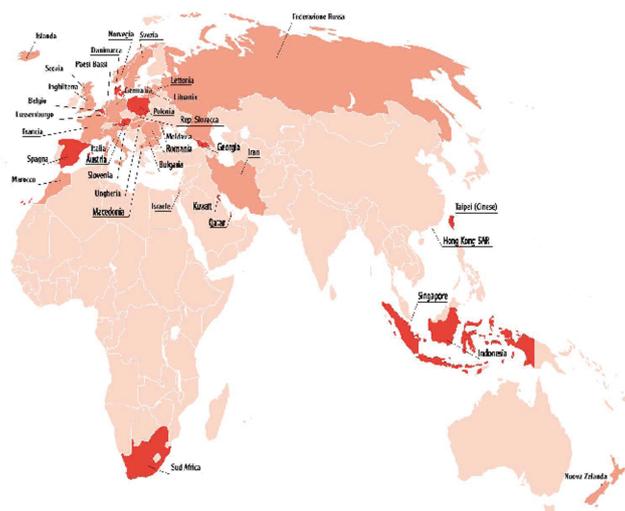
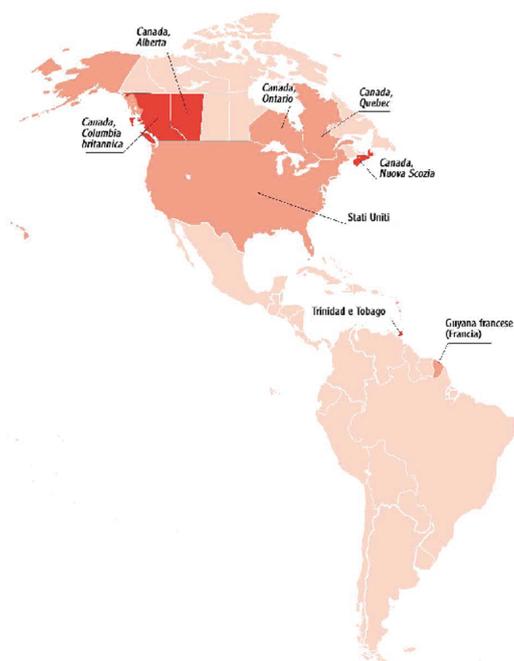


Studio IEA PIRLS 2006

Sintesi dei risultati



Il dati dello Studio Internazionale *PIRLS 2006* sono stati resi noti ufficialmente dal *TIMSS & PIRLS International Study Center* del Boston College, Massachusetts, nel corso della conferenza che si è tenuta il 28 novembre 2007. Il presente Fascicolo contiene, pertanto, una prima sintetica presentazione dei risultati. Le ragioni profonde che spiegano il buon andamento dei risultati italiani emergeranno nella descrizione analitica dei dati contenuta nel Rapporto nazionale, in fase di elaborazione, che verrà pubblicato nel 2008.

Indice

PARTE I

QUADRO DI RIFERIMENTO

1. Le ragioni di uno Studio internazionale sulla lettura	p. 1
1.1 <i>Definizione del concetto di lettura</i>	p. 2
2. Che cosa ha valutato lo Studio	p. 3
2.1 <i>Processi di comprensione della lettura</i>	p. 3
2.2 <i>Gli scopi della lettura</i>	p. 6
2.3 <i>Gli atteggiamenti e le pratiche di lettura: il contesto nell'apprendimento della lettura</i>	p. 6
3. Gli strumenti: le prove e i questionari	p. 9
3.1 <i>Struttura dei Fascicoli di Prova</i>	p. 9
3.2 <i>Tipologia dei quesiti e procedura per l'assegnazione dei punteggi</i>	p. 11
3.3 <i>I questionari di sfondo</i>	p. 12
4. La componente internazionale e nazionale del PIRLS 2006	p. 13

PARTE II

QUADRO DI SINTESI

1. I risultati internazionali e nazionali: dati salienti	p. 17
2. I questionari: i fattori di sfondo	p. 22
2.1 <i>L'ambiente familiare</i>	p. 22
2.2 <i>Lettura e curriculum scolastico</i>	p. 24
2.3 <i>Pratiche didattiche e strategie di valutazione</i>	p. 24
2.4 <i>Atteggiamento verso la lettura e percezione di sé degli studenti</i>	p. 25
2.5 <i>Frequenza della scuola dell'infanzia</i>	p. 26
2.6 <i>Profilo dei docenti per sesso, età e anni di insegnamento</i>	p. 26
Tabelle di riferimento	p. 29

Bibliografia	p. 51
--------------	-------

ALLEGATI	p. 60
----------	-------

- Esempio di prova rilasciata
- Guida alla Valutazione dei quesiti aperti dell'esempio di prova

PARTE I

QUADRO DI RIFERIMENTO

Adattamento e sintesi del *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*

QUADRO DI RIFERIMENTO

1. Le ragioni di uno Studio internazionale sulla lettura

La lettura è una delle abilità più importanti che gli studenti acquisiscono nei primi anni scolastici. È fondamentale per l'apprendimento delle altre discipline e può essere utilizzata sia per un accrescimento individuale sia per godimento personale. Proprio per il rilievo che il saper leggere assume nello sviluppo di ciascun bambino, l'Associazione Internazionale IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) conduce 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 (*ICONA – Indagine sulla **CO**mprendione della lettura dei bambini di **Nove Anni*** – acronimo italiano dello studio internazionale *PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study*) ha lo scopo di misurare i livelli di comprensione della lettura dei bambini al quarto anno di scolarità e di analizzare le esperienze familiari e scolastiche che possono influenzarne l'apprendimento. Progettato inoltre come studio di tendenza per misurare l'evolversi del rendimento nella lettura, il PIRLS viene realizzato ogni cinque anni. Per la prima volta è stato condotto nel 2001 e la prossima rilevazione, dopo questa del 2006, è pianificata per il 2011. A questa edizione dello studio hanno aderito 40 paesi, dei quali 27 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.

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.

Questa popolazione è stata scelta perché è in una fase cruciale dello sviluppo delle abilità di lettura: il passaggio dall'*apprendere a leggere* al *leggere per apprendere*.

Inoltre i dati raccolti per questa fascia di età vanno ad integrare e completare il quadro fornito da un'altra indagine IEA, il TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), che valuta il rendimento degli studenti in matematica e scienze al quarto e all'ottavo anno di scolarità (IV elementare/III media). Infine i dati raccolti si prestano ad ulteriori analisi e confronti con un altro studio internazionale promosso dall'OCSE (*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico*), il PISA (*Programme for International Student Assessment*) che valuta il rendimento dei quindicenni in lettura, matematica e scienze.

1.1 Definizione del concetto di lettura

Le premesse teoriche del PIRLS sono da ricercare nella precedente indagine valutativa dello IEA sulla lettura, il *Reading Literacy Study* del 1991 (in italiano IEA SAL – *Studio sull'alfabetizzazione e la lettura*). Nello studio del 1991 il termine *Reading* è stato associato al vocabolo *Literacy* per connotare un significato più ampio del concetto di lettura, che implica la capacità di riflettere e saper utilizzare quanto letto per il raggiungimento di mete individuali e sociali.

Il concetto di *Reading Literacy* è alla base dello Studio PIRLS, che riprende la definizione dell'indagine del 1991 "l'abilità di capire e usare quelle forme di linguaggio scritto richieste dalla società e/o apprezzate dall'individuo" integrandola con gli aspetti che caratterizzano le esperienze di lettura dei bambini. Per il PIRLS, di conseguenza, il concetto di lettura 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.*

Questa definizione riflette le numerose teorie sulla lettura intesa come un processo costruttivo ed interattivo tra lettore, testo e contesto di lettura. Il significato viene infatti costruito attraverso un'interazione tra il lettore, che ha con sé un bagaglio di conoscenze personali e un repertorio di abilità e strategie cognitive e metacognitive, e il testo nelle sue varie tipologie tradizionali e multimediali. Il contesto della situazione di lettura, infine, stimola il coinvolgimento e fornisce la motivazione a leggere.

