

---

I PROBLEMI DELL'EDUCAZIONE

---

*a cura di Bianca Spadolini*



INVALSI

---

RICERCA INTERNAZIONALE  
IEA PIRLS 2006

*La lettura nella scuola primaria*

RAPPORTO NAZIONALE



**ARMANDO  
EDITORE**

## INVALSI

Ricerca internazionale IEA PIRLS 2006. Lettura nella scuola primaria.  
Rapporto nazionale ; Pref. di Piero Cipollone  
Roma : Armando, © 2008  
208 p. ; 27 cm. (I problemi dell'educazione)

ISBN: 978-88-6081-381-7

I Paola Mezzaluna II Lina Grossi III Silvana Serra *et al.*

1. Rendimento degli studenti e livelli internazionali di riferimento
2. Organizzazione dell'insegnamento della lettura e contesto scolastico
3. Studi di caso IEA PIRLS 2006/Dati salienti dei risultati e dei fattori di sfondo

CDD 370

Il Rapporto nazionale è stato curato da Lina Grossi, Responsabile nazionale della ricerca IEA PIRLS 2006. Hanno contribuito alla redazione del presente volume Giuliana Agricoli, Paola Mezzaluna, Silvana Serra. Bibliografia e adattamento in lingua italiana delle tabelle sono stati curati da Federica Fauci, che ha collaborato all'*editing* del volume.

© 2008 Armando Armando s.r.l.  
Viale Trastevere, 236 - 00153 Roma  
Direzione - Ufficio Stampa 06/5894525  
Direzione editoriale e Redazione 06/5817245  
Amministrazione - Ufficio Abbonamenti 06/5806420  
Fax 06/5818564  
Internet: <http://www.armando.it>  
E-Mail: [redazione@armando.it](mailto:redazione@armando.it) ; [segreteria@armando.it](mailto:segreteria@armando.it)

23-01-130

I diritti di traduzione, di riproduzione e di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), in lingua italiana, sono riservati per tutti i Paesi.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, comma 4, della legge 22 aprile 1941 n. 633 ovvero dall'accordo stipulato tra SIAE, SNS e CNA, CONFARTIGIANATO, CASA, CLAAI, CONFCOMMERCIO, CONFESERCENTI il 18 dicembre 2000.

Le riproduzioni a uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume/fascicolo, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Via delle Erbe, n. 2, 20121 Milano, telefax 02 809506, e-mail [aidro@iol.it](mailto:aidro@iol.it)

## Sommario

---

<i>Prefazione</i> di PIERO CIPOLLONE	7
<b>PARTE PRIMA: QUADRO TEORICO E LIVELLI DI RIFERIMENTO</b>	11
<i>Capitolo primo: Quadro di riferimento della ricerca internazionale</i> PAOLA MEZZALUNA	13
<i>Capitolo secondo: Rendimento degli studenti e livelli internazionali di riferimento</i> LINA GROSSI	27
<b>PARTE SECONDA: IL PANORAMA ITALIANO</b>	41
<i>Capitolo terzo: Organizzazione dell'insegnamento della lettura e contesto scolastico</i> SILVANA SERRA	43
<i>Capitolo quarto: Docenti e pratiche di insegnamento</i> SILVANA SERRA	61
<i>Capitolo quinto: Competenza di lettura e ambito familiare</i> GIULIANA AGRICOLI	73
<i>Capitolo sesto: Atteggiamenti degli studenti e consapevolezza di sé come lettori</i> GIULIANA AGRICOLI	79
<i>Capitolo settimo: Studi di caso IEA PIRLS 2006: un'anticipazione</i> LINA GROSSI - SILVANA SERRA	83
<b>PARTE TERZA: QUADRO DI SINTESI DELLA RICERCA INTERNAZIONALE</b>	87
<i>Capitolo ottavo: Dati salienti dei risultati e dei fattori di sfondo</i> LINA GROSSI	89
<i>Allegato 1: Mappa dei quesiti</i> (a cura di LINA GROSSI)	133

<b><i>Allegato 2: Esempi di prove rilasciate</i></b> (a cura di FEDERICA FAUCI e PAOLA MEZZALUNA)	143
<b><i>Lecture</i></b> Fascicolo con i quesiti allegati al Libretto di Lettura Guide di valutazione dei quesiti aperti di prova	145
<b>Bibliografia</b> (a cura di FEDERICA FAUCI)	202

## Prefazione

---

Lo studio PIRLS 2006 (*Progress in International Reading Literacy Study*) promosso dall'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) è condotto, in vari paesi del mondo, allo scopo di misurare i livelli di comprensione della lettura degli studenti al quarto anno della scuola primaria e di analizzare i fattori di sfondo che possono influire sull'apprendimento.

Saper leggere è alla base di qualsiasi forma di apprendimento e di crescita intellettuale degli individui e della società nel suo complesso. Il possesso del *know how* per la lettura e la comprensione dei testi è premessa indispensabile per la valorizzazione del potenziale delle risorse umane, sociali e materiali di un paese. Per promuovere una migliore qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento della lettura l'IEA ha avviato un ciclo regolare di rilevazioni che hanno come oggetto di indagine la *reading literacy*, vale a dire quella competenza di base che consente all'individuo un utilizzo consapevole e funzionale del linguaggio mediato dalla scrittura, da verificare come processo cognitivo in un momento cruciale dello sviluppo del bambino nel passaggio dall'*apprendere a leggere* al *leggere per apprendere*.

L'Italia ha aderito allo Studio nel 1999 e l'INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione – ha condotto tutte le attività di ricerca necessarie allo sviluppo e alla realizzazione dello Studio nel 2001 e nel 2006, dalla collaborazione alla costruzione degli strumenti, alla loro somministrazione sul territorio nazionale, alla raccolta e analisi dei dati fino alla comunicazione dei risultati.

Alla rilevazione IEA-PIRLS 2006 – la prossima è prevista per il 2011 – l'Italia ha partecipato con un campione di 150 scuole distribuite su tutto il territorio nazionale (35 nel nord ovest; 25 nel nord est; 27 nel centro; 36 nel sud; 27 nel sud-isole) e di 3581 bambini (nord ovest, 24,1%; nord est, 17,8%; centro, 17,5%; sud 25,7%; sud e isole, 15 %).

I risultati sono stati riportati su una scala dove la media internazionale è pari a 500 e per ogni paese è riportato il punteggio medio ottenuto dai suoi scolari. L'Italia, con 551 punti, si colloca nella fascia alta del rendimento nella lettura con un punteggio significativamente più alto della media internazionale; il risultato è particolarmente importante anche alla luce del fatto che l'età media dei nostri bambini partecipanti all'indagine è più bassa di tutti gli altri paesi (9,7 anni).

Nello studio IEA PIRLS 2006 i risultati nella lettura sono stati posti in relazione con i contesti della famiglia, della scuola, della comunità locale e nazionale. In Italia, tutti gli insegnanti, i dirigenti e gli studenti coinvolti nella rilevazione hanno compilato i questionari di sfondo di loro pertinenza; anche la partecipazione dei genitori è stata elevata con una quota di rispondenti pari al

97%. Il dato costituisce un aspetto caratterizzante dell'Italia che si colloca tra i paesi con la maggiore adesione di tutte le componenti alla compilazione dei questionari; questi strumenti di rilevazione hanno permesso di raccogliere informazioni sul contesto scolastico e sull'organizzazione dell'insegnamento della lettura, sui docenti e sulle pratiche di insegnamento, sull'influenza dell'ambiente familiare e sulle abitudini e pratiche di lettura dei bambini a casa, sugli atteggiamenti degli studenti e sulla consapevolezza di sé come lettori.

I buoni risultati ottenuti nella rilevazione IEA PIRLS 2006 e il significativo miglioramento nel rendimento nella lettura ottenuto dall'Italia – che si colloca tra i paesi nei quali si registra un più evidente salto di qualità, con un punteggio di undici punti più elevato rispetto al 2001 – hanno indotto ad approfondire le ragioni del successo della scuola primaria italiana nell'ambito della lettura.

In questa ottica il presente volume propone, accanto ad una sintesi dei risultati internazionali – l'intero rapporto in lingua inglese è consultabile *on line* – e a due esempi di prove con relative guide di valutazione dei quesiti aperti, una riflessione sui risultati in relazione al contesto italiano caratterizzato, nell'ultimo decennio – con la riforma istituzionale del '97 (la legge n. 59 sull'autonomia scolastica) – da cambiamenti che hanno impresso alla scuola una nuova fisionomia, in sincronia con i sistemi scolastici europei, sviluppando la funzione autonoma delle singole unità scolastiche.

L'obiettivo è quello di vedere – oltre al confronto in termini sincronici e diacronici con i dati internazionali – quali indicazioni possono dare le rilevazioni nella prospettiva di una più approfondita conoscenza del sistema scolastico italiano, dei suoi aspetti qualificanti e di quelli su cui è opportuna un'ulteriore riflessione.

Tra gli aspetti che potrebbero aver influito sui buoni risultati della scuola primaria vanno evidenziati:

- *l'importanza dell'educazione preprimaria*: è significativamente cresciuta, rispetto al 2001, la percentuale dei bambini con buone competenze pregresse in ingresso nella scuola primaria. Il ruolo della famiglia nel sollecitare l'interesse per la lettura e nell'accompagnare inserimento dei bambini nella scuola preprimaria è determinante e ha influenza positiva sui risultati;
- *la costruzione del curricolo*: l'Italia è al primo posto fra i paesi partecipanti alla ricerca per tempo dedicato dalle scuole campionate alla lettura, attività che ha sempre rivestito un ruolo centrale nel processo educativo e che nelle “Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione” è intesa anche quale mezzo per favorire la socializzazione e la crescita personale;
- *le risorse*: dal 2001 al 2006 l'indice della disponibilità delle risorse umane e materiali è aumentato di 20 punti, con un incremento tra i più elevati all'interno dei paesi partecipanti. L'Italia ha attualmente una percentuale del 56% di studenti che usufruiscono di adeguate risorse, soprattutto in merito a biblioteche e dotazioni informatiche, con un dato medio dei paesi partecipanti del 52%.
- *il clima positivo della scuola*: gli studenti italiani di scuola primaria risultano fra quelli che avvertono come accogliente e sicuro l'ambiente scolastico a cui appartengono; la percezione di sicurezza è sostanzialmente confermata dai dirigenti scolastici.

- *le scelte in ambito didattico e valutativo*: l'uso di testi prevalentemente narrativi e informativi e la tendenza delle scuole ad usare in modo più diffuso la prova di verifica scritta confermano un'osmosi positiva con ricerche nazionali e internazionali;
- *le abitudini di lettura*: il libro, nonostante la diffusione di internet, è ancora, anche se con uno scarto minimo, la fonte principale di lettura; è in aumento rispetto al 2001 il numero di bambini e soprattutto di bambine che leggono per il piacere di leggere. Si conferma l'incidenza del livello socioculturale della famiglia e della professione dei genitori sul rendimento che si esprime anche nell'attenzione, nell'età prescolare, alla lettura di testi per infanzia.

L'intenzione di diffondere in modo ampio i risultati della ricerca IEA PIRLS 2006 – una ricerca meno conosciuta rispetto ad altre più note sul piano internazionale, ma non meno rilevante proprio in quanto centrata su aspetti del curriculum della scuola primaria – ha indotto a pensare il testo del presente volume come rivolto a tutte le componenti del processo educativo e a quanti fossero interessati e sensibili ai temi dell'educazione primaria (genitori, ricercatori, decisori politici, ecc.). Agli insegnanti e alle scuole, in particolare, il volume si propone di fornire spunti per l'articolazione del curriculum di lettura e per la costruzione di prove di verifica della comprensione del testo, in un'ampia gamma di variabili, nell'ottica di un sempre maggiore sviluppo della cultura della valutazione.

A completamento del Rapporto nazionale IEA PIRLS 2006 è stata realizzata una serie di studi di caso, attualmente in pubblicazione nel secondo volume della presente opera, condotti con l'intento di avere un riscontro sul campo dei risultati italiani.

PIERO CIPOLLONE  
Commissario straordinario



*PARTE PRIMA*

---

QUADRO TEORICO E LIVELLI DI RIFERIMENTO



## Quadro di riferimento della ricerca internazionale

PAOLA MEZZALUNA

### Premessa

La lettura è una delle abilità più importanti che gli studenti acquisiscono nei primi anni scolastici ed è indispensabile per l'apprendimento delle altre discipline. Si legge generalmente per interesse personale, per informarsi, per imparare nuove cose e per partecipare pienamente alla vita della società. In questo ultimo caso, infatti, la lettura è funzionale non solo all'acquisizione delle informazioni necessarie per interagire nella quotidianità, ma anche alla condivisione di momenti di socializzazione e discussione su quanto letto, che offrono l'opportunità di ampliare i propri orizzonti, sviluppare il senso critico ed accrescere le conoscenze personali.

Si legge, inoltre, per proprio godimento personale e questa motivazione alla lettura è un aspetto fondamentale nell'educazione linguistico-letteraria: se agli alunni vengono trasmessi il gusto e il piacere di leggere, si costruisce un atteggiamento positivo nei confronti della lettura che contribuisce a far sì che i bambini diventino dei "buoni lettori".

Nel nostro paese la lettura ha sempre avuto un ruolo centrale nel percorso educativo della scuola primaria e già all'interno dei Programmi didattici del 1955<sup>1</sup> si raccomanda all'insegnante di incoraggiare *i fanciulli a letture adatte a ciascuno di essi, di libri, di giornali, mirando ad ottenere che le fonti di cultura degli anni di scuola non si riducano ai soli manuali scolastici e che nei fanciulli sorga uno schietto e durevole amore per la lettura.*

Fin da allora, nella *Premessa*<sup>2</sup>, viene evidenziato un concetto di lettura che va oltre la comprensione letterale del testo scritto, si sottolinea infatti che *nell'auspicare una scuola che insegni per davvero a leggere si esige che da essa escano ragazzi che ragionino con la propria testa, giacché saper leggere è ben anche aver imparato a misurare i limiti del proprio sapere e ad esercitare l'arte di documentarsi.*

La centralità della lettura viene ribadita anche nei Nuovi Programmi del 1985<sup>3</sup>, all'interno dei quali un paragrafo a sé, nella sezione riguardante la "Lingua italiana", è dedicato alla "Lettura". Partendo dalla considerazione che nei giovani c'è una *disaffezione per il leggere*, viene ripetutamente evidenziato che *l'insegnante avrà cura di accendere interessi idonei a far emergere il bisogno ed il*

<sup>1</sup> Decreto del Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503. Vedi *Programmi per le classi terza, quarta e quinta - Lingua italiana.*

<sup>2</sup> *Ibidem*, vedi *Premessa.*

<sup>3</sup> Decreto del Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985, n. 104 (che ha abrogato e sostituito il D.P.R. del 1955, nominato nelle precedenti note).

*piacere della lettura. Si ribadisce che la motivazione al leggere va ulteriormente incentivata [...], che andranno individuate e valutate le cause di eventuali cadute dell'interesse a leggere [...] e che la scuola non dovrà trascurare alcuna iniziativa utile ad avvicinare i fanciulli ai libri.*

Oltre a ciò, nei programmi viene sottolineato che la lettura è uno strumento per ampliare il mondo delle conoscenze ed esperienze dell'alunno: *“È un'esigenza anche infantile quella di accrescere la propria esperienza e di allargare i confini della propria conoscenza e dei propri sentimenti: è opportuno che l'insegnante aiuti i propri alunni a trovare libri e, in genere, le pubblicazioni che corrispondano a quella esigenza in modo sempre più costruttivo”.*

Nei Nuovi Ordinamenti Scolastici del 2004<sup>4</sup> si elencano, seppure in modo un po' generico, *le conoscenze ed abilità disciplinari da trasformare in competenze personali*, e alle finalità della lettura si fa cenno all'interno degli Obiettivi specifici di apprendimento<sup>5</sup> per le classi seconda e terza quando si suggerisce di<sup>6</sup> *utilizzare forme di lettura diverse, funzionali allo scopo, ad alta voce, silenziosa, per ricerca, per studio e per piacere.*

Le finalità della lettura e la centralità del suo ruolo nel processo educativo vengono riprese nelle più recenti Indicazioni per il curricolo del 2007<sup>7</sup> nelle quali, esaminando i contenuti riguardanti la scuola primaria, si può leggere<sup>8</sup>:

*Ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso. La lettura connessa con lo studio e l'apprendimento e la lettura più spontanea, legata ad aspetti estetici o emotivi, vanno parimenti praticate in quanto rispondono a bisogni presenti nella persona.*

La lettura inoltre viene presentata anche come un mezzo per favorire la socializzazione e la crescita personale. Nelle Indicazioni, infatti, si può leggere<sup>9</sup>: *la pratica della lettura è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'alunno.*

Questo lento processo di maturazione e di consolidamento di una autonoma competenza di lettura da parte degli alunni si realizza tramite *l'acquisizione precoce della capacità di interrogare i testi, per cercare in essi risposte che contribuiscano all'arricchimento culturale*<sup>10</sup>. Sono queste le premesse di una buona educazione linguistica e letteraria, destinata a consolidarsi nel tempo.

Il concetto di lettura esposto nelle Indicazioni del 2007, se da una parte riprende gli elementi

---

<sup>4</sup> “I Nuovi Ordinamenti Scolastici - Strumenti e materiali per l'innovazione” sono stati pubblicati a seguito del Decreto Legislativo del 19 febbraio 2004, n. 59, che conteneva la Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della Legge 28 marzo 2003, n. 53 (vedi anche la C.M. del 5 marzo 2004, n. 59).

<sup>5</sup> Gli “Obiettivi specifici di apprendimento” fanno parte delle “Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria”, fornite nell'Allegato B al D. Lgs. 19 febbraio 2004, n. 59.

<sup>6</sup> Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Direzione generale per la Comunicazione, 2004, I Nuovi Ordinamenti Scolastici - Strumenti e materiali per l'innovazione, Norme Indicazioni Commenti. Vedi p. 203.

<sup>7</sup> Le “Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione” sono state pubblicate a settembre 2007 (Decreto del 31 luglio 2007, Direttiva n. 68 del 03/08/2007).

<sup>8</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione. Vedi p. 50.

<sup>9</sup> *Ibidem*, vedi p. 49.

<sup>10</sup> *Ibidem*, vedi p. 50.

elaborati nelle formulazioni dei programmi precedenti<sup>11</sup>, dall'altra si arricchisce di contenuti nuovi. All'esplicitazione della doppia finalità della lettura, per apprendere e per piacere, e alla sua presentazione come mezzo di accrescimento personale, si aggiunge l'idea di lettura come strumento di interazione sociale. Questo concetto di lettura è simile a quello elaborato nel quadro di riferimento dell'indagine internazionale presentata in questo rapporto<sup>12</sup>. Anche se queste Indicazioni sono recenti e non sono il sostrato sul quale si sono formati i bambini valutati dall'indagine, esse dimostrano come il confronto internazionale ha una ricaduta non solo nel dibattito teorico degli addetti ai lavori, ma si riflette anche nelle indicazioni programmatiche nazionali. Si auspica quindi che l'analisi di questi risultati fornisca un ulteriore spunto di riflessione non solo per i decisori delle politiche scolastiche ma anche per tutti gli operatori impegnati nel sistema educativo italiano.

## 1. Perché uno studio internazionale sulla lettura

Nella società moderna “saper leggere” è indispensabile e la lettura è uno strumento essenziale per lo sviluppo e la crescita intellettuale dell'individuo: dare ai bambini la possibilità e i mezzi per sviluppare le proprie potenzialità significa creare dei cittadini che collaboreranno allo sviluppo economico e sociale della nazione.

Allo scopo di aiutare i paesi ad attuare una politica educativa efficace per l'apprendimento della lettura, l'associazione internazionale IEA<sup>13</sup>, che dal 1959 si occupa di indagini valutative sulle prestazioni scolastiche dei ragazzi, ha deciso di condurre un ciclo regolare di studi sulla competenza di lettura dei bambini e sui fattori associati alla sua acquisizione in vari paesi del mondo.

Lo studio PIRLS-ICONA 2006<sup>14</sup>, promosso appunto dall' *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), valuta la comprensione della lettura dei bambini al quarto anno della scuola primaria<sup>15</sup>. È stato scelto questo anno scolastico di riferimento perché i bambini sono in una fase cruciale dello sviluppo delle abilità di lettura: il passaggio dall'*apprendere a leggere* al *leggere per apprendere*<sup>16</sup>. I bambini infatti dovrebbero aver già imparato le tec-

---

<sup>11</sup> Nei programmi del 1985 si parla di “bisogno e piacere della lettura” e di come questa sia un mezzo per favorire la crescita e la maturazione del bambino. In quelli del 2004 si accennano le finalità della lettura: per ricerca, per studio e per piacere.

<sup>12</sup> Vedi qui paragrafo 2.

<sup>13</sup> *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. È un'associazione internazionale di istituti di ricerca educativa, fondata nel 1958, con sede ad Amsterdam. Attualmente, vi aderiscono 53 paesi. Scopo dell'associazione è condurre ricerche comparative internazionali sul profitto degli studenti e attraverso l'analisi dei risultati, incrociata con quella dei fattori che influenzano il processo di insegnamento-apprendimento, fornire degli standard per evidenziare i punti di forza e di debolezza dei sistemi educativi.

<sup>14</sup> ICONA (*Indagine sulla COmprensione della lettura dei bambini di Nove Anni*) è l'acronimo italiano dello studio internazionale PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) 2006 (tra marzo e aprile) è l'anno in cui è stata somministrata la Prova PIRLS.

<sup>15</sup> Il PIRLS valuta la competenza della lettura dei bambini al quarto anno formale di scolarità, partendo dal primo anno ISCED Livello 1. ISCED (*International Standard Classification of Education*) è una classificazione messa a punto dall'Istituto di statistiche dell'Unesco, per definire i programmi e standardizzare i livelli di istruzione dei vari paesi del mondo al fine di renderli comparabili. Il Livello 1 corrisponde all'educazione primaria o al primo stadio dell'istruzione di base (scuola elementare), di conseguenza la popolazione di riferimento è in quasi tutti i paesi quella frequentante la classe quarta della scuola primaria.

<sup>16</sup> Vedi il Quadro di riferimento teorico del Progetto PIRLS: Ina V.S. Mullis, Ann M. Kennedy, Michael O. Martin and Marian Sainsbury, (2006) *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications* (2<sup>nd</sup> ed.), Chestnut Hill, MA: Boston College, p. 7.

niche di lettura e dovrebbero quindi essere in grado di utilizzare la lettura come strumento per apprendere nuove cose.

Inoltre i dati raccolti per questa fascia di età vanno ad integrare e completare il quadro fornito da un'altra indagine IEA, il TIMSS<sup>17</sup>, che valuta il rendimento degli studenti in matematica e scienze al quarto e all'ottavo anno di scolarità, e si possono prestare ad ulteriori analisi e confronti con un altro studio internazionale, promosso dall'OCSE (*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico*), il PISA<sup>18</sup>, che valuta il rendimento dei quindicenni in lettura, matematica e scienze.

Progettato inoltre come studio di tendenza per misurare l'evolversi del rendimento nella lettura, il PIRLS viene realizzato ogni cinque anni<sup>19</sup>. Per la prima volta è stato condotto nel 2001<sup>20</sup> e la prossima rilevazione, dopo quella del 2006, è pianificata per il 2011. All'attuale edizione dello studio hanno aderito 40<sup>21</sup> paesi, dei quali 27<sup>22</sup> hanno già partecipato all'edizione precedente. L'Italia è tra questi ultimi ed ha quindi la possibilità di confrontare i risultati ottenuti nelle due edizioni e di misurare la tendenza del rendimento in lettura nell'arco di questi cinque anni<sup>23</sup>.

## 2. Che cosa valuta lo studio

Lo studio PIRLS si prefigge un duplice intento: da una parte misurare i livelli di comprensione della lettura, valutare cioè come sanno leggere i nostri bambini, dall'altra analizzare le esperienze familiari e scolastiche che possono influenzarne l'apprendimento.

Per questo ultimo intento sono stati costruiti degli appositi Questionari per individuare i fattori di sfondo che caratterizzano l'esperienza della lettura<sup>24</sup>.

Per quanto riguarda il primo intento, invece, è stato definito che cosa significa saper leggere e come si può misurare la competenza in lettura.

Il concetto di lettura, elaborato nel Quadro di riferimento teorico<sup>25</sup> del PIRLS, è definito come *l'abilità di capire e usare quelle forme di linguaggio scritto richieste dalla società e/o apprezzate dall'individuo. I giovani lettori devono saper costruire un significato da testi di vario tipo. Leggono per apprendere, per far parte della comunità dei lettori a scuola e nella vita di ogni giorno, e per godimento personale.*

---

<sup>17</sup> *Trends in International Mathematics and Science Study.*

<sup>18</sup> *Programme for International Student Assessment.*

<sup>19</sup> In questa edizione dello studio, i paesi appartenenti all'emisfero sud hanno anticipato la loro somministrazione delle prove e invece di somministrarle dopo quelle dell'emisfero nord (così come era avvenuto nell'edizione 2001), le hanno somministrate prima. Di conseguenza per questi paesi l'arco di tempo intercorso tra le due somministrazioni è di quattro anni invece di cinque.

<sup>20</sup> Il Rapporto di Ricerca del 2001 è disponibile sul sito dell'INVALSI al seguente indirizzo: <http://archivio.invalsi.it/ricerche-internazionali/iea-icona/rapporto/RapportoFinaleMaggioICONA.pdf>.

È stato inoltre pubblicato a cura dell'IPRASE trentino, integrandolo con i dati specifici della regione: G. Pavan De Gregorio, P. Mezzaluna, D. Zuccarelli (2006), *La lettura nella scuola elementare – Indagine internazionale IEA PIRLS-ICONA 2001*, Editore Provincia Autonoma di Trento – IPRASE del Trentino.

<sup>21</sup> Se consideriamo che in alcuni paesi le province con sistemi educativi distinti hanno partecipato autonomamente, abbiamo un totale di 45 partecipanti.

<sup>22</sup> Nel 2001 avevano partecipato 26 paesi e due province del Canada.

<sup>23</sup> Una prima sintesi dei risultati dell'indagine PIRLS 2006 è stata presentata nel Convegno: "La scuola italiana nelle indagini internazionali e nelle rilevazioni dell'INVALSI" svoltosi a Roma il 4 dicembre 2007. Il materiale presentato in sede di convegno è disponibile sul sito dell'INVALSI al seguente indirizzo: <http://www2.invalsi.it/Ri/Pirls2006/pagine/documentazione.htm>.

<sup>24</sup> Vedi paragrafo 2.3.

<sup>25</sup> Vedi *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*, p. 3.

La lettura quindi non è una mera decodifica del testo scritto, ma implica la capacità di riflettere e saper utilizzare quanto letto per il raggiungimento di scopi individuali e sociali.

Per valutare la competenza di lettura dei bambini lo studio quindi focalizza l'attenzione su tre aspetti principali<sup>26</sup>:

- i processi di comprensione;
- gli scopi della lettura e
- gli atteggiamenti e le pratiche di lettura.

I primi due aspetti sono quelli che hanno guidato la costruzione dei quesiti della Prova e la scelta dei testi.

Il terzo aspetto, invece, ha guidato la costruzione dei Questionari di sfondo.

## 2.1. I processi di comprensione della lettura

Lo studio PIRLS, tra i molteplici processi attivati nella comprensione della lettura, ha focalizzato l'attenzione su quattro tipi di processi di comprensione<sup>27</sup>, sulla base dei quali ha elaborato i quesiti della Prova di lettura. Questi processi sono:

- *Ricavare informazioni esplicitamente espresse nel testo.*
- *Fare inferenze semplici.*
- *Interpretare ed integrare informazioni e concetti.*
- *Analizzare e valutare il contenuto, la lingua e gli elementi testuali.*

Nella Prova di lettura i singoli quesiti inerenti a ciascun processo sono stati combinati in modo da permettere agli studenti di dimostrare un'ampia gamma di abilità e competenze nel costruire il significato del testo.

Esaminando in generale questi processi, comunque, bisogna evidenziare che la difficoltà dei processi di comprensione è strettamente correlata anche con la lunghezza e la complessità del testo da leggere e non è detto che alcuni processi apparentemente più semplici lo siano realmente in tutte le circostanze. Ad esempio, *Ricavare informazioni esplicitamente espresse nel testo* potrebbe essere comunque difficoltoso se il testo è sintatticamente complesso.

Questi processi, infine, in fase di elaborazione dati, sono stati messi in relazione con il rendimento degli studenti per fornire informazioni e riflessioni sull'andamento delle prestazioni in relazione ai processi di comprensione richiesti. Il rendimento è quindi stato misurato anche sulla base di due indicatori che accorpano i quattro processi di comprensione utilizzati nell'elaborazione dei quesiti delle prove:

- *Ricavare informazioni e fare inferenze semplici.*
- *Interpretare, integrare e valutare il contenuto*<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> Vedi *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*, p. 4.

<sup>27</sup> Vedi *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*, anche per la descrizione dei singoli processi, pp. 12-16. Per l'edizione italiana dei processi e degli esempi di consegne vedi G. Pavan De Gregorio, P. Mezzaluna, D. Zucarelli, *op. cit.*, pp. 31-33.

<sup>28</sup> “Ricavare informazioni e fare inferenze semplici” comprende i quesiti sia di *Ricavare informazioni esplicitamente espresse nel testo* sia di *Fare inferenze semplici*. “Interpretare, integrare e valutare il contenuto” è basato sui quesiti sia di *Interpretare ed integrare informazioni e concetti* sia di *Analizzare e valutare il contenuto, la lingua e gli elementi testuali*.

### *Ricavare informazioni esplicitamente espresse nel testo*

In questo tipo di processo l'informazione da rintracciare è di solito contenuta all'interno di una frase o di una espressione e non ci sono dei "vuoti" da riempire. Il lettore comunque deve capire non soltanto ciò che è esplicitato nel testo, ma anche come quel dato è correlato all'informazione cercata.

Alcuni esempi di consegne specifiche che attivano questo tipo di processo possono essere:

- identificare l'informazione congruente con lo scopo specifico della lettura;
- trovare idee specifiche;
- cercare definizioni di parole o locuzioni;
- identificare l'ambiente di una storia (es. tempo e luogo);
- trovare la frase topica o l'idea principale (quando sono esplicitamente espresse nel testo).

### *Fare inferenze semplici*

Fare inferenze permette al lettore di andare oltre le indicazioni contenute nei testi e di riempire i "vuoti" di informazione per costruirne il significato, di cogliere cioè quelle relazioni o idee non esplicitamente dette nel testo. Alcune inferenze sono semplici da dedurre, perché basate soprattutto su informazioni presenti nel testo, il lettore deve però saper correlare le informazioni o i concetti tra loro. Le inferenze semplici quindi sono quelle strettamente legate al testo e sono facilmente deducibili.

I lettori esperti fanno questo tipo di inferenze automaticamente, sanno immediatamente correlare le informazioni tra loro anche se la connessione non è esplicitata.

Alcuni esempi di consegne specifiche che attivano questo tipo di processo possono essere:

- dedurre che un evento ha determinato un altro evento;
- indicare il punto conclusivo di una serie di argomentazioni;
- indicare il referente al quale si riferisce un pronome;
- identificare le generalizzazioni espresse nel testo;
- descrivere il rapporto tra due personaggi.

### *Interpretare ed integrare informazioni e concetti*

Anche con questo processo si va oltre il significato frasale del testo. Per poter interpretare ed integrare le informazioni e i concetti presentati è spesso necessario non solo operare connessioni implicite, ma anche attingere alla propria esperienza individuale e al proprio bagaglio di conoscenze personali. Di conseguenza, la comprensione piena del significato comunicato dall'autore può variare da lettore a lettore, a seconda della sua cultura e del suo sapere.

Alcuni esempi di consegne specifiche che attivano questo tipo di processo possono essere:

- distinguere il messaggio o il tema generale del testo;
- indicare un'alternativa alle azioni dei personaggi;
- trovare somiglianze e differenze tra le informazioni del testo;
- percepire il tono e il livello emotivo di una storia;
- interpretare l'informazione del testo riconducendola a situazioni di vita reale.

### *Analizzare e valutare il contenuto, la lingua e gli elementi testuali*

Quando il lettore esamina e valuta il contenuto, la lingua e gli elementi testuali, l'attenzione si sposta dal comprendere il significato all'osservare criticamente il testo stesso.

Per quanto riguarda il contenuto, il lettore prende le distanze dal testo per analizzarlo e valutarlo da una prospettiva personale o da un punto di vista critico e oggettivo. Si soppesa la comprensione del testo con la propria conoscenza del mondo e si può restare neutrali o accettare o rifiutare la tesi rappresentata. Entrano in gioco le conoscenze personali sui generi testuali, le convenzioni linguistiche e la struttura del discorso. Si possono analizzare gli espedienti utilizzati dall'autore per costruire il significato e giudicarne l'adeguatezza, o interrogarsi sullo scopo, il punto di vista o il talento dell'autore.

In questo tipo di processo sono fondamentali il bagaglio personale di letture passate, la conoscenza degli elementi strutturali e linguistici del testo, il proprio retroterra culturale, le proprie esperienze e conoscenze del mondo.

Alcuni esempi di consegne specifiche che attivano questo tipo di processo possono essere:

- valutare la probabilità che gli eventi descritti possano realmente verificarsi;
- descrivere come l'autore ha costruito un finale a sorpresa;
- giudicare la completezza o la chiarezza dell'informazione nel testo;
- comprendere il punto di vista dell'autore riguardo all'argomento centrale.

## 2.2. Gli scopi della lettura

Per la scelta dei brani da inserire nella Prova di lettura, oltre ai criteri di selezione che esamineremo in seguito, lo studio PIRLS ha focalizzato l'attenzione sugli scopi principali<sup>29</sup> per cui i bambini, a scuola o al di fuori di essa, comunemente leggono: 1. per interesse e per piacere personale; e 2. per apprendere.

Tali scopi vengono così definiti<sup>30</sup>:

1. *lettura per usufruire di una esperienza letteraria, e*
2. *lettura per acquisire ed utilizzare informazioni.*

Come per i processi di comprensione della lettura, anche gli scopi vengono messi in relazione con il rendimento in lettura per evidenziare le eventuali differenze di prestazione nell'affrontare testi con finalità diverse.

A questi scopi di lettura vengono abbinati due tipi di testo: 1. quelli *letterari*, e 2. quelli *informativi*<sup>31</sup>, anche se, in realtà, la distinzione non è sempre così ben definita e ci sono molti testi che non si prestano ad una classificazione netta, contenendo elementi caratteristici di più generi testuali. Inoltre i gusti e gli interessi possono essere così personali che lo stesso tipo di testo potrebbe essere abbinato a tutti e due gli scopi. Per l'elaborazione della Prova, comunque, il testo viene classificato in base al suo scopo principale. I brani sono classificati *letterari* quando sono seguiti da domande che riguardano il tema, i personaggi, l'ambientazione, gli eventi, ecc. Sono invece classificati *informativi* quando sono seguiti da domande sulle informazioni contenute nei testi. Dato che entrambe le finalità sono rilevanti per la fascia di età in esame, i testi scelti dallo studio PIRLS rispecchiano ambedue gli scopi in proporzioni uguali, presentando un analogo numero di testi, selezionati cercando di ricreare esperienze di lettura simili a quelle autentiche.

<sup>29</sup> All'inizio del paragrafo 1 sono già state evidenziate in generale quali sono le motivazioni della lettura.

<sup>30</sup> Vedi *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*, anche per la descrizione della "Lettura per usufruire di una esperienza letteraria" e della "Lettura per acquisire ed utilizzare informazioni", pp. 17-20.

<sup>31</sup> Con il termine "informativo", qui non si fa riferimento alla classificazione dei generi testuali dove "informativo" è contrapposto a "descrittivo", "regolativo", ecc.

### *Lettura per usufruire di una esperienza letteraria*

Nell'esperienza letteraria il lettore si cimenta con un testo per farsi coinvolgere in sentimenti, idee, atmosfere, eventi, scenari, azioni e personaggi immaginari, e per apprezzarne lo stile e il linguaggio. Per comprendere ed apprezzare la letteratura il lettore porta con sé tutta la propria esperienza, i sentimenti e le conoscenze linguistiche e letterarie. Per i giovani lettori la letteratura offre la possibilità di avvicinarsi a situazioni e sentimenti sconosciuti.

Dei numerosi testi letterari il PIRLS ha privilegiato i testi narrativi, in quanto questi si prestano meglio al confronto tra paesi diversi per cultura e per curricoli scolastici. La poesia, ad esempio, è difficile da tradurre, mentre i testi teatrali non sono sempre presentati nelle scuole primarie.

Nei testi narrativi gli eventi, le azioni e le conseguenze descritte nella finzione permettono al lettore di fare delle esperienze virtuali e di riflettere su situazioni che, anche se irreali, possono illuminare quelle reali. Il testo può rappresentare la prospettiva del narratore o del personaggio principale o, nei testi più complessi, possono esserci molteplici punti di vista. Le informazioni o le idee possono essere descritte direttamente o attraverso i dialoghi e le situazioni. Gli eventi possono essere narrati cronologicamente o utilizzando scene retrospettive o salti temporali.

### *Lettura per acquisire ed utilizzare informazioni*

Quando legge per ottenere informazioni, il lettore si cimenta non con mondi immaginari, ma con l'universo reale. Attraverso i testi informativi, si può capire come è il mondo, come è stato in passato e come funzionano le cose. Il lettore può far suo quanto letto ed utilizzarlo nei suoi ragionamenti e comportamenti. I testi informativi possono essere strutturati in numerosi modi diversi e le strategie di lettura utilizzate variano a seconda del tipo di testo, ad esempio il lettore può non aver bisogno di leggere il contenuto dall'inizio alla fine, ma può selezionare le parti che gli interessano.

Alcuni testi informativi presentano le idee o le sequenze in ordine cronologico. Questo tipo di testi possono raccontare eventi in forma di narrazioni storiche, o di resoconti personali, stralci di diari, o lettere. Le biografie o le autobiografie di personaggi reali sono un esempio di questo tipo di testi. L'ordine cronologico viene rispettato anche nei testi regolativi, ad esempio nelle ricette o nelle istruzioni. In questi testi spesso si usa l'imperativo e non ci si aspetta che il lettore capisca soltanto, ma che agisca conseguentemente a quanto letto.

Altri testi informativi, invece, possono presentare le informazioni o le idee in ordine logico anziché cronologico. Per esempio, una dissertazione può descrivere le cause e l'effetto, gli articoli possono confrontare e contrapporre alcuni aspetti specifici, gli editoriali possono presentare argomentazioni e contro argomentazioni, o suffragare un punto di vista con riscontri precisi. I testi persuasivi, ad esempio, hanno proprio lo scopo di influenzare il punto di vista del lettore nella presentazione di un problema e della soluzione suggerita. In questi casi, è il lettore che deve seguire le argomentazioni con mente critica per formarsi una propria opinione personale.

A volte i testi informativi sono espositivi, presentano spiegazioni o descrivono persone, eventi o cose. L'esposizione può seguire anche un'organizzazione tematica e gli aspetti di un argomento sono quindi raggruppati e descritti insieme nel testo.

Infine va evidenziato che l'informazione può essere presentata anche in forma di lista, diagramma, tabella e grafico, o in modo misto come, ad esempio, nei pieghevoli, nei volantini o nei cartelloni pubblicitari. Ma anche un testo descrittivo o espositivo può utilizzare figure, tabelle o diagrammi per illustrare un aspetto specifico, di conseguenza è chiaro che le informazioni possono essere presentate in vario modo e che spesso le tipologie di testo possono essere tra di loro combinate.

### 2.3. Gli atteggiamenti e le pratiche di lettura: il contesto nell'apprendimento della lettura e i Questionari di sfondo

Al quarto anno di scolarità, gli alunni sviluppano le abilità, gli atteggiamenti e le pratiche di lettura, principalmente nel contesto scolastico e in quello familiare, nei quali risorse varie, attività ed esperienze promuovono l'acquisizione delle abilità di lettura. Alcune di queste esperienze sono molto strutturate, in particolare quelle scolastiche che sono parte dell'insegnamento della lettura. Altre, meno strutturate e più informali, fanno parte delle naturali attività quotidiane dei bambini. Entrambe sono importanti e il contesto scolastico e quello familiare si intersecano contribuendo allo sviluppo dell'apprendimento. Ad esempio, a casa, la famiglia svolge un ruolo significativo in due direzioni: nella promozione, anche in età prescolare, di attività legate all'alfabetizzazione e nella trasmissione di un atteggiamento positivo verso il testo scritto e verso la lettura. A scuola, invece, ad esempio, si promuove un clima favorevole all'apprendimento laddove c'è un atteggiamento positivo verso gli studenti e si crea un ambiente sereno e collaborativo tra tutti coloro che lavorano nella scuola.

Un'ulteriore influenza è esercitata dal più ampio contesto della comunità locale in cui i bambini risiedono, che può offrire risorse e strutture aggiuntive. Infine, altrettanto rilevante, è il contesto nazionale nel quale i bambini vivono e vanno a scuola, con le decisioni politiche circa l'educazione, gli obiettivi e i programmi scolastici.

La figura 1 evidenzia i contesti che influenzano lo sviluppo delle abilità di lettura, mentre la figura 2 mostra quali sono i principali fattori di influenza all'interno dei contesti stessi.

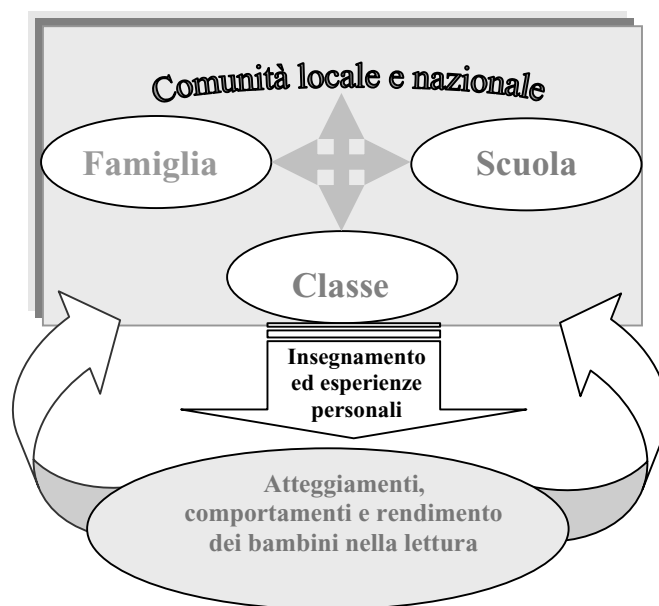


Figura 1. Contesti che influenzano l'apprendimento della lettura<sup>32</sup>

<sup>32</sup> Adattato da *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*, p. 25.

Figura 2. Principali fattori di influenza all'interno dei contesti<sup>33</sup>

CONTESTI	FATTORI
<b>Contesto nazionale e locale</b>	Enfasi sull'educazione alla lettura Aspetti demografici e risorse Organizzazione e gestione del sistema educativo Caratteristiche ed indicazioni curriculari
<b>Contesto familiare</b>	Attività che promuovono la lettura Lingua usata in casa Risorse economiche Risorse sociali e culturali Rapporti scuola-famiglia Attività di lettura degli studenti al di fuori della scuola
<b>Contesto scolastico</b>	Il curriculum e le politiche scolastiche Ambiente e risorse scolastiche
<b>Contesto classe</b>	La preparazione e la formazione dell'insegnante Ambiente e struttura della classe Materiali e tecnologie didattiche Attività e strategie di insegnamento Compiti a casa e valutazione

Per fornire un quadro generale dei contesti nazionali di ciascun paese partecipante allo studio PIRLS, è stato pubblicato il "PIRLS 2006 Encyclopedia"<sup>34</sup>, una raccolta di saggi che oltre a fornire un profilo nazionale delle caratteristiche demografiche, socio-economiche e culturali di tutti i paesi partecipanti, analizza la struttura e l'organizzazione di ciascun sistema educativo, focalizzando l'attenzione in particolare sulle politiche educative che riguardano l'insegnamento della lettura.

Oltre a ciò, è stato predisposto anche un questionario sul curriculum di lettura, destinato ai Coordinatori nazionali della ricerca, per ottenere informazioni sui contenuti, le procedure e i metodi di insegnamento della lettura adottati in ciascun paese.

Per raccogliere invece le informazioni inerenti ai fattori che possono influenzare l'apprendimento della lettura all'interno dell'ambiente familiare, in quello della scuola e della classe, sono stati somministrati dei questionari agli studenti che hanno partecipato alla Ricerca, ai loro genitori, agli insegnanti di classe e ai dirigenti scolastici. Le domande sono state formulate per cogliere gli elementi chiave del contesto domestico e scolastico e, in fase di elaborazione dati, questi elementi sono stati messi in relazione con le prestazioni degli studenti per analizzarne le correlazioni.

Qui di seguito, si fornisce una sintesi dei contenuti dei singoli questionari di sfondo del PIRLS 2006.

*Questionario dello Studente.* Il questionario è compilato da tutti gli studenti partecipanti all'indagine. Le domande riguardano gli aspetti della vita familiare e scolastica, comprendono ciò che si fa in classe e i compiti di lettura per casa, le abitudini di lettura al di fuori della scuola, l'uso del

<sup>33</sup> La figura è ripresa dal Rapporto di ricerca del 2001, con le opportune integrazioni ed adattamenti. Vedi G. Pavan De Gregorio, P. Mezzaluna, D. Zuccarelli, *op. cit.*, p. 41.

<sup>34</sup> Ann M. Kennedy, Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin and Kathleen L. Trong, (Eds), (2007), *PIRLS 2006 Encyclopedia: A guide to reading education in the forthy PIRLS 2006 countries*, Chestnut Hill, MA: Boston College.

computer e della biblioteca, le risorse disponibili a casa, la lingua parlata, la percezione di sé come lettore e l'atteggiamento nei confronti della lettura e nei confronti della scuola, il clima scolastico percepito e le informazioni demografiche di base. Il tempo necessario alla sua compilazione può variare dai 15 ai 30 minuti.

*Questionario della Famiglia.* Questo breve questionario è rivolto ai genitori o ai facenti vece di tutti gli studenti partecipanti all'indagine. Vengono richieste informazioni sulle attività pregresse di lettura svolte con i figli e una stima delle abilità da loro possedute prima dell'ingresso a scuola. Si chiede inoltre la frequenza alla scuola materna, la lingua parlata in famiglia, le attività di lettura svolte in casa, le loro abitudini ed atteggiamenti nei confronti del leggere, il modo di rapportarsi con la scuola dei figli e le risorse presenti in casa favorevoli alla lettura. Il questionario raccoglie inoltre alcuni dati demografici e socio-economici. Il tempo stimato per la sua compilazione è di 10-15 minuti.

*Questionario dell'Insegnante.* Il questionario è compilato da tutti gli insegnanti di italiano delle classi partecipanti all'indagine per raccogliere informazioni sul contesto di classe nel quale si sviluppano le abilità di lettura. Le domande riguardano le caratteristiche della classe testata (la numerosità, il livello di lettura e le abilità linguistiche degli studenti), i tempi e le modalità di lavoro, i materiali, le metodologie e le strategie didattiche, le attività svolte in classe, l'uso del computer e della biblioteca, i compiti per casa, le risorse di classe, le attività di recupero, i metodi di verifica e valutazione ed i rapporti con le famiglie. Si chiede inoltre agli insegnanti la loro opinione sulle opportunità di collaborazione tra colleghi e di crescita professionale offerte dalla scuola e informazioni sulla loro formazione accademica e professionale. Il tempo necessario per compilare il questionario è di circa 30 minuti.

*Questionario della Scuola.* Il questionario è destinato ai dirigenti delle scuole partecipanti all'indagine e le domande riguardano le caratteristiche della scuola: il numero degli iscritti, la collocazione nel territorio e il contesto socio-economico, le competenze pregresse degli alunni, i tempi di insegnamento, i materiali usati nell'insegnamento della lettura e l'enfasi su di essa posta all'interno del curriculum, le risorse disponibili, il corpo docente, il clima scolastico e i rapporti con le famiglie. Infine si chiede ai dirigenti di specificare il tempo dedicato alle varie attività connesse con il loro ruolo. Il tempo stimato per compilare il questionario è di circa 30 minuti.

*Questionario sul Curricolo.* Il questionario è compilato da ciascun coordinatore nazionale della ricerca, per fornire informazioni sugli obiettivi e le finalità dell'insegnamento della lettura. Le domande riguardano il curriculum nazionale di lettura, le politiche educative, gli obiettivi e i livelli da raggiungere nell'insegnamento della lettura.

### **3. La Prova di lettura PIRLS 2006**

Per poter utilizzare un'ampia tipologia testuale di brani autentici e per poter costruire un numero congruo di quesiti che rispecchino i processi di comprensione della lettura, si sarebbe dovuta presentare agli studenti una Prova di lettura eccessivamente lunga ed oltremodo onerosa. Dato che i bambini non possono essere sottoposti a tempi di lavoro troppo estesi, si è deciso di suddividere il materiale da leggere all'interno del gruppo classe.

Sono stati proposti 10 brani, 5 testi di tipo letterario e 5 di tipo informativo. Di questi dieci, quattro brani sono stati gli stessi somministrati nell'indagine del 2001: due letterari e due infor-

mativi. Questi testi, secretati nel 2001, sono stati utilizzati in questa somministrazione per comparare i risultati ottenuti nelle due edizioni e verificare se ci sono stati miglioramenti o peggioramenti nel rendimento in lettura.

I brani sono stati suddivisi in 13 fascicoli e ciascuno studente ha ricevuto un fascicolo contenente due brani con i relativi quesiti<sup>35</sup>. La combinazione dei brani all'interno dei fascicoli e un sistema di rotazione degli stessi hanno garantito all'interno del gruppo classe un collegamento tra i singoli studenti e tra i brani letterari e quelli informativi. In questo modo, non il singolo studente ma l'insieme degli studenti hanno fornito un quadro completo sulla capacità di leggere raggiunta in ciascun paese.

### 3.1. Criteri di selezione dei brani e procedure di traduzione

Nella selezione dei brani da includere nella Prova di lettura un obiettivo primario è stato quello di ricreare il più possibile un'autentica esperienza di lettura e, di conseguenza, i testi presentati agli studenti dovevano essere simili a quelli letti da loro quotidianamente. Lo stile ed i contenuti dovevano essere adatti ad un pubblico giovane e tali da catturarne l'interesse. Oltre agli argomenti ed ai temi trattati, anche gli aspetti linguistici, la densità delle informazioni e la lunghezza dei brani dovevano essere appropriati per bambini al quarto anno di scolarità. I testi, inoltre, dovevano rispondere a criteri di correttezza e sensibilità verso considerazioni riguardanti il genere, la razza, l'etnia e la religione.

In aggiunta a ciò, i brani dovevano essere rappresentativi di più culture per creare così un materiale ricco di stimoli diversi. Sono stati esclusi, invece, i testi fortemente connotati e dipendenti da conoscenze specifiche di una determinata cultura.

L'appropriatezza e la leggibilità dei testi sono state revisionate da educatori e specialisti nel curriculum dei paesi partecipanti all'indagine.

I brani, infine, sono stati scelti in modo da potersi tradurre senza perdere parte del significato e senza alterarne le caratteristiche di stile. Il processo di traduzione, infatti, è stato attento e curato in tutti i suoi particolari e le traduzioni hanno subito diverse verifiche in itinere. Ai centri nazionali sono state fornite delle guide alla traduzione che includevano gli eventuali adattamenti culturali consentiti. Alle traduzioni e verifiche effettuate dai centri nazionali stessi, sono seguite accurate revisioni esterne. In prima battuta l'*IEA Secretariat*<sup>36</sup> ha fatto revisionare le traduzioni da traduttori professionisti indipendenti che hanno suggerito le eventuali modifiche da fare. Poi il *TIMSS & PIRLS International Study Center*<sup>37</sup> ha verificato le correzioni effettuate e la presentazione grafica dei fascicoli che doveva essere la stessa per tutti i paesi partecipanti.

Il controllo e la revisione delle traduzioni, infine, si sono svolti in due fasi principali, l'una ha preceduto la somministrazione della Prova Pilota<sup>38</sup> e l'altra ha preceduto la somministrazione finale per la messa a punto definitiva degli strumenti. Le analisi statistiche dei quesiti della Prova Pilota, inoltre, sono state un'ulteriore occasione per verificare se gli eventuali problemi di qualche quesito fossero da imputare a imprecisioni di traduzione.

---

<sup>35</sup> Uno dei fascicoli, in realtà, è strutturato diversamente: i quesiti sono contenuti in un fascicolo a parte, mentre i brani da leggere sono a colori e si presentano come un autentico libretto di lettura. Il fascicolo a colori è stato realizzato per vedere se una presentazione più accattivante e simile ad una situazione di lettura reale possa favorire una prestazione migliore in lettura.

<sup>36</sup> Vedi paragrafo 4.

<sup>37</sup> Vedi paragrafo 4.

<sup>38</sup> La Prova Pilota è una somministrazione che si effettua su un campione di studenti per testare gli strumenti dello studio, per verificare cioè se i quesiti dei brani e quelli dei questionari funzionano e sono statisticamente validi.

### 3.2. Tipologia dei quesiti, assegnazione dei punteggi e procedure

Due sono le tipologie di quesiti utilizzate nel PIRLS 2006: la scelta multipla e le risposte aperte. Nella costruzione dei quesiti si è deciso di usare la scelta multipla o la risposta aperta a seconda del processo che si andava a valutare e a seconda della tipologia che meglio permetteva agli studenti di esprimere le loro capacità di comprensione del testo.

*Quesiti a scelta multipla.* Questo tipo di quesiti offre agli studenti quattro risposte opzionali, tra le quali una sola è quella corretta. Le opzioni non corrette sono formulate in modo da essere plausibili ma non ingannevoli. Per ridurre al minimo il dispendio di energie nella lettura dei quesiti, sia le domande sia le alternative di risposta sono scritte in maniera chiara e concisa. A ciascun quesito a scelta multipla è stato assegnato il valore di 1 punto.

*Quesiti a risposta aperta.* Con questo tipo di quesiti gli studenti devono scrivere la risposta, invece di sceglierla tra più opzioni. La consegna è chiara e precisa per aiutare gli studenti a capire quali elementi deve contenere la risposta. Ai quesiti a risposta aperta è stato assegnato un valore di 1, 2 o 3 punti, a seconda del grado di comprensione o del numero di riferimenti testuali richiesti dal quesito. Il punteggio è stato assegnato da valutatori addestrati che hanno valutato solo la comprensione di quanto letto e non le capacità di scrittura, seguendo criteri specifici prestabiliti per assegnare il punteggio a ciascuna risposta data.

La scelta di utilizzare quesiti aperti è stata coerente con il concetto di lettura interattiva e costruttiva: le risposte aperte sono particolarmente adatte a valutare quegli aspetti della comprensione che devono essere suffragati dagli studenti con elementi tratti dal testo o che sono il risultato di interpretazioni basate sulle loro conoscenze ed esperienze personali.

D'altra parte i quesiti a risposta aperta hanno richiesto un notevole impegno per garantirne una correzione valida, oggettiva e uniforme in tutti i paesi partecipanti. Per questo motivo è stata elaborata una *Guida alla Valutazione delle risposte aperte* e sono stati organizzati dei seminari di addestramento dei correttori, i quali comunque, in fase di correzione, hanno sempre avuto degli esperti a disposizione per risolvere le difficoltà e garantire l'uniformità nell'assegnazione dei punteggi. Nella *Guida alla Valutazione* per ogni quesito a risposta aperta sono stati elaborati i criteri specifici per l'assegnazione dei punteggi che descrivono gli elementi da rintracciare nella risposta corrispondenti al livello di prestazione relativo ad un determinato punteggio. I criteri sono stati corredati da esempi e, per offrire un'ampia gamma di risposte nell'ambito di ciascun livello di punteggio, oltre agli esempi specifici per ciascun criterio, sono stati forniti dei "modelli di riferimento" per l'assegnazione dei punteggi: una selezione di risposte reali degli studenti già valutate.

La *Guida alla Valutazione delle risposte aperte* ed il materiale utilizzato in sede di seminario sono un ottimo esempio di come è possibile garantire una valutazione di quesiti aperti che sia valida dal punto di vista dell'attendibilità e dell'uniformità nell'assegnazione dei punteggi.

L'affidabilità<sup>39</sup> della correzione della Prova PIRLS è stata inoltre controllata attraverso una procedura di doppia correzione<sup>40</sup>: due correttori diversi hanno corretto separatamente gli stessi fascicoli e si è calcolata la percentuale di concordanza tra i correttori. Correzioni incrociate sono state fatte inoltre su un pacchetto di risposte in lingua inglese che tutti i paesi partecipanti hanno fatto

---

<sup>39</sup> Per i risultati delle procedure seguite per garantire l'affidabilità delle correzioni delle risposte aperte vedi Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Ann M. Kennedy and Pierre Foy, (2007) *PIRLS 2006 International Report*, Chestnut Hill, MA: Boston College, Appendix A, pp. 300-304.

<sup>40</sup> *Ibidem*, PIRLS Within-country Constructed-response Scoring Reliability, p. 302.

valutare da due o più dei loro correttori per verificarne la concordanza a livello internazionale<sup>41</sup>. Infine un controllo incrociato è stato fatto anche sull'affidabilità della correzione nelle due edizioni<sup>42</sup>. Per i paesi partecipanti all'edizione del 2001 è stato raccolto e scannerizzato un certo numero di risposte che in questa edizione del 2006 sono state riproposte agli attuali correttori per verificare la concordanza nell'assegnazione dei punteggi con l'edizione precedente. Le percentuali di concordanza sono risultate buone ed hanno quindi confermato la qualità dei dati raccolti. Anche durante la somministrazione della Prova ci sono stati dei controlli di qualità, per verificare che tutte le procedure fossero rispettate.

#### 4. La componente internazionale e nazionale del PIRLS 2006

Il *TIMSS & PIRLS International Study Center* del Boston College è il centro internazionale di coordinamento sia del TIMSS sia del PIRLS. Sotto la direzione dei due condirettori di progetto, Ina Mullis e Michael Martin, il centro è responsabile della progettazione e della realizzazione dello Studio PIRLS 2006. La Dott.ssa Ann M. Kennedy è il coordinatore del progetto PIRLS.

Hanno operato in stretta collaborazione con il *TIMSS & PIRLS International Study Center* i seguenti centri di ricerca ed istituzioni:

- L'*IEA Secretariat*, con sede ad Amsterdam, ha fornito una guida e un supporto generale e, in particolare, è responsabile della verifica delle traduzioni e del controllo di qualità delle procedure di rilevazione.
- L'*IEA Data Processing Centre*, situato ad Amburgo, è stato incaricato di verificare l'accuratezza e la coerenza dei dati internazionali e di analizzare statisticamente i risultati.
- *Lo Statistics Canada*, con sede ad Ottawa, ha curato il disegno generale della struttura e delle procedure di campionamento delle scuole e degli studenti.
- L'*Educational Testing Service*, situato a Princeton, nel New Jersey, consulente per le metodologie psicometriche, ha fornito i software di supporto per analizzare i dati.
- I *PIRLS 2006 Reading Development Group* e *Questionnaire Development Group* hanno collaborato a revisionare gli strumenti della ricerca.
- I *National Research Coordinators*, i coordinatori nazionali di ricerca hanno operato in stretta collaborazione con gli enti sopra indicati per la realizzazione dello studio in ciascuno dei 40 paesi partecipanti, secondo le procedure e le indicazioni internazionali. Hanno inoltre collaborato attivamente all'aggiornamento del quadro di riferimento teorico del progetto e alla revisione dei suoi strumenti nelle varie fasi dell'indagine.

##### *La componente nazionale*

*Responsabile delle Relazioni Internazionali:* Piero Cipollone.

*Responsabile della Gestione Dati:* Anna Maria Caputo.

*Coordinatore Nazionale della Ricerca:* Lina Grossi.

*Coordinatori Nazionali (già responsabili) della Ricerca:*

Gabriella Pavan De Gregorio, Giuliana Agricoli, Silvana Serra.

*Collaboratori INVALSI alla ricerca:* Federica Fauci, Cesare Murgia.

*Collaboratrice alla Ricerca:* Paola Mezzaluna.

---

<sup>41</sup> *Ibidem*, PIRLS Cross-country Constructed-response Scoring Reliability, p. 304.

<sup>42</sup> *Ibidem*, PIRLS 2006 Trend Scoring Reliability (2001-2006) for the Constructed-response Items, p. 303.

## Rendimento degli studenti e livelli internazionali di riferimento

LINA GROSSI

Il presente capitolo spiega come sono stati definiti i livelli di riferimento e in che modo sono stati classificati i quesiti contenuti nelle prove somministrate agli studenti, elaborate per valutare tutta la gamma di processi di comprensione descritti nel quadro teorico di riferimento.

Il punteggio conseguito dagli studenti di tutti i paesi partecipanti all'indagine negli ambiti considerati è stato preso come riferimento per la classificazione dei diversi quesiti somministrati. Al fine di definire un criterio che potesse essere univoco a livello internazionale, si è costruita una scala di quattro punti, ciascuno corrispondente a diversi livelli di rendimento dello studente (Basso, Intermedio, Alto e Avanzato). La definizione di una scala di punteggi di riferimento è un modo per descrivere le prestazioni degli studenti in termini di capacità di lettura e di livello di comprensione che essi mostrano.

Per il PIRLS 2006 il livello internazionale di riferimento superiore è 625, il livello alto è 550, il livello intermedio è fissato a 475, quello basso a 400.

### *Livelli di riferimento*

Scala di punteggio	Livelli internazionali di riferimento
625	Livello di riferimento internazionale avanzato
550	Livello di riferimento internazionale alto
475	Livello di riferimento internazionale intermedio
400	Livello di riferimento internazionale basso

Fissati i livelli soglia, sono stati identificati quei quesiti che, in funzione della loro capacità di distinguere tra rispondenti con abilità diverse, meglio discriminavano tra punti successivi della scala. Ciò è stato ottenuto attraverso una elaborazione delle risposte fornite dagli studenti ai quesiti stessi e mediante una valutazione compiuta da parte di un gruppo di esperti che ha esaminato testi e quesiti, traendo considerazioni generali dalle conoscenze e dalla capacità di comprensione degli studenti coinvolti nella rilevazione.

Una volta definita tale scala, si è stabilito un criterio per il quale anche le singole domande somministrate, volte a individuare e valutare i processi di comprensione descritti nel quadro di riferimento, potessero essere associate, sulla base della probabilità di risposta esatta, ai vari livelli di rendimento individuati.

I vari quesiti sono stati quindi, secondo la tecnica dello *scale anchoring*, di “ancoraggio ad una scala”, associati ai livelli di riferimento sulla base di tutte le risposte degli studenti di tutti i paesi partecipanti. L’ancoraggio è stato effettuato *a posteriori*, sulla base cioè dei risultati che l’indagine nel suo complesso ha prodotto.

Si è in tal modo costruita una base per descrivere la prestazioni degli studenti ai differenti livelli della scala di rendimento della lettura in relazione alla tipologie di testo, al tipo di domande a cui gli studenti erano capaci di rispondere con successo e alla qualità delle loro risposte, in base al punteggio assegnato ai singoli quesiti.

Il criterio utilizzato consiste nell’identificare gruppi di domande alle quali gli studenti che raggiungono ciascuno dei riferimenti internazionali hanno più probabilità di rispondere correttamente rispetto a quelli che si trovano al livello di rendimento immediatamente inferiore, a partire dalla fascia di rendimento più elevata.

Per esempio, un quesito a scelta multipla viene agganciato al livello internazionale avanzato quando almeno il 65% degli studenti con punteggio “avanzato” (cioè pari a 625) ha risposto correttamente e quando, al contempo, ha risposto correttamente meno del 50% degli studenti con punteggio “alto” (cioè pari a 550).

Analogamente un quesito a scelta multipla è stato agganciato al livello internazionale alto se ha risposto in modo corretto almeno il 65% degli studenti con punteggio 550 e meno del 50% degli studenti con punteggio intermedio (pari a 475). In caso di quesito a risposta aperta l’ancoraggio avviene se almeno il 50% degli studenti ha ottenuto non meno di un credito parziale (cioè ha fornito almeno una risposta parzialmente corretta). E così via per ciascun livello più basso.

In altri termini, si è voluta costruire una scala di rendimenti via via decrescenti a partire da quello che è stato definito “Avanzato” e che per l’indagine del 2006 è corrisposto ad un punteggio conseguito dallo studente pari a 625 (615 nel 2001) fino al punteggio definito “Basso”, che nel 2006 era stato individuato pari a 400 (435 nel 2001).

È utile precisare che i risultati IEA PIRLS 2006 sono stati standardizzati di modo che la media fosse pari a 500 e la deviazione standard pari a 100.

Tra i paesi con i più alti risultati medi Singapore e la Federazione russa hanno quasi un quinto dei loro studenti che raggiunge il livello avanzato, circa i tre quinti che raggiungono il livello alto, dall’86 al 90 che raggiunge il livello intermedio e quasi tutto il livello basso.

In Italia il 14% ha raggiunto il livello di eccellenza nel rendimento, il 52% il livello alto, l’87% il livello intermedio e il 98 % dei bambini partecipanti ha raggiunto il livello basso di rendimento nella comprensione della lettura. La percentuale degli studenti che ha raggiunto il livello internazionale di riferimento avanzato è stata il 7%; per gli studenti che hanno raggiunto il livello alto è il 41%; per il livello intermedio è il 76%; per il livello inferiore è il 94%.

Dal confronto, effettuato tra il 2001 e il 2006 delle percentuali di studenti che raggiungono i livelli fissati di riferimento, risulta per l’Italia che la percentuale di studenti che ha raggiunto il livello di eccellenza (Avanzato) appare in lieve crescita.

Nell'indagine IEA PIRLS la competenza di lettura è stata valutata attraverso prove scritte, comprendenti quesiti a scelta multipla e quesiti a risposta aperta. Circa la metà dei quesiti chiedeva agli studenti di costruire una propria risposta, invece di sceglierla tra più opzioni, come nei quesiti a scelta multipla. Le risposte dovevano essere fornite traendo le informazioni richieste esclusivamente dal testo. Non era infatti previsto il ricorso all'enciclopedia personale dello studente.

Ai quesiti a risposta aperta viene assegnato un valore di 1, 2, 3 punti, nel modo che segue:

- un valore di 1 punto: la risposta è considerata come accettabile se include gli elementi richiesti dalla domanda e se è basata su idee e informazioni presenti nel testo;
- un valore di 2 punti: le risposte fornite hanno un credito pieno se dimostrano una comprensione completa nell'effettuare appropriate deduzioni e interpretazioni in accordo con il testo e sulla base di tutti gli elementi di corredo al testo, laddove richiesto; le risposte fornite hanno un credito parziale se includono solo parte delle informazioni o dimostrano solo una comprensione letterale, quando viene richiesto di effettuare una deduzione o una interpretazione;
- un valore di 3 punti: le risposte hanno un credito pieno se dimostrano una comprensione completa, fornendo idee relativamente complesse e astratte o supporti testuali sostanziali per effettuare inferenze o interpretazioni; le risposte vengono considerate soddisfacenti con una codifica di 2 punti se contengono tutti gli elementi richiesti ma non hanno fornito idee complesse o astratte, le risposte sono state più letterali che interpretative o sono state deboli nella ricerca di supporti testuali; le risposte minimali (1 punto) contengono qualche, ma non tutti, gli elementi richiesti.

La valutazione del PIRLS 2006 si è basata su dieci diversi testi: cinque per scopi letterari e altrettanti per scopi informativi. Nonostante lo sforzo considerevole effettuato dai paesi partecipanti per identificare un'ampia selezione di testi idonei (nei testi informativi erano inclusi una brochure, una biografia, un articolo su un progetto scientifico, un articolo di contenuto geografico), essi rappresentano un panorama limitato dell'universo dei testi disponibili per gli studenti del quarto anno.

I testi presentavano caratteristiche diverse in quanto a lunghezza, complessità sintattica, vocabolario, organizzazione delle idee. In particolare, a causa della differenza tra testi letterari e informativi, nella descrizione dei livelli di rendimento, le capacità di lettura, per i due scopi proposti nella ricerca, sono analizzate separatamente.

La descrizione del rendimento nella lettura degli studenti del quarto anno, in ciascuno dei quattro livelli, è proposta di seguito a partire dal livello internazionale basso e salendo la scala fino al livello avanzato.

La descrizione del rendimento a ciascun livello più alto è cumulativa, in quanto somma delle descrizioni dei rendimenti ai livelli inferiori. Gli studenti che raggiungono un particolare livello dimostrano, infatti, capacità e strategie di comprensione proprie di quel livello, come pure le capacità necessarie per raggiungere i livelli inferiori.

