di) (2010). *Handbook of reading research* (Vol. IV). New York, NY: Routledge.
Krathwohl, D.R. (2009). *Methods of educational and social science research: The logic of methods*. ILL: Waveland Press Inc.
Kuhn, M.R., & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 3-21.
Lau, K. (2009) Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: a comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32, 366-382. doi:10.1111/j.1467-9817.2009.01400.x.
Layne, S. (2015). *In defense of read-aloud: Sustaining best practice*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
Leung, C.B. (1992). Effects of word-related variables on vocabulary growth through repeated read-aloud events. *National Reading Conference Yearbook*, 41, 491-498.
Lollo, R. (2003). *Sulla letteratura per l'infanzia*. Brescia: La Scuola.
Lombello, D. (a cura di). (2011). *La letteratura per l'infanzia oggi. Epistemologia didattica universitaria e competenze per le professionalità educative*. Brescia-Lecce: Pensamultimedia.
Lombello Soffiato D., & Priore M. (2018). *Biblioteche scolastiche al tempo del digitale*. Milano: Editrice Bibliografica.
Longobardi S., & Agasisti T. (2012), Studenti resilienti: quando la famiglia 'non conta'. Un'analisi esplorativa della resilienza nella scuola italiana. *Statistica e società*, 1, (3), 19-21.
Lumbelli L., & De Mauro T. (2009). *La comprensione come problema: il punto di vista cognitivo.* Bari: Laterza.
Mallan, K.M. (2017). Children's literature in education. In Noblit, G. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. New York: Oxford University Press.
Manyak, P.C., Von Gunten, H., Autenrieth, D., Gillis, C., Mastre-O'Farrell, J., Irvine-McDermott, E., Baumann, J.F., & Blachowicz, C.L.Z. (2014). Four Practical Principles for Enhancing Vocabulary Instruction. *The Reading Teacher*, 68(1), 13-23. doi:10.1002/trtr.1299.
Marzoli, R., & Papa, O. (2017). *La biblioteca scolastica e il rendimento degli studenti: una relazione da approfondire*. Documento presentato presso I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca, Firenze. Disponibile da http://eprints.rclis.org/32979/.
Mascia, T. (2015). Dalla lettura alla literacy: come si diventa lettori nel nostro tempo. In *Biblioteche oggi Trends*, 2, pp. 23-33.
Mascia, T. (2016). I professionisti della lettura in Rivista di letture e letterature per ragazzi. *Il Pepe Verde*, 69, pp. 40-43.
Mascia, T. (2017a). Strategie internazionali di lettura. In Cantatore L. (a cura di), *Primo: Leggere. Per un'educazione alla lettura*. Roma: Edizioni Conoscenza.

Mascia, T. (2017b). *Invito alla lettura* [serie TV]. Roma: Rai Cultura. Disponibile da https://www.raiplay.it/programmi/invitoallalettura.

Mascia, T. (2018a). La pluralità della literacy: I legami tra lettura, letteratura e intelligenza emotiva. In *Libri e Riviste d'Italia*, 13, 19-23. Disponibile da: http://www.bv.ipzs.it/bv-pdf/007/MOD-BP-17-104-017_2295_1.pdf.

Mascia, T. (2018b). La prima alfabetizzazione nella scuola dell'infanzia. In L. Cerocchi, L. Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 431-442). Milano: Franco Angeli Editore.

Mascia, T. (2018c). Literacy disciplinare: ripensare l'educazione alla lettura nella scuola attraverso l'esempio della geografia. In B. Bocchi, A. Coppi, & D. Kofler (a cura di), *La natura mette radici a scuola: Teorie e pratiche di Outdoor Education* (pp. 89-96). Bergamo: Zeroseiup.

Mascia, T. (2018d). *Invito alla lettura: Formare Lettori Indipendenti* [serie TV]. Roma: Rai Cultura. Disponibile da: https://www.raiplay.it/programmi/invitoallaletturaformarelettoriindipendenti.

Mascia, T., & Roncaglia, G. (2019). *Invito alla Lettura: Biblioteche scolastiche e Lettura Aumentata* [serie TV]. Roma: Rai Cultura. Disponibile da: https://www.raiplay.it/programmi/invitoallaletturabibliotechescolasticheeletturaaumentata.

McGee, L., & Richgels, D. (1996). *Literacy's Beginnings*. Boston: Allyn and Bacon.

