

VALUTAZIONE DELLE PRATICHE DI LETTURA NELLA SCUOLA PRIMARIA (ITALIA)

1. INTRODUZIONE

Lo sviluppo cognitivo dei bambini è favorito e incrementato dalla lettura di testi narrativi. I bambini dovrebbero dedicarsi alla lettura fin dalla più tenera età, inizialmente possono usare i libri tattili, poi possono osservare sequenze di immagini, fino a raggiungere la possibilità di leggere veri e propri testi narrativi. L'abitudine alla lettura aiuta i bambini ad avere un atteggiamento aperto e ropositivo verso il mondo circostante, la conoscenza e la cultura. Coloro che leggono già in tenera età sviluppano prima la capacità di scrivere e il pensiero creativo. Fra gli 0 e i 10 anni la lettura condivisa è un processo molto importante: leggere con un adulto (insegnante o genitore) è molto diverso che leggere da soli: il bambino è più stimolato e si sviluppano più facilmente le connessioni tra le varie parti del cervello, inoltre esse sono archiviate con una stabilità maggiore. Il bambino inizia a connettere le emozioni con la memoria e l'identificazione con uno stile di vita. La pedagogia attuale ci insegna che non c'è apprendimento duraturo senza un coinvolgimento emotivo, per questo motivo la lettura condivisa è più efficace: leggere insieme ad un adulto significa stare vicino, infatti la complicità e la sfera emotiva sono rafforzate insieme all'abilità nel leggere e nell'interpretare il testo. Ai giorni nostri l'approccio alla lettura è molto cambiato, non esiste più soltanto il formato cartaceo, ma si utilizzano anche gli e-book e le app legate al mondo della lettura, ciò conduce i bambini ad avvicinarsi alla lettura con altri sensi, non soltanto con la vista. Comunque la tecnologia non può rimpiazzare il valore della presenza di un adulto nella pratica della lettura condivisa.

Un'indagine sulla lettura in questo contesto diventa fondamentale per le ragioni riportate precedentemente. I dati più recenti che abbiamo sulla lettura in Italia sono quelli raccolti dall'ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica) nel dicembre 2019, relativi all'anno 2018¹. Analizzando i dati più salienti, possiamo giungere a queste conclusioni:

- ✓ Le persone più coinvolte nella lettura sono le ragazze della fascia di età tra gli 11 e i 19 anni.
- ✓ La lettura è più diffusa nelle regioni del Nord Italia
- ✓ Una famiglia ogni 10 non ha alcun libro in casa.

¹ <https://www.istat.it/it/files/2019/12/Report-Produzione-lettura-libri-2018.pdf>

In particolare l'ultima informazione è emblematica per comprendere quanto è necessaria la connessione tra le famiglie e la scuola per incrementare l'abitudine alla lettura nei bambini.

1.1 Sintesi delle leggi sull'educazione che includono l'insegnamento e l'apprendimento della lettura.

In accordo con Indicazioni Nazionali per la scuola primaria, redatte dal Ministero dell'Educazione nel 2012 è chiaro che la lettura è considerata un'abilità di base

“La pratica della lettura, centrale in tutto il primo ciclo di istruzione, 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'allievo. Per lo sviluppo di una sicura competenza di lettura è necessaria l'acquisizione di opportune strategie e tecniche, compresa la lettura a voce alta, la cura dell'espressione e la costante messa in atto di operazioni cognitive per la comprensione del testo. Saper leggere è essenziale per il reperimento delle informazioni, per ampliare le proprie conoscenze, per ottenere risposte significative. La cura della comprensione di testi espositivi e argomentativi – anche utilizzando il dibattito e il dialogo intorno ai testi presentati – è esercizio di fondamentale importanza. La nascita del gusto per la lettura produce aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio, fa incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo, avvicina all'altro e al diverso da sé. Tutte queste esperienze sono componenti imprescindibili per il raggiungimento di una solida competenza nella lettura e per lo sviluppo di ogni futura conoscenza. A scuola si apprende la strumentalità del leggere e si attivano i numerosi processi cognitivi necessari alla comprensione. La lettura va costantemente praticata su un'ampia gamma di testi appartenenti ai vari tipi e forme testuali (da testi continui a moduli, orari, grafici, mappe, ecc.) per scopi diversi e con strategie funzionali al compito, senza mai tralasciare la pratica della lettura personale e dell'ascolto di testi letti dall'insegnante realizzata abitualmente senza alcuna finalizzazione, al solo scopo di alimentare il piacere di leggere. Lo sviluppo della competenza di lettura riguarda tutte le discipline. È compito di ciascun insegnante favorire con apposite attività il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello lessicale o sintattico oppure a livello della strutturazione logico-concettuale. La consuetudine con i libri pone le basi per una pratica di lettura come attività autonoma e personale

che duri per tutta la vita. Per questo occorre assicurare le condizioni (biblioteche scolastiche, accesso ai libri, itinerari di ricerca, uso costante sia dei libri che dei nuovi media, ecc.) da cui sorgono bisogni e gusto di esplorazione dei testi scritti. 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. In questa prospettiva, 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, come premessa ad una prima educazione letteraria, che non si esaurisce certo nel primo ciclo di istruzione..”

Secondo il sistema scolastico italiano, leggere è un aspetto importante delle competenze alfabetico-funzionali. Le Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio (22.05.2018) indicano i seguenti come obiettivi al termine della scuola primaria :

- L'allievo può leggere e includere testi di vario tipo, può identificare il senso globale e le informazioni più importanti, usando strategie di lettura adatte allo scopo.
- Utilizza abilità funzionali per studiare: nello scrivere testi può identificare informazioni utili per l'apprendimento di un argomento e può metterlo in relazione; può sintetizzare informazioni, a seconda dell'esposizione orale; può acquisire una terminologia specifica.)
- Il bambino può leggere testi di vario genere (letteratura per bambini), sia ad alta voce che in silenzio, e dà un giudizio personale su di essi.)

Questi obiettivi sono verificati in alcuni gradi intermedi corrispondenti alle abilità acquisite alla fine di ogni anno scolastico. Di seguito indichiamo i passaggi più significativi per raggiungere queste abilità.

Abilità di base per la lettura alla fine del primo anno della Scuola primaria

- Padroneggiare la lettura strumentale in modalità a voce alta
- Prevedere il contenuto di un testo semplice basato su alcuni elementi come il titolo e le immagini
- Leggere testi narrativi, descrittivi e informativi per comprendere l'argomento di cui stiamo parlando e riconoscere le informazioni principali con l'aiuto di domande di stimolo da parte dell'insegnante.

- Comprensione di testi semplici e brevi di diversi tipi: continui (racconti, testi descrittivi, testi informativi semplici e brevi) e non continui (tabelle con dati relativi a esperienze pratiche, elenchi, istruzioni), a fini pratici di intrattenimento e svago.
- Lettura di testi letterari semplici e brevi, sia poetici che narrativi (racconti, storie, pecorini; l'alunno può ottenere il senso globale, con l'aiuto di domande di stimolo da parte dell'insegnante.

Abilità di base per la lettura alla fine del terzo anno della Scuola primaria

- Padroneggiare la lettura strumentale sia in modalità ad alta voce, prendendosi cura dell'espressione sia in modo silenzioso
- Prevedere il contenuto di un testo semplice basato su alcuni elementi come il titolo e le immagini; sottostare il significato di parole non familiari dal senso del testo.
- Leggere testi narrativi, descrittivi e informativi per comprendere l'argomento di cui stiamo parlando e riconoscere le informazioni principali
- Comprensione di testi di diverso tipo: continui e non continui a fini pratici di intrattenimento e svago.
- Lettura di testi letterari semplici e brevi, sia poetici che narrativi (racconti, storie; l'allievo può acquisire il senso globale)
- Leggere semplici testi informativi, al fine di ottenere informazioni utili per ampliare le conoscenze su problemi noti

Abilità di base per la lettura alla fine del quinto anno della Scuola primaria

- Utilizzare strategie appropriate per analizzare il contenuto, durante la lettura di vari tipi di testo
- Fare domande all'inizio e alla fine di una lettura di testo;
- Trovare indizi utili per risolvere problemi di comprensione;
- Utilizzo di titolo, immagini e didascalia per avere un'idea di ciò che l'alunno leggerà
- Leggere e confrontare informazioni provenienti da testi diversi, con l'obiettivo di trovare idee per parlare e scrivere di qualcosa.
- Ricerca di informazioni, applicazione di tecniche di supporto in piedi (mappe)
- Seguire le istruzioni scritte per realizzare un metodo.
- Leggere testi narrativi e descrittivi, sia realistici che fantastici, distinguendo l'invenzione letteraria dalla realtà.