Si riportano, per ciascun livello, accanto ad una descrizione delle capacità e strategie di comprensione dimostrate dagli studenti nel PIRLS 2006, quattro quesiti esemplificativi – due per ogni tipologia testuale – con i risultati ottenuti dai bambini italiani rispetto alla media internazionale.

### Descrizione dei testi in PIRLS 2006

#### *Testi letterari*

I testi letterari comprendono brevi storie complete o episodi accompagnati da illustrazioni a supporto. Le cinque storie proposte hanno ciascuna, in genere, due personaggi, un intreccio con uno o due eventi principali.

#### *Testi informativi*

I cinque testi informativi comprendono una varietà di contenuti: scientifico, geografico, biografico, etc. I testi sono strutturati in sequenze o per temi. In ciascun testo la parte discorsiva è integrata da illustrazioni, diagrammi, riquadri esplicativi, liste, tabelle e mappe.

## 2.1. Risultati del livello internazionale basso

Gli studenti che raggiungono il 400 nella scala internazionale di riferimento, in genere mostrano di possedere abilità di base nella lettura. Essi sono in grado di riconoscere o localizzare un'informazione, riprodurre fatti chiaramente espressi nel testo informativo, in particolare se questi sono racchiusi nella parte iniziale del testo. Gli studenti che raggiungono parametro di riferimenti basso rispondono con successo anche a quesiti che richiedono di effettuare semplici inferenze.

### Livello basso di riferimento

#### *Testo letterario*

Nella lettura di un testo letterario, gli studenti sono in grado di:

- riconoscere un elemento espresso in modo palese;
- individuare una specifica sequenza di una storia e operare un'inferenza suggerita in modo esplicito dal testo.

#### *Testo informativo*

Nella lettura di un testo informativo, gli studenti sono in grado di:

- individuare e riprodurre informazioni esplicite nel testo e facilmente accessibili, per esempio, poste all'inizio di un testo o in una sezione chiaramente definita;
- iniziare a rintracciare una semplice inferenza suggerita dal testo in modo palese.

Si propongono di seguito due esempi di quesiti, tratti dal brano letterario intitolato “Una notte incredibile”, inserito nel fascicolo allegato alla presente pubblicazione. Entrambi i quesiti sono a scelta multipla; nel primo si richiedeva la capacità di comprensione di un evento importante della storia, il secondo indirizzava l’attenzione verso la conclusione della storia ed esigeva la capacità di effettuare una semplice deduzione.

Il primo quesito è risultato di particolare difficoltà per i bambini italiani che si sono collocati, anche se di poco, al di sotto della media internazionale mentre, nell’altro, hanno ottenuto un punteggio nella media<sup>1</sup>.

*Esempio 1*

**Scopo: leggere per usufruire di un’esperienza letteraria**

*1 punto: risposta esatta.*

Come si rompe la porta della stanza da letto?

1. La coda del cocodrillo si infilò con forza attraverso di essa
2. Il grosso vaso si ruppe contro di essa
3. Il becco affilato del fenicottero vi aprì un buco
4. Il letto vi si fracassò contro

*Esempio 2*

**Scopo: leggere per usufruire di un’esperienza letteraria**

*1 punto: risposta esatta.*

Alla fine della storia come si sentì Anina nei confronti dei fenicotteri?

1. Colpevole
2. Cauta
3. Riconoscente
4. Seccata

I quesiti che seguono, entrambi a risposta aperta, sono esemplificativi delle capacità dimostrate nella comprensione del testo informativo dai bambini che si collocano nella fascia basso di rendimento. Entrambi sono tratti dal testo di argomento geografico dal titolo “Antartide”.

Nella prima domanda si chiedeva di scrivere quale fosse la collocazione dell’Antartide nel mapamondo. L’informazione poteva essere tratta dal primo paragrafo, dove veniva esplicitamente indicata o essere autonomamente rintracciata nella cartina geografica che corredeva il testo. L’89% dei bambini italiani ha risposto correttamente, con una percentuale più alta della media internazionale (81%).

Nel secondo quesito, dopo un richiamo al contenuto del testo, si chiedeva ai bambini di fornire due ragioni per non visitare l’Antartide tra Aprile e Settembre. Poco più della metà dei bambini italiani (53%) ha fornito una sola risposta, con una percentuale di due punti in meno rispetto alla media internazionale (55%), mentre quelli che hanno risposto ad entrambe le domande (89%) si collocano di molto al di sopra della media internazionale (78%).

<sup>1</sup> Per i dati internazionali e per i punteggi ottenuti nei quesiti inseriti a titolo esemplificativo nel presente capitolo si rimanda alla pubblicazione in lingua inglese disponibile sul sito: [http://pirls.bc.edu/PDF/P06\\_IR\\_Ch2.pdf](http://pirls.bc.edu/PDF/P06_IR_Ch2.pdf)

*Esempio 1*

**Scopo: leggere per acquisire e utilizzare informazioni**

*1 punto: risposta esauriente*

In quale parte del mappamondo si trova l'Antartide?

.....  
(Risposta: nella parte più bassa)

*Esempio 2*

**Scopo: leggere per acquisire e utilizzare informazioni**

*1 di 2 punti: risposta parzialmente esauriente*

Tieni presente quello che dice l'articolo sull'Antartide.

Elenca due motivi per cui la maggior parte delle persone che visita l'Antartide sceglie di non andarci fra Aprile e Settembre

1 .....  
(Risposta: la temperatura può essere fredda come  $-89^{\circ}\text{C}$ )

2 .....

## 2.2. Risultati del livello internazionale intermedio

Gli studenti che si collocano al livello intermedio di rendimento hanno mostrato una certa capacità di lettura, specialmente nei racconti. Essi sono stati capaci di comprendere l'intreccio e anche di fare deduzioni logiche e collegamenti all'interno dei brani proposti. Nei testi informativi sono stati in grado di servirsi degli elementi di organizzazione testuale (titolo, esemplificazioni ecc.) per trovare informazioni all'interno del testo e di fornire due tipi di informazioni per rispondere a una domanda articolata su più livelli.

### **Livello intermedio di riferimento**

#### *Testo letterario*

Nella lettura di un testo letterario, gli studenti sono in grado di:

- identificare l'idea centrale, le sequenze dell'intreccio e gli aspetti rilevanti di un racconto;
- fare semplici inferenze su caratteristiche, sentimenti, motivazioni dei personaggi principali;
- iniziare a fare collegamenti tra le parti del testo.

#### *Testo informativo*

Nella lettura di un testo informativo, gli studenti sono in grado di:

- individuare e riprodurre una o più informazioni presente all'interno del testo;
- fare semplici inferenze traendo l'informazione da una specifica parte del testo;
- usare sottotitoli, caselle di testo e illustrazioni per localizzare parti di un testo.

I due quesiti letterari proposti a titolo esemplificativo sono entrambi a risposta aperta. Nella media, circa i due terzi degli studenti, a livello internazionale, si sono mostrati capaci di operare le inferenze richieste e di descrivere brevemente i desideri e le reazioni del pezzo di argilla. Analogamente, circa i due terzi degli studenti hanno saputo riordinare le sequenze dell'evento narrato nella storia.

Per quanto riguarda il nostro Paese, una percentuale di molto superiore alla media è stata in grado di cogliere l'inferenza (83% vs 68%), come pure di riordinare le sequenze (78% vs 67%).

*Esempio 1*

**Scopo: leggere per usufruire di un'esperienza letteraria**

*1 punto: risposta esauriente*

Che cosa desiderava il piccolo pezzo di argilla all'inizio della storia?

.....  
(Risposta: il pezzo d'argilla desiderava essere usato)

*Esempio 2*

**Scopo: leggere per usufruire di un'esperienza letteraria**

*1 punto: risposta esatta.*

Metti le frasi che seguono nell'ordine in cui appaiono nel racconto. La prima è stata indicata per aiutarti:

- 2 Anina vide il coccodrillo
- 4 Il coccodrillo mangiò due fenicotteri
- 5 Anina cercò di spiegare ai genitori la porta rotta
- 1 Anina cominciò ad avviarsi verso il bagno
- 3 Anina corse verso la camera da letto e sbatté la porta

Il primo esempio di testo informativo è tratto da “Alla ricerca di cibo”, un lungo testo diviso in tre paragrafi e corredato da schemi e riquadri con informazioni aggiuntive, su tre esperimenti di scienze.

Nel quesito a scelta multipla, riportato come esempio, viene richiesto di operare un'inferenza, utilizzando informazioni collocate in parti diverse del testo. L'Austria e la Germania hanno fatto registrare le più alte percentuali di risposte corrette (89%); superiori alla media internazionale (72%), anche se di poco, i risultati italiani (75%).

Il secondo esempio, tratto dal brano intitolato “L'Antartide” richiede la capacità di effettuare le necessarie inferenze e di rintracciare almeno due su tre informazioni, esplicitamente indicate nel passo, circa il comportamento degli animali di cui si parla.

Nella media internazionale, il 22% degli studenti ha fornito solo 2 (su tre) motivazioni richieste. Questo quesito, per i bambini italiani, è risultato relativamente facile: il 74% di loro ha fornito almeno due ragioni, ottenendo il punteggio pieno.

*Esempio 1*

**Scopo: leggere per acquisire e utilizzare informazioni**

*1 punto: risposta esatta.*

Perché metti la mela accanto al formicaio?

1. Per bloccare la traccia delle formiche
2. Così le formiche formeranno una traccia
3. Per confondere le formiche
4. Così le formiche correranno tutt'intorno disordinatamente

*Esempio 2*

**Scopo: leggere per acquisire e utilizzare informazioni**

*2 di 3 punti: risposta parzialmente esauriente*

Elenca tre modi che permettono ai pinguini di tenersi caldi nell'Antartide.

- 1 .....
- 2 .....
- 3 .....

*(Risposte: 1. hanno molte piume che li ricoprono*

*2. e uno spesso strato di grasso*

- 3 .....

### 2.3. Apprendimenti a livello di riferimento alto

Gli studenti che hanno raggiunto un livello alto si possono definire lettori competenti. Essi, per esempio, in un testo letterario incluso nel PIRLS 2006, sono in grado di rintracciare dettagli significativi disseminati nel testo e utilizzarli per fare inferenze; sono altresì in grado di riconoscere e usare le componenti organizzative proprie dei testi informativi e di effettuare deduzioni e collegamenti all'interno di essi. A questo livello di rendimento gli studenti riescono anche ad individuare le idee principali, alcuni elementi e caratteristiche testuali, e iniziano ad effettuare correlazioni tra idee e informazioni contenute nel testo.

#### **Livello di riferimento alto**

*Testo letterario*

Nella lettura di un testo letterario, lo studente è capace di:

- localizzare episodi rilevanti e riconoscere dettagli significativi disseminati nel testo;
- operare deduzioni per spiegare relazioni tra intenzioni, azioni, eventi e sentimenti, suffragando quanto detto con elementi del testo;
- riconoscere l'uso di alcune caratteristiche testuali (ad es., linguaggio figurato);
- iniziare a interpretare e integrare gli eventi della storia e le azioni dei personaggi, all'interno del testo.

### *Testo informativo*

Nella lettura di un testo letterario, lo studente è capace di:

- riconoscere e usare una varietà di elementi organizzativi del testo per localizzare e distinguere informazioni rilevanti;
- fare inferenze basate su informazioni astratte o racchiuse nel testo;
- mettere insieme informazioni presenti nel testo per rintracciare l'idea principale e fornire spiegazioni;
- confrontare e valutare parti di un testo per esprimere una preferenza e motivarla;
- iniziare a comprendere gli elementi testuali, come una semplice metafora o il punto di vista di un autore.

Il primo esempio, riportato per esemplificare il livello alto di rendimento, dimostra che gli studenti che si collocano a questo livello sono capaci di riconoscere, in un testo letterario, un'idea di personificazione. Nella media internazionale, il 55% degli studenti ha risposto correttamente al quesito; i bambini italiani hanno ottenuto risultati significativamente al di sopra della media internazionale (62%).

Nel secondo – tratto da “Una storia incredibile”, il testo inserito nel fascicolo di lettura allegato al presente volume – si richiedeva rintracciare in parti diverse della storia le risposte alle due domande.

Il quesito è risultato in generale difficile per gli studenti, infatti, a livello internazionale, solo il 41%, in media, ha fornito entrambe le risposte. Buone le prestazioni degli studenti italiani che hanno risposto correttamente con valori percentuali nettamente al di sopra della media (56%).

#### *Esempio 1*

**Scopo: leggere per usufruire di un'esperienza letteraria**

*1 punto: risposta esatta*

L'autore del racconto descrive il pezzo d'argilla come se fosse una persona. Che cosa cerca di farti immaginare?

1. Che cosa si prova sotto la pioggia
2. Come si può sentire un pezzo di argilla
3. Che cosa si prova a lavorare l'argilla
4. Come ci si sente a fare qualcosa

#### *Esempio 2*

**Scopo: leggere per usufruire di un'esperienza letteraria**

*2 punti: risposta esauriente*

In che modo la rivista aiutò Anina? Scrivi due modi:

- 1 .....
- 2 .....

*(Risposte: 1. la rivista ha aiutato Anina a dire da dove viene il cocodrillo e  
2. ha aiutato Anina a sapere cosa avrebbe fatto il cocodrillo quando stava per attaccare)*

Il primo dei quesiti di seguito riportati, tratto da un testo informativo, è a scelta multipla. I risultati confermano che gli studenti che si collocano a livello alto sono capaci di riconoscere e usare elementi organizzativi del testo, come ad esempio il titolo dei paragrafi. A livello internazionale, in media il 57% degli studenti ha dimostrato di saper individuare la sezione di testo con le informazioni richieste. La prova si è rivelata facile per gli studenti italiani che hanno fornito la risposta giusta con una percentuale del 74%

Il secondo esempio è tratto dal testo a carattere scientifico “Alla ricerca di cibo”, anch’esso presente nel fascicolo allegato. Agli studenti è richiesto di integrare le informazioni all’interno di una specifica sezione, di operare deduzione riguardo ad una fase dell’esperimento e di scrivere la risposta. Nella media internazionale il 55% degli studenti ha ottenuto il punteggio pieno. I bambini italiani si sono collocati subito dopo quelli di Singapore che hanno ottenuto di gran lunga il punteggio migliore.

*Esempio1*

**Scopo: leggere per acquisire e utilizzare informazioni**

*1 punto: risposta esatta*

In quale sezione si parla dello spessore del ghiaccio nell’Antartide?

1. Che cos’è l’Antartide?
2. Che tempo fa nell’Antartide?
3. I pinguini dell’Antartide
4. Una lettera dall’Antartide

*Esempio2*

**Scopo: leggere per acquisire e utilizzare informazioni**

*1 punto: risposta esauriente*

Al punto 3 della ricerca sui porcellini di terra, che cosa pensi che succederà se sposti le foglie umide nell’angolo sinistro della scatola?

.....

*(Risposta: Essi avvertiranno il cibo e lo troveranno)*

## 2.4. Apprendimenti a livello di riferimento avanzato

Gli studenti che si collocano nella fascia di eccellenza sono in grado di comprendere il linguaggio figurato e la funzione degli elementi caratterizzanti la struttura testuale. Possono inoltre correlare le informazioni contenute nel testo e fornire spiegazioni esaustive basate sui contenuti testuali. I quattro esempi forniti illustrano come si muovono nella lettura gli studenti che si collocano a livello avanzato, dando prova della loro competenza nel comprendere, integrare aspetti del testo, relativamente ai quesiti proposti nella rilevazione 2006.

## Livello di riferimento avanzato

### *Testo letterario*

Nella lettura di un testo letterario, lo studente è capace di:

- collegare idee presenti nel testo per fornire interpretazioni dei tratti, delle intenzioni, dei sentimenti dei personaggi, suffragando pienamente le informazioni richieste con elementi basati sul testo;
- interpretare il linguaggio figurato;
- iniziare ad esaminare e valutare la struttura compositiva di una storia.

### *Testo informativo*

Nella lettura di un testo informativo, lo studente è capace di:

- distinguere e interpretare le informazioni complesse dalle diverse parti del testo suffragando pienamente le informazioni richieste con elementi basati sul testo;
- comprendere la funzione e gli elementi organizzativi del testo;
- porre in relazione le informazioni e motivare una preferenza su valutazioni contenute nel testo.

L'esempio di testo letterario, tratto da “Un piccolo pezzo d’argilla” è un quesito a scelta multipla che richiede di comprendere il senso figurato di un’espressione.

Nella media internazionale, ha risposto correttamente al quesito il 42% degli studenti del livello più alto; nettamente superiore alla media internazionale la percentuale di bambini italiani che ha risposto correttamente (57%).

Sempre tratto dalla stessa storia, l’esempio successivo. Per avere un punteggio pieno di tre punti gli studenti avrebbero dovuto rispondere a tutte e tre le richieste, come mostra la risposta riportata nella tabella.

Il compito è risultato molto difficile per gli studenti, infatti meno della metà in ogni paese e provincia, ha risposto in modo esauriente. In Italia ha risposto in modo completo il 36% degli studenti di livello avanzato, a fronte di una media internazionale del 25%.

### *Esempio 1*

**Scopo: leggere per usufruire di un’esperienza letteraria**

*1 punto: risposta esatta*

Quali parole nel racconto ti dicono che la bambina sapeva quello che voleva fare?

1. “...le sue dita erano un tocco celestiale”
2. “La bambina vide il pezzo di argilla...”
3. “La bambina la tiene in mano con cura”
4. “...le sue mani si muovevano con uno scopo”

*Esempio 2*

**Scopo: leggere per usufruire di un'esperienza letteraria**

*3 punti: risposta esauriente*

Descrivi i diversi sentimenti che l'argilla ha provato all'inizio e alla fine della storia. Spiega perché i suoi sentimenti sono cambiati.

- 1 .....
- 2 .....
- 3 .....

*(Risposte: 1. All'inizio, il piccolo pezzo d'argilla aveva perso la speranza perché nessuno l'aveva preso dal contenitore e*

*2. alla fine, il pezzo d'argilla era orgoglioso*

*3. perché era stato messo in una tazza).*

Entrambi gli esempi di testo informativi sono estratti da “Alla ricerca di cibo”. Nel primo si chiede agli studenti di spiegare la funzione di un disegno incluso nella descrizione dell'esperimento. Tutti i partecipanti hanno avuto difficoltà con il quesito, infatti meno della metà degli studenti di ciascun paese partecipante ha avuto un punteggio pieno. La percentuale più elevata è stata raggiunta dagli studenti del Canada (*Ontario*) con il 48%. In Italia ha risposto in modo completo il 35%, rispetto ad una media, a livello internazionale, del 21%. Nel secondo quesito si richiedeva di mettere insieme diverse informazioni contenute nel testo per effettuare un'inferenza e fornire una spiegazione circa lo scopo complessivo dell'esperimento proposto.

Per gli studenti testati il quesito si è rivelato estremamente difficile. Nella media internazionale, infatti, la percentuale di risposte corrette si è attestata solo al 26%. In Italia ha risposto correttamente il 38% dei bambini compresi nella fascia di eccellenza.

*Esempio 1*

**Scopo: leggere per acquisire e utilizzare informazioni**

*2 punti: risposta esauriente*

Guarda il disegno in: “Studia i porcellini di terra”. In che modo il disegno ti aiuta a sapere quello che devi fare nell'esperimento?

- 1 .....
- 2 .....

*(Risposte: 1. Ti aiuta a capire perché nel disegno ci sono frecce e linee in differenti posti*

*2. per dirti dove mettere ogni cosa)*

*Esempio 2*

**Scopo: leggere per acquisire e utilizzare informazioni**

*1 punto: risposta esauriente*

Spiega perché è importante mettere strati di terra e di sabbia nella bottiglia.

- 1 .....

*(Risposta: perché i vermi possano mescolarla quando vengono in superficie)*

Va sottolineato infine che i livelli internazionali del PIRLS 2006 sono stati definiti usando procedure diverse da quelle usate nel 2001. I livelli PIRLS 2006 sono quattro punti fissi su una scala (625, 550, 475, 400) spazati in modo regolare, mentre i livelli del PIRLS 2001 erano stati identificati sulla base del rendimento degli studenti tra i paesi partecipanti.

Il livello più impegnativo è stato definito come il 90 percentile, corrispondente a un punteggio di scala di 615. Questo era il punto sopra il quale arrivava il miglior 10% degli studenti, contati tra tutti i paesi. Il successivo più impegnativo, il livello del quarto superiore, è stato definito come il 75 percentile e corrisponde a un punteggio di scala di 570, mentre il livello mediano, definito come 50 percentile o mediano corrispondeva a un punteggio di scala di 510 e il livello del quarto inferiore, definito come il 25 percentile, corrispondeva a un punteggio di scala di 435.

Sebbene l'approccio del PIRLS 2001 nello stabilire i livelli basati sul rendimento degli studenti avesse dato un buon risultato nella prima rilevazione, nel misurare l'andamento tra rilevazioni successive, aveva lo svantaggio che, dovendo i livelli di riferimento essere ricalcolati per ciascuna nuova indagine, i livelli sarebbero cambiati di ciclo in ciclo a seconda del gruppo di paesi che vi prendevano parte. Per esempio, se avessero aderito alla rilevazione molti nuovi paesi con livelli bassi di profitto, i livelli basati sui percentili dei risultati degli studenti avrebbero potuto decrescere, dando forse l'impressione erronea che gli standard fossero saliti. Per evitare errate interpretazioni basate sul movimento nei livelli, PIRLS 2006 ha adottato l'approccio del livello di riferimento fisso, istituito per il TIMSS 2003, dove gli stessi quattro punti sulla scala dei punteggi sono stati usati come livelli internazionali di riferimento per tutte le future rilevazioni del PIRLS.

## 2.5. Un repertorio graduato per livelli

La valutazione dello studio IEA PIRLS si fonda su un criterio che può essere definito *a posteriori*. Non vengono infatti indicati preliminarmente standard di riferimento o soglie minime di accettabilità dei risultati, ma vengono definiti *a posteriori*, sulla base dei risultati forniti dai bambini di tutti i paesi partecipanti, i quattro livelli internazionali di riferimento, in base alle procedure evidenziate.

Nei paragrafi precedenti sono riportate, per ciascun livello, le abilità evidenziate dagli studenti testati, in relazione agli scopi di lettura e ai processi di comprensione selezionati nel *Framework*.

Nell'ambito dello studio è stata inoltre effettuata dal *Reading Development Group* di PIRLS 2006 un'analisi dei quesiti di ancoraggio a ciascuna scala di livello, suddivisi per tipologia testuale e, di ogni quesito è stata fornita una descrizione attenta della consegna, ossia dell'operazione di tipo cognitivo che si richiede di effettuare sul testo.

L'insieme delle consegne, che viene riportato integralmente in Allegato 1 (p. 133), fornisce spunti molto interessanti di riflessione in quanto:

- mostra quali siano a livello internazionale, per la rilevazione condotta nel 2006, le abilità comuni nelle quattro fasce di livello dei bambini del quarto anno della scuola primaria;
- costituisce un repertorio analitico e graduato di ambiti cognitivi – espressi dai quattro processi mentali sottesi alla formulazione dei quesiti (*Ricavare informazioni; Fare inferenze semplici; Interpretare ed integrare informazioni e concetti; Analizzare e valutare il contenu-*

*to, la lingua e gli elementi testuali*) – e di ambiti testuali (testo letterario e informativo). Tale repertorio può fornire utili indicazioni, all'interno delle scuole, per la costruzione del curriculum di lettura e per la produzione di esercizi di verifica del testo, in un'ampia gamma di variabili;

- rende esplicito in che modo tutti i processi di comprensione possano essere attivati, seppure in modo graduale, ai diversi livelli di rendimento.

In relazione a quest'ultimo punto, osservando le indicazioni contenute nelle consegne e i verbi che specificano l'operazione da compiere sul testo (ad es., localizzare un'informazione, fare una semplice inferenza) si può riscontrare come al livello basso di rendimento prevalgono richieste che valutano la capacità di ricavare informazioni e di fare semplici inferenze.

Al livello intermedio, per entrambe le tipologie di testo, aumenta il numero di quesiti basati sulla capacità di fare semplici inferenze e cominciano ad essere proposti quesiti basati sulla capacità di interpretare e integrare informazioni e concetti presenti nel testo.

Al livello alto di rendimento, ai quesiti (pochi) che testano la capacità di ricavare informazioni dal testo e ai quesiti (numerosi) che richiedono di effettuare semplici deduzioni e di interpretare e integrare informazioni e concetti, si aggiungono quesiti (ad es. “esprimere una preferenza basata sulla valutazione”, “fornire una spiegazione”, “valutare un contenuto scientifico”, e “motivare la propria preferenza”) che testano la capacità di analizzare e valutare gli elementi testuali.

Gli studenti con le prestazioni migliori nella scala di rendimento nella lettura hanno completato con successo, più facilmente di quelli ai livelli più bassi, domande che richiedevano capacità di interpretazione e valutazione, dando conferma del fatto che i più bravi fanno meglio le cose più complicate.

Va sottolineato, comunque, che tale repertorio in quanto fondato esclusivamente sul complesso dei paesi partecipanti all'indagine e sulla base dei risultati forniti dai bambini campionati, non può essere generalizzabile o sovrapponibile ai risultati e alle pratiche didattiche della scuola italiana.

*PARTE SECONDA*

---

IL PANORAMA ITALIANO



## Organizzazione dell'insegnamento della lettura e contesto scolastico

SILVANA SERRA

### 3.1. Curricolo e organizzazione dell'insegnamento della lettura

L'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi, inserita nel processo di realizzazione della riorganizzazione dell'intero sistema formativo<sup>1</sup>, ha delineato in Italia un quadro normativo di notevole portata riformista. Fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio nonché gli elementi comuni all'intero sistema scolastico pubblico in materia di gestione e programmazione definiti dallo Stato, si sono progressivamente attribuite alle istituzioni scolastiche le funzioni dell'Amministrazione centrale e periferica della Pubblica Istruzione in materia di gestione del servizio di istruzione. Gli strumenti legislativi attraverso i quali si è progressivamente attuato il cambiamento del sistema educativo italiano e della vita dei singoli istituti scolastici sono la riforma del ciclo primario del 2003<sup>2</sup> – solo parzialmente posta in atto – e il successivo intervento di modifica del 2007<sup>3</sup>.

Il processo di decentralizzazione e l'affidamento alle singole istituzioni scolastiche della definizione dei curricoli è stato avviato di fatto dalle *Indicazioni per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria*, a carattere transitorio, introdotte nelle scuole al momento in cui si apriva l'attuale indagine IEA PIRLS in Italia. Le scuole, abbastanza disorientate rispetto al compito di ridisegnare contenuti e percorsi curricolari, da sempre delineati dai “programmi” definiti a livello centrale, si sono mosse in maniera diversificata. L'ultimo punto di riferimento è attualmente costituito dalle *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* emanate dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 2007. Se si considera che il triennio della durata della ricerca IEA PIRLS ha occupato proprio gli anni caldi della transizione, i risultati che ne emergono possono rivestire un interesse particolare ai fini di una valutazione su opportunità e rischi della via intrapresa alla luce di un confronto plurinazionale.

Lo studio di sfondo della ricerca IEA PIRLS si sofferma infatti su molti degli aspetti che influiscono sull'apprendimento; se si considera che la qualità dell'innovazione dei curricoli – com-

<sup>1</sup> Legge 15 marzo 1997, n. 59, Legge Autonomia Scolastica e Decreto 275/99.

<sup>2</sup> Legge 28 marzo 2003, n. 53.

<sup>3</sup> D. M. 31 luglio 2007.

Il quadro strategico di Lisbona ha ispirato il cambiamento in atto: i docenti sono chiamati ad elaborare specifiche scelte professionali relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione, in stretta relazione con il contesto in cui operano per favorire lo sviluppo delle competenze che sono alla base dell'istruzione nella società dei cambiamenti, fra cui, prioritaria, la competenza di lettura.

preso il curricolo di lettura, incluso in quello di educazione linguistica – dipende da una serie di fattori, fra loro strettamente correlati, alcuni di natura più propriamente didattica, come contenuti, strumenti, metodologie e mediazione, altri di natura organizzativa, altri ancora riguardanti le relazioni tra scuola e famiglia, centrali nell’attuale dibattito sulla scuola. Il focus della ricerca sulla lettura illumina poi a fondo la situazione relativa ad una competenza che è alla base di tutti gli altri apprendimenti e su cui anche l’attuale normativa si sofferma in particolar modo quando suggerisce i punti di riferimento nazionali per la progettazione dei curricoli.

Fra gli elementi di contesto esaminati nella ricerca IEA PIRLS il primo aspetto che viene preso in considerazione riguarda la rilevazione dei bisogni degli studenti: la preparazione che i bambini hanno ricevuto per affrontare l’apprendimento della lettura all’atto della loro iscrizione alla scuola primaria costituisce la situazione in ingresso rispetto alla quale vengono programmati metodi di erogazione dell’insegnamento, tipologie e contenuti degli interventi didattici. L’analisi risulta di notevole interesse a livello nazionale dal momento che registra il successo dello sforzo operato per lo sviluppo della scuola dell’infanzia e ne conferma il fondamentale ruolo formativo.

Dal momento che l’insegnamento della lettura sia come attività a sé stante – legata in particolare modo all’educazione linguistica – sia come attività trasversale alle altre discipline, risente del modo in cui viene strutturato il curricolo, della sua maggiore o minore flessibilità, assume particolare importanza il peso attribuito specificamente all’attività di lettura nell’ambito del curricolo stesso e in rapporto con le altre discipline. La pianificazione del tempo scuola è la variabile che interagisce con tutti gli altri fattori costitutivi del curricolo quali la distribuzione delle discipline e l’organizzazione degli studenti e, in ultima analisi, la gestione del contesto elettivo dell’insegnare, lo spazio dato dalla scuola al comportamento cooperativo e all’integrazione nella vita della scuola di allievi con difficoltà.

Un secondo elemento che incide in misura notevole sulla qualità del servizio scolastico è rappresentato dalla sicurezza dei luoghi dell’apprendere e dell’insegnare e dalla loro attrattività e, quindi, dalle dotazioni didattiche delle biblioteche, dei laboratori e di tutti gli ambienti di apprendimento, fattori che incidono anche notevolmente sulla qualità dei risultati dell’apprendimento in quanto promuovono modalità di studio più adeguate alla creazione di un sistema scolastico dinamico e flessibile per un prossimo futuro sempre più caratterizzato dall’era digitale. Tale aspetto viene anch’esso preso in considerazione dallo studio IEA PIRLS quando indaga la disponibilità delle risorse e l’utilizzazione che di esse fanno gli insegnanti<sup>4</sup>.

In sintesi, l’interesse dei risultati dei questionari di sfondo dello studio è direttamente correlato con l’attuale clima di cambiamento in atto della scuola italiana. Infatti i risultati della ricerca IEA PIRLS possono fornire notevoli spunti di riflessione per accumulare maggiore conoscenza sui meccanismi che contribuiscono ad aumentare le competenze degli studenti e ad assicurare loro il successo scolastico e formativo e quindi potenziare l’attività di diagnosi da parte dei decisori e delle singole istituzioni. L’incremento della capacità diagnostica e il miglioramento delle capacità di trasferimento delle conoscenze, in particolare tra i docenti e i dirigenti scolastici, rappresentano uno strumento di notevole efficacia per arginare il rischio dispersione ancora troppo

---

<sup>4</sup> Occorre tener conto che all’epoca in cui furono somministrati i test IEA PIRLS stava entrando in vigore la riforma Moratti e che alcuni cambiamenti a tutt’oggi permangono, altri no. Gli ultimi interventi hanno affrontato gran parte delle criticità che investono lo sviluppo del sistema di istruzione e formazione nazionale nel suo complesso, rappresentate dalla difficoltà nel raggiungimento degli obiettivi comuni europei e, nel confronto internazionale, da una diffusa resistenza all’innovazione, anche se sembrano piuttosto radicate nella scuola superiore che nella scuola primaria, più aperta alla trasformazione.

presente in Italia e per superare la tendenza all'autoreferenzialità ampiamente diffusa nell'istituzione scolastica.

L'esame dei risultati dell'indagine può dunque costituire un punto di partenza privilegiato per l'individuazione dei punti di forza, dei punti di debolezza e delle opportunità che ne emergono e può contribuire a rafforzare l'elaborazione di una didattica innovativa fondata su un equilibrato rapporto tra conoscenze e competenze e finalizzata all'acquisizione di queste ultime. In tal senso la scuola primaria appare la più adeguata alle attuali esigenze formative, almeno per quanto riguarda la lettura.

Si conferma infatti nell'ambito dell'attuale ricerca il successo conquistato dall'Italia negli anni precedenti; anzi l'Italia migliora la propria posizione nella classifica internazionale con la conquista dell'ottavo posto su quarantacinque paesi partecipanti alla ricerca, rispetto al decimo della precedente indagine 2001-2004.

Le variabili di sfondo sono state indagate nello studio mediante la somministrazione di quattro questionari: *Questionario Studente*, *Questionario famiglia*, *Questionario Insegnante*, *Questionario Scuola*, articolati in modo tale da verificare quali fattori giochino maggiormente sullo sviluppo della competenza di lettura. Oltre che dai questionari, le informazioni riguardanti il curriculum sono state tratte anche dalla *PIRLS 2006 Encyclopedia* che presenta in modo sintetico la struttura dei sistemi di educazione di ciascuno dei quarantacinque paesi che hanno partecipato alla ricerca descrivendo in modo particolare il curriculum di lettura della quarta classe della scuola primaria.

Alle questioni relative all'organizzazione e al contesto scolastico sono dedicati i capitoli 5 e 7 del *PIRLS 2006 International Report*. Per quanto riguarda il curriculum e l'organizzazione dell'insegnamento il rapporto internazionale è strutturato in cinque sezioni:

1. preparazione dei bambini per affrontare l'apprendimento della lettura;
2. importanza rivestita dalla lettura nel curriculum;
3. tempo complessivamente dedicato alla lettura nell'istruzione;
4. organizzazione delle classi in relazione all'insegnamento della lettura;
5. sostegno agli studenti con difficoltà nella lettura.

Gli aspetti analizzati nei dettagli, in relazione alle singole voci, sono riportati nella tabella seguente. Nell'ultima colonna è inserito il numero che contraddistingue nel rapporto internazionale le tabelle con i dati corrispondenti ai diversi argomenti<sup>5</sup>:

---

<sup>5</sup> Il *Pirls 2006 International Report* è consultabile on line sul sito [http://isc.bc.edu/pirls2006/intl\\_rpt.html](http://isc.bc.edu/pirls2006/intl_rpt.html).

1	frequenza della scuola materna età di inizio della scuola primaria. abilità alfabetiche pregresse	5.1; 5.2 5.3 5.4
2	caratteristiche strutturali dei curricoli di lettura nella scuola primaria rilievo dato alla lettura nel curriculum rilievo dato agli scopi di lettura nel curriculum rilievo dato ai processi di comprensione nel curriculum di lettura rilievo dato alle abilità e strategie di lettura nei vari anni di scuola	5.5 5.6 5.7 5.8 5.9
3	ore settimanali destinate all'insegnamento e al potenziamento dell'insegnamento della lingua e della lettura ore settimanali dedicate alla lettura (formale e trasversale alle altre discipline) tempo impiegato dai docenti nell'insegnamento formale della lettura in classe	5.10 5.11 5.12;5.13
4	tempo speso dai docenti in varie attività in classe organizzazione degli studenti per l'insegnamento della lettura e della lingua andamento degli studenti per classe per l'insegnamento della lettura e della lingua	5.14 5.15 5.16
5	numero di studenti per classe bisognosi di sostegno disponibilità di insegnanti di sostegno	5.17 5.18

### 3.1.1. Preparazione dei bambini per affrontare l'apprendimento della lettura

L'educazione preprimaria, intesa come luogo deputato a favorire il passaggio da forme spontanee verso forme strutturate di apprendimento, gioca un ruolo importante nella preparazione dei bambini alla scuola primaria. In quasi tutti i sistemi scolastici dei paesi partecipanti alla ricerca, l'istruzione formale primaria è preceduta dalla scuola dell'infanzia, e in Italia essa è attualmente un sistema pubblico integrato in evoluzione che *si pone la finalità di promuovere lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e della cittadinanza*<sup>6</sup> attraverso l'articolazione del sapere in campi di esperienza. Il 70% dei bambini italiani ha frequentato per tre anni la scuola dell'infanzia mentre a livello internazionale la metà circa dei bambini ha frequentato almeno un anno di scuola preprimaria.

Che esista una correlazione diretta tra la frequenza della scuola dell'infanzia e un rendimento elevato è dimostrato dagli esiti della ricerca; infatti, i risultati internazionali attestano una differenza di 55 punti fra il rendimento dei bambini che non hanno frequentato la scuola pre-primaria e il rendimento di coloro che l'hanno frequentata per almeno tre anni.

Sembra invece che non si possa instaurare una correlazione diretta fra età di inizio della scuola primaria e rendimento poiché non esistono significative differenze fra chi comincia la scuola a

<sup>6</sup> In *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, a cura del Ministero della Pubblica Istruzione, Roma, 2007, p. 27.

sei anni e chi la comincia a cinque. In particolare in Italia solo il 14% dei bambini inizia la scuola primaria a cinque anni, ma lo scarto del rendimento rispetto agli altri bambini non è statisticamente significativo, così come accade per la maggior parte delle altre nazioni in cui ottengono un rendimento superiore alla media IEA PIRLS sia paesi in cui la maggior parte dei bambini inizia a cinque anni, come Hong Kong, Olanda, Nuova Zelanda, quanto paesi in cui iniziano a sei anni – Lussemburgo e Germania – o paesi in cui la scuola primaria si comincia a sette anni, come in Russia.

Influisce invece sicuramente sul rendimento lo sviluppo di abilità di lettura precoce acquisite o a casa o, più di frequente, nella scuola dell'infanzia. Per esaminare questo aspetto è stato chiesto ai genitori nel *Questionario famiglia* di valutare quanto i loro figli avessero sviluppato alcune abilità di base secondo una scala a quattro livelli (*bene, discretamente, non molto bene, no*). Le abilità a cui si fa riferimento sono:

- riconoscere la maggior parte delle lettere dell'alfabeto;
- scrivere lettere dell'alfabeto;
- leggere alcune parole;
- scrivere alcune parole;
- leggere frasi.

A livello internazionale la maggior parte degli studenti si è collocata nei due livelli intermedi; in Italia la percentuale di studenti che, a parere dei genitori, ha sviluppato bene queste abilità pregresse è del 22%. È inoltre significativamente cresciuta del 6% la percentuale dei bambini con buone competenze pregresse rispetto al 2001; dato che sembra confermare la validità e l'utilità dell'insegnamento preprimario ai fini dello sviluppo della competenza di lettura. Il rendimento di coloro che hanno buone competenze pregresse si è attestato infatti a 572 punti, rispetto alla media internazionale di 525.

Parallelamente è stato chiesto attraverso il *Questionario scuola* ai dirigenti di stimare la percentuale degli studenti in entrata nella scuola primaria in possesso di abilità pregresse. Per l'Italia il dato sembra piuttosto discordante con quanto emerge dalle risposte dei genitori: solo il 2% degli studenti frequentano una scuola il cui dirigente afferma che più del 75% dei bambini possiedono abilità di base in ingresso, mentre si attesta al 54% la percentuale di studenti che frequentano scuole i cui dirigenti dichiarano che meno del 25% dei bambini possiedono abilità pregresse.

### 3.1.2. *Importanza rivestita dalla lettura nel curriculum*

Fra la ricerca IEA PIRLS conclusasi nel 2003 e quella conclusasi nel 2006 sono intercorse, come si è già detto, numerose innovazioni rispetto al curriculum che ne hanno cambiato le caratteristiche strutturali. La ricerca ha indagato l'importanza che viene conferita alla lettura all'interno del curriculum di educazione linguistica. In Italia, come nella maggior parte degli altri paesi, la stragrande maggioranza degli studenti (77%) impara a leggere attraverso iniziative di carattere informale adottate dalle scuole per incoraggiare i bambini alla lettura, secondo quello che si potrebbe definire come curriculum implicito; il 51% dei bambini impara seguendo le linee guida contenute nei documenti ufficiali predisposte per coordinare l'insegnamento della lettura; nel caso dell'Italia è evidente che il riferimento è alle *Indicazioni Nazionali*.

Lo sviluppo della competenza di lettura, rispetto alle altre, si rivela la finalità prevalente perseguita nell'ambito del curriculum di educazione linguistica; infatti la percentuale degli studenti italiani le cui scuole danno maggiore importanza all'attività di lettura è del 57%; il 27% affronta prioritariamente la scrittura e il 43% il linguaggio orale.

Il dato trova una corrispondenza nelle linee guida tracciate a livello centrale per il curriculum del primo ciclo di istruzione nelle quali la pratica della lettura è proposta come *momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'alunno. Obiettivo strategico per la scuola primaria diviene non soltanto insegnare la strumentalità del leggere, ma attivare i numerosi e complessi processi cognitivi sottesi al comprendere*<sup>7</sup>.

L'enfasi posta sulla lettura nella scuola primaria può inoltre essere attribuita alla consapevolezza che in tale ordine di scuola – e generalmente ciò avviene proprio al quarto anno – lo studente passa dall'*apprendere a leggere*” al *leggere per apprendere*, cioè all'acquisizione di strategie di lettura come strumenti flessibili e adeguati alla comprensione della realtà circostante. Proprio tale consapevolezza e la necessità, dunque, che la lettura divenga attività autonoma e personale che duri per tutta la vita implicano che si educi a leggere per scopi diversi.

Il *PIRLS 2006 Framework and Assessment Specification* individua due principali scopi di lettura: *leggere per fruire di un'esperienza letteraria e leggere per acquisire informazioni*. A questi scopi, che si potrebbero definire primari, si affiancano altre finalità quali rafforzare l'abilità di lettura, acquisire consapevolezza sociale e civica, sviluppare il piacere della lettura. Rispetto a tali scopi, la scuola italiana privilegia la lettura intesa come esperienza letteraria o finalizzata ad acquisire informazioni, scelta che trova conferma nelle tipologie testuali prevalentemente affrontate in classe; gli altri scopi di lettura, pur essendo tutti presenti nel curriculum formale, rivestono minore importanza.

Il *PIRLS 2006 Framework and Assessment Specification* fa riferimento a quattro processi cognitivi sottesi alla comprensione della lettura (*Ricavare informazioni e concetti esplicitamente espressi nel testo; Fare inferenze; interpretare ed integrare informazioni e concetti; Analizzare e valutare il contenuto, la lingua e gli elementi testuali*). Tali processi vengono a loro volta articolati in sottoprocessi. La ricerca esamina in modo analitico a quali fra questi venga attribuita maggiore importanza. Più dei due terzi dei paesi partecipanti dà rilievo nel curriculum al *Ricavare informazioni e concetti espliciti nel testo* – con i relativi sottoprocessi: *identificare idee specifiche, cercare il significato di parole e frasi, trovare frasi topiche o l'idea principale*.

Dei quattro processi quello che l'Italia cura in misura minore è *Fare inferenze*; uno solo dei sottoprocessi di tale area appare sviluppato: *Riassumere i punti principali*, mentre si presta minore attenzione agli altri sottoprocessi: *Valutare cause/effetti, individuare il referente di un pronome e identificare le generalizzazioni*, che pure sono alla base del tessuto logico del testo. Può essere interessante notare a questo proposito come tale atteggiamento abbia trovato nel passato e trovi conferma negli studi di caso nazionali che affiancano lo studio internazionale attraverso le osservazioni effettuate sul campo, e come anche nella maggior parte degli apparati didattici che corredano i libri di testo siano in netta minoranza gli esercizi e le verifiche che riguardano la capacità di operare inferenze.

---

<sup>7</sup> In *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, a cura del Ministero della Pubblica Istruzione, Roma, 2007, p. 49.

Quanto al terzo processo: *Interpretare ed integrare informazioni e concetti*, i sottoprocessi a cui si presta maggior attenzione sono: *distinguere il messaggio o il tema generale del testo e descrivere le relazioni tra due caratteri*; minore attenzione viene dedicata ad altri sottoprocessi, come, per esempio, *mettere a confronto le informazioni contenute nel testo*.

Nessuna importanza viene conferita ad un'operazione che è invece fondamentale per lo sviluppo di abilità critiche: *Giudicare la completezza e la chiarezza dell'informazione del testo*, un sottoprocesso che appartiene all'area dell'*Analizzare e valutare il contenuto, la lingua e gli elementi testuali*, poco visitata nell'insegnamento della lettura. La minore concentrazione su questi aspetti potrebbe forse essere messa in relazione con un'impostazione dell'insegnamento della lettura che, a partire dalla metà degli anni ottanta, è stato spesso quasi esclusivamente collegato con l'analisi testuale di tipo semiotico e ha puntato soprattutto sull'esame dei livelli riconoscibili nel testo letterario (personaggio, intreccio, etc.) piuttosto che sull'esame della struttura logico-argomentativa.

Le diverse abilità e strategie di lettura vengono introdotte in momenti differenti nello sviluppo del curriculum. Per scoprire quale importanza venga loro attribuita nei diversi anni della scuola primaria l'indagine ha fatto riferimento alla percentuale di oltre il 50% degli studenti che nelle diverse classi svolgono determinate attività. Si è potuto per questa via ricostruire l'andamento del curriculum reale attraverso il rilievo conferito nelle diverse classi alle seguenti abilità/strategie: *riconoscere le lettere dell'alfabeto, riconoscere la relazione tra lettere e fonemi, leggere parole, leggere frasi isolate, leggere testi coesi, identificare l'idea principale del testo, spiegare e sostenere ciò che si è compreso del testo, fare confronti con l'esperienza personale, fare previsioni sul finale, confrontare testi differenti, fare generalizzazioni e inferenze basate sul testo, descrivere lo stile e la struttura del testo*.

Tutti i paesi nel primo anno della scuola primaria danno ovviamente maggiore importanza alle prime cinque attività ma si differenziano per quanto riguarda il rilievo dato alle attività seguenti. Il curriculum di lettura della scuola italiana concentra nel secondo anno l'attenzione sull'identificazione delle idee principali del testo, sulla spiegazione di quanto i bambini hanno compreso e sul confronto fra gli eventi o le descrizioni contenute nel testo con l'esperienza personale. Le attività di lettura più complesse, quali *fare previsioni su ciò che accadrà nel seguito del testo, confrontare testi diversi e fare generalizzazioni ed inferenze a partire dalle informazioni date in un testo*, risultano generalmente favorite dal terzo anno di scuola in poi. La competenza metatestuale *descrivere lo stile e la struttura di un testo* viene sviluppata nel quarto anno.

### **3.1.3 Tempo complessivamente dedicato alla lettura nell'istruzione**

Una variabile che influenza l'apprendimento della lettura nell'organizzazione del curriculum è costituita dal tempo che nell'istruzione è dedicato alle attività di lettura. La scuola italiana dedica evidentemente alle attività di lettura un tempo consistente e adeguato al conseguimento di risultati di qualità. Il numero di ore settimanali stabilite per l'insegnamento e per il potenziamento dell'insegnamento della lingua e della lettura in rapporto alle ore totali di insegnamento vede l'Italia al primo posto fra i paesi partecipanti alla ricerca. Su trenta ore complessive di insegnamento settimanale, un quarto viene ufficialmente dedicato all'insegnamento della lingua e un quarto a quello specifico della lettura nell'ambito del curriculum; ma se si guarda quanto gli insegnanti dichiarano circa il tempo effettivamente utilizzato per le due attività, la percentuale sale al 26% per quan-

to riguarda l'insegnamento della lingua e scende al 16% per quanto riguarda la lettura in particolare.

Il tempo varia ancora a seconda che si effettuino attività di insegnamento della lettura formali, cioè fini a se stesse, o attività di lettura integrate, cioè inserite in altre aree disciplinari. Una minoranza di studenti italiani (19%) frequenta classi in cui i docenti dedicano più di sei ore settimanali all'insegnamento della lettura in sé per sé; il 30% degli studenti usufruisce di un numero di ore tra tre e sei e il 51% fa lezione di lettura per meno di tre ore settimanali. La situazione resta praticamente invariata rispetto al 2001; non sembra comunque possibile stabilire una correlazione diretta fra numero di ore di insegnamento settimanali specificamente dedicate alla lettura e rendimento, poiché la media del rendimento degli studenti si attesta comunque fra i 550 e i 553 punti. In ambito internazionale, in un quarto dei paesi partecipanti gli studenti seguono insegnamenti specifici di lettura per oltre sei ore settimanali; è comunque difficile stabilire una correlazione fra il numero di ore impiegate per l'insegnamento della lettura e il rendimento, dal momento che troppi fattori diversi influiscono su questo aspetto.

In particolare nel quarto anno della scuola primaria italiana il 48% degli studenti riceve quotidianamente insegnamenti relativi alla lettura, mentre il 38% frequenta classi dove tale insegnamento viene impartito da tre a quattro volte alla settimana e il restante 14% ne usufruisce per meno di tre giorni alla settimana. Osservando l'andamento della correlazione tra la frequenza delle ore di insegnamento e il rendimento, anche in questo caso non è possibile stabilire una corrispondenza diretta fra il numero di ore settimanali e il rendimento, come dimostra, per esempio, il caso del Qatar (56% di ore di frequenza per una media di rendimento di 350 sulla media internazionale 502) o del Kuwait (92% su 331), o, sul versante opposto, il caso della Germania che ha riportato un risultato medio di rendimento di 554 a fronte del 17 % di studenti che fruiscono dell'insegnamento della lettura per meno di tre ore di insegnamento settimanale.

Quanto all'organizzazione del tempo all'interno della classe gli insegnanti italiani impiegano la maggior parte delle ore in un insegnamento rivolto a tutto il gruppo classe (68%); solo il 17% del tempo totale in classe è dedicato dagli insegnanti ad attività individuali o per piccoli gruppi; il resto del tempo è impiegato in adempimenti di tipo formale e burocratico.

### *3.1.4. Organizzazione delle classi in relazione all'insegnamento della lettura*

Il penultimo aspetto organizzativo preso in esame dalla ricerca riguarda l'organizzazione delle classi in relazione all'insegnamento della lettura. La gestione della classe può comprendere una notevole diversità di approcci. In linea con l'impostazione tradizionale della lezione, che permane per lo più di tipo frontale, gli insegnanti italiani si rivolgono all'intero gruppo classe (il 63% degli studenti ne usufruiscono) e questo appare comunque l'approccio più diffuso anche a livello internazionale con una percentuale di studenti del 78%. Una percentuale del 30% dei docenti italiani (contro una percentuale internazionale del 12%) fa lavorare autonomamente gli studenti dopo aver loro chiarito il compito; tale percentuale si riduce al 5% quando si tratta di far individuare autonomamente allo studente l'obiettivo della propria attività. Ciò sembra rispecchiare il tentativo di superamento delle forme tradizionali di mediazione didattica a favore dello sviluppo nei singoli studenti di alcune competenze metacognitive.

L'attività organizzata per gruppi è scarsamente diffusa fra i tutti i paesi partecipanti e investe solo il 15% degli studenti; in Italia solo il 10% degli studenti lavora per gruppi organizzati sulla base del possesso di abilità comuni e nessun insegnante dichiara di lavorare con gruppi di lavoro composti da studenti dotati di differenti abilità; infine solo il 3% degli studenti usufruisce di un insegnamento individualizzato. Questi dati possono costituire un interessante oggetto di riflessione alla luce delle *Indicazioni* contenute nell'attuale riforma che auspicano la creazione di nuovi ambienti di apprendimento, di forme di mediazione didattica innovative atte a valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni, a tutelarne la diversità, a incoraggiare l'apprendimento collaborativo e a promuovere negli studenti la consapevolezza della propria modalità di apprendimento.

Rispetto al modo di impostare la didattica associato al livello di rendimento, un'altra variabile presa in considerazione è il numero di studenti per classe per l'insegnamento della lettura e della lingua. Lo studio ha preso in considerazione le differenze rispetto alla situazione del 2001. L'Italia si trova nel gruppo dei quattordici paesi in cui il numero degli studenti per classe ha fatto registrare un decremento – 20 bambini mediamente per classe – con una differenza giudicata statisticamente rilevante di -1%, rispetto ad una media internazionale di 24 bambini per classe.

Se si mette in relazione il numero degli studenti per classe con il rendimento, il 53% degli studenti italiani che frequentano classi con non più di venti alunni presenta un rendimento superiore alla media internazionale – 548 a fronte di 489 – ma se si considera che il rendimento si eleva a 555 punti per il 47% di bambini che frequentano classi composte da un numero di elementi variabile tra 21 e 30, la numerosità della classe non appare un fattore che influisce in modo rilevante sui risultati.

Solo il 10% degli studenti italiani ha incontrato difficoltà nel comprendere la lingua in cui sono state somministrate le prove IEA PIRLS, ma gli insegnanti dichiarano che una percentuale maggiore di studenti (14%) ha necessità di un sostegno per l'apprendimento della lettura e il 10% lo riceve effettivamente. Solo l'8% degli studenti fruisce di attività di potenziamento delle abilità di lettura.

La situazione risulta più grave quando si esaminano i dati relativi alla disponibilità di specialisti per il sostegno. Gli insegnanti italiani dichiarano infatti che nessuno studente ha a disposizione sempre degli specialisti che lo aiutino nella lettura; solo il 5% ne dispone saltuariamente, a fronte di una percentuale del 28% a livello internazionale. Inoltre solo l'8% degli studenti dispone sempre o saltuariamente di docenti di sostegno specialisti in altri campi e, in ogni caso, ben l'89% degli studenti italiani non ha accesso al servizio di alcuno specialista. Il dato si discosta vistosamente dalla media internazionale del 41% degli studenti che negli altri paesi fruiscono di forme di sostegno.

## in sintesi...

L'**educazione pre-primaria**, attualmente un sistema pubblico integrato in evoluzione, è frequentata dal 70% dei bambini italiani per almeno tre anni con una ricaduta positiva sull'apprendimento dimostrata dal livello elevato di apprendimento. Influisce sul rendimento anche lo sviluppo di abilità di lettura precoce acquisite a casa ed è significativamente cresciuta del 6% rispetto al 2001 la percentuale dei bambini con buone competenze pregresse in ingresso nella scuola primaria.

Oltre i due terzi degli studenti imparano a leggere attraverso iniziative a carattere informale adottate dalle scuole per incoraggiarli alla lettura e lo **sviluppo della competenza di lettura**, rispetto alle altre abilità fondamentali, si rivela la finalità prevalente perseguita nell'ambito del curriculum di educazione linguistica. Tra i molteplici **scopi di lettura**, la scuola italiana privilegia la lettura intesa come esperienza letteraria o finalizzata ad acquisire informazioni.

Dei quattro **processi cognitivi** a cui fa riferimento lo studio – *ricavare informazioni e concetti esplicitamente espressi nel testo; fare inferenze; interpretare ed integrare informazioni e concetti; analizzare e valutare il contenuto, la lingua e gli elementi testuali* – i più praticati sono il primo e il terzo, pochissimo praticato è lo scioglimento delle inferenze. Quanto al quarto processo scarsissima importanza viene all'operazione di *giudicare la completezza e la chiarezza dell'informazione del testo*.

Le diverse abilità e strategie di lettura vengono introdotte in momenti differenti nello **sviluppo del curriculum**. Nel secondo anno l'insegnamento si concentra sull'identificazione delle idee principali del testo, sulla spiegazione di quanto i bambini hanno compreso e sul confronto fra gli eventi o le descrizioni contenute nel testo con l'esperienza personale. Attività di lettura, evidentemente ritenute più complesse, quali *fare previsioni su ciò che accadrà nel seguito del testo, confrontare testi diversi e fare generalizzazioni ed inferenze* a partire dalle informazioni date in un testo, risultano generalmente favorite dal terzo anno di scuola in poi. La competenza metatestuale viene sviluppata nel quarto anno.

Il **tempo dedicato alla lettura** è notevole: il numero di ore settimanali stabilite per l'insegnamento e per il potenziamento dell'insegnamento della lingua e della lettura in rapporto alle ore totali di insegnamento vede l'Italia al primo posto fra i paesi partecipanti alla ricerca. Su trenta ore complessive di insegnamento settimanale, un quarto viene ufficialmente dedicato all'insegnamento della lingua e un quarto a quello specifico della lettura nell'ambito del curriculum. In particolare nel quarto anno della scuola primaria italiana la metà circa degli studenti riceve quotidianamente insegnamenti relativi alla lettura.

L'**organizzazione del lavoro** degli insegnanti coinvolge nella grande maggioranza dei casi l'intero gruppo classe; rara la composizione di gruppi di lavoro, mai comunque composti da studenti dotati di differenti abilità; solo un'esigua minoranza di studenti usufruisce di un insegnamento individualizzato.

Rispetto al 2001 il numero degli studenti per classe è diminuito: i bambini per classe sono mediamente venti. Il rendimento degli studenti italiani che frequentano classi con non più di venti alunni presenta un rendimento superiore alla media internazionale, ma in generale la numerosità della classe non appare un fattore che influisce in modo rilevante sui risultati.

Su una percentuale individuata del 14% di studenti bisognosi di **sostegno** per l'apprendimento della lettura solo il 10% lo riceve effettivamente, ma non da parte di specialisti nel campo di cui non esiste disponibilità. Solo l'8% degli studenti fruisce di attività di **potenziamento** delle abilità di lettura.

## 3.2. Contesto scolastico

Tra i fattori ambientali che condizionano la scuola come servizio pubblico essenziale per lo sviluppo civile ed economico del paese e fortemente interagente con la società occupano un posto preminente le condizioni strutturali e socioeconomiche dell'utenza, l'esistenza di strutture e infrastrutture capaci di rendere l'istituzione funzionale e attrattiva, e di facilitare l'attivazione di processi di inclusione e di integrazione per i soggetti più deboli in crescita anche per i fenomeni collegati all'immigrazione.

L'origine sociale e il genere sono notoriamente due fattori che hanno un impatto contemporaneo e differenziato non solo sui percorsi di formazione dei singoli studenti ma anche sul funzionamento complessivo del sistema educativo. L'origine sociale gioca sia sulla qualità dell'iter formativo sia sulla possibilità di acquisire competenze; la famiglia pesa notevolmente non solo in relazione alla condizione socioeconomica, ma anche dal punto di vista culturale: il basso livello di istruzione della popolazione adulta emerge infatti come uno dei fattori che permettono di spiegare alcuni aspetti del ritardo culturale e delle disuguaglianze dell'Italia rispetto alle altre nazioni dell'Unione Europea, se si analizzano i risultati di test cognitivi, come l'OCSE PISA, i quali evidenziano la correlazione tra buone *performance* e quota di popolazione adulta dotata di titolo di studio medio alto.

Le condizioni socioeconomiche e il grado di istruzione della famiglia non sono l'unico elemento che influenza direttamente il successo scolastico dei bambini nell'età in cui intraprendono il proprio percorso formativo. Un altro elemento si rivela di particolare importanza: i modi in cui la famiglia si relaziona con la scuola, ne condivide finalità e obiettivi, collabora alla creazione del clima di serena positività che è terreno fertile affinché gli apprendimenti si radichino nel vissuto dei bambini e producano un sapere significativo; perciò un nodo centrale per la qualità della scuola è rappresentato dai rapporti scuola e famiglia. La ricerca IEA PIRLS dedica ampio spazio alle questioni che vi sono connesse e fa emergere alcune contraddizioni che costituiscono interessanti spunti di riflessione in un momento in cui il problema occupa un ruolo centrale a livello istituzionale e in cui la famiglia è considerata il primo interlocutore necessario per l'esercizio stesso dell'autonomia.

Altre variabili di contesto vengono prese in esame dallo studio mediante i *Questionari* di sfondo e riguardano il ruolo del dirigente, le risorse della scuola, la loro disponibilità e il modo in cui se ne fa uso, il clima e la sicurezza.

Questi due ultimi aspetti sono fra loro strettamente correlati; infatti la presenza di strutture non rispondenti ai bisogni dei bambini può rendere la scuola un ambiente scarsamente piacevole ed interessante e produrre ricadute negative sul coinvolgimento degli studenti e sui loro standard di rendimento, mentre ambienti che presentano una maggiore attrattività e risultano più funzionali all'istruzione possiedono dotazioni laboratorie e tecnologiche e spazi adeguati i quali contribuiscono in misura notevole a creare un clima accogliente e la percezione di sicurezza da parte degli studenti e di chi opera nella scuola.

La diffusione, l'accesso e l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella scuola e nel sistema dell'istruzione sono divenuti negli ultimi anni una priorità giustificata alla luce dell'importanza che lo sviluppo della società dell'informazione riveste come strumento per l'innovazione degli ambienti e dei processi di apprendimento, per rafforzare l'efficacia dell'insegnamento, dell'organizzazione e della gestione della vita scolastica, per il superamento delle barriere dell'isolamento di chi opera in zone deprivate o per arginare gli abbandoni o comunque la disaffezione alla scuola. Ma l'innovazione tecnologica, pur promossa dalle ultime riforme della scuola primaria, ha di fatto fino ad oggi investito principalmente la sfera amministrativa e solo in parte

quella didattica nella quale stenta ancora ad assumere un ruolo attivo rispetto alle metodologie di insegnamento perché si accelerino i processi di innovazione in atto.

La qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento ha inoltre molto a che vedere con le aspettative, gli atteggiamenti, il rispetto reciproco, in altre parole con il clima della scuola. Per questo la ricerca dedica uno spazio a parte alla percezione del clima e alla percezione della sicurezza all'interno degli ambienti in cui i bambini vivono gran parte della loro giornata e sviluppano le proprie competenze anche attraverso il rapporto sociale con gli altri.

Per quanto riguarda il contesto scolastico il rapporto internazionale è strutturato in sei sezioni:

1. caratteristiche demografiche della scuola;
2. ruolo dei dirigenti;
3. disponibilità e uso delle risorse per l'insegnamento della lettura;
4. coinvolgimento delle famiglie;
5. clima della scuola;
6. sicurezza.

Gli aspetti analizzati nel dettaglio, in relazione alle singole voci, sono riportati nella tabella seguente. Nell'ultima colonna è inserito il numero che contraddistingue nel rapporto internazionale le tabelle di dati corrispondenti ai diversi argomenti:

1	ubicazione della scuola	7.1
	svantaggio socio economico	7.2
	studenti che non hanno come prima lingua quella del test	7.3
2	tempo impiegato dai dirigenti nelle diverse attività	7.4
3	utilizzo delle risorse nella scuola	7.5
	spazi di lavoro per gli insegnanti	7.6
	utilizzo delle risorse informatiche per l'insegnamento	7.7
4	livello di coinvolgimento delle famiglie nella vita della scuola	7.8
	comunicazione insegnanti-genitori	7.9
	comunicazione tra genitori e figli sulla lettura in classe	7.10
5	assenteismo	7.11
	percezione del clima della scuola da parte del dirigente	7.12
	soddisfazione degli insegnanti per la loro carriera	7.13
6	percezione delle famiglie dell'ambiente scolastico	7.14
	sicurezza degli studenti nella scuola	7.15
	percezione dei dirigenti della sicurezza della scuola	7.16

### 3.2.1. Caratteristiche demografiche della scuola

La percentuale degli studenti che frequentano scuole situate in aree urbane supera i due quinti della popolazione coinvolta nella ricerca; un quarto degli studenti frequenta scuole situate in area suburbana e un terzo in area rurale. In Italia il numero degli studenti che frequentano scuole situate in aree urbane è nettamente superiore; infatti si tratta del 70% degli studenti con un decremento rispetto al 2001 del 6%. Gli altri studenti si dividono equamente fra scuole situate in aree suburbane e rurali. Il dato interessante è che non intercorre una connessione diretta fra il rendimento degli studenti e l'area di appartenenza della scuola; infatti gli studenti di area urbana in Italia hanno conseguito una media di 554, quelli delle altre due aree di 555 e 533. In ogni caso la media del rendimento italiana è senz'altro superiore a quella internazionale, con punteggi rispettivamente di 508, 501, 483. L'omogeneità del rendimento potrebbe essere collegabile con la cura posta dallo Stato nella formazione omogenea degli insegnanti della scuola primaria in un paese, come l'Italia, in cui tale ciclo di istruzione ha storicamente giocato un ruolo di primo piano nell'unificazione nazionale.

La fonte delle informazioni relative agli studenti provenienti da famiglie svantaggiate sotto il profilo socioeconomico è il *Questionario scuola* compilato dal dirigente. Poiché il concetto di svantaggio socioeconomico varia da paese a paese nell'ambito della ricerca non ne è stata conosciuta una definizione ed è stata rimessa l'individuazione dello svantaggio alla percezione dei dirigenti a cui è stata chiesta la percentuale di studenti con svantaggio che frequentano le scuole, divise secondo quattro categorie, vale a dire le scuole con una percentuale:

- fino al 10% di studenti che provengono da famiglie svantaggiate;
- fino al 25% di studenti che provengono da famiglie svantaggiate;
- fino al 50% di studenti che provengono da famiglie svantaggiate;
- oltre il 50% di studenti che provengono da famiglie svantaggiate.

A livello internazionale almeno il 39% di bambini frequenta scuole con una bassa percentuale di studenti provenienti da famiglie con alto grado di svantaggio socioeconomico, mentre in Italia questa percentuale raggiunge il 50% con un decremento statisticamente rilevante del 6% rispetto al 2001. Pochissimi bambini (8%) frequentano scuole con una percentuale di alunni provenienti da famiglie disagiate superiore al 50%, ma il loro numero è in aumento del 5%. La correlazione istituita fra la condizione socioeconomica della famiglia e il rendimento si può considerare significativa non solo per l'Italia, in cui il problema è comunque di proporzioni limitate, ma più generalmente per tutti i paesi interessati alla ricerca. Fra le scuole col maggior numero di studenti appartenenti a fasce sociali più basse e quelle frequentate da studenti di livello socioeconomico più elevato intercorre una differenza di punteggio, in termini di rendimento, di 56 punti; la differenza si riduce notevolmente in Italia e la situazione si presenta molto differente rispetto a quella di altri paesi europei, come per esempio la Spagna, dove il 72% delle scuole è frequentato da studenti provenienti da scuole della prima fascia (0-10%) e solo il 6% delle scuole è frequentato da studenti provenienti da famiglie svantaggiate; la differenza nel rendimento è di 82 punti; analoga situazione si registra anche in Inghilterra.

Secondo la media internazionale, tre quarti degli studenti frequenta scuole dove il 10% non parla come prima lingua quella nazionale; in Italia l'81% delle scuole è frequentato da meno del 10% degli studenti la cui prima lingua non è quella in cui sono state somministrate le prove IEA -PIRLS,

con un decremento del 13% rispetto al 2001; se si può azzardare un'interpretazione, il dato potrebbe testimoniare di un'ampia integrazione nella scuola di coloro che non parlano l'italiano come prima lingua. Va da sé che la correlazione fra conoscenza della lingua nazionale e rendimento è positiva.

### *3.2.2. Ruolo dei dirigenti*

L'aspetto relativo al ruolo dei dirigenti indagato nell'ambito della ricerca riguarda la distribuzione del tempo settimanale fra le diverse attività professionali connesse con la dirigenza: cura delle attività didattiche e pedagogiche; organizzazione dello staff, amministrazione, comunicazione con le famiglie, insegnamento, rapporti individuali con gli studenti, altro. Nella media internazionale 39 ore settimanali sono spese dai dirigenti per svolgere complessivamente queste attività con un *range* di impegno abbastanza vario nei diversi paesi. In Italia, dove il ruolo del dirigente è stato soggetto negli ultimi anni a notevoli cambiamenti, le ore spese settimanalmente nell'insieme delle attività professionali ammontano al 38 %. Di queste una quota del 50% viene dedicata all'organizzazione dello staff e alla gestione amministrativa; il 19 % è riservata ai contatti con le famiglie, il 15% alla cura delle attività più propriamente educative e didattiche, il 10% ai rapporti con gli alunni e solo il 2% ai rapporti con i docenti, contro una media internazionale del 13%. L'Italia è la nazione in cui in assoluto i dirigenti scolastici dedicano più ore agli incontri con le famiglie ed è anche fra quelle in cui i dirigenti dedicano maggior tempo alla cura dello staff. A livello internazionale – e in questo ambito l'Italia si situa nella media – il maggior numero di ore viene speso per compiti di tipo amministrativo e burocratico.

### *3.2.3. Disponibilità e uso delle risorse per l'insegnamento della lettura*

Un aspetto importante correlato col rendimento degli studenti è la misura in cui la scuola dispone di risorse utilizzabili per l'insegnamento/apprendimento della lettura ed è in grado di utilizzarle: l'indice di utilizzazione delle risorse compilato nell'ambito della ricerca tiene conto di una serie di risorse umane e materiali che vanno dalla presenza di uno staff qualificato di insegnanti specializzati in una seconda lingua o in informatica alla disponibilità di materiali per l'istruzione, fino all'esistenza di spazi attrezzati per i diversi bisogni dell'utenza. È ovviamente di segno positivo l'associazione tra disponibilità e utilizzazione delle risorse e rendimento degli studenti. Il dato italiano conferma lo sviluppo complessivo in termini di risorse che la scuola primaria ha conosciuto negli ultimi anni. Dal 2001 al 2006 l'indice della disponibilità delle risorse è aumentato di 20 punti. L'Italia ha attualmente una percentuale del 56% di studenti che usufruiscono di adeguate risorse, con un rendimento del 552 rispetto a una media internazionale del 505. È legittimo presumere che l'incremento sia soprattutto dovuto all'aumento delle dotazioni informatiche in conseguenza delle due ultime riforme.