McGee, L.M., & Schickedanz, J.A. (2007). Repeated Interactive Read-Alouds in Preschool and Kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751.

Miller, D. (2009). *The book whisperer: Awakening the inner reader in every child*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miller, D. (2014). *Reading in the wild: The book whisperer's keys to cultivating lifelong reading habits*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miller J.W., & McKenna M.C. (2016). *World Literacy: How Countries Rank and Why It Matters*. New York: Routledge.

MIUR Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* (bozza 4 settembre 2012). Roma: MIUR.

Moje, E.B. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. In *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52, (2), 96-107.

Möller, J., & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider, & P. Stanat (a cura di), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 101-124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Montessori, M. (1970). *Manuale di pedagogia scientifica*. Firenze: Giunti-Bemporad-Marzocco.

Morais, J. (2018). Literacy and democracy, Language, Cognition and Neuroscience, 33: 3, 351-372, DOI:10.1080/23273798.2017.1305116.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I.V.S., & Martin, M.O. (A cura di) (2015). PIRLS 2016 Assessment Framework. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Disponibile da: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Hooper, M. (2017a). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Disponibile da: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Goh, S., & Prendergast, C. (a cura di). (2017b). *PIRLS 2016 Encyclopedia: Education policy and curriculum in reading*. Disponibile da: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Hooper, M. (2017c). ePIRLS 2016 International Results in Online Informational Reading. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/.

Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-88.

Nagy, W.E. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long term and comprehensive. In E.H. Hiebert & M.L. Kamil (a cura di), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 27-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Nagy, W., &Townsend, D. (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Read Res Q*, 47: 91-108. doi:10.1002/RRQ.011.

National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy. Disponibile da: https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf.

Negri, M. (2012). *Lo spazio della pagina, l'esperienza del lettore. Per una didattica della letteratura nella scuola primaria*. Trento: Erickson.

NICHD National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read*. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

NICHD National Institute of Child Health and Human Development (2006). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read*. Disponibile da: https://www.dys-add.com/resources/SpecialEd/TeachingChildrenToRead.pdf.

Nobile, A. (2017) (a cura di). *Pedagogia della letteratura giovanile*. Brescia: Morcelliana-Scholé.

Nobile, A. (2020). *Storia della letteratura giovanile dal 1945 ad oggi*. Brescia: Morcelliana-Scholé.

Nurmi, J.E., Hirvonen, R. & Aunola, K. (2008). Motivation and Achievement Beliefs in Elementary School: A Holistic Approach Using Longitudinal Data, *Unterrichtswissenschaft*, 36. Jg., H 3, 238-254.

Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L.V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26 (3), 237-257.

OECD (2003). Learners for life. *The PISA survey and student approaches to learning. Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2010a). *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices* (Volume III). Paris: OECD Publishing. Disponibile da: http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en.

OECD (2010b). *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000* (Volume V). Paris: OECD Publishing. Disponibile da: http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en.

OECD (2010c). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Volume I). Paris: OECD Publishing. Disponibile da: http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en.

OECD (2011). *PISA 2009 at a Glance*. Paris: OECD Publishing. Disponibile da: http://dx.doi.org/10.1787/9789264095298-en.

OECD (2013a). *PISA 2012 Quadro di Riferimento analitico per la Matematica, la Lettura, le Scienze, il Problem Solving e la Financial literacy.* Paris: OECD Publishing. Disponibile da:
http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012.php?page=pisa2012_it_06.

OECD (2013b). OECD Skills Outlook 2013: *First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing. Disponibile da:
http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en.

OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. PISA Paris: OECD Publishing, Paris. Disponibile da: http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en.

OECD (2017a). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework. Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving* (rev. ed. PISA). Paris: OECD Publishing. Disponibile da: http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en.

OECD (2017b). *Education Policy Outlook Italy*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2018). *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. Paris: OECD Publishing. Disponibile da: http://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en.

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: TALIS, OECD Publishing. Disponibile da: https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en.

Olson, D.R. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. In *Harvard Educational Review*, 47, 3, 257-281.

Paris, S.G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40, 184-202. doi:10.1598/RRQ.40.2.3.

Peresson, G. (2019). Se ti dico biblioteca, cosa pensi? Come gli italiani percepiscono la biblioteca. In *Il Giornale della libreria*, 6 giugno 2019. Disponibile da: http://www.giornaledellalibreria.it/news.