In Toscana, la regione italiana in cui è stata condotta la ricerca, in modo da incrementare le funzioni comunicative nei centri educativi, frequentati dai bambini tra i 6 e i 12 anni, sono stati promossi vari progetti:

- ✓ *Leggere: forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*²: un progetto della Regione Toscana che mira a incoraggiare al successo nei vari sentieri della vita e della scuola per i bambini e i giovani, attraverso gli effetti positivi che la pratica della lettura può produrre. Questo progetto è stato attivato nell'anno scolastico 2019/2020 ed ha subito un momento di arresto a causa del Covid, ma continuerà nell'estate e nel prossimo anno scolastico.
- ✓ *Donne di carta*: è un'associazione culturale attiva nella maggior parte del territorio nazionale. La proposta principale dell'associazione è promuovere la lettura e proteggere la bibliodiversità contro le strategie di omologazione culturale. L'associazione ha creato nel 2011 la Carta dei Diritti della Lettura, che consiste in 8 articoli³. Questa associazione ha

² <https://www.regione.toscana.it/leggere-forte->

Obiettivi

- Favorire lo sviluppo delle funzioni cognitive fondamentali (come ad esempio: attenzione, pianificazione etc ..),
- Facilitare lo sviluppo delle abilità di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri,
- Facilitare lo sviluppo delle competenze relazionali,
- Incrementare il numero delle parole conosciute,
- Aiutare nella costruzione della propria identità
- Favorire lo sviluppo del pensiero critico
- Promuovere l'autonomia di pensiero

³ **Art.1** La lettura è un diritto di ogni persona senza distinzione delle condizioni sociali, età, lingua, opinione politica, razza, religione, condizioni di salute, e sesso.

Art. 2 La lettura è un'attività individuale e collettiva che coinvolge la mente, le emozioni e i sensi e incrementa la comprensione e l'interpretazione del testo scritto (lettura dei libri) ma è applicabile in varie aree con strumenti diversi. Inoltre, è un obbligo sociale incrementare start-up, facilitazioni e supporti per la lettura che crea, con uguali opportunità, un'educazione all'ascolto, al pensiero critico, condividendo e scambiando conoscenze.

Art. 3 La lettura favorisce lo sviluppo della personalità, le relazioni sociali e affettive, possibilità di espressione e scambi interculturali, ponendo se stessi come un contributo sociale ai progressi materiali e immateriali della società. Inoltre è un dovere sociale portare avanti la battaglia contro l'analfabetismo primario e di ritorno, contro l'impoverimento del linguaggio e della conoscenza.

Art. 4 È diritto irrinunciabile della persona che legge esercitare su ogni testo la propria competenza linguistica. Pertanto è dovere sociale facilitare la comprensibilità dei testi in funzione del destinatario e dei contesti d'uso, valorizzare ogni lingua madre e locale e proporre forme di diffusione dei testi che consentano la verifica e/o la reperibilità della lingua originale.

Art.5 È diritto irrinunciabile della persona che legge esercitare su ogni testo le proprie facoltà di lettura. Pertanto, nel caso specifico di disabilità fisiche e cognitive, transitorie e/o permanenti, è dovere sociale incrementare forme ausiliari e strumenti che facilitino l'apprendimento, lo sviluppo e l'esercizio della lettura.

Art.6 È diritto irrinunciabile della persona che legge godere dell'uguaglianza delle opportunità di lettura ed esercitare una libera scelta degli strumenti e degli oggetti di lettura. Pertanto è dovere sociale rappresentare, in modo equo, negli oggetti di lettura la varietà e il valore delle differenze culturali, di orientamento sessuale, di credenze religiose e politiche incrementandone la diffusione e concorrendo alla rimozione degli ostacoli che limitano di fatto questo diritto promuovendo le condizioni, gli strumenti e le attività che lo rendano effettivo.

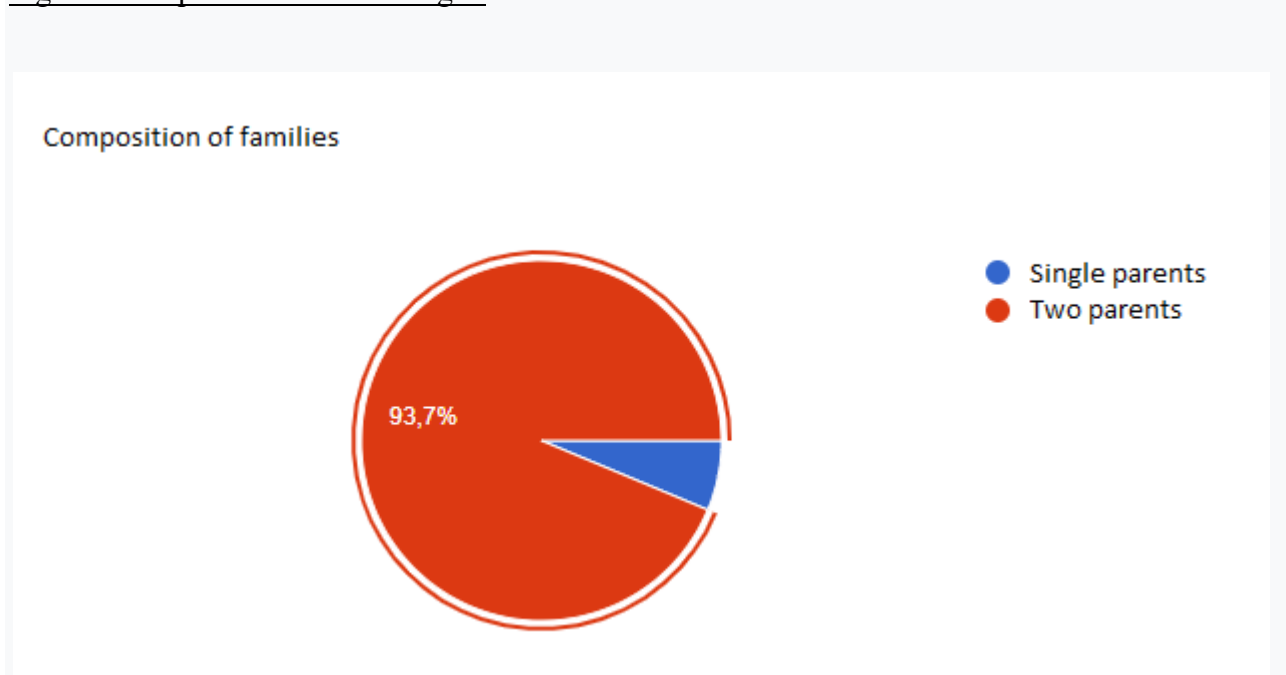
anche operato in Valdarno dal 2013 collaborando con le scuole organizzando presentazioni di libri e letture animate.

✓

1.2 Dati sociodemografici delle famiglie

Il campione è composto da 223 famiglie di studenti iscritti alla scuola primaria nei centri educativi della Toscana (area del Valdarno e di Firenze). Per la maggior parte le famiglie coinvolte, frequentano la scuola pubblica. Per capire meglio la natura dei risultati, descriveremo le caratteristiche delle famiglie partecipanti: 93,7% di famiglie sono bi parentali, mentre 6,3% sono composte da genitori single.

Fig. 1 – Composizione delle famiglie



Osservando le cifre, la media dei figli per famiglia è 1,79. Delle 223 famiglie, 136 hanno 2 bambini, 18 hanno 3 figli e solo 2 hanno 4 figli.

Riguardo alla nazionalità delle famiglie, è possibile consultare la tabella sottostante.

Art.7 È diritto irrinunciabile della persona che legge usufruire di “case della lettura”, pubbliche e gratuite, che rendano accessibile e praticabile la lettura in tutte le sue forme.

Pertanto è dovere sociale agevolare le condizioni di crescita e di sviluppo di dette realtà, anche tramite forme di collaborazione con privati, per garantire una politica culturale adeguata alle esigenze formative della persona e rispettosa delle differenze culturali delle comunità.

Art.8 È diritto irrinunciabile della persona che legge l’accesso facilitato al patrimonio che costituisce Memoria storica e linguistica delle comunità. Pertanto è dovere sociale valorizzare le memorie scritte e orali, singole e collettive, trasformandole in una risorsa attiva e comune e promuovendo strumenti e forme di conservazione, trasmissione, circolazione e riuso».