La metà degli insegnanti italiani prepara i materiali didattici prevalentemente a casa e il 34% divide equamente la preparazione dei materiali fra casa e scuola, dove lo spazio di lavoro nella classe è in comune con i colleghi. La situazione è analoga nella maggior parte dei paesi europei.

Fra le risorse disponibili hanno assunto nell'ultimo decennio un'importanza sempre maggiore, anche per l'insegnamento della lettura, i materiali reperibili su Internet e, di conseguenza, la pos-

sibilità di utilizzare i computer ha progressivamente rappresentato una opportunità di grande rilievo per lo sviluppo di competenze di lettura. Ne consegue che in tutti i paesi coinvolti nella ricerca IEA PIRLS 2006 si è registrato un incremento notevole di tale risorsa. L'indagine definisce quattro fasce di livello nell'utilizzazione del computer a fini didattici sulla base della percentuale del numero degli studenti di quarta classe della scuola primaria che usufruiscono di un computer:

- meno di cinque studenti per computer
- 5-10 studenti per computer
- 11-20 studenti per computer
- più di 20 studenti
- studenti che frequentano scuole senza uso del computer.

A livello internazionale il 53% degli studenti si colloca nella prima fascia; in Italia la percentuale scende al 42% ma con un incremento notevole, del 28%, rispetto al 2001; il 44% dei bambini si situa nella seconda fascia, con un incremento del 13% rispetto al 2001. Cala vistosamente la percentuale degli studenti della penultima fascia (- 17%) e solo l'1% degli studenti frequenta scuole in cui non ci sono computer disponibili. L'Italia si avvia a rimontare un divario che appare tuttavia ancora molto consistente rispetto agli altri paesi europei in prima fascia (Danimarca 97%; Inghilterra 94%; Norvegia 79%; Spagna 79%; Olanda 63%).

### 3.2.4. Coinvolgimento delle famiglie

Per fornire informazioni circa il coinvolgimento delle famiglie nella vita scolastica dei bambini lo studio ha messo a punto un indice di coinvolgimento casa-scuola basato su alcune domande relative alla frequenza delle attività con alunni e famiglie previste nella scuola e alle modalità e alla frequenza delle comunicazioni scuola-famiglia. L'indice presenta la misura del coinvolgimento delle famiglie scandito su tre livelli stabiliti sulla base della frequenza degli incontri scuola-famiglia, individuali o di gruppo, in diverse occasioni, sia finalizzati ad attività di classe che extracurricolari e sulla base della frequenza delle comunicazioni scritte di vario genere. Secondo la media internazionale quasi la metà degli studenti ha genitori che hanno un rapporto stretto con la scuola; gli altri paesi si dividono equamente nelle altre due fasce. In Italia il 54% degli studenti ha famiglie che intrattengono rapporti intensi con la scuola, con un incremento statisticamente rilevante del 12% rispetto al 2001; il 19% degli studenti appartiene a famiglie che intrattengono pochi rapporti con la scuola, ma la percentuale è diminuita del 10% rispetto al 2001, con un *trend* sicuramente positivo. Tuttavia l'Italia risulta ancora in posizione di svantaggio rispetto alle altre nazioni europee, fatta eccezione per l'Inghilterra, in cui solo il 27% degli studenti ha famiglie che intrattengono rapporti di buon livello con la scuola.

Nell'ambito delle modalità di comunicazione fra insegnanti e genitori circa i progressi e il rendimento dei figli quella preferita di gran lunga in Italia è il colloquio individuale: il 77% degli insegnanti comunica in questo modo almeno sei volte l'anno con le famiglie dei bambini, così come del resto avviene nel 71% dei casi a livello internazionale. Tuttavia anche la comunicazione scritta è frequente, con il 66% di insegnanti che condivide con questa modalità con le famiglie problemi e risultati dello studio dei figli. In tutti gli altri paesi europei il rapporto tra comunicazione orale individuale e comunicazione scritta è quasi alla pari.

Il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica dei figli è dimostrato anche dalla frequenza con cui in casa parlano dei problemi della scuola. Quasi la metà dei genitori italiani dichiara di parlare ogni giorno dei problemi scolastici con i propri figli, in linea con l'atteggiamento di tutti i paesi partecipanti alla ricerca, e, di contro, solo l'11% dichiara di non discutere mai di problemi scolastici con i figli. L'associazione instaurata tra la frequenza delle conversazioni fra genitori e figli su questioni scolastiche e il rendimento non appare particolarmente significativa.

### 3.2.5. *Clima della scuola*

L'assenteismo degli studenti, fenomeno abbastanza contenuto nella scuola primaria, può costituire una delle cause principali del ritardo nell'apprendimento e rappresenta comunque un segnale dell'esistenza di problemi per la gestione della scuola stessa. Il 50% di studenti italiani frequentano scuole i cui dirigenti dichiarano che l'assenteismo non costituisce un problema serio; ciò sembra confermato dall'associazione fra percentuale di studenti e rendimento che per l'Italia si attesta a 555 punti, 45 punti al di sopra della media internazionale.

Altri fattori che incidono sul clima della scuola vengono esaminati attraverso la percezione dei dirigenti: si tratta della soddisfazione degli insegnanti riguardo al lavoro, alle aspettative circa i risultati degli studenti e al supporto offerto in questa direzione dalle famiglie; del rispetto degli alunni per le dotazioni scolastiche, della loro motivazione e del rispetto reciproco tra studenti.

Esistono considerevoli differenze nella percezione del clima da parte dei dirigenti tra paese e paese: si passa da un massimo dell'80/70% di studenti che frequenta una scuola il cui dirigente percepisce un clima scolastico di alto livello, come Stati Uniti e Inghilterra ad un minimo del 3% della Repubblica Slovacca. L'Italia si situa in posizione intermedia con la percentuale del 32% di dirigenti secondo i quali il clima scolastico è positivo; è associata una media di rendimento molto alta, di 561 punti rispetto alla media internazionale, di 513. In nessuna scuola italiana i dirigenti percepiscono l'esistenza di un clima completamente negativo.

La soddisfazione degli insegnanti nei confronti della propria carriera è un elemento fortemente motivante e in grado di influenzare in profondità i rapporti con gli studenti, così come lo è più in generale tutto il clima della scuola. La fonte delle informazioni è il *Questionario Insegnante* che sonda la soddisfazione in generale degli insegnanti, il gradimento per il lavoro che svolgono nella scuola, la percezione che essi hanno della soddisfazione dei colleghi, la consapevolezza dell'importanza della propria professione e il livello di mantenimento dell'entusiasmo iniziale. La maggior parte dei docenti – almeno due terzi – a livello internazionale ha una positiva considerazione della propria professione e manifesta un buon livello di soddisfazione; solo il 2% manifesta scontento. In Italia più della metà degli insegnanti è soddisfatta del proprio sviluppo professionale e delle occasioni offerte dalla scuola. Non è possibile instaurare una correlazione significativa fra questo aspetto e il livello di rendimento degli studenti.

Le domande poste ai genitori per verificarne la soddisfazione nei confronti della scuola riguardano il loro coinvolgimento nell'istruzione dei figli e l'impegno che la scuola mette nell'agevolarne il successo. Il 60% degli studenti frequenta scuole di cui i genitori si dicono soddisfatti dell'ambiente in cui vengono istruiti i figli. In Italia la percentuale si abbassa di poco, e si attesta al 56%, con una media di rendimento molto al di sopra della media internazionale (557 vs 505), e

precede fra le altre nazioni europee la Francia e la Germania. Analogamente a quanto avviene per i docenti, solo l'1% degli studenti frequenta scuole di cui i genitori non sono per nulla soddisfatti.

### **3.2.6. Sicurezza**

La sicurezza dell'ambiente scolastico è ritenuta un presupposto importante ai fini della creazione di condizioni favorevoli all'apprendimento. Sulla base delle risposte dei bambini ad alcune domande relative al gradimento della scuola che frequentano (clima di interesse di partecipazione e di collaborazione con gli altri studenti, eventuali episodi di bullismo verificatisi in classe) si è steso un indice della sicurezza degli studenti nella scuola articolato in tre livelli. Gli studenti italiani risultano fra quelli che avvertono più sicuro l'ambiente scolastico a cui appartengono. Il 57% dei bambini si colloca al livello più alto, oltre 10% in più della media internazionale, preceduti, tra i paesi europei, dagli studenti svedesi e norvegesi. A tale percezione si associa un rendimento alto di 560 punti contro i 512 della media internazionale. Solo il 2% degli studenti ha la percezione di un clima di insicurezza nella scuola.

A complemento dell'indagine sulla sicurezza la ricerca affianca all'indice della sicurezza degli studenti un indice della percezione dei dirigenti della sicurezza nella scuola, anch'esso articolato su tre livelli e ricavato dalle risposte dei dirigenti soprattutto su questioni attinenti a comportamenti degli studenti che possono costituire un problema nella scuola e che vanno dal copiare all'arrivare in ritardo fino agli atti di bullismo o all'uso di stupefacenti. La percezione dei dirigenti sulla sicurezza è analoga a quella degli studenti: se nel primo indice l'Italia si colloca al decimo posto, in questo occupa il quattordicesimo con il 76% degli studenti che, a detta dei dirigenti, frequentano scuole ritenute sicure, contro una media internazionale del 60%. Anche in questo caso il rendimento correlato alla sicurezza è più alto di quello medio internazionale (553 punti vs 503). L'11% degli studenti frequenta, a parere dei dirigenti, scuole percepite come poco sicure.

### in sintesi...

L'**area di appartenenza** della scuola – urbana, suburbana o rurale – non influisce sul rendimento degli studenti. La correlazione fra **la condizione socioeconomica** della famiglia e il rendimento degli studenti si può considerare relativamente significativa in Italia, in cui il problema è di proporzioni limitate, ma rispetto al quale si registra un progressivo aggravamento rispetto al 2001. Più dei due terzi delle scuole è frequentato da studenti in grado di comprendere l'italiano, con un aumento notevole rispetto al 2001.

Il **ruolo del dirigente** si esplica per la metà del tempo nell'organizzazione dello staff e nella gestione amministrativa; il rapporto con i docenti ne occupa la minima parte. L'Italia è la nazione in cui in assoluto i dirigenti scolastici dedicano più ore agli incontri con le famiglie.

Dal 2001 al 2006 l'indice della **disponibilità delle risorse** è aumentato di 20 punti. Oltre la metà di studenti usufruiscono di adeguate risorse, con un rendimento di oltre cinquanta punti superiore alla media internazionale. L'incremento delle risorse informatiche riguarda complessivamente la quasi totalità degli alunni coinvolti nella ricerca; solo l'uno per cento degli studenti frequenta scuole in cui non ci sono computer disponibili per la didattica.

I **rapporti tra famiglia e scuola** sono intensi e soddisfacenti per la metà degli utenti, con un incremento statisticamente rilevante del 12% rispetto al 2001. Tuttavia l'Italia risulta ancora in posizione di svantaggio rispetto alle altre nazioni europee. La forma di comunicazione con le famiglie più praticata dalle scuole è il colloquio individuale; segue la comunicazione scritta.

La metà di studenti italiani frequentano scuole i cui dirigenti dichiarano che l'assenteismo non costituisce un problema serio e il **clima della scuola** è ritenuto generalmente di buon livello. Oltre la metà degli insegnanti si dichiara soddisfatta del proprio sviluppo professionale e delle occasioni offerte dalla scuola, ma il decremento rispetto al 2001 è del 6%. Non è possibile instaurare una correlazione diretta fra questo aspetto e il livello di rendimento degli studenti.

Gli studenti italiani risultano fra quelli che avvertono più **sicuro** l'ambiente scolastico a cui appartengono, preceduti solo dagli studenti svedesi e norvegesi; la percezione di sicurezza è confermata dalle risposte dei dirigenti secondo la maggior parte dei quali il clima scolastico è complessivamente giudicato positivo.

## Docenti e pratiche di insegnamento

SILVANA SERRA

La scuola elementare, già prima dell'introduzione della legge sull'autonomia, è stata protagonista di una fase di sperimentazione e di ricerca che ha avuto il merito di coinvolgere gran parte di docenti nella riflessione intorno al senso del proprio lavoro, ai modelli organizzativi, alla soddisfazione dei bisogni formativi delle bambine e dei bambini.

I docenti nel loro agire in classe giocano un ruolo di primo piano sullo sviluppo di competenze di lettura negli studenti. In primo luogo, dunque, è interessante ricavare dalle loro pratiche d'insegnamento qual è l'idea progettuale che li anima e come, oltre le linee guida del curricolo formale, riescano a costruire una progettazione significativa per l'esperienza e lo sviluppo cognitivo dei bambini. Gli insegnanti italiani godono generalmente di una buona reputazione che si può pensare che trovi fondamento da un lato in una solida tradizione e dall'altro nella proposizione di modelli di grande prestigio, come il modulo, che ha comportato la negoziazione e la condivisione di obiettivi e di pratiche didattiche, spesso esportati in altri paesi.

La formazione iniziale e quella in servizio dei docenti contribuiscono a delinearne la professionalità al passo con i tempi e in grado di assicurare lo sviluppo delle competenze cognitive negli alunni. In Italia solo negli ultimi anni è stata resa obbligatoria la formazione universitaria per i docenti della scuola primaria; per questo motivo gran parte degli insegnanti delle scuole che hanno partecipato alla ricerca sono ancora semplicemente in possesso del titolo di scuola media superiore; tuttavia l'esperienza maturata in servizio, l'abitudine a programmare in comune e quindi a negoziare metodi e traguardi, l'organizzazione del tempo di insegnamento hanno evidentemente sviluppato nei docenti una professionalità forte, che li ha posti in grado di ottimizzare competenze e risorse.

I problemi relativi alla lettura vengono affrontati dagli insegnanti italiani del ciclo primario con una varietà di materiali e con una molteplicità di pratiche didattiche che rivelano la consapevolezza della stretta connessione che intercorre tra sviluppo cognitivo e competenza alfabetica, da tutelare in un momento in cui il fenomeno della regressione delle competenze alfabetiche sta assumendo, per un insieme di concause legate allo sviluppo della civiltà tecnologica, dimensioni preoccupanti.

Il concetto che comprendere testi scritti significa far parte di una comunità sociale costituisce uno dei presupposti teorici della ricerca IEA PIRLS nell'ambito della quale la competenza di lettura è intesa come *saper capire e usare quelle forme di linguaggio scritto che la società ritiene in-*

*dispensabili e che l'individuo apprezza come valori*<sup>1</sup>. In questa prospettiva assume particolare rilievo, accanto alla riflessione teorica sulla mediazione didattica, la conoscenza delle modalità empiriche adottate dagli insegnanti nel loro agire quotidiano in relazione alle tipologie testuali, alle strategie, alle tecniche di lettura e ai materiali impiegati nell'insegnamento.

Il tipo di testo più affrontato nella scuola italiana resta quello letterario e di conseguenza, sul piano didattico, gli aspetti testuali più esplorati sono quelli narratologici (personaggi, organizzazione dello spazio-tempo, ecc.) piuttosto che quelli relativi alla sua organizzazione logico-formale, come, per esempio, i legamenti tra parti del testo o i legamenti di tipo semantico. Vale invece la pena di riflettere su come il potenziamento di tali attività logiche vada nella direzione auspicata dall'ultima riforma che pone fra i *Traguardi per le competenze al termine della scuola primaria* i due seguenti obiettivi:

- *l'alunno comprende testi di tipo diverso in vista di scopi funzionali di intrattenimento e/o svago, di studio, ne individua il senso globale e/o le informazioni principali, utilizza strategie di lettura funzionali agli scopi.*
- *Sviluppa gradualmente abilità funzionali allo studio estrapolando dai testi scritti informazioni su un dato argomento utili per l'esposizione orale o la memorizzazione, acquisendo un primo nucleo di terminologia specifica, raccogliendo impressioni personali e/o collettive, registrando opinioni proprie o altrui*<sup>2</sup>.

È reso esplicito e si enfatizza nelle linee guida per il curricolo il ruolo trasversale della lettura come strumento potente e irrinunciabile per lo sviluppo di tutte le competenze cognitive e non solo di quelle proprie dell'educazione linguistica. Chi è esperto di scuola non può non vedere come da una parte la lettura e l'analisi di un maggior numero di testi informativi-espositivi e dall'altro una maggiore attenzione ai sottoprocessi dell'area interpretativa o valutativa vadano nella direzione dello sviluppo di competenze trasversali, quali la capacità di selezionare o gerarchizzare informazioni che sono indispensabili per qualunque forma di apprendimento e per lo sviluppo di abilità di ascolto, produzione orale e scrittura.

L'ampio spazio che in Italia la scuola riserva alla riflessione grammaticale non viene preso in considerazione nell'ambito dello studio per ovvi motivi: la componente metalinguistica è certamente essenziale per la comprensione del testo ma in un panorama internazionale la varietà delle lingue la relega in posizione del tutto marginale, pena la incomparabilità dei risultati dell'indagine.

Quanto alle risorse che gli insegnanti utilizzano per la didattica il rapporto internazionale si occupa in termini generali nel cap. 7, relativo all'analisi dei fattori di contesto; l'argomento viene ripreso nel capitolo 6 in relazione particolarmente alle risorse librarie disponibili all'interno della scuola o nel territorio e a quelle informatiche utilizzate per l'insegnamento specifico della lettura in considerazione del fatto che esse, moltiplicando per gli studenti l'opportunità di accedere a una varietà di materiali, promuovono stimoli e capacità di lettura. Ciò si può affermare tanto per le biblioteche di classe quanto per quelle di istituto o di quartiere quando vengano correttamente usate dai docenti per ampliare la gamma delle letture dei bambini e avvicinarli anche fisicamente al li-

---

<sup>1</sup> In G. Pavan De Gregorio, *Iea Icona, Indagine sulla comprensione della lettura dei bambini di nove anni*, p. 100 e ss.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 52.

bro. Quanto alle dotazioni informatiche esse offrono opportunità di approcci metodologici differenti, più vicini al modo di apprendere delle nuove generazioni e sicuramente più attrattivi per i bambini.

Un ampio spazio nella ricerca viene riservato ai modi in cui si realizza da parte degli insegnanti il monitoraggio e la verifica dei progressi effettuati dagli studenti nella lettura in classe e a casa. La questione è abbastanza delicata in un paese come l'Italia che privilegia ancora modi tutto sommato empirici di accertamento e che resiste alla diffusione di una cultura della valutazione sia intesa in riferimento alla misurazione rigorosa del profitto, formativa o sommativa, sia intesa come regolatore dell'azione degli insegnanti. Se a ciò si aggiunge la resistenza residua che la scuola oppone a forme di valutazione esterne, di sistema, la diffusione dei risultati dell'indagine IEA PIRLS fra gli addetti ai lavori può rappresentare uno strumento valido, soprattutto per gli insegnanti, per attivare una riflessione proficua sui diversi, possibili modi di valutazione della competenza di lettura, intesa come attività altamente specializzata, e per stabilire una corrispondenza tra lo sviluppo dei processi che sono sottesi alla comprensione del testo e il monitoraggio e la valutazione del rendimento degli studenti.

In altre parole, la riflessione sui risultati nazionali nell'ambito di una comparazione a livello internazionale può rappresentare un'occasione per migliorare la professionalità dei docenti che si dedicano all'insegnamento della lettura intesa come un complesso di attività specifiche, concettualmente individuabili e misurabili. E in questa direzione l'indagine IEA PIRLS offre una notevole gamma di materiali concretamente utilizzabili e adattabili all'insegnamento della lettura nelle scuole italiane. Non solo: la ricerca fornisce una base di dati in qualche modo confrontabili, fatti gli opportuni distinguo, con i risultati della ricerca OCSE PISA sulla competenza di lettura dei quindicenni. Fra i risultati delle due ricerche esiste uno iato. Tra i migliori nella competenza di lettura nel primo ciclo di istruzione, gli studenti italiani scendono agli ultimi posti della classifica europea a quindici anni, la fascia di età in cui essi per lo più frequentano il biennio della scuola media superiore, di recente rientrato nell'obbligo allo studio ripristinato a sedici anni<sup>3</sup>. Quali fattori determinano una così vistosa differenza? Basta a giustificarla la differenza di impostazione delle due indagini, l'una che tiene conto del curriculum e l'altra che se ne discosta per appuntarsi sull'accertamento di competenze che mettano in grado i quindicenni di risolvere problemi analoghi a quelli che incontreranno nella vita reale? Esiste, a quanto pare, un "buco nero" in cui sembrano dissolversi gran parte dei risultati acquisiti nel primo ciclo. Ma perché e come? A tutt'oggi, quando il problema è avvertito anche dai decisori con urgenza, manca un'indagine rivolta in modo mirato a chiarirne le cause.

Per quanto riguarda gli insegnanti e le pratiche didattiche il rapporto internazionale è strutturato in sette sezioni:

1. formazione accademica e professionale degli insegnanti per l'insegnamento della lettura;
2. caratteristiche degli insegnanti e responsabilità nell'insegnamento;
3. risorse didattiche usate nella scuola per l'insegnamento della lettura;
4. attività di lettura svolte dagli studenti in classe;
5. risorse della biblioteca e informatiche utilizzate;
6. ruolo della lettura nei compiti a casa e verifica dei progressi nella lettura.

---

<sup>3</sup> D.M. n. 139, 22 agosto 2007.

Gli aspetti analizzati nel dettaglio, in relazione alle singole voci, sono riportati nella tabella seguente. Nell'ultima colonna è inserito il numero che contraddistingue nel rapporto internazionale le tabelle di dati corrispondenti ai diversi argomenti:

1	la formazione accademica degli insegnanti di lettura importanza degli ambiti di studio nella formazione accademica e professionale	6.1; 6.2
2	sexso, età e anni di insegnamento organizzazione del tempo di insegnamento dei docenti	6.3 6.4
3	uso dei materiali didattici della lettura uso di testi letterari nell'insegnamento della lettura uso di testi informativi nell'insegnamento della lettura uso di testi letterari e informativi nell'insegnamento della lettura	6.5; 6.6 6.7 6.8 6.9
4	riconoscimento di suoni e parole e vocaboli attività settimanali in classe per sviluppare le strategie di comprensione della lettura strategia di lettura ad alta voce o silenziosa in classe attività per la verifica della comprensione della lettura in classe	6.10 6.11 6.12; 6.13 6.14; 6.15 6.16; 6.17 6.18; 6.19
5	accesso alla biblioteca scolastica e di classe studenti che accedono al prestito delle biblioteche scolastiche o comunali disponibilità delle dotazioni informatiche	6.20 6.21 6.22
6	attività di lettura nei compiti per casa metodi di controllo dei progressi degli studenti	6.23 6.24

#### 4.1. Formazione accademica e professionale dei docenti per l'insegnamento della lettura

Oltre al *Questionario Insegnante*, la *PIRLS 2006 Encyclopedia* descrive la diversità della formazione accademica dei docenti dei paesi partecipanti. A livello internazionale il 60% degli insegnanti di scuola primaria ha ricevuto una formazione universitaria; la percentuale dei laureati è altissima e raggiunge il 100% in Canada e Ungheria. Inoltre il 30% degli insegnanti ha conseguito una qualifica universitaria in corsi biennali o triennali; e solo il 9% dei docenti è in possesso del diploma di scuola secondaria superiore; l'1% dei docenti di scuola primaria non ha conseguito alcun diploma di scuola secondaria superiore. Il 97% dei docenti è fornito di abilitazione all'insegnamento.

L'Italia si colloca a circa un terzo fra gli altri paesi col 24% di maestri laureati o che hanno frequentato corsi biennali o triennali all'università. Il dato può essere spiegato col fatto che fino al 1991 la laurea non era obbligatoria per i maestri elementari. Ovviamente, per il medesimo motivo l'Italia si situa al di sopra della media internazionale per il numero di insegnanti in possesso di diploma di scuola secondaria superiore (66%) seguita da Marocco e Romania. Il 94% dei docenti italiani ha conseguito l'abilitazione all'insegnamento.

Il 57% dei docenti dei paesi partecipanti alla ricerca che attualmente sono dediti all'insegnamento della lettura durante la formazione ha seguito studi di pedagogia, linguistica e letteratura. Solo un'esigua minoranza – il 7% – ha seguito studi pedagogici e non ha seguito particolarmente studi di tipo linguistico e letterario. L'Italia presenta una percentuale molto minore di docenti che hanno una preparazione pedagogica e linguistico-letteraria contemporaneamente (35%) con uno scarto di 22 punti rispetto alla media internazionale; solo il 2% ha seguito esclusivamente studi di pedagogia, senza una preparazione parallela nel campo dell'educazione linguistica. Oltre la metà degli insegnanti ha focalizzato la propria formazione in ambito linguistico-letterario, ma senza una specifica formazione per l'insegnamento della lettura. Per questa peculiarità l'Italia guida la graduatoria delle nazioni seguita a ruota solo dalla Danimarca. Nel 19% degli altri paesi la formazione degli insegnanti prevede una focalizzazione specifica sulla lettura.

## 4.2. Caratteristiche degli insegnanti e responsabilità nell'insegnamento

Non è un novità che in Italia la scuola, soprattutto quella primaria, è appannaggio delle insegnanti di sesso femminile che costituiscono il 98% dei docenti, né che l'età media sia piuttosto elevata: infatti solo il 2% degli insegnanti è al di sotto dei 29 anni di età, mentre ben l'84% ha un'età che varia dai quaranta a oltre i cinquant'anni, mentre a livello internazionale il 60% dei docenti si trova in questa fascia di età. Ciò, a differenza di quanto si nota da più parti per la scuola media superiore, non sembra costituire un particolare problema in relazione alla qualità dell'insegnamento erogato. Gli insegnanti italiani delle classi che hanno partecipato alla ricerca hanno un'esperienza di insegnamento di 22 anni, superiore alla media internazionale, di 17, e la situazione non è mutata rispetto al 2001.

L'Italia è perfettamente allineata con gli altri paesi per quel che concerne l'organizzazione del lavoro: oltre il 90% dei docenti lavora a tempo pieno; solo in Germania e in Olanda più della metà degli studenti ha insegnanti che lavorano a tempo parziale. Quanto all'organizzazione dell'insegnamento il 63% degli studenti italiani – contro la media internazionale del 36% – ha maestri specialisti in diverse discipline e tale organizzazione si può facilmente collegare col mantenimento nella maggior parte delle scuole della struttura modulare. L'organizzazione prevalente a livello internazionale risulta quella di un maestro unico per tutte o la maggior parte delle discipline.

## 4.3. Risorse didattiche usate nella scuola per l'insegnamento della lettura

La fonte delle informazioni relative all'uso dei materiali didattici utilizzati per l'insegnamento della lettura è il *Questionario studente*. I libri di testo costituiscono i punti di riferimento fondamentali e sono usati dal 77% degli studenti come base per l'apprendimento della lettura; si potrebbe affermare che essi rappresentino lo strumento didattico per eccellenza in Italia dal momento che la percentuale degli studenti che lo usano sale fino al 97%; affiancano il libro di testo le collane di libri di lettura o comunque i testi per bambini che vengono prevalentemente usati come supporto e non come strumenti di base per le attività didattiche (66% e 75%). Analogo uso si fa di altri materiali didattici come giornali, riviste per bambini usati come sussidi rispettivamente da un terzo degli studenti mentre fra i paesi europei ne fanno più largo uso Belgio, Germania e Francia. L'attenzione alla trasversalità dell'attività di lettura sembra confermata dall'impiego notevole (66%) di materiali sussidiari provenienti da altre aree curriculari per esercitare la competenza di

lettura. I docenti italiani fanno anche ricorso per affiancare l'insegnamento di base della lettura a *software* appositamente progettati (37%) in linea con la tendenza internazionale.

La frequenza settimanale con cui si fa ricorso agli strumenti didattici sopra menzionati è proporzionale all'uso che se ne fa come base per l'insegnamento della lettura o come supporto. Il più frequentemente usato è il libro di testo, in Italia (99%) come negli altri paesi; seguono eserciziari e schede di lavoro, che spesso si trovano a corredo dei testi in adozione. Circa la metà degli studenti italiani usa almeno una volta alla settimana libri per bambini o materiali propri di altre discipline, mentre solo il 5% usa settimanalmente programmi informatici di lettura. Per questo aspetto l'Italia fa registrare un forte ritardo rispetto alla media internazionale, che è dell'11%, e rispetto ad altri paesi come l'Austria e gli Stati Uniti.

Nell'ambito delle prove IEA PIRLS la scelta del testo letterario è motivata da una serie di fattori fra cui la sua potenzialità di impegnare il lettore nella scoperta di eventi, azioni, conseguenze, atmosfere, caratteri, sentimenti e idee, e di fargli apprezzare il linguaggio per la sua espressività. Il testo letterario suggerisce infatti suggestioni che richiedono una risponendenza col mondo personale dello studente, con l'universo e l'esperienza delle sue proprie emozioni e offre contemporaneamente l'opportunità di esplorare situazioni e sentimenti ancora ignoti. La narrativa è la forma privilegiata nella ricerca, scelta operata in base alla considerazione delle notevolissime differenze che intercorrono fra le tradizioni letterarie dei paesi partecipanti. E delle difficoltà linguistiche e interpretative proprie del testo poetico. Nella varietà e diversità della produzione letteraria dei paesi partecipanti, si è ritenuto opportuno e interessante indagare quali tipi di testo vengano per lo più proposti a scuola a nove anni fra i seguenti:

- racconti brevi;
- testi più lunghi suddivisi in capitoli;
- poesie;
- testi teatrali.

Il 70% degli studenti a livello internazionale legge almeno una volta alla settimana racconti brevi; il 36% legge romanzi e il restante 36% legge poesie e solo un'esigua minoranza legge testi teatrali. In Italia gli insegnanti preferiscono far leggere racconti brevi nel 95% dei casi – con uno scarto di 25 punti rispetto alla media internazionale –, forse in ossequio alla cultura dell'analisi testuale, fortemente radicata nell'ultimo ventennio nelle pratiche didattiche e nei libri di testo, che privilegia la lettura di testi brevi ma completi rispetto alla lettura di passi antologici avulsi dal contesto. Per il resto il 39% degli studenti dichiara di leggere romanzi e poesie; i testi teatrali risultano pochissimo utilizzati solo dal 6% degli studenti. La corrispondenza instaurata fra la frequenza settimanale con cui gli studenti leggono il testo di fantasia e il rendimento evidenzia un rendimento migliore nell'84% dei bambini che leggono testi letterari almeno una volta alla settimana (nella media internazionale 501 vs 493). L'Italia, con il 98% di studenti che legge libri di fantasia almeno una volta alla settimana, supera il rendimento medio internazionale con 50 punti di differenza.

Per quanto riguarda il testo informativo la ricerca prende in considerazione i seguenti tipi di testo:

- testi espositivi che parlano e descrivono cose, persone e fatti;
- libretti di istruzioni o manuali sul funzionamento degli oggetti;
- tabelle e schemi, diagrammi, grafici.

La percentuale degli studenti che leggono almeno una volta alla settimana testi informativi diminuisce in Italia, rispetto al testo letterario, all'85% ma supera la media internazionale (49%). A livelli analoghi all'Italia si situano solo l'Austria e la Germania. La media si abbassa notevolmente se si considerano tabelle, schemi e grafici (39%); per non parlare del testo regolativo affrontato settimanalmente solo dal 19% degli studenti. Un retaggio della tradizione "alta" della scuola italiana forse da rivedere alla luce delle "nuove" esigenze formative? In ogni caso l'88% degli studenti italiani – contro il 58% della media – legge complessivamente testi informativi con un rendimento di 548 punti, superiore di 46 punti alla media internazionale.

Mentre per il testo letterario la situazione si è mantenuta praticamente invariata rispetto allo studio precedente, un dato interessante è l'incremento registrato nella lettura del testo informativo di 12 punti percentuali, almeno una volta alla settimana, rispetto al 2001. Il dato potrebbe essere interpretato come un'apertura progressiva nella pratica didattica della scuola primaria all'esigenza formativa – recepita già da molti anni a livello teorico nelle linee guida per la costruzione del curriculum e, prima ancora, dai teorici della didattica dell'educazione linguistica – della necessità della frequentazione di una gamma il più possibile ampia di tipologie testuali ai fini dello sviluppo della competenza comunicativa della lingua.

#### 4.4. Attività di lettura svolte dagli studenti in classe

Tra le diverse strategie impiegate dai docenti per l'insegnamento della lettura un tempo abbastanza ampio è dedicato all'operazione di decodifica dei testi a cui si applica ogni giorno il 45% degli studenti italiani della quarta classe della primaria, contro il 25% della media nazionale. Un'attenzione quotidiana di durata superiore alla media internazionale viene dedicata dai docenti all'aspetto lessicale e, in particolare, a sviluppare nei bambini l'abilità di attribuire un significato a parole nuove tenendo conto del contesto. Il 74% dei bambini italiani svolge quotidianamente questa attività e il 22% lo fa almeno una volta alla settimana. Evidentemente il riconoscimento delle parole in contesto è considerata una strategia fondamentale dagli insegnanti italiani ai fini della comprensione del testo stesso; la tendenza trova conferma anche nei libri di testo che dedicano gran parte degli esercizi e delle verifiche a tale aspetto.

Le altre strategie prese in considerazione dallo studio sono:

- identificare delle idee principali;
- spiegare o sostenere quello che si è compreso;
- confrontare ciò che si è letto con la propria esperienza;
- fare confronti con altre letture;
- fare previsioni su ciò che accadrà in seguito nel testo;
- fare generalizzazioni e sciogliere inferenze;
- descrivere lo stile o la struttura del testo.

Come si vede, le strategie elencate si identificano con alcuni dei sottoprocessi oggetto di analisi dello studio. Le operazioni più diffuse in assoluto a livello internazionale sono le prime due: oltre il 90% degli studenti le compiono abitualmente sui testi che leggono, il 79% è chiamato dagli insegnanti a confrontare ciò che leggono nel testo con la propria esperienza nella consapevolezza, radicata profondamente nella formazione dei docenti di scuola primaria, che l'apprendimento significativo avviene quando lo studente intenzionalmente cerca di integrare nuova cono-

scenza nella conoscenza esistente. Circa il 70% degli studenti è chiamato a fare previsioni su ciò che accadrà nel testo, mentre meno frequentemente li si fa operare confronti con altre letture o descrivere stile e struttura del testo. Le operazioni meno effettuate sono comunque il fare generalizzazioni e sciogliere inferenze (59%) che comportano lo sviluppo di competenze logico-semantiche di livello abbastanza complesso e comunque di fondamentale rilevanza per la comprensione dei testi.

Dal punto di vista pedagogico, la lettura ad alta voce da parte dell'insegnante produce numerosi effetti positivi sui bambini, come lo sviluppo della capacità d'ascolto e il consolidamento dell'intelligenza narrativa e, in definitiva, contribuisce ad aumentarne non solo le competenze linguistiche ma anche il piacere della lettura. I bambini i cui insegnanti dichiarano di fare letture ad alta voce per tutta la classe quotidianamente sono in Italia il 72%, contro poco più della metà della media internazionale; la pratica altrettanto diffusa in Inghilterra o negli Stati Uniti quanto in Italia non è quasi presente in paesi come l'Austria e la Germania, in cui la maggior parte dei bambini si esercita meno di una volta alla settimana.

La lettura ad alta voce da parte degli studenti è una tecnica per imparare il rispetto delle pause segnalate dalla punteggiatura, il ritmo e la velocità. La lettura espressiva è normalmente un'abilità che viene acquisita durante la scuola primaria. I maestri italiani dichiarano che il 75% dei loro studenti legge ad alta voce ogni giorno per tutta la classe, mentre la lettura ad alta voce si effettua per piccoli gruppi o a coppie con minore frequenza (4% meno di una volta alla settimana). La lettura silenziosa a fini orientativi, di consultazione, di analisi e approfondimento è praticata giornalmente dalla metà dei bambini.

Ai bambini è stata chiesta la frequenza con cui leggono ad alta voce in classe o leggono in modo indipendente. La maggior parte degli studenti svolge questa attività almeno una volta al giorno o una o due volte la settimana, in linea con i risultati internazionali; la correlazione instaurata tra frequenza della lettura e rendimento non risulta significativa dal momento che il punteggio di coloro che non leggono ad alta voce mai o quasi mai è addirittura superiore a quello di coloro che dichiarano di farlo ogni giorno (508 vs 477 a livello internazionale). In Italia gli studenti delle due fasce intermedie (una o due volte a settimana e una o due volte al mese) hanno riportato un rendimento di 558, superiore a quello delle due fasce estreme di 545.

Gli studenti italiani dichiarano di leggere in modo indipendente nel 58% dei casi ogni giorno o quasi e complessivamente solo il 9% afferma di farlo una o due volte al mese o mai. Anche in questo caso non è possibile stabilire un rapporto significativo tra frequenza e rendimento.

Una parte importante dell'insegnamento della lettura è rappresentata dalle attività in cui i bambini sono coinvolti dopo che hanno letto il testo per verificare che esso sia stato compreso. La ricerca ha indagato le diverse forme di coinvolgimento usate dai docenti:

- rispondere oralmente a delle domande o fare un riassunto orale;
- discutere con gli altri;
- scrivere qualcosa sulla lettura.

Quest'ultima voce è la combinazione di due diversi tipi di intervento richiesti per iscritto: uno più mirato, cioè rispondere a domande sulla comprensione del testo su eserciziari, schede o quaderni o scrivere liberamente qualcosa su quanto hanno compreso nella lettura. Le attività di im-

mediata verifica della comprensione del testo si dividono equamente fra la prima e la terza modalità: il 92% degli studenti italiani risponde oralmente o riassume il testo e il 94% risponde per iscritto, con un incremento di questa seconda modalità del 5% rispetto al 2001; decisamente meno utilizzata la discussione fra pari. A livello internazionale le prime due modalità includono alla pari l'89% degli studenti.

Una correlazione è stata effettuata fra il rendimento e la frequenza con cui gli studenti praticano le precedenti attività, misurata sulla base di quattro fasce (quotidianamente o quasi, una o due volte a settimana, una o due volte al mese, mai o quasi mai). In nessun caso la differenza di rendimento appare significativa, anche se la maggioranza degli studenti risponde a verifiche quotidianamente o settimanalmente, ma si può di nuovo osservare come i rendimenti migliori si verifichino nei gruppi di studenti delle fasce intermedie sia a livello internazionale che nazionale.

L'uso di quiz o test di verifica della comprensione della lettura è abbastanza diffuso in Italia dove sono somministrati al 54% degli studenti almeno una volta alla settimana, decisamente in misura maggiore rispetto alla media internazionale (26%). L'Italia è superata dagli Stati Uniti, (67%). Negli altri paesi europei la maggior parte degli studenti è sottoposta a verifica tramite questionari con frequenza soprattutto mensile. Anche in questo caso l'associazione con il rendimento non risulta significativa.

#### **4.5. Risorse della biblioteca e informatiche utilizzate**

Alla biblioteca scolastica è attribuito un ruolo di centralità nella scuola in relazione agli spazi, all'attività metodologico-didattica, alle raccolte librerie e multimediali. Gli interventi legislativi relativi alle biblioteche scolastiche hanno valorizzato negli anni la promozione della lettura e della ricerca, anche nella prospettiva dell'innovazione, della flessibilità nei percorsi formativi e della predisposizione di ambienti per l'apprendimento, ai fini di far acquisire all'allievo capacità autonome di studio e di giudizio critico. L'importanza della risorsa è quindi soprattutto riferita all'impianto metodologico, all'opportunità di prevedere, attraverso percorsi formativi diversificati – individualizzati, per gruppi, di classe – esperienze motivanti, piacevoli, gratificanti d'apprendimento, che diano vita a una comunità di discenti e docenti impegnati nell'approfondimento degli oggetti di studio e nella costruzione di saperi condivisi. Le biblioteche inoltre, aumentando le opportunità degli studenti di accedere ad una varietà di materiali, contribuiscono a promuovere l'attitudine e l'abitudine alla lettura sia per apprendere che per divertimento.

In Italia il 94% degli studenti di quarta può usufruire di una biblioteca della scuola e il 52% delle biblioteche possiede più di cinquecento volumi, ma solo il 7% ha almeno 10 titoli di riviste, con una vistosa differenza rispetto alla media internazionale che in quest'ultimo caso è del 25%. Il 69% delle classi ha una propria biblioteca con una media di 28 libri e 2 riviste per ognuna. Il 67% degli studenti può prendere libri in prestito dalla biblioteca di classe, una percentuale superiore di 12 punti alla media internazionale.

La frequenza con cui gli studenti si recano nelle biblioteche locali al di fuori della scuola è un altro indice importante dell'utilizzazione delle risorse. La metà degli studenti a livello internazionale ha l'opportunità di accedere alle biblioteche almeno una volta alla settimana e il 32% una volta al mese. In Italia solo il 10% degli studenti frequenta biblioteche locali almeno una volta alla

settimana; il 48% non le frequenta mai o quasi mai; la percentuale di coloro che usufruiscono del prestito una volta alla settimana o una volta al mese supera la metà degli studenti.

Il computer è divenuto strumento irrinunciabile per la scuola nella misura in cui offre grandi opportunità cognitive e permette di riflettere concretamente su come si pensa, come sviluppano idee e come si possano creare nuovi ragionamenti utilizzando metodi e processi suggeriti e sostenuti dal modello informatico. Le dotazioni informatiche sono quindi strumenti che permettono di far lavorare gli studenti su un piano speculativo più articolato e complesso, ma anche potenzialmente molto divertente e, quindi motivante.

I dati della ricerca confermano che la scuola italiana ha recepito appieno le opportunità offerte dall'utilizzo delle risorse informatiche ad integrazione nei processi formativi e nelle attività svolte quotidianamente a scuola poiché rispetto al 2001 il 17% in più degli studenti (complessivamente l'80% del campione) utilizza il computer; la percentuale degli studenti che utilizzano Internet è aumentata del 23%, dell'8% quella di coloro che usano software specifici per l'apprendimento della lettura e sono aumentati di un quarto i bambini che leggono storie o altri testi sul computer. L'aumento nell'uso delle risorse informatiche risulta in linea con quello registrato in altri paesi europei come l'Inghilterra, l'Olanda e la Germania.

#### 4.6. Ruolo della lettura nei compiti a casa e verifica dei progressi nella lettura

Il tempo dedicato alla lettura nell'insieme dei compiti assegnati per casa è considerato come una variabile interessante per l'apprendimento in generale, in considerazione del fatto che la loro assegnazione risponde ad una doppia funzione: quella di apprendimento – con la finalità di completare il lavoro svolto a scuola, di far rivedere i contenuti delle lezioni e di consolidare, quindi, le conoscenze trasmesse dai docenti – e quella formativa nella misura in cui agevolano l'acquisizione di un metodo di studio.

Nell'ambito dell'indagine è stato elaborato un *Indice dei compiti di lettura per casa* a partire dalle risposte degli insegnanti circa la frequenza con cui assegnano compiti di lettura per casa nell'ambito di qualsiasi materia. L'*Indice* prevede tre fasce di livello: la fascia alta comprende gli studenti che dedicano ai compiti di lettura più di 30 minuti di tempo almeno una o due volte alla settimana; la fascia bassa quelli che hanno assegnati compiti per cui impiegano non più di trenta minuti per meno di una volta alla settimana; e il livello medio tutte le altre possibili combinazioni. La percentuale degli studenti italiani ascrivibili alla prima fascia è dell'11% ed è diminuita in misura notevolissima rispetto al 2001 (36%), molto distante dalla media internazionale del 24%. Tuttavia paesi come Inghilterra, Francia e Germania hanno percentuali ancora minori dell'Italia (9%, 5%, 2%). L'87% degli studenti si colloca nella fascia intermedia, con un incremento del 39%. La correlazione effettuata tra frequenza dei compiti a casa e rendimento non sembra particolarmente significativa e, comunque, il rendimento più alto, anche in questo caso, si registra per la fascia intermedia.

Gli insegnanti usano varie combinazioni di metodi formali o informali per accertare i progressi degli studenti nella lettura la cui scelta dipende in gran parte dall'uso che si fa dei risultati della valutazione. Tra i vari tipi di verifica utilizzati, i docenti italiani danno maggior spazio alle prove svolte in classe (86%), immediatamente seguite dal giudizio personale (82%). Minore impor-

tanza ai fini della valutazione è attribuita alle prove regionali o nazionali (17%) con un incremento statisticamente rilevante dell'11% sicuramente attribuibile all'introduzione a partire dal 2002 di un Sistema di Valutazione Nazionale prima su base campionaria poi censuaria. In aumento del 26% rispetto al 2001 anche il ricorso a test diagnostici (75%). Fatta eccezione per l'uso delle prove regionali o nazionali, l'Italia si situa nelle altre tre categorie di modalità di valutazione molto al di sopra della media internazionale.

Gli insegnanti usano approcci differenti per valutare le prestazioni degli studenti. Quelli presi in considerazione dalla ricerca sono:

- ascolto della lettura ad alta voce;
- riassunti o relazioni;
- quesiti a scelta multipla;
- quesiti a risposta aperta.

È stata loro chiesta la frequenza con cui usano tali forme di verifica; in oltre il 90% dei casi sono privilegiate le prime due modalità di verifica; a più di metà degli studenti vengono somministrati test a scelta multipla e all'83% quesiti a risposta aperta. A livello internazionale, invece, la seconda modalità è quella maggiormente utilizzata, mentre la meno utilizzata (42%) è il quesito a scelta multipla.

Nella maggior parte dei paesi la valutazione viene effettuata ai fini di assegnare un voto o un giudizio di livello (72%); e questo accade anche in Italia nel 71% dei casi. Tutti gli insegnanti italiani usano la valutazione per ottenere un *feedback* circa l'efficacia del proprio insegnamento; un'altra utilizzazione primaria della valutazione è l'informazione erogata alle famiglie (92%), mentre è considerato secondario l'impiego dei dati della valutazione per organizzare gruppi di studio (37% vs una media internazionale del 66%) e fornire dati per il monitoraggio locale o nazionale (24%).

### in sintesi...

Solo un quarto circa degli insegnanti della primaria sono in possesso di **titolo formale** di diploma di laurea o hanno frequentato corsi biennali o triennali all'università, ma il dato non appare in corrispondenza diretta con il rendimento degli studenti.

Una minoranza di docenti ha una **preparazione** pedagogica e linguistico-letteraria contemporaneamente; oltre la metà degli insegnanti ha focalizzato la propria formazione in ambito linguistico letterario ma senza una specifica formazione per l'insegnamento della lettura. Ciò non sembra costituire un particolare problema in relazione alla qualità dell'insegnamento erogato.

Gli insegnanti sono nella quasi totalità di  **sesso femminile** e più dell'ottanta per cento ha un'età che varia da quaranta a oltre cinquant'anni; la **durata dell'esperienza di insegnamento** è mediamente di ventidue anni e la situazione non è mutata rispetto al 2001. Oltre il novanta per cento dei docenti lavora a **tempo pieno**. L'organizzazione modulare ha permesso che oltre la metà degli studenti italiani si possano avvalere di maestri specialisti nelle diverse discipline

I libri di testo costituiscono gli **strumenti** di riferimento fondamentali per l'insegnamento della lettura affiancati da collane di libri.

Il **genere** letterario più utilizzato per l'insegnamento della lettura è il racconto breve, prevalentemente di fantasia, mentre è utilizzato solo in una percentuale minima il testo teatrale. La corrispondenza instaurata fra la frequenza con cui gli studenti leggono il testo di fantasia e il rendimento evidenzia un rendimento migliore nella grandissima maggioranza dei bambini che leggono testi letterari almeno una volta alla settimana. Il testo informativo viene attualmente utilizzato nella scuola in misura notevolmente crescente rispetto al 2001.

Fra le **strategie di lettura** un tempo ampio è dedicato dai docenti alla decodifica dei testi e all'aspetto lessicale. Gli studenti sono in terzo luogo impegnati a confrontare ciò che leggono nel testo con la propria esperienza. Le strategie meno applicate riguardano l'abilità di fare generalizzazioni e sciogliere inferenze.

Fra le **tecniche di lettura**, la lettura espressiva ad alta voce è quotidianamente praticata dalla grande maggioranza degli studenti, più ampiamente diffusa della lettura silenziosa a fini orientativi, di consultazione, di analisi e approfondimento, praticata tuttavia giornalmente dalla metà dei bambini.

Le **verifiche in classe** sono soprattutto sia di tipo orale che scritto, con un incremento di questa seconda modalità rispetto al 2001; più della metà degli studenti italiani si sottopone a quesiti strutturati. L'abitudine di assegnare **compiti** per casa è in netta diminuzione rispetto al 2001. Tra i vari tipi di valutazione i docenti italiani danno maggiore importanza ai risultati delle prove svolte in classe, immediatamente seguite dal giudizio personale. Ai fini della **valutazione** i docenti italiani danno maggior peso alle prove svolte in classe e al giudizio personale; importanza di gran lunga minore è attribuita alle prove regionali o nazionali. Lo scopo principale della valutazione è di assegnare un voto o un giudizio di livello.

La quasi totalità degli studenti usufruisce a fini didattici delle **biblioteche** scolastiche, ben dotate di volumi ma poco di riviste; pochissimo frequentate risultano le biblioteche locali. Rispetto al 2001 è notevolmente aumentato il numero di studenti che usano il **computer** e Internet; resta limitato il numero di coloro che usano *software* specifici per l'apprendimento della lettura.

## Competenza di lettura e ambito familiare

GIULIANA AGRICOLI

Lo studio IEA PIRLS 2006 ha enucleato, mediante un questionario rivolto ai genitori dei bambini che hanno partecipato alle prove, una serie di informazioni quali le attività dei genitori volte a favorire nei loro figli la comprensione della lettura, le risorse educative presenti all'interno della famiglia, l'atteggiamento personale degli stessi genitori nei confronti della lettura e le lingue parlate all'interno del nucleo familiare. Contemporaneamente nel *Questionario Studente* sono state proposte, tra le altre, alcune domande riguardanti le risorse educative e la lingua parlata con più frequenza. Incrociando i dati, è stato possibile ricavare una serie di indici descrittivi riguardanti il coinvolgimento delle famiglie nelle attività di promozione alla lettura, l'atteggiamento dei genitori nei confronti della stessa e le risorse educative che sono in grado di offrire.

Tali indici hanno posto in evidenza la correlazione tra rendimento degli studenti nella lettura e l'influenza dell'ambiente familiare.

### 5.1. Attività dei genitori per favorire la comprensione della lettura

Per rilevare le attività pregresse di lettura dei bambini prima del loro ingresso nella scuola primaria, è stato chiesto ai genitori di indicare, tra una serie di possibili azioni, quelle attuate con i propri figli.

L'*Indice delle Attività Pregresse di Lettura a Casa* (APLC)<sup>1</sup> correla le risposte fornite dai genitori a sei specifiche attività:

- leggere libri;
- raccontare storie;
- cantare canzoni;
- giocare con le lettere dell'alfabeto;
- fare giochi di parole;
- leggere ad alta voce cartelli o etichette.

In base alle risposte ottenute è stata elaborata una scala di valori articolata in tre livelli di frequenza: alto (genitori spesso coinvolti in tali attività); medio (genitori coinvolti solo qualche volta); basso (genitori coinvolti mai o quasi mai).

---

<sup>1</sup> Per i dati ai quali si fa riferimento, si rimanda alle tabelle inserite in *Quadro di Sintesi*: Tab. n. 18, Tab. n. 19, Tab. n. 20, Tab. n. 23, Tab. n. 24, Tab. n. 25, Tab. n. 26, Tab. n. 27, Tab. n. 28, Tab. n. 29, Tab. n. 30, Tab. n. 31.

I risultati evidenziano che attività pregresse di lettura si accompagnino ad un buon rendimento scolastico: dato questo risulta comune in tutti i paesi coinvolti nell'indagine. A livello internazionale è emerso che in media il 54% degli studenti campionati ha svolto attività pregresse con un grado di frequenza alto, il 33% con una frequenza media e infine il 13% bassa. In Italia il 65% degli studenti si colloca al livello alto, dunque ben al di sopra della media internazionale, il 28% nella fascia media, il 7% in quella bassa.

L'influenza della famiglia nel sollecitare l'interesse per la lettura e nell'accompagnare l'inserimento dei bambini nella scuola preprimaria in Italia è risultata abbastanza importante e si accompagna con i risultati migliori: i bambini più seguiti hanno fatto registrare un rendimento medio di 561 punti, rispetto ad una media internazionale di 515 punti; i bambini meno seguiti un punteggio di 531 punti, comunque più alto della media (475 punti).

Nel nostro paese le attività pregresse connesse con la lettura più praticate in ambito familiare sono essenzialmente due: raccontare storie e cantare canzoni. Rispettivamente il 58,6% e il 58,1 dei genitori degli studenti campionati hanno risposto di averle praticate spesso. Abbastanza esteso risulta anche il tempo dedicato, prima dell'inserimento nella scuola, alla lettura a voce alta di cartelli e al gioco con le lettere dell'alfabeto: infatti vi si è dedicato spesso rispettivamente il 54,44% e il 50,51% dei genitori.

Meno frequente, invece, è la pratica di leggere i libri e di fare giochi di parole: rispettivamente rispondono "spesso" il 40,69% e il 36,21% dei genitori. Viene confermato il dato, già emerso nel 2001 che rivela la scarsa propensione dei genitori a leggere con i propri bambini durante la prima infanzia.

Se infine si confrontano i dati relativi al 2001 con quelli del 2006, si registra un coinvolgimento sempre maggiore della famiglia, nella fascia alta (+3%); mentre nella misurazione di tendenza dei livelli medio e basso si è registrato un lieve decremento (complessivamente il 3% in meno).

## 5.2. Risorse educative presenti in casa

Lo studio IEA PIRLS ha mostrato come contesti con più risorse educative si associno nel raggiungimento di un più alto livello nella qualità della lettura. Questa correlazione emerge da un secondo indice – *Indice di Risorse Educative (REC)* – messo a punto sulla base dei dati relativi a:

- numero di libri;
- disponibilità di quattro risorse educative (computer, scrivania personale, libri propri e giornali quotidiani);
- titolo di studio dei genitori.

L'*Indice di Risorse Educative* è articolato su tre livelli: alto, basso, medio. Il livello alto implica il possesso di: più di 100 libri, oltre 25 libri per bambini, almeno tre delle risorse indicate e almeno un genitore provvisto di laurea; il livello basso: 25 o meno libri per adulti, 25 o meno libri per bambini, 2 o meno delle risorse indicate, nessun genitore in possesso di titolo di studio di scuola media superiore. Il livello medio include tutte le altre combinazioni di risposte. Nella media internazionale al livello alto si colloca l'11% degli studenti, al livello medio l'80%, a quello basso il

9%. Nelle prime posizioni si collocano tutti i paesi dell'area anglo-scandinava, con percentuali di studenti che toccano il 26% a fronte di una media internazionale dell'11%.

In Italia, l'84% dei bambini si colloca nella fascia media dell'indice (84%) e solo l'8% dei bambini campionati in quella alta, con un valore di 3 punti al di sotto della media internazionale.

Rispetto ai valori del 2001, si è lievemente innalzata la percentuale di studenti assegnata al livello alto ma, al contempo, si è registrato un innalzamento anche della percentuale degli alunni appartenenti al livello basso (2%).

Tra le risorse educative, i testi per l'infanzia costituiscono un requisito di fondamentale importanza per favorire l'attività di lettura nei bambini: nella media internazionale i più numerosi sono i bambini che possiedono un numero di libri compreso tra 26 e 50.

I paesi dove si rileva il più alto numero di libri per l'infanzia (oltre 100) sono ancora quelli legati all'area anglo-scandinava. Al contrario, in Indonesia, Iran, Kuwait, Marocco e Sud Africa, invece, oltre il 50% dei bambini dispone di meno di 10 libri.

Si assiste, comunque, ad un generale decremento nella disponibilità di libri per l'infanzia all'interno delle famiglie. Questo dato, apparentemente negativo, si può forse spiegare pensando al ricorso ad altre forme letterarie legate all'utilizzo di Internet.

In Italia è risultato che solo il 5% dei bambini può usufruire di più di 100 testi per l'infanzia, mentre la maggior parte vive in case che offrono la disponibilità di un numero più modesto: fra 26 e 50 libri per il 29% di studenti e tra 11 e 25 testi, sempre per una uguale percentuale di studenti.

Lo studio IEA PIRLS ha confermato che il livello socioculturale della famiglia costituisce uno dei fattori che influenza la resa nella lettura: il rendimento dei bambini decresce progressivamente in corrispondenza del livello d'istruzione dei genitori. Questa linea di tendenza si conferma anche per la situazione italiana.

Relativamente al grado di istruzione dei genitori, l'Italia si trova tra gli ultimi posti per quanto riguarda il possesso di laurea, ma al di sopra della media internazionale relativamente al diploma di scuola superiore. In entrambi i casi, però, si registra un *trend* negativo rispetto al 2001.

In modo analogo si registra anche una associazione tra la condizione lavorativa dei genitori e il rendimento dei bambini nella lettura. A livello internazionale, infatti, si estrapolano i seguenti dati: il 36% degli studenti campionati per l'indagine ha entrambi i genitori occupati a tempo pieno, circa il 47% ne ha solo uno impegnato a tempo pieno ed, infine, il restante 7% ha entrambi i genitori impiegati part-time.

Generalmente si riscontra una associazione in senso positivo tra la piena occupazione di entrambi i genitori e il rendimento dei bambini nella lettura, probabilmente imputabile alle maggiori risorse educative a disposizione delle famiglie.

Si differenziano da questo *trend* positivo solo alcuni paesi, significativamente legati ad un'area economicamente consolidata: Germania, Lussemburgo, Olanda, Nuova Zelanda e gran parte del Canada, dove il rendimento nella lettura è più elevato quando un solo genitore svolge un'attività a tempo pieno. Si potrebbe ipotizzare l'opzione del part-time o di un'altra soluzione lavorativa per uno dei genitori come scelta consapevole.

In Italia, rispetto alla media internazionale, la situazione lavorativa più diffusa è quella relativa ad un solo genitore, in assoluto il padre, occupato a tempo pieno che raggiunge un'alta percentuale in tutto il territorio: oltre il 50%. L'occupazione a tempo pieno di entrambi i genitori risulta invece una prerogativa dell'area soprattutto centro-settentrionale, mentre cala sensibilmente in

quella meridionale. Questo dato, coniugato con il riscontro che la situazione lavorativa di entrambi i genitori occupati a tempo parziale è diffusa in particolare nelle aree Sud e Sud e Isole, ci può offrire uno spaccato significativo dei limiti occupazionali del paese.

Anche per l'Italia la piena occupazione dei genitori si associa ad una migliore resa nella lettura, smentendo così l'opinione diffusa che una donna che lavora condizioni negativamente, con la sua assenza, il profitto del figlio.

È stato, inoltre, preso in considerazione il tipo di lavoro dei genitori graduato in sette tipologie, secondo un criterio decrescente di specializzazione: a partire da quello dei "professionisti", seguono quindi i proprietari di piccole imprese, i lavoratori specializzati, quelli non qualificati e chi non ha mai svolto un lavoro retribuito. Anche in questo caso sembrano associarsi la professione del genitore e la resa nella lettura del figlio: quanto più alto è il grado di professionalità tanto più alto è il rendimento del bambino.

A livello internazionale il 35% degli studenti ha almeno uno dei genitori impegnato come professionista, sebbene tale percentuale vari da paese a paese. A fronte di stati come la Danimarca, dove tale percentuale raggiunge o supera il 50%, l'Italia, con il suo modesto 25%, risulta nettamente inferiore alla media internazionale.

È vero, però, che il nostro paese risulta positivamente inferiore a questa media anche per quanto riguarda i livelli più bassi di specializzazione occupazionale.

### 5.3. Atteggiamento dei genitori nei confronti della lettura

Una serie di domande del *Questionario Famiglia* è finalizzata a rilevare l'atteggiamento dei genitori nei confronti della lettura, sia in termini di tempo che di scopi.

Per quanto riguarda il tempo dedicato alla lettura, è emerso che in quasi tutti i paesi hanno ottenuto migliori risultati quei bambini i cui genitori dedicavano molto tempo alla lettura: più di 5 ore alla settimana. Va comunque rilevato che, per quanto riguarda la frequenza di lettura, i genitori italiani si collocano agli ultimi posti, registrando un ulteriore calo in negativo rispetto al 2001. Diminuisce, rispettivamente dell'1% e del 4%, la percentuale di coloro che dedicano più di 5 o da 1 a 5 ore alla lettura settimanale e contemporaneamente aumentano, invece, ben del 5% i lettori saltuari (mai o quasi mai). La situazione risulta migliore se si considera la lettura come fonte di svago: in questo caso il nostro paese si colloca al di sopra della media internazionale. Chi si dedica alla lettura lo fa quindi prevalentemente per divertimento come dichiara il 49% dei genitori degli studenti campionati registrando un incremento del 2% rispetto al 2001.

L'indice di atteggiamento dei genitori nei confronti della lettura si basa sul grado di accordo – in base ad una scala a quattro punti (molto in disaccordo, poco in disaccordo, abbastanza d'accordo, molto d'accordo) – con le seguenti affermazioni:

- leggo solo se devo farlo;
- mi piace parlare di libri con gli altri;
- mi piace passare il tempo libero leggendo;
- in casa la lettura è un'attività importante;
- leggo solo se devo informarmi.

I tre livelli – alto, medio e basso – contrassegnano un atteggiamento altamente, mediamente o scarsamente positivo nei confronti del leggere. Da una lettura di questi dati emerge ancora una volta come i risultati migliori conseguiti dagli alunni si associno ad un indice di atteggiamento altamente positivo dei genitori in tutti i paesi esaminati.

Nel caso dell'Italia, viene mostrato un sostanziale gradimento nei confronti di questa attività: infatti poco più della metà dei genitori (55%) ha manifestato un atteggiamento altamente positivo. Questo dato appare purtroppo in leggera flessione rispetto al 2001, mentre significativamente si è alzata la percentuale di coloro che manifestano un atteggiamento negativo: 2% in più.

#### **5.4. Ruolo della lingua parlata rispetto al rendimento**

Per analizzare questo aspetto, vengono prese in esame le percentuali relative alle domande relative alla lingua parlata in famiglia, secondo però due diverse percezioni: quella degli studenti e quella dei genitori. A livello internazionale, circa il 66% degli studenti asserisce di parlare sempre in casa la lingua con cui hanno svolto il test; il 29% di parlare ogni tanto e mai il 5% la lingua del test nell'ambito della propria famiglia.

In Italia il 71% dei ragazzi ha dichiarato di parlare sempre a casa la lingua del test, il 27% solo talvolta e unicamente il 3% mai. I dati, confrontati con quelli del 2001, registrano una flessione dell'italiano come lingua parlata in famiglia: degno di nota è che la voce "qualche volta" sia passata addirittura dal 3% del 2001 al 27% del 2007.



## Atteggiamenti degli studenti e consapevolezza di sé come lettori

GIULIANA AGRICOLI

Gli studenti che provano piacere nel leggere e percepiscono se stessi come buoni lettori si dedicano più frequentemente alla lettura. Questo atteggiamento positivo verso l'esperienza letteraria costituisce uno stimolo forte alla realizzazione di obiettivi linguistici propri di un curriculum scolastico, non solo per quanto riguarda l'area linguistica, ma anche trasversalmente per tutti gli altri apprendimenti.

Lo studio IEA PIRLS, attraverso una serie di domande del *Questionario Studenti*, si è proposto di esaminare le attitudini dei bambini nei confronti della lettura, la loro idea di sé come lettori e la frequenza con cui leggono testi di narrativa o di informazione al di fuori della scuola<sup>1</sup>.

### 6.1. Consapevolezza di sé come lettore da parte dello studente

In base ai dati si conferma che l'atteggiamento positivo nei confronti della lettura e la percezione di sé come buoni lettori influiscono sul rendimento.

L'indice di *Atteggiamento degli Studenti nei confronti della Lettura* (ASL) è stato calcolato in base al grado di accordo – su una scala graduata da 1 a 4 punti – con le seguenti affermazioni:

- leggo solo se sono obbligato a farlo;
- mi piace parlare di libri con altre persone;
- mi farebbe piacere ricevere un libro in regalo;
- penso che leggere sia noioso;
- mi piace leggere.

Calcolata la media in base al grado di adesione alle affermazioni sulla lettura sopra citate, si sono ottenuti i seguenti indici di atteggiamento in relazione alla lettura: alto, medio e basso. Dai dati emerge che gli studenti hanno, in generale, un atteggiamento positivo nei confronti della lettura: in media, a livello internazionale, i bambini con un alto indice di positività sono il 49%, il 44% si attesta sul livello medio e solo un'esigua minoranza dichiara, invece, un modesto gradimento nei confronti della lettura. Ad un atteggiamento positivo corrisponde in genere un livello alto di rendimento.

<sup>1</sup> Per i dati ai quali si fa riferimento, si rimanda alle tabelle inserite in *Quadro di Sintesi*: Tab. n. 21, Tab. n. 22, Tab. n. 32, Tab. n. 33, Tab. n. 34, Tab. n. 35.

Per quanto riguarda l'Italia gli studenti con un alto indice di positività superano in percentuale la media internazionale (64% contro il 49%), registrando un significativo aumento rispetto ai dati del 2001.

La percezione che gli studenti hanno delle proprie capacità di lettura è un aspetto significativo del processo di crescita personale e predittivo degli esiti scolastici. Dallo studio emerge una conferma della stretta relazione tra percezione di sé e delle proprie capacità e rendimento nella lettura.

L'indice di *Percezione di Sé come Lettore* (PSL) è stato elaborato in base al grado di adesione fornito dagli studenti ad affermazioni relative alle loro abilità di comprensione:

- per me leggere è molto facile;
- non leggo bene come altri compagni della mia classe;
- quando leggo silenziosamente, capisco quasi tutto quello che leggo;
- leggo più lentamente degli altri compagni della mia classe.

Anche per questo indice il grado di adesione alle precedenti affermazioni è stato collocato su una scala articolata da 1 a 4 punti: “Sono molto d'accordo” “Sono abbastanza d'accordo” “Sono poco d'accordo” “Non sono per niente d'accordo”.

Dalla media delle risposte è stato calcolato che il 49% degli studenti possiede un alto grado di percezione delle proprie competenze di lettura, il 48% un livello medio, ed infine solo il 3% valuta ad un livello basso le proprie capacità.

Pressoché generalizzata in tutti i paesi è la tendenza che ad un'alta percezione di se stessi come buoni lettori si associa un rendimento più alto. Ad esempio, nella media internazionale al livello alto è associato un rendimento di 529 punti, superiore di 50 punti al rendimento dei lettori con una percezione delle proprie capacità a livello medio e di ben 93 punti rispetto a quelli che si collocano a livello basso.

In Italia, in particolare, gli studenti con un alto indice di sé come buoni lettori sono risultati nella fascia alta della classifica, riportando un significativo aumento della percentuale rispetto ai dati del 2001.

Le bambine sembrano apprezzare di più la lettura, valutando le proprie capacità di lettura più dei loro coetanei maschi e questo dato sembra ripetersi su tutto il territorio nazionale senza notevoli variazioni.

## 6.2. Gli studenti di fronte alle varie forme di lettura

Mediante una serie di domande sono state raccolte informazioni riguardanti il potenziamento dell'attività di alfabetizzazione al di fuori della scuola, con informazioni sulle abitudini dei bambini nel campo specifico della lettura: dalla letteratura di evasione, come racconti o romanzi, a testi di tipo informativo, dove accanto all'utilizzo dei libri tradizionali si registra sempre di più la presenza di Internet.

È stata considerata la frequenza con cui i bambini leggono racconti o romanzi al di fuori della scuola, secondo la seguente scansione temporale: “Ogni giorno o quasi ogni giorno”, “Una o due volte la settimana”, “Una o due volte al mese”, “Mai o quasi mai”. Si è quindi elaborato anche il *trend* rispetto ai risultati riferiti al 2001.

A livello internazionale, circa un terzo degli studenti (32%) ha affermato di dedicarsi a letture di evasione quasi ogni giorno e una percentuale molto simile (31%) almeno una volta alla settimana. Per quanto riguarda le categorie basse (“1 o 2 volte al mese”, “mai o quasi mai”) le percentuali sono rispettivamente il 18% e il 19%.