Piaget, J. (2001). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi.

Pikulski, J.J., & Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.

Pontecorvo, C., & Pontecorvo M. (1985). *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola.* Bologna: il Mulino.

Raphael, T.E., & Pearson, P.D. (1985). Increasing students' awareness of sources of information for answering. *American Educational Research Journal*, 22, 217-236.

Richards, M. (2000). Be a good detective: Solve the case of oral reading fluency. *The Reading Teacher*, 53(7), 534-539.

Risko, V.J., & Reid, L. (2019). What Really Matters for Literacy Teacher Preparation? *The Reading Teacher*, 72 (4), 423-429.

Roller, C.M. (a cura di). (2001). *Learning to teach reading: Setting the research agenda*. Newark, DE: International Reading Association.

Roncaglia, G. (2016). Biblioteche scolastiche: Le prospettive aperte dall'azione 24 del piano nazionale scuola digitale. *Biblioteche Oggi*, 34, 12-16.

Roncaglia, G. (2018). *L'età della frammentazione: Cultura del libro e scuola digitale*. Bari: Editori Laterza.

Rowsell, J., & Maureen W. (2011). Rethinking literacy education in new times: multimodality, multiliteraices, and new literacies. *Brock Education Journal*, 21(1). 53-62.

Russell, R.D.M., & Singer, H. (a cura di) (1994). *Theoretical models and processes of reading* (4ª ed.). Newark, DE: International Reading Association.

Save The Children (2015). *Illuminiamo il Futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*. Disponibile da: https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/illuminiamo-il-futuro-2030-obiettivi-liberare-i-bambini-dalla-poverta-educativa.pdf.

Save the Children, Cederna, G. (a cura di) (2017). *Atlante dell'infanzia a rischio [2017]: Lettera alla scuola*. Roma: Treccani.

Savioli, M. (2016). *La società italiana e le grandi crisi economiche 1929-2016*. Documento presentato presso La società italiana e le grandi crisi economiche 1929-2016, Sapienza Università di Roma.

Savioli, M. (2018a). *Il pubblico delle biblioteche: chi va in biblioteca e perché. I dati dall'Indagine Istat «I cittadini e il tempo libero»*. Documento presentato presso Il pubblico delle biblioteche, Milano. Disponibile da http://www.giornaledellalibreria.it/presentazione--il-pubblico-delle-biblioteche-3412.html.

Savioli, M. (2018b). Il Sud delle biblioteche. Viaggio nell'Italia dei libri. In *Il Pepeverde, Rivista di letture e letterature per ragazzi* (Anno XX n. 76/2018). Roma: Valore Scuola.

Schaffner, E. Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading Amount as a Mediator of the Effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48 (4), 369-385. doi:10.1002/rrq.5.2.

Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behaviour and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427-463. doi:10.1002/RRQ.030.

Schiefele, U., & Löweke, S. (2018). The Nature, Development, and Effects of Elementary Students' Reading Motivation Profiles. *Reading Research Quarterly*, 53(4), 405-421.

Scoles, J, Huxham M & McArthur J. (2014). Mixed-methods research in education: exploring students'response to a focused feedback initiative. *Sage Research Methods Cases*, 19-24.

Sénéchal, M., & Cornell, E.H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28, 360-374.

Sénéchal, M. (2006). Reading Books to Young Children: What It does and doesn`t do. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 6 (3), 23-35.

Seymour, P.H., Aro, M., & Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94: 143-174. doi:10.1348/000712603321661859.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter?I In *Topics in Language Disorders*, 32, 1, 7-18.

Shanahan, C., & Shanahan T. (2014). Does disciplinary literacy have a place in elementary school? In *The Reading Teacher*, 67, 8, 636-639.

Skinner, B.F., & Werner Correll (1974). *Pensare ed apprendere*. Roma: Armando Editore.

Snow, C.E., Barnes, W.S., Chandler, J., Goodman, I.F., & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Snow, C., Burns, M., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academic Press.

Snow, C. (2004). What counts as literacy in early childhood? In K. McCartney & D. Phillips (a cura di). *Handbook of early child development*. Oxford: Blackwell Publishers.