La discussione, inoltre, su quanto letto permette agli studenti di arricchire il significato del testo: l'interazione sociale sulla lettura in una o più comunità di

lettori può essere strumentale alla comprensione e all'apprezzamento dei testi. Il creare un ambiente in cui condividere le esperienze di lettura tra compagni di classe, in aula o nella biblioteca scolastica, può fornire stimoli ed opportunità per ampliare le prospettive personali su quanto letto. Questo può essere esteso alla comunità al di fuori del contesto scolastico, quando gli studenti parlano con i familiari o con gli amici delle idee o delle informazioni acquisite attraverso la lettura.

2. Che cosa ha valutato lo Studio

Per valutare la competenza di lettura dei bambini lo Studio PIRLS focalizza l'attenzione su tre aspetti principali:

- 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 scelta dei testi e la costruzione dei quesiti della Prova. Gli atteggiamenti e le pratiche di lettura, ossia i fattori di sfondo che caratterizzano l'esperienza della lettura, sono stati rilevati attraverso la costruzione di appositi Questionari.

2.1 Processi di comprensione della lettura

Dei molteplici processi attivati nella comprensione della lettura, per elaborare i quesiti dei brani presentati agli studenti, il PIRLS focalizza l'attenzione su quattro tipi di processi di comprensione:

- *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 ciascun processo vengono combinati in modo da permettere agli studenti di dimostrare un'ampia gamma di abilità e competenze nel costruire il significato del testo.

Ricavare informazioni esplicitamente espresse nel testo

Quando si devono ricavare informazioni esplicitamente espresse nel testo, il lettore utilizza vari modi per capire ed individuare il contesto che è congruente con la domanda che si pone. In questo tipo di processo l'informazione è di solito contenuta all'interno di una frase o di una espressione, non ci sono dei "vuoti" da riempire, ma il saper rintracciare le informazioni appropriate richiede che il lettore capisca non solo 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 muoversi oltre la superficie dei testi e di riempire i "vuoti" per costruirne il significato, di cogliere cioè quelle informazioni o idee non esplicitamente dette nel testo. Il processo inferenziale va oltre il significato frasale del testo e ne coglie il significato globale o una sua parte. Alcune inferenze sono semplici da dedurre, perché basate soprattutto su informazioni presenti nel testo: il lettore deve solo correlare le informazioni o i concetti tra loro. Anche se le idee o i concetti sono esplicitati nel testo, la loro correlazione non lo è. Le inferenze semplici quindi sono 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 propria cultura e del proprio 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

Come precedentemente evidenziato, le persone leggono in generale per interesse personale e per proprio godimento, per poter partecipare alla vita della società e per imparare nuove cose.

Analogamente, i giovani lettori, a scuola o al di fuori di essa, comunemente leggono per due motivi principali: 1. per interesse e per piacere personale; 2. per apprendere.

Lo Studio PIRLS focalizza l'attenzione sui questi due scopi definendoli:

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

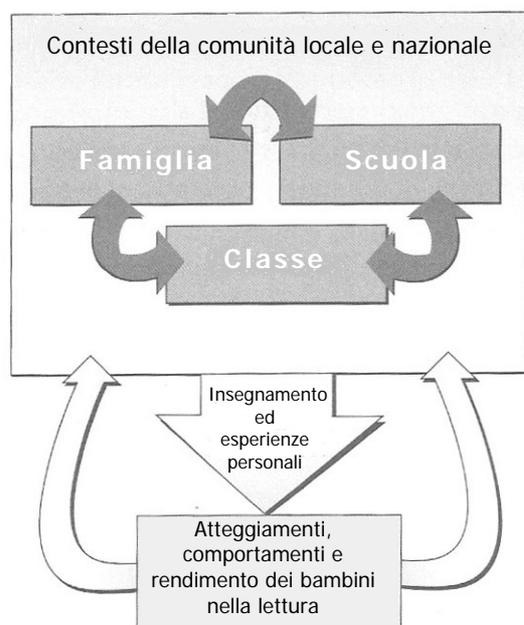
A questi scopi di lettura vengono abbinati due tipi di testo: 1. quelli *letterari* e 2. quelli *informativi*, anche se, in realtà, la distinzione non è sempre così ben definita e ci sono molti testi che non si prestano ad una classificazione netta, contenendo elementi caratteristici di più generi testuali. 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 il testo viene classificato in base al suo scopo principale. 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.

2.3 Gli atteggiamenti e le pratiche di lettura: il contesto nell'apprendimento della lettura

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. 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.

Figura 1. Schema dei fattori di influenza sul rendimento nella lettura



Il contesto nazionale e locale

Tutti i fattori culturali, sociali, politici e economici contribuiscono e hanno una ricaduta sullo sviluppo dell'educazione dei bambini all'interno di una comunità e del suo paese. Il successo che un paese ha nell'educare i suoi giovani e nel formare una popolazione che "sappia leggere" dipende soprattutto dall'enfasi posta nel cercare di garantire un'adeguata educazione per tutti, nel mettere a disposizione risorse proporzionate e nel programmare efficaci politiche educative che facilitino e migliorino l'apprendimento e il rendimento nella lettura.

Il contesto familiare

Le esperienze precoci con il linguaggio scritto e orale gettano un fondamento per l'acquisizione delle abilità cognitive e linguistiche necessarie per la lettura. 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. Sono infatti i genitori e gli altri familiari a trasmettere i propri convincimenti sulla lettura: i bambini,

vedendo gli adulti o i ragazzi più grandi leggere o utilizzare i testi per vari scopi, imparano ad apprezzare e ad usare il materiale stampato.

Il coinvolgimento, inoltre, dei genitori nella vita scolastica dei bambini rinforza il valore dato al saper leggere, monitora il lavoro svolto a casa e incoraggia i bambini attraverso l'apprezzamento e il sostegno.

Il contesto scolastico

Sebbene il contesto familiare può essere un ambiente ricco per lo sviluppo delle abilità di lettura, per la maggior parte dei bambini la scuola è l'ambiente privilegiato per l'apprendimento formale e le attività educative.

Molti fattori scolastici possono influire direttamente o indirettamente sull'acquisizione delle abilità di lettura. Il curriculum e le politiche educative adottate sono il contesto nel quale i bambini ricevono l'insegnamento formale della lettura. La qualità e quantità delle risorse disponibili e il clima scolastico, inoltre, possono influenzare l'apprendimento degli studenti: il senso di sicurezza che deriva dallo stare in un contesto privo o quasi di comportamenti problematici, l'ambiente collaborativo e l'atteggiamento positivo verso gli studenti, non solo degli insegnanti ma anche di tutti coloro che lavorano nella scuola, promuovono infatti un clima favorevole all'apprendimento.

Il contesto classe

Sebbene le politiche curriculari e le risorse della scuola siano alla base del lavoro didattico, l'attività quotidiana degli studenti in classe è senz'altro più incisiva sullo sviluppo delle abilità di lettura di quanto lo sia il contesto della scuola. La programmazione, i metodi e le strategie didattiche, i materiali usati, la disponibilità di libri e sussidi tecnologici caratterizzano la qualità del processo di insegnamento e di apprendimento. Inoltre il fattore insegnante, con la sua preparazione, formazione ed esperienza, è l'elemento determinante nell'ambito della classe. Ma anche il comportamento, gli atteggiamenti e il livello di preparazione degli studenti possono influenzare le scelte didattiche dell'insegnante e di conseguenza interagire con lo sviluppo delle abilità di lettura.

Infine la formazione e l'aggiornamento professionale attraverso conferenze, seminari e gruppi di lavoro o attraverso l'uso di riviste specializzate può aiutare gli insegnanti a migliorare la propria efficacia e ad ampliare le proprie conoscenze sull'apprendimento della lettura.

3. Gli strumenti: le prove e i questionari

Come nel 2001, lo Studio PIRLS 2006 per valutare il rendimento in lettura al quarto anno di scolarità, prevede una Prova di lettura e Questionari di sfondo per raccogliere le informazioni dai contesti che influenzano lo sviluppo delle abilità di lettura. Questa edizione dello Studio, inoltre, si avvale anche di uno strumento nuovo: un questionario sul curriculum nazionale di lettura da compilare a cura dei coordinatori nazionali.

Infine, per fornire un quadro generale dei contesti nazionali di ciascun paese partecipante allo Studio PIRLS, è stato pubblicato il *PIRLS 2006 Encyclopedia*, 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.