Nazionalità della madre			Nazionalità del padre		
		%			%
Italian	198	88,7	Italian	208	93,2
Albanian	9	4	Albanian	7	3,1
Dominican	3	1,3	Argentine	1	0,4
English	2	0,9	Cuban	1	0,4
Romanian	5	2,2	Dominican	1	0,4
Salvadoran	5	2,2	Indian	1	0,4
Peruvian	1	0,7	Macedonian	1	0,4
			Maroccan	1	0,4
			Venezuelan	1	0,4

Si può osservare che ci sono più madri di origine straniera che padri . In aggiunta a ciò, dobbiamo aggiungere che nell'area del Valdarno (Tuscany) vivono molte famiglie indiane, con bambini frequentanti la scuola primaria. Queste famiglie non partecipano assiduamente alla vita di comunità, per questo anche in questa occasione non hanno compilato il questionario. Questa informazione può essere dedotta dal PTOF degli istituti collocate nel territorio, in particolare vorrei segnalare quello dell'istituto comprensivo di Terranuova Bracciolini, che evidenzia questa situazione nel paragrafo "Popolazione scolastica".⁴

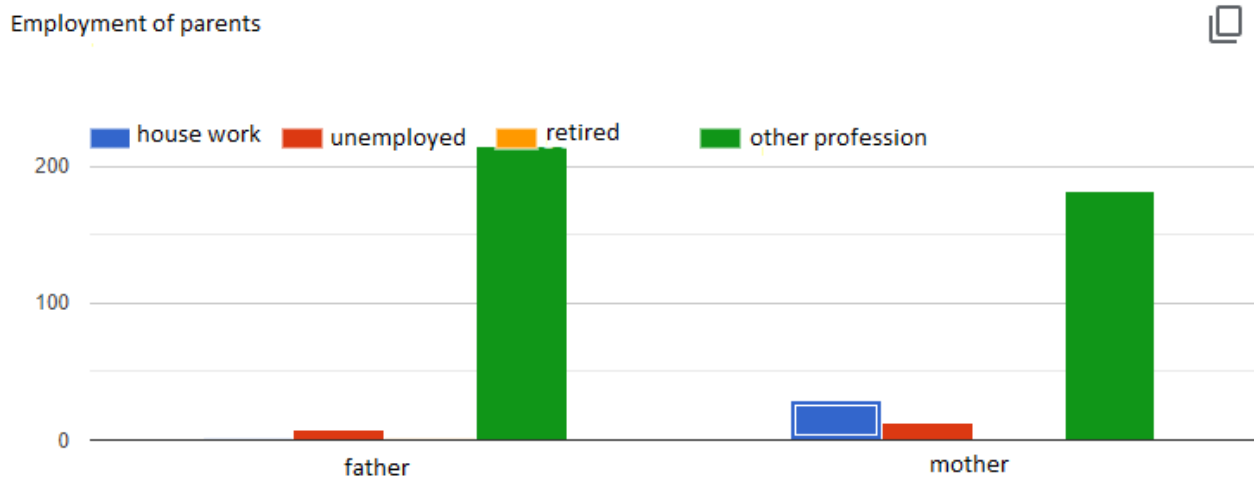
Per quanto concerne la domanda sulla lingua madre, la percentuale di famiglie che afferma che la loro lingua madre è l'italiano è il 9,5 %, invece la percentuale di famiglie che afferma di leggere e scrivere correttamente in italiano è il 99,6 %.

⁴ “Nell'istituto ci sono molti studenti con cittadinanza non italiana con netta prevalenza di alunni di origine indiana (100 iscritti) . Altri ragazzi non italofoeni hanno ottenuto la cittadinanza italiana - in quanto figli minorenni di genitori naturalizzati italiani...]

Gli alunni stranieri provengono prevalentemente dall'India e dall'Europa dell'Est (EU e non EU). La comunità Indiana compone un gruppo sociale abbastanza chiuso, dove le madri solitamente non apprendono la lingua italiana.

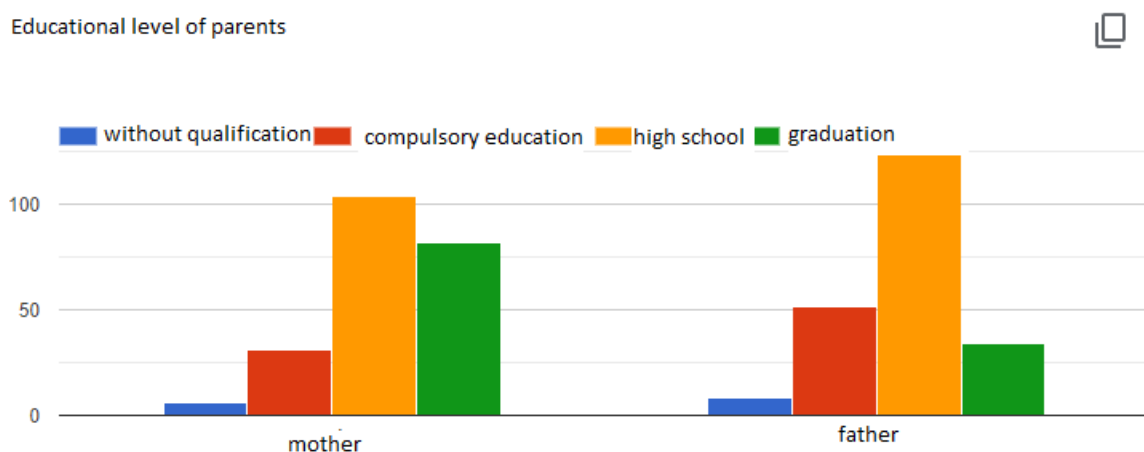
Anche la proposta di insegnare l'italiano come L2 promossa dalle autorità locali non è mai stata accettata.” PTOF 2019/2022

Figura 2 – Impiego dei genitori



Per quanto riguarda l'occupazione, è interessante conoscere la proporzione di persone che sono impegnate nel lavoro domestico, che sono disoccupate o che stanno lavorando. La percentuale di madri casalinghe è del 13%, ma non compare nessun padre impegnato nei lavori domestici. Inoltre il numero delle madri disoccupate è maggiore di quello dei padri.

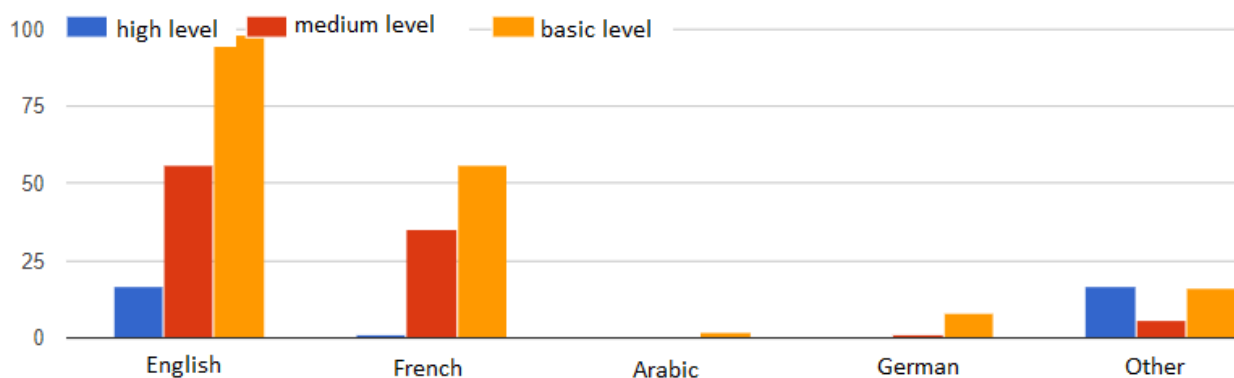
Figura 3 – Livello di istruzione dei genitori



Guardando il grafico sul livello di istruzione dei genitori, i dati raccolti indicano che c'è una proporzione più alta di madri con la laurea (36,7%), che di padre (15,2). Al contrario il numero di genitori senza alcun titolo di studi è simile: 6 madri e 8 padri.

Figura 4 – Lingue parlate

I speak other languages, besides the one spoken in the school?



Molti dei genitori intervistati parlano una seconda lingua, oltre alla lingua ufficiale del paese in cui vivono, molti di loro hanno un livello di base. La lingua più parlata è l'inglese: 171 genitori dichiarano di saperlo parlare, ma soltanto 17 ad un livello alto. Al secondo posto troviamo il francese parlato dal 41,2% di genitori.