Se dalle medie internazionali è emerso che circa il 32% dei bambini dichiara di leggere questo tipo di libri “ogni giorno o quasi ogni giorno”, è da considerare che in Italia tale percentuale è purtroppo nettamente più bassa: solo il 22%. Non solo, ma l’affermazione dei bambini che hanno dichiarato di leggere “mai o quasi mai” letteratura di evasione al di fuori della scuola rappresenta la percentuale più alta in assoluto: 43%. È da notare, però, che i dati relativi alla lettura d’evasione registrano un’inversione di tendenza rispetto al 2001: si assiste ad aumento dei lettori assidui ed a un decremento dei lettori saltuari.

Anche se i testi di letteratura, quali racconti brevi e romanzi, costituiscono in ambito extrascolastico il materiale di lettura prevalente per gli alunni di quarta elementare, sono stati presi in considerazione anche testi di tipo informativo quali riviste, giornali quotidiani, manuali e testi d’istruzione, opuscoli e cataloghi, libri informativi.

Facendo un confronto con i dati sopra citati si nota che i lettori di testi informativi risultano più incostanti: infatti la rilevazione internazionale indica una percentuale bassa di studenti che quotidianamente si dedicano alla lettura di materiale informativo (16%). Le percentuali aumentano sensibilmente per quanto concerne la lettura di informazione praticata una o due volte la settimana o due volte al mese (rispettivamente 43% e 29%).

Dai dati emerge a livello internazionale un *trend* sostanzialmente negativo: si assiste rispetto al 2001 ad un generalizzato calo del numero dei bambini che leggono con assiduità testi informativi (ogni giorno o quasi) e contemporaneamente si rileva un aumento di coloro che considerano questo tipo di lettura un’attività sporadica (mai o quasi mai).

La maggior parte degli studenti italiani si attesta nella categoria di lettori che leggono letteratura di tipo informativo una o due volte al mese, ma anche in questo caso si registrano percentuali al di sotto della media internazionale (40% a fronte del 43%).

Si conferma la tendenza che vede le bambine più interessate alla lettura. Sono ancora queste ultime a leggere con maggior frequenza non solo letteratura di evasione ma anche testi di informazione, superando così i loro coetanei maschi.

La diffusione nel mondo dell’accesso ad Internet ha fornito un nuovo strumento di lettura in aggiunta a quello tradizionale su carta stampata. In relazione a questa nuova possibilità, si è indagato sulla frequenza con cui il bambino, in un normale giorno di scuola, si dedica alla lettura di storie e articoli su Internet oppure in libri e riviste.

È emerso che la pratica tradizionale, che vede nel libro la fonte principale di lettura, prevale ancora rispetto a quella praticata su Internet, ma con uno scarto assai ridotto: 1,4% di fronte all’1%. In tutti i paesi, comunque, è preferita la lettura tradizionale, ad eccezione del Belgio, dove alle due pratiche viene dedicato uguale tempo.

Per quanto riguarda la lettura tradizionale, risulta che le bambine vi dedicano più tempo rispetto ai loro coetanei maschi, tendenza confermata in tutti i paesi, ad eccezione della Spagna dove le percentuali sono pressoché uguali. Ad utilizzare Internet sembrano più propensi i maschi ad eccezione di Taipei cinese, dove le bambine sono più numerose.

In Italia, si confermano le tendenze emerse a livello internazionale, le percentuali tuttavia, si pongono, nelle due pratiche, al di sotto della media internazionale, anche se in percentuali statisticamente non significative: 0,7% di fronte all’1,0%; 1,3% di fronte all’1,4%.

È stata analizzata, infine, la tendenza degli studenti a leggere per divertimento personale, al di fuori della scuola, a prescindere dal tipo di testo utilizzato.

La media internazionale ha riportato che il 40% dei bambini legge per divertimento ogni giorno o quasi, mentre il 28% vi si dedica almeno una o due volte alla settimana e solo il 32% una o due volte al mese.

Ad una alta frequenza nella lettura personale si associa in ambito extrascolastico un rendimento altrettanto elevato.

Nel nostro paese i bambini, e soprattutto ancora una volta le bambine, leggono per piacere personale in contesti extrascolastici con una frequenza quotidiana maggiore rispetto al 2001, anche se la percentuale di lettori assidui si colloca, sebbene di poco, al di sotto della media internazionale.

È da rilevare, tuttavia, che rispetto ai dati del 2001 assistiamo ad un *trend* positivo: si è alzato del 7% il numero di coloro che dichiarano un'alta frequenza nella lettura per piacere personale e nel contempo si è abbassato della stessa percentuale il livello di bassa frequenza.

## Studi di caso IEA PIRLS 2006: un'anticipazione

LINA GROSSI – SILVANA SERRA

A completamento del Rapporto nazionale IEA PIRLS 2006 e in linea di continuità con analogo studio condotto a conclusione della rilevazione 2001<sup>1</sup>, il Gruppo di lavoro INVALSI<sup>2</sup> ha realizzato una serie di studi di caso, in fase di pubblicazione nel secondo volume della presente opera, attraverso un approccio di analisi di tipo osservativo, con la finalità di esplorare in profondità le ragioni dei risultati conseguiti dall'Italia nella rilevazione internazionale, risultati di particolare interesse in quanto in controtendenza rispetto a quelli emersi dall'indagine OCSE-PISA sulle competenze di lettura dei quindicenni.

### 7.1. Fasi e strumenti

Gli studi di caso sono impostati sulla base del modello circolare proposto da John Dewey, (Fig. 2) generalmente in uso nella ricerca educativa: a partire dall'individuazione del problema e dalla esplicitazione delle finalità si è elaborato il piano operativo e interpretativo, quindi si è delineato il disegno della ricerca con le strategie di sviluppo e la conseguente costruzione degli strumenti, si sono selezionate le unità di analisi, nello specifico le scuole, si sono raccolti e analizzati i dati se-

---

<sup>1</sup> Lo *Studio Osservativo IEA ICONA 2002-2004. Dieci studi di caso sull'insegnamento della lettura ai bambini di nove anni* è stato condotto – come spiegato nella *Presentazione* da Gabriella Pavan De Gregorio – per mettere in evidenza, attraverso la raccolta di dati che non è stato possibile ricavare con gli strumenti dell'indagine quantitativa, aspetti dei fattori di contesto che raramente riescono ad emergere se non attraverso un approccio di analisi di tipo osservativo. Sono state scelte, in particolare, tre variabili che giocano un ruolo determinante, nel processo di sviluppo della lettura: *la variabile dell'insegnante, della classe e del contesto*. Si è ritenuto indispensabile, ad esempio, approfondire quale relazione sia possibile stabilire tra il successo o l'insuccesso nella lettura di una determinata classe e l'insegnante, con il suo profilo culturale – linguistico, disciplinare e professionale – e con il suo modo di trasformare il sapere teorico e concettuale in un sapere pratico personale, capace di adattarsi alla specifica situazione della classe.

Ugualmente significativo si è ritenuto il fattore “contesto”, inteso nella accezione più ampia e articolata possibile, includendovi dunque sia gli aspetti di prossimità – la classe e le risorse materiali della scuola – sia i luoghi più estesi di riferimento, quali le realtà educative regionali, le biblioteche, il mondo editoriale. L'intenzione di conoscere più a fondo il reale spessore del contesto culturale che si snoda attorno alla scuola e al bambino ha guidato la realizzazione di una Rassegna delle attività di promozione della lettura sul territorio nazionale.

Lo studio che comprende una sezione con gli strumenti utilizzati nel corso dell'indagine è consultabile sul sito dell'INVALSI: [http://archivio.invalsi.it/ricerche-internazionali/iea-icona/pagine/studio\\_oss2.htm](http://archivio.invalsi.it/ricerche-internazionali/iea-icona/pagine/studio_oss2.htm).

Questo studio è stato citato nel *Quaderno bianco sulla scuola* come esempio di attività da riproporre sulle metodiche dell'insegnare a leggere (Appendice 5, p. 263).

<sup>2</sup> Il Gruppo di lavoro INVALSI che ha condotto gli studi di caso nel 2006 è formato da Lina Grossi, Maria Elvira Pistoresi, Silvana Serra, Federica Fauci.

condo protocolli condivisi nell'ottica di una comunicazione dei risultati destinata anche alle scuole e utile per l'autoanalisi dei processi di insegnamento.

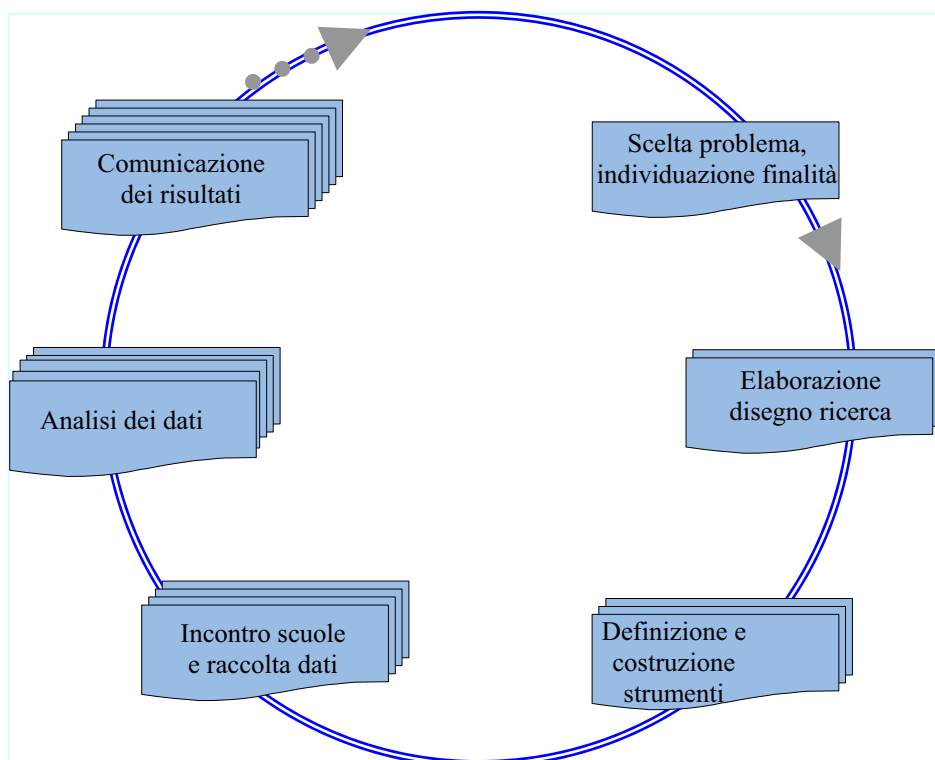


Figura 2. Le tappe dell'indagine: il modello circolare (J. Dewey)

Nello specifico degli studi di caso la delimitazione del problema è ovviamente vincolata alle scelte dello studio principale e la finalità, come già detto, risponde al bisogno di approfondire dal punto di vista qualitativo le ragioni del successo italiano, a partire da alcune ipotesi guida che riguardano variabili *in situazione* quali la qualità dell'insegnamento, le caratteristiche del curriculum e il clima della scuola.

La strategia di ricerca adottata ha consentito di contestualizzare le situazioni in esame, per comprenderne i punti cruciali e le variabili in gioco e per cogliere gli elementi significativi rivelatori delle ragioni del rendimento positivo degli studenti italiani nella comprensione della lettura.

Ai fini della realizzazione degli studi di caso sono stati costruiti strumenti descrittivi in considerazione del fatto che tale tipo di strumento rappresenta una linea discriminante in campo pedagogico fra ricerca qualitativa e quantitativa: a completamento di un'indagine statistica, quando si vogliono approfondire le ragioni di certi risultati uno strumento descrittivo è funzionale ad indagare non il *quanto* del fenomeno da osservare, ma piuttosto il *se*, il *perché* e il *come* in situazioni complesse, caratterizzate dall'interazione di un gruppo di persone.

Gli strumenti messi a punto sono: due schede di osservazione delle modalità di interazione fra il docente e la classe, una focalizzata sul tipo di mediazione posta in atto dal docente, l'altra sulle

modalità di interazione degli studenti fra loro e con l'insegnante. A queste schede si affiancano una scheda dettagliata per l'osservazione sistematica dello sviluppo e dell'articolazione di una lezione di comprensione della lettura e una scheda analitica per la registrazione dei processi cognitivi messi in atto, declinati sulla base del *framework* dello studio principale. A completamento del *set* di strumenti il Gruppo di lavoro ha predisposto una traccia per l'intervista all'insegnante di italiano della classe coinvolta nella rilevazione internazionale e nello studio osservativo con domande relative a quattro settori di indagine: il contesto scolastico e il clima della scuola, l'organizzazione del curriculum e le scelte in ambito didattico, programmatiche e operative. La parte conclusiva riguarda la percezione dei cambiamenti in atto e le aspettative circa il futuro.

Come unità di analisi si sono selezionate scuole interne al campione nazionale IEA PIRLS 2006 che hanno conseguito risultati omologhi, di livello medio, distribuite variamente sul territorio nazionale. Trattandosi, comunque, di singoli casi, di situazioni che, strettamente legate allo specifico di riferimento, possono considerarsi esemplificative delle questioni affrontate, esse non sono di per sé generalizzabili. Ciò risponde alla caratteristica principale degli studi di caso che prevede la delimitazione dell'oggetto dell'indagine: il singolo caso è considerato come un sistema integrato di relazioni, nello specifico la singola classe all'interno dell'istituzione scolastica di appartenenza, osservata nelle dinamiche interne e nei rapporti con la realtà territoriale. Per questa via è stato possibile esplorare i *come* e i *perché* di un fenomeno, all'interno del suo contesto reale, nel quale assumono notevole rilievo le variabili di sfondo e il punto di vista dei soggetti coinvolti (docenti, studenti, genitori). Del resto lo studio internazionale stesso dedica ampio spazio all'analisi del contesto effettuata attraverso i questionari di sfondo in considerazione del peso che i fattori socio-culturali hanno sullo sviluppo delle competenze di lettura dei bambini.

Per assicurare omogeneità alla raccolta dei dati, in vista di una trattazione conforme e condivisa dei materiali, sono stati predisposti protocolli di trascrizione dei contenuti delle registrazioni delle lezioni osservate, delle interviste e di archiviazione dei materiali raccolti durante la fase di osservazione sul campo, come il Piano dell'Offerta Formativa, la programmazione dei singoli docenti e di Istituto e i progetti relativi alla lettura della singola scuola o in rete. Tale procedura ha permesso di delineare un modello di stesura comune dei singoli casi, trascritti in forma narrativa per la parte che riguarda l'osservazione in classe.

La struttura comune si articola in tre parti:

- mediazione didattica, con un inserto su "Testo e processi di lettura";
- intervista, con un inserto relativo alle metafore usate dall'insegnante;
- situazione di sfondo, suddivisa in "Territorio e famiglia" e "Curricolo".

Questa omogeneità nell'analisi dei dati ha reso possibile l'elaborazione di tavole di comparazione fra le singole situazioni osservate anche relativamente ai processi di comprensione della lettura messi in atto nella concretezza delle prassi didattiche dei docenti.

Lo studio osservativo ha ottenuto un duplice risultato:

- ha approfondito le ragioni del successo della scuola primaria italiana nell'ambito della lettura mettendo in luce tratti comuni sul piano più propriamente metodologico e didattico che possono configurarsi di fatto come espressioni di "buona pratica" secondo i parametri che generalmente la identificano: adeguatezza e completezza del piano progettuale ed attuativo

in merito all'organizzazione e allo sviluppo di competenze curricolari; innovatività come capacità di adattamento ai cambiamenti; sostenibilità organizzativa e culturale in merito alle risorse, riproducibilità come capacità di descrizione della strategia progettuale;

- ha confermato la sostanziale qualità dell'insegnamento nella scuola "reale" sia per quanto riguarda l'educazione cognitiva e metacognitiva – con la capacità di far convivere la pluralità degli approcci teorici e educativi con diversi modelli didattici – che per quanto riguarda la capacità di capire gli aspetti emotivi della conoscenza e, quindi, del vissuto dei bambini.

*PARTE TERZA*

---

QUADRO DI SINTESI DELLA RICERCA INTERNAZIONALE



## Dati salienti dei risultati e dei fattori di sfondo

LINA GROSSI

### 8.1. I risultati internazionali e nazionali

Nell'odierna società dell'informazione la capacità di leggere è essenziale per lo sviluppo personale e intellettuale degli individui e per la crescita sociale ed economica di un paese. Lo studio PIRLS, a partire da questa considerazione, esplora i rapporti tra lettura e condizioni di sfondo che la accompagnano. Nel quadro di un contesto internazionale, la ricerca PIRLS 2006 offre la possibilità a ciascuno dei paesi partecipanti di osservare le politiche e le pratiche educative alla luce di modelli di riferimento per la lettura condivisi a livello internazionale.

Tutti gli aspetti del PIRLS 2006 hanno avuto come denominatore comune l'attenzione alla qualità. Tutti i paesi hanno adottato procedure rigorose per evitare errori nel campionamento e nelle varie fasi del progetto e assicurare la comparabilità dei dati. La traduzione delle prove e dei questionari ha comportato un dettagliato e ripetuto processo di revisione e numerosi sono stati gli incontri di formazione sulla raccolta dei dati e sull'attribuzione dei punteggi. Anteriormente all'analisi, i dati dei singoli paesi sono stati sottoposti a controlli per la verifica della coerenza e della comparabilità tra i diversi paesi.

Lo studio fornisce, pertanto, dati attendibili e aggiornati sulla lettura e consente altresì ai paesi coinvolti nella rilevazione precedente di effettuare, a distanza di cinque anni, una comparazione dei risultati relativi alla capacità di lettura. Ma al di là dei confronti lo studio offre una messe preziosa e ricchissima di informazioni di sfondo – raccolte attraverso la somministrazione di questionari alla famiglia, alla scuola, all'insegnante e allo studente – sulle esperienze di lettura dei bambini a scuola e fuori della scuola, sul contesto sociale e familiare dei bambini, sulle caratteristiche delle singole istituzioni scolastiche, sulle metodologie, gli strumenti didattici e sulle pratiche valutative relative all'insegnamento della lettura.

Nella presente sintesi si delinea un primo quadro d'insieme da cui è possibile evidenziare gli aspetti caratterizzanti la situazione italiana nel panorama internazionale e operare confronti con la rilevazione condotta nel 2001. Si tratta di risultati di interesse generale sia per le famiglie sia per chi opera nella scuola e nella ricerca educativa, sia per i decisori delle politiche scolastiche. Le ragioni profonde che spiegano i risultati emergeranno nella descrizione analitica dei dati contenuta nel Rapporto, che sarà pubblicato nel 2008.

L'indagine PIRLS 2006 è stata condotta in 40 paesi del mondo e, se si considerano il Belgio con i due sistemi educativi e il Canada con le 5 province, il totale è di 45 partecipanti (tabella 1). L'u-

nità di riferimento dell'attività di ricerca è lo studente; pertanto l'attività di valutazione si è incentrata sul rendimento dei soggetti testati. L'Italia ha partecipato con un campione di 150 scuole e di 3581 bambini. Di questi ultimi, una percentuale che varia dal 3,8% al Sud dell'Italia, al 6,4% al Centro, all'8,6% nel Nord Est e al 5,1% nel Nord Ovest è nata all'estero. Tale percentuale si riferisce ai bambini testati, frequentanti nel 2006 il quarto anno di scuola primaria, con una padronanza della lingua italiana tale da consentire loro di svolgere le prove.

Dalle prove è emerso che:

- i partecipanti con i livelli più alti di apprendimento rappresentano regioni del mondo geograficamente diverse: Europa dell'est (Federazione Russa, Ungheria); Asia (Hong Kong SAR, Singapore); Canada (*Alberta, Columbia Britannica, Ontario*); Europa occidentale (Italia, Germania); Scandinavia (Svezia). Ai primi tre posti nella scala di rendimento nella lettura si collocano, infatti, tra i paesi partecipanti, la Federazione Russa, Hong Kong e Canada, con la provincia di *Alberta*. Seguono il Canada (*Columbia Britannica e Ontario*), il Lussemburgo, l'Italia e l'Ungheria. I risultati sono stati riportati su scala con media internazionale pari a 500 e i punteggi corrispondono al punteggio medio conseguito da ciascun paese: il punteggio dell'Italia è pari a 551 (tabella 2).
- L'Italia si colloca nella fascia alta del rendimento nella lettura (tabella 3), con un punteggio significativamente più alto della media internazionale e con un'età media dei bambini partecipanti più bassa di tutti gli altri paesi (9,7 anni). A parità di anni di scolarità, infatti, i bambini italiani hanno un'età media nettamente inferiore di quella della maggior parte degli altri paesi (tabella 2), con una differenza notevole se confrontata, ad esempio, con quella dei bambini della Federazione Russa (10,8), di Singapore (10,4), del Lussemburgo (11,4) o di poco inferiore rispetto a quella del Canada (9,8/9,9). La differenza è dovuta al differente inizio della scuola dell'obbligo o a scelte legate ai singoli contesti nazionali.
- Confrontando il punteggio ottenuto nella rilevazione condotta nel 2006 con la precedente indagine PIRLS 2001, l'Italia si colloca tra i paesi nei quali si registra un significativo miglioramento nel rendimento nella lettura con un punteggio di undici punti più elevato (tabella 4). Il confronto è stato effettuato tra i 26 paesi e le due province del Canada che hanno partecipato ad entrambe le rilevazioni. In assoluto il miglioramento più netto riguarda i tre paesi con il punteggio più elevato nella scala del rendimento (Federazione Russa, Hong Kong SAR, Singapore) e la Slovenia. Dei paesi che hanno partecipato anche al PIRLS 2001, otto paesi mostrano un significativo progresso nel rendimento medio in lettura: la Federazione Russa, Hong Kong SAR, Singapore, Slovenia, Repubblica Slovacca, Italia, Germania e Ungheria. Paesi con significativi regressi sono: la Lituania, la Svezia, l'Inghilterra, la Romania e il Marocco.
- Dalla rielaborazione dei dati italiani risulta che il rendimento è decisamente superiore rispetto alla media internazionale, con variazioni all'interno dei diversi strati regionali: i risultati migliori si sono registrati nelle regioni del Centro e, di poco inferiori, nelle regioni del Nord Est e del Nord Ovest; seguono le regioni del Sud e infine quelle del Sud e Isole. Il miglioramento nel rendimento in lettura, che ha riguardato quasi tutte le regioni, è risultato più evidente, rispetto al 2001, nelle regioni del Sud e Sud e Isole. In lieve controtendenza il rendimento nelle regioni del Nord Ovest, in cui si registra una flessione rispetto al 2001 (tabella A).

- Come si è verificato generalmente nelle indagini sul profitto scolastico sia nazionali sia internazionali, in tutti i paesi le bambine hanno ottenuto un punteggio medio significativamente più alto rispetto ai bambini. L'Italia è tra i paesi in cui la differenza di rendimento tra maschi e femmine, pur presente, è meno marcata (7 punti). Comparando il rendimento ottenuto nell'ultima rilevazione con quella del 2001, le bambine italiane fanno registrare un miglioramento di 10 punti, i maschi di 11. Questa variazione positiva risulta però maggiore per le femmine se rapportata al miglioramento medio internazionale del rendimento che è stato di nove punti maggiore per le femmine e di sei punti per i maschi (tabelle 5 e 6).
- Le prestazioni degli studenti sono state rapportate a determinati livelli internazionali di riferimento: il livello superiore di rendimento (punteggio 625), il livello alto (punteggio 550), medio (punteggio 475), basso (400). In circa la metà dei paesi partecipanti al PIRLS 2006, quasi tutti gli studenti (95% o più) hanno dimostrato di possedere almeno le competenze base di lettura, collocandosi entro la soglia (o al di sopra) della fascia bassa di riferimento (ad esempio, gli studenti sono in grado di individuare un'informazione palesemente espressa nel testo o fare inferenze semplici).
- In generale, in circa la metà dei paesi partecipanti i tre quarti degli studenti raggiunge il livello della fascia media di rendimento (ad esempio, è in grado riconoscere le diverse parti di un testo o rintracciare le sequenze) e circa i due quinti raggiunge il livello della fascia alta (ad esempio, è capace di spiegare e interpretare tutti i messaggi o i concetti contenuti nel testo).
- Singapore e la Federazione Russa sono i paesi con la più alta percentuale di studenti con il livello di eccellenza: il 19% raggiunge il livello della fascia superiore di rendimento (ad esempio, è capace di interpretare e correlare le informazioni contenute nel testo). Comunque, in circa la metà dei partecipanti il 7% (o poco meno) dei bambini testati ha raggiunto la fascia superiore di rendimento, con risultati di livello elevato in entrambi gli scopi di lettura e per i diversi processi di comprensione testati.
- In Italia tutti i bambini, eccetto il 2%, hanno superato il livello basso di rendimento nella comprensione della lettura; l'87% ha superato il livello medio; il 52 % raggiunge il livello alto; il 14% il livello di eccellenza (tabella 10).
- Per quanto riguarda il confronto con il 2001 sulla distribuzione degli studenti nelle fasce di rendimento, in Italia si registra una tendenza al miglioramento verso l'alto: una percentuale significativamente più elevata di studenti si colloca nei livelli alti, intermedi e bassi di competenza nella comprensione della lettura, mentre resta pressoché invariata la fascia di eccellenza (tabella 11).
- Lo studio IEA PIRLS ha esaminato due scopi fondamentali di lettura: letterario (leggere per fruire di un'esperienza estetica ed emotiva) e informativo (leggere per ricavare ed usare informazioni). La differenza di punteggio tra i risultati nella lettura del testo letterario e informativo per l'Italia non è statisticamente rilevante. I bambini italiani mostrano analoghe capacità, con una facilità di poco maggiore nei riguardi del testo letterario (tabella 7).
- I paesi con un rendimento più alto nel 2006 rispetto al 2001 hanno ottenuto risultati migliori in entrambi gli scopi di lettura e nei relativi processi di comprensione e, analogamente, i

paesi con un rendimento più basso un peggioramento sia nella comprensione del testo a scopi letterari che informativi. Gli otto paesi che hanno ottenuto punteggi più elevati rispetto alla precedente rilevazione hanno ottenuto quasi tutti un miglioramento nel testo informativo e un ulteriore balzo in avanti nella capacità di lettura del testo letterario. Anche i bambini italiani, rispetto al 2001, hanno ottenuto un miglioramento significativo, con una differenza, sul piano statistico, di 8 punti per la comprensione del testo letterario e con un miglioramento ancora più netto, di 13 punti, nella comprensione del testo informativo (tabelle 8 e 9);

- Rispetto ai processi di comprensione della lettura sulla base dei quali sono stati valutati i bambini coinvolti nella rilevazione – indicati nel quadro teorico dello studio IEA PIRLS – i bambini italiani hanno ottenuti risultati migliori nella capacità di *Interpretare, Integrare e Valutare informazioni e concetti* rispetto alla capacità di *Ricavare informazioni e Fare inferenze*, con una differenza significativa di 12 punti.
- Nei cinque anni intercorsi tra le due rilevazioni, il rendimento è rimasto pressoché costante – con un incremento lieve – per quanto riguarda la capacità di *Ricavare informazioni e Fare inferenze*; si è registrato invece un deciso miglioramento nella capacità di *Interpretare, Integrare e Valutare informazioni e concetti* di 14 punti che colloca l'Italia tra i paesi con i progressi più significativi.

## 8.2. I Questionari e i fattori di sfondo

Nello Studio i risultati nella lettura sono stati posti in relazione con i contesti della famiglia, della scuola, della comunità locale e nazionale. All'interno di ciascun contesto sono stati individuati alcuni macrofattori di influenza – come si può vedere nel Quadro di riferimento – sulla base dei quali sono stati costruiti i quattro Questionari: Questionario dello studente, della famiglia, dell'insegnante, della scuola. In Italia, tutti gli insegnanti, i dirigenti e gli studenti coinvolti nella rilevazione hanno compilato i questionari di fondo di loro pertinenza; i genitori al 97%. Il dato costituisce un aspetto caratterizzante dell'Italia che si colloca tra i paesi con la maggiore adesione di tutte le componenti alla compilazione del Questionario.

Attraverso i questionari di sfondo sono state raccolte informazioni sugli aspetti della vita scolastica e familiare dei bambini/e, sull'influenza dell'ambiente familiare, su abitudini e pratiche di lettura dei bambini a casa, su abitudini e atteggiamenti degli studenti nei confronti della lettura, sulle pratiche didattiche e di valutazione, sul curriculum di lettura.

## 8.3. L'ambiente familiare

Lo studio IEA PIRLS ha inteso correlare l'influenza dell'ambiente familiare nel favorire lo sviluppo delle capacità di lettura. I risultati emersi dalla rilevazione 2006 hanno confermato i dati già noti e posto in evidenza quanto segue:

- a livello internazionale si è verificata una correlazione positiva tra rendimento nella lettura e coinvolgimento della famiglia in attività di promozione della lettura in casa (leggere libri, raccontare storie, cantare canzoni, giocare con le lettere dell'alfabeto, fare giochi di parole, leggere ad alta voce cartelli o etichette), prima dell'inizio della scuola primaria (tabella 12).

È risultato che in media il 54% degli studenti testati ha svolto tali attività con frequenza alta, il 33% con frequenza media e il 13% bassa.

- In Italia il 65% dei bambini – secondo quanto emerso dalle risposte fornite dai genitori nel questionario famiglia – ha svolto, prima dell’inizio della scuola dell’obbligo, attività connesse con la lettura, con una frequenza alta; il 28% con una frequenza media e solo il 7% con una frequenza bassa. L’impegno sistematico della famiglia nel sollecitare l’interesse per la lettura fin dalla prima infanzia risulta essere molto forte, con un significativo incremento del 3% rispetto al 2001 nella fascia di maggiore impegno. Di segno opposto risulta l’andamento per quanto riguarda le risorse educative in casa (presenza del computer, disponibilità di un tavolo di studio, libri propri, presenza in casa di un quotidiano). Pur tra i paesi che si collocano al di sopra della media internazionale, solo l’8% dei bambini italiani si colloca nella fascia alta; l’84% nella fascia media, con una flessione in negativo rispetto alla precedente rilevazione; l’8% nella fascia bassa. In Italia, inoltre, è risultato che nelle famiglie il possesso di libri destinati ai bambini è decisamente carente: solo il 5% dei bambini vive in case con più di cento libri mentre il 22% ne ha da zero a dieci. Nella media internazionale il 14% dei bambini ha a disposizione più di cento libri e il 20 % meno di dieci.
- Nella rilevazione PIRLS 2006 si è confermato che il rendimento nella lettura è più alto per quegli studenti i cui genitori sono lettori abituali; è risultato anche che la maggioranza dei bambini testati (52%) ha genitori ben disposti verso la lettura. La presenza di libri per bambini in casa continua a mostrare una positiva correlazione con il rendimento nella lettura. Ad uno sguardo d’insieme sui diversi paesi si nota un lieve decremento nel possesso di libri per bambini, forse dovuto ad un aumento di accesso ad Internet.
- Lo studio ha confermato altresì, sul piano mondiale, una correlazione positiva tra il livello di istruzione dei genitori e il rendimento nella lettura dei figli (tabella 13). In Italia, ad esempio, il rendimento dei bambini decresce progressivamente in relazione al livello di istruzione dei genitori: il 16% dei bambini con uno o entrambi genitori dotati di titolo di studio universitario ottiene un punteggio medio di 586 punti (a fronte di una media italiana di 551 punti); il 50% dei bambini con almeno uno dei genitori forniti di diploma di scuola secondaria superiore (inclusi quelli i cui genitori hanno frequentato corsi di post-diploma non universitari) ottengono tra i 558/554 punti; il 32% con uno o entrambi i genitori dotati di diploma di scuola media inferiore 536 punti. Una corrispondenza si registra anche tra il tipo di lavoro dei genitori e il rendimento dei bambini italiani nella lettura.

#### 8.4. Lettura e curriculum scolastico

La ricerca ha posto in evidenza l’importanza data alla lettura nel curriculum scolastico e nell’organizzazione dell’insegnamento della lettura. Dal *Questionario scuola*, rivolto ai dirigenti scolastici, è emerso che:

- per quanto riguarda le politiche scolastiche e le indicazioni sulla lettura i quattro quinti degli studenti ai quali sono state somministrate le prove sono iscritti in scuole che realizzano attività informali per promuovere la lettura (gruppi di lettura, incontri con autori ecc). In circa la metà dei paesi le scuole realizzano uno specifico programma di lettura, oltre alle indi-

cazioni stabilite a livello nazionale, elaborano Linee guida proprie volte a coordinare l'insegnamento della lettura tra tutti i docenti e realizzano corsi per insegnanti tesi a migliorare l'insegnamento della lettura.

- Nella scuola primaria, all'interno del curricolo, la lettura costituisce il punto di maggiore interesse rispetto alle altre abilità linguistiche (scrittura, parlato e ascolto) anche in relazione alle altre aree disciplinari.

## 8.5. Pratiche didattiche e strategie di valutazione

Nei paesi partecipanti sono state registrati molti tratti comuni nelle pratiche didattiche della lettura e nelle strategie di valutazione. Alcuni vengono di seguito sintetizzati:

- i materiali di base utilizzati con maggiore frequenza dagli insegnanti, a livello internazionale, sono il libro di testo (dal 90% degli insegnanti), eserciziari o schede di lavoro (82%), collane di lettura (60%). Poco diffuso l'uso di giornali e libri per bambini o del computer. In Italia la quasi totalità degli insegnanti (99%) ha dichiarato nel Questionario docenti di utilizzare il libro di testo come strumento principale per l'insegnamento della lettura e il 92% ha affermato di usare schede di lavoro, mentre è meno diffuso della media il ricorso a collane di lettura e al computer per l'insegnamento della lettura (software didattico ecc.).
- Nella maggioranza dei paesi è generalizzato l'uso, sia come pratica didattica che come strumento di verifica delle prestazioni degli alunni, di domande orali sul testo. Frequente è risultato anche il ricorso alla scrittura come attività a supporto di quanto letto ad alta voce in classe. Anche in Italia l'attività più diffusa è la verifica orale, tramite domande, riassunti o relazioni su quanto letto. In significativo incremento, rispetto al 2001, la tendenza tra gli insegnanti a formulare domande a scelta multipla sui testi letti e a collegare la pratica della lettura con la scrittura, attraverso domande scritte a risposta breve su ciò che è stato letto (tabella 17).
- Uno dei motivi di successo nel rendimento nella lettura può essere attribuito all'ampio ricorso alle biblioteche di istituto e di classe, come risorsa per favorire la lettura. La disponibilità di biblioteche è molto alta: l'89% dei bambini partecipanti allo studio può usufruire di una biblioteca scolastica e in Italia tale percentuale si innalza fino al 94%, anche se il numero dei libri e delle riviste disponibili è inferiore a quello medio internazionale. Tende a valori superiori alla media anche la frequenza dei prestiti di libri dalle biblioteche scolastiche.
- Il 65 % degli studenti, in PIRLS 2006, ha accesso al computer a scuola; il 57% è in scuole con accesso ad Internet, anche se con una differenza significativa da paese a paese.

## 8.6. Atteggiamento verso la lettura e percezione di sé degli studenti

I risultati dello studio hanno messo in evidenza che in tutti i paesi i bambini che frequentano il quarto anno di scuola primaria hanno un atteggiamento generalmente positivo nei confronti della lettura e una percezione in genere positiva della propria capacità di lettura. Dai risultati è emerso che:

- ad un atteggiamento positivo nei confronti della lettura corrisponde in genere un livello alto di rendimento: ad esempio, in Italia gli studenti con un alto indice di positività hanno ottenuto punteggi molto elevati di rendimento: Il 64% dei bambini italiani, con un incremento dell'8%, si è collocato nella fascia alta dell'indice. Mentre è salita la percentuale di bambini con un atteggiamento molto positivo, è diminuita di 7 punti, collocandosi nettamente al di sotto della media, la percentuale di bambini (31%) che si colloca nella fascia media, pur con un rendimento sempre positivo (tabella 14).
- Sul piano internazionale il 49% dei bambini mostra di possedere un alto grado di percezione delle proprie competenze di lettura; il 48% un grado medio e solo il 3% un basso grado. In genere la percezione positiva si correla con un livello di rendimento alto.
- Nel PIRLS 2006, gli studenti hanno dichiarato di leggere racconti e romanzi più frequentemente di materiali informativi (cataloghi, istruzioni, riviste, ecc.); la tendenza alla lettura quotidiana di testi letterari e informativi è in flessione rispetto al 2001. In media circa un terzo degli studenti (32%) ha dichiarato di leggere, al di fuori della scuola, racconti e romanzi ogni giorno o quasi, un altro terzo di leggerli almeno una volta a settimana. Soltanto il 16% degli studenti, in media, ha dichiarato di leggere quotidianamente materiali informativi e il 43% di farlo su base settimanale.
- I bambini italiani – secondo quanto hanno dichiarato nel *Questionario Studenti – leggono*, per divertimento, fuori della scuola, con una frequenza giornaliera maggiore rispetto al 2001, anche se la percentuale di lettori assidui è ancora leggermente al di sotto della media internazionale.

## 8.7. Frequenza della scuola dell'infanzia e rendimento nella lettura

La scuola dell'infanzia, nella sue diverse forme, gioca un ruolo importante nella preparazione dei bambini alla scuola primaria. Dai risultati è emerso che:

- seppure con differenze notevoli da paese a paese, il 45% dei bambini del quarto anno di scuola primaria ha frequentato in media tre o più anni di scuola pre-primaria. In Italia tale percentuale sale al 70% e si correla con il rendimento migliore, notevolmente superiore alla media internazionale (tabella 15).

## 8.8. Profilo dei docenti per sesso, età e anni di insegnamento

Dallo studio sono emerse informazioni circa il profilo dei docenti che hanno insegnato nelle classi degli studenti compresi nel campione internazionale. Tale profilo presenta analogie e differenze significative tra i diversi paesi. Alcune vengono di seguito sintetizzate:

- nel contesto internazionale le insegnanti donne sono risultate essere l'83%, prevalendo così nettamente sugli insegnanti uomini (tabella 16). Tale prevalenza in Italia si innalza fino a quasi la totalità di presenze femminili nella scuola primaria (98%). Una presenza maschile nettamente al disopra della media internazionale (17%) si registra in diversi paesi: ad esem-

pio, in Lussemburgo dove la presenza maschile è del 45%, in Marocco del 44%, in Iran del 50%, in Francia del 29%.

- Per quanto riguarda l'età, il 45% dei bambini partecipanti allo studio IEA PIRLS 2006 aveva insegnanti di età inferiore ai quarant'anni. Tuttavia la situazione varia notevolmente da paese a paese. Si va infatti dalla Germania e dalla Spagna con il 49% degli insegnanti di età media superiore ai cinquant'anni, a Singapore con il 37% di insegnanti al di sotto dei ventinove anni. In Italia l'età media degli insegnanti è alta: il 47% dei bambini testati aveva insegnanti di più di cinquant'anni e solo il 2% aveva insegnanti giovani di età inferiore ai ventinove anni. Ne consegue anche una lunga pratica didattica con un numero medio di anni di insegnamento (22) superiore alla media internazionale.

I dati che emergono dai risultati della Prova e dai Questionari di sfondo dello Studio internazionale IEA PIRLS 2006 delineano un panorama della scuola primaria italiana caratterizzato da forti tratti di positività e da un buon andamento nel rendimento della lettura. Quali le ragioni? Alcune, le più evidenti, è possibile formularle già ad una prima lettura dei dati; le altre, le più complesse, emergeranno dall'analisi, effettuata nel redigere il Rapporto nazionale, dei singoli aspetti della rilevazione. Le ragioni più evidenti sono rintracciabili nei seguenti aspetti:

- la diffusione e il rafforzamento della cultura dell'autonomia delle istituzioni scolastiche – organizzativa e didattica – nella pluralità delle sue forme: ampiezza dell'offerta formativa, definizione dei curricoli, flessibilità oraria, ecc.
- L'osmosi positiva con le ricerche nazionali e internazionali nella scelta dei testi per la lettura (testo letterario e informativo) e nelle pratiche didattiche.
- Lo sviluppo di una cultura della valutazione (*teach to test*) con l'introduzione nelle scuole di prove di verifica strutturate (quesiti a scelta multipla) e semistrutturate (quesiti con stimolo chiuso e risposta aperta).
- Il clima all'interno delle scuole improntato a rapporti di collaborazione tra docenti e tra docenti e famiglia; l'interazione positiva tra insegnanti e classe.
- Gli aspetti motivazionali favoriti dal coinvolgimento della famiglia in attività di promozione della lettura a casa, in età prescolare e nei primi anni di scolarità, e dalle attività di lettura a scuola (uso delle biblioteche di classe e di istituto).

## TABELLE DI RIFERIMENTO\*

Si riportano di seguito le tabelle citate nel Quadro di sintesi, estratte dal Rapporto internazionale 2006 e tradotte in italiano.

<b><i>Paesi</i></b>	<b><i>Punteggio medio</i></b>
Federazione Russa	565
Hong Kong SAR	564
<i>Canada, Alberta</i>	560
Singapore	558
<i>Canada, Columbia B.</i>	558
Lussemburgo	557
<i>Canada, Ontario</i>	555
<b>Italia</b>	<b>551</b>
Ungheria	551
Svezia	549
Germania	548
Paesi Bassi	547
Belgio (Fiammingo)	547
Bulgaria	547
Danimarca	546
<i>Canada, Nuova Scozia</i>	542
Lettonia	541
Stati Uniti	540
Inghilterra	539
Austria	538
Lituania	537
Taipei cinese	535
<i>Canada, Quebec</i>	533
Nuova Zelanda	532
Repubblica Slovacca	531
Scozia	527
Francia	522
Slovenia	522
Polonia	519
Spagna	513
Israele	512
Islanda	511
<b>Media Internazionale</b>	<b>500</b>
Moldovia, Repubblica di	500
Belgio (Francese)	500
Norvegia	498
Romania	489
Georgia	471
Macedonia, Repubblica di	442
Trinidad e Tobago	436
Iran	421
Indonesia	405
Qatar	353
Kuwait	330
Marocco	323
Sud Africa	302

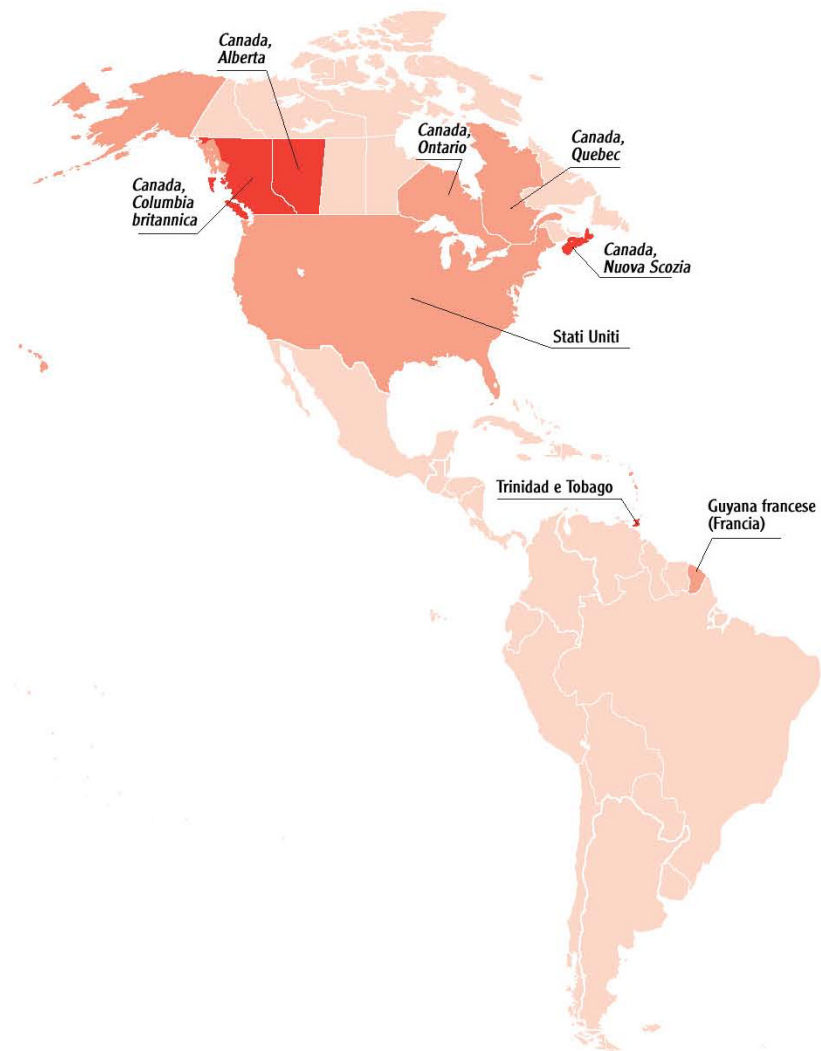
- Significativamente più basso della media internazionale  
 Significativamente più alto della media internazionale

\* L'adattamento in lingua italiana delle tabelle è stato curato da Federica Fauci.

## Tabella 1: Paesi Partecipanti al PIRLS 2006

### 2006 e 2001

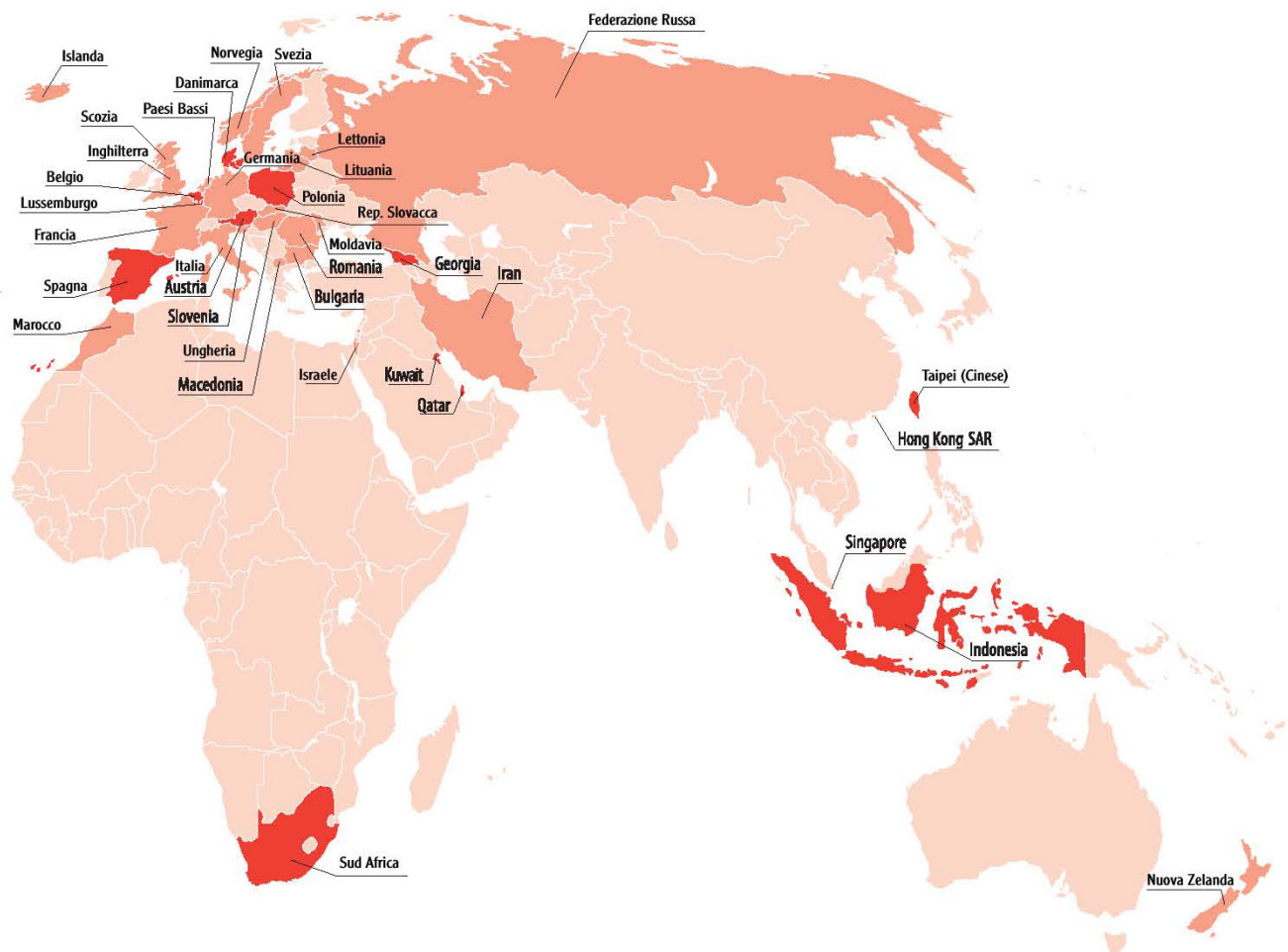
Bulgaria  
Canada, Ontario  
Canada, Quebec  
Francia  
Germania  
Hong Kong SAR  
Inghilterra  
Islanda  
Iran, Rep. Islamica dell'  
Israele  
Italia  
Lettonia  
Lituania  
Macedonia, Rep. di  
Marocco  
Moldova, Rep.  
Nuova Zelanda  
Norvegia  
Paesi Bassi  
Romania  
Federazione Russa  
Scozia  
Singapore  
Repubblica Slovacca  
Slovenia  
Stati Uniti  
Svezia  
Ungheria



### 2006

Austria  
Belgio (Fiammingo)  
Belgio (Francese)  
Canada, Alberta  
Canada, Columbia Britannica  
Canada, Nuova Scozia  
Taipei (Cinese)  
Danimarca  
Georgia  
Indonesia  
Kuwait  
Lussemburgo  
Polonia  
Qatar  
Sud Africa  
Spagna  
Trinidad e Tobago

**Tabella 1: Paesi Partecipanti al PIRLS 2006**

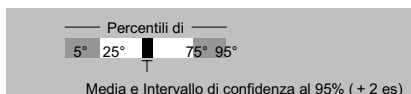


**Tabella 2: Distribuzione dei punteggi del rendimento nella comprensione della lettura**

Paesi	Distribuzione dei punteggi del rendimento in lettura	Punteggio medio	Anni di scolarità*	Età media	Indice di Sviluppo Umano**
<sup>2a</sup> Federazione Russa		h 565 (3,4)	4	10,8	0,797
Hong Kong SAR		h 564 (2,4)	4	10,0	0,927
<sup>2a</sup> Canada, Alberta		h 560 (2,4)	4	9,9	0,950
Singapore		h 558 (2,9)	4	10,4	0,916
<sup>2a</sup> Canada, Columbia Britan.		h 558 (2,6)	4	9,8	0,950
Lussemburgo		h 557 (1,1)	5	11,4	0,945
<sup>2a</sup> Canada, Ontario		h 555 (2,7)	4	9,8	0,950
<b>Italia</b>		h 551 (2,9)	4	9,7	0,940
Ungheria		h 551 (3,0)	4	10,7	0,869
Svezia		h 549 (2,3)	4	10,9	0,951
Germania		h 548 (2,2)	4	10,5	0,932
† Paesi Bassi		h 547 (1,5)	4	10,3	0,947
<sup>†2a</sup> Belgio (Fiammingo)		h 547 (2,0)	4	10,0	0,945
<sup>2a</sup> Bulgaria		h 547 (4,4)	4	10,9	0,816
Danimarca		h 546 (2,3)	4	10,9	0,943
Canada, Nuova Scozia		h 542 (2,2)	4	10,0	0,950
Lettonia		h 541 (2,3)	4	11,0	0,845
Stati Uniti		h 540 (3,5)	4	10,1	0,948
Inghilterra		h 539 (2,6)	5	10,3	0,940
Austria		h 538 (2,2)	4	10,3	0,944
Lituania		h 537 (1,6)	4	10,7	0,857
Taipei cinese		h 535 (2,0)	4	10,1	0,910
Canada, Quebec		h 533 (2,8)	4	10,1	0,950
Nuova Zelanda		h 532 (2,0)	4.5 - 5.5	10,0	0,936
Repubblica Slovacca		h 531 (2,8)	4	10,4	0,856
† Scozia		h 527 (2,8)	5	9,9	0,940
Francia		h 522 (2,1)	4	10,0	0,942
Slovenia		h 522 (2,1)	3 or 4	9,9	0,910
Polonia		h 519 (2,4)	4	9,9	0,862
Spagna		h 513 (2,5)	4	9,9	0,938
<sup>2b</sup> Israele		h 512 (3,3)	4	10,1	0,927
Islanda		h 511 (1,3)	4	9,8	0,960
<b>Media Internazionale</b>		<b>500</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
Repubblica di Moldova		500 (3,0)	4	10,9	0,694
Belgio (Francese)		500 (2,6)	4	9,9	0,945
‡ Norvegia		498 (2,6)	4	9,8	0,965
Romania		i 489 (5,0)	4	10,9	0,805
<sup>2a</sup> Georgia		i 471 (3,1)	4	10,1	0,743
Repubblica di Macedonia		i 442 (4,1)	4	10,6	0,796
Trinidad e Tobago		i 436 (4,9)	5	10,1	0,809
Iran		i 421 (3,1)	4	10,2	0,746
Indonesia		i 405 (4,1)	4	10,4	0,711
Qatar		i 353 (1,1)	4	9,8	0,844
Kuwait		i 330 (4,2)	4	9,8	0,871
Marocco		i 323 (5,9)	4	10,8	0,640
Sud Africa		i 302 (5,6)	5	11,9	0,653

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

100 200 300 400 500 600 700



h Il punteggio medio del paese è significativamente più alto della media internazionale

i Il punteggio medio del paese è significativamente più basso della media

\* Rappresenta gli anni di scolarità partendo dal primo anno dell' ISCED livello 1.

Tratto dal rapporto del 2006 sullo Sviluppo Umano, pp. 283-286, del Programma delle Nazioni Unite per lo Sviluppo, ad eccezione di Taipei cinese che è

\*\* tratto dall'annuario statistico 2005, Direzione Generale del Bilancio, Contabilità e Statistica, Executive Yuan, del Ministero delle Finanze. I dati del Belgio fiammingo e del Belgio francese sono rappresentativi dell'intero paese. I dati dell'Inghilterra e della Scozia sono rappresentativi del Regno Unito.

† Conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire.

‡ Quasi conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire.

<sup>2a</sup> La popolazione nazionale definita ricopre meno del 95% della popolazione nazionale desiderata.

<sup>2b</sup> La popolazione nazionale definita ricopre meno dell' 80% della popolazione nazionale desiderata.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dal momento che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero apparire incongruenti.

**Tabella 3: Comparazione multipla dei punteggi medi del rendimento in lettura**

Istruzioni: Per ciascun paese leggere la riga per confrontare la prestazione con quella dei paesi elencati nel margine alto della tabella. I simboli indicano se il punteggio medio del rendimento del paese lungo la riga è significativamente più basso o più alto di quello del paese messo a confronto, o se non c'è una differenza statisticamente significativa tra i due paesi.

Paesi	Federazione Russa	Hong Kong SAR	Canada, Alberta	Singapore	Canada, Columbia Britan.	Lussemburgo	Canada, Ontario	Italia	Ungheria	Svezia	Germania	Paesi Bassi	Belgio (Fiammingo)	Bulgaria	Danimarca	Canada, Nuova Scozia	Lettonia	Stati Uniti	Inghilterra	Austria	Lituania	Taipei (Cinese)	Canada, Quebec	Nuova Zelanda	Repubblica Slovacca	Scozia	Francia	Slovenia	Polonia	Spagna	
Federazione Russa						h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	
Hong Kong SAR						h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h
Canada, Alberta							h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h
Singapore								h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h
Canada, Columbia Britan.								h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h
Lussemburgo	i	i						h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h
Canada, Ontario	i	i							h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h
Italia	i	i	i													h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h
Ungheria	i	i	i	i												h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h
Svezia	i	i	i	i	i											h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h
Germania	i	i	i	i	i	i											h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h
Paesi Bassi	i	i	i	i	i	i	i									h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h
Belgio (Fiammingo)	i	i	i	i	i	i	i									h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h
Bulgaria	i	i	i	i	i	i												h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h
Danimarca	i	i	i	i	i	i	i											h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h
Canada, Nuova Scozia	i	i	i	i	i	i	i	i															h	h	h	h	h	h	h	h	h
Lettonia	i	i	i	i	i	i	i	i	i														h	h	h	h	h	h	h	h	h
Stati Uniti	i	i	i	i	i	i	i	i	i															h	h	h	h	h	h	h	h
Inghilterra	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i														h	h	h	h	h	h	h	h
Austria	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i													h	h	h	h	h	h	h	h
Lituania	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i												h	h	h	h	h	h	h	h
Taipei cinese	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i												h	h	h	h	h	h	h
Canada, Quebec	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i											h	h	h	h	h	h	h
Nuova Zelanda	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i										h	h	h	h	h	h	h
Repubblica Slovacca	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i									h	h	h	h	h	h	h
Scozia	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i								h	h	h	h	h	h	h
Francia	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i								h	h	h	h	h	h
Slovenia	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i								h	h	h	h	h
Polonia	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i						h	h	h	h	h	h
Spagna	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i						h	h	h	h	h
Israele	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i					h	h	h	h	h
Islanda	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i				h	h	h	h	h
Repubblica di Moldova	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i				h	h	h	h	h
Belgio (Francese)	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i				h	h	h	h	h
Norvegia	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i				h	h	h	h	h
Romania	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i				h	h	h	h	h
Georgia	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i				h	h	h	h	h
Repubblica di Macedonia	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i				h	h	h	h	h
Trinidad e Tobago	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i				h	h	h	h	h
Iran	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i				h	h	h	h	h
Indonesia	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i				h	h	h	h	h
Qatar	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i				h	h	h	h	h
Kuwait	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i				h	h	h	h	h
Marocco	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i				h	h	h	h	h
Sud Africa	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i				h	h	h	h	h

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

Nota: il 5% di queste comparazioni solo casualmente potrebbe essere statisticamente significativo .

**Tabella 3 (continua): Comparazione multipla dei punteggi medi del rendimento in lettura**

Istruzioni: Per ciascun paese leggere la riga per confrontare la sua prestazione con quella dei paesi elencati nel margine alto della tabella. I simboli indicano se il punteggio medio del rendimento del paese lungo la riga è significativamente più basso o più alto di quello del paese messo a confronto, o se non c'è una differenza statisticamente significativa tra i due paesi.

Israele	Islanda	Repubblica di Moldova	Belgio (Francese)	Norvegia	Romania	Georgia	Repubblica di Macedonia	Trinidad e Tobago	Iran	Indonesia	Qatar	Kuwait	Marocco	Sud Africa	Paesi
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Federazione Russa
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Hong Kong SAR
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Canada, Alberta
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Singapore
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Canada, Columbia Britan.
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Lussemburgo
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Canada, Ontario
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Italia
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Ungheria
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Svezia
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Germania
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Paesi Bassi
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Belgio (Fiammingo)
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Bulgaria
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Danimarca
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Canada, Nuova Scozia
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Lettonia
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Stati Uniti
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Inghilterra
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Austria
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Lituania
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Taipei cinese
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Canada, Quebec
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Nuova Zelanda
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Repubblica Slovacca
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Scozia
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Francia
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Slovenia
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Polonia
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Spagna
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Israele
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Islanda
i	i					h	h	h	h	h	h	h	h	h	Repubblica di Moldova
i	i					h	h	h	h	h	h	h	h	h	Belgio (Francese)
i	i					h	h	h	h	h	h	h	h	h	Norvegia
i	i					h	h	h	h	h	h	h	h	h	Romania
i	i	i	i	i	i	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Georgia
i	i	i	i	i	i		h	h	h	h	h	h	h	h	Repubblica di Macedonia
i	i	i	i	i	i		h	h	h	h	h	h	h	h	Trinidad e Tobago
i	i	i	i	i	i		h	h	h	h	h	h	h	h	Iran
i	i	i	i	i	i		h	h	h	h	h	h	h	h	Indonesia
i	i	i	i	i	i		h	h	h	h	h	h	h	h	Qatar
i	i	i	i	i	i		i	i			h	h	h	h	Kuwait
i	i	i	i	i	i		i	i			h	h	h	h	Marocco
i	i	i	i	i	i		i	i			i	i	i	i	Sud Africa

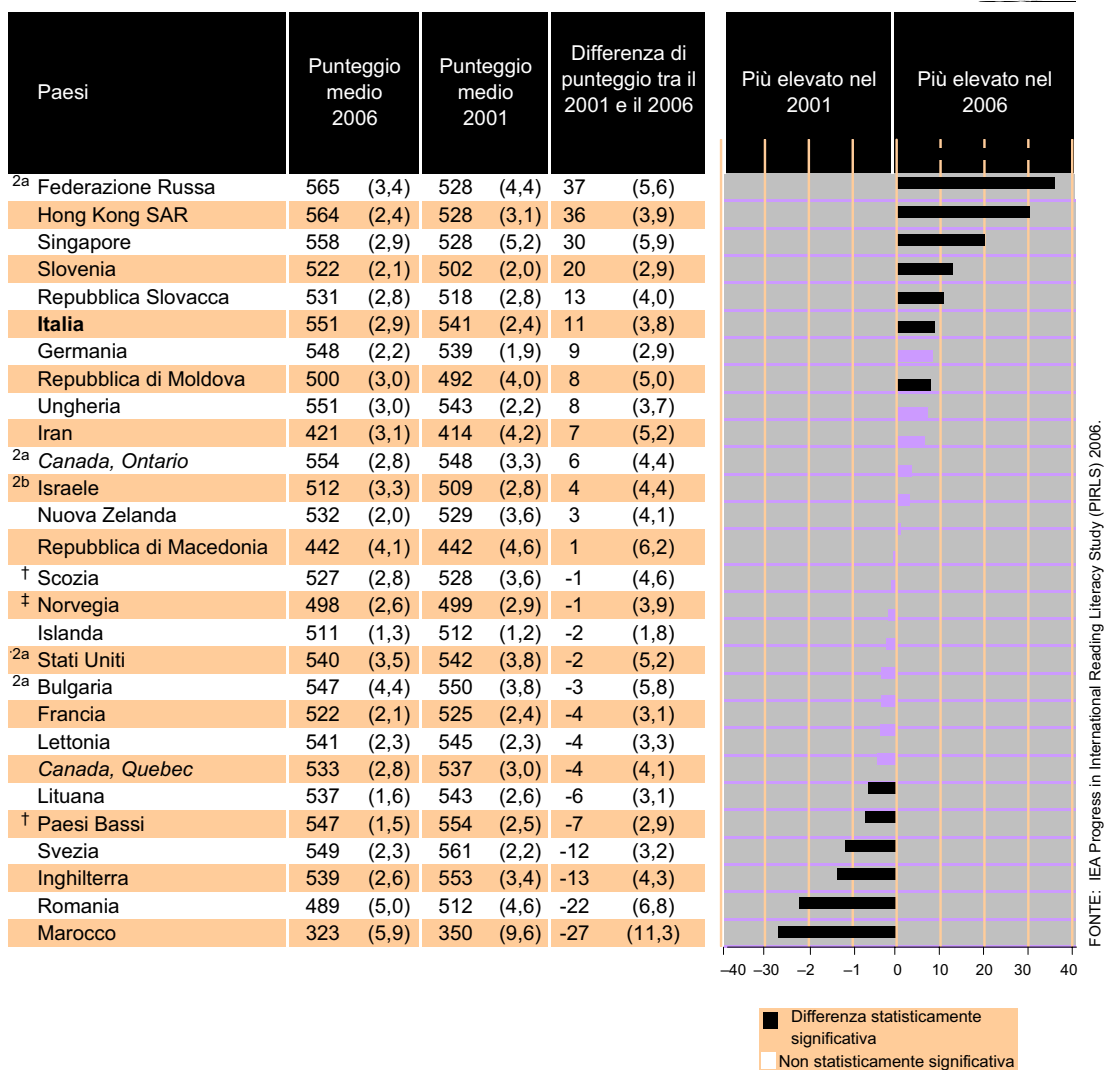
**h** Il punteggio medio è significativamente più alto del paese posto a confronto

**i** Il punteggio medio è significativamente più basso del paese posto a confronto

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

Nota: il 5% di queste comparazioni solo casualmente potrebbe essere statisticamente significativo.

**Tabella 4: Misurazione di tendenza del rendimento in lettura**



† Conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire.  
 ‡ Quasi conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire.  
<sup>2a</sup> La popolazione nazionale definita ricopre meno del 95% della popolazione nazionale desiderata.  
<sup>2b</sup> La popolazione nazionale definita ricopre meno dell'80% della popolazione nazionale desiderata.  
 ( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dal momento che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero apparire incongruenti.

Nota sulla misurazione di tendenza: I sistemi educativi della scuola primaria della Federazione Russa e della Slovenia hanno subito cambiamenti strutturali. I dati del Canada (*Ontario*) includono solo le scuole pubbliche.

**Tabella 5: Differenza di rendimento in lettura tra maschi e femmine**

Paesi	Femmine		Maschi		Differenza tra il rendimento più elevato delle femmine e il rendimento dei maschi	
	Percentuali	Punteggio medio	Percentuali	Punteggio medio		
Lussemburgo	49 (0,7)	559 (1,3)	51 (0,7)	556 (1,6)	3	(2,0)
Spagna	49 (1,1)	515 (2,6)	51 (1,1)	511 (3,1)	4	(2,8)
Belgio (Francese)	50 (0,7)	502 (2,8) h	50 (0,7)	497 (2,9)	5	(2,3)
Ungheria	50 (0,9)	554 (3,6) h	50 (0,9)	548 (2,9)	5	(2,6)
<sup>†2a</sup> Belgio (Fiammingo)	50 (0,9)	550 (2,3) h	50 (0,9)	544 (2,4)	6	(2,5)
<b>Italia</b>	48 (0,8)	555 (3,3) h	52 (0,8)	548 (3,3)	7	(2,9)
<sup>†</sup> Paesi Bassi	51 (0,8)	551 (2,0) h	49 (0,8)	543 (1,6)	7	(2,2)
Germania	49 (0,7)	551 (2,5) h	51 (0,7)	544 (2,5)	7	(2,6)
<sup>2a</sup> Canada, Alberta	48 (0,8)	564 (2,4) h	52 (0,8)	556 (2,7)	8	(1,9)
<sup>2a</sup> Canada, Columbia Britan.	50 (0,8)	562 (2,9) h	50 (0,8)	554 (3,1)	9	(3,0)
Austria	49 (0,7)	543 (2,3) h	51 (0,7)	533 (2,6)	10	(2,3)
<sup>†2a</sup> Stati Uniti	51 (0,7)	545 (3,3) h	49 (0,7)	535 (4,4)	10	(3,2)
Hong Kong SAR	49 (1,3)	569 (2,5) h	51 (1,3)	559 (2,8)	10	(2,5)
Francia	48 (0,7)	527 (2,4) h	52 (0,7)	516 (2,4)	11	(2,5)
Repubblica Slovacca	49 (0,8)	537 (2,7) h	51 (0,8)	525 (3,3)	11	(2,5)
<i>Canada, Quebec</i>	49 (1,0)	539 (2,7) h	51 (1,0)	527 (3,5)	13	(3,0)
<sup>2a</sup> Canada, Ontario	49 (1,1)	562 (3,3) h	51 (1,1)	549 (3,3)	13	(3,8)
Taipei cinese	48 (0,5)	542 (2,2) h	52 (0,5)	529 (2,3)	13	(1,9)
<sup>2a</sup> Danimarca	52 (0,9)	553 (2,8) h	48 (0,9)	539 (2,7)	14	(3,2)
Repubblica di Moldavia	50 (1,0)	507 (3,1) h	50 (1,0)	493 (3,5)	14	(2,5)
Iran	46 (1,1)	429 (5,3) h	54 (1,1)	414 (3,8)	14	(6,7)
Romania	48 (1,0)	497 (5,0) h	52 (1,0)	483 (5,7)	14	(4,2)
<sup>2b</sup> Israele	48 (1,2)	520 (4,1) h	52 (1,2)	506 (3,7)	15	(4,0)
<sup>2a</sup> Federazione Russa	51 (0,9)	572 (3,9) h	49 (0,9)	557 (3,4)	15	(2,9)
Singapore	48 (0,6)	567 (3,1) h	52 (0,6)	550 (3,3)	17	(2,9)
Polonia	51 (0,8)	528 (2,6) h	49 (0,8)	511 (2,7)	17	(2,6)
<sup>2a</sup> Georgia	48 (1,0)	480 (3,3) h	52 (1,0)	463 (3,8)	17	(3,2)
Marocco	47 (1,0)	332 (6,6) h	53 (1,0)	314 (6,6)	18	(5,8)
Svezia	48 (1,1)	559 (2,6) h	52 (1,1)	541 (2,6)	18	(2,5)
Lituania	49 (0,9)	546 (2,0) h	51 (0,9)	528 (2,0)	18	(2,2)
Islanda	50 (0,9)	520 (1,7) h	50 (0,9)	501 (1,9)	19	(2,5)
<sup>‡</sup> Norvegia	49 (1,1)	508 (2,8) h	51 (1,1)	489 (3,1)	19	(3,2)
Inghilterra	50 (0,9)	549 (3,0) h	50 (0,9)	530 (2,8)	19	(2,7)
Slovenia	48 (0,7)	532 (2,1) h	52 (0,7)	512 (2,7)	19	(2,5)
Indonesia	49 (0,9)	415 (4,2) h	51 (0,9)	395 (4,6)	20	(3,3)
<sup>2a</sup> Bulgaria	49 (1,0)	558 (4,4) h	51 (1,0)	537 (5,0)	21	(3,8)
<i>Canada, Nuova Scozia</i>	49 (0,7)	553 (2,5) h	51 (0,7)	531 (2,8)	21	(3,2)
Repubblica di Macedonia	49 (0,7)	453 (4,4) h	51 (0,7)	432 (4,4)	21	(3,5)
<sup>†</sup> Scozia	51 (0,9)	538 (3,6) h	49 (0,9)	516 (3,1)	22	(3,8)
Lettonia	48 (1,0)	553 (2,7) h	52 (1,0)	530 (2,6)	23	(2,7)
Nuova Zelanda	49 (0,9)	544 (2,2) h	51 (0,9)	520 (2,9)	24	(3,1)
Trinidad e Tobago	49 (1,7)	451 (4,9) h	51 (1,7)	420 (6,0)	31	(5,6)
Sud Africa	52 (0,6)	319 (6,3) h	48 (0,6)	283 (5,5)	36	(4,6)
Qatar	50 (0,2)	372 (1,7) h	50 (0,2)	335 (1,7)	37	(2,6)
Kuwait	50 (2,0)	364 (4,7) h	50 (2,0)	297 (6,2)	67	(7,5)
Media Internazionale	49 (0,2)	509 (0,6) h	51 (0,2)	492 (0,6)	17	(0,5)

h Significativamente più alto dell'altro sesso

<sup>†</sup> Conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire.