Snow, C.E., Griffin, P., & Burns, M.S. (a cura di) (2005). *The Jossey-Bass education series. Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Snow, C.E., & Timothy J.M. (2016). *Reading and Language in the Early Grades. The Future of Children*, 26 (2), 57-74. doi:10.1353/foc.2016%12.

Solimine, G. (2018). *La "terza missione": dalla riflessione sulle condizioni linguistiche alla promozione della lettura*, in: Tullio De Mauro. Un intellettuale italiano (a cura di) S. Gensini, M.E. Piemontese, G. Solimine. Roma: Sapienza Università Editrice, pp. 189-197.

Stahl, S.A., Richek, M.A., & Vandevier, R.J. (1991). Learning meaning vocabulary through listening: A sixth grade replication. In J. Zutell & S. McCormick (a cura di), *Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction. Fortieth Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 185-192). Chicago: National Reading Conference.

Stangl, W. (2019). Stichwort: 'Unterrichtsqualität | Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik' Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Disponibile da: https://lexikon.stangl.eu/15996/unterrichtsqualitaet/.

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.

Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113. doi:10.1016/j.lindif.2015.11.022.

Tashakkori A., Teddlie C., & Teddlie C.B. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Los Angeles: Sage Publications.

Tashakkori, A. & Creswell, J.W. (2007). A new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*. 1, (1), 1-3.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research*. Los Angeles: Sage Publications.

Terhart, E. (2011) Has John Hattie really found the holy grail of research on teaching? An extended review of Visible Learning. *Journal of Curriculum Studies*, 43, (3), 425-438. doi:10.1080/00220272.2011.576774.

Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.

Terrusi, M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci Editore.

The Council Of The European Union (2018). COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance. 2018/C 189/01). Disponibile da: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC.

Tierney, R.J., Readence, J.E., & Dishner, E.K. (1990). *Reading strategies and practices: A compendium*. Boston: Allyn & Bacon.

Topping, K. (1987). Paired reading: A powerful technique for parent use. *Reading Teacher*, 40, 608-614.

Trisciuzzi M.T. (2018). *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia*. Pisa: ETS.

Trisciuzzi M.T. (a cura di), (2020). *Frontiere. Nuovi orizzonti della Letteratura per l'infanzia*. Pisa: Edizioni ETS.

UNDP United Nations Development Programme (2009). *Human Development Report 2009 Overcoming barriers: Human mobility and development*. Disponibile da: http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/269/hdr_2009_en_complete.pdf.

UNESCO Education Sector (2004). *The Plurality of Literacy and Its Implications for Policies and Programs: Position Paper*. Paris: United Nationals Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO (2005). *Literacy for Life [EFA Global Monitoring Report 2006]*. Paris: Unesco.

UNESCO, Education Sector (2017). *Reading the past, writing the future: Fifty years of promoting Literacy*. Parigi: Unesco. Disponibile da: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247563.

Vacca, R. (2002). From efficient decoders to strategic readers. *Reading and writing in the content area*, 60, 3, pp. 6-11.

Vaessen, A., Bertrand, D., Toth, D., Csepe, V., Faisca, V., Reis, A., & Blomert, L. (2010). Cognitive Development of Fluent Word Reading Does Not Qualitatively Differ Between Transparent and Opaque Orthographies. *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, 4, 827-842.

Valtin, R. (1984a). The Development of Metalinguistic Abilities in Children learning to Read and Write. In: Downing, J. & Valtin, R. (a cura di). *Language Awareness and Learning to Read*. New York: Springer.

Valtin, R. (1984b). Awareness of Features and Functions of Language. In: Downing, J. & Valtin, R. (a cura di). *Language Awareness and Learning to Read*. New York: Springer

Valtin, R., Bemmerer, A., & G. Nehring (con la collaborazione di) (1986-1994). Kinder lernen schreiben und über Sprache nachzudenken – Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten. In: Valtin, R. & Naegele, I. (A cura) *Schreiben ist wichtig*! Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule, S., 23-53, 4. Auflage 1994.

Valtin, R. (2012). Increasing awareness of phonological awareness – helpful or misleading? In S. Suggate & E. Reese (a cura di). *Contemporary debates in child development and education*, 227-237. London/New York: Routledge.

Valtin, R. & Sasse, A. (2018). Angemessen fördern – mithilfe des Stufenmodells. *Grundschule Heft* 6, S. 12-15.