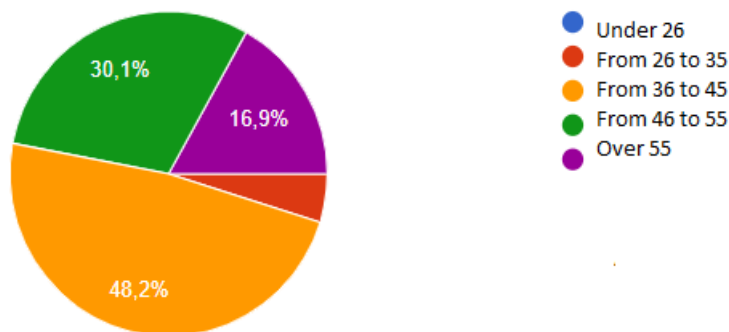
I dati relative all'impiego dei genitori, al livello di educazione e alla conoscenza di più lingue, mostrano una popolazione con un livello socio-culturale medio-alto. In realtà, osservando il PTOF delle scuole presenti nelle aree analizzate, si può vedere che il livello della popolazione è medio-basso, come mostrato dai documenti della scuola di Terranuova Bracciolini: "Il background economico della nostra zona può essere considerato medio. Ci sono molti casi di famiglie seguite dai servizi sociali. Il numero di studenti con svantaggio socio-economico è significativo." (PTOF 2019/2022)

1.3 Dati socio-demografici degli insegnanti della scuola primaria

E' stato analizzato un campione di 166 insegnanti della scuola primaria dell'area del Valdarno e dell'area metropolitana di Firenze. La maggioranza sono donne, esattamente il 92,8 % in rapporto al 7,2 % di uomini. La maggior parte degli insegnanti, 43,3%, è nella fascia di età tra i 36 e i 45 anni, seguiti dagli insegnanti che hanno tra i 46 e i 55 anni. Per quanto riguarda gli insegnanti più giovani, sotto i 26 anni di età, sono presenti in una percentuale molto bassa (4,8%): questo dato è dovuto al fatto che in media gli insegnanti ottengono la laurea in scienze della formazione primaria all'età di 24/25 anni.

Figura 5 – Età degli insegnanti

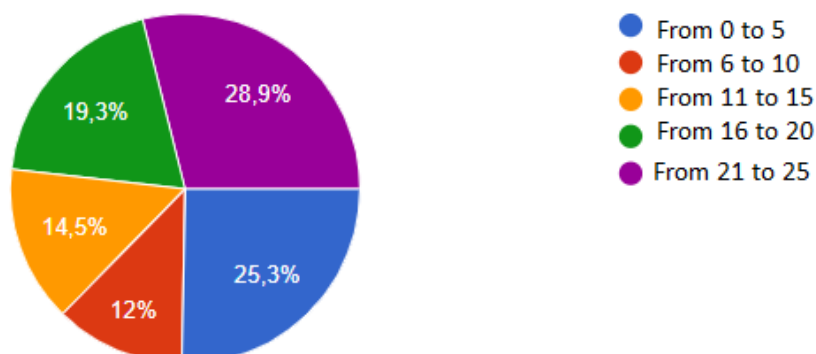
AGE



Osservando i dati relativi agli anni di servizio per ogni insegnante, vediamo che il 28,9% di insegnanti sono impegnati nella scuola da 21 fino a 25 anni, ma ci sono anche alcuni insegnati che lavorano nella scuola da pochi anni (meno di 5 anni)

Fig. 6 – Anni di servizio nella scuola

Years of service in the school



Guardando i risultati a proposito del livello di struzione degli insegnanti, i dati raccolti insdicano che c'è un alto numero di insegnanti che hanno una laurea (53,01%) seguiti dagli insegnanti che hanno un diploma di scuola superiore (39,7%). Solo 6 insegnanti hanno una qualifica più alta (master o dottorato).

Il 27,7% degli insegnanti intervistati lavora come insegnante di sostegno.

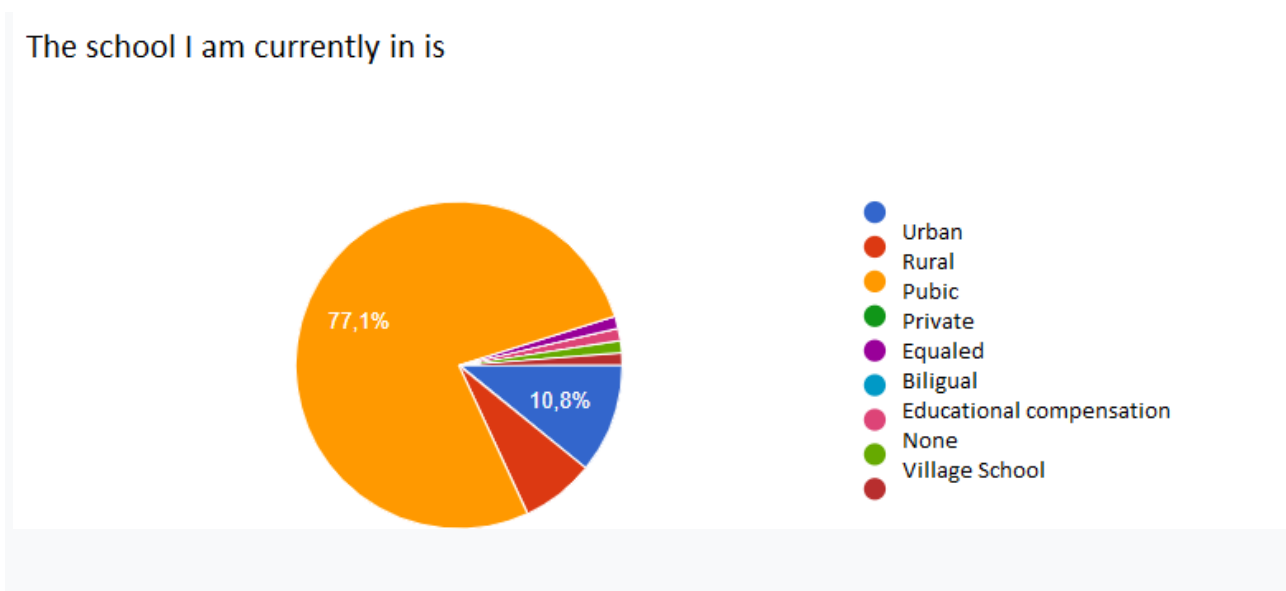
Agli insegnanti è stato chiesto se hanno il ruolo di "tutor" all'interno della scuola, ma molte delle risposte sono state poco precise, poiché molti di loro hanno risposto "no" o "non so". Questa

difficoltà nel dare una risposta è legata al fatto che nel sistema scolastico italiano, non ci sono i tutor, o meglio questa parola ha un significato ambiguo, che può essere riferito a molteplici aree:

1. Il tutor è l'insegnante che accompagna per il primo anno di incarico i colleghi che hanno ottenuto il ruolo, aiutandoli e valutando il loro lavoro.
2. Il tutor può essere un insegnante, formato dai pedagogisti della scuola per aiutare gli alunni che hanno delle difficoltà didattiche o dei disturbi comportamentali
3. Il tutor è una figura professionale che collabora con un esperto per la realizzazione di corsi extra-curricolari finanziati dall'Unione Europea (PON).

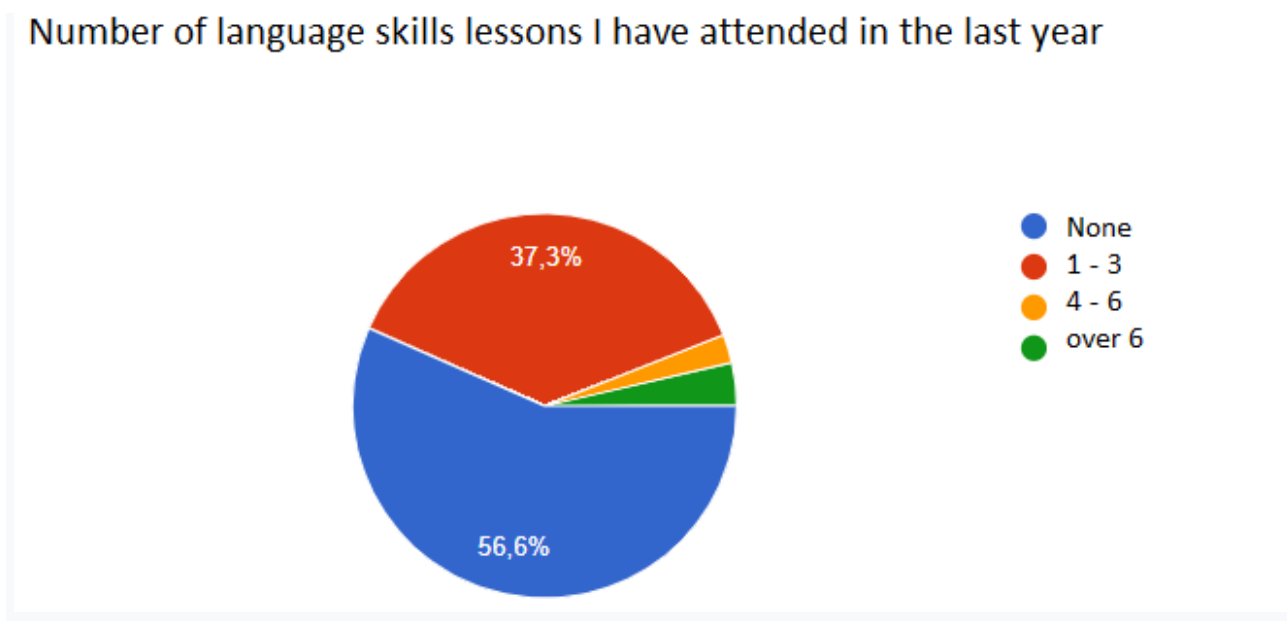
La maggior parte degli insegnanti coinvolti nella ricerca lavorano in una scuola pubblica (77,1%), solo l'1,2% lavora in una scuola privata.