<sup>‡</sup> Quasi conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire.

<sup>2a</sup> La popolazione nazionale definita ricopre meno del 95% della popolazione nazionale desiderata.

<sup>2b</sup> La popolazione nazionale definita ricopre meno dell' 80% della popolazione nazionale desiderata.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dal momento che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero apparire incongruenti.

NOTA: La media internazionale non include i risultati delle province del Canada.

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006.

**Tabella 6: Misurazione di tendenza del rendimento in lettura tra maschi e femmine**

Paesi	Femmine		Maschi			
	Punteggio medio 2006	Differenza rispetto al 2001	Punteggio medio 2006	Differenza di punteggio tra 2001 e 2006		
Bulgaria	558 (4,4)	-5 (5,7)	537 (5,0)	-1	(6,8)	
Canada, Ontario	560 (3,3)	2 (5,0)	548 (3,3)	10	(4,8) h	
Canada, Quebec	539 (2,7)	-5 (4,3)	527 (3,5)	-3	(4,7)	
Inghilterra	549 (3,0)	-14 (4,9) i	530 (2,8)	-11	(4,7) i	
Francia	527 (2,4)	-3 (3,6)	516 (2,4)	-4	(3,9)	
Germania	551 (2,5)	6 (3,3)	544 (2,5)	11	(3,5) h	
Hong Kong SAR	569 (2,5)	32 (3,9) h	559 (2,8)	40	(4,5) h	
Ungheria	554 (3,6)	3 (4,3)	548 (2,9)	12	(3,8) h	
Islanda	520 (1,7)	-2 (2,5)	501 (1,9)	-2	(2,4)	
Iran	429 (5,3)	2 (7,8)	414 (3,8)	15	(6,8) h	
Israele	520 (4,1)	1 (5,3)	506 (3,7)	8	(5,2)	
<b>Italia</b>	555 (3,3)	10 (4,2) h	548 (3,3)	11	(4,2) h	
Lettonia	553 (2,7)	-3 (4,1)	530 (2,6)	-4	(3,6)	
Lituania	546 (2,0)	-6 (3,5)	528 (2,0)	-7	(3,4)	
Repubblica di Macedonia	453 (4,4)	1 (6,8)	432 (4,4)	1	(6,5)	
Repubblica di Moldova	507 (3,1)	3 (5,6)	493 (3,5)	14	(5,3) h	
Marocco	332 (6,6)	-29 (11,6) i	314 (6,6)	-27	(12,8) i	
Paesi Bassi	551 (2,0)	-11 (3,4) i	543 (1,6)	-4	(3,2)	
Nuova Zelanda	544 (2,2)	2 (5,2)	520 (2,9)	4	(5,1)	
Norvegia	508 (2,8)	-3 (4,5)	489 (3,1)	0	(4,6)	
Romania	497 (5,0)	-22 (6,6) i	483 (5,7)	-22	(8,1) i	
Federazione Russa	572 (3,9)	38 (5,8) h	557 (3,4)	35	(5,9) h	
Scozia	538 (3,6)	2 (5,3)	516 (3,1)	-3	(5,2)	
Singapore	567 (3,1)	27 (6,1) h	550 (3,3)	34	(6,6) h	
Repubblica Slovacca	537 (2,7)	10 (4,0) h	525 (3,3)	15	(4,7) h	
Slovenia	532 (2,1)	19 (3,3) h	512 (2,7)	22	(3,6) h	
Svezia	559 (2,6)	-14 (3,7) i	541 (2,6)	-10	(3,6) i	
Stati Uniti	545 (3,3)	-6 (5,0)	535 (4,4)	2	(6,6)	
<b>Media Internazionale</b>	526 (0,7)	1 (1,0)	510 (0,7)	5	(1,1) h	

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

h punteggio significativamente più alto nel 2006

i punteggio significativamente più basso nel 2006

† Conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire.

‡ Quasi conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire.

2a La popolazione nazionale definita ricopre meno del 95% della popolazione nazionale desiderata.

2b La popolazione nazionale definita ricopre meno dell' 80% della popolazione nazionale desiderata.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dal momento che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero apparire incongruenti.

NOTA: La media internazionale non include i risultati delle province del Canada.

Nota sulla misurazione di tendenza: I sistemi educativi della scuola primaria della Federazione Russa e della Slovenia hanno subito cambiamenti strutturali. I dati del Canada (Ontario) includono solo le scuole pubbliche.

**Tabella 7: Differenza di prestazione tra gli scopi di lettura del testo, letterario e informativo**

Paesi	Punteggio medio testo letterario		Punteggio medio testo informativo		Differenza di punteggio (valore assoluto)		Differenza di punteggio	
							Narrativo più elevato	Informativo più elevato
Indonesia	397	(3,9)	418	(4,2)	20	(1,3)		
Marocco	317	(6,5)	335	(6,0)	17	(2,8)		
Sud Africa	299	(5,2)	316	(5,1)	16	(1,2)		
Repubblica di Moldova	492	(2,8)	508	(3,0)	16	(1,5)		
Singapore	552	(2,9)	563	(2,8)	12	(1,1)		
Hong Kong SAR	557	(2,6)	568	(2,3)	11	(1,1)		
Repubblica di Macedonia	439	(3,7)	450	(4,2)	11	(1,3)		
Francia	516	(2,4)	526	(2,1)	10	(2,1)		
Taipei cinese	530	(2,0)	538	(1,8)	8	(1,1)		
<sup>2a</sup> Bulgaria	542	(4,5)	550	(4,4)	8	(1,2)		
Nuova Zelanda	527	(2,1)	534	(2,2)	6	(0,7)		
Trinidad e Tobago	434	(4,6)	440	(4,6)	6	(1,5)		
Canada, Quebec	529	(2,8)	533	(2,7)	4	(1,3)		
Slovenia	519	(2,0)	523	(2,4)	4	(1,4)		
<sup>†2a</sup> Belgio (Fiammingo)	544	(1,9)	547	(2,0)	3	(1,3)		
<sup>†</sup> Paesi Bassi	545	(1,8)	548	(1,6)	3	(1,7)		
<sup>2a</sup> Federazione Russa	561	(3,3)	564	(3,3)	3	(1,3)		
Svezia	546	(2,3)	549	(2,4)	3	(1,3)		
Lussemburgo	555	(1,0)	557	(1,0)	2	(1,1)		
Lettonia	539	(2,4)	540	(2,4)	1	(1,4)		
<sup>†</sup> Scozia	527	(2,6)	527	(2,6)	0	(1,3)		
Austria	537	(2,1)	536	(2,3)	1	(1,2)		
Belgio (Francese)	499	(2,4)	498	(2,8)	2	(1,1)		
Inghilterra	539	(2,6)	537	(2,5)	2	(1,6)		
Qatar	358	(1,3)	356	(1,6)	2	(1,8)		
<b>Italia</b>	551	(3,3)	549	(2,9)	3	(1,7)		
<sup>2a</sup> Canada, Ontario	555	(3,0)	552	(3,0)	3	(1,6)		
<sup>†2a</sup> Stati Uniti	541	(3,6)	537	(3,4)	3	(0,9)		
Canada, Nuova Scozia	543	(2,4)	539	(2,4)	4	(1,6)		
Germania	549	(2,2)	544	(2,3)	4	(1,5)		
<sup>2a</sup> Canada, Alberta	561	(2,7)	556	(2,4)	5	(1,8)		
<sup>2a</sup> Canada, Columbia Britan.	559	(2,7)	554	(2,7)	6	(1,2)		
<sup>2a</sup> Danimarca	547	(2,6)	542	(2,4)	6	(2,1)		
Romania	493	(4,8)	487	(4,9)	6	(1,5)		
Iran	426	(3,1)	420	(3,1)	6	(1,6)		
Repubblica Slovacca	533	(2,9)	527	(2,6)	7	(1,6)		
<sup>‡</sup> Norvegia	501	(2,5)	494	(2,8)	7	(1,4)		
Polonia	523	(2,5)	515	(2,2)	8	(1,6)		
Spagna	516	(2,7)	508	(2,9)	8	(1,9)		
<sup>2b</sup> Israele	516	(3,4)	507	(3,6)	9	(1,0)		
Islanda	514	(1,7)	505	(1,4)	9	(1,6)		
<sup>2a</sup> Georgia	476	(3,2)	465	(3,6)	11	(2,4)		
Lituania	542	(1,9)	530	(1,6)	12	(1,1)		
Kuwait	340	(3,7)	327	(4,3)	14	(1,9)		
Ungheria	557	(2,9)	541	(3,1)	16	(1,2)		

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006.

<sup>†</sup> Conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire.

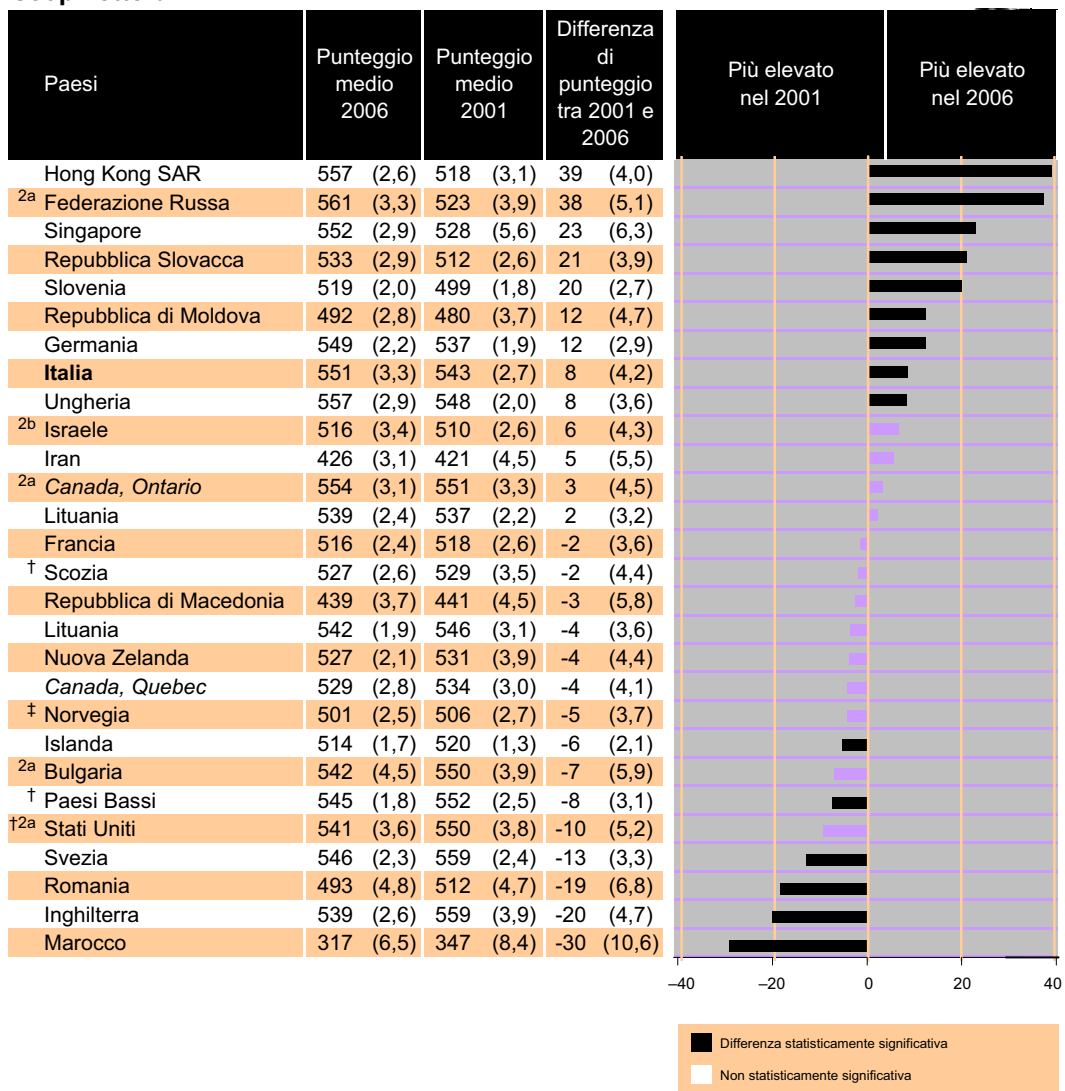
<sup>‡</sup> Quasi conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire.

<sup>2a</sup> La popolazione nazionale definita ricopre meno del 95% della popolazione nazionale desiderata.

<sup>2b</sup> La popolazione nazionale definita ricopre meno dell' 80% della popolazione nazionale desiderata.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dal momento che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero apparire incongruenti.

**Tabella 8: Misurazione di tendenza del rendimento in lettura per scopi letterari**



† Conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire.

‡ Quasi conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire.

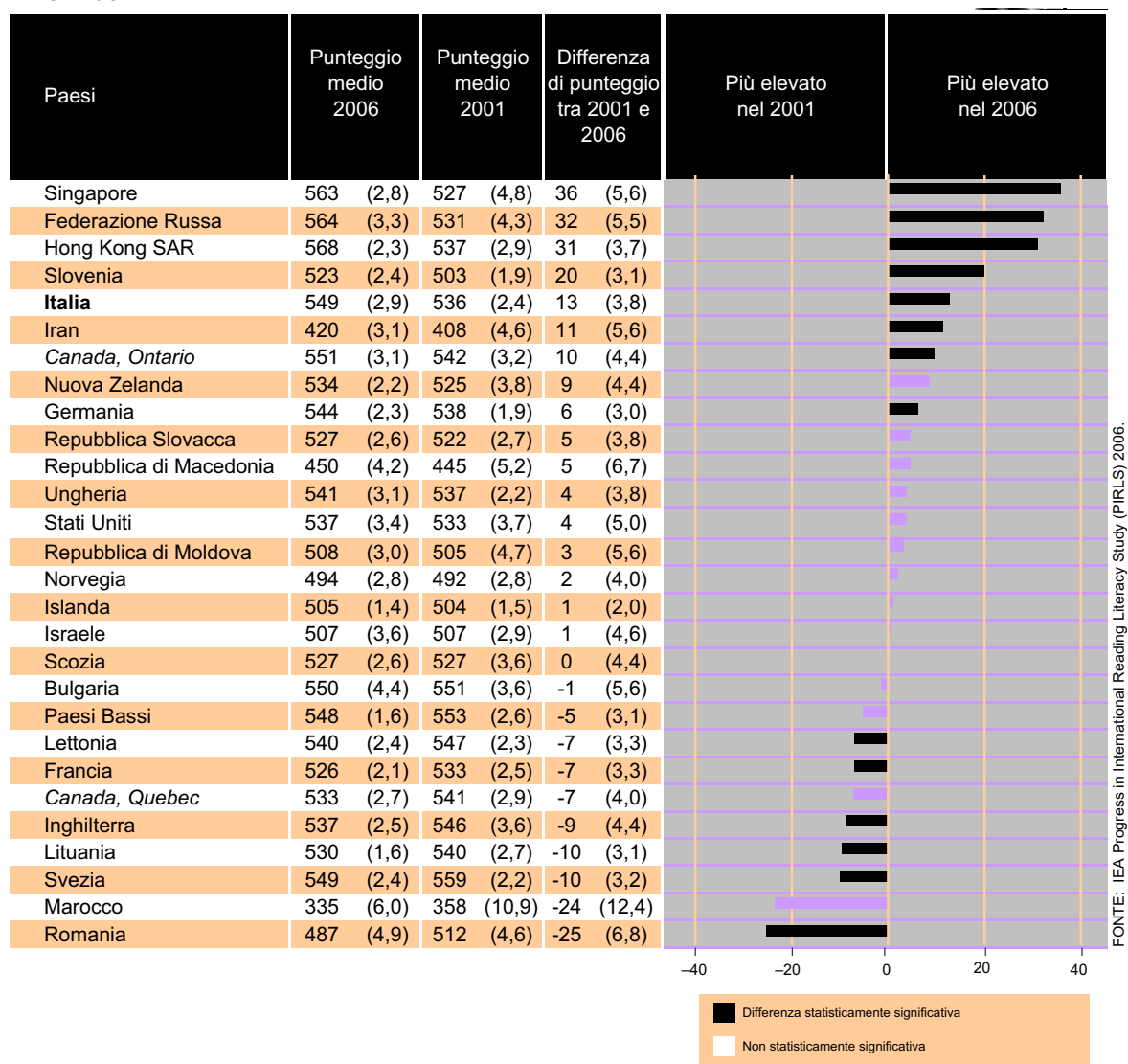
<sup>2a</sup> La popolazione nazionale definita ricopre meno del 95% della popolazione nazionale desiderata.

<sup>2b</sup> La popolazione nazionale definita ricopre meno dell' 80% della popolazione nazionale desiderata.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dal momento che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero apparire incongruenti.

Nota sulla misurazione di tendenza: I sistemi educativi della scuola primaria della Federazione Russa e della Slovenia hanno subito cambiamenti strutturali. I dati del Canada (*Ontario*) includono solo le scuole pubbliche.

**Tabella 9: Misurazioni di tendenza del rendimento in lettura per scopi informativi**



† Conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire.

‡ Quasi conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire.

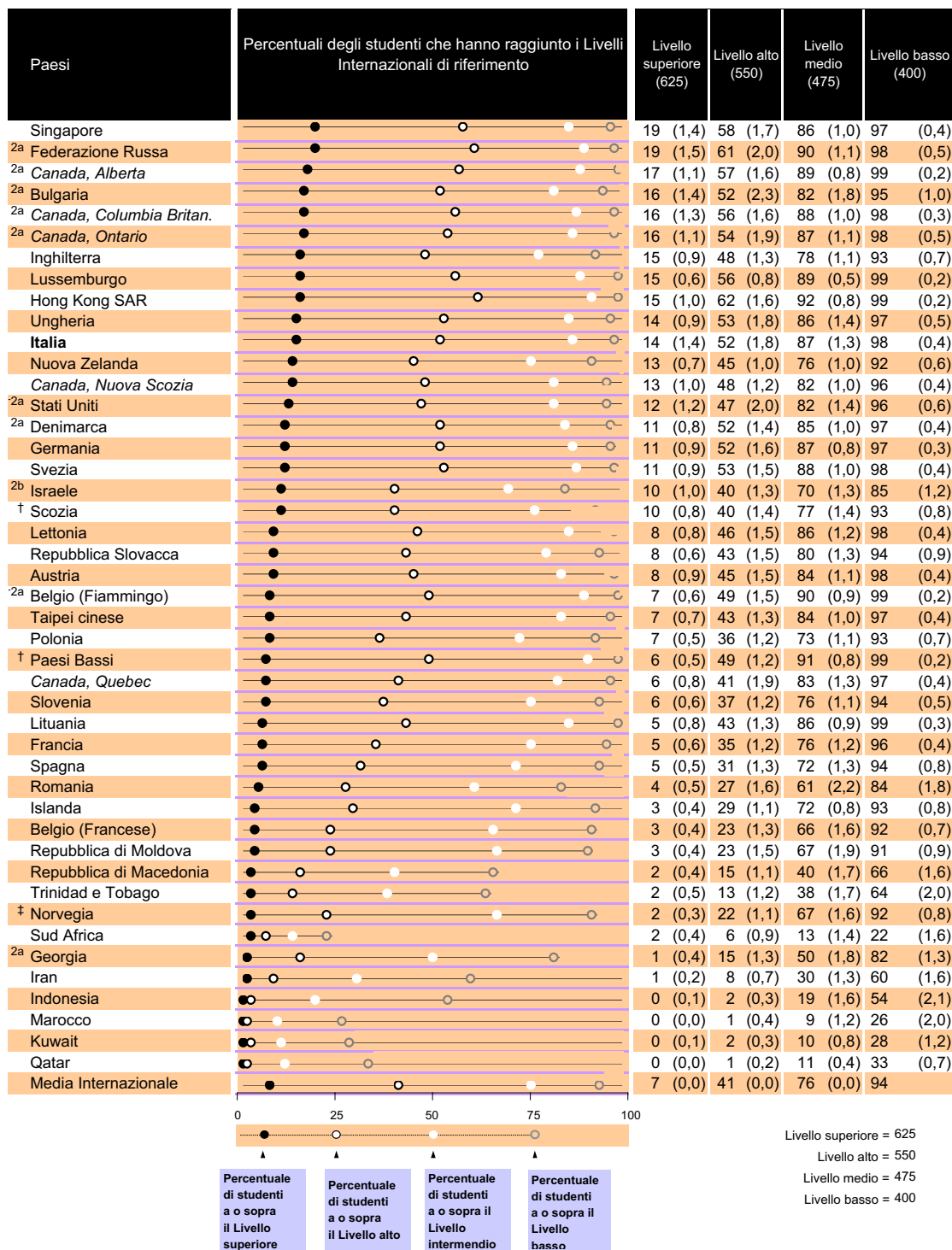
2a La popolazione nazionale definita ricopre meno del 95% della popolazione nazionale desiderata.

2b La popolazione nazionale definita ricopre meno dell' 80% della popolazione nazionale desiderata.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dal momento che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero apparire incongruenti.

Nota sulla misurazione di tendenza: I sistemi educativi della scuola primaria della Federazione Russa e della Slovenia hanno subito cambiamenti strutturali. I dati del Canada (*Ontario*) includono solo le scuole pubbliche.

**Tabella 10: Percentuale degli studenti per livelli internazionali di riferimento del PIRLS 2006 nel rendimento in lettura**



FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006.

<sup>†</sup> Conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire.  
<sup>‡</sup> Quasi conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire.  
<sup>2a</sup> La popolazione nazionale definita ricopre meno del 95% della popolazione nazionale desiderata.  
<sup>2b</sup> La popolazione nazionale definita ricopre meno dell' 80% della popolazione nazionale desiderata.  
 ( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dal momento che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero apparire incongruenti.  
 NOTA: La media internazionale non include i risultati delle province del Canada.

**Tabella 11: Misurazione di tendenza delle percentuali degli studenti che raggiungono i livelli internazionali di riferimento nel 2001 e nel 2006**

Paesi	Livello internazionale superiore (625)		Livello internazionale alto (550)		Livello internazionale medio (475)		Livello internazionale basso (400)	
	2006 Percentuale di studenti	2001 Percentuale di studenti	2006 Percentuale di studenti	2001 Percentuale di studenti	2006 Percentuale di studenti	2001 Percentuale di studenti	2006 Percentuale di studenti	2001 Percentuale di studenti
Singapore	19 (1,4) h	12 (1,4)	58 (1,7) h	45 (2,4)	86 (1,0) h	76 (2,0)	97 (0,4) h	90 (1,4)
<sup>2a</sup> Federazione Russa	19 (1,5) h	5 (0,9)	61 (2,0) h	39 (2,3)	90 (1,1) h	80 (1,9)	98 (0,5)	96 (1,2)
<sup>2a</sup> Bulgaria	16 (1,4)	17 (1,2)	52 (2,3)	54 (1,9)	82 (1,8)	83 (1,6)	95 (1,0)	95 (0,9)
Inghilterra	15 (0,9) i	20 (1,4)	48 (1,3) i	54 (1,7)	78 (1,1) i	82 (1,2)	93 (0,7)	94 (0,7)
<sup>2a</sup> Canada, Ontario	15 (1,2)	15 (1,2)	54 (2,0)	50 (1,8)	87 (1,1) h	84 (1,3)	98 (0,5) h	96 (0,6)
Hong Kong SAR	15 (1,0) h	5 (0,6)	62 (1,6) h	39 (1,9)	92 (0,8) h	81 (1,5)	99 (0,2) h	97 (0,6)
Ungheria	14 (0,9) h	10 (0,9)	53 (1,8)	49 (1,8)	86 (1,4)	85 (1,0)	97 (0,5)	98 (0,3)
<b>Italia</b>	14 (1,4)	11 (0,9)	52 (1,8) h	48 (1,4)	87 (1,3) h	83 (1,2)	98 (0,4) h	97 (0,6)
Nuova Zelanda	13 (0,7)	14 (1,2)	45 (1,0)	45 (1,6)	76 (1,0)	74 (1,4)	92 (0,6)	90 (1,0)
<sup>2a</sup> Stati Uniti	12 (1,2)	15 (1,1)	47 (2,0)	50 (2,0)	82 (1,4)	80 (1,7)	96 (0,6) h	94 (0,7)
Germania	11 (0,9) h	9 (0,6)	52 (1,6) h	47 (1,3)	87 (0,8) h	83 (0,9)	97 (0,3)	97 (0,4)
Svezia	11 (0,9) i	15 (1,0)	53 (1,5) i	59 (1,4)	88 (1,0) i	90 (0,8)	98 (0,4)	98 (0,3)
<sup>2b</sup> Israele	10 (1,0)	9 (0,7)	40 (1,3)	36 (1,2)	70 (1,3)	67 (1,2)	85 (1,2)	87 (1,0)
† Scozia	10 (0,8)	11 (0,9)	40 (1,4)	42 (1,9)	77 (1,4)	75 (1,5)	93 (0,8)	92 (0,9)
Lettonia	8 (0,8)	9 (0,9)	46 (1,5)	49 (2,0)	86 (1,2)	87 (0,9)	98 (0,4)	99 (0,4)
Repubblica Slovacca	8 (0,6) h	5 (0,8)	43 (1,5) h	34 (1,7)	80 (1,3) h	76 (1,5)	94 (0,9)	94 (0,8)
† Paesi Bassi	6 (0,5) i	10 (0,9)	49 (1,2) i	54 (1,8)	91 (0,8)	92 (1,0)	99 (0,2)	99 (0,3)
Canada, Quebec	6 (0,8)	8 (0,7)	41 (1,9)	43 (2,0)	83 (1,3)	84 (1,5)	97 (0,4)	98 (0,4)
Slovenia	6 (0,6) h	3 (0,4)	37 (1,2) h	25 (1,1)	76 (1,1) h	67 (1,2)	94 (0,5) h	91 (0,6)
Lituania	5 (0,8) i	9 (1,0)	43 (1,3) i	48 (1,8)	86 (0,9)	85 (1,2)	99 (0,3)	98 (0,4)
Francia	5 (0,6)	7 (0,8)	35 (1,2)	37 (1,4)	76 (1,2)	77 (1,2)	96 (0,4)	95 (0,6)
Romania	4 (0,5) i	9 (1,2)	27 (1,6) i	35 (2,2)	61 (2,2) i	69 (2,0)	84 (1,8) i	88 (1,3)
Islanda	3 (0,4) i	6 (0,5)	29 (1,1) i	32 (0,9)	72 (0,8)	71 (1,1)	93 (0,8)	92 (0,6)
Repubblica di Moldova	3 (0,4)	3 (0,7)	23 (1,5)	22 (2,1)	67 (1,9) h	61 (2,1)	91 (0,9)	88 (1,2)
Repubblica di Macedonia	2 (0,4)	2 (0,3)	15 (1,1)	15 (1,1)	40 (1,7)	41 (1,9)	66 (1,6)	67 (2,1)
‡ Norvegia	2 (0,3) i	4 (0,8)	22 (1,1) i	28 (1,5)	67 (1,6)	65 (1,6)	92 (0,8) h	88 (0,9)
Iran	1 (0,2)	0 (0,2)	8 (0,7)	7 (0,8)	30 (1,3)	28 (1,8)	60 (1,6)	56 (2,0)
Marocco	0 (0,0)	1 (0,9)	1 (0,4)	4 (1,6)	9 (1,2)	14 (2,6)	26 (2,0)	33 (3,4)
<b>Media Internazionale</b>	9 (0,2) h	8 (0,2)	40 (0,3) h	38 (0,3)	74 (0,3) h	72 (0,3)	90 (0,2) h	89 (0,2)

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006.

h 2006 percentuale significativamente più alta  
i 2006 percentuale significativamente più bassa

- † Conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire.  
‡ Quasi conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire.  
2 La popolazione nazionale definita ricopre meno del 95% della popolazione nazionale desiderata.  
2 La popolazione nazionale definita ricopre meno dell' 80% della popolazione nazionale desiderata.  
( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dal momento che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero apparire incongruenti.

NOTA: La media internazionale non include i risultati delle province del Canada.

Nota sulla misurazione di tendenza: I sistemi educativi della scuola primaria della Federazione Russa e della Slovenia hanno subito cambiamenti strutturali. I dati del Canada (Ontario) includono solo le scuole pubbliche.

**Tabella 12: Indice delle Attività Pregresse di Lettura a Casa (APLC) con misurazione di tendenza**

Paesi	Alto APLC			Medio APLC			Basso APLC		
	Percentuale di Studenti 2006	Rendimento Medio	Differenza di percentuale dal 2001	Percentuale di Studenti 2006	Rendimento Medio	Differenza di percentuale dal 2001	Percentuale di Studenti 2006	Rendimento Medio	Differenza di percentuale dal 2001
Scozia	s 85 (1,1)	547 (3,5)	3 (1,6)	14 (1,1)	522 (8,2)	-2 (1,4)	2 (0,4)	~ ~	0 (0,5)
Canada, Nuova Scozia	77 (0,8)	553 (2,3)	◊ ◊	20 (0,8)	523 (3,4)	◊ ◊	3 (0,3)	510 (7,8)	◊ ◊
Federazione Russa	75 (1,0)	573 (3,2)	9 (1,6) h	20 (0,8)	548 (4,3)	-6 (1,3) i	4 (0,4)	520 (6,7)	-3 (0,8) i
Nuova Zelanda	s 74 (1,0)	560 (2,0)	5 (1,5) h	22 (0,9)	519 (3,8)	-4 (1,4) i	4 (0,4)	501 (8,0)	-1 (0,7)
Israele	73 (1,2)	526 (4,3)	x x	22 (1,0)	531 (5,8)	x x	5 (0,4)	531 (7,8)	x x
Canada, Ontario	r 71 (1,3)	563 (3,0)	1 (1,6)	23 (1,0)	541 (4,2)	-2 (1,3)	6 (0,6)	539 (8,4)	1 (0,8)
Canada, Columbia Britan.	r 71 (1,2)	570 (2,9)	◊ ◊	23 (1,0)	547 (4,3)	◊ ◊	6 (0,5)	539 (6,7)	◊ ◊
Canada, Alberta	r 70 (1,2)	573 (2,5)	◊ ◊	25 (1,1)	554 (3,9)	◊ ◊	5 (0,6)	516 (6,4)	◊ ◊
Ungheria	69 (0,9)	560 (3,1)	7 (1,4) h	26 (0,8)	541 (3,7)	-6 (1,3) i	5 (0,5)	525 (7,8)	-1 (0,7)
Spagna	s 68 (1,1)	530 (2,5)	◊ ◊	26 (1,0)	506 (4,0)	◊ ◊	6 (0,6)	487 (6,4)	◊ ◊
Repubblica di Macedonia	r 67 (1,0)	460 (4,3)	6 (1,7) h	27 (0,8)	431 (5,0)	-4 (1,3) i	6 (0,5)	414 (9,3)	-2 (1,1)
Trinidad e Tobago	67 (1,2)	457 (5,1)	◊ ◊	27 (0,9)	416 (5,3)	◊ ◊	6 (0,6)	363 (10,4)	◊ ◊
Georgia	66 (1,5)	481 (3,6)	◊ ◊	26 (1,2)	461 (4,3)	◊ ◊	8 (1,0)	458 (11,5)	◊ ◊
Italia	65 (1,0)	561 (2,7)	3 (1,4) h	28 (0,9)	545 (3,9)	-2 (1,3)	7 (0,6)	531 (6,1)	-1 (0,7)
Repubblica Slovacca	65 (1,1)	542 (2,2)	2 (1,5)	30 (0,8)	524 (3,3)	-2 (1,3)	5 (0,6)	475 (15,6)	0 (0,8)
Paesi Bassi	s 64 (1,2)	561 (1,8)	9 (1,6) h	30 (1,0)	547 (2,8)	-7 (1,4) i	6 (0,6)	544 (5,1)	-2 (0,9) i
Canada, Quebec	r 64 (1,1)	544 (3,0)	3 (1,7)	30 (1,0)	523 (3,6)	-2 (1,6)	6 (0,6)	517 (6,1)	-1 (0,9)
Slovenia	64 (0,9)	532 (2,3)	6 (1,4) h	31 (0,8)	510 (3,2)	-6 (1,3) i	5 (0,3)	503 (5,2)	-1 (0,6)
Polonia	62 (1,1)	532 (2,5)	◊ ◊	32 (1,0)	506 (3,4)	◊ ◊	6 (0,5)	491 (6,7)	◊ ◊
Lettonia	60 (1,1)	550 (2,4)	2 (1,8)	33 (1,0)	532 (3,4)	-1 (1,7)	7 (0,5)	526 (5,4)	-1 (0,7)
Francia	59 (1,0)	533 (2,4)	3 (1,5)	33 (0,9)	516 (2,6)	-2 (1,4)	8 (0,6)	500 (4,5)	-1 (0,9)
Bulgaria	57 (1,9)	562 (4,2)	-5 (2,6)	26 (1,1)	540 (5,4)	1 (1,5)	17 (1,8)	524 (9,7)	4 (2,4)
Germania	57 (0,8)	558 (2,5)	13 (1,1) h	34 (0,9)	551 (2,5)	-9 (1,2) i	9 (0,5)	531 (4,8)	-5 (0,8) i
Islanda	r 56 (0,9)	527 (1,9)	3 (1,2) h	35 (0,9)	506 (2,4)	-4 (1,2) i	9 (0,5)	492 (5,4)	1 (0,8)
Lituania	55 (1,1)	545 (1,9)	7 (1,7) h	36 (1,0)	531 (1,9)	-3 (1,5) i	9 (0,5)	523 (3,8)	-3 (1,0) i
Belgio (Francese)	52 (0,9)	513 (2,9)	◊ ◊	36 (0,7)	493 (3,3)	◊ ◊	11 (0,7)	475 (5,5)	◊ ◊
Danimarca	52 (1,1)	558 (2,5)	◊ ◊	36 (1,0)	541 (3,1)	◊ ◊	11 (0,6)	529 (4,6)	◊ ◊
Austria	52 (1,0)	552 (2,3)	◊ ◊	37 (0,9)	532 (2,4)	◊ ◊	11 (0,6)	510 (3,7)	◊ ◊
Romania	51 (1,9)	518 (3,8)	-3 (2,4)	30 (1,3)	483 (5,2)	0 (1,7)	19 (1,8)	427 (10,0)	4 (2,1)
Norvegia	49 (1,2)	509 (3,1)	2 (1,7)	41 (1,2)	495 (3,5)	0 (1,7)	11 (0,7)	485 (6,4)	-2 (1,2)
Sud Africa	r 49 (0,9)	325 (8,0)	◊ ◊	40 (0,7)	285 (4,7)	◊ ◊	11 (0,4)	277 (5,3)	◊ ◊
Kuwait	r 48 (1,1)	355 (4,5)	◊ ◊	39 (0,9)	327 (5,3)	◊ ◊	13 (0,7)	311 (9,6)	◊ ◊
Lussemburgo	47 (0,7)	574 (1,4)	◊ ◊	36 (0,7)	553 (2,0)	◊ ◊	17 (0,4)	535 (2,0)	◊ ◊
Svezia	46 (1,1)	561 (2,6)	5 (1,3) h	40 (1,0)	547 (2,7)	-5 (1,2) i	14 (0,7)	532 (3,6)	0 (0,8)
Repubblica di Moldova	46 (1,3)	513 (3,7)	5 (1,8) h	36 (1,2)	494 (3,2)	-3 (1,6)	17 (1,1)	480 (6,0)	-2 (1,6)
Indonesia	44 (1,6)	418 (4,2)	◊ ◊	37 (1,4)	404 (4,8)	◊ ◊	19 (1,8)	383 (5,4)	◊ ◊
Belgio (Fiammingo)	41 (0,9)	560 (2,4)	◊ ◊	41 (0,8)	544 (2,1)	◊ ◊	18 (0,7)	530 (2,6)	◊ ◊
Singapore	38 (0,8)	581 (2,8)	1 (1,3)	42 (0,6)	553 (2,9)	0 (0,9)	20 (0,6)	534 (4,2)	-1 (1,0)
Qatar	s 36 (0,8)	372 (2,4)	◊ ◊	45 (0,8)	357 (2,2)	◊ ◊	18 (0,6)	340 (3,2)	◊ ◊
Taipei cinese	31 (0,8)	557 (2,4)	◊ ◊	46 (0,6)	535 (2,1)	◊ ◊	23 (0,8)	515 (3,3)	◊ ◊
Hong Kong SAR	r 26 (0,9)	578 (2,6)	10 (1,2) h	45 (0,8)	563 (2,4)	-9 (1,2) i	29 (1,1)	558 (3,2)	-1 (1,6)
Iran	25 (1,1)	454 (4,0)	7 (1,6) h	38 (1,2)	432 (3,7)	2 (1,6)	37 (1,7)	390 (4,5)	-9 (2,4) i
Marocco	13 (0,8)	357 (9,2)	- -	31 (1,4)	340 (6,4)	- -	56 (1,7)	306 (8,1)	- -
Inghilterra	x x	x x	x x	x x	x x	x x	x x	x x	x x
Stati Uniti	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Media Internazionale	54 (0,2)	515 (0,6)		33 (0,2)	494 (0,6)		13 (0,1)	475 (1,1)	

h Percentuale significativamente più alta nel 2006      i Percentuale significativamente più bassa nel 2006

Si basa sulle risposte dei genitori circa la frequenza con cui si sono dedicati insieme ai figli, prima che questi iniziassero la scuola primaria, alle seguenti attività: leggere libri, raccontare storie, cantare canzoni, giocare con le lettere dell'alfabeto (es.: cubi con le lettere dell'alfabeto), fare giochi di parole e leggere ad alta voce cartelli o etichette. La media è calcolata sull'insieme delle risposte, basandosi su una scala a tre punti: Mai o quasi mai = 1, Qualche volta = 2, Spesso = 3. Il livello Alto indica una media maggiore di 2,33 e minore o uguale a 3. Il livello Medio indica un punteggio medio compreso tra 1,76 e 2,33. Il livello Basso indica un punteggio medio di 1 o minore di 1,67.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dal momento che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero apparire incongruenti.

La "r" indica che i dati sono disponibili solo per il 70-84% degli studenti. La "s" indica che i dati sono disponibili solo per il 50-69% degli studenti. La "x" indica che i dati sono disponibili solo per meno del 50% degli studenti.

Il trattino (-) indica che i dati comparabili non sono disponibili. Il tilde (~) indica che i dati sono insufficienti per calcolare il rendimento.

Il diamantino (◊) indica che il paese non ha partecipato all'indagine 2001.

NOTA: La media internazionale non include i risultati delle province del Canada.

Nota sulla misurazione di tendenza: I sistemi educativi della scuola primaria della Federazione Russa e della Slovenia hanno subito cambiamenti strutturali. I dati del Canada (Ontario) includono solo le scuole pubbliche.

**Tabella 13: Titolo di studio più elevato di almeno uno dei genitori**

Paesi	Laurea o titolo di studio più elevato		Corsi di post-diploma non universitari		Diploma di scuola secondaria superiore	
	Percentuale di studenti	Rendimento medio	Percentuale di studenti	Rendimento medio	Percentuale di studenti	Rendimento medio
Austria	14 (1,1)	575 (3,3)	22 (0,8)	548 (2,7)	59 (1,2)	535 (2,0)
Belgio (Fiammingo)	31 (1,2)	572 (2,3)	27 (0,9)	559 (1,9)	30 (1,1)	535 (2,3)
Belgio (Francese)	r 10 (0,7)	539 (4,8)	48 (1,3)	518 (2,6)	23 (0,9)	491 (3,2)
Bulgaria	25 (1,7)	594 (5,2)	6 (0,4)	564 (7,0)	49 (1,6)	541 (4,1)
Canada, Alberta	r 39 (1,6)	582 (3,7)	39 (1,2)	560 (2,6)	16 (0,9)	550 (3,4)
Canada, Columbia Britan.	r 41 (1,8)	580 (3,8)	39 (1,3)	557 (3,0)	16 (1,0)	552 (4,0)
Canada, Nuova Scozia	35 (1,4)	571 (2,9)	43 (1,2)	541 (2,6)	16 (0,7)	525 (3,3)
Canada, Ontario	41 (2,0)	575 (3,3)	37 (1,3)	555 (2,9)	18 (1,3)	536 (4,5)
Canada, Quebec	r 42 (2,0)	556 (3,6)	38 (1,4)	529 (3,2)	13 (0,9)	518 (3,9)
Taipei cinese	21 (1,2)	573 (2,6)	22 (0,8)	550 (2,2)	44 (1,2)	524 (2,0)
Danimarca	r 49 (1,7)	565 (2,8)	30 (1,3)	547 (3,5)	10 (0,5)	539 (5,2)
Inghilterra	x x	x x	x x	x x	x x	x x
Francia	26 (1,6)	561 (2,5)	16 (0,7)	542 (3,9)	46 (1,3)	514 (2,2)
Georgia	48 (1,8)	498 (3,0)	24 (1,2)	459 (4,6)	25 (1,6)	441 (4,9)
Germania	r 17 (1,3)	589 (2,6)	10 (0,5)	580 (2,6)	37 (0,9)	558 (2,9)
Hong Kong SAR	19 (1,4)	580 (2,3)	12 (0,6)	575 (3,1)	35 (1,0)	564 (2,6)
Ungheria	25 (1,5)	598 (2,7)	20 (1,0)	572 (3,4)	42 (1,4)	541 (3,1)
Islanda	r 45 (0,9)	536 (2,3)	22 (0,7)	508 (2,8)	23 (0,7)	502 (2,9)
Indonesia	6 (0,7)	476 (6,8)	4 (0,5)	444 (6,8)	24 (1,3)	428 (3,8)
Iran	9 (0,9)	508 (5,4)	4 (0,5)	480 (5,7)	19 (1,0)	461 (3,5)
Israele	s 40 (1,8)	570 (3,5)	19 (0,9)	541 (5,0)	29 (1,4)	504 (4,6)
<b>Italia</b>	16 (1,1)	586 (4,0)	8 (0,5)	554 (5,6)	42 (1,1)	558 (2,5)
Kuwait	r 37 (1,3)	372 (5,6)	18 (0,9)	348 (5,5)	26 (1,1)	309 (5,9)
Lettonia	18 (1,1)	568 (3,1)	63 (1,2)	543 (2,4)	14 (0,9)	527 (4,9)
Lituania	27 (1,3)	568 (2,2)	39 (0,9)	536 (1,8)	30 (1,1)	516 (2,4)
Lussemburgo	r 19 (0,6)	594 (2,2)	16 (0,6)	583 (2,2)	22 (0,7)	574 (2,4)
Repubblica di Macedonia	12 (0,9)	519 (6,1)	11 (0,7)	500 (6,7)	54 (1,5)	463 (3,7)
Repubblica di Moldova	20 (1,3)	529 (5,3)	35 (1,0)	505 (3,3)	2 (0,3)	~ ~
Marocco	6 (0,9)	418 (13,7)	8 (0,6)	364 (10,0)	8 (0,6)	361 (8,6)
Paesi Bassi	s 47 (1,7)	574 (2,0)	3 (0,4)	558 (6,6)	34 (1,3)	546 (2,3)
Nuova Zelanda	s 32 (1,4)	577 (3,0)	38 (1,3)	550 (2,9)	20 (0,8)	532 (3,9)
Norvegia	49 (1,5)	519 (2,7)	29 (1,0)	493 (3,0)	18 (1,0)	477 (4,7)
Polonia	19 (1,1)	564 (3,7)	9 (0,6)	541 (3,4)	33 (0,8)	527 (2,6)
Qatar	s 45 (0,7)	385 (2,0)	10 (0,4)	375 (5,7)	21 (0,6)	342 (3,7)
Romania	9 (1,1)	568 (3,7)	13 (0,9)	508 (6,1)	49 (1,6)	507 (3,3)
Federazione Russa	38 (1,2)	590 (3,5)	49 (1,1)	556 (3,7)	9 (0,5)	546 (5,6)
Scozia	x x	x x	x x	x x	x x	x x
Singapore	23 (0,7)	603 (3,4)	26 (0,8)	574 (2,8)	32 (0,6)	547 (3,4)
Repubblica Slovacca	19 (1,0)	577 (2,5)	11 (0,5)	544 (3,3)	64 (1,1)	529 (2,5)
Slovenia	24 (1,2)	563 (2,4)	15 (0,6)	533 (3,8)	55 (1,1)	510 (2,0)
Sud Africa	s 17 (1,4)	450 (14,3)	7 (0,4)	366 (10,6)	35 (0,9)	315 (5,4)
Spagna	s 30 (1,8)	551 (2,9)	12 (0,8)	529 (5,6)	27 (1,2)	523 (3,6)
Svezia	r 34 (2,0)	576 (3,1)	37 (1,1)	552 (2,3)	22 (1,2)	538 (3,8)
Trinidad e Tobago	r 9 (0,9)	519 (7,6)	28 (1,4)	471 (6,1)	37 (1,3)	434 (5,4)
Stati Uniti	--	--	--	--	--	--
<b>Media Internazionale</b>	25 (0,2)	543 (0,8)	21 (0,1)	515 (0,8)	31 (0,2)	496 (0,7)

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

I dati sono forniti dai genitori.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dal momento che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero sembrare incongruenti.

La "r" indica che i dati sono disponibili solo per il 70-84% of the students. La "s" indica che i dati sono disponibili solo per il 50-69% degli studenti. La "x" indica che i dati sono disponibili solo per meno del 50% degli studenti.

Il trattino (-) indica che i dati confrontabili non sono disponibili. Il tilde (~) indica che i dati sono insufficienti per calcolare il rendimento.

NOTA: La media internazionale non include i risultati delle province del Canada.

**Tabella 13 (continua): Titolo di studio più elevato di almeno uno dei genitori**

Paesi	Licenza media				Non scolarizzato o meno della scuola media			
	Percentuale di studenti		Rendimento medio		Percentuale di studenti		Rendimento medio	
Austria	4	(0,4)	488	(5,9)	0	(0,1)	~	~
Belgio (Fiammingo)	10	(0,7)	512	(3,4)	2	(0,3)	~	~
Belgio (Francese)	r 14	(0,9)	467	(3,8)	5	(0,6)	456	(6,7)
Bulgaria	14	(1,4)	517	(10,8)	7	(1,1)	513	(14,4)
Canada, Alberta	r 4	(0,5)	538	(7,1)	2	(0,3)	~	~
Canada, Columbia Britan.	r 2	(0,3)	~	~	2	(0,3)	~	~
Canada, Nuova Scozia	4	(0,4)	508	(6,9)	2	(0,3)	~	~
Canada, Ontario	2	(0,4)	~	~	2	(0,5)	~	~
Canada, Quebec	r 4	(0,6)	500	(8,2)	2	(0,4)	~	~
Taipei cinese	11	(0,7)	504	(3,8)	2	(0,3)	~	~
Danimarca	r 7	(0,7)	516	(6,1)	4	(0,4)	496	(10,6)
Inghilterra	x	x	x	x	x	x	x	x
Francia	9	(0,7)	490	(4,5)	4	(0,4)	481	(5,4)
Georgia	3	(0,5)	431	(11,8)	1	(0,7)	~	~
Germania	r 33	(1,3)	530	(2,3)	2	(0,3)	~	~
Hong Kong SAR	22	(1,1)	560	(3,4)	12	(0,8)	544	(5,5)
Ungheria	12	(1,4)	487	(5,4)	1	(0,3)	~	~
Islanda	r 10	(0,5)	483	(3,6)	0	(0,1)	~	~
Indonesia	20	(0,9)	405	(5,2)	46	(2,2)	382	(4,7)
Iran	32	(1,1)	420	(3,6)	35	(1,7)	375	(4,2)
Israele	s 7	(1,0)	431	(10,5)	4	(0,5)	457	(11,2)
<b>Italia</b>	32	(1,2)	536	(4,5)	2	(0,5)	~	~
Kuwait	r 15	(0,9)	305	(7,1)	5	(0,4)	289	(13,0)
Lettonia	4	(0,6)	506	(8,5)	0	(0,1)	~	~
Lituania	3	(0,3)	509	(5,6)	0	(0,1)	~	~
Lussemburgo	r 35	(0,7)	539	(2,2)	8	(0,4)	522	(3,2)
Repubblica di Macedonia	19	(1,1)	388	(5,5)	5	(0,5)	352	(11,0)
Repubblica di Moldova	33	(1,1)	487	(3,9)	11	(1,0)	478	(8,0)
Marocco	20	(1,2)	329	(7,6)	59	(1,8)	307	(9,4)
Paesi Bassi	s 15	(1,0)	537	(3,3)	1	(0,2)	~	~
Nuova Zelanda	s 8	(0,6)	497	(5,9)	2	(0,2)	~	~
Norvegia	4	(0,4)	456	(8,2)	0	(0,1)	~	~
Polonia	35	(1,2)	490	(3,3)	4	(0,4)	467	(7,1)
Qatar	s 11	(0,5)	318	(5,3)	12	(0,3)	322	(3,7)
Romania	22	(1,8)	451	(7,6)	7	(1,3)	388	(16,7)
Federazione Russa	4	(0,5)	502	(8,7)	0	(0,1)	~	~
Scozia	x	x	x	x	x	x	x	x
Singapore	12	(0,5)	524	(3,9)	7	(0,4)	497	(5,3)
Repubblica Slovacca	5	(0,7)	440	(10,6)	1	(0,2)	~	~
Slovenia	5	(0,4)	467	(5,5)	1	(0,1)	~	~
Sud Africa	s 15	(0,7)	277	(4,8)	26	(1,2)	260	(5,2)
Spagna	s 26	(1,3)	496	(3,9)	5	(0,6)	478	(8,5)
Svezia	r 7	(0,7)	513	(5,7)	0	(0,1)	~	~
Trinidad e Tobago	r 11	(0,6)	399	(9,3)	15	(1,0)	391	(8,8)
Stati Uniti	-	-	-	-	-	-	-	-
Media Internazionale	15	(0,1)	465	(1,1)	8	(0,1)	423	(2,0)

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

**Tabella 14: Indice di Atteggiamento degli Studenti nei confronti della Lettura (ASL) con misurazione di tendenza**

Paesi	Alto ASL			Medio ASL			Basso ASL		
	2006 Percentuale di studenti	Rendimento Medio	Differenza di percentuale dal 2001	2006 Percentuale di studenti	Rendimento Medio	Differenza di percentuale dal 2001	2006 Percentuale di studenti	Rendimento Medio	Differenza di percentuale dal 2001
Iran	77 (1,3)	437 (3,0)	6 (2,3) h	21 (1,2)	382 (5,6)	-6 (2,2) i	2 (0,3)	~ ~	-1 (0,4)
<b>Italia</b>	64 (1,4)	565 (3,0)	8 (1,9) h	31 (1,2)	531 (3,4)	-7 (1,7) i	5 (0,5)	520 (6,1)	-1 (0,7)
Repubblica di Macedonia	63 (1,5)	471 (4,1)	1 (2,1)	35 (1,5)	407 (5,0)	-2 (2,1)	2 (0,2)	~ ~	1 (0,3)
Romania	60 (1,3)	513 (5,0)	0 (2,1)	36 (1,3)	462 (6,2)	-2 (2,1)	4 (0,4)	466 (9,2)	3 (0,5) h
<i>Canada, Quebec</i>	58 (1,5)	553 (2,8)	1 (2,0)	36 (1,2)	512 (2,6)	0 (1,8)	6 (0,6)	503 (6,7)	-1 (0,9)
Germania	58 (1,1)	569 (2,5)	8 (1,4) h	35 (1,0)	533 (2,5)	-6 (1,2) i	8 (0,4)	516 (4,1)	-2 (0,6) i
Repubblica di Moldova	58 (1,6)	514 (3,3)	-8 (2,5) i	41 (1,6)	484 (4,2)	7 (2,5) h	2 (0,3)	~ ~	0 (0,4)
Francia	57 (0,9)	542 (2,3)	0 (1,5)	38 (0,8)	498 (2,2)	0 (1,4)	4 (0,4)	485 (5,9)	1 (0,5)
Bulgaria	57 (1,4)	567 (4,3)	-3 (2,1)	37 (1,2)	527 (5,2)	1 (1,9)	6 (0,6)	509 (9,4)	2 (0,8) h
Spagna	56 (1,1)	528 (2,1)	◇ ◇	40 (1,0)	497 (3,1)	◇ ◇	4 (0,4)	492 (6,7)	◇ ◇
Hong Kong SAR	55 (1,1)	579 (2,3)	6 (1,6) h	41 (1,0)	546 (2,9)	-6 (1,5) i	4 (0,3)	539 (5,0)	0 (0,4)
Trinidad e Tobago	54 (1,3)	466 (5,0)	◇ ◇	41 (1,2)	400 (5,4)	◇ ◇	4 (0,4)	426 (9,7)	◇ ◇
Marocco	53 (2,0)	351 (5,8)	5 (3,0)	45 (1,9)	298 (9,3)	-4 (2,9)	2 (0,3)	~ ~	-1 (1,0)
Slovenia	52 (1,1)	542 (2,0)	-7 (1,8) i	40 (0,9)	501 (2,7)	5 (1,6) h	8 (0,5)	493 (4,4)	1 (0,8)
Taipei cinese	52 (1,1)	553 (2,1)	◇ ◇	44 (1,0)	518 (2,5)	◇ ◇	4 (0,4)	520 (6,0)	◇ ◇
Belgio (Francese)	52 (1,0)	521 (2,9)	◇ ◇	42 (0,9)	479 (2,9)	◇ ◇	6 (0,4)	475 (5,1)	◇ ◇
Federazione Russa	50 (1,1)	581 (3,6)	-4 (2,1)	45 (1,0)	550 (3,7)	3 (1,9)	5 (0,4)	540 (5,0)	1 (0,6)
Georgia	50 (1,9)	493 (3,4)	◇ ◇	47 (1,8)	456 (4,1)	◇ ◇	3 (0,4)	445 (9,6)	◇ ◇
Austria	50 (1,2)	557 (2,7)	◇ ◇	40 (1,0)	524 (2,7)	◇ ◇	10 (0,7)	510 (3,8)	◇ ◇
Ungheria	50 (1,3)	571 (2,9)	0 (1,8)	39 (1,2)	532 (4,3)	-1 (1,6)	11 (0,7)	531 (3,1)	1 (1,0)
<i>Canada, Columbia Britan.</i>	49 (1,0)	583 (2,5)	◇ ◇	42 (0,9)	540 (2,9)	◇ ◇	9 (0,6)	524 (4,3)	◇ ◇
Indonesia	49 (1,2)	432 (3,8)	◇ ◇	50 (1,2)	383 (4,6)	◇ ◇	1 (0,1)	~ ~	◇ ◇
Nuova Zelanda	48 (1,0)	563 (2,3)	-3 (1,7)	44 (0,9)	507 (2,6)	4 (1,6) h	7 (0,4)	493 (4,7)	-1 (0,8)
<i>Canada, Alberta</i>	48 (1,1)	584 (2,4)	◇ ◇	41 (0,9)	542 (2,7)	◇ ◇	11 (0,6)	531 (3,6)	◇ ◇
Lituania	47 (1,1)	551 (2,1)	1 (1,8)	46 (1,0)	525 (2,0)	-2 (1,7)	7 (0,4)	520 (4,2)	0 (0,7)
Norvegia	47 (1,3)	519 (2,4)	3 (1,7)	45 (1,2)	487 (2,9)	-3 (1,5)	8 (0,8)	469 (5,8)	-1 (1,0)
Singapore	47 (1,0)	582 (3,1)	-7 (1,6) i	45 (0,8)	541 (3,1)	3 (1,5) h	8 (0,4)	527 (4,0)	4 (0,5) h
<i>Canada, Ontario</i>	46 (1,4)	577 (2,8)	-6 (1,9) i	42 (1,0)	538 (3,4)	3 (1,7)	12 (0,9)	529 (5,2)	3 (1,0) h
<i>Canada, Nuova Scozia</i>	46 (1,0)	569 (2,7)	◇ ◇	41 (0,9)	526 (2,5)	◇ ◇	13 (0,7)	513 (3,9)	◇ ◇
Repubblica Slovacca	46 (1,3)	553 (2,7)	2 (2,0)	46 (1,2)	514 (3,5)	-4 (1,7) i	9 (0,6)	511 (5,6)	2 (0,8) h
Svezia	45 (1,2)	571 (2,9)	-9 (1,6) i	44 (1,0)	535 (2,3)	5 (1,4) h	10 (0,6)	519 (3,5)	3 (0,8) h
Polonia	45 (1,3)	544 (2,7)	◇ ◇	45 (1,1)	503 (2,7)	◇ ◇	10 (0,7)	494 (4,1)	◇ ◇
Islanda	44 (0,8)	533 (1,6)	-4 (1,3) i	49 (0,8)	496 (2,0)	3 (1,3) h	7 (0,4)	484 (4,4)	1 (0,6)
Israele	42 (1,2)	547 (3,7)	-2 (1,8)	49 (1,0)	495 (3,9)	1 (1,6)	9 (0,7)	519 (5,5)	1 (0,9)
Scozia	42 (1,4)	558 (3,5)	-5 (1,9) i	44 (1,1)	511 (3,1)	2 (1,6)	14 (1,0)	491 (4,8)	3 (1,4)
Kuwait	41 (1,5)	386 (4,9)	◇ ◇	55 (1,4)	313 (5,4)	◇ ◇	4 (0,4)	277 (11,3)	◇ ◇
Inghilterra	40 (1,4)	576 (3,4)	-4 (2,0) i	45 (1,1)	520 (2,7)	2 (1,7)	15 (0,8)	509 (3,7)	2 (1,1) h
Stati Uniti	40 (1,3)	566 (3,4)	-3 (1,7)	46 (1,1)	526 (3,7)	2 (1,4)	14 (0,7)	522 (3,4)	1 (1,2)
Lussemburgo	40 (0,6)	581 (1,8)	◇ ◇	45 (0,6)	545 (1,5)	◇ ◇	15 (0,5)	533 (2,5)	◇ ◇
Danimarca	39 (1,3)	568 (2,7)	◇ ◇	49 (1,1)	535 (2,7)	◇ ◇	12 (0,7)	525 (4,7)	◇ ◇
Paesi Bassi	39 (1,1)	567 (2,2)	-5 (1,7) i	45 (0,9)	539 (1,4)	3 (1,4) h	16 (0,7)	524 (2,7)	2 (1,1)
Qatar	38 (0,6)	399 (1,9)	◇ ◇	57 (0,6)	330 (1,5)	◇ ◇	5 (0,3)	352 (7,0)	◇ ◇
Belgio (Fiammingo)	38 (1,2)	567 (2,2)	◇ ◇	46 (1,0)	540 (2,2)	◇ ◇	16 (0,8)	521 (2,5)	◇ ◇
Sud Africa	35 (0,9)	356 (7,6)	◇ ◇	60 (0,9)	277 (4,7)	◇ ◇	4 (0,3)	324 (13,0)	◇ ◇
Lettonia	33 (1,3)	564 (3,0)	-9 (2,1) i	52 (1,1)	532 (2,9)	3 (1,8)	14 (0,9)	524 (3,8)	6 (1,1) h
<b>Media Internazionale</b>	<b>49 (0,2)</b>	<b>525 (0,5)</b>		<b>44 (0,2)</b>	<b>482 (0,6)</b>		<b>8 (0,1)</b>	<b>489 (1,0)</b>	

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

h Percentuale significativamente più alta nel 2006  
i Percentuale significativamente più bassa nel 2006

Si basa sul grado di accordo degli studenti alle seguenti affermazioni: Leggo solo se sono obbligato a farlo, mi piace parlare di libri con altre persone, mi farebbe piacere ricevere un libro in regalo, penso che leggere sia noioso, e mi piace leggere. La media è stata calcolata su una scala a quattro punti: Molto d'accordo = 1, Abbastanza d'accordo = 2, Poco d'accordo = 3, Molto d'accordo = 4. Le risposte alle affermazioni negative sono state codificate al contrario. Il livello alto indica una media maggiore di 3 e minore o uguale a 4. Il livello medio indica una media compresa tra 2 e 3. Il livello basso indica una media di 1 e minore o uguale a 2.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dal momento che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero apparire incongruenti. La "r" indica che i dati sono disponibili solo per il 70-84% degli studenti. La "s" indica che i dati sono disponibili solo per il 50-69% degli studenti. La "x" indica che i dati sono disponibili solo per meno del 50% degli studenti.

Il tilde (~) indica che i dati sono insufficienti per calcolare il rendimento. Il diamantino (◇) indica che il paese non ha partecipato all'indagine 2001.

NOTA: La Media Internazionale non include i risultati delle province del Canada.

Nota sulla misurazione di tendenza: I sistemi educativi della scuola primaria della Federazione Russa e della Slovenia hanno subito cambiamenti strutturali. I dati del Canada (Ontario) includono solo le scuole pubbliche.

**Tabella 15: Numero di anni di scuola dell'infanzia frequentati dai bambini**

Paesi	Obbligo scuola infanzia Si/No	Non l'hanno frequentata		Fino ad 1 anno		Più di 1 anno e fino a 2 anni		
		Percentuale di studenti	Rendimento medio	Percentuale di studenti	Rendimento medio	Percentuale di studenti	Rendimento medio	
Austria	j	2 (0,2)	~ ~	7 (0,6)	527 (4,8)	31 (1,4)	535 (3,1)	
Belgio (Fiammingo)	j	1 (0,2)	~ ~	0 (0,1)	~ ~	2 (0,3)	~ ~	
Belgio (Francese)	j	1 (0,2)	~ ~	1 (0,2)	~ ~	4 (0,4)	486 (10,5)	
<sup>1</sup> Bulgaria	j	13 (1,2)	537 (9,7)	7 (0,8)	525 (8,3)	12 (0,8)	543 (7,5)	
Canada, Alberta	r	j	32 (1,3)	559 (3,8)	27 (1,0)	564 (3,4)	31 (1,1)	570 (3,3)
Canada, Columbia Britan.	r	k	25 (1,4)	554 (4,3)	20 (0,9)	564 (4,6)	36 (1,2)	566 (3,3)
Canada, Nuova Scozia	k	23 (0,8)	539 (3,4)	24 (0,9)	545 (3,2)	33 (1,0)	549 (3,0)	
Canada, Ontario	j	47 (1,5)	556 (3,2)	13 (0,7)	563 (5,8)	23 (0,8)	553 (3,5)	
Canada, Quebec	j	35 (1,5)	530 (3,9)	27 (1,3)	542 (3,7)	20 (1,0)	539 (3,4)	
Taipei cinese	j	1 (0,2)	~ ~	6 (0,4)	524 (5,9)	42 (1,0)	534 (2,3)	
Danimarca	j	1 (0,1)	~ ~	3 (0,3)	556 (7,5)	4 (0,5)	518 (6,6)	
Inghilterra	j	x x	x x	x x	x x	x x	x x	
Francia	j	1 (0,1)	~ ~	0 (0,1)	~ ~	4 (0,4)	514 (7,1)	
Georgia	j	35 (2,0)	471 (5,0)	7 (0,7)	465 (8,1)	20 (1,1)	470 (3,5)	
Germania	j	2 (0,2)	~ ~	2 (0,3)	~ ~	11 (0,8)	547 (4,7)	
Hong Kong SAR	j	1 (0,2)	~ ~	1 (0,1)	~ ~	3 (0,4)	559 (6,8)	
Ungheria	k	0 (0,1)	~ ~	2 (0,3)	~ ~	5 (0,5)	531 (9,9)	
Islanda	r	j	1 (0,2)	~ ~	2 (0,3)	~ ~	5 (0,4)	508 (6,3)
Indonesia	j	38 (2,8)	381 (5,0)	13 (1,3)	421 (7,0)	33 (2,5)	433 (3,9)	
Iran	j	49 (2,1)	392 (3,8)	30 (1,3)	440 (3,9)	14 (0,8)	458 (4,3)	
Israele	s	k	8 (1,2)	444 (10,2)	5 (0,6)	444 (11,6)	15 (1,1)	482 (7,9)
Italia	j	2 (0,3)	~ ~	2 (0,3)	~ ~	9 (0,6)	546 (7,8)	
Kuwait	r	j	13 (0,8)	325 (8,5)	8 (0,6)	341 (10,9)	69 (1,1)	337 (4,4)
Lettonia	k	15 (1,0)	532 (4,8)	6 (0,5)	530 (7,2)	18 (0,9)	532 (4,5)	
Lituania	j	30 (1,4)	524 (3,0)	6 (0,4)	531 (3,9)	10 (0,6)	537 (3,6)	
Lussemburgo	k	13 (0,5)	541 (3,1)	4 (0,3)	545 (4,7)	69 (0,8)	565 (1,3)	
<sup>1</sup> Repubblica di Macedonia	j	24 (1,2)	426 (5,9)	37 (1,3)	431 (4,8)	18 (0,8)	461 (5,8)	
Repubblica di Moldavia	j	14 (1,7)	490 (8,1)	10 (1,1)	491 (6,3)	16 (1,0)	503 (4,9)	
Marocco	-	28 (2,2)	296 (12,8)	9 (0,9)	299 (8,2)	29 (1,4)	336 (7,0)	
Paesi Bassi	s	j	3 (0,5)	545 (8,5)	3 (0,4)	550 (7,5)	56 (1,4)	555 (2,0)
Nuova Zelanda	s	j	4 (0,4)	532 (7,9)	5 (0,5)	522 (9,2)	30 (0,9)	551 (2,8)
Norvegia	j	9 (0,9)	490 (6,9)	3 (0,3)	490 (8,5)	11 (0,7)	484 (3,5)	
Polonia	k	34 (1,9)	513 (3,2)	17 (0,9)	506 (4,2)	16 (1,0)	519 (4,5)	
Qatar	s	j	33 (0,5)	345 (2,6)	25 (0,7)	355 (2,9)	29 (0,6)	371 (3,3)
Romania	k	6 (1,0)	401 (14,7)	5 (0,6)	452 (12,4)	19 (1,2)	471 (9,7)	
Federazione Russa	j	20 (1,2)	545 (6,3)	4 (0,3)	561 (7,2)	8 (0,7)	563 (6,6)	
Scozia	s	j	2 (0,3)	~ ~	14 (1,2)	556 (6,5)	52 (1,5)	534 (4,6)
Singapore	j	2 (0,1)	~ ~	1 (0,2)	~ ~	13 (0,5)	531 (4,2)	
Repubblica Slovacca	j	5 (0,6)	473 (11,9)	11 (0,8)	515 (6,7)	15 (0,7)	523 (4,3)	
Slovenia	j	14 (1,2)	513 (4,3)	5 (0,4)	498 (5,4)	13 (0,7)	520 (3,3)	
Sud Africa	r	j	13 (0,5)	281 (5,4)	18 (0,6)	307 (6,6)	23 (0,7)	308 (7,0)
Spagna	s	j	4 (0,6)	480 (9,0)	3 (0,4)	500 (10,2)	17 (1,0)	511 (5,4)
Svezia	j	4 (0,4)	516 (7,0)	5 (0,5)	540 (6,9)	20 (1,1)	539 (3,6)	
Trinidad e Tobago	j	6 (0,7)	375 (11,6)	8 (0,5)	456 (9,2)	43 (1,2)	446 (5,4)	
Stati Uniti	j	-	-	-	-	-	-	
Media Internazionale		12 (0,2)	455 (1,6)	8 (0,1)	479 (1,5)	21 (0,2)	496 (1,0)	

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

k Si j No

I dati di sfondo sono forniti dai genitori e dai Coordinatori Nazionali di Ricerca.