Valtin, R., Bird V., Brooks G., a cura di Mascia T. (2019). Dichiarazione europea del diritto alla lettura. In *Libri e Riviste d'Italia*. Centro per il Libro e la Lettura, MIBAC, 1-4/2018. Disponibile da: http://www.bv.ipzs.it/bv-pdf/007/MOD-BP-19-104-028_2347_1.pdf.

Van den Broek, P., Tzeng, Y., Risden, K., Trabasso, T., & Basche, P. (2001). Inferential questions: Effects on comprehension of narrative texts as a function of grade and timing. *Journal of Educational Psychology*, 93, 521-529.

Vincent-Lancrin, S., et al. (2019). Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?, *Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing. Disponibile da: https://doi.rg/10.1787/9789264311671-en.

Vygotskij, L. (1934). *Pensiero e Linguaggio*. (trad. it. a cura di L. Mecacci). Bari: Laterza.

Walpole, S., McKenna, M.C., Uribe-Zarain, X., & Lamitina, D. (2010). The relationship between coaching and instruction in the primary grades: Evidence from high poverty schools. The Elementary School Journal, 111(1), 141-163.

Wang, J.H., & Guthrie, J.T. (2004). Modeling the Effects of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Amount of Reading, and Past Reading Achievement on Text Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-186.

Weinert, W., Schrader, F., & Helmke, A. (1989). Quality of instruction and achievement outcomes, *International Journal of Educational Research*, Volume 13, Issue 8, Pages 895-914, https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90072-4.

Westberg, L., McShane, S., & Smith, L. (2006). Verizon Life Span Literacy Matrix: Relevant Outcomes. *Measures and Research-based Practices and Strategies*. Washington D.C.

White, T.G., Graves, M.F., & Slater, W.H. (1990). Growth of reading vocabulary in diverse elementary schools: Decoding and word meaning. *Journal of Educational Psychology*, 82, 281-290.

Whorrall, J., & Cabell, S.Q. (2016). Supporting children's oral language development in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 335-341. doi:http://dx.doi.org.libproxy.unibz.it/10.1007/s10643-015-0719-0.

Wineburg, S.S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. In *Journal of Educational Psychology*, 83, (1), 73-87.

Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420-432.

Wigfield, A., Muenks, K., & Rosenzweig, E.Q. (2015). Children's achievement motivation in school. *The Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom*. London: Routledge, 9-20.

Wolf, M., & Stoodley, C.J. (2012). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero (ed. or. Proust and the squid: The story and science of the reading brain, 2007).

Wolf, M. (2018). *Lettore vieni a casa: il cervello che legge in un mondo digitale*. Milano: Vita e Pensiero (ed. or. Reader come home: The reading brain in a digital world, 2018).

Xie, Q.-W., Chan, C.H.Y., Ji, Q., & Chan, C.L.W. (2018). Psychosocial Effects of Parent-Child Book Reading Interventions: A Meta-analysis. *Pediatrics*. Disponibile da: http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2018/03/23/peds.2017-2675.abstract.

Zizioli, E., con la collaborazione di Franchi, G. (2017). *I tesori della lettura sull'isola. Una pratica di cittadinanza possibile*. Roma: Sinnos.

Zutell, J., & Rasinski, T.V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30, 211-217.

Indice delle figure

Figura 1. Indagini nazionali e internazionali sulla lettura 16
Figura 2. PIRLS 2016: sintesi dei risultati 22
Figura 3. PIRLS 2016: benchmark di riferimento per Paese 24
Figura 4. PIRLS 2001-2016: studenti stranieri e punteggio in lettura 26
Figura 5. PISA 2015: performance degli studenti in lettura nel mondo 31
Figura 6. PISA 2015: performance in lettura degli studenti in Europa 32
Figura 7. PISA 2015: distribuzione del punteggio medio in lettura per macroarea geografica 33
Figura 8. PISA 2015: distribuzione del punteggio medio in lettura per tipologia di istruzione 34
Figura 9. PISA 2009: indice di background socioeconomico e culturale e risultati in lettura 35
Figura 10. PIAAC 2012: competenze di literacy e punteggio medio degli adulti 39
Figura 11. Trend di lettori dal 1965 al 2015: elaborazione dati Istat 42
Figura 12. Persone di 6 anni e più che hanno letto libri 43
Figura 13. Istat 2018: lettori in Italia e differenze territoriali 44
Figura 14. Competenze – limitate e illimitate 56
Figura 15. PIRLS 2016: descrizione del livello intermedio 64
Figura 16. PIRLS 2016: descrizione del livello alto 66
Figura 17. PIRLS 2016: descrizione del livello avanzato 67
Figura 18. PISA 2015: descrizione del livello di competenza V 68
Figura 19. Eurydice 2011: disponibilità di sostegno alla lettura 78
Figura 20. Istituti, classi, docenti e studenti che hanno partecipato allo studio del progetto MEL 127
Figura 21. Presentazione del corso di formazione 128
Figura 22. Questionario iniziale per gli insegnanti della scuola dell'infanzia 130