Figura 7 - Luogo in cui si trova la scuola



Gli insegnanti hanno risposto anche al quesito a proposito di quanti corsi di aggiornamento sulle abilità linguistiche abbiano seguito nell'ultimo anno scolastico: molti non hanno seguito alcun corso di aggiornamento su questo argomento, ma il 37,3 % ha impiegato da 1 a 3 ore in questo tipo di formazione. Nell'area del Valdarno i corsi di aggiornamento sono progettati per aree tematiche comuni, infatti c'è un'associazione di scuole (RISVA) che unisce gli istituti presenti in tutto il territorio. Negli ultimi due anni scolastici, gli insegnanti hanno seguito molti corsi di aggiornamento a proposito dell'educazione affettiva, della risoluzione del conflitto e dell'uso delle ICT, per questo motivo molti non hanno seguito una formazione riguardante le abilità linguistiche.

Fig. 8 – Numero di lezioni sulle abilità del linguaggio



2. METODI E STRATEGIE DI LETTURA PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE PER LEGGERE PER GLI STUDENTI DELLA SCUOLA PRIMARIA (6-12 ANNI)

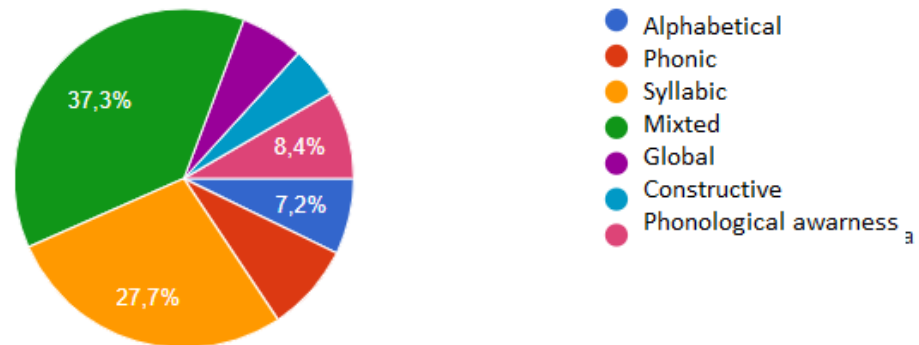
Per l'apprendimento della scrittura e della lettura, nella scuola italiana, il metodo più usato è quello fono-sillabico, che unisce il metodo fonetico e quello sillabico, inoltre sostituisce il metodo alfabetico, molto usato fino a trent'anni fa. Negli ultimi dieci anni molti insegnanti hanno applicato il metodo globale: è basato nel riconoscimento globale delle parole intere, ma questo metodo è meno efficace, in particolare è difficile da seguire per i bambini che hanno dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (come riportato nelle linee guida del 2011). Il metodo globale è usato soltanto qualche volta all'inizio del processo di lettura, in campo fonologico per condurre i bambini alla comprensione del suono dell'intera parole piuttosto che separare il suono di ogni singolo fonema. In alcune scuole, le quali adottano un metodo d'insegnamento laboratoriale, è usato il metodo costruttivo: deriva da alcune teorie di Piaget, secondo il quale l'apprendimento della lettura e della scrittura è più efficace con un insegnamento basato sull'esperienza: l'apprendimento è un processo attivo, per questa ragione gli alunni apprendono di più da un input esperienziale che da lezioni teoriche impartite dall'insegnante.

Nell'area metropolitana di Firenze e nel Valdarno, gli insegnanti coinvolti nel questionario affermano che usano soprattutto il metodo misto (fono-sillabico 37,3%), ma molti di loro usano il metodo sillabico (27,7%). Qualcuno usa il metodo globale (6%), invece solo una piccola parte usa il

metodo costruttivo. Lo scarso uso del metodo costruttivo è anche dovuto all'utilizzazione degli spazi scolastici, che spesso non sono adatti a questo tipo di insegnamento.

Figura 9 – Metodi usati dagli insegnanti

In my class i use this method...



Qui di seguito è possibile osservare una tabella che riporta i risultati rispetto al metodo di insegnamento usato dagli insegnanti:

Statements	Yes	No
Realizziamo progetti e utilizziamo materiali basate in linee d'azioni condivise	86,7%	13,3%
Pianifichiamo incontri periodici per unificare criteri e azioni	77,1%	22,9%
Scambiamo esperienze di lettura con altri insegnanti.	63,8%	36,2%
Proponiamo attività condivise con studenti di vari livelli (leggere sponsorizzazioni, visite in classe e dipendenze, condividere momenti di ricreazione o assemblee in classe, raccontare esperienze degli studenti dell'ultimo corso di educazione della prima infanzia e del primo corso di istruzione primaria)	73,4%	26,6%

Guardando la tabella soprastante, possiamo dedurre che la maggior parte degli insegnanti intervistati pianifica le attività per sviluppare le funzioni linguistiche in team, condividendo criteri e linee d'azione.

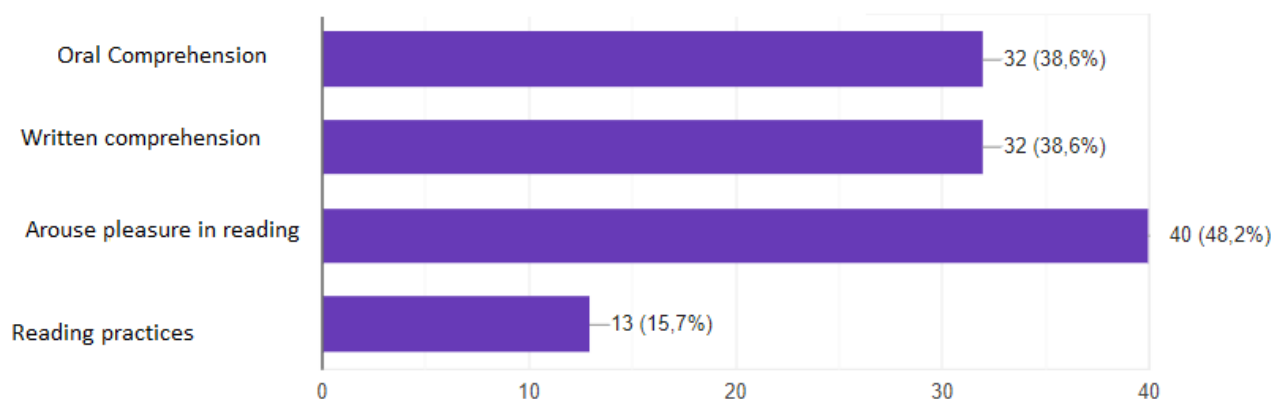
Tutti gli insegnanti inoltre incoraggiano lo scambio di esperienze con studenti di classi superiori; questa attività è molto utile anche per creare continuità educative tra i vari ordini scolastici (infanzia, primaria e secondaria).

La maggioranza degli insegnanti (60.2%) ha detto che nelle scuole in cui lavorano non ci sono indicazioni comuni per l'apprendimento della lettura, ognuno di loro agisce indipendentemente o comparando il loro lavoro con quello delle classi parallele. Il 67.5% di insegnanti afferma anche che non hanno mai lavorato in centri dove si insegna a leggere usando metodi innovativi, per questo ricorrono ai metodi tradizionali elencati all'inizio del paragrafo.

Quando è stato chiesto quali difficoltà gli insegnanti incontrino nell'insegnamento della lettura, la maggior parte di loro (48,2 %) ha risposto che hanno difficoltà nel trasmettere il piacere della lettura. Alcuni di loro hanno affermato che i loro studenti incontrano qualche difficoltà nella comprensione scritta e orale (38,6 %).

Fig. 10 – Difficoltà nella lettura

in reading I find many practical difficulties related to



Riflettendo su questi dati, abbiamo capito che nella scuola primaria l'attenzione è focalizzata nell'apprendimento della scrittura e della lettura, infatti le indicazioni nazionali non fanno riferimento al piacere del leggere ed alle scoperte legate alla lettura, inteso anche come piacere e divertimento. Questo atteggiamento può condurre i bambini ad associare la lettura ad un momento obbligatorio e di imposizione, calando il ruolo di intrattenimento introspettivo e personale che può

avere. In questa epoca spesso demonizziamo il ruolo dei videogiochi e dei social, poiché queste nuove forme di comunicazione e intrattenimento avrebbero un ruolo decisivo nell'attitudine alla lettura, ma questo tipo di problema era già presente negli anni Sessanta, quando ancora l'implicazione del digitale era molto lontana dal presentarsi.