<sup>1</sup> L'obbligo della scuola dell'infanzia è stata introdotta nel 2004, ma non ha coinvolto gli studenti testati nel PIRLS 2006.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dal momento che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero apparire incongruenti.

La "r" indica che i dati sono disponibili solo per il 70-84% degli studenti. La "s" indica che i dati sono disponibili solo per il 50-69% degli studenti.

La "x" indica che i dati sono disponibili solo per meno del 50% degli studenti.

Il trattino (-) indica che i dati non sono disponibili. Il tilde (~) indica che i dati sono insufficienti per calcolare il rendimento.

NOTA: La media internazionale non include i risultati delle province del Canada.

**Tabella 15 (continua): Numero di anni di scuola dell'infanzia frequentati dai bambini**

Paesi	Obbligo scuola infanzia Si/No	Tra 2 e 3 anni				3 anni o più				
		Percentuale di studenti		Rendimento medio		Percentuale di studenti		Rendimento medio		
Austria	j	5	(0,4)	542	(5,2)	56	(1,6)	545	(2,4)	
Belgio (Fiammingo)	j	12	(0,6)	539	(4,5)	85	(0,8)	551	(1,9)	
Belgio (Francese)	j	17	(0,8)	491	(3,8)	77	(1,1)	506	(2,6)	
Bulgaria	j	15	(0,9)	542	(6,9)	53	(1,8)	560	(4,0)	
Canada, Alberta	r	j	6	(0,4)	574	(5,8)	4	(0,7)	570	(9,7)
Canada, Columbia Britan.	r	k	12	(0,9)	568	(5,1)	8	(0,6)	571	(6,6)
Canada, Nuova Scozia		k	11	(0,6)	551	(4,3)	9	(0,5)	550	(4,9)
Canada, Ontario		j	8	(0,7)	571	(7,5)	9	(0,7)	562	(6,1)
Canada, Quebec		j	6	(0,7)	541	(6,1)	12	(1,1)	531	(5,9)
Taipei cinese		j	26	(0,6)	538	(2,7)	25	(0,8)	543	(2,8)
Danimarca		j	14	(0,8)	543	(4,5)	78	(1,2)	551	(2,4)
Inghilterra		j	x	x	x	x	x	x	x	
Francia		j	20	(0,7)	514	(3,4)	75	(0,8)	528	(2,2)
Georgia		j	9	(0,6)	477	(5,8)	29	(1,4)	476	(4,8)
Germania		j	18	(0,7)	549	(4,3)	67	(1,1)	557	(2,2)
Hong Kong SAR		j	29	(0,8)	561	(2,6)	66	(0,8)	567	(2,4)
Ungheria		k	8	(0,6)	543	(7,7)	85	(0,9)	556	(2,8)
Islanda	r	j	20	(0,7)	509	(3,6)	72	(0,8)	520	(1,8)
Indonesia		j	5	(0,6)	419	(8,9)	12	(1,1)	396	(6,3)
Iran		j	2	(0,3)	~	~	5	(0,6)	474	(9,5)
Israele	s	k	11	(0,8)	516	(7,8)	61	(1,6)	557	(3,0)
Italia		j	17	(0,7)	540	(5,0)	70	(1,1)	558	(2,7)
Kuwait	r	j	5	(0,5)	353	(12,2)	5	(0,5)	355	(10,8)
Lettonia		k	12	(0,7)	545	(4,6)	49	(1,2)	551	(2,5)
Lituania		j	9	(0,5)	547	(3,4)	45	(1,4)	546	(2,1)
Lussemburgo		k	7	(0,4)	558	(4,4)	7	(0,3)	555	(4,4)
Repubblica di Macedonia		j	6	(0,5)	490	(8,1)	15	(1,0)	492	(6,3)
Repubblica di Moldova		j	13	(0,8)	502	(4,5)	47	(1,8)	504	(3,4)
Marocco	-	-	13	(0,9)	349	(8,2)	20	(1,2)	339	(6,9)
Paesi Bassi	s	j	34	(1,2)	561	(2,2)	5	(0,5)	536	(5,9)
Nuova Zelanda	s	j	31	(0,9)	552	(3,8)	29	(1,0)	548	(3,1)
Norvegia		j	15	(1,0)	491	(5,5)	62	(1,9)	507	(2,8)
Polonia		k	5	(0,4)	529	(5,6)	28	(1,4)	543	(3,6)
Qatar	s	j	6	(0,3)	369	(7,0)	6	(0,3)	352	(6,7)
Romania		k	18	(1,4)	498	(6,1)	51	(1,9)	511	(3,8)
Federazione Russa		j	9	(0,5)	574	(5,4)	59	(1,3)	571	(3,0)
Scozia	s	j	19	(1,0)	549	(4,9)	13	(1,0)	552	(8,1)
Singapore		j	26	(0,6)	554	(3,1)	57	(0,8)	571	(2,9)
Repubblica Slovacca		j	11	(0,7)	529	(4,8)	59	(1,3)	545	(2,3)
Slovenia		j	14	(0,7)	524	(3,8)	54	(1,3)	528	(2,2)
Sud Africa	r	j	14	(0,4)	291	(9,6)	31	(0,7)	318	(8,1)
Spagna	s	j	16	(0,9)	515	(3,8)	59	(1,6)	530	(3,1)
Svezia		j	12	(0,6)	549	(3,5)	60	(1,5)	559	(2,5)
Trinidad e Tobago		j	27	(1,0)	450	(5,7)	16	(0,9)	423	(7,5)
Stati Uniti		j	-	-	-	-	-	-	-	
Media Internazionale			15	(0,1)	505	(1,0)	45	(0,2)	510	(0,9)

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

k Si i No

I dati di sfondo sono forniti dai genitori e dai Coordinatori Nazionali di Ricerca.

L'obbligo della scuola dell'infanzia è stata introdotta nel 2004, ma non ha coinvolto gli studenti testati nel PIRLS 2006.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dal momento che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero apparire incongruenti.

La "r" indica che i dati sono disponibili solo per il 70-84% degli studenti. La "s" indica che i dati sono disponibili solo per il 50-69% degli studenti. La "x" indica che i dati sono disponibili solo per meno del 50% degli studenti.

Il trattino (-) indica che i dati non sono disponibili. Il tilde (~) indica che i dati sono insufficienti per calcolare il rendimento.

NOTA: La media internazionale non include i risultati delle province del Canada.

**Tabella 16: Docenti per sesso, età e anni di insegnamento**

Paesi	Percentuale di studenti i cui insegnanti hanno tali caratteristiche						Misurazione di tendenza nel numero di anni di insegnamento in tutte le classi	
	Sesso		Età				2006	Differenza dal 2001
	Femmina	Maschio	29 anni o meno	30-39 anni	40-49 anni	50 anni o più		
Austria	88 (2,1)	12 (2,1)	6 (1,7)	17 (2,5)	39 (3,0)	38 (3,2)	22 (0,7)	◇ ◇
Belgio (Fiammingo)	75 (3,0)	25 (3,0)	28 (3,2)	29 (3,3)	29 (2,9)	14 (2,2)	16 (0,6)	◇ ◇
Belgio (Francese)	80 (3,0)	20 (3,0)	16 (2,2)	33 (3,2)	37 (3,5)	14 (2,6)	17 (0,6)	◇ ◇
Bulgaria	94 (1,8)	6 (1,8)	3 (1,4)	26 (2,8)	40 (4,0)	31 (3,9)	21 (0,6)	4 (0,9) h
Canada, Alberta	80 (3,2)	20 (3,2)	22 (3,7)	20 (3,3)	26 (3,6)	32 (3,3)	15 (0,8)	◇ ◇
Canada, Columbia Britan.	r 72 (3,6)	r 28 (3,6)	r 9 (2,2)	21 (3,0)	32 (4,1)	38 (4,2)	17 (0,8)	◇ ◇
Canada, Nuova Scozia	84 (2,9)	16 (2,9)	12 (2,4)	22 (3,4)	25 (3,0)	40 (3,4)	18 (0,7)	◇ ◇
Canada, Ontario	75 (4,8)	25 (4,8)	18 (3,9)	42 (5,2)	21 (4,3)	20 (4,3)	12 (0,9)	-4 (1,3) i
Canada, Quebec	86 (3,2)	14 (3,2)	12 (2,3)	37 (4,0)	19 (3,5)	32 (3,7)	17 (0,8)	-1 (1,2)
Taipei cinese	83 (3,2)	17 (3,2)	24 (3,7)	44 (4,1)	27 (3,5)	5 (1,6)	12 (0,6)	◇ ◇
Danimarca	90 (2,1)	10 (2,1)	16 (2,9)	24 (3,4)	19 (2,9)	41 (4,3)	16 (1,1)	◇ ◇
Inghilterra	75 (3,5)	25 (3,5)	30 (3,8)	33 (4,1)	14 (2,9)	23 (3,7)	12 (0,9)	-2 (1,3)
Francia	71 (3,3)	29 (3,3)	17 (2,9)	31 (3,0)	34 (3,4)	18 (2,6)	15 (0,7)	-3 (1,1) i
Georgia	100 (0,3)	0 (0,0)	9 (1,6)	28 (3,4)	24 (3,4)	39 (3,6)	20 (0,9)	◇ ◇
Germania	89 (2,4)	11 (2,4)	5 (1,7)	23 (2,9)	22 (3,0)	49 (3,8)	20 (0,9)	-3 (1,1) i
Hong Kong SAR	78 (3,7)	22 (3,7)	29 (4,2)	33 (4,1)	19 (3,5)	19 (2,6)	13 (0,7)	0 (1,2)
Ungheria	97 (1,6)	3 (1,6)	6 (2,1)	21 (3,1)	48 (3,7)	24 (3,5)	21 (0,7)	3 (1,0) h
Islanda	93 (0,2)	7 (0,2)	13 (0,3)	31 (0,4)	35 (0,4)	22 (0,3)	12 (0,1)	-1 (0,1) i
Indonesia	56 (3,9)	44 (3,9)	13 (2,2)	31 (4,1)	39 (3,9)	17 (3,0)	16 (0,8)	◇ ◇
Iran	50 (2,3)	50 (2,3)	8 (1,6)	44 (3,6)	41 (3,5)	7 (1,9)	17 (0,5)	3 (0,8) h
Israele	92 (1,9)	8 (1,9)	8 (1,8)	41 (4,0)	33 (4,1)	18 (3,4)	16 (0,8)	2 (1,1)
Italia	98 (1,1)	2 (1,1)	2 (1,3)	14 (2,5)	37 (3,5)	47 (3,6)	22 (0,7)	1 (1,0)
Kuwait	86 (2,3)	14 (2,3)	36 (3,8)	48 (3,8)	15 (3,1)	1 (0,0)	8 (0,6)	◇ ◇
Lettonia	99 (0,6)	1 (0,0)	7 (2,0)	30 (3,6)	34 (3,6)	29 (3,4)	21 (0,8)	2 (1,3)
Lituania	99 (0,5)	1 (0,5)	1 (0,7)	35 (3,4)	40 (3,2)	23 (3,2)	21 (0,6)	1 (1,1)
Lussemburgo	55 (0,2)	45 (0,2)	32 (0,2)	24 (0,1)	16 (0,1)	27 (0,1)	15 (0,0)	◇ ◇
Repubblica di Macedonia	70 (3,5)	30 (3,5)	5 (1,7)	24 (3,4)	40 (4,1)	31 (4,2)	r 20 (1,0)	0 (1,5)
Repubblica di Moldova	90 (2,8)	10 (2,8)	8 (2,3)	23 (3,7)	36 (4,3)	33 (4,2)	24 (0,9)	5 (1,2) h
Marocco	56 (4,0)	44 (4,0)	18 (3,0)	25 (3,5)	40 (3,4)	17 (2,9)	17 (0,6)	1 (1,0)
Paesi Bassi	68 (3,4)	32 (3,4)	26 (3,5)	19 (3,0)	19 (3,5)	36 (4,0)	17 (1,0)	0 (1,4)
Nuova Zelanda	77 (2,7)	23 (2,7)	22 (2,1)	28 (2,6)	26 (2,4)	25 (2,4)	12 (0,6)	-1 (1,1)
Norvegia	91 (1,9)	9 (1,9)	9 (2,7)	28 (3,3)	29 (3,9)	35 (3,9)	16 (1,0)	-1 (1,3)
Polonia	100 (0,3)	0 (0,3)	2 (1,1)	31 (3,4)	58 (4,0)	8 (2,3)	20 (0,5)	◇ ◇
Qatar	r 90 (0,1)	10 (0,1)	r 27 (0,2)	54 (0,3)	16 (0,2)	3 (0,1)	11 (0,0)	◇ ◇
Romania	89 (2,4)	11 (2,4)	18 (3,1)	25 (3,3)	27 (3,5)	30 (3,2)	22 (0,9)	2 (1,2)
Federazione Russa	98 (1,1)	2 (1,1)	6 (1,6)	38 (3,7)	35 (3,5)	21 (2,8)	22 (0,6)	2 (1,0) h
Scozia	96 (1,6)	4 (1,6)	26 (3,8)	19 (2,8)	18 (3,5)	37 (4,2)	16 (1,1)	-2 (1,5)
Singapore	75 (2,2)	25 (2,2)	37 (2,6)	42 (3,0)	16 (2,4)	6 (1,0)	9 (0,4)	-2 (1,0) i
Repubblica Slovacca	93 (1,7)	7 (1,7)	13 (2,4)	37 (3,5)	25 (2,7)	25 (3,2)	17 (0,8)	0 (1,2)
Slovenia	98 (1,1)	2 (1,1)	12 (2,2)	24 (2,9)	44 (3,0)	19 (2,4)	19 (0,7)	0 (1,0)
Sud Africa	71 (2,5)	29 (2,5)	4 (1,2)	44 (2,8)	32 (2,9)	20 (2,3)	15 (0,4)	◇ ◇
Spagna	78 (3,6)	22 (3,6)	11 (2,4)	16 (2,6)	25 (3,4)	49 (3,8)	22 (0,9)	◇ ◇
Svezia	84 (2,8)	16 (2,8)	9 (1,7)	29 (3,3)	24 (2,9)	38 (3,6)	17 (1,0)	1 (1,2)
Trinidad e Tobago	82 (3,0)	18 (3,0)	11 (2,5)	37 (3,6)	28 (3,3)	24 (3,0)	19 (0,7)	◇ ◇
Stati Uniti	85 (2,7)	15 (2,7)	21 (2,8)	27 (2,8)	28 (3,7)	25 (3,4)	12 (0,7)	-3 (1,1) i
Media Internazionale	83 (0,4)	17 (0,4)	15 (0,4)	30 (0,5)	30 (0,5)	25 (0,5)	17 (0,1)	0 (0,0)

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

h Numero di anni significativamente più alto nel 2006      i Numero di anni significativamente più basso nel 2006

I dati di sfondo sono forniti dagli insegnanti.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dal momento che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero apparire incongruenti.

La "r" indica che i dati sono disponibili solo per il 70-84% degli studenti. La "s" indica che i dati sono disponibili solo per il 50-69% degli studenti.

La "x" indica che i dati sono disponibili solo per meno del 50% degli studenti.

Il diamantino (◇) indica che il paese non ha partecipato all'indagine 2001.

NOTA: La media internazionale non include i risultati delle province del Canada.

Nota sulla misurazione di tendenza: I sistemi educativi della scuola primaria della Federazione Russa e della Slovenia hanno subito cambiamenti strutturali.

I dati del Canada (Ontario) includono solo le scuole pubbliche.

**Tabella 17: Modalità di verifica delle prestazioni degli studenti nella lettura con misurazione di tendenza**

Paesi	Percentuali di studenti i cui insegnanti hanno dichiarato di usare almeno settimanalmente							
	Ascolto della lettura ad alta voce degli studenti		Domande, riassunti o relazioni orali*		Domande a scelta multipla		Domande a risposte aperte**	
	2006	Differenza di percentuale dal 2001	2006	Differenza di percentuale dal 2001	2006	Differenza di percentuale dal 2001	2006	Differenza di percentuale dal 2001
Austria	76 (3,1)	◇ ◇	68 (3,0)	◇ ◇	34 (3,6)	◇ ◇	39 (3,1)	◇ ◇
Belgio (Fiamingo)	68 (3,5)	◇ ◇	66 (3,7)	◇ ◇	30 (3,3)	◇ ◇	58 (3,8)	◇ ◇
Belgium (Francese)	62 (3,6)	◇ ◇	54 (3,7)	◇ ◇	25 (2,7)	◇ ◇	54 (3,6)	◇ ◇
Bulgaria	99 (0,0)	3 (1,6) h	97 (1,1)	0 (1,7)	77 (3,8)	12 (5,1) h	61 (3,6)	7 (5,3)
Canada, Alberta	56 (4,0)	◇ ◇	74 (3,4)	◇ ◇	16 (2,6)	◇ ◇	52 (4,0)	◇ ◇
Canada, Columbia Britan.	r 53 (4,1)	◇ ◇	r 72 (3,3)	◇ ◇	r 14 (2,4)	◇ ◇	r 61 (4,0)	◇ ◇
Canada, Nuova Scozia	64 (4,1)	◇ ◇	81 (3,4)	◇ ◇	10 (2,2)	◇ ◇	67 (3,7)	◇ ◇
Canada, Ontario	58 (4,9)	2 (6,8)	73 (4,3)	-3 (5,8)	9 (3,2)	2 (4,0)	55 (5,5)	-4 (7,1)
Canada, Quebec	47 (4,4)	-5 (6,9)	57 (4,6)	-3 (6,6)	9 (2,7)	-1 (4,3)	48 (4,6)	-11 (6,8)
Taipei cinese	78 (3,6)	◇ ◇	85 (2,7)	◇ ◇	51 (4,5)	◇ ◇	60 (4,3)	◇ ◇
Danimarca	53 (3,5)	◇ ◇	88 (2,6)	◇ ◇	7 (2,3)	◇ ◇	29 (3,6)	◇ ◇
Inghilterra	67 (3,8)	1 (5,8)	84 (3,0)	8 (5,2)	10 (2,6)	4 (3,5)	32 (3,9)	-8 (5,9)
Francia	74 (3,4)	9 (5,1)	80 (3,0)	3 (4,3)	20 (3,0)	-10 (4,7) i	64 (3,7)	5 (5,6)
Georgia	90 (2,6)	◇ ◇	96 (1,5)	◇ ◇	80 (3,5)	◇ ◇	75 (4,2)	◇ ◇
Germania	75 (3,3)	-5 (4,4)	69 (3,3)	-5 (4,2)	r 17 (2,9)	9 (3,4) h	33 (3,7)	19 (4,4) h
Hong Kong SAR	68 (3,5)	10 (5,5)	84 (2,8)	4 (5,0)	11 (2,7)	-2 (3,9)	36 (4,1)	1 (6,2)
Ungheria	41 (3,9)	2 (5,6)	66 (3,5)	10 (4,9) h	74 (3,5)	4 (5,1)	90 (2,3)	3 (3,5)
Islanda	56 (0,4)	-17 (0,5) i r	41 (0,4)	10 (0,5) h	15 (0,2)	-1 (0,3)	46 (0,4)	-1 (0,5)
Indonesia	74 (3,3)	◇ ◇	87 (2,9)	◇ ◇	58 (3,9)	◇ ◇	84 (3,2)	◇ ◇
Iran	89 (2,3)	-1 (3,4)	96 (1,3)	1 (2,0)	28 (3,5)	0 (4,7)	63 (3,8)	-1 (5,9)
Israele	79 (3,5)	10 (5,5)	92 (2,4)	-1 (3,5)	62 (4,1)	6 (6,4)	88 (3,0)	6 (4,7)
<b>Italia</b>	90 (2,5)	2 (3,4)	93 (1,9)	4 (3,1)	55 (3,2)	2 (4,7)	83 (2,6)	13 (4,4) h
Kuwait	96 (1,5)	◇ ◇	94 (2,0)	◇ ◇	57 (4,0)	◇ ◇	89 (2,4)	◇ ◇
Lettonia	77 (3,4)	-9 (4,7)	86 (2,6)	-8 (3,3) i	33 (3,4)	3 (5,4)	80 (2,9)	24 (5,2) h
Lituania	82 (2,8)	-3 (4,3)	96 (1,3)	0 (2,0)	50 (3,4)	4 (5,3)	38 (3,6)	1 (5,3)
Lussemburgo	74 (0,2)	◇ ◇	74 (0,2)	◇ ◇	23 (0,2)	◇ ◇	59 (0,2)	◇ ◇
Repubblica di Macedonia	94 (1,9)	5 (3,2)	99 (1,0)	6 (2,6) h	65 (3,9)	6 (5,6)	86 (2,9)	5 (4,7)
Repubblica di Moldova	91 (2,3)	-1 (3,2)	98 (1,1)	1 (1,8)	68 (3,7)	8 (5,7)	69 (3,8)	-9 (5,4)
Marocco	96 (1,8)	2 (2,9)	93 (2,5)	-2 (3,3)	85 (2,8)	24 (5,6) h	75 (3,6)	-8 (5,7)
Paesi Bassi	56 (4,4)	17 (6,5) h	70 (4,1)	-5 (5,6)	21 (3,2)	-1 (4,9)	r 57 (4,1)	-8 (6,0)
Nuova Zelanda	56 (2,7)	-3 (4,9)	81 (2,6)	13 (4,7) h	6 (1,1)	1 (2,0)	41 (3,1)	5 (5,4)
Norvegia	88 (2,7)	3 (4,4)	93 (1,8)	23 (4,3) h	24 (3,9)	1 (5,2)	55 (4,6)	13 (6,9)
Polonia	97 (1,2)	◇ ◇	99 (0,5)	◇ ◇	36 (3,9)	◇ ◇	70 (3,7)	◇ ◇
Qatar	s 93 (0,1)	◇ ◇	s 93 (0,2)	◇ ◇	s 72 (0,2)	◇ ◇	s 73 (0,3)	◇ ◇
Romania	96 (1,5)	3 (2,8)	98 (1,0)	0 (1,5)	67 (3,6)	2 (5,4)	91 (2,0)	0 (3,2)
Federazione Russa	95 (1,5)	-1 (1,9)	100 (0,3)	1 (0,6)	70 (2,8)	-6 (4,0)	80 (2,5)	-2 (3,9)
Scozia	86 (3,2)	-6 (4,4)	94 (2,0)	0 (2,9)	12 (2,8)	2 (4,1)	50 (4,6)	-9 (6,7)
Singapore	71 (2,6)	2 (4,7)	83 (2,0)	-1 (3,4)	53 (3,4)	-2 (5,2)	62 (2,9)	-5 (4,7)
Repubblica Slovacca	97 (1,1)	5 (2,7)	98 (0,8)	6 (2,0) h	40 (3,8)	-14 (5,6) i	47 (4,0)	5 (5,9)
Slovenia	74 (3,0)	-5 (4,5)	82 (2,6)	2 (4,5)	25 (2,8)	-15 (4,9) i	59 (3,4)	0 (5,2)
Sud Africa	70 (2,9)	◇ ◇	77 (2,3)	◇ ◇	41 (2,8)	◇ ◇	67 (2,7)	◇ ◇
Spagna	91 (2,1)	◇ ◇	90 (2,3)	◇ ◇	64 (4,0)	◇ ◇	79 (3,3)	◇ ◇
Svezia	44 (4,0)	-7 (5,1)	70 (3,3)	6 (4,7)	10 (2,5)	-2 (3,3)	28 (3,3)	2 (4,4)
Trinidad e Tobago	93 (1,9)	◇ ◇	98 (1,2)	◇ ◇	30 (3,8)	◇ ◇	83 (2,7)	◇ ◇
Stati Uniti	76 (3,1)	0 (4,8)	90 (1,9)	5 (4,3)	66 (4,7)	16 (7,0) h	74 (3,9)	4 (6,5)
Media Internazionale	78 (0,4)		85 (0,4)		42 (0,5)		63 (0,5)	

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

h Percentuale significativamente più alta nel 2006      i Percentuale significativamente più bassa nel 2006

I dati di sfondo sono forniti dagli insegnanti.

\* Include domande orali agli studenti o riassunti o relazioni orali degli studenti.

\*\* Include domande scritte a risposta breve e risposte scritte organizzate in frasi complete di ciò che è stato letto dagli studenti.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dal momento che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero apparire incongruenti.

La "r" indica che i dati sono disponibili solo per il 70-84% degli studenti. La "s" indica che i dati sono disponibili solo per il 50-69% degli studenti. La "x" indica che i dati sono disponibili solo per meno del 50% degli studenti.

Il diamantino (◇) indica che il paese non ha partecipato all'indagine 2001.

Il diamantino (◇) indica che il paese non ha partecipato all'indagine 2001.

NOTA: La media internazionale non include i risultati delle province del Canada.

Nota sulla misurazione di tendenza: I sistemi educativi della scuola primaria della Federazione Russa e della Slovenia hanno subito cambiamenti strutturali.

I dati del Canada (Ontario) includono solo le scuole pubbliche.

**Tabella 18: Indice delle Attività Pregresse di Lettura a Casa (APLC) con misurazione di tendenza**

Paesi		Alto APLC			Medio APLC			Basso APLC			
		Percentuale di Studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale dal 2001	Percentuale di Studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale dal 2001	Percentuale di Studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale dal 2001	
Scozia	s	85 (1,1)	547 (3,5)	3 (1,6)	14 (1,1)	522 (8,2)	-2 (1,4)	2 (0,4)	~	~	0 (0,5)
Canada, Nuova Scozia		77 (0,8)	553 (2,3)	◇ ◇	20 (0,8)	523 (3,4)	◇ ◇	3 (0,3)	510 (7,8)	◇ ◇	
Federazione Russa		75 (1,0)	573 (3,2)	9 (1,6) h	20 (0,8)	548 (4,3)	-6 (1,3) i	4 (0,4)	520 (6,7)	-3 (0,8) i	
Nuova Zelanda	s	74 (1,0)	560 (2,0)	5 (1,5) h	22 (0,9)	519 (3,8)	-4 (1,4) i	4 (0,4)	501 (8,0)	-1 (0,7)	
Israele		73 (1,2)	526 (4,3)	x x	22 (1,0)	531 (5,8)	x x	5 (0,4)	531 (7,8)	x x	
Canada, Ontario	r	71 (1,3)	563 (3,0)	1 (1,6)	23 (1,0)	541 (4,2)	-2 (1,3)	6 (0,6)	539 (8,4)	1 (0,8)	
Canada, Columbia, Britan.	r	71 (1,2)	570 (2,9)	◇ ◇	23 (1,0)	547 (4,3)	◇ ◇	6 (0,5)	539 (6,7)	◇ ◇	
Canada, Alberta	r	70 (1,2)	573 (2,5)	◇ ◇	25 (1,1)	554 (3,9)	◇ ◇	5 (0,6)	516 (6,4)	◇ ◇	
Ungheria		69 (0,9)	560 (3,1)	7 (1,4) h	26 (0,8)	541 (3,7)	-6 (1,3) i	5 (0,5)	525 (7,8)	-1 (0,7)	
Spagna	s	68 (1,1)	530 (2,5)	◇ ◇	26 (1,0)	506 (4,0)	◇ ◇	6 (0,6)	487 (6,4)	◇ ◇	
Rep. di Macedonia	r	67 (1,0)	460 (4,3)	6 (1,7) h	27 (0,8)	431 (5,0)	-4 (1,3) i	6 (0,5)	414 (9,3)	-2 (1,1)	
Trinidad and Tobago		67 (1,2)	457 (5,1)	◇ ◇	27 (0,9)	416 (5,3)	◇ ◇	6 (0,6)	363 (10,4)	◇ ◇	
Georgia		66 (1,5)	481 (3,6)	◇ ◇	26 (1,2)	461 (4,3)	◇ ◇	8 (1,0)	458 (11,5)	◇ ◇	
<b>Italia</b>		65 (1,0)	561 (2,7)	3 (1,4) h	28 (0,9)	545 (3,9)	-2 (1,3)	7 (0,6)	531 (6,1)	-1 (0,7)	
Repubblica Slovacca		65 (1,1)	542 (2,2)	2 (1,5)	30 (0,8)	524 (3,3)	-2 (1,3)	5 (0,6)	475 (15,6)	0 (0,8)	
Paesi Bassi	s	64 (1,2)	561 (1,8)	9 (1,6) h	30 (1,0)	547 (2,8)	-7 (1,4) i	6 (0,6)	544 (5,1)	-2 (0,9) i	
Canada, Quebec	r	64 (1,1)	544 (3,0)	3 (1,7)	30 (1,0)	523 (3,6)	-2 (1,6)	6 (0,6)	517 (6,1)	-1 (0,9)	
Slovenia		64 (0,9)	532 (2,3)	6 (1,4) h	31 (0,8)	510 (3,2)	-6 (1,3) i	5 (0,3)	503 (5,2)	-1 (0,6)	
Polonia		62 (1,1)	532 (2,5)	◇ ◇	32 (1,0)	506 (3,4)	◇ ◇	6 (0,5)	491 (6,7)	◇ ◇	
Lettonia		60 (1,1)	550 (2,4)	2 (1,8)	33 (1,0)	532 (3,4)	-1 (1,7)	7 (0,5)	526 (5,4)	-1 (0,7)	
Francia		59 (1,0)	533 (2,4)	3 (1,5)	33 (0,9)	516 (2,6)	-2 (1,4)	8 (0,6)	500 (4,5)	-1 (0,9)	
Bulgaria		57 (1,9)	562 (4,2)	-5 (2,6)	26 (1,1)	540 (5,4)	1 (1,5)	17 (1,8)	524 (9,7)	4 (2,4)	
Germania		57 (0,8)	558 (2,5)	13 (1,1) h	34 (0,9)	551 (2,5)	-9 (1,2) i	9 (0,5)	531 (4,8)	-5 (0,8) i	
Islanda	r	56 (0,9)	527 (1,9)	3 (1,2) h	35 (0,9)	506 (2,4)	-4 (1,2) i	9 (0,5)	492 (5,4)	1 (0,8)	
Lituania		55 (1,1)	545 (1,9)	7 (1,7) h	36 (1,0)	531 (1,9)	-3 (1,5) i	9 (0,5)	523 (3,8)	-3 (1,0) i	
Belgio (Francese)		52 (0,9)	513 (2,9)	◇ ◇	36 (0,7)	493 (3,3)	◇ ◇	11 (0,7)	475 (5,5)	◇ ◇	
Danimarca		52 (1,1)	558 (2,5)	◇ ◇	36 (1,0)	541 (3,1)	◇ ◇	11 (0,6)	529 (4,6)	◇ ◇	
Austria		52 (1,0)	552 (2,3)	◇ ◇	37 (0,9)	532 (2,4)	◇ ◇	11 (0,6)	510 (3,7)	◇ ◇	
Romania		51 (1,9)	518 (3,8)	-3 (2,4)	30 (1,3)	483 (5,2)	0 (1,7)	19 (1,8)	427 (10,0)	4 (2,1)	
Norvegia		49 (1,2)	509 (3,1)	2 (1,7)	41 (1,2)	495 (3,5)	0 (1,7)	11 (0,7)	485 (6,4)	-2 (1,2)	
Sud Africa	r	49 (0,9)	325 (8,0)	◇ ◇	40 (0,7)	285 (4,7)	◇ ◇	11 (0,4)	277 (5,3)	◇ ◇	
Kuwait	r	48 (1,1)	355 (4,5)	◇ ◇	39 (0,9)	327 (5,3)	◇ ◇	13 (0,7)	311 (9,6)	◇ ◇	
Lussemburgo		47 (0,7)	574 (1,4)	◇ ◇	36 (0,7)	553 (2,0)	◇ ◇	17 (0,4)	535 (2,0)	◇ ◇	
Svezia		46 (1,1)	561 (2,6)	5 (1,3) h	40 (1,0)	547 (2,7)	-5 (1,2) i	14 (0,7)	532 (3,6)	0 (0,8)	
Repubblica di Moldova		46 (1,3)	513 (3,7)	5 (1,8) h	36 (1,2)	494 (3,2)	-3 (1,6)	17 (1,1)	480 (6,0)	-2 (1,6)	
Indonesia		44 (1,6)	418 (4,2)	◇ ◇	37 (1,4)	404 (4,8)	◇ ◇	19 (1,8)	383 (5,4)	◇ ◇	
Belgio (Fiammingo)		41 (0,9)	560 (2,4)	◇ ◇	41 (0,8)	544 (2,1)	◇ ◇	18 (0,7)	530 (2,6)	◇ ◇	
Singapore		38 (0,8)	581 (2,8)	1 (1,3)	42 (0,6)	553 (2,9)	0 (0,9)	20 (0,6)	534 (4,2)	-1 (1,0)	
Qatar	s	36 (0,8)	372 (2,4)	◇ ◇	45 (0,8)	357 (2,2)	◇ ◇	18 (0,6)	340 (3,2)	◇ ◇	
Taipei cinese		31 (0,8)	557 (2,4)	◇ ◇	46 (0,6)	535 (2,1)	◇ ◇	23 (0,8)	515 (3,3)	◇ ◇	
Hong Kong SAR	r	26 (0,9)	578 (2,6)	10 (1,2) h	45 (0,8)	563 (2,4)	-9 (1,2) i	29 (1,1)	558 (3,2)	-1 (1,6)	
Iran		25 (1,1)	454 (4,0)	7 (1,6) h	38 (1,2)	432 (3,7)	2 (1,6)	37 (1,7)	390 (4,5)	-9 (2,4) i	
Marocco		13 (0,8)	357 (9,2)	- -	31 (1,4)	340 (6,4)	- -	56 (1,7)	306 (8,1)	- -	
Inghilterra		x x	x x	x x	x x	x x	x x	x x	x x	x x	
Stati Uniti		- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	
<b>Media Internazionale</b>		<b>54 (0,2)</b>	<b>515 (0,6)</b>		<b>33 (0,2)</b>	<b>494 (0,6)</b>		<b>13 (0,1)</b>	<b>475 (1,1)</b>		

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

h Percentuale significativamente più alta nel 2000      i Percentuale significativamente più bassa nel 2006

Si basa sulle risposte dei genitori circa la frequenza con cui si sono dedicati insieme ai rispettivi figli, prima che iniziassero la scuola elementare, alle seguenti attività: leggere libri, raccontare storie, cantare canzoni, giocare con le lettere dell'alfabeto, fare giochi di parole e leggere a voce alta cartelli o etichette. La media è calcolata sull'insieme delle 6 risposte, basandosi su una scala a 3 punti: "Mai o quasi mai" = 1, "Qualche volta" = 2, "Spesso" = 3. Il livello alto indica una media maggiore di 2.33 e minore o uguale a 3. Il livello medio indica una media compresa tra 1.67 e 2.33. Il livello basso indica una media minore di 1.67.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dato che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero essere incongruenti.

La "r" indica che i dati sono disponibili solo per il 70-84% degli studenti. La "s" indica che i dati sono disponibili solo per il 50-69% degli studenti. La "x" indica che i dati sono disponibili solo per meno del 50% degli studenti

Il trattino (-) indica che i dati non sono disponibili. Il tilde (~) indica che i dati sono insufficienti per calcolare il rendimento.

Il diamantino (◇) indica che il paese non ha partecipato all'indagine 2001.

NOTA: la Media Internazionale non include i risultati delle province del Canada.

Nota sulla misurazione di tendenza: i sistemi educativi della scuola primaria della Federazione Russa e della Slovenia hanno subito cambiamenti strutturali. I dati del Canada (Ontario) includono solo le scuole pubbliche.

**Tabella 19: Indice delle Risorse Educative presenti in Casa (REC) con misurazione di tendenza**

Paesi	Alto REC			Medio REC			Basso REC		
	Percentuale di Studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale dal 2001	Percentuale di Studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale dal 2001	Percentuale di studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale dal 2001
Norvegia	26 (1,2)	531 (2,5)	-7 (1,8) i	74 (1,2)	493 (2,9)	7 (1,8) h	0 (0,1)	~	0 (0,1)
Danimarca	24 (1,3)	576 (3,4)	◊ ◊	75 (1,3)	540 (2,3)	◊ ◊	1 (0,2)	~ ~	◊ ◊
Islanda	r 24 (0,8)	550 (2,9)	4 (1,1) h	76 (0,8)	507 (1,6)	-4 (1,1) i	0 (0,1)	~ ~	0 (0,1)
Svezia	22 (1,4)	578 (3,5)	-3 (1,9)	78 (1,4)	546 (2,1)	3 (1,9)	0 (0,1)	~ ~	0 (0,1)
Scozia	s 21 (1,6)	589 (6,7)	4 (2,1) h	77 (1,6)	531 (3,1)	-4 (2,1) i	1 (0,4)	~ ~	0 (0,5)
Canada, Columbia Britan.	r 20 (1,2)	597 (3,6)	◊ ◊	79 (1,3)	556 (2,9)	◊ ◊	0 (0,2)	~ ~	◊ ◊
Paesi Bassi	s 20 (1,1)	584 (2,9)	13 (1,3) h	79 (1,1)	550 (1,4)	-12 (1,3) i	1 (0,3)	~ ~	0 (0,4)
Canada, Alberta	r 19 (1,2)	598 (3,9)	◊ ◊	80 (1,2)	559 (2,6)	◊ ◊	0 (0,1)	~ ~	◊ ◊
Canada, Nuova Scozia	19 (1,1)	590 (3,5)	◊ ◊	81 (1,1)	539 (1,8)	◊ ◊	0 (0,1)	~ ~	◊ ◊
Canada, Ontario	r 18 (1,5)	591 (4,2)	0 (2,1)	81 (1,4)	550 (2,6)	0 (2,0)	1 (0,2)	~ ~	0 (0,3)
Nuova Zelanda	s 18 (1,0)	591 (3,6)	-1 (1,5)	81 (1,0)	541 (2,0)	2 (1,6)	1 (0,1)	~ ~	-1 (0,3)
Israele	16 (1,3)	587 (4,9)	x x	82 (1,4)	526 (3,8)	x x	2 (0,4)	~ ~	x x
Ungheria	15 (1,1)	607 (2,9)	-5 (1,7) i	80 (1,3)	548 (2,8)	4 (1,7) h	5 (0,9)	467 (8,8)	2 (1,0)
Francia	15 (1,1)	570 (3,1)	1 (1,5)	82 (1,1)	520 (1,9)	1 (1,5)	4 (0,4)	463 (5,7)	-3 (0,6) i
Lussemburgo	14 (0,5)	601 (2,6)	◊ ◊	82 (0,5)	555 (1,1)	◊ ◊	3 (0,3)	499 (5,2)	◊ ◊
Canada, Quebec	r 14 (0,9)	571 (4,8)	0 (1,5)	84 (0,9)	534 (2,6)	-1 (1,5)	2 (0,3)	~ ~	0 (0,4)
Belgio (Fiammingo)	14 (1,0)	580 (2,5)	◊ ◊	84 (1,0)	545 (1,8)	◊ ◊	2 (0,3)	~ ~	◊ ◊
Spagna	s 13 (1,3)	560 (4,4)	◊ ◊	82 (1,2)	520 (2,4)	◊ ◊	5 (0,7)	458 (9,0)	◊ ◊
Germania	r 12 (0,9)	592 (2,9)	-4 (1,2) i	85 (0,9)	553 (2,1)	3 (1,2) h	3 (0,3)	483 (6,0)	0 (0,5)
Federazione Russa	12 (1,0)	610 (4,8)	4 (1,2) h	86 (1,0)	560 (3,4)	-4 (1,2) i	2 (0,3)	~ ~	0 (0,4)
Singapore	11 (0,5)	613 (4,0)	0 (1,0)	86 (0,5)	556 (2,8)	0 (1,0)	2 (0,3)	~ ~	0 (0,4)
Bulgaria	11 (1,1)	608 (5,8)	0 (1,4)	74 (1,8)	549 (4,0)	-2 (2,4)	15 (1,9)	514 (11,1)	2 (2,5)
Lituania	11 (0,7)	577 (2,9)	0 (1,3)	88 (0,8)	533 (1,6)	-1 (1,3)	1 (0,2)	~ ~	0 (0,4)
Repubblica Slovacca	10 (0,7)	585 (3,1)	1 (1,3)	86 (1,0)	533 (2,2)	-1 (1,6)	4 (0,8)	407 (14,5)	0 (1,2)
Taipei, cinese	10 (0,8)	585 (3,9)	◊ ◊	86 (0,8)	534 (1,9)	◊ ◊	3 (0,3)	473 (6,5)	◊ ◊
Lettonia	9 (0,8)	571 (3,9)	-5 (1,2) i	90 (0,8)	540 (2,4)	6 (1,2) h	1 (0,2)	~ ~	-1 (0,4)
Hong Kong SAR	9 (0,9)	589 (2,9)	5 (1,0) h	85 (0,7)	565 (2,2)	3 (1,1) h	6 (0,5)	531 (7,2)	-8 (1,1) i
Georgia	9 (0,8)	510 (4,9)	◊ ◊	87 (1,1)	470 (3,1)	◊ ◊	4 (0,9)	453 (23,7)	◊ ◊
Slovenia	9 (0,5)	578 (3,4)	-2 (0,9) i	90 (0,6)	519 (2,0)	3 (0,9) h	2 (0,2)	~ ~	-1 (0,4)
Polonia	9 (0,7)	583 (4,5)	◊ ◊	82 (0,8)	522 (2,2)	◊ ◊	9 (0,7)	458 (5,9)	◊ ◊
<b>Italia</b>	8 (0,7)	598 (4,4)	1 (0,9)	84 (1,0)	553 (2,9)	-2 (1,3) i	8 (0,9)	517 (7,7)	2 (1,0)
Qatar	s 7 (0,3)	402 (5,4)	◊ ◊	85 (0,4)	363 (1,7)	◊ ◊	8 (0,3)	321 (6,3)	◊ ◊
Austria	7 (0,7)	592 (4,2)	◊ ◊	92 (0,7)	538 (1,8)	◊ ◊	1 (0,2)	~ ~	◊ ◊
Trinidad e Tobago	r 5 (0,5)	510 (8,3)	◊ ◊	89 (0,9)	443 (4,8)	◊ ◊	7 (0,8)	375 (9,2)	◊ ◊
Belgio (Francese)	r 5 (0,5)	553 (5,8)	◊ ◊	91 (0,6)	502 (2,5)	◊ ◊	4 (0,5)	440 (5,9)	◊ ◊
Repubblica di Macedonia	s 5 (0,5)	523 (9,0)	3 (0,6) h	85 (1,1)	457 (3,7)	3 (1,7)	11 (1,1)	373 (6,3)	-6 (1,7) i
Kuwait	s 4 (0,4)	401 (12,4)	◊ ◊	90 (0,6)	348 (4,4)	◊ ◊	6 (0,5)	308 (13,3)	◊ ◊
Romania	4 (0,6)	578 (5,7)	-1 (1,1)	77 (1,6)	504 (4,1)	-2 (2,0)	19 (1,7)	429 (10,0)	3 (2,1)
Repubblica di Moldova	4 (0,6)	554 (9,8)	0 (0,9)	74 (1,1)	506 (2,9)	-16 (1,6) i	22 (1,1)	477 (5,2)	16 (1,4) h
Sud Africa	r 3 (0,5)	528 (15,0)	◊ ◊	70 (1,0)	324 (6,2)	◊ ◊	26 (1,1)	264 (4,6)	◊ ◊
Iran	3 (0,4)	537 (7,7)	1 (0,4)	47 (1,7)	457 (2,8)	-5 (2,7)	51 (1,9)	387 (3,9)	4 (2,9)
Marocco	1 (0,3)	~ ~	- -	38 (1,8)	348 (5,7)	- -	61 (1,9)	313 (8,8)	- -
Indonesia	0 (0,2)	~ ~	◊ ◊	62 (1,7)	418 (4,1)	◊ ◊	37 (1,7)	386 (4,4)	◊ ◊
Inghilterra	x x	x x	x x	x x	x x	x x	x x	x x	x x
Stati Uniti	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Media Internazionale	11 (0,1)	563 (1,0)		80 (0,2)	503 (0,5)		9 (0,1)	426 (1,9)	

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

h Percentuale significativamente più alta nel 2000      i Percentuale significativamente più bassa nel 2006

Si basa sulle risposte degli studenti a due domande: una sul numero di libri in casa e l'altra sulle risorse educative presenti in casa (computer, un tavolo/scrivania personale, libri personali e giornali quotidiani). Inoltre si basa anche sulle risposte dei genitori a due domande: il numero di libri per bambini in casa e il proprio titolo di studio. Il livello alto indica più di 100 libri in casa, più di 25 libri per bambini, 3 o 4 risorse educative ed almeno uno dei genitori laureato; il livello basso indica 25 libri o meno in casa, 25 libri o meno per bambini, 2 o meno risorse educative ed entrambi i genitori senza titolo di studio di scuola superiore. Il livello medio include tutte le altre combinazioni di risposte.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dato che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero essere incongruenti.

La "r" indica che i dati sono disponibili solo per il 70-84% degli studenti. La "s" indica che i dati sono disponibili solo per il 50-69% degli studenti. La "x" indica che i dati sono disponibili solo per meno del 50% degli studenti

Il trattino (-) indica che i dati non sono disponibili. Il tilde (~) indica che i dati sono insufficienti per calcolare il rendimento.

Il diamantino (◊) indica che il paese non ha partecipato all'indagine 2001.

NOTA: la Media Internazionale non include i risultati delle province del Canada.

NOTA sulla misurazione di tendenza: i sistemi educativi della scuola primaria della Federazione Russa e della Slovenia hanno subito cambiamenti strutturali. I dati del Canada (Ontario) includono solo le scuole pubbliche.

**Tabella 20: Indice di Atteggimento dei Genitori nei confronti della Lettura (AGL) con misurazione di tendenza**

Paesi	Alto AGL			Medio AGL			Basso AGL		
	Percentuale di Studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale dal 2001	Percentuale di Studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale dal 2001	Percentuale di studenti	Rendimento medio	Differenza di percentuale 2001
Svezia	71 (0,9)	559 (2,3)	0 (1,2)	24 (0,8)	535 (3,3)	0 (1,1)	5 (0,5)	521 (6,3)	0 (0,6)
Norvegia	71 (1,0)	508 (2,6)	-2 (1,5)	24 (1,0)	485 (4,2)	1 (1,4)	5 (0,5)	471 (7,6)	1 (0,7)
Scozia	s 70 (1,4)	552 (3,9)	1 (1,9)	24 (1,2)	525 (4,7)	-1 (1,7)	6 (0,8)	505 (9,8)	0 (1,0)
Danimarca	70 (1,0)	557 (2,4)	◊ ◊	25 (0,9)	531 (3,5)	◊ ◊	6 (0,5)	513 (8,4)	◊ ◊
Ungheria	68 (1,3)	568 (2,6)	-6 (1,7) i	28 (1,2)	528 (3,9)	5 (1,5) h	4 (0,5)	524 (7,4)	1 (0,6)
Paesi Bassi	s 68 (1,3)	563 (1,8)	5 (1,9) h	25 (1,2)	542 (2,7)	-7 (1,6) i	7 (0,5)	530 (4,0)	2 (0,8) h
Canada, Alberta	r 67 (1,2)	573 (2,5)	◊ ◊	27 (1,1)	551 (4,4)	◊ ◊	5 (0,4)	539 (4,6)	◊ ◊
Canada, Nuova Scozia	67 (0,9)	558 (2,3)	◊ ◊	27 (0,9)	524 (3,0)	◊ ◊	7 (0,5)	515 (4,8)	◊ ◊
Nuova Zelanda	s 66 (1,1)	562 (2,5)	1 (1,6)	28 (1,0)	526 (3,3)	-2 (1,5)	6 (0,5)	510 (8,3)	1 (0,7)
Canada, Columbia Britan.	r 66 (1,4)	572 (2,7)	◊ ◊	29 (1,2)	547 (4,3)	◊ ◊	5 (0,4)	538 (7,3)	◊ ◊
Canada, Quebec	r 65 (1,2)	545 (3,1)	7 (1,8) h	27 (1,2)	523 (3,6)	-11 (1,8) i	8 (0,5)	509 (4,9)	4 (0,7) h
Trinidad and Tobago	r 65 (1,1)	454 (5,0)	◊ ◊	31 (1,1)	419 (5,2)	◊ ◊	4 (0,4)	407 (-13,4)	◊ ◊
Islanda	r 64 (1,0)	526 (1,9)	-3 (1,3) i	31 (0,9)	503 (2,3)	2 (1,2)	5 (0,4)	486 (6,2)	2 (0,5) h
Repubblica Slovacca	62 (1,1)	551 (2,2)	-4 (1,7) i	33 (1,0)	516 (3,2)	1 (1,6)	5 (0,8)	463 (17,8)	3 (0,9) h
Canada, Ontario	r 61 (1,4)	565 (2,9)	-6 (1,9) i	32 (1,5)	544 (3,8)	3 (2,0)	6 (0,6)	542 (6,8)	3 (0,7) h
Spagna	s 61 (1,4)	533 (2,5)	◊ ◊	34 (1,2)	506 (4,0)	◊ ◊	5 (0,6)	494 (7,2)	◊ ◊
Germania	r 60 (1,3)	567 (2,0)	5 (1,7) h	33 (1,2)	537 (2,7)	-3 (1,5)	7 (0,5)	517 (4,4)	-2 (0,8) i
Lettonia	57 (1,2)	551 (2,3)	9 (1,8) h	37 (1,1)	535 (3,0)	-13 (1,8) i	6 (0,5)	524 (8,4)	4 (0,7) h
Polonia	56 (1,1)	536 (2,7)	◊ ◊	39 (1,1)	508 (3,1)	◊ ◊	4 (0,4)	486 (7,5)	◊ ◊
Austria	56 (0,9)	555 (2,1)	◊ ◊	35 (0,8)	525 (3,0)	◊ ◊	10 (0,5)	517 (4,2)	◊ ◊
Israele	55 (1,4)	549 (3,9)	x x	39 (1,3)	502 (5,5)	x x	6 (0,6)	512 (8,1)	x x
<b>Italia</b>	55 (1,1)	570 (2,7)	-1 (1,6)	36 (0,9)	540 (4,3)	-1 (1,4)	9 (0,6)	529 (5,8)	2 (0,8) h
Slovenia	55 (1,1)	538 (2,4)	-6 (1,5) i	41 (1,0)	509 (2,5)	5 (1,4) h	4 (0,3)	508 (5,5)	2 (0,4) h
Repubblica di Macedonia	r 54 (1,2)	479 (4,0)	6 (2,3) h	42 (1,1)	419 (4,4)	-6 (2,1) i	3 (0,4)	405 (-12,5)	0 (0,6)
Lussemburgo	53 (0,7)	577 (1,3)	◊ ◊	38 (0,7)	543 (1,9)	◊ ◊	9 (0,5)	535 (4,2)	◊ ◊
Belgio (Francese)	53 (1,3)	518 (2,7)	◊ ◊	41 (1,1)	489 (2,9)	◊ ◊	7 (0,6)	474 (6,1)	◊ ◊
Lituania	51 (0,9)	549 (1,9)	9 (1,5) h	43 (0,9)	529 (1,9)	-9 (1,5) i	6 (0,4)	524 (5,0)	0 (0,6)
Francia	51 (1,2)	541 (2,5)	-2 (1,6)	44 (1,1)	512 (2,4)	1 (1,6)	5 (0,4)	494 (6,1)	1 (0,6)
Federazione Russa	50 (1,3)	577 (3,9)	0 (1,8)	43 (1,1)	558 (3,2)	-2 (1,7)	7 (0,4)	539 (5,9)	2 (0,6) h
Belgio (Fiammingo)	49 (1,0)	562 (2,1)	◊ ◊	38 (0,9)	538 (2,5)	◊ ◊	13 (0,8)	529 (2,9)	◊ ◊
Kuwait	s 45 (0,9)	353 (5,0)	◊ ◊	49 (0,9)	330 (5,4)	◊ ◊	6 (0,5)	327 (12,6)	◊ ◊
Bulgaria	44 (1,7)	573 (3,6)	-10 (2,5) i	37 (1,3)	535 (5,2)	0 (1,9)	18 (2,0)	535 (9,7)	10 (2,3) h
Iran	43 (1,4)	441 (4,4)	0 (2,0)	52 (1,4)	410 (3,4)	-1 (1,9)	5 (0,5)	377 (11,3)	0 (1,0)
Qatar	s 43 (0,7)	376 (2,3)	◊ ◊	50 (0,7)	347 (2,0)	◊ ◊	6 (0,3)	346 (5,4)	◊ ◊
Georgia	r 41 (1,4)	488 (3,2)	◊ ◊	54 (1,4)	466 (3,8)	◊ ◊	5 (1,0)	432 (20,4)	◊ ◊
Singapore	39 (0,8)	575 (2,9)	-1 (1,2)	55 (0,7)	551 (3,0)	1 (1,2)	6 (0,3)	556 (4,6)	0 (0,4)
Taipei cinese	39 (0,8)	548 (2,2)	◊ ◊	58 (0,8)	531 (2,3)	◊ ◊	3 (0,3)	520 (6,7)	◊ ◊
Romania	38 (1,7)	528 (3,8)	4 (2,4)	48 (1,4)	479 (5,8)	-7 (2,0) i	14 (1,5)	428 (12,7)	3 (1,9)
Marocco	37 (1,7)	340 (6,5)	-	53 (1,9)	313 (8,8)	-	10 (1,3)	316 (12,7)	-
Sud Africa	r 37 (1,1)	358 (9,1)	◊ ◊	60 (1,1)	276 (4,2)	◊ ◊	4 (0,3)	291 (11,6)	◊ ◊
Danimarca	34 (1,2)	514 (3,8)	5 (1,9) h	59 (1,2)	495 (3,3)	-5 (2,0) i	7 (0,8)	481 (7,8)	-1 (1,1)
Hong Kong SAR	29 (0,9)	575 (2,4)	0 (1,3)	65 (0,9)	562 (2,4)	1 (1,2)	6 (0,4)	562 (4,9)	0 (0,5)
Indonesia	27 (1,1)	420 (5,3)	◊ ◊	71 (1,1)	401 (4,1)	◊ ◊	3 (0,4)	375 (10,3)	◊ ◊
Inghilterra	x x	x x	x x	x x	x x	x x	x x	x x	x x
Stati Uniti	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
<b>Media Internazionale</b>	<b>52 (0,2)</b>	<b>518 (0,6)</b>		<b>41 (0,2)</b>	<b>488 (0,6)</b>		<b>7 (0,1)</b>	<b>475 (1,5)</b>	

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

h Percentuale significativamente più alta nel 2000      i Percentuale significativamente più bassa nel 2006

Si basa sul grado di accordo dei genitori con le seguenti affermazioni sulla lettura: "Leggo solo se devo farlo"; "Mi piace parlare di libri con gli altri"; "Mi piace passare il tempo libero leggendo"; "Leggo solo se devo informarmi"; "A casa mia la lettura è un'attività importante". La media è calcolata sull'insieme delle 5 affermazioni, basandosi su una scala a 4 punti: "Molto in disaccordo" = 1, "Un po' in disaccordo" = 2, "Abbastanza d'accordo" = 3, "Molto d'accordo" = 4. Le risposte alle affermazioni negative sono state codificate al contrario. Il livello alto indica una media maggiore di 3 e minore o uguale a 4. Il livello medio indica una media compresa tra 2 e 3. Il livello basso indica una media minore di 2 e maggiore o uguale a 1.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dato che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero essere incongruenti. La "r" indica che i dati sono disponibili solo per il 70-84% degli studenti. La "s" indica che i dati sono disponibili solo per il 50-69% degli studenti. La "x" indica che i dati sono disponibili solo per meno del 50% degli studenti

Il trattino (-) indica che i dati non sono disponibili. Il tilde (~) indica che i dati sono insufficienti per calcolare il rendimento.

Il diamantino (◊) indica che il paese non ha partecipato all'indagine 2001.

NOTA: la Media Internazionale non include i risultati delle province del Canada.

Nota sulla misurazione di tendenza: i sistemi educativi della scuola primaria della Federazione Russa e della Slovenia hanno subito cambiamenti strutturali. I dati del Canada (Ontario) includono solo le scuole pubbliche.

**Tabella 21: Indice di Atteggimento degli Studenti nei confronti della Lettura (ASL) con misurazione di tendenza**

Paesi	Alto ASL			Medio ASL			Basso ASL		
	Percentuale di Studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale dal 2001	Percentuale di Studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale dal 2001	Percentuale di studenti	Rendimento medio	Differenza di percentuale 2001
Iran	77 (1,3)	437 (3,0)	6 (2,3) h	21 (1,2)	382 (5,6)	-6 (2,2) i	2 (0,3)	~	~ -1 (0,4)
<b>Italia</b>	64 (1,4)	565 (3,0)	8 (1,9) h	31 (1,2)	531 (3,4)	-7 (1,7) i	5 (0,5)	520 (6,1)	-1 (0,7)
Repubblica di Macedonia	63 (1,5)	471 (4,1)	1 (2,1)	35 (1,5)	407 (5,0)	-2 (2,1)	2 (0,2)	~	~ 1 (0,3)
Romania	60 (1,3)	513 (5,0)	0 (2,1)	36 (1,3)	462 (6,2)	-2 (2,1)	4 (0,4)	466 (9,2)	3 (0,5) h
<i>Canada, Quebec</i>	58 (1,5)	553 (2,8)	1 (2,0)	36 (1,2)	512 (2,6)	0 (1,8)	6 (0,6)	503 (6,7)	-1 (0,9)
Germania	58 (1,1)	569 (2,5)	8 (1,4) h	35 (1,0)	533 (2,5)	-6 (1,2) i	8 (0,4)	516 (4,1)	-2 (0,6) i
Repubblica di Moldova	58 (1,6)	514 (3,3)	-8 (2,5) i	41 (1,6)	484 (4,2)	7 (2,5) h	2 (0,3)	~	~ 0 (0,4)
Francia	57 (0,9)	542 (2,3)	0 (1,5)	38 (0,8)	498 (2,2)	0 (1,4)	4 (0,4)	485 (5,9)	1 (0,5)
Bulgaria	57 (1,4)	567 (4,3)	-3 (2,1)	37 (1,2)	527 (5,2)	1 (1,9)	6 (0,6)	509 (9,4)	2 (0,8) h
Spagna	56 (1,1)	528 (2,1)	◊ ◊	40 (1,0)	497 (3,1)	◊ ◊	4 (0,4)	492 (6,7)	◊ ◊
Hong Kong SAR	55 (1,1)	579 (2,3)	6 (1,6) h	41 (1,0)	546 (2,9)	-6 (1,5) i	4 (0,3)	539 (5,0)	0 (0,4)
Trinidad and Tobago	54 (1,3)	466 (5,0)	◊ ◊	41 (1,2)	400 (5,4)	◊ ◊	4 (0,4)	426 (9,7)	◊ ◊
Morocco	53 (2,0)	351 (5,8)	5 (3,0)	45 (1,9)	298 (9,3)	-4 (2,9)	2 (0,3)	~	~ -1 (1,0)
Slovenia	52 (1,1)	542 (2,0)	-7 (1,8) i	40 (0,9)	501 (2,7)	5 (1,6) h	8 (0,5)	493 (4,4)	1 (0,8)
Taipei cinese	52 (1,1)	553 (2,1)	◊ ◊	44 (1,0)	518 (2,5)	◊ ◊	4 (0,4)	520 (6,0)	◊ ◊
Belgio (Francese)	52 (1,0)	521 (2,9)	◊ ◊	42 (0,9)	479 (2,9)	◊ ◊	6 (0,4)	475 (5,1)	◊ ◊
Federazione Russa	50 (1,1)	581 (3,6)	-4 (2,1)	45 (1,0)	550 (3,7)	3 (1,9)	5 (0,4)	540 (5,0)	1 (0,6)
Georgia	50 (1,9)	493 (3,4)	◊ ◊	47 (1,8)	456 (4,1)	◊ ◊	3 (0,4)	445 (9,6)	◊ ◊
Austria	50 (1,2)	557 (2,7)	◊ ◊	40 (1,0)	524 (2,7)	◊ ◊	10 (0,7)	510 (3,8)	◊ ◊
Ungheria	50 (1,3)	571 (2,9)	0 (1,8)	39 (1,2)	532 (4,3)	-1 (1,6)	11 (0,7)	531 (3,1)	1 (1,0)
<i>Canada, Columbia Britan.</i>	49 (1,0)	583 (2,5)	◊ ◊	42 (0,9)	540 (2,9)	◊ ◊	9 (0,6)	524 (4,3)	◊ ◊
Indonesia	49 (1,2)	432 (3,8)	◊ ◊	50 (1,2)	383 (4,6)	◊ ◊	1 (0,1)	~	~ ◊ ◊
Nuova Zelanda	48 (1,0)	563 (2,3)	-3 (1,7)	44 (0,9)	507 (2,6)	4 (1,6) h	7 (0,4)	493 (4,7)	-1 (0,8)
<i>Canada, Alberta</i>	48 (1,1)	584 (2,4)	◊ ◊	41 (0,9)	542 (2,7)	◊ ◊	11 (0,6)	531 (3,6)	◊ ◊
Lituania	47 (1,1)	551 (2,1)	1 (1,8)	46 (1,0)	525 (2,0)	-2 (1,7)	7 (0,4)	520 (4,2)	0 (0,7)
Norvegia	47 (1,3)	519 (2,4)	3 (1,7)	45 (1,2)	487 (2,9)	-3 (1,5)	8 (0,8)	469 (5,8)	-1 (1,0)
Singapore	47 (1,0)	582 (3,1)	-7 (1,6) i	45 (0,8)	541 (3,1)	3 (1,5) h	8 (0,4)	527 (4,0)	4 (0,5) h
<i>Canada, Ontario</i>	46 (1,4)	577 (2,8)	-6 (1,9) i	42 (1,0)	538 (3,4)	3 (1,7)	12 (0,9)	529 (5,2)	3 (1,0) h
<i>Canada, Nuova Scozia</i>	46 (1,0)	569 (2,7)	◊ ◊	41 (0,9)	526 (2,5)	◊ ◊	13 (0,7)	513 (3,9)	◊ ◊
Repubblica Slovacca	46 (1,3)	553 (2,7)	2 (2,0)	46 (1,2)	514 (3,5)	-4 (1,7) i	9 (0,6)	511 (5,6)	2 (0,8) h
Svezia	45 (1,2)	571 (2,9)	-9 (1,6) i	44 (1,0)	535 (2,3)	5 (1,4) h	10 (0,6)	519 (3,5)	3 (0,8) h
Polonia	45 (1,3)	544 (2,7)	◊ ◊	45 (1,1)	503 (2,7)	◊ ◊	10 (0,7)	494 (4,1)	◊ ◊
Islanda	44 (0,8)	533 (1,6)	-4 (1,3) i	49 (0,8)	496 (2,0)	3 (1,3) h	7 (0,4)	484 (4,4)	1 (0,6)
Israele	42 (1,2)	547 (3,7)	-2 (1,8)	49 (1,0)	495 (3,9)	1 (1,6)	9 (0,7)	519 (5,5)	1 (0,9)
Scozia	42 (1,4)	558 (3,5)	-5 (1,9) i	44 (1,1)	511 (3,1)	2 (1,6)	14 (1,0)	491 (4,8)	3 (1,4)
Kuwait	41 (1,5)	386 (4,9)	◊ ◊	55 (1,4)	313 (5,4)	◊ ◊	4 (0,4)	277 (11,3)	◊ ◊
Inghilterra	40 (1,4)	576 (3,4)	-4 (2,0) i	45 (1,1)	520 (2,7)	2 (1,7)	15 (0,8)	509 (3,7)	2 (1,1) h
Stati Uniti	40 (1,3)	566 (3,4)	-3 (1,7)	46 (1,1)	526 (3,7)	2 (1,4)	14 (0,7)	522 (3,4)	1 (1,2)
Lussemburgo	40 (0,6)	581 (1,8)	◊ ◊	45 (0,6)	545 (1,5)	◊ ◊	15 (0,5)	533 (2,5)	◊ ◊
Danimarca	39 (1,3)	568 (2,7)	◊ ◊	49 (1,1)	535 (2,7)	◊ ◊	12 (0,7)	525 (4,7)	◊ ◊
Paesi Bassi	39 (1,1)	567 (2,2)	-5 (1,7) i	45 (0,9)	539 (1,4)	3 (1,4) h	16 (0,7)	524 (2,7)	2 (1,1)
Qatar	38 (0,6)	399 (1,9)	◊ ◊	57 (0,6)	330 (1,5)	◊ ◊	5 (0,3)	352 (7,0)	◊ ◊
Belgio (Fiammingo)	38 (1,2)	567 (2,2)	◊ ◊	46 (1,0)	540 (2,2)	◊ ◊	16 (0,8)	521 (2,5)	◊ ◊
Sud Africa	35 (0,9)	356 (7,6)	◊ ◊	60 (0,9)	277 (4,7)	◊ ◊	4 (0,3)	324 (13,0)	◊ ◊
Lettonia	33 (1,3)	564 (3,0)	-9 (2,1) i	52 (1,1)	532 (2,9)	3 (1,8)	14 (0,9)	524 (3,8)	6 (1,1) h
Media Internazionale	49 (0,2)	525 (0,5)		44 (0,2)	482 (0,6)		8 (0,1)	489 (1,0)	

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

h Percentuale significativamente più alta nel 2000      i Percentuale significativamente più bassa nel 2006

Si basa sul grado di accordo degli studenti con le seguenti affermazioni sulla lettura: "Leggo solo se sono obbligato a farlo"; "Mi piace parlare di libri con altre persone"; "Mi fa piacere ricevere un libro in regalo"; "Penso che leggere sia noioso"; "Mi piace leggere". La media è calcolata sull'insieme delle 5 affermazioni, basandosi su una scala a 4 punti: "Molto in disaccordo" = 1, "Un po' in disaccordo" = 2, "Abbastanza d'accordo" = 3, "Molto d'accordo" = 4. Le risposte alle affermazioni negative sono state codificate al contrario. Il livello "Alto" indica una media maggiore di 3 e minore o uguale a 4. Il livello "Medio" indica una media compresa tra 2 e 3. Il livello "Basso" indica una media minore di 2 e maggiore o uguale a 1.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dato che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero essere incongruenti.

La "r" indica che i dati sono disponibili solo per il 70-84% degli studenti. La "s" indica che i dati sono disponibili solo per il 50-69% degli studenti. La "x" indica che i dati sono disponibili solo per meno del 50% degli studenti

Il trattino (–) indica che i dati non sono disponibili. Il tilde (~) indica che i dati sono insufficienti per calcolare il rendimento.

Il diamantino (◊) indica che il paese non ha partecipato all'indagine 2001.

NOTA: la Media Internazionale non include i risultati delle province del Canada.

Nota sulla misurazione di tendenza: i sistemi educativi della scuola primaria della Federazione Russa e della Slovenia hanno subito cambiamenti strutturali. I dati del Canada (*Ontario*) includono solo le scuole pubbliche.