3.1 Struttura dei Fascicoli di Prova

Sulla base di quanto esposto nel quadro di riferimento teorico del progetto, per poter utilizzare un'ampia tipologia testuale di brani autentici e per poter costruire un numero congruo di quesiti che rispecchiassero 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. In questo modo, non il singolo studente ma l'insieme degli studenti forniscono un quadro completo sulla capacità di leggere raggiunta in ciascun paese.

Sono stati proposti 10 brani, 5 testi di tipo letterario e 5 di tipo informativo (vedi figura 2).

Figura 2. Matrice di distribuzione dei blocchi

Scopi di lettura	Blocchi				
<i>Esperienza letteraria</i>	L1	L2	L3	L4	L5
<i>Acquisire ed utilizzare informazioni</i>	I1	I2	I3	I4	I5

Ciascun brano seguito dai relativi quesiti forma un blocco di lavoro da 40 minuti. Ogni studente riceve un fascicolo che è suddiviso in due parti, ciascuna contenente un blocco di prova, separate da una pausa di riposo. Il singolo studente quindi svolge un lavoro effettivo di 80 minuti, cioè 1 ora e 20 minuti, più i tempi di pausa tra la prima e seconda parte.

Nel disegno generale della Prova di lettura PIRLS 2006, i dieci blocchi sono distribuiti in 13 fascicoli (vedi figura 3). Dodici fascicoli derivano dalla combinazione di otto blocchi (4 letterari e 4 informativi) legati tra di loro secondo uno schema che li accoppia in maniera tale che ciascun blocco venga riproposto tre volte, ogni volta abbinato ad un blocco diverso. L'accoppiamento dei blocchi garantisce all'interno del gruppo classe un collegamento tra i singoli studenti e tra i brani letterari e quelli informativi.

Il tredicesimo fascicolo (con il brano letterario e quello informativo non utilizzati negli altri fascicoli) si presenta come un libretto di lettura a parte e, per mantenere la stessa proporzione della ripartizione degli altri brani, nella rotazione dei fascicoli viene distribuito tre volte (vedi figura 3).

Figura 3. Schema di distribuzione dei fascicoli di lettura nel PIRLS 2006

Fascicolo	Abbinamento dei brani nei fascicoli		Rotazione dei fascicoli
	L1	L2	
1	L1	L2	Fascicolo 1
2	L2	L3	Fascicolo 2
3	L3	L4	Fascicolo 3
4	L4	I1	Fascicolo 4
5	I1	I2	<i>Libretto di Letture</i>
6	I2	I3	Fascicolo 5
7	I3	I4	Fascicolo 6
8	I4	L1	Fascicolo 7
9	L1	I1	Fascicolo 8
10	I2	L2	<i>Libretto di Letture</i>
11	L3	I3	Fascicolo 9
12	I4	L4	Fascicolo 10
Libretto di Letture	L5	I5	Fascicolo 11
			Fascicolo 12
			<i>Libretto di Letture</i>

Dei dieci brani proposti nella Prova di lettura del PIRLS 2006, quattro brani sono gli stessi somministrati nell'indagine del 2001: due letterari e due informativi. Questi testi sono stati secretati nel 2001 per poter essere utilizzati in questa edizione al fine di comparare i risultati ottenuti per misurare la tendenza del rendimento in lettura.

3.2 Tipologia dei quesiti e procedura per l'assegnazione dei punteggi

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 assegnato da valutatori addestrati che valutano solo la comprensione di quanto letto e non le capacità di scrittura, e che seguono criteri specifici prestabiliti per assegnare il punteggio a ciascuna risposta data.

La scelta di utilizzare quesiti aperti è 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.

3.3 I questionari di sfondo

Come precedentemente illustrato, un obiettivo rilevante dello Studio PIRLS 2006 è analizzare quegli aspetti dell'ambiente familiare e scolastico che possono essere correlati con l'apprendimento della lettura al quarto anno di scolarità. Per questo motivo vengono somministrati dei questionari agli studenti che hanno partecipato allo Studio, ai loro genitori, agli insegnanti di classe e ai Dirigenti scolastici. Le domande sono elaborate per cogliere gli elementi chiave del contesto domestico e scolastico.

Infine, un questionario sul curricolo di lettura, destinato ai coordinatori nazionali, ha raccolto informazioni sui contenuti, le procedure e i metodi di insegnamento della lettura adottati in ciascun paese partecipante.

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, la percezione di sé come lettore e l'atteggiamento nei confronti della lettura, le abitudini di lettura al di fuori della scuola, l'uso del computer, le risorse disponibili a casa 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 di lettura svolte con i figli, sulle loro abitudini ed atteggiamenti nei confronti del leggere, sul modo di rapportarsi con la scuola dei figli e sulle risorse presenti in casa favorevoli alla lettura. Raccoglie inoltre anche 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 (come ad esempio 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 risorse di classe, 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, 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. Il tempo stimato per compilare il questionario è di circa 30 minuti.

Questionario sul Curriculum. 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.

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 in Princeton, 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 specifiche 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 della Ricerca (già responsabili):

Gabriella Pavan De Gregorio, Giuliana Agricoli, Silvana Serra.

Collaboratrice alla Ricerca: Paola Mezzaluna.

Collaboratori INVALSI alla Ricerca: Federica Fauci, Cesare Murgia.

PARTE II

QUADRO DI SINTESI

Dati salienti dei risultati e dei fattori di sfondo

QUADRO DI SINTESI

1. I risultati internazionali e nazionali: dati salienti

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'unità 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 in tutti gli strati regionali 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 di più) ha 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.

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.

2.1 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.

2.2 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 della 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 indicazioni 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 curriculum, la lettura costituisce il punto di maggiore interesse rispetto alle altre abilità linguistiche (scrittura, parlato e ascolto) anche in relazione alle altre aree disciplinari.

2.3 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 della 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 (tabella17).

- 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.

2.4 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 collocata 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.

2.5 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).

2.6 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 di sopra della media internazionale (17%) si registra in diversi paesi: ad esempio, 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. Le ragioni più evidenti di tale esito possono essere rintracciate già attraverso 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, etc.
- L'osmosi positiva con le ricerche nazionali e internazionali nella scelta dei testi per la lettura (letterario e informativo) e nelle pratiche didattiche.

- Lo sviluppo di una cultura della valutazione (*teach to test*) con l'introduzione nelle scuole, ad esempio, 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, ad esempio, 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.

<i>Paesi</i>	<i>Punteggio medio</i>
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
Italia	551
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
Media Internazionale	500
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