Nel 1967 questo concetto era già espresso da Adler nel suo saggio *Come leggere un libro*⁵, dove evidenzia che, a partire dalla scuola primaria, i bambini e i giovani si allontanano dalla lettura intesa come un momento di piacere.

2.1. Principi psicopedagogici e metodi per l'apprendimento della lettura

Affermazioni	SI	NO
Faccio domande ai miei studenti mentre leggono un testo per assicurarmi che abbiano capito	94,7 %	5,3 %
Incoraggio la partecipazione delle famiglie nell'organizzazione di attività per promuovere la lettura	100 %	0 %
Incoraggio gli studenti a presentare in classe i lavori che fanno	97,6 %	2,4%
Propongo attività per i miei studenti per riassumere e sintetizzare le conoscenze dopo la lettura (topic, idee centrali, protagonisti, eventi...).	100%	0 %

Gli insegnanti sono molto attivi nel proporre ai genitori di partecipare alle attività di promozione della lettura proposte dalla scuola. Questo atteggiamento è molto importante perché se c'è corrispondenza di intenti tra i genitori e l'istituzione scolastica è molto più facile raggiungere gli obiettivi prefissati. In aggiunta a questo, gli insegnanti accompagnano gli alunni nel processo di lettura, guidandoli con domande di comprensione. Questa pratica permette di ottenere, non soltanto la rapidità della lettura, ma anche capacità di comprensione. Tutti gli insegnanti propongono ai loro studenti di riassumere e sintetizzare le conoscenze acquisite dopo aver letto, in questo modo possono archiviare e organizzare più informazioni e riproporle in un momento successivo, anche di fronte al resto della classe.

⁵ Adler, Mortimer J.; *Come si legge un libro*, Armando Armando Editore, 1967

L'autore distingue vari livelli di lettura e spiega come acquisirli già dalle elementary, attraverso la lettura sistemica di un testo, e la lettura esplorativa, fino alla velocità di lettura.

La lettura insegna ad analizzare la struttura di un libro, per identificare il suo nucleo centrale, per estrapolare il messaggio dell'autore, per preparare un intervento critico opportuno.

Inoltre Adler espone le differenti regole per leggere, in base al tipo di libro a cui uno student si appropria: letterario, poetico, di storia, di matematica o scienze.

2.2. Organizzazione delle attività (Programmare o Pianificare, Tempi, Gruppi di studenti)

In questa sottosezione sono analizzati i dati relative alla programmazione e alla pianificazione e gli insegnanti hanno risposto a proposito delle loro strategie per promuovere la lettura.

Statements	Yes	No
Svolgo attività di lettura in gruppi numerosi	49,3 %	50,7%
Svolgo attività di lettura in piccoli gruppi	75,9%	24,1%
Suggerisco attività di lettura individuale	100%	0%
Propongo letture a coppie	68,6%	31,4%
I miei student usano un libro di testo sulle funzioni linguistiche	97,6%	2,4%
I miei student rispondono ad alcune domande per identificare informazioni esplicite ed implicite nel testo.	87,9%	12,1%
In classe sfrutto le situazioni che derivano dalla lettura dei brani .	97,6%	2,4%
Le attività di lettura che organizzo con i miei studenti iniziano da un lavoro condiviso con le altre aree curriculari	63,8%	36,2%
I miei studenti svolgono attività che incentivano la velocità della lettura a voce alta.	97,6%	2,4%
I MIEI STUDENTI SVOLGONO ATTIVITÀ CHE INCENTIVANO LA VELOCITÀ DELLA LETTURA IN SILENZIO	63,8%	36,2%
Modifico il programma in base alle esigenze dei miei student durante l'anno.	100%	0%
Organizzo dei gruppi tenendo conto che i miei studenti hanno bisogni educative diversi	87,9%	12,1%
Promuovo attività durante le quali i miei studenti possono prevedere quanto riportato nel testo	48,1%	51,9%
Pongo domande ai miei studenti per capire cosa si aspettano dal titolo all'inizio di una lettura	43,3%	56,7%
I miei studenti discutono in gruppo sui vari aspetti del testo letto	75,9%	24,1%
I miei student leggono per risolvere una proposta della classe	68,6%	32,4%

Faccio domande soltanto quando hanno finito di leggere il testo	24,1%	75,9%
Propongo attività affinché i miei studenti identifichino i personaggi principali e secondari in un testo	89,1%	10,9%
Propongo attività affinché i miei studenti identifichino l'idea principale in un testo.	93,9%	6,1%
Propongo attività affinché i miei studenti sviluppino dei cambiamenti nella trama di un testo.	81,9%	18,1%
Propongo attività affinché i miei studenti riconoscano alcune parti del testo che contengono le informazioni più importanti.	93,9%	6,1%
Propongo agli studenti attività per analizzare e esprimere idee sul testo.	80,7%	19,3%
Propongo agli studenti attività per comparare i testi sulla forma o sul genere.	63,8%	36,2%
Svolgo attività affinché gli studenti leggano a voce alta	100%	0%
Faccio domande ai miei studenti prima, durante e/o dopo aver letto un testo.	100%	0%
Faccio domande orali agli studenti sul significato letterale di un testo dopo che lo hanno letto in silenzio	97,6%	2,4%
Propongo un test scritto dopo che gli studenti hanno letto un testo in silenzio	48,1%	51,9%
Gli studenti imparano le convenzioni del linguaggio (spelling e regole grammaticali)	100%	0%
Propongo attività affinché gli studenti possano discutere sui differenti aspetti del testo letto a piccolo gruppi.	63,8%	36,2%
Mentre leggo a voce alta e gli studenti in silenzio, mi fermo per chiedere a loro.	93,9%	6,1%

2.3 Spazio, materiale e risorse umane (tipo, organizzazione, partecipanti, tipo di partecipazione).

Statements	YES	NO
Uso ICTs per favorire lo sviluppo delle competenze linguistiche	57,8%	42,2%
Ci rechiamo nel centro di promozione della lettura dove i miei studenti raccontano storie agli studenti della scuola dell'infanzia.	39,8%	60,2%
Prendo accordi con altri insegnanti per valutare o proporre attività sulla lettura agli studenti.	66,2%	33,8%
Nella mia classe altri esperti del centro educativo o altri professionisti partecipano ad azioni che favoriscono lo sviluppo delle competenze linguistiche nei miei	60,2%	39,8%

student.		
In classe uso la LIM per attività di lettura	56,6%	43,4%

Nella maggior parte delle scuole europee, così come in quelle italiane, non ci sono insegnanti specializzati nell'insegnamento della lettura, che possono supportare gli insegnanti tradizionali nel lavoro con gli studenti, specialmente quelli con difficoltà nella lettura.

Invece, questa figura è prevista nei documenti ufficiali o riportata come una pratica diffusa che almeno un tipo di personale professionale – un terapista del linguaggio, uno psicologo o un pedagogista – sia presente nella scuola per assistere gli insegnanti in certi compiti relativi alla lettura.

Questi professionisti dovrebbero collaborare nella valutazione degli studenti, supportare nello sviluppo delle abilità di lettura con i singoli studenti o in piccoli gruppi e sostenere i genitori e gli insegnanti nei problemi legati alla lettura.

In alcuni paesi, gli insegnanti di classe hanno anche a loro disposizione materiali specifici per l'apprendimento della lettura per lavorare con i lettori in difficoltà, come valutazioni standardizzate centralmente, test diagnostici, libri di testo specifici o altri strumenti

Nelle scuole italiane vengono spesso utilizzati progetti periodici stabiliti per ogni anno scolastico, basati spesso sulla disponibilità di soldi contenuti nei fondi scolastici (F.I.S.) o finanziati dalla pubblica amministrazione, nei quali partecipano anche professionisti che non fanno parte dell'ambiente scolastico; infatti quando gli insegnanti intervistati parlano di "professionisti" si riferiscono a queste figure impiegate solo per periodi durante l'anno scolastico.