**Tabella 22: Indice della Percezione di sé come Lettore (PSL) con misurazione di tendenza**

Paesi	Alto PSL			Medio PSL			Basso PSL		
	Percentuale di Studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale dal 2001	Percentuale di Studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale dal 2001	Percentuale di studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale 2001
Israele	63 (0,9)	544 (2,8)	2 (1,3)	36 (0,9)	477 (4,6)	-2 (1,3)	1 (0,2)	~ ~	0 (0,3)
Austria	62 (0,9)	553 (2,4)	◊ ◊	36 (0,9)	517 (2,7)	◊ ◊	2 (0,3)	~ ~	◊ ◊
Svezia	62 (0,9)	569 (2,2)	-2 (1,3)	37 (0,9)	523 (3,0)	1 (1,3)	2 (0,2)	~ ~	1 (0,3) i
Polonia	61 (0,9)	547 (2,2)	◊ ◊	36 (0,8)	483 (3,3)	◊ ◊	2 (0,3)	~ ~	◊ ◊
Norvegia	61 (1,2)	518 (2,4)	5 (1,6) h	37 (1,2)	477 (3,5)	-5 (1,6) i	2 (0,3)	~ ~	0 (0,4)
Paesi Bassi	60 (0,9)	560 (1,8)	4 (1,3) h	36 (0,9)	531 (2,2)	-7 (1,2) i	4 (0,4)	508 (5,8)	2 (0,5)
Danimarca	60 (0,9)	574 (2,2)	◊ ◊	38 (0,9)	511 (3,1)	◊ ◊	3 (0,3)	442 (8,9)	◊ ◊
Slovenia	58 (1,0)	545 (2,1)	0 (1,5)	40 (1,0)	491 (2,4)	-1 (1,5)	2 (0,2)	~ ~	1 (0,4)
Islanda	58 (0,8)	534 (1,5)	3 (1,2) h	40 (0,9)	484 (2,1)	-3 (1,2) i	2 (0,3)	~ ~	1 (0,4)
Germania	58 (0,9)	571 (2,4)	5 (1,2) h	40 (0,9)	529 (2,2)	-6 (1,2) i	2 (0,2)	~ ~	1 (0,3)
Bulgaria	58 (1,4)	570 (3,9)	0 (2,0)	38 (1,3)	523 (5,6)	-3 (1,9)	4 (0,6)	482 (14,2)	3 (0,7)
<b>Italia</b>	56 (1,1)	569 (3,2)	6 (1,7) h	41 (1,1)	534 (2,9)	-7 (1,7) i	3 (0,3)	496 (9,2)	1 (0,4)
Repubblica di Macedonia	55 (1,3)	486 (3,9)	-9 (1,8) i	44 (1,2)	401 (4,6)	8 (1,7) h	1 (0,2)	~ ~	0 (0,3)
Iran	54 (1,2)	458 (3,3)	3 (2,1) a	44 (1,2)	383 (3,8)	-3 (2,1) a	2 (0,2)	~ ~	0 (0,3)
<i>Canada, Columbia Britan.</i>	54 (0,9)	584 (2,5)	◊ ◊	43 (0,9)	533 (3,0)	◊ ◊	2 (0,3)	~ ~	◊ ◊
Qatar	54 (0,6)	400 (1,7)	◊ ◊	43 (0,6)	309 (1,7)	◊ ◊	3 (0,2)	279 (9,6)	◊ ◊ i
<i>Canada, Alberta</i>	53 (0,9)	584 (2,8)	◊ ◊	44 (0,9)	538 (2,5)	◊ ◊	3 (0,3)	505 (6,6)	◊ ◊
Federazione Russa	53 (1,1)	584 (3,5)	15 (1,7) h	45 (0,9)	546 (3,8)	-15 (1,5) i	2 (0,3)	~ ~	0 (0,4)
<i>Canada, Nuova Scozia</i>	52 (0,9)	572 (2,4)	◊ ◊	45 (0,9)	518 (2,3)	◊ ◊	3 (0,3)	469 (7,5)	◊ ◊
Stati Uniti	51 (0,8)	566 (3,5)	-6 (1,5) i	44 (0,8)	518 (3,9)	5 (1,4) h	4 (0,3)	495 (5,9)	1 (0,6)
Belgio (Fiammingo)	51 (1,0)	565 (2,0)	◊ ◊	44 (1,0)	532 (2,3)	◊ ◊	5 (0,4)	502 (4,3)	◊ ◊
Georgia	51 (1,3)	498 (3,2)	◊ ◊	46 (1,2)	450 (3,7)	◊ ◊	4 (0,6)	428 (14,8)	◊ ◊
<i>Canada, Ontario</i>	51 (1,0)	579 (2,8)	-5 (1,5) i	46 (1,0)	533 (3,5)	4 (1,5) h	3 (0,3)	494 (7,8)	1 (0,5) i
Lussemburgo	50 (0,7)	582 (1,3)	◊ ◊	46 (0,7)	535 (1,5)	◊ ◊	4 (0,3)	497 (4,5)	◊ ◊
Romania	50 (1,4)	524 (4,2)	-4 (1,9) i	45 (1,3)	467 (5,6)	0 (1,8)	5 (0,7)	416 (10,6)	4 (0,8) i
<i>Canada, Quebec</i>	50 (1,3)	560 (2,5)	-9 (1,8) i	46 (1,2)	515 (3,1)	6 (1,7) h	4 (0,5)	463 (6,8)	2 (0,6)
Trinidad and Tobago	49 (1,4)	482 (3,7)	◊ ◊	47 (1,3)	399 (5,8)	◊ ◊	4 (0,6)	338 (16,4)	◊ ◊
Spagna	48 (1,0)	535 (2,6)	◊ ◊	50 (1,0)	495 (2,7)	◊ ◊	2 (0,2)	~ ~	◊ ◊
Hong Kong SAR	48 (0,9)	585 (1,9)	9 (1,3) h	50 (0,9)	545 (2,7)	-7 (1,3) i	2 (0,2)	~ ~	-1 (0,4)
Ungheria	45 (1,3)	579 (2,7)	-2 (1,6)	51 (1,1)	531 (3,3)	1 (1,4)	4 (0,4)	495 (7,7)	2 (0,5)
Taipei cinese	45 (0,9)	560 (2,1)	◊ ◊	51 (0,9)	518 (2,2)	◊ ◊	4 (0,3)	494 (5,9)	◊ ◊
Singapore	45 (0,9)	583 (2,9)	-2 (1,4)	52 (0,8)	542 (3,0)	2 (1,3)	3 (0,2)	489 (6,4)	0 (0,4)
Lettonia	43 (1,2)	567 (2,6)	9 (1,5) h	53 (1,2)	523 (3,0)	-9 (1,6) i	3 (0,4)	498 (7,0)	1 (0,5)
Repubblica Slovacca	43 (0,9)	562 (2,4)	0 (1,6)	54 (0,9)	512 (3,3)	-2 (1,5)	4 (0,3)	459 (7,0)	2 (0,5)
Scozia	43 (1,1)	556 (3,7)	-1 (1,7)	52 (1,1)	512 (2,9)	-1 (1,6)	6 (0,5)	457 (5,1)	2 (0,6)
Inghilterra	42 (1,1)	578 (3,5)	-3 (1,6)	51 (1,1)	519 (2,7)	0 (1,6)	7 (0,5)	468 (7,0)	3 (0,7)
Lituania	40 (0,9)	561 (2,1)	5 (1,4) h	57 (0,8)	523 (1,9)	-6 (1,3) i	3 (0,3)	493 (6,8)	1 (0,5)
Kuwait	38 (1,3)	384 (5,2)	◊ ◊	59 (1,2)	318 (5,0)	◊ ◊	3 (0,3)	247 (11,6)	◊ ◊
Marocco	38 (1,6)	354 (5,8)	-8 (2,4) i	59 (1,6)	309 (7,6)	9 (2,3) h	3 (0,5)	276 (22,0)	-1 (1,1)
Belgio (Francese)	38 (0,9)	526 (3,1)	◊ ◊	58 (0,8)	487 (2,7)	◊ ◊	4 (0,5)	454 (6,1)	◊ ◊
Nuova Zelanda	36 (0,8)	574 (2,2)	-9 (1,3) i	60 (0,8)	513 (2,4)	8 (1,3) h	4 (0,3)	459 (6,1)	1 (0,5)
Francia	36 (0,8)	549 (3,1)	3 (1,3) h	60 (0,9)	510 (1,9)	-4 (1,3) i	4 (0,3)	472 (5,1)	1 (0,4) i
Indonesia	34 (1,3)	426 (3,8)	◊ ◊	65 (1,2)	398 (4,7)	◊ ◊	1 (0,3)	~ ~	◊ ◊
Repubblica di Moldova	32 (1,3)	525 (3,6)	-11 (2,1) i	65 (1,3)	490 (3,4)	11 (2,1) h	3 (0,4)	469 (10,7)	-1 (0,7)
Sud Africa	31 (0,8)	369 (6,6)	◊ ◊	64 (0,8)	282 (5,3)	◊ ◊	4 (0,3)	232 (6,6)	◊ ◊
<b>Media Internazionale</b>	49 (0,2)	529 (0,5)		48 (0,2)	479 (0,6)		3 (0,1)	436 (1,9)	

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

h Percentuale significativamente più alta nel 2000      i Percentuale significativamente più bassa nel 2006

Si basa sul grado di accordo degli studenti con le seguenti affermazioni sulla lettura: "Per me leggere è molto facile"; "Non leggo bene come altri compagni della mia classe"; "Quando leggo silenziosamente, capisco quasi tutto quello che leggo"; "Leggo più lentamente degli altri compagni della mia classe". La media è calcolata su una scala a 4 punti: "Molto in disaccordo" = 1, "Un po' in disaccordo" = 2, "Abbastanza d'accordo" = 3, "Molto d'accordo" = 4. Le risposte alle affermazioni negative sono state codificate al contrario. Il livello "Alto" indica una media maggiore di 3 e minore o uguale a 4. Il livello "Medio" indica una media compresa tra 2 e 3. Il livello "Basso" indica una media minore di 2 e maggiore o uguale a 1. Nota che "Quando leggo silenziosamente, capisco quasi tutto quello che leggo", è una nuova variabile aggiunta all'indice nel Pirls 2006 e non fa parte dei calcoli dell'indice del PIRLS 2001.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dato che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero essere incongruenti.

La "r" indica che i dati sono disponibili solo per il 70-84% degli studenti. La "s" indica che i dati sono disponibili solo per il 50-69% degli studenti. La "x" indica che i dati sono disponibili solo per meno del 50% degli studenti.

Il trattino (-) indica che i dati non sono disponibili. Il tilde (~) indica che i dati sono insufficienti per calcolare il rendimento.

Il diamantino (◊) indica che il paese non ha partecipato all'indagine 2001.

NOTA: la Media Internazionale non include i risultati delle province del Canada.

Nota sulla misurazione di tendenza: i sistemi educativi della scuola primaria della Federazione Russa e della Slovenia hanno subito cambiamenti strutturali. I dati del Canada (Ontario) includono solo le scuole pubbliche.

Tabella 23: Dichiarazioni dei genitori sul numero di libri per bambini in casa

Paesi	Più di 100 Libri		51-100 Libri		26-50 Books		11-25 Libri	
	Percentuale di Studenti	Rendimento Medio	Percentuale di Studenti	Rendimento Medio	Percentuale di Studenti	Rendimento Medio	Percentuale di Studenti	Rendimento Medio
Italia	5 (0,4)	593 (4,9)	15 (0,7)	574 (4,1)	29 (0,8)	562 (3,1)	(1,0)	541
Media Internazionale	13 (0,1)	553 (1,0)	19 (0,1)	532 (0,9)	25 (0,1)	510 (0,8)	(0,1)	489

I dati sono forniti dai genitori.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dato che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero essere incongruenti.

NOTA: la Media Internazionale non include i risultati delle province del Canada.

Tabella 24: Dichiarazione dei genitori sui libri per bambini nella casa con misurazione di tendenza

Paesi	Più di 100 Libri		51-100 Libri		26-50 Libri	
	Percentuale di Studenti 2006	Differenza in percentuale dal 2001	Percentuale di Studenti 2006	Differenza in percentuale dal 2001	Percentuale di Studenti 2006	Differenza in percentuale dal 2001
Italia	5 (0,4)	0 (0,6)	15 (0,7)	2 (1,0)	29 (0,8)	(1,2)
Media Internazionale	14 (0,2)	-2 (0,2)	20 (0,2)	-1 (0,3)	26 (0,2)	(0,3)
		h		i		i
		h		i		i

I dati sono forniti dai genitori.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dato che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero essere incongruenti.

NOTA: la Media Internazionale non include i risultati delle province del Canada.

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

**Tabella 25: Titolo di studio più elevato di almeno uno dei genitori**

Paesi	Diploma universitario o laurea o titolo di studio più elevato		Corsi di post-diploma non universitari		Diploma di scuola media superiore		Licenza media		Non scolarizzato o meno della scuola media										
	Percentuale di Studenti	Rendimento Medio	Percentuale di Studenti	Rendimento Medio	Percentuale di Studenti	Rendimento Medio	Percentuale di Studenti	Rendimento Medio	Percentuale di Studenti	Rendimento Medio									
<b>Italia</b>	0	16	1,1	586	8	0,5	554	42	1,1	558	2,5	32	1,2	536	4,5	2	0,5	~	~
<b>Media Internazionale</b>	0	25	0,2	543	21	0,1	515	31	0,2	496	0,7	15	0,1	465	1,1	8	0,1	423	2

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dato che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero essere incongruenti.  
 NOTA: la Media Internazionale non include i risultati delle province del Canada.

**Tabella 26: Condizione lavorativa dei genitori**

Paesi	Entrambi hanno un lavoro retribuito a tempo pieno		Uno, ma non entrambi, hanno un lavoro retribuito a tempo pieno		Entrambi hanno un lavoro retribuito a tempo parziale		Altre situazioni							
	Percentuale di studenti	Rendimento medio	Percentuale di studenti	Rendimento medio	Percentuale di studenti	Rendimento medio	Percentuale di studenti	Rendimento medio						
<b>Italia</b>	31	(0,9)	564	56	(1,0)	553	4	(0,5)	549	(7,2)	10	(0,7)	552	(4,8)
<b>Media Internazionale</b>	36	(0,2)	520	47	(0,2)	508	7	(0,1)	472	(2,1)	9	(0,1)	488	(1,5)

I dati sono forniti dai genitori.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dato che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero essere incongruenti.  
 NOTA: la Media Internazionale non include i risultati delle province del Canada.

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

Tabella 27: Tipo di lavoro dei genitori

Paesi	Professionista		Proprietario di piccole imprese		Impiegato		Lavoratore specializzato	
	Percentuale di Studenti	Rendimento medio	Percentuale di Studenti	Rendimento medio	Percentuale di Studenti	Rendimento medio	Percentuale di Studenti	Rendimento medio
<b>Italia</b>	25	(1,2) 575 (3,2)	14	(0,8) 556 (3,9)	26	(0,9) 558 (3,9)	28	(1,1) 538 (3,6)
Media Internazionale	35	(0,2) 533 (0,7)	11	(0,1) 506 (1,0)	23	(0,1) 504 (0,8)	17	(0,2) 485 (0,9)

Tabella 27 (continua): Tipo di lavoro dei genitori

Paesi	Lavoratore non qualificato		Non ha mai avuto un lavoro retribuito fuori di casa		Non pertinente	
	Percentuale di Studenti	Rendimento medio	Percentuale di Studenti	Rendimento medio	Percentuale di Studenti	Rendimento medio
<b>Italia</b>	3	(0,4) 526 (11,0)	2	(0,4) ~	3	(0,4) 544 (10,7)
Media Internazionale	6	(0,1) 469 (1,6)	4	(0,1) 409 (2,3)	5	(0,1) 475 (1,7)

Si basa sulla risposta dei genitori alla seguente domanda: "Qual è il tipo di lavoro principale svolto dal padre del bambino (dal patrigno o dalla persona responsabile maschile?) a) Non ha mai avuto un lavoro retribuito fuori di casa; b) Proprietario di piccole imprese; c) Impiegato; d) Addetto ai servizi o alle vendite; e) Lavoratore specializzato nel settore agricolo o ittico; f) Artigiano o operaio specializzato; g) Operaio di fabbrica o operatore di macchinari; h) Lavoratore non qualificato; i) Dirigente o funzionario; j) Professionista; k) Tecnico o diplomato; l) Non pertinenti. Alcune categorie sono state unite: "Professionista" comprende le opzioni da "i" a "k"; "Impiegato" comprende le opzioni "c" e "d"; "Lavoratore specializzato" comprende le opzioni da "e" a "g". Gli studenti sono stati categorizzati in base alla categoria più alta di occupazione di uno dei genitori, prendendo la categoria professionista come la più alta e chi non ha mai avuto un lavoro retribuito fuori casa come la più bassa.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dato che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero essere incongruenti. Il tilde (~) indica che i dati sono insufficienti per calcolare il rendimento.

NOTA: la Media Internazionale non include i risultati delle province del Canada.

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

**Tabella 28: Genitori e Lettura\* casalinga con misurazione di tendenza**

Paesi	Più di 5 ore alla settimana			1-5 ore alla settimana			meno di un'ora alla settimana		
	Percentuale di Studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale dal 2001	Percentuale di Studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale dal 2001	Percentuale di Studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale 2001
<b>Italia</b>	(1,0)	569 (3,3)	-1 (1,3)	45 (1,2)	554 (3,2)	-4 (1,4)	24 (0,9)	532 (4,4)	5 (1,2)
Media Internazionale	54 (0,2)	515 (0,6)		33 (0,2)	494 (0,6)		13 (0,1)	475 (1,1)	

h Percentuale significativamente più alta nel 2000 i Percentuale significativamente più bassa nel 2006

I dati sono forniti dai genitori.

\* Include libri, riviste, quotidiani e materiale di lavoro.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dato che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero essere incongruenti.

NOTA: la Media Internazionale non include i risultati delle province del Canada.

**Tabella 29: Genitori e lettura per divertimento con misurazione di tendenza**

Paesi	Tutti i giorni o quasi			Una o due volte alla settimana			Due volte al mese o meno		
	Percentuale di Studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale dal 2001	Percentuale di Studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale dal 2001	Percentuale di studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale 2001
<b>Italia</b>	49 (1,0)	564 (3,0)	2 (1,4)	32 (1,0)	547 (3,7)	-4 (1,2)	19 (0,9)	535 (4,2)	2 (1,2)
Media Internazionale	47 (0,2)	512 (0,6)		34 (0,2)	498 (0,6)		18 (0,2)	487 (0,9)	

I dati sono forniti dai genitori.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dato che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero essere incongruenti.

NOTA: la Media Internazionale non include i risultati delle province del Canada.

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

Tabella 30: Gli Studenti e i Genitori parlano a casa la lingua del test

Paesi	Gli Studenti parlano la lingua del test a casa								Percentuale dei Genitori che usano con maggior frequenza la lingua del test a casa			
	Sempre		Qualche volta		Mai				Uno dei genitori		Entrambi i genitori	
	Percentuale di Studenti	Rendimento medio	Percentuale di Studenti	Rendimento medio	Percentuale di Studenti	Rendimento medio	Percentuale di Studenti	Rendimento medio				
<b>Italia</b>	71 (1,2)	558 (3,1)	27 (1,1)	549 (4,1)	3 (0,4)	521 (13,4)	97 (0,4)	89 (0,7)				
Media Internazionale	66 (0,2)	506 (0,7)	29 (0,2)	505 (0,8)	5 (0,1)	424 (3,4)	87 (0,2)	73 (0,2)				

I dati sono forniti dagli studenti e dai genitori.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dato che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero essere incongruenti.

NOTA: la Media Internazionale non include i risultati delle province del Canada.

Tabella 31: Genitori degli studenti nati in Italia con misurazione di tendenza

Paesi	Ambedue i genitori nati in Italia				Solo uno dei genitori nati in Italia				Nessuno dei genitori nati in Italia			
	Percentuale di Studenti 2006		Differenza di percentuale dal 2001		Percentuale di Studenti 2006		Differenza di percentuale dal 2001		Percentuale di Studenti 2006		Differenza di percentuale dal 2001	
	Rendimento medio		Rendimento medio		Rendimento medio		Rendimento medio		Rendimento medio		Rendimento medio	
<b>Italia</b>	86 (0,7)	555 (3,0)	-3 (1,0)	i	8 (0,5)	538 (4,6)	0 (0,7)	6 (0,6)	524 (7,0)	2 (0,7)	h	
Media Internazionale	76 (0,2)	508 (0,5)	14 (0,1)	i	14 (0,1)	491 (1,0)	10 (0,1)	476 (1,2)				

I dati sono forniti dai genitori.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dato che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero essere incongruenti.

NOTA: la Media Internazionale non include i risultati delle province del Canada.

h Percentuale significativamente più alta nel 2000

i Percentuale significativamente più bassa nel 2006

Fonte: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

Tabella 32: Gli studenti leggono racconti o romanzi fuori della scuola con misurazioni di tendenza

Paesi	Ogni giorno o quasi ogni giorno				Una o due volte alla settimana			
	Percentuale di studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale 2001	h	Percentuale di studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale 2001	h
<b>Italia</b>	22 (1,2)	573 (4,4)	7 (1,4)		20 (1,0)	556 (3,3)		
Media Internazionale	32 (0,2)	512 (0,6)			31 (0,2)	503 (0,6)		2

Tabella 32 (continua): Gli studenti leggono racconti o romanzi fuori della scuola con misurazioni di tendenza

Paesi	Una o due volte al mese				Mai o quasi mai			
	Percentuale di studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale 2001	h	Percentuale di studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale 2001	h
<b>Italia</b>	(0,8)	554 (4,1)	-1 (1,0)		43 (1,3)	540 (3,3)	-7 (1,7)	
Media Internazionale	(0,1)	500 (0,7)			19 (0,2)	479 (0,9)		

h Percentuale significativamente più alta nel 2000 i Percentuale significativamente più bassa nel 2006

I dati sono forniti dagli studenti.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dato che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero essere incongruenti.

NOTA: la Media Internazionale non include i risultati delle province del Canada.

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

Tabella 33: Gli studenti leggono testi informativi al di fuori della scuola con misurazione di tendenza

Paesi	Ogni giorno o quasi ogni giorno			Una o due volte alla settimana		
	Percentuale di studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale 2001	Percentuale di studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale 2001
<b>Italia</b>	11 (0,8)	539 (6,3)	-1 (1,1)	40 (0,8)	554 (3,1)	1 (1,2)
Media Internazionale	16 (0,1)	492 (0,8)		43 (0,2)	503 (0,6)	

Tabella 33 (continua): Gli studenti leggono testi informativi al di fuori della scuola con misurazione di tendenza

Paesi	Una o due volte al mese			Mai o quasi mai		
	Percentuale di studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale 2001	Percentuale di studenti 2006	Rendimento medio	Differenza di percentuale 2001
<b>Italia</b>	36 (1,0)	554 (3,7)	-2 (1,4)	14 (0,8)	552 (4,8)	2 (1,0)
Media Internazionale	29 (0,1)	506 (0,7)		12 (0,1)	496 (1,3)	

h Percentuale significativamente più alta nel 2001

i Percentuale significativamente più bassa nel 2006

Si basa sulle risposte degli studenti: circa la frequenza con cui leggono, fuori dalla scuola, per informarsi su cose che a loro interessa imparare e circa la frequenza con cui leggono, sempre al di fuori della scuola, libri informativi, riviste, giornali quotidiani, o istruzioni, brochure e cataloghi. La media è calcolata su una scala a 4 punti: "Mai o quasi mai" = 1, "Una o due volte al mese" = 2, "Uno o due volte a settimana" = 3, "Ogni giorno o quasi ogni giorno" = 4. La categoria "Ogni giorno o quasi ogni giorno" indica una media compresa tra 3,25 e 4. "Una o due volte alla settimana" indica una media compresa tra 2,5 e 3,5. "Una o due volte al mese" indica una media compresa tra 1,75 e 2,5. "Mai o quasi mai" indica una media uguale a 1 o minore di 1,75. Nota che "Leggo brochure e cataloghi" è una nuova affermazione aggiunta all'indice del 2006 e non è quindi inclusa nei calcoli dell'indice del 2001.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dato che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero essere incongruenti.

NOTA: La Media Internazionale non include i risultati delle province del Canada.

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

**Tabella 34: Studenti leggono storie o articoli al di fuori della scuola**

Paesi	Percentuale di ore trascorse a leggere in un normale giorno di scuola					
	Storie e articoli su Internet			Storie e articoli in libri e riviste		
	Percentuale di studenti 2006	Percentuale di femmine	Percentuale di maschi	Percentuale di studenti 2006	Percentuale di femmine	Percentuale di maschi
<b>Italia</b>	0,7 (0,03)	0,6 (0,04)	0,8 (0,04) h	1,3 (0,04)	1,4 (0,05) h	1,1 (0,05)
Media Internazionale	1,0 (0,01)	0,9 (0,01)	1,0 (0,01) h	1,4 (0,01)	1,5 (0,01) h	1,3 (0,01)

h Media significativamente più alta dell'altro sesso

I dati sono forniti dagli studenti.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dato che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero essere incongruenti.

NOTA: la Media Internazionale non include i risultati delle province del Canada.

**Tabella 35: Gli Studenti leggono per divertimento personale fuori dalla scuola**

Paesi	Ogni giorno o quasi ogni giorno						Una o due volte alla settimana			Due volte al mese o meno							
	Percentuale di studenti 2006		Differenza in percentuale dal 2001		Percentuale di studenti 2006		Rendimento medio		Differenza in percentuale dal 2001		Percentuale di studenti 2006		Rendimento medio		Differenza in percentuale dal 2001		
	<b>Italia</b>	38 (1,3)	573 (3,3)	7 (1,7) h	25 (0,7)	554 (3,2)	1 (1,0)	37 (1,3)	529 (3,8)	-7 (1,7) i	32 (0,2)	484 (0,6)	32 (0,2)	484 (0,6)	32 (0,2)	484 (0,6)	-7 (1,7) i
Media Internazionale	40 (0,2)	516 (0,6)	28 (0,1)	28 (0,1)	503 (0,6)	28 (0,1)	503 (0,6)	503 (0,6)	503 (0,6)	503 (0,6)	503 (0,6)	503 (0,6)	503 (0,6)	503 (0,6)	503 (0,6)	503 (0,6)	503 (0,6)

h Percentuale significativamente più alta nel 2000  
i Percentuale significativamente più bassa nel 2006

I dati sono forniti dagli studenti.

( ) L'errore standard è riportato in parentesi. Dato che i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, alcuni totali potrebbero essere incongruenti.

NOTA: la Media Internazionale non include i risultati delle province del Canada.

FONTE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

Tabella A. Comparazione tra i risultati italiani PIRLS 2006 e PIRLS 2001, per strato regionale

STRATO REGIONALE	MEDIA 2006	ERRORE STANDARD 2006	MEDIA 2001	ERRORE STANDARD 2001
Nord Ovest	555,48	4,2	560,22	4,13
Nord Est	555,44	6,96	546,19	6,24
Centro	557,49	4,8	548,31	3,89
Sud	545,97	7,23	527,83	5,27
Sud e Isole	546,13	7,36	525,38	5,47

Fonte: INVALSI

## Mappa dei quesiti

(a cura di LINA GROSSI)

### Repertorio di competenze testuali per livello di rendimento

Si riportano di seguito i quesiti identificati a seguito delle analisi di ancoraggio alle quattro scale internazionali di riferimento. Tali quesiti sono stati utilizzati dal *Reading Development Group* del PIRLS 2006 per effettuare una descrizione analitica delle abilità di lettura, per i singoli livelli e in relazione ai diversi scopi di lettura. Accanto alle descrizioni analitiche delle consegne, è indicato il punteggio necessario per l'ancoraggio alla scala (esaustivo o parziale) e il tipo di quesito: a scelta multipla (SM) o a risposta aperta (RA)

#### Livello basso di rendimento

##### Testo letterario

<b>Consegne (Operazioni di tipo cognitivo effettuate sul testo)</b>	<b>Credito (punti)</b>
Localizzare e ricercare un particolare palesemente espresso all'inizio della storia	1 SM
Individuare l'evento centrale di una storia	1 SM
Trascrivere 1 (o 2) azioni del personaggio indicate esplicitamente nella storia	1 di 2 RA
Individuare un aspetto particolare dell'evento centrale della storia	1 SM
Fare una semplice inferenza basata su una specifica parte della storia	1 SM

### Testo informativo

<b>Consegne</b>	<b>Credito (punti)</b>
Localizzare e riprodurre trascrivere informazioni esplicitamente espresse all'inizio del testo	<i>1 di 1 RA</i>
Fare 1 (o 2) semplici inferenze basate su una specifica informazione	<i>1 di 2 RA</i>
Localizzare e porre in relazione informazioni espresse in modo esplicito all'inizio di una sezione/sottotitolo	<i>1 SM</i>
Localizzare e trascrivere 1 (o 2) parti di un'informazione palesemente espressa in un paragrafo, in una specifica parte del testo	<i>1 di 2 RA</i>
Localizzare e trascrivere 1 (o 2) parti di un'informazione disponibile nella parte iniziale del testo su uno specifico argomento	<i>1 di 2 RA</i>
Localizzare informazioni palesemente espresse all'inizio di un testo (continuo, senza sottotitoli)	<i>1 SM</i>

### Livello intermedio di rendimento

#### Testo letterario

<b>Consegne</b>	<b>Credito (punti)</b>
Dato un punto specifico in una storia, inferire dalla narrazione le intenzioni del personaggio o dalla descrizione di eventi le reazioni dei personaggi	<i>1 di 1 RA</i>
Localizzare un aspetto significativo e fare semplici inferenze per riconoscere l'azione di un personaggio	<i>1 SM</i>
Fare una semplice inferenza per individuare i sentimenti del protagonista in un punto specifico della storia	<i>1 SM</i>
Riprodurre e trascrivere un evento operando connessioni tra frasi correlate	<i>1 di 2 RA</i>
Fare una semplice affermazione circa i sentimenti del protagonista come è chiaramente suggerito in una specifica parte della storia	<i>1 di 3 RA</i>
Spiegare l'importanza del protagonista nella storia	<i>1 di 2 RA</i>
Localizzare e fare un'inferenza circa un dettaglio inserito nella storia	<i>1 SM</i>
Localizzare un aspetto significativo e fare un'inferenza per comprendere un'azione del personaggio	<i>1 SM</i>

Localizzare uno specifico evento e trascrivere 1 (o 2) azioni del personaggio, tra 5 possibili	<i>1 di 2</i> <i>RA</i>
Localizzare uno specifico episodio e rintracciare un'azione rilevante	<i>1</i> <i>SM</i>
Fornire una semplice spiegazione di una metafora	<i>1 di 2</i> <i>RA</i>
Combinare, ricercare e visualizzare concrete informazioni descrittive e identificare la figura corrispondente	<i>1</i> <i>SM</i>
Identificare e dedurre da un dialogo le ragioni di un evento	<i>1</i> <i>SM</i>
Ricercare un particolare rilevante chiaramente espresso nel testo	<i>1</i> <i>SM</i>
Fare una semplice affermazione sui sentimenti di un personaggio chiaramente espressi in uno specifico punto	<i>1 di 1</i> <i>RA</i>
Fare un'inferenza per individuare un evento della storia	<i>1</i> <i>SM</i>
Fare una semplice inferenza per identificare un importante evento in una storia	<i>1</i> <i>SM</i>
Ordinare la sequenza degli eventi	<i>1 di 1</i> <i>RA</i>
Fare un'inferenza per spiegare le azioni di un personaggio	<i>1 di 1</i> <i>RA</i>
Interpretare il testo per fornire 1 (o 2) spiegazioni di un espediente dell'intreccio	<i>1 di 2</i> <i>RA</i>
Individuare un particolare rilevante della storia	<i>1 di 1</i> <i>RA</i>
Operare un collegamento con la propria esperienza personale per dare un'interpretare un aspetto rilevante della storia	<i>1 di 2</i> <i>RA</i>
Riconoscere la motivazione di un evento centrale della storia	<i>1</i> <i>SM</i>
Localizzare un evento centrale e fare una semplice inferenza per fornire 1 (o 2) azione del personaggio su diverse possibili	<i>1 di 2</i> <i>RA</i>

**Testo informativo**

<b>Consegne</b>	<b>Credito (punti)</b>
Localizzare e riprodurre informazioni chiaramente espresse all'interno del testo	<i>1 di 1 RA</i>
Fare 2 (o 3) semplici inferenze basata su una specifica informazione, in un singolo paragrafo	<i>2 di 3 RA</i>
Riconoscere quale parte dell'informazione può essere usata come esempio	<i>1 SM</i>
Localizzare e riprodurre due parti di informazione presenti in un paragrafo di una specifica parte del testo	<i>2 di 2 RA</i>
Esprimere una preferenza basata su una correlazione tra il testo e l'esperienza personale, suffragata da 1 (o 2) elementi del testo	<i>1 di 2 RA</i>
Localizzare e riprodurre 2 parti di un'informazione palesemente espressa in una specifica parte del testo	<i>2 di 2 RA</i>
Fare una semplice inferenza per localizzare e trascrivere tre informazioni tra le diverse disponibili in uno stesso paragrafo all'interno del testo	<i>1 di 1 RA</i>
Localizzare almeno due sezioni di testo, categorizzare informazioni e trascrivere aspetti particolari, per completare parzialmente una tabella (tre di sei caselle)	<i>1 di 3 RA</i>
Fare una semplice inferenza per localizzare e trascrivere informazioni palesemente espresse all'interno del testo (in un testo continuo senza sottotitoli)	<i>1 di 1 RA</i>
Localizzare e riprodurre informazioni esplicite all'interno del testo (in un testo continuo senza sottotitoli)	<i>1 di 3 RA</i>
Rintracciare il messaggio principale di un pieghevole	<i>1 SM</i>
Localizzare una specifica parte di testo e riconoscere un'informazione esplicita contenuta in una lista	<i>1 SM</i>
Localizzare informazioni palesemente espresse all'inizio di un testo, in un punto non specificato	<i>1 SM</i>
Fare un'inferenza, in una specifica parte di testo, per fornire la spiegazione migliore con il riscontro di vari elementi presenti	<i>1 SM</i>
Localizzare una specifica sezione del testo e riconoscere una spiegazione chiaramente espressa all'interno di un riquadro	<i>1 SM</i>
Integrare informazioni all'interno del testo e fornire una spiegazione	<i>1 di 1 RA</i>

## Livello alto di rendimento

### Testo letterario

<b>Consegne</b>	<b>Credito (punti)</b>
Individuare la sequenza degli eventi principali	<i>1 di 1 RA</i>
Fare una semplice inferenza per spiegare la causa di un evento	<i>1 di 1 RA</i>
Localizzare una parte rilevante di un testo e fare un'inferenza per spiegare un evento	<i>1 SM</i>
Fare un'inferenza e indicare gli effetti di un'azione di un personaggio	<i>1 di 1 RA</i>
Fare un confronto tra sentimenti del personaggio all'inizio e alla fine della storia e fornire una spiegazione del cambiamento, sulla base dell'intreccio	<i>2 di 3 RA</i>
Comprendere un'idea di personificazione	<i>1 SM</i>
Comprendere la morale di una storia	<i>1 SM</i>
Individuare uno specifico evento e trascrivere due azioni del protagonista esplicitamente indicate nel testo	<i>2 di 2 RA</i>
Fare un'inferenza per spiegare un'azione del protagonista	<i>1 di 2 RA</i>
Rintracciare un parte rilevante del testo e analizzarne il linguaggio per trascrivere le parole specifiche utilizzate in una descrizione	<i>1 di 1 RA</i>
Rintracciare un aspetto rilevante del testo per interpretare il significato di un evento	<i>1 SM</i>
Interpretare le azioni del personaggio e fornirne una descrizione o un esempio	<i>1 di 2 RA</i>
Identificare il narratore (in una storia in prima persona) da una serie di indizi nella prima parte della storia e trovarne conferma nel testo e nelle immagini	<i>1 SM</i>
Fare un'inferenza per comprendere i sentimenti del protagonista	<i>1 SM</i>
Fare un'inferenza per comprendere le reazioni del protagonista	<i>1 di 1 RA</i>
Fornire una semplice spiegazione delle azioni del protagonista	<i>1 di 2 RA</i>

Dedurre il significato di un'azione del protagonista da una successione di eventi	<i>1 di 1 RA</i>
Trascrivere le azioni di un personaggio relative a un fine specifico, traendo le informazioni da due diverse parti della storia	<i>2 di 2 RA</i>
Comprendere l'idea di concludere la storia con una battuta	<i>1 SM</i>
Rintracciare un particolare significativo della storia e interpretare un sentimento dell'io narrante	<i>1 di 2 RA</i>
Individuare una conclusione da trarre dalla storia basata su un'interpretazione globale del testo	<i>1 SM</i>
Individuare un'espressione metaforica e dedurre il significato	<i>1 SM</i>
Localizzare un elemento rilevante del testo e fare una semplice inferenza	<i>1 SM</i>
Interpretare il testo per fornire due spiegazioni circa lo scopo di un espediente dell'intreccio	<i>2 di 2 RA</i>
Comprendere un elemento semantico e operare una connessione tra aspetto esteriore e linguaggio figurativo	<i>1 SM</i>
Interpretare e generalizzare per comprendere i tratti del carattere del personaggio	<i>1 SM</i>
Interpretare e localizzare aspetti particolari del testo	<i>1 SM</i>
Dedurre un carattere del personaggio tramite la comprensione di un sinonimo	<i>1 SM</i>
Interpretare e localizzare aspetti particolari del testo	<i>1 SM</i>
Localizzare un evento rilevante della storia e fare una semplice inferenza	<i>1 SM</i>
Localizzare l'evento centrale della storia e fare una inferenza semplice per individuare due azioni specifiche del personaggio	<i>2 di 2 RA</i>
Rintracciare un evento importante della storia e comprendere il senso di una espressione metaforica	<i>1 SM</i>
Inferire un tratto del carattere suffragandolo con un'azione specifica	<i>2 di 2 RA</i>
Interpretare gli eventi di una storia e le azioni del personaggio per descriverne il carattere	<i>1 di 3 RA</i>
Indicare la preferenza per il titolo da dare alla storia basandosi sugli eventi e sulle azioni dei personaggi suffragando la scelta con un aspetto dell'intreccio	<i>1 di 2 RA</i>

**Testo informativo**

<b>Consegne</b>	<b>Credito (punti)</b>
Localizzare e distinguere informazioni rilevanti	<i>1 SM</i>
Effettuare 3 (di 3) semplici inferenze basate su una specifica informazione disponibile all'interno di un singolo paragrafo	<i>3 di 3 RA</i>
Applicare le conoscenze sulla titolazione per localizzare un'informazione e riconoscere la sezione di testo a cui appartiene	<i>1 di 1 RA</i>
Esprimere una preferenza basata sulla valutazione delle caratteristiche di due tipi di testo presentati nel brano	<i>1 SM</i>
Fornire la spiegazione di una metafora in base alla didascalia di un'immagine	<i>1 SM</i>
Localizzare un'informazione all'interno di una casella di testo e fare una semplice inferenza per trascrivere una breve spiegazione scientifica	<i>1 di 1 RA</i>
Localizzare un'informazione scientifica e fare un'inferenza per fornire la spiegazione migliore ad un quesito	<i>1 SM</i>
Individuare 1 (o 2) specifiche caselle di testo e fare un'inferenza per trascrivere una breve spiegazione scientifica	<i>1 di 2 RA</i>
Comprendere la funzione di uno schema di presentazione del testo con riquadri esplicativi	<i>1 SM</i>
Porre in relazione informazioni presenti nel testo per riformulare informazioni	<i>1 SM</i>
Localizzare tre sezioni di testo, categorizzare informazioni e trascrivere aspetti particolari per completare quasi totalmente una tabella (cinque di sei caselle)	<i>2 di 3 RA</i>
Spiegare il significato di un'espressione metaforica	<i>1 SM</i>
Fare un'inferenza per suffragare un'idea con elementi del testo	<i>1 di 1 RA</i>
Fare una semplice deduzione per identificare un'informazione esplicitamente espressa in una sezione di testo senza sottotitoli	<i>1 di 2 RA</i>
Fornire l'interpretazione di un'idea astratta	<i>1 di 2 RA</i>
Valutare il contenuto e individuare il titolo più appropriato	<i>1 SM</i>
Valutare il contenuto e gli elementi testuali per evidenziare il punto di vista dell'autore	<i>1 di 2 RA</i>

Utilizzare i sottotitoli per localizzare una specifica sezione di testo (in un pieghevole) e individuare due informazioni fornite in modo esplicito	<i>1 di 2</i> <i>RA</i>
Applicare le conoscenze sulla titolazione per localizzare la sezione in cui è contenuta una specifica informazione	<i>1 di 1</i> <i>RA</i>
Localizzare un'informazione all'interno di una specifica sezione del testo e fare un'inferenza su un vocabolo non familiare	<i>1</i> <i>SM</i>
Utilizzare le informazioni contenute in una specifica sezione del testo e fornire una spiegazione effettuando un'inferenza	<i>1 di 1</i> <i>RA</i>
Individuare e riconoscere le informazioni contenute in una tabella	<i>1</i> <i>SM</i>
Individuare una specifica informazione nella <i>legenda</i> di una mappa e mostrare di saper utilizzare l'informazione in uno di due modi	<i>1 di 2</i> <i>RA</i>
Valutare il contenuto di due specifiche sezioni non testuali e fornire 1 (di 2) motivazioni per la scelta di una preferenza	<i>1 di 2</i> <i>RA</i>
Individuare lo scopo principale di un testo molto articolato, suddiviso in tre parti	<i>1</i> <i>SM</i>
Localizzare e comprendere informazioni scientifiche per fornirne una spiegazione	<i>1</i> <i>SM</i>
Porre in relazione informazioni presenti nel testo per fare un'inferenza e fornire una spiegazione	<i>1 di 1</i> <i>RA</i>
Porre in relazione informazioni presenti in due sezioni diverse del testo e trovare le somiglianze	<i>1 di 1</i> <i>RA</i>
Valutare le informazioni scientifiche presentate in tre sezioni e motivare la propria preferenza	<i>1 di 2</i> <i>RA</i>

## Livello avanzato di rendimento

### Testo letterario

<b>Consegne</b>	<b>Credito (punti)</b>
Descrivere relazioni di causa-effetto presenti nel testo	2 di 2 RA
Individuare una frase che spiega il comportamento di un personaggio	1 SM
Fare un confronto tra i sentimenti del personaggio all'inizio e alla fine della storia e fornire un'interpretazione significativa delle motivazioni del cambiamento	3 di 3 RA
Fornire il significato più astratto della funzione di un personaggio ai fini dello sviluppo della storia	2 di 2 RA
Spiegare il significato di una doppia metafora nell'ambito della storia	2 di 2 RA
Individuare una parte rilevante del testo per interpretare il significato di un evento	1 SM
Interpretare e descrivere il carattere del personaggio in base alle sue azioni fornendone un esempio	2 di 2 RA
Porre in relazione idee espresse in parti diverse del testo per interpretare i sentimenti del protagonista	2 di 2 RA
Interpretare i sentimenti iniziali del protagonista e confrontarli con quelli finali sulla base di elementi tratti dal testo	2 di 3 RA
Interpretare gli eventi della storia azioni e le azioni del personaggio per descriverne il carattere	2 di 2 RA
Operare un collegamento con l'esperienza personale per valutare la storia da opposte prospettive e suffragare ciascuna prospettiva con elementi tratti dal testo	2 di 2 RA
Localizzare e interpretare un'espressione figurata per fornire una spiegazione	1 di 1 RA
Spiegare il motivo per cui un personaggio pronuncia una frase, con elementi dal testo	1 di 1 RA
Interpretare e porre in correlazione eventi della storia e le azioni del personaggio per descriverne il carattere, fornendo a supporto dettagli forniti dal testo	2 di 3 RA
Esprimere la preferenza su un titolo effettuando una valutazione degli eventi della storia e delle azioni dei personaggi e motivare la propria scelta sulla base dell'importanza o del ruolo centrale del personaggio	2 di 2 RA

**Testo informativo**

<b>Consegne</b>	<b>Credito (punti)</b>
Interpretare le informazioni presenti in due sezioni diverse all'interno del testo	2 di 2 RA
Esprimere una preferenza basandosi sulla connessione testo ed esperienza personale e supportarla con informazioni tratte dai due diversi tipi di testo presentati nel brano	2 di 2 RA
Localizzare e distinguere informazioni scientifiche rilevanti inserite in diverse caselle di testo	1 SM
Individuare due specifiche caselle di testo e operare due deduzioni per trascrivere altrettante informazioni scientifiche palesemente espresse	2 di 2 RA
Localizzare e distinguere informazioni scientifiche rilevanti presenti in diverse caselle di testo e applicarle a una situazione data	1 SM
Porre in relazione informazioni scientifiche da tre caselle di testo per spiegare una sequenza di informazioni	2 di 2 RA
Localizzare tre sezioni di testo, distinguere e categorizzare informazioni, trascrivere specifici particolari per completare una tabella in tutte le sue parti	3 di 3 RA
Rintracciare e integrare informazioni rilevanti in parti diverse del testo per scoprire la causa di una deduzione possibile	1 SM
Porre in relazione informazioni da più parti del testo per effettuare un'inferenza e fornire una spiegazione	1 SM
Localizzare, distinguere e riprodurre informazioni rilevanti contenute in un pieghevole	1 di 2 RA
Localizzare una specifica tabella e mostrare di comprendere due possibili usi delle informazioni contenute nella legenda	2 di 2 RA
Scrivere due ragioni per spiegare una scelta basata su informazioni contenute in sezioni non testuali di un pieghevole	2 di 2 RA
Spiegare la funzione di un disegno presente nel testo	2 di 2 RA
Localizzare e tenere in considerazione un'intera sezione di testo per riordinare le fasi di un testo regolativo che contiene informazioni scientifiche	1 di 1 RA
Porre in relazione informazioni contenute in parti diverse del testo per operare una deduzione e fornire una spiegazione	1 di 1 RA
Spiegare la funzione della struttura del testo (con due riquadri esplicativi per sezione)	1 SM
Fornire specifiche informazioni per spiegare una preferenza basata sulla valutazione di tre testi con contenuti scientifici	2 di 2 RA

Il presente repertorio è stato redatto in collaborazione con Paola Mezzaluna

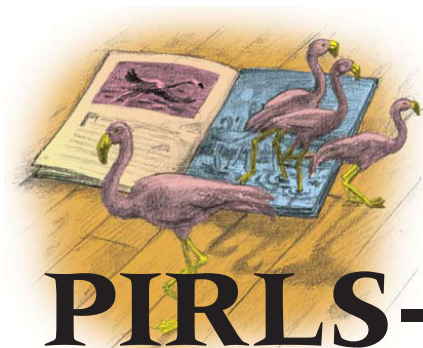
*Allegato 2*

---

**Esempi di prove rilasciate**

(a cura di FEDERICA FAUCI e PAOLA MEZZALUNA)






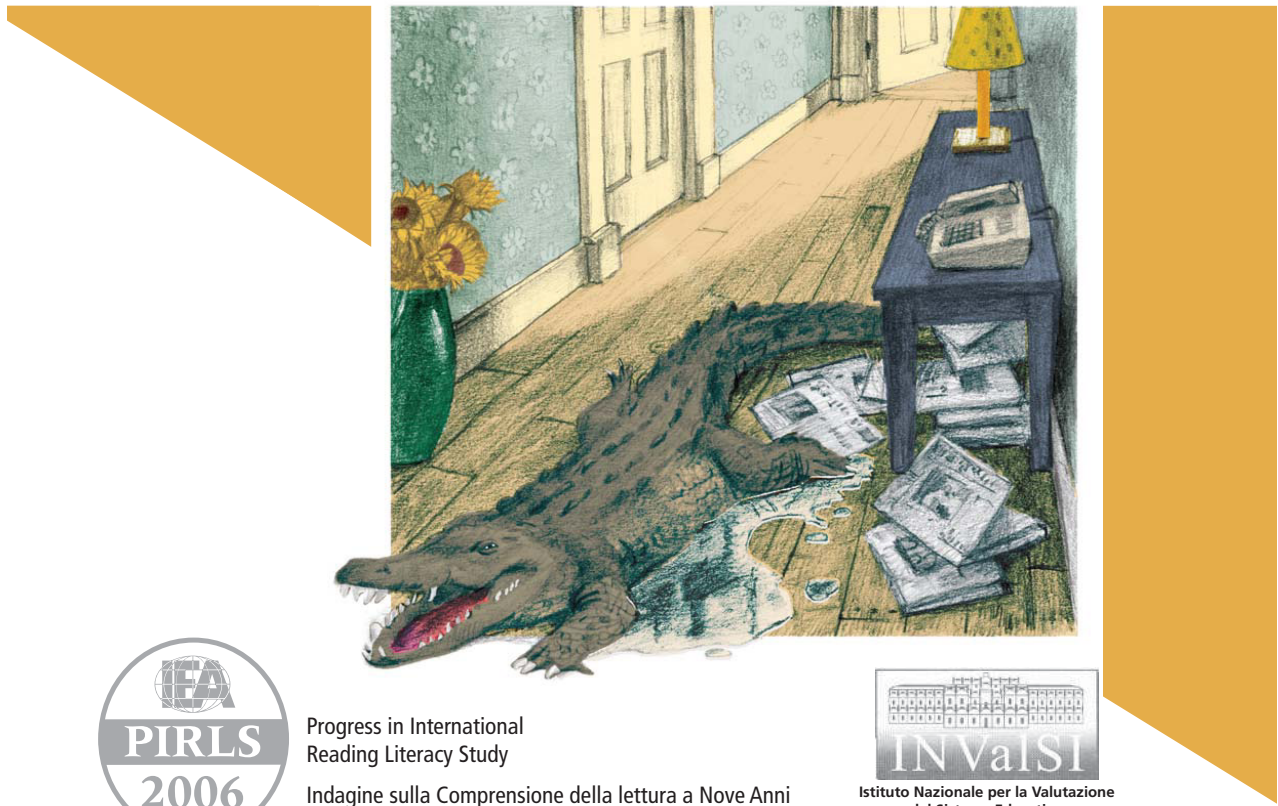
Ministero dell'Istruzione  
dell'Università e Ricerca

# PIRLS-ICONA 2006

# L



# LETTURE



Progress in International  
Reading Literacy Study  
Indagine sulla Comprensione della lettura a Nove Anni



Istituto Nazionale per la Valutazione  
del Sistema Educativo  
di Istruzione e di Formazione

# Indice



**Una notte incredibile**

**4**



**Alla ricerca di cibo**

**11**



# *Una notte incredibile*

*di Franz Hohler*

**A**nina aveva dieci anni, perciò anche mezzo addormentata riusciva ad arrivare in bagno dalla sua camera. La porta della sua camera era generalmente accostata e la lampada notturna nel corridoio mandava abbastanza luce per arrivare al bagno passando davanti al mobiletto del telefono.

Una notte, passando davanti al mobiletto del telefono mentre andava verso il bagno, Anina udì qualcosa che assomigliava a un leggero sibilo. Ma, poiché era mezzo addormentata, non ci fece molto caso. In ogni modo, il sibilo veniva piuttosto da lontano. Solo quando stava per tornare nella sua stanza si accorse da dove veniva. Sotto il mobiletto del telefono c'era una grossa pila di vecchi giornali e riviste, e in quel momento la pila cominciò a muoversi. Era da lì che veniva il rumore. All'improvviso la pila cominciò a cadere – a destra, a sinistra, avanti, indietro – lasciando giornali e riviste sparsi sul

pavimento. Anina non riusciva a credere ai propri occhi quando vide uscire da sotto il mobiletto del telefono un cocodrillo che grugniva e sbuffava.

Anina rimase immobile, raggelata. Con gli occhi spalancati come due oblò, osservava il cocodrillo trascinarsi completamente fuori dai giornali e guardarsi lentamente intorno nell'appartamento. Sembrava che fosse appena uscito dall'acqua perché sgocciolava tutto. Dovunque il cocodrillo avanzasse, il tappeto sotto di lui si inzuppava d'acqua.



Il cocodrillo mosse il capo avanti e indietro emettendo un forte sibilo. Anina inghiottì a fatica, guardando il muso del cocodrillo con la sua interminabile fila di denti. L'animale agitò la coda lentamente avanti e indietro. Anina l'aveva letto nella "Rivista degli animali" – di come il cocodrillo sbatte la coda sull'acqua per scacciare o attaccare i suoi nemici.

Lo sguardo le cadde sull'ultimo numero della "Rivista degli animali" che era scivolato dalla pila e giaceva ai suoi piedi. Si prese un altro spavento. Sulla copertina della rivista prima c'era la foto di un grosso cocodrillo sulla sponda di un fiume. Adesso la sponda del fiume era vuota!

Anina si chinò per prendere la rivista in mano. In quel momento il cocodrillo sbatté la coda con un movimento così violento che fece cadere a terra un grosso vaso di girasoli che si ruppe ed i girasoli si sparsero dappertutto. Con un balzo veloce Anina raggiunse la camera da letto. Sbatté la porta, afferrò il letto e ve lo spinse contro. Aveva costruito una barricata che l'avrebbe salvata dal cocodrillo. Tirò un sospiro di sollievo.

Ma poi le vennero i dubbi. E se l'animale fosse stato solo affamato? E se fosse stato necessario dare al cocodrillo qualcosa da mangiare per mandarlo via?

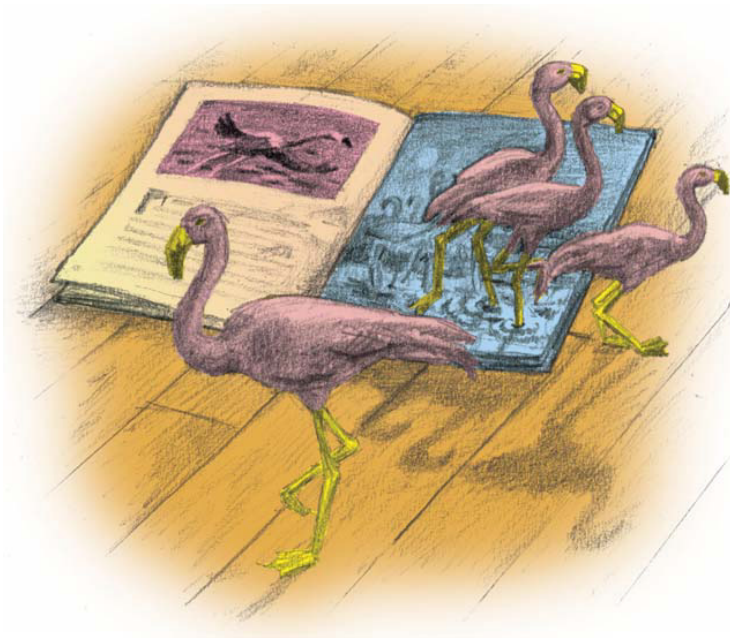
Anina guardò di nuovo la rivista sugli animali. Se il cocodrillo era riuscito a strisciare fuori da una foto, forse anche altri animali l'avrebbero potuto fare. Anina sfogliò velocemente la rivista e si fermò a un gruppo di fenicotteri in una palude della giungla. Ecco quello che ci vuole, pensò. Sono come una torta di compleanno per i cocodrilli.

All'improvviso si udì uno schianto e la punta della coda del cocodrillo si infilò con forza attraverso la porta incrinata.

Velocemente Anina avvicinò la foto dei fenicotteri al buco formatosi nella porta e gridò con quanta voce aveva in corpo: "Uscite dalla palude! Scìò! Scìò!". Poi attraverso il buco buttò la rivista nel corridoio, batté le mani e strillò e urlò.

Non riusciva a credere a quello che successe subito dopo. Tutto il corridoio fu all'improvviso pieno di stridii di fenicotteri che sbattevano agitati le ali e che correvano dappertutto sulle lunghe gambe sottili. Anina vide un uccello con un girasole nel becco ed un altro che afferrava il cappello della mamma dall'attaccapanni. Vide anche un fenicottero scomparire nella bocca del coccodrillo. Con due veloci morsi il coccodrillo inghiottì il fenicottero, che fu subito seguito da un altro, quello con il girasole nel becco.

Dopo due porzioni di fenicottero il coccodrillo sembrava essere sazio e si sdraiò soddisfatto nel mezzo del corridoio.



Quando ebbe chiuso gli occhi e non si mosse più, Anina aprì pian piano la porta ed uscì furtivamente nel corridoio. Mise la copertina vuota della rivista davanti al naso del coccodrillo e mormorò: “Per piacere, per piacere, tornatene a casa”. Tornò in camera silenziosamente e guardò attraverso il buco nella porta.

Vide che il coccodrillo era ritornato sulla copertina della rivista.

Allora guardando andò nel soggiorno dove i fenicotteri si affollavano intorno al divano e stavano appollaiati sul televisore. Anina aprì la rivista alla pagina con la foto vuota. “Grazie,” disse, “grazie mille. Ora potete tornare alla vostra palude”.

Al mattino per Anina fu molto difficile spiegare ai genitori l'enorme macchia di bagnato sul pavimento e la porta rotta. Non crederono alla storia del cocodrillo anche se non fu possibile trovare da nessuna parte il cappello della mamma.



Adattato da *Eine Wilde Nacht in Der Große Zwerg und Andere Geschichten* di Franz Hohler. Pubblicato nel 2003 da Deutscher Taschenbuch Verlag, Monaco di Baviera, Germania. Illustrazioni copyright © 2003, IEA. Per il copyright è stato compiuto ogni sforzo possibile per rintracciare gli aventi diritto.



**Fine della prima parte.**

**Ora passa al fascicolo  
con le domande.**

# Alla ricerca di cibo

Ecco tre ricerche su ciò che mangiano i piccoli animali e su come vanno alla ricerca di cibo. Per prima cosa devi trovare formiche, porcellini di terra e vermi. Trattali con cura e assicurati di riportarli dove li hai trovati dopo aver finito di studiarli.

- Segui una traccia di formiche
- Studia i porcellini di terra
- Crea un nido di vermi

## Dove trovare formiche, porcellini di terra e vermi





## Segui una traccia di formiche

Le formiche vivono insieme in formicai. Quando una formica trova del cibo crea una traccia che le altre possano seguire. Per fare questo esperimento devi trovare un formicaio. Ti serve anche il materiale seguente: un foglio di carta, un pezzetto di mela, una manciata di terra.



1. Metti il pezzetto di mela sul foglio di carta e poggia la carta vicino al formicaio. Aspetta che qualche formica trovi la mela. Tutte le formiche dovrebbero seguire la stessa traccia.
2. Sposta la mela. Le formiche vanno dritte in quella direzione?
3. Adesso spargi la terra sulla carta per coprire la traccia. Per un po' le formiche dovrebbero correre tutt'intorno disordinatamente. Formano una nuova traccia?

### Che cosa succede?

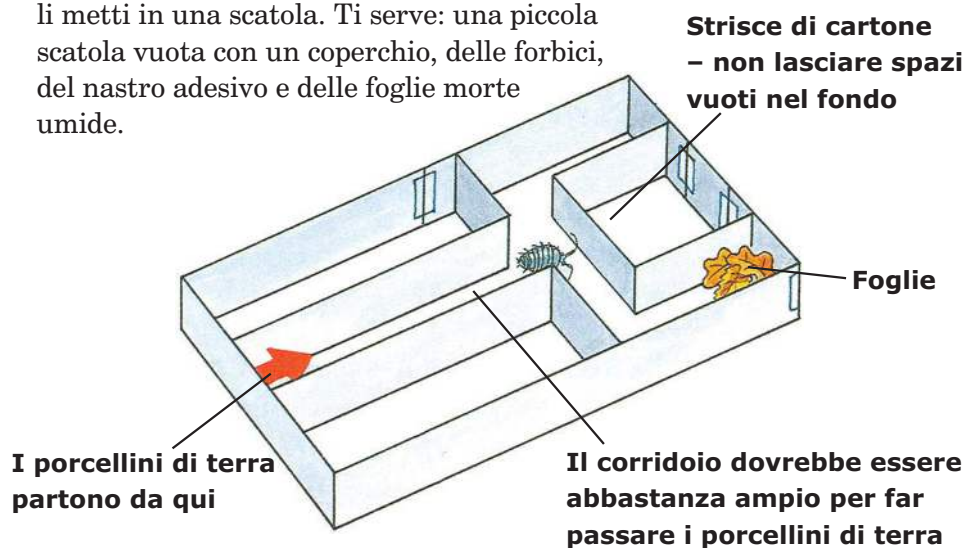
Anche dopo aver spostato il cibo, le formiche seguono ancora la vecchia traccia finché non ne venga creata una nuova.

### Perché?

Quando una formica trova del cibo, produce sostanze chimiche speciali che lasciano una traccia odorosa. Altre formiche nel formicaio usano le antenne, o i sensori, per percepire questa traccia odorosa.

## Studia i porcellini di terra

I porcellini di terra hanno antenne sensibili. Costruisci questa scatola, poi raccogli sei porcellini di terra in un contenitore. Osserva che cosa fanno per trovare la strada quando li metti in una scatola. Ti serve: una piccola scatola vuota con un coperchio, delle forbici, del nastro adesivo e delle foglie morte umide.



1. Usa il coperchio per ottenere tre lunghe strisce che servono per creare i corridoi, come illustrato nel disegno.
2. Fai in modo che i porcellini di terra procedano uno alla volta nel corridoio. Quando arrivano in fondo al corridoio alcuni gireranno a sinistra, altri a destra.
3. Metti delle foglie umide nella parte destra della scatola. Ora fai avanzare di nuovo i porcellini di terra nel corridoio. Da che parte vanno?

### Che cosa succede?

I porcellini di terra gireranno a destra verso il cibo.

### Perché?

I porcellini di terra riescono a percepire il cibo con le loro antenne. Le usano per trovare le foglie.

## Crea un nido di vermi

I vermi sono difficili da studiare perché non amano la luce. Non appena la percepiscono, fuggono via, cercando di trovare un altro posto buio. Per vedere come vivono e si nutrono i vermi, crea un nido di vermi come quello qui illustrato. Poi trova due o tre vermi da mettere dentro.

### Ti serve

- Una scatola da scarpe
- Nastro adesivo
- Una penna
- Forbici
- Una grossa bottiglia di plastica
- 1 grande tazza di sabbia
- 3 grandi tazze di terra umida e friabile
- Cubetti di cipolla e di patate

È importante ricordare di non fare pressione sui vermi per evitare di far loro del male. Sono coperti di setole che hanno una buona presa sul terreno.

1. Fissa un lato del coperchio della scatola da scarpe con del nastro adesivo, in modo che si apra come una porta. Con una penna fai dei buchi sulla parte superiore della scatola per fare entrare aria e luce nel nido di vermi.

2. Taglia la parte superiore della bottiglia. Poi riempi con strati di terra e di sabbia alternati senza ammassarli. Distribuisci la patata e la cipolla sulla superficie.

3. Infilare dentro i vermi delicatamente, poi riponi la bottiglia nella scatola e chiudi il coperchio. Lascia il tutto all'aria aperta in un posto fresco e asciutto per quattro giorni.

4. Dopo quattro giorni torna a guardare la bottiglia. Che cosa è cambiato negli strati di sabbia e terra?

**Non dimenticare:** quando hai finito l'esperimento, rimetti i vermi dove li hai trovati.

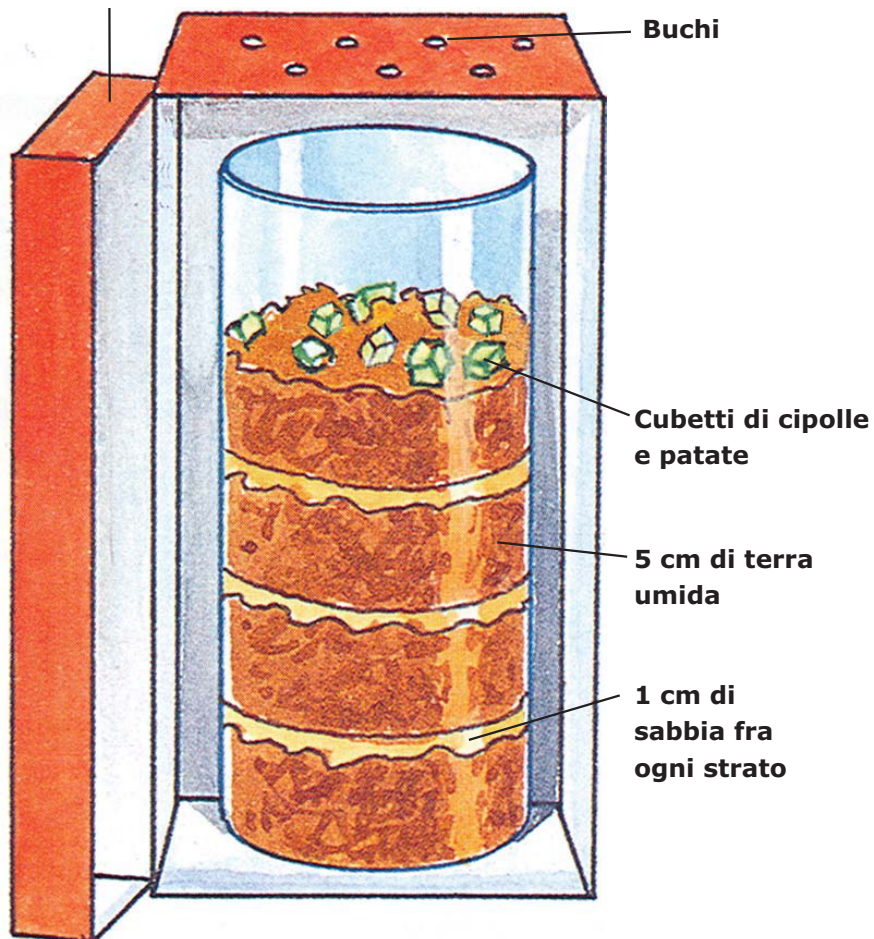
### **Che cosa succede?**

Dopo quattro giorni, gli strati di sabbia e terra sono tutti mescolati.

### **Perché?**

I vermi mischiano la sabbia e la terra quando vengono alla superficie per mangiare il cibo e poi quando scavano delle gallerie sotterranee per allontanarsi dalla luce.

**Coperchio fissato con nastro adesivo alla scatola**



Da *Animal watching in the Usborne Big Book of Experiments* pubblicato nel 1996 da Usborne Publishing Ltd., Londra. Per il copyright è stato compiuto ogni sforzo possibile per rintracciare gli aventi diritto.



**Fascicolo con i quesiti allegati al  
Libretto di Lettura**

## Domande Una notte incredibile

1. Quale fu il **primo** segnale che stava succedendo qualcosa di insolito?

- (A) Una pila di giornali cominciò a muoversi.
- (B) Anina vide la copertina della rivista.
- (C) La porta della sua stanza era rotta.
- \*  (D) Anina sentì un suono sibilante.

2. Da dove veniva il cocodrillo?

- (A) Dal bagno.
- \*  (B) Dalla copertina di una rivista.
- (C) Da sotto il letto.
- (D) Da un fiume nelle vicinanze.

3. Quali parole ti fanno capire che Anina era spaventata?

- \*  (A) “rimase immobile, raggelata”
- (B) “non riusciva a credere ai propri occhi”
- (C) “tirò un sospiro di sollievo”
- (D) “assomigliava a un leggero sibilo”

\* **Risposta esatta**

Una notte incredibile

4. Perché Anina pensò che il cocodrillo avrebbe attaccato?

- A Mostrò la sua lunga fila di denti.
- B Emise un forte sibilo.
- C Cominciò a grugnire e a sbuffare.
- \*  D Agitò la coda avanti e indietro.

5. Metti le frasi che seguono nell'ordine in cui appaiono nel racconto.

La prima è stata fatta per aiutarti.

\_\_\_ Anina vide il cocodrillo.

\_\_\_ Il cocodrillo mangiò due fenicotteri.

\_\_\_ Anina cercò di spiegare ai genitori la porta rotta.

  1   Anina cominciò ad avviarsi verso il bagno.

\_\_\_ Anina corse verso la camera da letto e sbatté la porta.

6. Perché Anina chiamò i fenicotteri?



---

---

\* Risposta esatta

1
0
8
9

1
0
8
9

Una notte incredibile

7. Come si rompe la porta della stanza da letto?

- \* (A) La coda del cocodrillo si infilò con forza attraverso di essa.
- (B) Il grosso vaso si rompe contro di essa.
- (C) Il becco affilato del fenicottero vi aprì un buco.
- (D) Il letto vi si fracassò contro.

8. In che modo la rivista aiutò Anina? Scrivi **due** modi.

 1. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

 2. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Alla fine della storia come si sentì Anina nei confronti dei fenicotteri?

- (A) Colpevole.
- (B) Cauta.
- \* (C) Riconoscente.
- (D) Seccata.

\* **Risposta esatta**

Una notte incredibile



10. Scrivi **una** cosa che Anina trovò molto difficile spiegare ai genitori.



---

---

---

1
0
8
9

11. Il carattere di Anina si capisce dalle cose che fa.  
Descrivi il suo carattere e scrivi **due** esempi di ciò che lei fa che lo dimostrano.



---

---

---

---

---

3
2
1
0
8
9

12. Lo scrittore non ci dice se l'avventura di Anina è stata tutta un sogno.

Scrivi **una** prova che dimostri che **potrebbe** essere stato un sogno.



---

---

---

Scrivi **una** prova che dimostri che **potrebbe non** essere stato un sogno.



---

---

---

2
1
0
8
9



## **Stop**

Fine di questa parte del fascicolo.  
Smetti di lavorare.

*Una notte incredibile*

## Domande    Alla ricerca di cibo

1. Qual è lo scopo principale dell'articolo?

- \* (A) Descrivere le diverse ricerche che puoi fare.
- (B) Dare informazioni sulle tracce delle formiche.
- (C) Mostrare come sono i piccoli animali.
- (D) Spiegare che cosa mangiano i vermi.

2. Qual è una cosa che dovresti fare per trattare con cura i piccoli animali?

- (A) Andarli a cercare sotto le pietre e i sassi.
- (B) Scoprire tutto su di loro.
- (C) Raccoglierne quanti più possibile.
- \* (D) Riportarli dove li hai trovati.