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

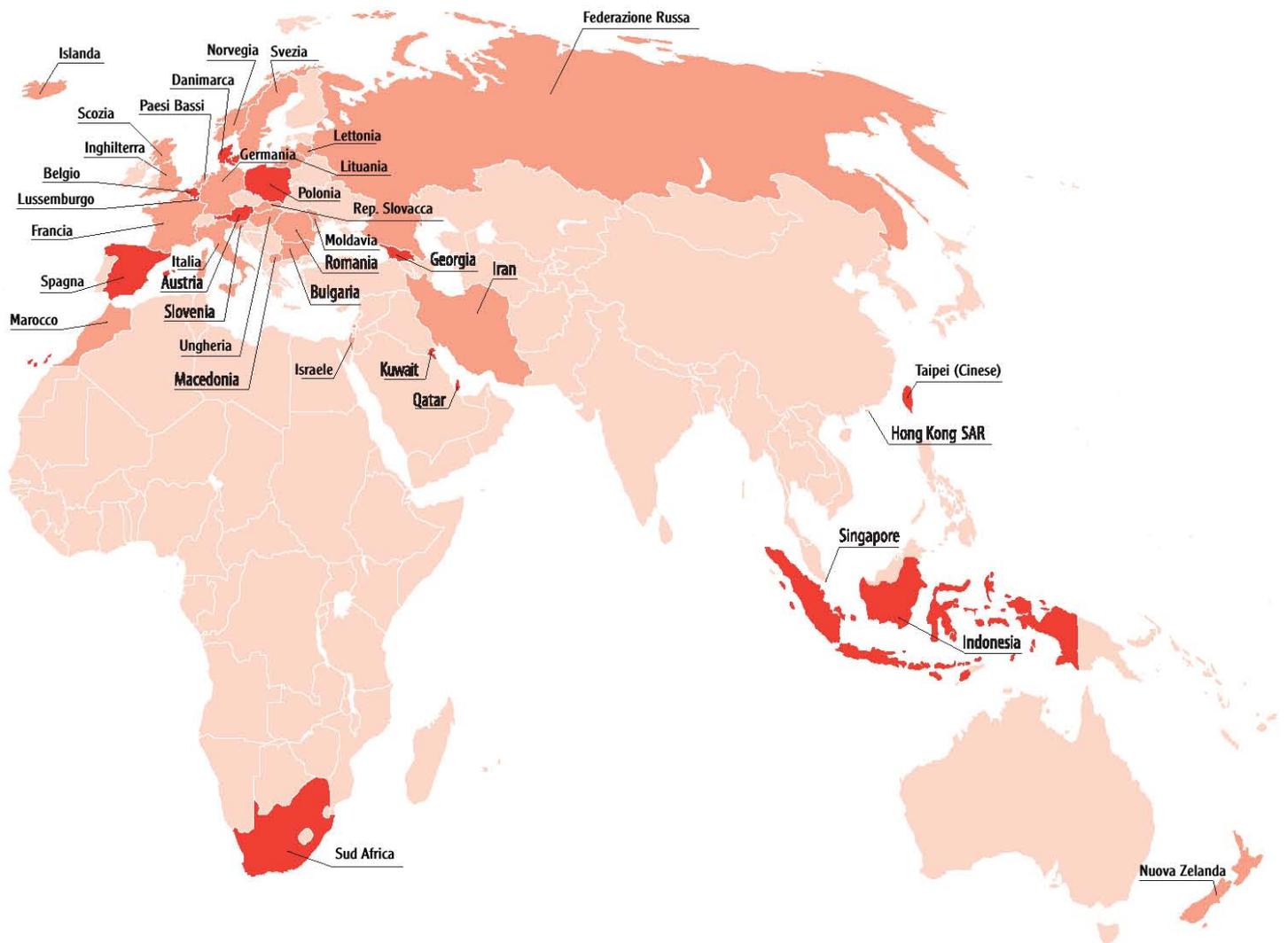
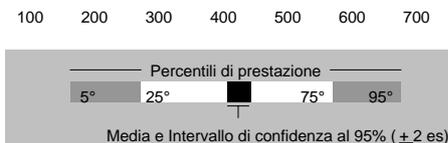


Tabella 2: Distribuzione dei punteggi del rendimento nella comprensione della lettura

Paesi	Distribuzione dei punteggi del rendimento in lettura	Punteggio medio	Anni di scolarità*	Età media	Indice di Sviluppo Umano**
^{2a} Federazione Russa		h 565 (3,4)	4	10,8	0,797
Hong Kong SAR		h 564 (2,4)	4	10,0	0,927
^{2a} Canada, Alberta		h 560 (2,4)	4	9,9	0,950
Singapore		h 558 (2,9)	4	10,4	0,916
^{2a} Canada, Columbia Britan.		h 558 (2,6)	4	9,8	0,950
Lussemburgo		h 557 (1,1)	5	11,4	0,945
^{2a} Canada, Ontario		h 555 (2,7)	4	9,8	0,950
Italia		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
^{†2a} Belgio (Fiammingo)		h 547 (2,0)	4	10,0	0,945
^{2a} Bulgaria		h 547 (4,4)	4	10,9	0,816
^{2a} 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
^{†2a} 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
^{2b} Israele		h 512 (3,3)	4	10,1	0,927
Islanda		h 511 (1,3)	4	9,8	0,960
Media Internazionale		500	—	—	—
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
^{2a} 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



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

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

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

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

** Tratto dal rapporto del 2006 sullo Sviluppo Umano, p 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 (vedi Tab. A.7)

‡ Quasi conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire (vedi Tab. A.7)

^{2a} La popolazione nazionale definita ricopre meno del 95% della popolazione nazionale desiderata (vedi Tab. A.4)

^{2b} La popolazione nazionale definita ricopre meno del 80% della popolazione nazionale desiderata (vedi tab. A.4)

() 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: Vedi Tab. C.1 per i percentili di prestazione in lettura

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
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
Singapore									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
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
Canada, Ontario	i	i									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
Ungheria	i	i	i			i											h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h
Svezia	i	i	i	i	i	i											h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h
Germania	i	i	i	i	i	i	i										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
Belgio (Fiammingo)	i	i	i	i	i	i	i										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
Danimarca	i	i	i	i	i	i	i											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
Lettonia	i	i	i	i	i	i	i	i	i														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
Inghilterra	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i														h	h	h	h	h	h	h
Austria	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i														h	h	h	h	h	h	h
Lituania	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i													h	h	h	h	h	h	h
Taipei cinese	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i															h	h	h	h
Canada, Quebec	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i														h	h	h	h
Nuova Zelanda	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i													h	h	h	h
Repubblica Slovacca	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i												h	h	h	h
Scozia	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i												h	h	h
Francia	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i												h	h
Slovenia	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i												h
Polonia	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i										h	h
Spagna	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i										h
Israele	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i									h
Islanda	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i									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								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								h
Norvegia	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i								h
Romania	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i								h
Georgia	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i								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								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								h
Iran	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i								h
Indonesia	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i								h
Qatar	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i								h
Kuwait	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i								h
Marocco	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i								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								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 Moldava	Belgio (Francese)	Norway	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, Scozia Nuova
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	h	Repubblica di Moldova
i	i				h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Belgio (Francese)
i	i				h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Norvegia
i	i				h	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	h	Repubblica di Macedonia
i	i	i	i	i	i	h	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	h	Iran
i	i	i	i	i	i	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Indonesia
i	i	i	i	i	i	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Qatar
i	i	i	i	i	i	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Kuwait
i	i	i	i	i	i	h	h	h	h	h	h	h	h	h	Marocco
i	i	i	i	i	i	h	h	h	h	h	h	h	h	h	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

Paesi	Punteggio medio 2006	Punteggio medio 2001	Differenza di punteggio tra il 2001 e il 2006	Più elevato nel 2001	Più elevato nel 2006
^{2a} Federazione Russa	565 (3,4)	528 (4,4)	37 (5,6)		
Hong Kong SAR	564 (2,4)	528 (3,1)	36 (3,9)		
Singapore	558 (2,9)	528 (5,2)	30 (5,9)		
Slovenia	522 (2,1)	502 (2,0)	20 (2,9)		
Repubblica Slovacca	531 (2,8)	518 (2,8)	13 (4,0)		
Italia	551 (2,9)	541 (2,4)	11 (3,8)		
Germania	548 (2,2)	539 (1,9)	9 (2,9)		
Repubblica di Moldova	500 (3,0)	492 (4,0)	8 (5,0)		
Ungheria	551 (3,0)	543 (2,2)	8 (3,7)		
Iran	421 (3,1)	414 (4,2)	7 (5,2)		
^{2a} <i>Canada, Ontario</i>	554 (2,8)	548 (3,3)	6 (4,4)		
^{2b} Israele	512 (3,3)	509 (2,8)	4 (4,4)		
Nuova Zelanda	532 (2,0)	529 (3,6)	3 (4,1)		
Repubblica di Macedonia	442 (4,1)	442 (4,6)	1 (6,2)		
† Scozia	527 (2,8)	528 (3,6)	-1 (4,6)		
‡ Norvegia	498 (2,6)	499 (2,9)	-1 (3,9)		
Islanda	511 (1,3)	512 (1,2)	-2 (1,8)		
^{2a} Stati Uniti	540 (3,5)	542 (3,8)	-2 (5,2)		
^{2a} Bulgaria	547 (4,4)	550 (3,8)	-3 (5,8)		
Francia	522 (2,1)	525 (2,4)	-4 (3,1)		
Lettonia	541 (2,3)	545 (2,3)	-4 (3,3)		
<i>Canada, Quebec</i>	533 (2,8)	537 (3,0)	-4 (4,1)		
Lituana	537 (1,6)	543 (2,6)	-6 (3,1)		
† Paesi Bassi	547 (1,5)	554 (2,5)	-7 (2,9)		
Svezia	549 (2,3)	561 (2,2)	-12 (3,2)		
Inghilterra	539 (2,6)	553 (3,4)	-13 (4,3)		
Romania	489 (5,0)	512 (4,6)	-22 (6,8)		
Marocco	323 (5,9)	350 (9,6)	-27 (11,3)		