Figura 23. Questionario iniziale per gli insegnanti della scuola primaria e secondaria 131
Figura 24. Questionario per gli studenti della scuola primaria e secondaria 131
Figura 25. Questionario qualitativo aperto con le linee guida per la scuola dell'infanzia 135
Figura 26. Questionario qualitativo aperto con le linee guida per la scuola primaria 136
Figura 27. Attestato di partecipazione al corso MEL – Modello per l'Educazione alla Literacy 137

Indice delle tabelle

Tabella 1. Indagini internazionali sulla lettura 19
Tabella 2. PIRLS 2016: risultati in lettura e differenze territoriali 23
Tabella 3. PIRLS 2016: benchmark di riferimento per area geografica 23
Tabella 4. IEA PIRLS: famiglie con 100 libri e divario di perfomance 25
Tabella 5. IEA PIRLS: livello di istruzione dei genitori e performance degli studenti 26
Tabella 6. PIRLS: divario di performance tra studenti madrelingua e studenti non madrelingua 27
Tabella 7. PIRLS 2011 e 2016: fattori che influiscono sul rendimento di lettura 28
Tabella 8. ePIRLS 2016: risultati e confronto internazionale 30
Tabella 9. OCSE PISA 2009: confronto tra studenti resilienti e disadvantaged low achievers 36
Tabella 10. OECD, PISA 2015: percentuale di studenti resilienti fra studenti svantaggiati 37
Tabella 11. PIAAC 2012: percentuale di adulti per livello di competenza nella literacy 40
Tabella 12. PIRLS, PISA, PIAAC: confronto tra Italia, Spagna, Germania e Finlandia 47
Tabella 13. Fasi di sviluppo della lettura 52
Tabella 14. Fasi di acquisizione della lingua scritta 63
Tabella 15. Strategie metacognitive nello studio OCSE PISA 86
Tabella 16. Fasi e utilizzo delle strategie di lettura 87
Tabella 17. Buone pratiche: le strategie di lettura 89
Tabella 18. Linee guida per creare un ambiente di lettura 100
Tabella 19. Linee guida per la lettura ad alta voce 102

Tabella 20. Linee guida per la lettura ad alta voce interattiva 103
Tabella 21. Linee guida per la familiarità con il testo scritto 104
Tabella 22. Linee guida per la consapevolezza fonologica 106
Tabella 23. Linee guida per il racconto e la narrazione 107
Tabella 24. Linee guida per arricchire il lessico 108
Tabella 25. Linee guida per coinvolgere i genitori 109
Tabella 26. Linee guida per motivare alla lettura 111
Tabella 27. Linee guida per la fluidità di lettura 113
Tabella 28. Linee guida per le strategie di comprensione della lettura 115
Tabella 29. Linee guida per promuovere la lettura disciplinare 117
Tabella 30. Linee guida per la promozione della scrittura 118
Tabella 31. Linee guida per offrire una varietà di materiali di lettura 120
Tabella 32. Linee guida per la biblioteca scolastica 122
Tabella 33. Tempistiche del progetto pilota MEL – Modello per l'Educazione alla Literacy 129
Tabella 34. Campione scuola primaria Gruppo A Ricerca 140
Tabella 35. Campione studenti e docenti scuola primaria Gruppo A 140
Tabella 36. Campione docenti scuola primaria Gruppo B 141
Tabella 37. Campione docenti scuola primaria e suddivisione per genere 141
Tabella 38. Campione docenti scuola primaria e suddivisione per fasce di età 142
Tabella 39. Campione docenti scuola primaria e suddivisione per anni di esperienza 142
Tabella 40. Campione docenti scuola primaria e suddivisione per titolo di studio 142
Tabella 41. Campione docenti scuola primaria e suddivisione per materia di insegnamento 143
Tabella 42. Gruppo A e Gruppo B: lettura nel tempo libero e numero di libri in casa 143
Tabella 43. Gruppo A: materiali di lettura utilizzati in classe 144
Tabella 44. Gruppo B: materiali di lettura utilizzati in classe 145