\* **Risposta esatta**

Alla ricerca di cibo

**Le domande dalla 3 alla 5 riguardano la Ricerca sulle formiche**

3. Perché metti la mela accanto al formicaio?

- (A) Per bloccare la traccia delle formiche.
- \*  (B) Così le formiche formeranno una traccia.
- (C) Per confondere le formiche.
- (D) Così le formiche correranno tutt'intorno disordinatamente.

4. Quando una formica trova del cibo, come fanno le formiche dello stesso formicaio a trovarlo anche loro?

- (A) Osservano la prima formica e la seguono.
- (B) Corrono tutt'intorno finché trovano il cibo.
- \*  (C) Percepiscono la traccia odorosa lasciata dalla prima formica.
- (D) Sentono l'odore del cibo sul pezzo di carta.

5. Perché le formiche corrono tutt'intorno disordinatamente dopo che hai sparso la terra?



---

---

\* **Risposta esatta**



Alla ricerca di cibo

**Le domande che vanno dalla 6 alla 9 riguardano la Ricerca sui porcellini di terra**

6. Come fanno i porcellini di terra a trovare il cibo?

(A) Camminano lungo il corridoio.

\*  (B) Percepiscono il cibo con le antenne.

(C) Seguono la traccia odorosa.

(D) Vedono il cibo al buio.

7. Guarda il disegno in: “Studia i porcellini di terra”. In che modo il disegno ti aiuta a sapere quello che devi fare nell’esperimento?



---

---

---

---

2
1
0
8
9

\* **Risposta esatta**

Alla ricerca di cibo

8. Perché devi fare in modo che i porcellini di terra procedano nel corridoio prima di mettere le foglie nella scatola?

- (A) Per vedere se riescono ad imparare il labirinto.
- \* (B) Per vedere che cosa fanno quando non c'è il cibo.
- (C) Per vedere se la scatola è costruita correttamente.
- (D) Per vedere quale percorso segue ciascuno di loro.

9. Al Punto 3 della ricerca sui porcellini di terra, che cosa pensi che succederà se sposti le foglie umide nell'angolo sinistro della scatola?



---

---

10. Quali somiglianze trovi nel modo in cui le formiche e i porcellini di terra trovano il cibo?



---

---

1
0
8
9

1
0
8
9

\* Risposta esatta

Alla ricerca di cibo

**Le domande dalla 11 alla 13 riguardano la Ricerca sul nido di vermi**

11. Numera le fasi secondo l'ordine che seguiresti per creare un nido di vermi.

Trovi la prima fase già numerata.

\_\_\_\_\_ Metti la bottiglia nella scatola da scarpe.

1 \_\_\_\_\_ Fai dei buchi sulla parte superiore della scatola.

\_\_\_\_\_ Infila dentro i vermi.

\_\_\_\_\_ Aggiungi la patata e la cipolla.

\_\_\_\_\_ Riempi la bottiglia con terra e sabbia.

1
0
8
9

12. Spiega perché è importante mettere strati di terra e di sabbia nella bottiglia.



---

---

1
0
8
9

Alla ricerca di cibo

13. Spiega perché per la ricerca sul nido di vermi è importante mettere la cipolla e la patata sulla superficie della terra.



---

---

---

---

14. In ciascuna ricerca c'è un riquadro con *Che cosa succede* e uno con *Perché*. Qual è lo scopo di questi riquadri?

- A Per spiegarti i vari momenti della ricerca.
- B Per dirti quello di cui hai bisogno per la ricerca.
- C Per dirti che cosa fare quando hai finito.
- \*  D Per spiegarti quello che hai visto.

15. Quale delle tre ricerche hai trovato più interessante? Usa le informazioni presenti nel testo per spiegare la tua risposta.



---

---

---

---

\* Risposta esatta

Alla ricerca di cibo

1
0
8
9

2
1
0
8
9



**GUIDA PER LA VALUTAZIONE DEI QUESITI APERTI  
DELL'ESEMPIO DI PROVA**

# **UNA NOTTE INCREDIBILE**

**(Libretto di Letture – Prima Parte)**

**UNA NOTTE INCREDIBILE, QUESITO 5****5. Metti le frasi che seguono nell'ordine in cui appaiono nel racconto.****La prima è stata fatta per aiutarti.****\_\_\_ Anina vide il coccodrillo.****\_\_\_ Il coccodrillo mangiò due fenicotteri.****\_\_\_ Anina cercò di spiegare ai genitori la porta rotta.****1 Anina cominciò ad avviarsi verso il bagno.****\_\_\_ Anina corse verso la camera da letto e sbatté la porta.**

Testo: Letterario

Processo: Fare inferenze semplici

**1 – Risposta accettabile**

La risposta numera le frasi correttamente come mostrato nel riquadro qui sotto. Per ottenere il “punteggio 1”, ciascuna frase deve avere la numerazione corretta.

**0 – Risposta inaccettabile**

La risposta non numera le frasi correttamente come mostrato nel riquadro qui sotto.

*Barrate/Cancellate/Prive di senso/Illeggibili/Con disegni e scarabocchi*

Il punteggio “0” va applicato inoltre alle risposte che non è possibile interpretare. Fra queste vanno incluse le risposte barrate e cancellate, quelle illeggibili e prive di senso e i disegni e gli scarabocchi. Va comunque attribuito “0” alle risposte contenenti qualsiasi segno che in ogni caso dimostri la lettura del quesito da parte del bambino.

**Numerazione corretta delle frasi**

2 Anina vide il coccodrillo.

4 Il coccodrillo mangiò due fenicotteri.

5 Anina cercò di spiegare ai genitori la porta rotta.

1 Anina cominciò ad avviarsi verso il bagno.

3 Anina corse verso la camera da letto e sbatté la porta.

**Codice in assenza di risposta****9** In bianco.

**UNA NOTTE INCREDIBILE, QUESITO 6****6. Perché Anina chiamò i fenicotteri?**

Testo: Letterario  
 Processo: Fare inferenze semplici

<b>1 – Risposta accettabile</b>	
<p>La risposta dimostra la comprensione del fatto che i fenicotteri erano cibo per il coccodrillo.</p> <p><u>Esempi:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Per dar da mangiare al coccodrillo.</i></li> <li>- <i>Perché il coccodrillo mangiasse loro e non lei.</i></li> <li>- <i>Perché sembravano come una torta di compleanno per il coccodrillo.</i></li> <li>- <i>Perché il coccodrillo sembrava affamato.</i></li> </ul> <p>Oppure, la risposta dimostra la generica comprensione del fatto che Anina utilizzò i fenicotteri per aiutarsi a mettersi in salvo dal coccodrillo.</p> <p><u>Esempi:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>L'avrebbero protetta dal coccodrillo.</i></li> </ul>	
<b>0 – Risposta inaccettabile</b>	
<p>La risposta non dimostra alcuna comprensione del fatto che i fenicotteri l'abbiano aiutata a liberarsi del coccodrillo (come cibo).</p> <p><u>Esempi:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Per convincerli a tornare nella rivista.</i></li> <li>- <i>Per farsi aiutare a riportare il coccodrillo nel giornale.</i></li> <li>- <i>Per farsi restituire il cappello della mamma.</i></li> </ul> <p><i>Barrate/Cancellate/Prive di senso/Illeggibili/Con disegni e scarabocchi</i></p> <p>Il punteggio "0" va applicato inoltre alle risposte che non è possibile interpretare. Fra queste vanno incluse le risposte barrate e cancellate, quelle illeggibili e prive di senso e i disegni e gli scarabocchi. Va comunque attribuito "0" alle risposte contenenti qualsiasi segno che in ogni caso dimostri la lettura del quesito da parte del bambino.</p>	
<b>Codice in assenza di risposta</b>	
<b>9</b>	In bianco.

Per ulteriori esempi di punteggi assegnati vedi "Modelli di Riferimento" alla pagina seguente.

**MODELLI DI RIFERIMENTO**

<b>6</b>	<b>Perché Anina chiamò i fenicotteri?</b>	
<b>A</b>	Perché il cocodrillo sembrava affamato.	1
<b>B</b>	Voleva distrarre il cocodrillo per non farsi mangiare.	1
<b>C</b>	Perché la proteggessero dal cocodrillo.	1
<b>D</b>	Come cibo da mangiare per il cocodrillo.	1
<b>E</b>	Anina chiamò i fenicotteri per rimettere il cocodrillo nella rivista degli animali.	0
<b>F</b>	Per farli ritornare nell'ambiente della rivista.	0
<b>G</b>	Per vedere se il cocodrillo usciva veramente dalla rivista degli animali.	0

**MODELLI DI RIFERIMENTO**

<b>8</b>	<b>In che modo la rivista aiutò Anina? Scrivi due modi.</b>	
<b>A</b>	1. L'ha aiutata facendo uscire i fenicotteri. 2. L'ha aiutata facendo rientrare gli animali nel libro.	2
<b>B</b>	1. Ha aiutato Anina dando da mangiare al coccodrillo. 2. L'ha aiutata a liberarsi del coccodrillo.	2
<b>C</b>	1. I fenicotteri fecero in modo che il coccodrillo avesse meno fame. 2. Il lago era vuoto così Anina capì che il coccodrillo veniva da lì.	2
<b>D</b>	1. La rivista aiutò Anina dicendole da dove veniva il coccodrillo. 2. Aiutò Anina a sapere che cosa farebbe il coccodrillo quando sta per attaccare.	2
<b>E</b>	1. L'aiutò a far uscire i fenicotteri. 2. L'aiutò a mettersi in salvo dal coccodrillo.	1
<b>F</b>	1. Far uscire i fenicotteri. 2. Far mangiare i fenicotteri dal coccodrillo e impedire al coccodrillo di far del male ad Anina.	1
<b>G</b>	1. Perché l'aiutò ad accorgersi che c'era un coccodrillo. 2. Perché riportò il coccodrillo nel suo ambiente della rivista.	1
<b>H</b>	1. Le disse che cosa doveva fare. 2. Non la fece mangiare dal coccodrillo.	0
<b>I</b>	1. Muovendo. 2. Sibilando.	0

**UNA NOTTE INCREDIBILE, QUESITO 10****10. Scrivi una cosa che Anina trovò molto difficile spiegare ai genitori.**

Testo: Letterario

Processo: Individuare e ricavare informazioni espresse in maniera esplicita

<b>1 – Risposta accettabile</b>
La risposta indica una delle cose nella casa che Anina potrebbe trovare difficile da spiegare: la chiazza d’acqua sul pavimento, la porta rotta, il cappello della mamma (che mancava), il vaso rotto oppure i girasoli sparsi in giro.
<b>0 – Risposta inaccettabile</b>
La risposta non indica nessuna delle cose che potrebbero essere difficili da spiegare una volta che gli animali sono spariti. <u>Esempi:</u> - <i>C’era un cocodrillo nella stanza.</i> - <i>I suoi genitori non le hanno creduto.</i> <u>Nota per i valutatori:</u> “il cocodrillo che esce dalla rivista” non è una risposta accettabile. Anina ha avuto difficoltà nello spiegare le prove concrete rimaste in casa, non il cocodrillo che non c’era più.  <i>Barrate/Cancelate/Prive di senso/Illeggibili/Con disegni e scarabocchi</i> Il punteggio “0” va applicato inoltre alle risposte che non è possibile interpretare. Fra queste vanno incluse le risposte barrate e cancellate, quelle illeggibili e prive di senso e i disegni e gli scarabocchi. Va comunque attribuito “0” alle risposte contenenti qualsiasi segno che in ogni caso dimostri la lettura del quesito da parte del bambino.

<b>Codice in assenza di risposta</b>	
<b>9</b>	In bianco.

Per ulteriori esempi di punteggi assegnati vedi “Modelli di Riferimento” qui di seguito.

**MODELLI DI RIFERIMENTO**

<b>10</b>	<b>Scrivi una cosa che Anina trovò molto difficile spiegare ai genitori.</b>	
<b>A</b>	Anina trovò molto difficile spiegare l’enorme macchia di bagnato sul pavimento.	1
<b>B</b>	È il grosso vaso che si era rotto in tanti pezzi.	1
<b>C</b>	I genitori non crederono a ciò che era accaduto anche se non fu possibile trovare da nessuna parte il cappello della mamma.	1
<b>D</b>	Anina trovò difficile spiegare la porta rotta.	1
<b>E</b>	Che il cocodrillo era uscito dalla rivista e aveva mangiato dei fenicotteri.	0
<b>F</b>	I genitori non ci hanno creduto.	0

**UNA NOTTE INCREDIBILE, QUESITO 11****11. Il carattere di Anina si capisce dalle cose che fa.****Descrivi il suo carattere e scrivi due esempi di ciò che lei fa che lo dimostrano.**

Testo: Letterario

Processo: Interpretare e integrare informazioni e concetti

<p><b>3 – Comprensione piena</b></p> <p>La risposta fornisce una <b>descrizione</b> valida ed appropriata di com'è Anina (per esempio, intelligente, veloce a inquadrare situazioni, innovativa, creativa, piena di risorse, coraggiosa, cauta, paurosa, spaventata, terrorizzata, che sa apprezzare, riconoscente, carina, buona) con <b>due</b> cose che lei ha detto o fatto nella storia che ne suffragano la descrizione e ne illustrano il carattere.</p> <p><u>Esempi:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Fu coraggiosa ad uscire dalla stanza e poi a mettere la rivista proprio sotto il naso del coccodrillo.</i></li> <li>- <i>Era veloce a inquadrare le situazioni perché pensò che se il coccodrillo avesse avuto del cibo avrebbe potuto andare via. Era furba, si immaginò che se il coccodrillo poteva venir fuori dalla rivista, la stessa cosa poteva succedere ai fenicotteri.</i></li> </ul>
<p><b>2 – Comprensione soddisfacente</b></p> <p>La risposta fornisce una <b>descrizione</b> valida ed appropriata e soltanto <b>una</b> cosa che fece a suo sostegno.</p> <p><u>Esempi:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Era intelligente perché elaborò un piano per liberarsi dal coccodrillo.</i></li> <li>- <i>Era furba e coraggiosa perché mise la rivista davanti al coccodrillo.</i></li> <li>- <i>Spaventata. Rimase immobile, raggelata.</i></li> </ul>
<p><b>1 – Comprensione minima</b></p> <p>La risposta fornisce una descrizione appropriata con una motivazione vaga e generica.</p> <p><u>Esempio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Anina era intelligente. Ha usato la rivista.</i></li> </ul> <p>Oppure la risposta fornisce una descrizione appropriata senza alcuna motivazione.</p> <p><u>Esempi:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Anina era veloce a inquadrare le situazioni.</i></li> <li>- <i>Anina era intelligente e coraggiosa.</i></li> </ul> <p>Oppure la risposta fornisce una motivazione appropriata senza una descrizione.</p> <p><u>Esempi:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Anina si barricò nella sua stanza. / Anina spinse il letto contro la porta.</i></li> <li>- <i>Ha fatto uscire fuori i fenicotteri dalla rivista ed è riuscita a far tornare il coccodrillo a casa sua nella rivista.</i></li> </ul>

**11. Il carattere di Anina si capisce dalle cose che fa.**

**Descrivi il suo carattere e scrivi due esempi di ciò che lei fa che lo dimostrano.  
(CONTINUA)**

<b>0 – Comprensione insufficiente</b>	
La risposta fornisce una descrizione troppo vaga per essere considerata appropriata senza alcun supporto testuale.	
<u>Esempi:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Anina era triste perché i fenicotteri furono mangiati.</i></li> <li>- <i>Anina era felice. [Si noti che “felice” e “carina” non sono accettabili senza una ulteriore spiegazione].</i></li> </ul>	
<i>Barrate/Cancellate/Prive di senso/Illeggibili/Con disegni e scarabocchi</i>	
Il punteggio “0” va applicato inoltre alle risposte che non è possibile interpretare. Fra queste vanno incluse le risposte barrate e cancellate, quelle illeggibili e prive di senso e i disegni e gli scarabocchi. Va comunque attribuito “0” alle risposte contenenti qualsiasi segno che in ogni caso dimostri la lettura del quesito da parte del bambino.	

<b>Codice in assenza di risposta</b>	
<b>9</b>	In bianco.

Per ulteriori esempi di punteggi assegnati vedi “Modelli di Riferimento” alla pagina seguente.

**MODELLI DI RIFERIMENTO**

<b>11</b>	<b>Il carattere di Anina si capisce dalle cose che fa. Descrivi il suo carattere e scrivi due esempi di ciò che lei fa che lo dimostrano.</b>	
<b>A</b>	Anina era una ragazza che notava le cose. Nella storia, notò l'agitarsi della coda del cocodrillo e notò che il cocodrillo era uscito dalla rivista.	3
<b>B</b>	Anina era sveglia perché capì che il cocodrillo aveva fame e chiamò i fenicotteri.	3
<b>C</b>	Anina era riconoscente quando disse grazie ai fenicotteri e terrorizzata quando corse nella sua stanza lontano dal cocodrillo.	3
<b>D</b>	Anina era spaventata perché, quando vide il cocodrillo rimase immobile, raggelata e quando vide i fenicotteri le venne in testa qualcosa come "oh no, oh no".	2
<b>E</b>	Penso che è una persona coraggiosa perché non molte persone avrebbero osato spingere una rivista sotto il naso di un cocodrillo.	2
<b>F</b>	Era terrorizzata dal posto mormorò per piacere tornatene a casa.	2
<b>G</b>	Era pronta e intelligente perché riuscì a pensare in fretta che se un cocodrillo aveva fame, ovviamente ci voleva qualcosa da mangiare.	2
<b>H</b>	Intelligente e veloce a pensare perché pensò idee veloci.	1
<b>I</b>	Anina era spaventata, preoccupata, agitata. Era anche una ragazza molto intelligente.	1
<b>J</b>	Penso che Anina era coraggiosa perché non è svenuta o altro così potrebbe essere coraggiosa.	1
<b>K</b>	Era felice perché ce l'aveva fatta.	0
<b>L</b>	Anina sentì un sibilo nel giornale e nella rivista. Anina sentì qualcosa nei libri.	0
<b>M</b>	Penso che Anina era molto generosa perché non ha svegliato mamma e papà.	0

**UNA NOTTE INCREDIBILE, QUESITO 12**

**12. Lo scrittore non ci dice se l'avventura di Anina è stata tutta un sogno.**

**Scrivi una prova che dimostri che potrebbe essere stato un sogno.**

**Scrivi una prova che dimostri che potrebbe non essere stato un sogno.**

Testo: Letterario

Processo: Analizzare e valutare il contenuto, il linguaggio e gli elementi testuali

<b>2 – Comprensione totale</b>
La risposta fornisce una prova che l'avventura di Anina potrebbe essere stata un sogno e un'altra prova che potrebbe non essere stata un sogno. Ambedue le prove devono essere suffragate con informazioni presenti nel testo. Si veda, più avanti, l'elenco delle prove appropriate che dimostrano che potrebbe o non potrebbe essere stato un sogno.
<b>1 – Comprensione parziale</b>
La risposta fornisce una prova, suffragata dal testo, del fatto che l'avventura di Anina potrebbe stata un sogno, OPPURE una prova che potrebbe non essere stata un sogno, tra quelle elencate più avanti.
<b>0 – Mancata Comprensione</b>
La risposta non fornisce prove suffragate dal testo che dimostrino che l'avventura di Anina potrebbe essere stata un sogno o che potrebbe non essere stata un sogno; oppure fornisce prove suffragate dal testo, ma vaghe, imprecise o errate.  <u>Esempi:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>È stato un sogno perché tutto ciò non potrebbe succedere nella vita reale.</i></li> <li>- <i>Non è stato un sogno perché stava sognando.</i></li> <li>- <i>Non è stato un sogno perché le riviste sugli animali esistono.</i></li> </ul> <i>Barrate/Cancellate/Prive di senso/Illeggibili/Con disegni e scarabocchi</i> Il punteggio "0" va applicato inoltre alle risposte che non è possibile interpretare. Fra queste vanno incluse le risposte barrate e cancellate, quelle illeggibili e prive di senso e i disegni e gli scarabocchi. Va comunque attribuito "0" alle risposte contenenti qualsiasi segno che in ogni caso dimostri la lettura del quesito da parte del bambino.

**12. Lo scrittore non ci dice se l'avventura di Anina è stata tutta un sogno.**

**Scrivi una prova che dimostri che potrebbe essere stato un sogno.**

**Scrivi una prova che dimostri che potrebbe non essere stato un sogno. (CONTINUA)**

<b>Prove che l'avventura di Anina potrebbe essere/non essere stata un sogno</b>	
<b>Prove appropriate che tutto potrebbe essere stato un sogno:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Era notte e lei era mezzo addormentata.</i></li> <li>- <i>C'erano animali (selvaggi) in casa.</i></li> <li>- <i>Una rivista non può animarsi.</i></li> </ul>	
<b>Prove appropriate che tutto potrebbe NON essere stato un sogno:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Il cappello della mamma era sparito.</i></li> <li>- <i>La porta era rotta.</i></li> <li>- <i>Il tappeto aveva una macchia di bagnato.</i></li> <li>- <i>Il vaso era rotto.</i></li> <li>- <i>I girasoli erano sparsi in giro sul pavimento.</i></li> </ul>	

<b>Codice in assenza di risposta</b>	
<b>9</b>	In bianco.

Per ulteriori esempi di punteggi assegnati vedi “Modelli di Riferimento” alla pagina seguente.

## MODELLI DI RIFERIMENTO

<b>12</b>	<b>Lo scrittore non ci dice se l'avventura di Anina è stata tutta un sogno. Scrivi <u>una</u> prova che dimostri che <u>potrebbe</u> essere stato un sogno. Scrivi <u>una</u> prova che dimostri che <u>potrebbe non</u> essere stato un sogno.</b>	
<b>A</b>	<b>Potrebbe essere stato un sogno:</b> un cocodrillo e un fenicottero non possono uscire da una rivista. <b>Potrebbe non essere stato un sogno:</b> c'era un'enorme macchia di bagnato sul pavimento e una finestra rotta.	2
<b>B</b>	<b>Potrebbe essere stato un sogno:</b> c'era un cocodrillo nella sua casa. <b>Potrebbe non essere stato un sogno:</b> l'acqua portata dal cocodrillo stava ancora lì il giorno dopo quando Anina si svegliò.	2
<b>C</b>	<b>Potrebbe essere stato un sogno:</b> non è vero che gli animali possono strisciare fuori da una foto. <b>Potrebbe non essere stato un sogno:</b> il cappello della mamma non fu più trovato in nessun posto.	2
<b>D</b>	<b>Potrebbe essere stato un sogno:</b> Anina era mezza addormentata e il cocodrillo solo nella rivista. <b>Potrebbe non essere stato un sogno:</b> il cappello della mamma non fu più trovato in nessun posto.	2
<b>E</b>	<b>Potrebbe essere stato un sogno:</b> lei era mezzo addormentata quando il cocodrillo e i fenicotteri uscirono dalla sua rivista degli animali. <b>Potrebbe non essere stato un sogno:</b> Anina entrò nella sua camera da letto ma ne uscì veloce come un lampo.	1
<b>F</b>	<b>Potrebbe essere stato un sogno:</b> avrebbe potuto guardare la rivista prima di andare a letto e avere sognato tutto. <b>Potrebbe non essere stato un sogno:</b> il giorno dopo fu molto difficile raccontare ai genitori come si era rotta la porta della sua camera.	1
<b>G</b>	<b>Potrebbe essere stato un sogno:</b> i fenicotteri e il cocodrillo erano tornati dentro il libro. <b>Potrebbe non essere stato un sogno:</b> non fu possibile trovare da nessuna parte il cappello della mamma.	1
<b>H</b>	<b>Potrebbe essere stato un sogno:</b> cocodrillo. <b>Potrebbe non essere stato un sogno:</b> rivista.	0
<b>I</b>	<b>Potrebbe essere stato un sogno:</b> potrebbe essere un sogno perché questo non può mai accadere. <b>Potrebbe non essere stato un sogno:</b> Non avrebbe potuto essere un sogno. perché forse c'era qualcosa di magico nella rivista da mandare gli animali fuori della rivista.	0
<b>J</b>	<b>Potrebbe essere stato un sogno:</b> al mattino per Anina è difficile spiegare che cosa era accaduto alla casa. <b>Potrebbe non essere stato un sogno:</b> lei potrebbe sognare.	0
<b>K</b>	<b>Potrebbe essere stato un sogno:</b> al mattino spiegò ai genitori della porta. <b>Potrebbe non essere stato un sogno:</b> un cocodrillo non può proprio uscire da una rivista.	0

**ALLA RICERCA DI CIBO**  
**(Libretto di Letture – Seconda Parte)**

**ALLA RICERCA DI CIBO, QUESITO 5****5. Perché le formiche corrono tutt'intorno disordinatamente dopo che hai sparso la terra?**

Testo: Informativo

Processo: Interpretare e integrare informazioni e concetti

<b>1 – Risposta accettabile</b>	
La risposta dimostra la comprensione del fatto che le formiche corrono disordinatamente perché hanno perso la traccia (e di conseguenza devono crearne una nuova) o perché sono alla ricerca di cibo.	
<u>Esempi:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Devono fare una nuova traccia.</i></li> <li>- <i>Perché hanno perso la traccia.</i></li> <li>- <i>La traccia odorosa è scomparsa.</i></li> <li>- <i>Perché hanno perso la traccia odorosa della prima formica.</i></li> <li>- <i>Vanno alla ricerca di cibo.</i></li> <li>- <i>La terra ha coperto la traccia.</i></li> <li>- <i>Perché hai interrotto la traccia.</i></li> </ul>	
<b>0 – Risposta inaccettabile</b>	
La risposta non fornisce una motivazione accurata e corretta del perché le formiche corrono disordinatamente, o ne forniscono una motivazione vaga.	
<u>Esempi:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Sono confuse.</i></li> <li>- <i>Perché sono spaventate.</i></li> <li>- <i>Seguono la vecchia traccia finché non trovano una nuova.</i></li> </ul>	
<i>Barrate/Cancellate/Prive di senso/Illeggibili/Con disegni e scarabocchi</i>	
Il punteggio "0" va applicato inoltre alle risposte che non è possibile interpretare. Fra queste vanno incluse le risposte barrate e cancellate, quelle illeggibili e prive di senso e i disegni e gli scarabocchi. Va comunque attribuito "0" alle risposte contenenti qualsiasi segno che in ogni caso dimostri la lettura del quesito da parte del bambino.	

<b>Codice in assenza di risposta</b>	
<b>9</b>	In bianco.

Per ulteriori esempi di punteggi assegnati vedi "Modelli di Riferimento" alla pagina seguente.

**MODELLI DI RIFERIMENTO**

<b>5</b>	<b>Perché le formiche corrono tutt'intorno disordinatamente dopo che hai sparso la terra?</b>	
<b>A</b>	Cercano di trovare il cibo.	1
<b>B</b>	La formica cerca di creare una nuova traccia.	1
<b>C</b>	Perché la traccia è stata interrotta.	1
<b>D</b>	Cospargi la terra sulla carta per bloccare la traccia così le formiche non sanno dove andare.	1
<b>E</b>	Non riescono a trovare la traccia fatta dalla prima formica.	1
<b>F</b>	Perché segue la vecchia traccia finché non trova la nuova.	0
<b>G</b>	Perché vi hai cosperso terra nuova.	0
<b>H</b>	È perché le formiche si sono confuse.	0
<b>I</b>	Perché hanno paura di te.	0

**ALLA RICERCA DI CIBO, QUESITO 7****7. Guarda il disegno in: “Studia i porcellini di terra”. In che modo il disegno ti aiuta a sapere quello che devi fare nell’esperimento?**

Testo: Informativo

Processo: Analizzare e valutare il contenuto, il linguaggio e gli elementi testuali

<p><b>2 – Comprensione totale</b></p> <p>La risposta fornisce la spiegazione del fatto che il disegno è necessario per sapere come fare la scatola, o per sapere dove mettere le cose nella scatola, oppure per sapere che aspetto dovrebbe avere la scatola.</p> <p><u>Esempi:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Aiuta a capire dove mettere le strisce di cartone.</i></li> <li>- <i>Ti mostra dove mettere le cose nella scatola/dov’è ogni cosa.</i></li> <li>- <i>Ti mostra dove mettere i porcellini di terra per iniziare l’esperimento.</i></li> <li>- <i>Ti dice in quale parte della scatola bisogna mettere le foglie.</i></li> <li>- <i>Ti mostra come montare la scatola.</i></li> </ul> <p>Oppure la risposta dimostra la comprensione del fatto che è grazie all’immagine visiva della scatola che è possibile farne una nello stesso modo.</p> <p><u>Esempio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Mostra come deve apparire la scatola.</i></li> </ul>
<p><b>1 – Comprensione parziale</b></p> <p>La risposta descrive i dettagli del disegno senza indicare in che modo siano utili per portare avanti l’esperimento.</p> <p><u>Esempi:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Usa frecce ed etichette.</i></li> <li>- <i>Usa frecce e disegna ciò che bisogna usare.</i></li> <li>- <i>Perché è fornita di etichette chiare.</i></li> </ul>
<p><b>0 – Mancata comprensione</b></p> <p>La risposta non spiega in modo accurato e corretto lo scopo del disegno. Può contenere informazioni tratte dal testo o ripetere la domanda.</p> <p><u>Esempi:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Mostra le varie fasi dell’esperimento.</i></li> <li>- <i>Mi aiuta a capire come i porcellini di terra trovano il cibo.</i></li> <li>- <i>Ti aiuta a sapere quello che devi fare.</i></li> </ul> <p><i>Barrate/Cancelled/Prive di senso/Illeggibili/Con disegni e scarabocchi</i></p> <p>Il punteggio “0” va applicato inoltre alle risposte che non è possibile interpretare. Fra queste vanno incluse le risposte barrate e cancellate, quelle illeggibili e prive di senso e i disegni e gli scarabocchi. Va comunque attribuito “0” alle risposte contenenti qualsiasi segno che in ogni caso dimostri la lettura del quesito da parte del bambino.</p>

**7. Guarda il disegno in: “Studia i porcellini di terra”. In che modo il disegno ti aiuta a sapere quello che devi fare nell’esperienza? (CONTINUA)**

<b>Codice in assenza di risposta</b>	
<b>9</b>	In bianco.

Per ulteriori esempi di punteggi assegnati vedi “Modelli di Riferimento” qui di seguito.

**MODELLI DI RIFERIMENTO**

<b>7</b>	<b>Guarda il disegno in: “Studia i porcellini di terra”. In che modo il disegno ti aiuta a sapere quello che devi fare nell’esperienza?</b>	
<b>A</b>	Mi aiuta perché so come deve essere il mio esperimento quando è finito. Mi aiuta anche perché se non ci fosse il disegno non saprei se devo piegare il cartone verso destra o verso sinistra.	2
<b>B</b>	Mi mostra dove mettere le strisce e le foglie e dove non lasciare buchi sul fondo della scatola di cartone.	2
<b>C</b>	Ti aiuta a capire perché ha delle frecce e ci sono delle linee in posti differenti per dirti dove mettere ogni cosa.	2
<b>D</b>	La figura mi aiuta a capire di che aspetto deve essere la scatola.	2
<b>E</b>	Ti aiuta a capire da dove i porcellini di terra devono iniziare.	2
<b>F</b>	Perché ci sono delle frecce che ti mostrano dove si trova ogni cosa. Perché ci sono delle istruzioni numerate.	2
<b>G</b>	Ha un diagramma con etichette.	1
<b>H</b>	Perché ha un diagramma ed etichette per spiegarti chiaramente come farla.	1
<b>I</b>	Perché ha delle linee che indicano le cose più importanti.	1
<b>J</b>	Perché c'è un disegno chiaro e spiega bene il procedimento.	0
<b>K</b>	Se non sei sicuro che cosa significano le parole puoi semplicemente guardare il disegno.	0
<b>L</b>	Ci permette di avere un disegno nella nostra mente di come i porcellini di terra trovano il cibo.	0
<b>M</b>	Il disegno mi aiuta a conoscere meglio i dettagli.	0

**ALLA RICERCA DI CIBO, QUESITO 9****9. Al Punto 3 della ricerca sui porcellini di terra, che cosa pensi che succederà se sposti le foglie umide nell'angolo sinistro della scatola?**

Testo: Informativo

Processo: Interpretare e integrare informazioni e concetti

<b>1 – Risposta accettabile</b>	
<p>La risposta, interpretando in modo corretto il testo, sottolinea che i porcellini di terra (alla fine) gireranno a sinistra verso le foglie. Si noti che è corretto dire che i porcellini andranno dove si trova il cibo oppure che andranno dalla parte opposta di quella che era la direzione originale nell'esperimento senza dover necessariamente far riferimento all'angolo a sinistra.</p> <p><u>Esempi:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Percepiranno il cibo e lo troveranno.</i></li> <li>- <i>Andranno dall'altra parte.</i></li> <li>- <i>Gireranno verso l'angolo sinistro.</i></li> </ul>	
<b>0 – Risposta inaccettabile</b>	
<p>La risposta non identifica in modo corretto la direzione che verrà presa dai porcellini.</p> <p><u>Esempi:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Si confonderanno.</i></li> <li>- <i>Alcuni gireranno a sinistra. Altri gireranno a destra.</i></li> </ul> <p><i>Barrate/Cancellate/Prive di senso/Illeggibili/Con disegni e scarabocchi</i></p> <p>Il punteggio "0" va applicato inoltre alle risposte che non è possibile interpretare. Fra queste vanno incluse le risposte barrate e cancellate, quelle illeggibili e prive di senso e i disegni e gli scarabocchi. Va comunque attribuito "0" alle risposte contenenti qualsiasi segno che in ogni caso dimostri la lettura del quesito da parte del bambino.</p>	
<b>Codice in assenza di risposta</b>	
<b>9</b>	In bianco.

Per ulteriori esempi di punteggi assegnati vedi "Modelli di Riferimento" alla pagina seguente.

**MODELLI DI RIFERIMENTO**

<b>9</b>	<b>Al Punto 3 della ricerca sui porcellini di terra, che cosa pensi che succederà se spostati le foglie umide nell'angolo sinistro della scatola?</b>	
<b>A</b>	Riescono a percepire il cibo e a trovarlo.	1
<b>B</b>	Andranno verso destra poi verso sinistra.	1
<b>C</b>	I porcellini di terra percepiranno che le foglie umide si sono spostate.	1
<b>D</b>	Andranno verso la sinistra della scatola.	1
<b>E</b>	Penso che i porcellini di terra si potrebbero muovere verso la direzione opposta a quello che fecero quando hai messo le foglie sul lato destro della scatola.	1
<b>F</b>	Non sapranno verso quale direzione andare!	0
<b>G</b>	Alcuni gireranno a sinistra e altri a destra.	0
<b>H</b>	Credo che succederà che andranno ancora verso destra perché staranno ancora lì.	0

**ALLA RICERCA DI CIBO, QUESITO 10****10. Quali somiglianze trovi nel modo in cui le formiche e i porcellini di terra trovano il cibo?**

Testo: Informativo

Processo: Interpretare e integrare informazioni e concetti

<b>1 – Risposta accettabile</b>	
La risposta dimostra la comprensione del fatto che le formiche e i porcellini di terra trovano il cibo usando le antenne o i sensori per percepire il cibo.	
<u>Esempi:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Usano i sensori.</i></li> <li>- <i>Percepiscono il cibo.</i></li> <li>- <i>Usano il senso dell'olfatto.</i></li> </ul>	
<b>0 – Risposta inaccettabile</b>	
La risposta non fornisce somiglianze accurate e corrette tra le formiche e i porcellini di terra, oppure la risposta può indicare una differenza invece di una somiglianza.	
<u>Esempi:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Sia gli uni che gli altri seguono una traccia.</i></li> <li>- <i>Le formiche seguono la prima di loro ma i porcellini di terra procedono uno alla volta.</i></li> </ul>	
<i>Barrate/Cancelled/Prive di senso/Illeggibili/Con disegni e scarabocchi</i>	
Il punteggio "0" va applicato inoltre alle risposte che non è possibile interpretare. Fra queste vanno incluse le risposte barrate e cancellate, quelle illeggibili e prive di senso e i disegni e gli scarabocchi. Va comunque attribuito "0" alle risposte contenenti qualsiasi segno che in ogni caso dimostri la lettura del quesito da parte del bambino.	

<b>Codice in assenza di risposta</b>	
<b>9</b>	In bianco.

Per ulteriori esempi di punteggi assegnati vedi "Modelli di Riferimento" alla pagina seguente.

**MODELLI DI RIFERIMENTO**

<b>10</b>	<b>Quali somiglianze trovi nel modo in cui le formiche e i porcellini di terra vanno alla ricerca del cibo?</b>	
<b>A</b>	Le formiche e i porcellini di terra usano tutti e due il loro senso.	1
<b>B</b>	Sia le formiche che i porcellini di terra usano le antenne o i sensori per percepire il cibo.	1
<b>C</b>	Tutti e due hanno le antenne per odorare il cibo.	1
<b>D</b>	Tutti e due sentono dove sta.	1
<b>E</b>	Con le antenne e l'olfatto.	1
<b>F</b>	Usano tutti e due il senso dell'olfatto.	1
<b>G</b>	Lo stesso modo che le formiche e i porcellini di terra è che le formiche seguono la traccia e i porcellini di terra usano le antenne per trovare il cibo.	0
<b>H</b>	Seguono la traccia.	0
<b>I</b>	Entrambi lasciano una traccia dove trovano il cibo.	0

**ALLA RICERCA DI CIBO, QUESITO 11**

**11. Numera le fasi secondo l'ordine che seguiresti per creare un nido di vermi.**

**Trovi la prima fase già numerata.**

- Metti la bottiglia nella scatola da scarpe.**
- 1 Fai dei buchi sulla parte superiore della scatola.**
- Infila dentro i vermi.**
- Aggiungi la patata e la cipolla.**
- Riempi la bottiglia con terra e sabbia.**

Testo: Informativo  
Processo: Fare inferenze semplici

<b>1 – Risposta accettabile</b>
La risposta numera le fasi correttamente come mostrato nel riquadro qui sotto. Per ottenere il “punteggio 1”, ciascuna fase deve avere la numerazione corretta.
<b>0 – Risposta inaccettabile</b>
La risposta non numera le fasi correttamente come mostrato nel riquadro qui sotto.
<i>Barrate/Cancellate/Prive di senso/Illeggibili/Con disegni e scarabocchi</i>
Il punteggio “0” va applicato inoltre alle risposte che non è possibile interpretare. Fra queste vanno incluse le risposte barrate e cancellate, quelle illeggibili e prive di senso e i disegni e gli scarabocchi. Va comunque attribuito “0” alle risposte contenenti qualsiasi segno che in ogni caso dimostri la lettura del quesito da parte del bambino.

<b>Numerazione corretta delle fasi</b>
5 Metti la bottiglia nella scatola da scarpe.
1 Fai dei buchi sulla parte superiore della scatola.
4 Infila dentro i vermi.
3 Aggiungi la patata e la cipolla.
2 Riempi la bottiglia con terra e sabbia.

<b>Codice in assenza di risposta</b>
<b>9</b>   In bianco.

**ALLA RICERCA DI CIBO, QUESITO 12****12. Spiega perché è importante mettere strati di terra e di sabbia nella bottiglia.**

Testo: Informativo

Processo: Interpretare e integrare informazioni e concetti

<b>1 – Risposta accettabile</b>	
La risposta dimostra la comprensione del fatto che solo grazie agli strati sarà possibile vedere il risultato dello scavare gallerie (il mischiare la terra e la sabbia).	
<u>Esempi:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Per far vedere l'effetto causato dai vermi che scavano le gallerie.</i></li> <li>- <i>Così puoi vedere come i vermi salgono e scendono.</i></li> <li>- <i>Perché i vermi mischiano la sabbia e la terra.</i></li> </ul>	
<b>0 – Risposta inaccettabile</b>	
La risposta non fornisce una motivazione accurata e corretta del perché si mettono gli strati di terra e sabbia. Può focalizzare l'attenzione sul <i>perché</i> i vermi scavano gallerie.	
<u>Esempi:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Mangiano sabbia e terra.</i></li> <li>- <i>È il loro habitat naturale.</i></li> <li>- <i>A loro non piace la luce.</i></li> <li>- <i>Per vedere la differenza dopo quattro giorni.</i></li> <li>- <i>Per vedere che cosa succede agli strati.</i></li> <li>- <i>Per mostrare come i vermi prendono il cibo.</i></li> </ul>	
<i>Barrate/Cancellate/Prive di senso/Illeggibili/Con disegni e scarabocchi</i>	
Il punteggio "0" va applicato inoltre alle risposte che non è possibile interpretare. Fra queste vanno incluse le risposte barrate e cancellate, quelle illeggibili e prive di senso e i disegni e gli scarabocchi. Va comunque attribuito "0" alle risposte contenenti qualsiasi segno che in ogni caso dimostri la lettura del quesito da parte del bambino.	

<b>Codice in assenza di risposta</b>	
<b>9</b>	In bianco.

Per ulteriori esempi di punteggi assegnati vedi "Modelli di Riferimento" alla pagina seguente.

**MODELLI DI RIFERIMENTO**

<b>12</b>	<b>Spiega perché è importante mettere strati di terra e di sabbia nella bottiglia.</b>	
<b>A</b>	Così si vede come vengono alla superficie per prendere il cibo.	1
<b>B</b>	Così i vermi possono mescolarlo mentre vengono alla superficie.	1
<b>C</b>	È importante mettere sabbia e terra nel contenitore perché i vermi hanno bisogno di un posto per allontanarsi dalla luce e perché così riesci a vedere la sabbia e la terra mescolati insieme.	1
<b>D</b>	Così la mescolano quando si muovono.	1
<b>E</b>	Per vedere che cosa succede alla sabbia e la terra dopo 4 giorni.	0
<b>F</b>	Così si possono vedere le gallerie dei vermi.	0
<b>G</b>	È importante metterle in modo da poter vedere che cosa succede agli strati.	0
<b>H</b>	Perché i vermi vivono nella terra.	0
<b>I</b>	È importante perché i vermi possono scavare delle gallerie per allontanarsi dalla luce.	0
<b>J</b>	Così i vermi possono trovare un luogo scuro nella terra.	0

**ALLA RICERCA DI CIBO, QUESITO 13****13. Spiega perché per la ricerca sul nido di vermi è importante mettere la cipolla e la patata sulla superficie della terra.**

Testo: Informativo

Processo: Interpretare e integrare informazioni e concetti

<b>1 – Risposta accettabile</b>	
La risposta fornisce una spiegazione appropriata del perché si metta il cibo sulla superficie in modo che i vermi scavino delle gallerie verso l'alto per andare a mangiare (e scavino verso il basso per evitare la luce).	
<u>Esempi:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Per far salire i vermi in superficie.</i></li> <li>- <i>Perché ci sia un motivo per andare in superficie.</i></li> <li>- <i>Per arrivare al cibo i vermi faranno una galleria che li porti in superficie.</i></li> </ul>	
<b>0 – Risposta inaccettabile</b>	
La risposta non fornisce un'interpretazione accurata o corretta dell'importanza della cipolla e della patata nell'esperimento.	
<u>Esempi:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Fa sentire i vermi come se fossero in un mucchio di concime organico.</i></li> <li>- <i>Perché i vermi ne sentano l'odore.</i></li> <li>- <i>Così moriranno.</i></li> <li>- <i>Per farli mangiare dai vermi.</i></li> </ul>	
<i>Barrate/Cancellate/Prive di senso/Illeggibili/Con disegni e scarabocchi</i>	
Il punteggio "0" va applicato inoltre alle risposte che non è possibile interpretare. Fra queste vanno incluse le risposte barrate e cancellate, quelle illeggibili e prive di senso e i disegni e gli scarabocchi. Va comunque attribuito "0" alle risposte contenenti qualsiasi segno che in ogni caso dimostri la lettura del quesito da parte del bambino.	

<b>Codice in assenza di risposta</b>	
<b>9</b>	In bianco.

Per ulteriori esempi di punteggi assegnati vedi "Modelli di Riferimento" alla pagina seguente.

**MODELLI DI RIFERIMENTO**

<b>13</b>	<b>Spiega perché per la ricerca sul nido di vermi è importante mettere la cipolla e la patata sulla superficie della terra.</b>	
<b>A</b>	Così possono salire verso il cibo e scendere per evitare la luce e mescolare la sabbia e la terra.	1
<b>B</b>	Così i vermi possono andare a scavare gallerie per arrivare al cibo.	1
<b>C</b>	È importante perché possono farli mangiare. Poi scavano per allontanarsi dalla luce.	1
<b>D</b>	Serve per permettere ai vermi di salire alla superficie e mangiare il cibo.	1
<b>E</b>	Così i vermi hanno cibo da mangiare per 4 giorni.	0
<b>F</b>	Mettere la cipolla e la patata sopra la terra è importante perché i vermi hanno bisogno di mangiare.	0
<b>G</b>	Li tagli a pezzetti sulla superficie della brocca.	0
<b>H</b>	La cipolla e la patata è importante così posso vederli sulla superficie della terra.	0

**ALLA RICERCA DI CIBO, QUESITO 15**

**15. Quale delle tre ricerche hai trovato più interessante? Usa le informazioni presenti nel testo per spiegare la tua risposta.**

Testo: Informativo

Processo: Interpretare e integrare informazioni e concetti

<p><b>2 – Comprensione totale</b></p> <p>La risposta individua una ricerca suffragando la scelta con informazioni specifiche rilevate dal testo, oppure può fornire un'inferenza chiaramente correlata ad informazioni specifiche del testo.</p> <p><u>Esempi:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La ricerca sulle formiche perché vorrei vedere se le formiche formano una traccia con del cibo che non siano le mele.</i></li> <li>- <i>Il nido di vermi perché vorrei crearlo per controllare e vedere se la terra e la sabbia vengono mischiate.</i></li> <li>- <i>La ricerca sui porcellini di terra perché mi piacerebbe costruire il labirinto.</i></li> <li>- <i>La ricerca sulle formiche perché non ti occorre molto tempo per organizzarla.</i></li> </ul>
<p><b>1 – Comprensione parziale</b></p> <p>La risposta individua una ricerca e fornisce una spiegazione generale, che è collegata al testo, ma che potrebbe riferirsi a una qualsiasi delle ricerche.</p> <p><u>Esempi:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La ricerca sui porcellini di terra perché sarebbe divertente andarli a cercare.</i></li> <li>- <i>Il nido dei vermi perché mi divertirei a guardarli cercare il cibo.</i></li> </ul>
<p><b>0 – Mancata comprensione</b></p> <p>La risposta non nomina una ricerca oppure fa riferimento ad una ricerca senza corredarla con qualche informazione del testo che ne supporti la scelta. <u>Nota:</u> affermare che la ricerca "è interessante" è una risposta tautologica perché è semplicemente la ripetizione di un termine presente nella domanda.</p> <p><u>Esempi:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Mi piacerebbe andare in cerca di piccoli animaletti.</i></li> <li>- <i>La ricerca sulle formiche perché è interessante.</i></li> <li>- <i>La ricerca sui porcellini di terra.</i></li> <li>- <i>Il nido dei vermi. Non sapevo niente dei vermi fino a questo momento e la ricerca sembra divertente.</i></li> </ul> <p><i>Barrate/Cancellate/Prive di senso/Illeggibili/Con disegni e scarabocchi</i></p> <p>Il punteggio "0" va applicato inoltre alle risposte che non è possibile interpretare. Fra queste vanno incluse le risposte barrate e cancellate, quelle illeggibili e prive di senso e i disegni e gli scarabocchi. Va comunque attribuito "0" alle risposte contenenti qualsiasi segno che in ogni caso dimostri la lettura del quesito da parte del bambino.</p>

**15. Quale delle tre ricerche hai trovato più interessante? Usa le informazioni presenti nel testo per spiegare la tua risposta. (CONTINUA)**

<b>Codice in assenza di risposta</b>	
<b>9</b>	In bianco.

Per ulteriori esempi di punteggi assegnati vedi “Modelli di Riferimento” qui di seguito.

**MODELLI DI RIFERIMENTO**

<b>15</b>	<b>Quale delle tre ricerche hai trovato più interessante? Usa le informazioni presenti nel testo per spiegare la tua risposta.</b>	
<b>A</b>	La traccia delle formiche. Possiamo vedere il processo di loro che trovano il cibo ed è molto interessante. Ma del nido di vermi non riusciamo a seguire come si svolge tutto il processo.	2
<b>B</b>	Quello dei porcellini di terra perché è interessante che riescono a sentire il cibo con le antenne.	2
<b>C</b>	La traccia delle formiche perché è interessante osservare come lasciano la traccia e come corrono disordinatamente.	2
<b>D</b>	Mi è piaciuto il progetto dei Porcellini di terra perché non avevo mai sentito parlare dei porcellini di terra prima d’ora e mi piace fare i labirinti.	2
<b>E</b>	Ho trovato quello del nido di vermi perché riesci a vedere che cosa succede sottoterra.	2
<b>F</b>	La ricerca sulle formiche è stata la più interessante perché ci ha detto come trovano il cibo e dove vivono.	1
<b>G</b>	Il nido di vermi perché è interessante e lo fai.	1
<b>H</b>	Trovo i Porcellini di terra il progetto più interessante perché sarebbe interessante fare e osservare questo progetto.	1
<b>I</b>	Ho trovato l’ultimo progetto il più interessante. C’erano molte fasi e mi è sembrato divertente e stimolante.	1
<b>J</b>	I Vermi perché sembra più divertente e facile da fare.	0
<b>K</b>	Trovo i Porcellini di terra il progetto più interessante.	0
<b>L</b>	Penso che quello delle formiche è il progetto più interessante per me quando lo letto e risposto alle domande.	0
<b>M</b>	Trovo il nido di vermi più interessante perché ci sono tanti diversi modi di fare un nido di vermi.	0

## Bibliografia

---

(a cura di FEDERICA FAUCI)

*I testi in bibliografia sono tratti dal Framework and Specifications for PIRLS Assessment e sono da considerarsi il principale riferimento bibliografico del progetto.*

- Adams, M. J. (1990), *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Alexander, P.A., & Jetton, T.L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 285-310). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderson, R.C., & Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). White Plains, NY: Longman.
- Baker, C.D. (1991). Literacy practices and social relations in classroom reading events. In C. Baker & A. Luke (Eds.), *Toward a critical sociology of reading pedagogy*. Philadelphia: John Benjamins.
- Baker, L., Aflerbach, P., & Reinking, D. (1996). *Developing engaged readers in school and home communities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baker, L., Dreher, J.J., & Guthrie, J.T. (2000). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. New York: Guilford Publications.
- Beach, R., & Hynds, S. (1996). Research on response to literature. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2) (pp. 453-489). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Belanger, P., Winter, C., & Sutton, A. (Eds.). (1992). *Literacy and basic education in Europe on the eve of the 21st century*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Campbell, J.R., Kelly, D.L., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2001). *Framework and specifications for PIRLS Assessment 2001* (2nd ed.). Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Campbell, R. (1995) The importance of the teacher. In P. Owen & P. Pumfrey (Eds.), *Children learning to read: International concerns* (Vol. 1) (pp. 126-136). London: Falmer Press.
- Chall, J. (1983). Stages of reading development. New York: McGraw-Hill.
- Christenson, S.L. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7, 178-206.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Cramer, E., & Castle, M. (Eds.). (1994). *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education*. Newark, DE: International Reading Association.
- Creighton, D.C. (1997). Critical literacy in the elementary classroom. *Language Arts*, 74, 438-448.
- Dole, J.A., Duffy, G.G., Roehler, L.R., & Pearson, P.D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension and instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-264.
- Ehri, L. (1995). The emergence of word reading in beginning reading. In P. Owen & P. Pumfrey (Eds.), *Children learning to read: International concerns* (Vol. 1) (pp. 9-31). London: Falmer Press.

- Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read?* The Hague, Netherlands: IEA.
- Elley, W.B. (Ed.). (1994). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford, England: Elsevier Science Ltd.
- Gadsden, V.L. (2000). Intergenerational literacy within families. In M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 871-888). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gambrell, L.B., & Almasi, J.F. (Eds.). (1997). *Peer talk in the classroom: Learning from research*. Newark, DE: International Reading Association.
- Goldman, S.R., & Rakestraw, J.A. Jr. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. In M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 311-336). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graesser, A., Golding, J.M., & Long, D.L. (1996). Narrative representation and comprehension. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2) (pp. 171-205). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greaney, V., & Neuman, S.B. (1990). The functions of reading: A cross-cultural perspective. *Reading Research Quarterly*, 25, 172-195.
- Greaney, V. (1996). *Promoting reading in developing countries*. Newark, DE: International Reading Association.
- Guice, S.L. (1995). Creating communities of readers: A study of children's information networks as multiple contexts for responding to texts. *Journal of Reading Behavior*, 27, 27, 379-397.
- Guthrie, J.T., & Alvermann, D.E. (1999). *Engaged reading: Processes, practice, and policy implications*. New York: Teachers College Press.
- Hall, K. (1998). Critical literacy and the case for it in the early years of school. *Language, Culture and Curriculum*, 11, 183-194.
- Hiebert, E.H., & Martin, L.A. (2001). The texts of beginning reading instruction. In S.B. Neuman & D.K. Dickenson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 361-376). New York: Guilford Publications.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Sydney, Australia: Ashton Scholastic.
- Jacobs, G. (1997). Successful strategies for extensive reading. Singapore: RELC.
- Johnson, D., & Kress, G. (2003). Globalisation, literacy and society: redesigning pedagogy and assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 10, 5-14.
- Kamil, M.L., Intrator, S.M., & Kim, H.S. (2000). The effects of other technologies on literacy and literacy learning. In M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 771-788). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kirsch, I.S., & Mosenthal, P.B. (1989). Understanding documents. A monthly column appearing in the Journal of Reading. Newark, DE: International Reading Association
- Kirsch, I.S., & Mosenthal, P.B. (1991). Understanding documents. A monthly column appearing in the Journal of Reading. Newark, DE: International Reading Association.
- Kurtz-Costes, B.E., & Schneider, W. (1994). Self-concept, attributional beliefs, and school achievement: A longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 199-216.
- Labbo, L.D., & Kuhn, M. (1998). Electronic symbol making: Young children's computer-related emerging concepts about literacy. In D. Reinking, M.C. McKenna, L.D. Labbo, & R.D. Kieffer (Eds.), *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world* (pp. 79-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Langer, J.A. (1990). The processes of understanding: Reading for literary and informative purposes. *Research in the Teaching of English*, 24, 229-259.
- Langer, J.A. (1995). *Envisioning literature*. Newark, DE: International Reading Association.
- Leseman, P.P. M., & de Jong, P.F. (2001). How important is home literacy for acquiring literacy in school? In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 71-94). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Lipson, M.Y., & Wixson, K.K. (2002). *Assessment & instruction of reading and writing difficulties: An interactive approach* (3rd ed.). Boston: Pearson Allyn & Bacon.
- Lundberg, I., & Linnakyla, P. (1993). *Teaching reading around the world*. Hamburg, Germany: IEA.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., & González, E.J. (2004, May). *Home environments fostering children's reading literacy: Results from the PIRLS 2001 study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Paper presented at the 1st IEA International Research Conference, Lefkosia, Cyprus.
- McKenna, M.C. (1998). Electronic texts and the transformation of beginning reading. In D. Reinking, M.C. McKenna, L.D. Labbo, & R.D. Kieffer (Eds.), *Handbook of literacy and technology: transformations in a post-typographic world* (pp. 79-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKenna, M.C. (2001). Development of reading attitudes. In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 135-158). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., & Flaherty, C.L. (Eds.). (2002). *PIRLS 2001 encyclopedia: A reference guide to reading education in the countries participating in IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., González, E.J., & Kennedy, A.M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & González, E.J. (2004). *International achievement in the processes of reading education: Results from PIRLS 2001 in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Munn, P. (1995). What do children know about reading before they go to school? In P. Owen & P. Pumfrey (Eds.), *Children learning to read: International concerns* (Vol. 1) (pp. 104-114). London: Falmer Press.
- National Reading Panel. (2000, April). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read to read* (pp. 3.21-3.22). Washington, DC: Author.
- Neuman, S. B. (1999). Books make a difference: A study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 34, 286-311.
- Oakhill, J., Beard, R., & Vincent, D. (Eds.). (1995). The contribution of psychological research [Special Issue]. *Journal of Research in Reading*, 18(2).
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (1999). *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*. Paris: Author.
- Paris, S.G., Wasik, B.A., & Turner, J.C. (1996). The development of strategic readers. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2) (pp. 453-489). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Purves, A.C., & Elley, W.B. (1994). The role of the home and student differences. In W.B. Elley (Ed.), *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford, England: Elsevier Science Ltd.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Ruddell, R.B., & Unrau, N.J. (Eds.). (2004). *Theoretical models and processes of reading* (5th ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Shanahan, T., & Neuman, S. B. (1997). Conversations: Literacy research that makes a difference. *Reading Research Quarterly*, 32(2).
- Shapiro, J., & Whitney, P. (1997). Factors involved in the leisure reading of upper elementary school students. *Reading Psychology*, 18, 343-70.
- Snow, C.E., & Tabors, P. (1996). Intergenerational transfer of literacy. In L.A. Benjamin, & J.E. Lord (Eds.), *Family literacy: Directions in research and implications for practice* (pp. 73-79). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Stierer, B., & Maybin J. (Eds.). (1994). *Language, literacy and learning in educational practice*. Buckingham, England: Open University Press.

- Street, B.V. (2001). *Literacy empowerment in developing societies*. In L. Verhoeven, & C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 71-94). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Taube, K., & Mejdning, J. (1996). A nine-country study: What were the differences between the low- and high-performing students in the IEA Reading Literacy Study? In M. Binkley, K. Rust, & T. Williams (Eds.), *Reading literacy in an international perspective* (pp. 67-68). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- UNESCO Institute for Statistics (1999). *Operation manual for ISCED-1997 international standard classification* (1st ed.). Montreal, Canada: UNESCO.
- van der Voort, T.H.A. (2001). Television's impact on children's leisure time reading and reading skills. In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 95-121). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Van Dijk, T.A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Verhoeven, L. (2002). Sociocultural and cognitive constraints on literacy development. *Journal of Child Language*, 29, 484-88.
- Wagner, D. A. (1991). Literacy in a global perspective. In I. Lundberg and T. Høien (Eds.), *Literacy in a world of change: Perspectives on reading and reading disability*. Stavanger, Norway: Centre for Reading Research.
- Walter, P. (1999). Defining literacy and its consequences in the developing world. *International Journal of Lifelong Education*, 18, 31-48.
- Weaver, C.A., & Kintsch, W. (1996). Expository text. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2) (pp. 230-245). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weinberger, J. (1996). A longitudinal study of children's early literacy experiences at home and later literacy development at home and school. *Journal of Research in Reading*, 19, 14-24.
- Wolf, R.M. (Ed.). (1995). *The IEA Reading Literacy Study: Technical report*. The Hague, Netherlands: IEA.

## IEA READING RESEARCH

- Binkley, M., Rust, K., & Williams, T. (Eds.). (1996). *Reading literacy in an international perspective: Collected papers from the IEA Reading Literacy Study*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Bos, W., Lankes, E.M., Schwippert, K., Walther, G., & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster, Germany: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.M., Schwippert, K., Valtin, R., & Walther, G. (Hrsg.). (2004). *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster, Germany: Waxmann.
- Diaconu, D. (2004, May). *The effects of early literacy activities upon reading achievement in grade four in Eastern European countries*. Paper presented at the 1st IEA International Research Conference, Lefkosia, Cyprus.
- Doupona-Horvat, M. (2004, May). *Reading achievement and school performance*. Paper presented at the 1st IEA International Research Conference, Lefkosia, Cyprus.
- Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read?* The Hague, Netherlands: IEA.
- Elley, W.B. (Ed.). (1994). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford, England: Elsevier Science Ltd.
- Gustafsson, J.E., & Rosen, M. (2004, May). *The 10-year trend study of reading literacy: A multivariate re-analysis*. Paper presented at the 1st IEA International Research Conference, Lefkosia, Cyprus.
- Hameedy, M.A. (2004, May). *Bilinguality of home and school in Iran: Conditions and consequences as showcased in PIRLS*. Paper presented at the 1st IEA International Research Conference, Lefkosia, Cyprus.

- Hansen, K.Y., Rosen, M., & Gustafsson, J.E. (2004, May). *Effects of socio-economic status on reading achievement at class and individual levels in Sweden in 1991 and 2001*. Paper presented at the 1st IEA International Research Conference, Lefkosia, Cyprus.
- INVALSI. (2003, May). Studio IEA ICONA: Rapporto di ricerca. from <[www.invalsi.it/ricercheinternazionali/ieaicona/rapporto/RapportoFinaleMaggioICONA.pdf](http://www.invalsi.it/ricercheinternazionali/ieaicona/rapporto/RapportoFinaleMaggioICONA.pdf)>
- INVALSI. (2004, April). Studio osservativo IEA ICONA 2002-2004: Dieci studi di caso sull'insegnamento della lettura ai bambini di nove anni. Rapporto di Ricerca: Retrieved from <<http://archivio.invalsi.it/ricerche-internazionali/iea-icona/DOCUMENTI/StudiCaso.pdf>>
- Johansone, I. (2004, May). *PIRLS 2001 results in the context of the European Union expansion*. Paper presented at the 1st IEA International Research Conference, Lefkosia, Cyprus.
- Kontogiannopoulou-Polydorides, G., Frogoulis, G., & Basbas, C. (2004, May). *Culturally embedded mapping of students' answers in PIRLS items*. Paper presented at the 1st IEA International Research Conference, Lefkosia, Cyprus.
- Lucisano, P. (1994). Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo: *I risultati dell'indagine internazionale IEA SAL*. Napoli, Italy: Tecnolid.
- Lundberg, I., & Linnakyla, P. (1993). *Teaching reading around the world*. Hamburg, Germany: IEA.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., & González, E.J., (2004, May). *Home environments fostering children's reading literacy: Results from the PIRLS 2001 study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Paper presented at the 1st IEA International Research Conference, Lefkosia, Cyprus.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., González, E.J. & Kennedy, A.M. (2003). *Trends in children's reading literacy achievement 1991-2001: IEA's repeat in nine countries of the 1991 Reading Literacy Study*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Moyana, R. (1991). Evidence of students' performance in expository passages and non-mathematical documents: Data from the pilot version of the IEA research study. *Zimbabwe Journal of Educational Research*, 3(1).
- Moyana, R. (1991). Evidence of acquisition of the reading skill related to comprehension of the narrative passages: Data from the international literacy study pilot testing in Zimbabwe. *Zimbabwe Journal of Educational Research*, 3(2).
- Moyana, R. (2000). *Reading literacy at junior secondary school level in Zimbabwe*. Harare, Zimbabwe: University of Zimbabwe Publications.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., & Flaherty, C.L. (Eds.). (2002). *PIRLS 2001 encyclopedia: A reference guide to reading education in the countries participating in IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., González, E.J., & Kennedy, A.M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & González, E.J. (2004). *International achievement in the processes of reading education: Results from PIRLS 2001 in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Myrberg, E., & Rosen, M. (2004, May). *The impact of differences in teacher competence on reading achievement in independent and public schools in Sweden*. Paper presented at the 1st IEA International Research Conference, Lefkosia, Cyprus.
- Ogle, L.T., Sen, A., Pahlke, E., Jocelyn, L., Kastberg, D., Roey, S., & Williams, T. (2003). *International comparisons in fourth-grade reading literacy: Findings from the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) of 2001*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Papanastasiou, C., & Froese, V. (2002). *Reading literacy in 14 countries*. Lefkosia, Cyprus: University of Cyprus.
- Pavan De Gregorio, G. (2004). Studio IEA PIRLS-ICONA. *Valutazione e insegnamento della lettura nella scuola elementare*. Roma: Armando Editore.

- Postlethwaite, T.N., & Ross, K. (1992). *Effective schools in reading: Implications for educational planners*. Hamburg, Germany: IEA.
- Rosen, M., Hansen, K.Y., & Gustafsson, J.E. (2004, May). *Measures of self-reported reading resources, attitudes, and activities based on latent variable modeling*. Paper presented at the 1st IEA International Research Conference, Lefkosia, Cyprus.
- Schagen, I. (2004, May). *Multilevel analysis of PIRLS data for England*. Paper presented at the 1st IEA International Research Conference, Lefkosia, Cyprus.
- Thorndike, R.L. (1973). *Reading comprehension education in fifteen countries. International studies in evaluation III*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- Tonnessen, F.E. (Ed.). (1993). Special issue on the IEA Reading Literacy Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 37(1).
- Van Diepen, M., Aarnoutse, C., & Verhoeven, L. (2004, May). *Determinants of reading literacy in eleven countries with high economic status*. Paper presented at the 1st IEA International Research Conference, Lefkosia, Cyprus.
- Wagemaker, H., Taube, K., Munck, I., Kontogiannopoulou-Polydorides, G., & Martin, M.O. (1996). *Are girls better readers? Gender differences in reading literacy*. Amsterdam: IEA.
- Wolff, U. (2004, May). *Profiles of reading achievement*. Paper presented at the 1st IEA International Research Conference, Lefkosia, Cyprus.

*Le indicazioni bibliografiche che seguono sono tratte dal capitolo italiano del PIRLS ENCYCLOPEDIA 2006 e si riferiscono ai suggerimenti di lettura:*

- Associazione Treelle. (2005). *L'autonomia organizzativa e finanziaria della scuola*. Genova.
- Associazione Treelle. (2002). *L'Europa valuta la scuola. E l'Italia?: un sistema nazionale di valutazione per una scuola autonoma e responsabile*. Genova.
- Benadusi, L. & Consoli, F. (a cura di), 2004. *La governance della scuola*. Il Mulino, Bologna.
- Benadusi, L. & Bottani, N. (a cura di), 2006. *Uguaglianza e equità della scuola*. Erickson, Trento.
- Bottani, N. (2002). *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*. Il Mulino, Bologna.
- Capaldo, N. & Rondanini, L. (2004). *La scuola primaria nella riforma: nuovi scenari per la formazione di base*. Erickson, Trento.
- Colombo, A. (2002). *Leggere: Capire e non capire*. Zanichelli, Bologna .
- Corno, D. et al. (2000). *Insegnare a capire*. In Vademecum di educazione linguistica. Franco Angeli. Milano.
- De Beni, M.R. & Pazzaglia, F. (1995). *La comprensione del testo*. UTET, Torino.
- Decollanz G. (2005). *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Dalla Legge Casati alla riforma Moratti*. Laterza, Bari.
- Falanga, M. et al. (2004). *I modi della ricerca educativa nella scuola primaria*. Franco Angeli, Milano.
- Frabboni, F. (2002). *Come cambia la scuola primaria*. Tecnodid, Napoli.
- GERESE (Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs), 2005. *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Service de pédagogie théorique et expérimentale, Université de Liège.
- Mazzuchin Marin, E. (2001). *Le diverse autonomie europee*. In educazione comparata, n. 44, (pp. 41-48).
- Ministero della Pubblica Istruzione, Servizio per l'Automazione Informatica e l'Innovazione Tecnologica EDS, Servizio di Consulenza all'Attività Programmatoria. (2001). *Conoscere la scuola: indicatori del sistema informativo della pubblica istruzione*, Roma: Author.
- Nóvoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003). *Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey?* In comparative Education, vol. 39, n. 4 (pp. 423-438).
- OCDE, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006. *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE*. OCDE. Parigi: Author.

- Van Dijk, T.A & Kintsch, W. (1983). *Strategies of comprehension*. Academic Press, New York.
- Van Zanten, A. (2003). Dynamiques multiculturelles et politiques scolaires en Europe. In: *Revue française de pédagogie*, p. 144.
- Vertecchi, B. et al. (2003). *Un'altra idea di scuola*; scritti di Bernardi F. Roma: Anicia.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:

- Istituto Nazionale di Statistica. (2006). *La lingua italiana, i dialetti e le lingue straniere*.
- CENSIS. (2006). 40° *Rapporto sulla situazione sociale del paese, Comunicazione e media*. Tab. 3. Franco Angeli, Milano.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (2005). *La scuola in cifre*, Roma: Author.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (2005). *Sedi, alunni, classi, dotazioni organiche del personale della scuola statale*, p. 19. Roma.
- Ministero della Pubblica Istruzione, (2007) *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (2006). *Direzione Generale per lo Studente, Direzione Generale per i Sistemi informativi, Direzione Generale Studi e Programmazione. Alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2005/2006*, fig n. 9. Roma: Author.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2006). *Education at a glance*, tab. D 2.3. Tratto da <<http://www.oecd.org/dataoecd/51/23/37392799.pdf>>
- Parlamento Europeo. (2000). “*Conclusioni della Presidenza del Consiglio Europeo di Lisbona 23 e 24 marzo 2000*”, tratto da <[http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm)>
- Relazione Europea, del maggio 2000 sulla qualità dell'istruzione scolastica: *sedici indicatori di qualità*; relazione elaborata sulla base dei lavori del gruppo di lavoro (2006). *Indicatori di qualità*. Tratto da <<http://europa.eu/scadplus/leg/it/cha/c11063.htm>>