2.4 Valutazione

Nella scuola italiana la valutazione è regolata dal decreto ministeriale n. 62/2017⁶, dove è specificato che ha scopi formativi ed educativi e promuove sia l'autovalutazione che lo sviluppo della crescita personale. Le domande poste agli insegnanti intervistati mirano a evidenziare le peculiarità incluse nella legislazione e i dati risultanti mostrano che la valutazione non considera

⁶ Dall'art.1 del D.Lgs.n.62/2017 1. La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e formazione, ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze. 2. La valutazione è coerente con l'offerta formativa delle istituzioni scolastiche, con la personalizzazione dei percorsi e con le Indicazioni Nazionali per il curricolo e le Linee guida di cui ai decreti del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87, n. 88 e n. 89; è effettuata dai docenti nell'esercizio della propria autonomia professionale, in conformità con i criteri e le modalità definiti dal collegio dei docenti e inseriti nel piano triennale dell'offerta formativa [...] 6. L'istituzione scolastica certifica l'acquisizione delle competenze progressivamente acquisite anche al fine di favorire l'orientamento per la prosecuzione degli studi.

le conoscenze acquisite, ma principalmente le competenze. Esattamente la metà degli insegnanti intervistati offre agli studenti test in corso sulla lettura, valutandoli con un punteggio numerico da 1 a 10⁷. Ma il 97.4% usa la lettura per condurre gli studenti a sviluppare le competenze per la vita, come ad esempio imparare a risolvere i conflitti. Inoltre, seguendo quanto suggerito dalle linee guida europee sul raggiungimento delle competenze di base, l'83% degli insegnanti accompagna gli studenti in un processo di autovalutazione, che li porta a riflettere su ciò che hanno appreso e su come lo hanno appreso.

Affermazioni	SI	NO
Uso dei momenti specifici del corso per valutare i miei student con un test di lettura	50%	50%
Uso un registro specific per valutare i miei studenti nella competenza di lettura.	53,2%	46,8%
Propongo ai miei studenti letture volte a favorire lo sviluppo di abilità sociali che aiutano ad affrontare e risolvere i conflitti in classe.	97,4%	2,6%
Uso diverse tecniche di analisi di un testo letto (mappe concettuali, drammatizzazioni, murali, portfoli, opinioni, dibattiti ...)	100%	0%
Alla fine di un compito sulla lettura in classe, gli studenti riflettono su ciò che hanno imparato.	83%	17%

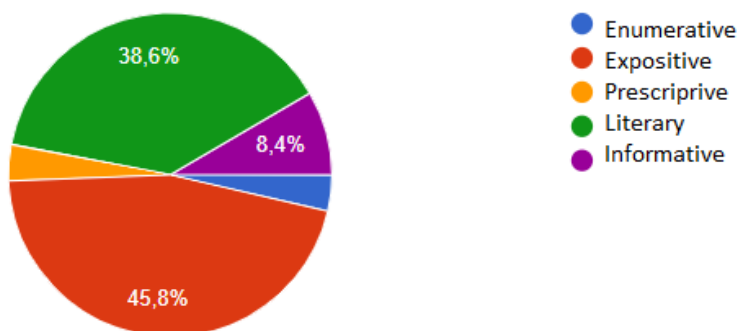
⁷ In Italia è in corso l'approvazione di un decreto che richiede solo voti descrittivi e non numerici dall'anno di scuola primaria 2020/2021.

2.5 Tipologie di testi

In questa sottosezione, rifletteremo sulle preferenze degli insegnanti a proposito dei tipi di testo usati durante le loro lezioni.

Figura 11 – Tipi di testo usati per l'apprendimento della lettura

For teaching reading I use this type of texts :



I testi espositivi sono i più usati (45,8%) dagli insegnanti per l'apprendimento della lettura, infatti ogni classe ha un libro di testo utilizzabile, che è il punto di riferimento per l'apprendimento del linguaggio. Anche i testi letterari (38,6%) sono considerate molto utili nell'apprendimento della lettura, poiché uniscono informazioni all'immaginazione, capace di stimolare gli aspetti emotivi e di conseguenza promuovere l'apprendimento. I testi enumerative e prescrittivi sono usati in percentuale minore, se escludiamo la lettura e la comprensione delle regole necessarie per la coesistenza in classe e per svolgere alcune attività ludiche.

Tipi di testo	Percentuale
TESTI ENUMERATIVI	
Elenchi	11,4%
Etichette (di vestiti, cibo ...).	4,8%
Orari (di programmi tv, attività scolastiche, casa...)	18 %
Indici (libri, riviste ...)	3,7%
Enciclopedie, dizionari, atlanti	43,4%
Brochures e posters	11,4%
Menù (mensa, ristorante)	26,4%
Cataloghi, elenchi telefonici, agende	2,6%
TESTI ESPOSITIVI	
Dossier di progetti di lavoro	26,4%
Recensioni su biografie, gite scolastiche, esperimenti	100%
Libri di testo o libri scolastici	100%

Libri di riferimento	76,4%
TESTI PRESCRITTIVI	
Ricette di cucina	27,6%
Istruzioni	48,6%
Regole (giochi, comportamento...)	100%
prospetti per le medicine dei bambini	12,8%
TESTI LETTERARI	
racconti e leggende	100%
proverbi, scioglilingua	100%
album illustrate	62,8%
preparazione di libri di storie, poesia, proverbi	100%
poemi	97,4%
teatro e drammatizzazione	97,4%
fumetti	68,8%
TESTI D'INFORMAZIONE	
quotidiani e riviste	26,4%
consigli d'acquisto e pubblicità	4,2%
lettere	1,8%
mappe concettuali	48%
illustrazioni	86,3%
libri, brochure	12%
emails e social networks	1,8%

3. IL RUOLO DELLE FAMIGLIE NELL'APPRENDIMENTO DELLA LETTURA

Imparare a leggere è un compito stancante per il bambino perché implica una maturità fatta di abilità motorie, percettive, mnemoniche e spazio-temporali. Leggere libri per il bambino è riconosciuto come il mezzo più semplice ed efficace per promuovere l'apprendimento della lettura. In seguito, con la crescita, la lettura condivisa diventa un'importante pratica per sviluppare le abilità cognitive, ma anche e soprattutto quelle collegate alla sfera emotiva. La pedagogia parla di due tipi di apprendimento: individuale e sociale.

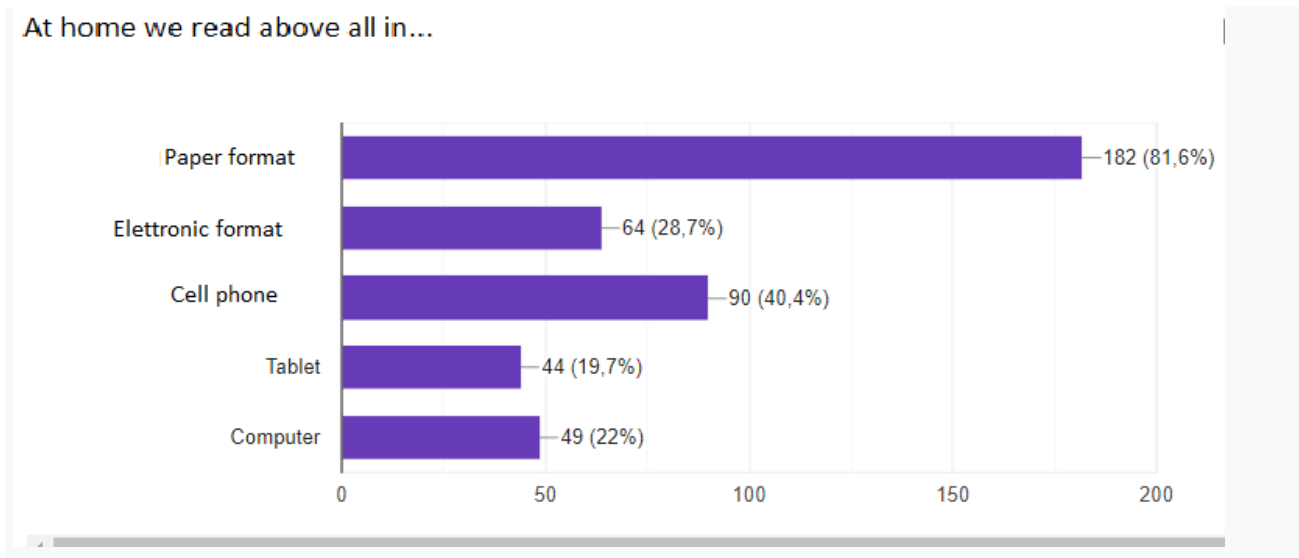
Se focalizziamo l'attenzione nell'apprendimento sociale, deduciamo che i bambini apprendono meglio osservando il comportamento di chi sta intorno a loro, così tanto che l'apprendimento imitativo ha un impatto potente nel comportamento sociale del bambino.⁸

Per questa ragione è estremamente importante che i membri della famiglia condividano dei momenti di lettura con i bambini fin dalla tenera età. E' importante anche che i genitori leggano individualmente in luoghi accessibili al bambino, in modo che, osservandoli, i bambini possano imparare il comportamento imitandolo. Dal sondaggio sul rapporto tra famiglie italiane e lettura, abbiamo capito che i genitori intervistati hanno un approccio abbastanza tradizionale alla lettura, dal

⁸ Prinz, W. (2002). Experimental approaches to imitation. In A.N. Meltzoff e W. Prinz (a cura di), The imitative mind: Development, Evolution, and Brain Bases. New York, Cambridge University Press, pp. 143-162.

momento che leggono principalmente libri in formato cartaceo (81,6%), mentre tra quelli che leggono materiale in formato digitale, la maggior parte utilizza telefoni cellulari (40,4%).