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

† Conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire (vedi Tab. A.7)

‡ Quasi conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire (vedi Tab. A.7)

^{2a} La popolazione nazionale definita ricopre meno del 95% della popolazione nazionale desiderata (vedi Tab. A.4)

^{2b} La popolazione nazionale definita ricopre meno del 80% della popolazione nazionale desiderata (vedi tab. A.4)

() 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)
^{†2a} Belgio (Fiammingo)	50 (0,9)	550 (2,3) h	50 (0,9)	544 (2,4)	6	(2,5)
Italia	48 (0,8)	555 (3,3) h	52 (0,8)	548 (3,3)	7	(2,9)
[†] 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)
^{2a} Canada, Alberta	48 (0,8)	564 (2,4) h	52 (0,8)	556 (2,7)	8	(1,9)
^{2a} 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)
^{†2a} 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)
Canada, Quebec	49 (1,0)	539 (2,7) h	51 (1,0)	527 (3,5)	13	(3,0)
^{2a} 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)
^{2a} Danimarca	52 (0,9)	553 (2,8) h	48 (0,9)	539 (2,7)	14	(3,2)
Repubblica di Moldova	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)
^{2b} Israele	48 (1,2)	520 (4,1) h	52 (1,2)	506 (3,7)	15	(4,0)
^{2a} 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)
^{2a} 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)
[‡] 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)
^{2a} Bulgaria	49 (1,0)	558 (4,4) h	51 (1,0)	537 (5,0)	21	(3,8)
Canada, Nuova Scozia	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)
[†] 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)
Soud 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

[†] Conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire (vedi Tab. A.7)

[‡] Quasi conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire (vedi Tab. A.7)

^{2a} La popolazione nazionale definita ricopre meno del 95% della popolazione nazionale desiderata (vedi Tab. A.4)

^{2b} La popolazione nazionale definita ricopre meno del 80% della popolazione nazionale desiderata (vedi tab. A.4)

() 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 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)	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)	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, Islamic Rep. of	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)	
Italia	555 (3,3)	10 (4,2)	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 Moldavia	507 (3,1)	3 (5,6)	493 (3,5)	14	(5,3)	h
Marocco	332 (6,6)	-29 (11,6)	314 (6,6)	-27	(12,8)	i
Paesi Bassi	551 (2,0)	-11 (3,4)	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)	483 (5,7)	-22	(8,1)	i
Federazione Russa	572 (3,9)	38 (5,8)	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)	550 (3,3)	34	(6,6)	h
Repubblica Slovacca	537 (2,7)	10 (4,0)	525 (3,3)	15	(4,7)	h
Slovenia	532 (2,1)	19 (3,3)	512 (2,7)	22	(3,6)	h
Svezia	559 (2,6)	-14 (3,7)	541 (2,6)	-10	(3,6)	i
Stati Uniti	545 (3,3)	-6 (5,0)	535 (4,4)	2	(6,6)	
Media Internazionale	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 (vedi Tab. A.7)

‡ Quasi conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire (vedi Tab. A.7)

2a La popolazione nazionale definita ricopre meno del 95% della popolazione nazionale desiderata (vedi Tab. A.4)

2b La popolazione nazionale definita ricopre meno del 80% della popolazione nazionale desiderata (vedi Tab. A.4)

() 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 Moldovia	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)		
^{2a} 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)		
<i>Canada, Quebec</i>	529 (2,8)	533 (2,7)	4 (1,3)		
Slovenia	519 (2,0)	523 (2,4)	4 (1,4)		
^{†2a} Belgio (Fiammingo)	544 (1,9)	547 (2,0)	3 (1,3)		
[†] Paesi Bassi	545 (1,8)	548 (1,6)	3 (1,7)		
^{2a} 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)		
[†] 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)		
Italia	551 (3,3)	549 (2,9)	3 (1,7)		
^{2a} <i>Canada, Ontario</i>	555 (3,0)	552 (3,0)	3 (1,6)		
^{†2a} Stati Uniti	541 (3,6)	537 (3,4)	3 (0,9)		
<i>Canada, Nuova Scozia</i>	543 (2,4)	539 (2,4)	4 (1,6)		
Germania	549 (2,2)	544 (2,3)	4 (1,5)		
^{2a} <i>Canada, Alberta</i>	561 (2,7)	556 (2,4)	5 (1,8)		
^{2a} <i>Canada, Columbia Britan.</i>	559 (2,7)	554 (2,7)	6 (1,2)		
^{2a} 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)		
[‡] 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)		
^{2b} Israele	516 (3,4)	507 (3,6)	9 (1,0)		
Islanda	514 (1,7)	505 (1,4)	9 (1,6)		
^{2a} 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.

[†] Conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire (vedi Tab. A.7)

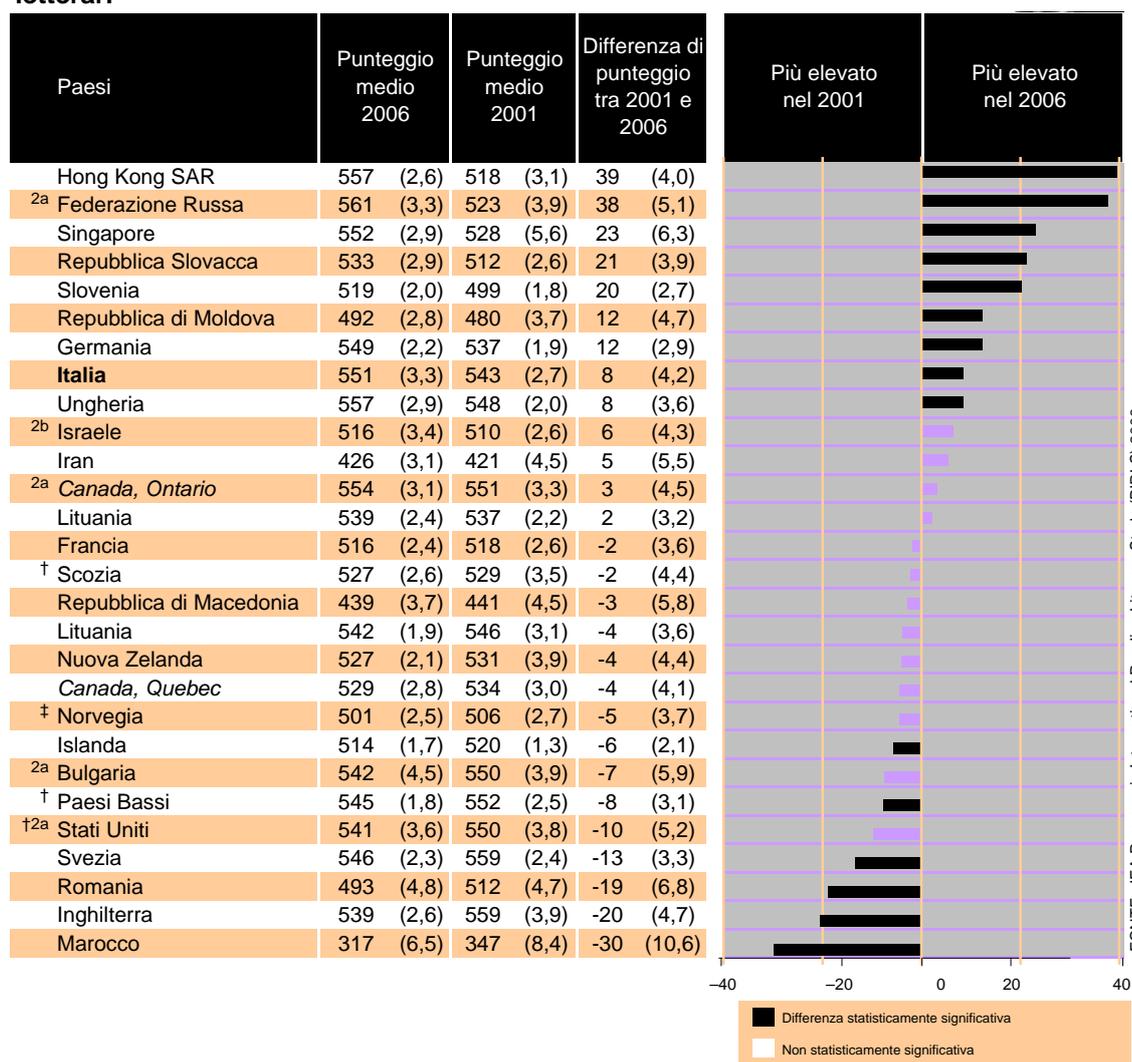
[‡] Quasi conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire (vedi Tab. A.4)