Tabella 45. Gruppo A: attività di lettura realizzate in classe 146
Tabella 46. Gruppo A: attività di lettura suddivise per gruppo classe 146
Tabella 47. Gruppo B: attività di lettura realizzate in classe 148
Tabella 48. Gruppo B: attività di lettura suddivise per gruppo classe 148
Tabella 49. Gruppo A Ricerca Pre e Post: attività per favorire la comprensione della lettura 150
Tabella 50. Gruppo B Scuola Pre e Post: attività per favorire la comprensione della lettura 150
Tabella 51. Gruppo A: ore alla settimana dedicate alla lettura 151
Tabella 52. Gruppo A Pre e Post: ore alla settimana dedicate alla lettura 152
Tabella 53. Gruppo B Pre e Post: ore alla settimana dedicate alla lettura 152
Tabella 54. Gruppo B Pre e Post: ore alla settimana dedicate alla lettura 153
Tabella 55. Gruppo A Pre e Post: bambini con difficoltà di lettura e lingua parlata in casa 154
Tabella 56. Gruppo A: forti lettori 154
Tabella 57. Gruppo A Ricerca: studenti e tempo dedicato alla lettura 155
Tabella 58. Gruppo A: tempo dedicato alla lettura a Palermo e a Rozzano 156
Tabella 59. Gruppo A: numero dei libri letti del Gruppo A Ricerca 156
Tabella 60. Gruppo A Pre e Post: numero di libri letti dagli studenti 157
Tabella 61. Gruppo A Intervista qualitativa aperta: fluidità di lettura 159
Tabella 62. Gruppo A intervista qualitativa aperta: abitudini e motivazione alla lettura 161
Tabella 63. Gruppo A intervista qualitativa aperta: biblioteca scolastica 164
Tabella 64. Gruppo A intervista qualitativa aperta: materiali di lettura 166
Tabella 65. Gruppo A intervista qualitativa aperta: comprensione della lettura 168

Tabella 66. Gruppo A intervista qualitativa aperta: promozione della scrittura 170
Tabella 67. Gruppo A intervista qualitativa aperta: coinvolgimento famiglia 172

La presenza nella scuola di insegnanti formati come specialisti di lettura è una condizione necessaria sia per colmare le lacune e ridurre il divario nelle competenze di lettura di bambini e ragazzi, sia per offrire loro maggiori prospettive di partecipazione attiva nella società. Partendo da un'analisi dei dati provenienti dalle indagini internazionali IEA Pirls, OCSE Pisa, OCSE Piaac e dallo studio dei modelli teorici che considerano la lettura come un processo di sviluppo graduale dalla prima infanzia fino all'età adulta, il volume ricostruisce lo stato della lettura in Italia e l'evoluzione delle competenze e delle difficoltà di lettura degli studenti. In particolare, il testo esplora la formazione dei docenti e individua una selezione di teorie e buone pratiche relative alla pedagogia della lettura. Il percorso scientifico qui proposto include i risultati di un progetto pilota realizzato in alcuni istituti della scuola primaria, che può servire da traccia per coloro che progettano corsi di educazione alla lettura o sono interessati a valutare gli aspetti multidimensionali delle competenze di lettura.

Tiziana Mascia è dottore di ricerca in pedagogia generale, pedagogia sociale e didattica generale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, dove svolge attività di ricerca su pedagogia e didattica della lettura, lettura digitale e sviluppo di programmi di formazione a distanza sulla *literacy*. Autrice di saggi sull'educazione alla lettura e dei programmi di Rai Cultura *Invito alla lettura*, cura la rubrica *Letture internazionali* per la rivista di letteratura giovanile *Pepeverde*. Coordina progetti di formazione rivolti agli insegnanti in servizio e a tal fine collabora con organizzazioni internazionali che promuovono la lettura e la letteratura per l'infanzia in Europa. È membro del consiglio direttivo di FELA (Federation of European Literacy Associations) e di ELINET (European Literacy Policy Network).