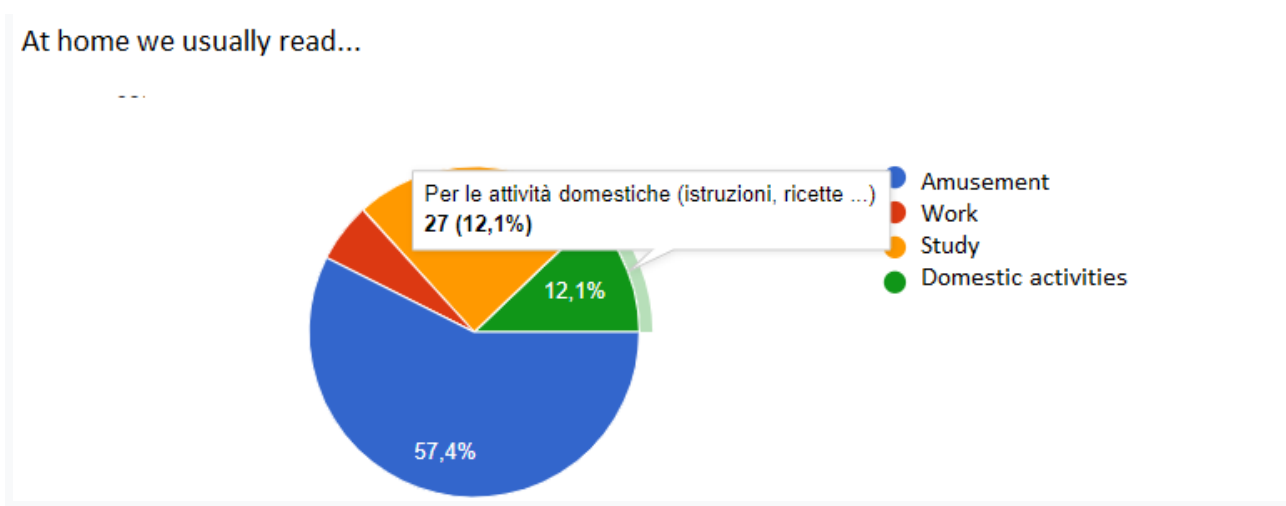
Figura 12 – Formato di lettura



La lettura è praticata soprattutto per divertimento (128 persone, o 57,4%), ma molti intervistati leggono anche per necessità di studio (24,7%), alcuni di loro, invece, dichiarano di leggere per svolgere correttamente dei compiti in casa: seguono istruzioni, leggono ricette culinarie, ecc. La ricerca mostra che la lettura per piacere o i libri di letteratura, vengono letti prevalentemente nel formato cartaceo, mentre le riviste generiche o specializzate e i quotidiani sono ampiamente letti anche nel formato digitale.

Comparando i dati è chiaro che il formato elettronico è preferibilmente usato per informazioni pratiche, collegate a bisogni immediati, invece l'uso del formato cartaceo resta collegato al concetto di lettura per piacere.

Fig. 13 – Obiettivi di lettura



Abbiamo chiesto agli utenti se erano d'accordo con alcune affermazioni o meno per capire le loro attitudini nei confronti della lettura e l'eventuale condivisione con i loro figli: la tabella seguente mostra un riepilogo del risultato ottenuto.

Affermazioni	SI	NO
Sono content quando vado in una libreria o in una biblioteca	93,7%	6,3%
Leggo in dei luoghi della casa in cui mio figlio può vedermi e imitarmi	83,9%	16,1%
Leggiamo spesso il diario insieme per sapere cosa fa mio figlio a scuola.	83,9%	16,1%
Leggere può essere un'attività importante per la famiglia	99,6%	0,4%
Scambio letture con i miei figli (libri, fumetti...) sia in format cartaceo che elettronico e poi li commentiamo in casa.	63,2%	36,8%
Mi interessano i compiti che mio figlio svolge a casa e se ha bisogno lo aiuto.	99,1%	0,9%
Un libro è sempre un bel regalo per un ragazzo o una ragazza	97,3%	3,7%
Leggere è una perdita di tempo	0%	100%
Leggo con i miei figli la programmazione della tv per scegliere cosa guardare (programmi per bambini, un film. ..)	56,5%	43,5%
E' importante che la famiglia durante la settimana dedichi del tempo alla lettura	98,2%	1,8%
E' preferibile che la famiglia trasmetta al figlio l'importanza della lettura	100%	0%
Nella vita in famiglia ci sono molti momenti da dedicare alla lettura (vacanze, weekends ...)	91,9%	8,1%
Seleziono programmi educativi per la lettura sui dispositivi digitali	44,4%	55,6%
La famiglia non è responsabile per la lettura dei figli, è un incarico della scuola	3,6%	96,4%
E' importante che la casa abbia un luogo preciso dedicato alla conservazione dei	88,8%	11,2%

libri		
Uso mezzi tecnologici (tablet, mobile app, computer) per incoraggiare la lettura in lingue differenti	54,3%	45,7%
Usiamo un linguaggio diverso dalla lingua madre per capire i testi seguenti: etichette, istruzioni, sottotitoli	36,3%	63,7%
E' importante che i genitori conoscano la lingua studiata dai bambini affinché possano aiutarli nella pratica	94,6%	5,4%
Partecipo con la classe di mio figlio ad esperienze di lettura condivisa	15,2%	84,8%
Partecipo alle attività della scuola finalizzate alla promozione della lettura	38,1%	61,9%

Dalle affermazioni nella tabella possiamo dedurre che la lettura è considerata una pratica molto importante dalla maggior parte delle famiglie, così tanto che il 97.3% degli intervistati, crede che un libro sia un ottimo regalo per un ragazzo o una ragazza. Molte famiglie hanno capito l'importanza di un luogo dove contenere i libri e per dedicarsi alla lettura, permettendo ai bambini di osservare i genitori mentre leggono, in modo che possano imitare questa fruttuosa abitudine. Nessuno di loro crede che la lettura sia una perdita di tempo e tutti i genitori credono che sia importante che le famiglie si occupino di trasmettere ai figli l'importanza della lettura. I genitori sembrano essere consapevoli dell'importanza del loro ruolo nel trasmettere l'apprendimento della lettura ai figli, infatti solo il 3.6% di loro attribuisce alla scuola il compito di avvicinarli alla lettura.

Al contrario è necessario riflettere sulla scarsa partecipazione dei genitori agli eventi organizzati dalla scuola per promuovere la lettura e anche alla lettura condivisa all'interno della classe. Questo dato deriva probabilmente dal fatto che ci sono poche occasioni di confronto tra la scuola e i cittadini sull'importanza della lettura, per questo molte attività dovrebbero essere maggiormente incoraggiate. E' possibile anche che i genitori abbiano così tanti impegni di lavoro da rendere più complicate la partecipazione a questo tipo di eventi, questo corrisponde anche all'alto numero di genitori impegnati lavorativamente, analizzato nei paragrafi precedenti.

BIBLIOGRAFIA

- Indicazioni nazionali D.M. 254/2012
- Curricolo nazionale scuola primaria
- *Insegnare a leggere in Europa. Contesti, politiche e pratiche*, Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA P9 Eurydice).
- ALL (Letteratismo e abilità per la vita), I dati per regione: Campania, Piemonte, Toscana, Edizioni Plus, Università di Pisa, 2003
- Daniele Raspa, *L'importanza della lettura per i bambini*, Quotidiano La Stampa, 25 gennaio 2016

- Bruno Rossi, *Educare il cuore, educare con il cuore. Intelligenza affettiva e felicità*. Edizione Pensa Multimedia, 2019.
- Alessandro Mariani, *Educazione affettiva, l'impegno della scuola attuale*, Edizioni Anicia, 2018
- Armocida Rosa, Mattalia Elvio; *A scuola contromano*, Armando editore, 2015
- Paternò, Fabrizia; *Aldilà delle lettere. Metodo fonosillabico per l'apprendimento della lettura e della scrittura*, Edizioni scientifiche italiane, 2010
- Adler, Mortimer J.; *Come si legge un libro*, Armando Armando Editore, 1967
- Prinz, W. (2002). *Experimental approaches to imitation*. In A.N. Meltzoff e W. Prinz (a cura di), *The imitative mind: Development, Evolution, and Brain Bases*. New York, Cambridge University Press, pp. 143-162.