^{2a} La popolazione nazionale definita ricopre meno del 95% della popolazione nazionale desiderata (vedi Tab. A.4)

^{2b} La popolazione nazionale definita ricopre meno del 80% della popolazione nazionale desiderata (vedi Tab. A.4)

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 (vedi

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

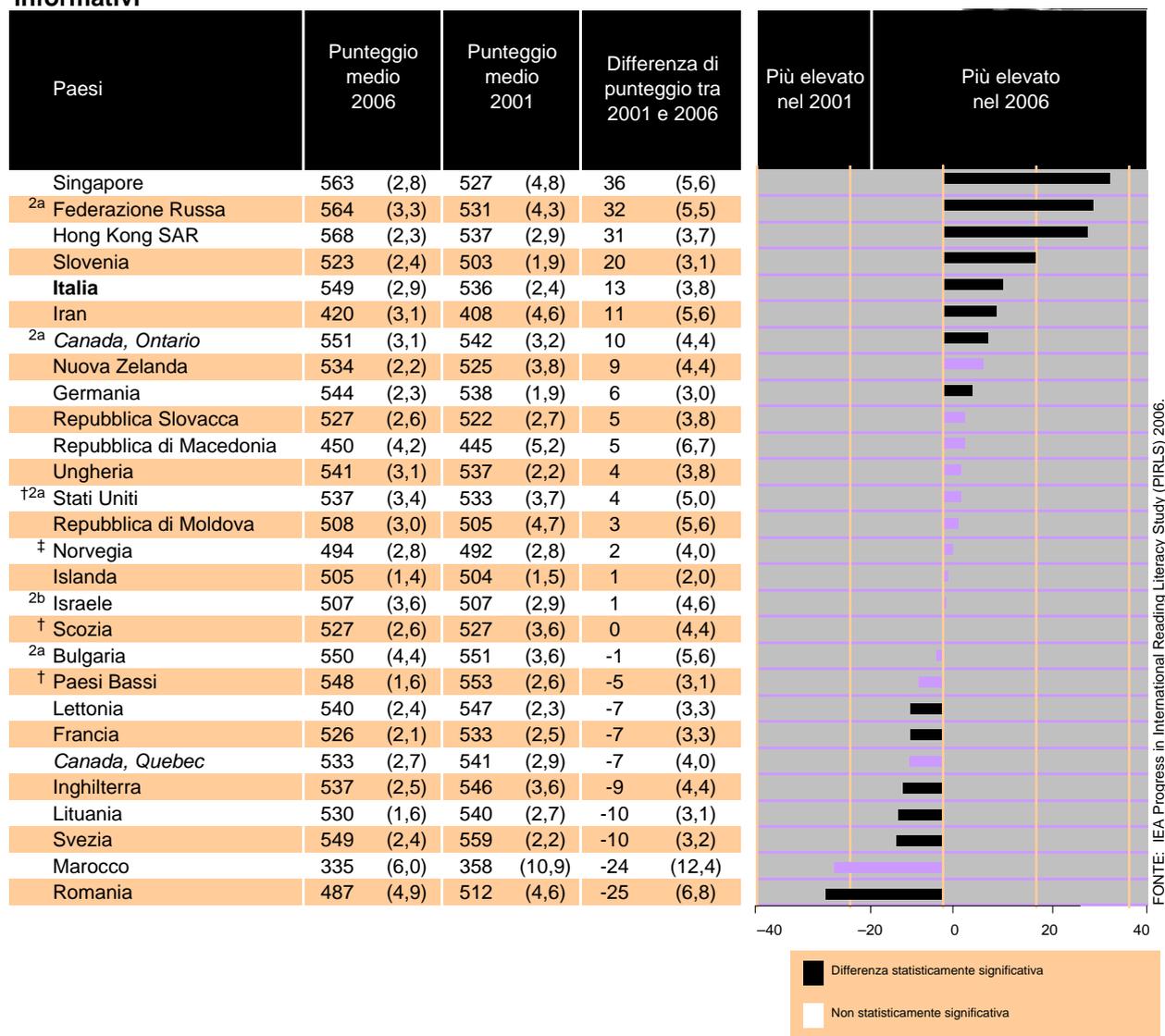
^{2a} La popolazione nazionale definita ricopre meno del 95% della popolazione nazionale desiderata (vedi Tab. A.4)

^{2b} La popolazione nazionale definita ricopre meno del 80% della popolazione nazionale desiderata (vedi Tab. A.4)

() 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 (vedi Tab. A.7)

[‡] Quasi conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire (vedi Tab. A.7)

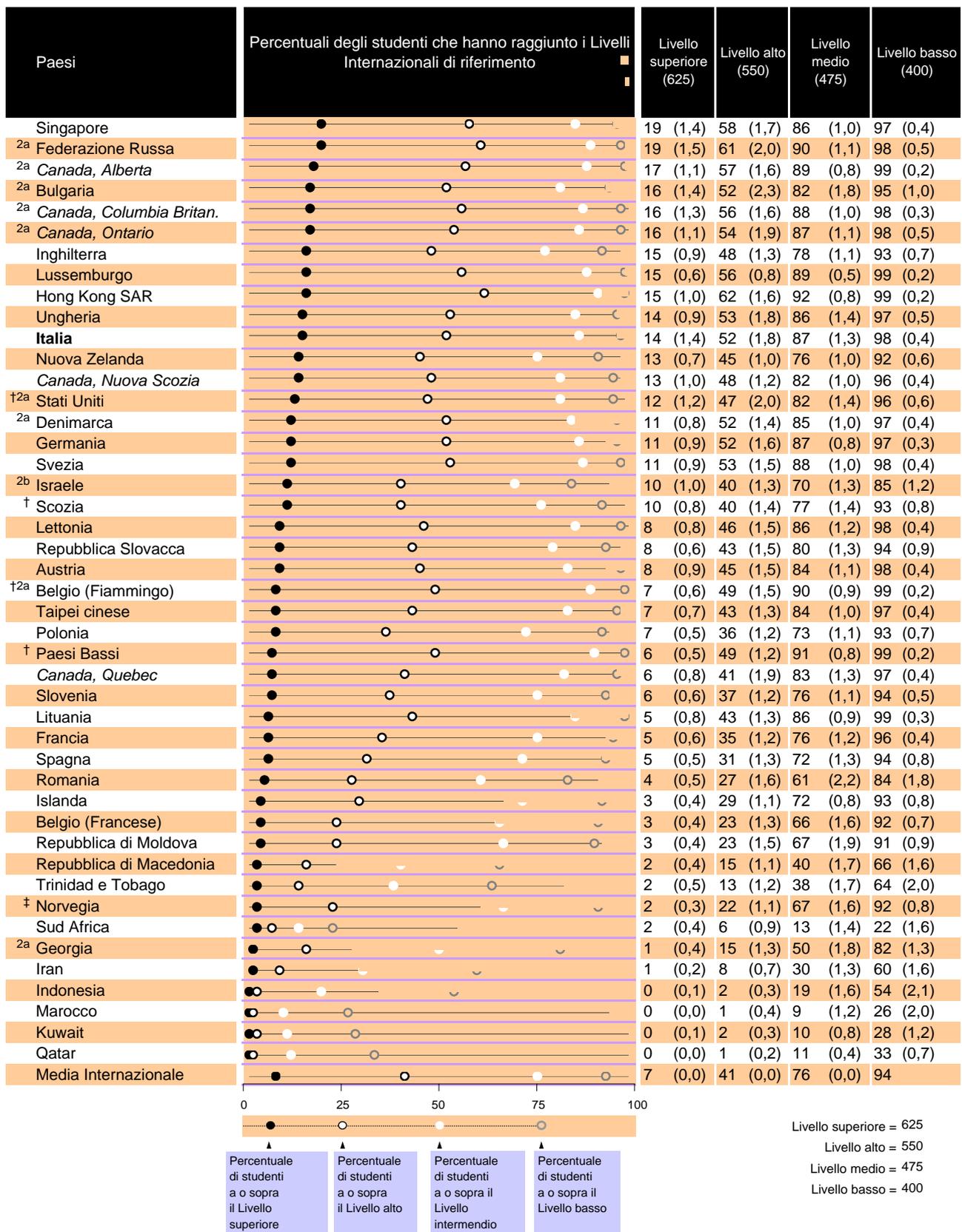
^{2a} La popolazione nazionale definita ricopre meno del 95% della popolazione nazionale desiderata (vedi Tab. A.4)

^{2b} La popolazione nazionale definita ricopre meno del 80% della popolazione nazionale desiderata (vedi Tab. A.4)

() 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.

† Conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire (vedi Tab. A.7)
 ‡ Quasi conforme alle indicazione date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire (vedi Tab. A.7)

^{2a} La popolazione nazionale definita ricopre meno del 95% della popolazione nazionale desiderata (vedi Tab. A.4)
^{2b} La popolazione nazionale definita ricopre meno del 80% della popolazione nazionale desiderata (vedi Tab. A.4)

() 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)
^{2a} 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)
^{2a} 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)
^{2a} 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)
Italia	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)
^{†2a} 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)
^{2b} 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)
Media Internazionale	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 (vedi Tab. A.7)

[‡] Quasi conforme alle indicazioni date per il tasso di partecipazione del campione dopo che sono state rimpiazzate le scuole da sostituire (vedi Tab. A.7)

2a La popolazione nazionale definita ricopre meno del 95% della popolazione nazionale desiderata (vedi Tab. A.4)

2b La popolazione nazionale definita ricopre meno del 80% della popolazione nazionale desiderata (vedi Tab. A.4)

() 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)	

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 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 (~) 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)
Italia	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)
Soud 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	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Media Internazionale	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.

A dash (-) indica che i dati confrontabili non sono disponibili. La 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)
Italy	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 e 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)
Italia	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	r 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 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 su una scala di quattro punti: Molto in disaccordo = 1, Un 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 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.

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)	
¹ 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)	
¹ Repubblica di Macedonia	j	24 (1,2)	426 (5,9)	37 (1,3)	431 (4,8)	18 (0,8)	461 (5,8)	
Repubblica di Moldova	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

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

(¹) 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)	28 (3,6)	r 9 (2,2)	21 (3,0)	32 (4,1)	38 (4,2)	17 (0,8)	◇ ◇
Canada, Nova Scotia	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)
Italia	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	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 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 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

BIBLIOGRAFIA

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. (1190), *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., Af.erbach, 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 speci.cations 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. Pumphrey (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, 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 literacy 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., & Mejdin, 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 reanalysis*. 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.
- 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: TecnoIid.
- 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*. Rome: 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.

PIRLS ENCYCLOPEDIA 2006

Le indicazioni bibliografiche che seguono sono tratte dal capitolo italiano della 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. & al. (2000). *Insegnare a capire*. In Vademecum di educazione linguistica. Franco Angeli. Milano.

DeBenedictis, 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. & 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. & 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.

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

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>

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 curricolo 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>

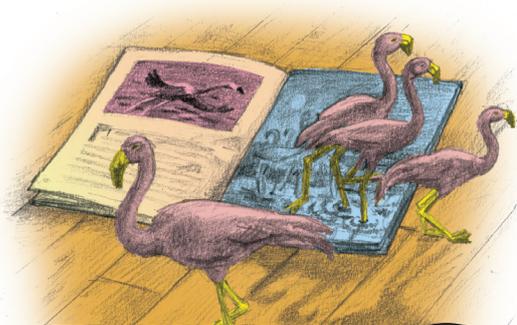
ALLEGATI

Esempio di prova rilasciata

Guida alla Valutazione dei quesiti aperti dell'esempio di prova



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



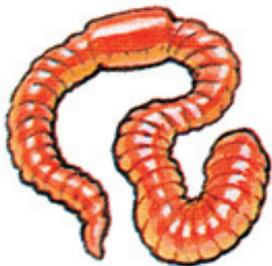
Istituto Nazionale per la Valutazione
del Sistema Educativo
di Istruzione e di Formazione

Indice



Una notte incredibile

4



Alla ricerca di cibo

11



Una notte incredibile

di Franz Hohler

Anina 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?

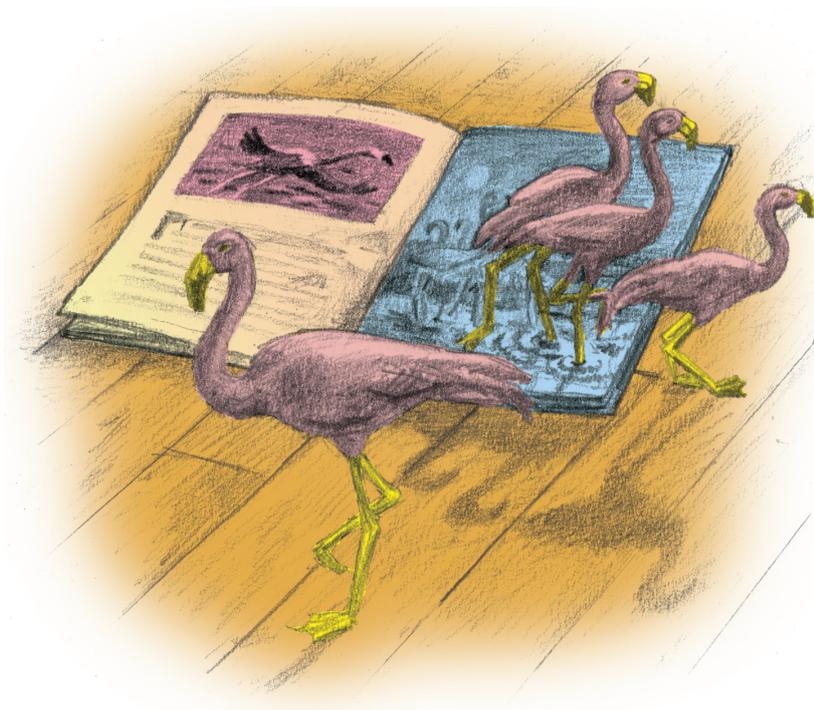
Anina guardò di nuovo la rivista sugli animali. Se il cocodrillo era riuscito a strisciare fuori da una foto, forse anche altri animali l'avrebbero potuto fare. Anina sfogliò velocemente la rivista e si fermò a un gruppo di fenicotteri in una palude della giungla. Ecco quello che ci vuole, pensò. Sono 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 cocodrillo. Con due veloci morsi il cocodrillo inghiottì il fenicottero, che fu subito seguito da un altro, quello con il girasole nel becco.

Dopo due porzioni di fenicottero il cocodrillo 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 cocodrillo e mormorò: “Per piacere, per piacere, tornatene a casa”. Tornò in camera silenziosamente e guardò attraverso il buco nella porta.

Vide che il cocodrillo era ritornato sulla copertina della rivista.

Allora guardinga 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 credettero 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?

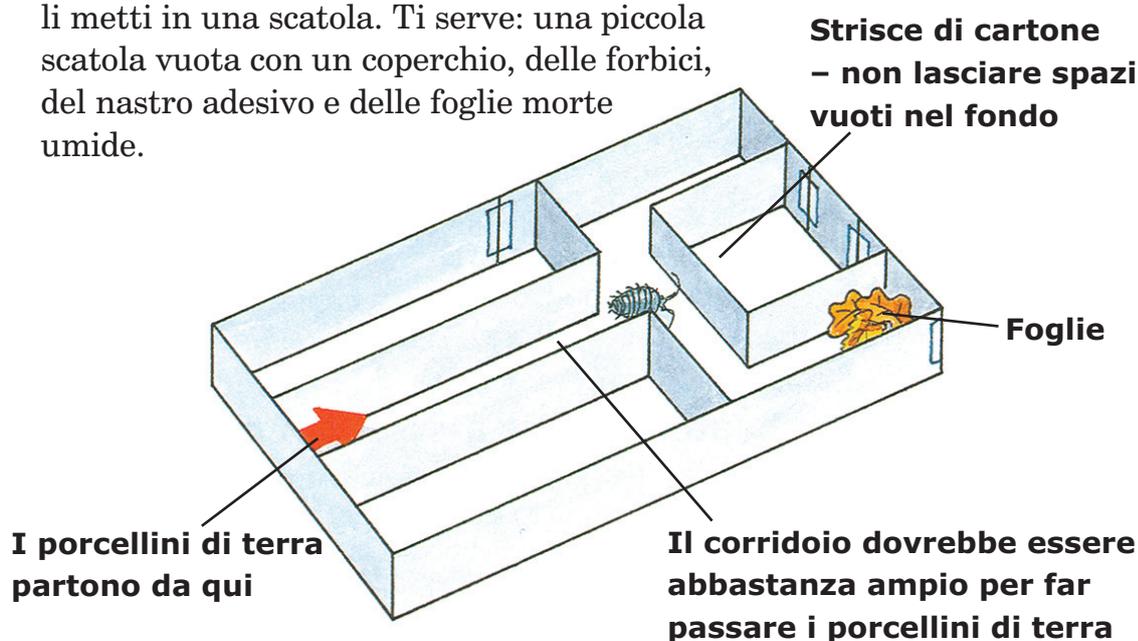
Anche dopo aver spostato il cibo, le formiche seguono ancora la vecchia traccia finché non ne venga creata una nuova.

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. Infila 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.

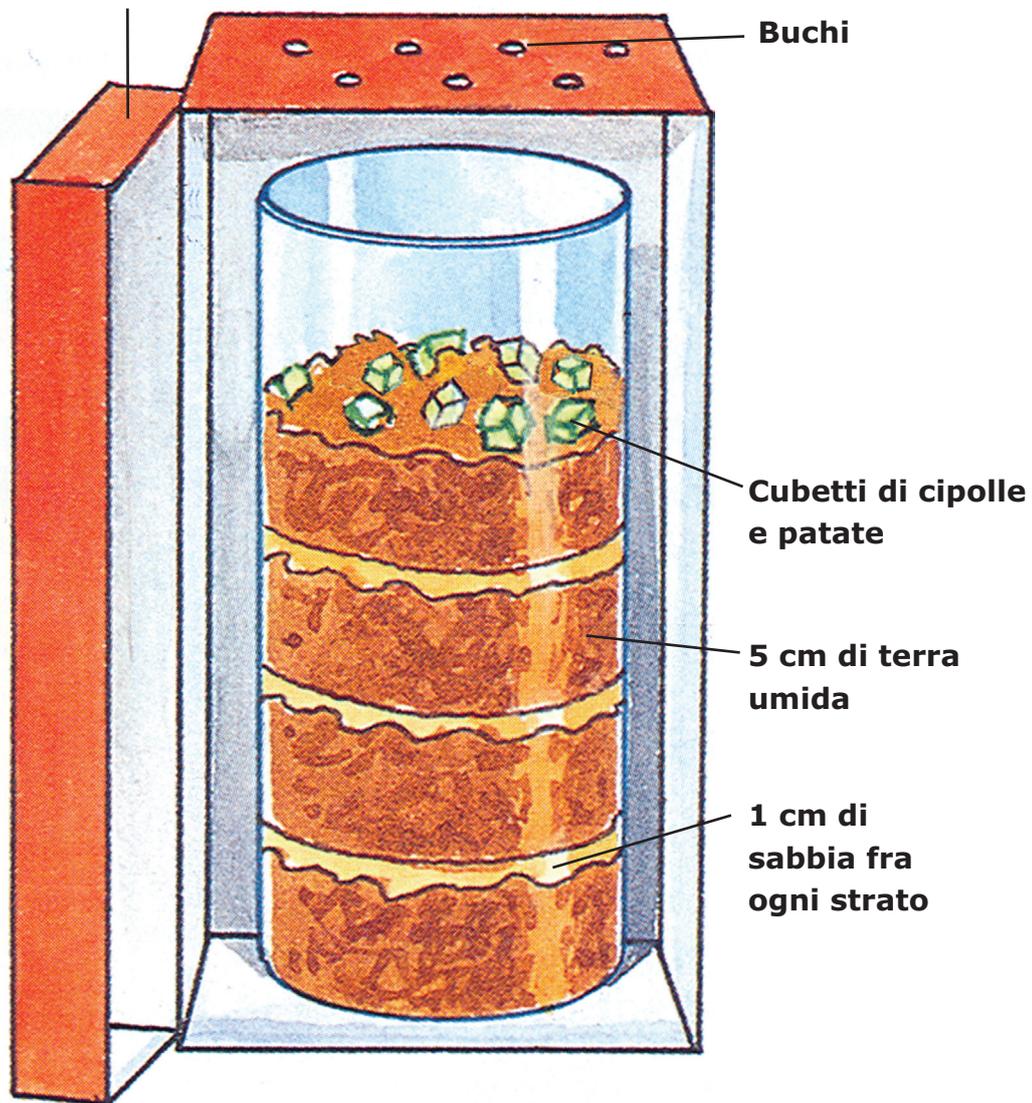
Che cosa succede?

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**

4. Perché Anina pensò che il coccodrillo 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 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.

6. Perché Anina chiamò i fenicotteri?



* Risposta esatta

1
0
8
9

1
0
8
9

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

2
1
0
8
9

10. Scrivi **una** cosa che Anina trovò molto difficile spiegare ai genitori.



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.



1
0
8
9

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.







Stop

Fine di questa parte del fascicolo.
Smetti di lavorare.

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**

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**



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?



* **Risposta esatta**

2
1
0
8
9

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

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.

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



1
0
8
9

1
0
8
9

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

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 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.**

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 fasi correttamente come mostrato nel riquadro qui sotto.
--

Barrate/Cancellede/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 cocodrillo. |
| 4 | Il cocodrillo 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

1 – Risposta accettabile	
La risposta dimostra la comprensione del fatto che i fenicotteri erano cibo per il cocodrillo.	
<u>Esempi:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Per dar da mangiare al cocodrillo.</i> - <i>Perché il cocodrillo mangiasse loro e non lei.</i> - <i>Perché sembravano come una torta di compleanno per il cocodrillo.</i> - <i>Perché il cocodrillo sembrava affamato.</i> 	
Oppure, la risposta dimostra la generica comprensione del fatto che Anina utilizzò i fenicotteri per aiutarsi a mettersi in salvo dal cocodrillo.	
<u>Esempi:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> - <i>L'avrebbero protetta dal cocodrillo.</i> 	
0 – Risposta inaccettabile	
La risposta non dimostra alcuna comprensione del fatto che i fenicotteri l'abbiano aiutata a liberarsi del cocodrillo (come cibo).	
<u>Esempi:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Per convincerli a tornare nella rivista.</i> - <i>Per farsi aiutare a riportare il cocodrillo nel giornale.</i> - <i>Per farsi restituire il cappello della mamma.</i> 	
<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.	

Codice in assenza di risposta	
9	In bianco.

Per ulteriori esempi di punteggi assegnati vedi "Modelli di Riferimento" alla pagina seguente.

MODELLI DI RIFERIMENTO

6	Perché Anina chiamò i fenicotteri?	
A	Perché il cocodrillo sembrava affamato	1
B	Voleva distrarre il cocodrillo per non farsi mangiare.	1
C	Perché la proteggessero dal cocodrillo	1
D	Come cibo da mangiare per il cocodrillo.	1
E	Anina chiamò i fenicotteri per rimettere il cocodrillo nella rivista degli animali	0
F	Per farli ritornare nell'ambiente della rivista	0
G	Per vedere se il cocodrillo usciva veramente dalla rivista degli animali	0

UNA NOTTE INCREDIBILE, QUESITO 8**8. In che modo la rivista aiutò Anina? Scrivi due modi.**

Testo: Letterario

Processo: Interpretare e integrare informazioni e concetti

2 – Comprensione totale
La risposta indica due modi in cui la rivista aiuta Anina a risolvere la sua situazione: insegnandole cose sugli animali, aiutandola a mandare fuori di casa gli animali o aiutandola a nutrire il coccodrillo. Si veda, in fondo, l'elenco delle risposte accettabili.
1 – Comprensione parziale
La risposta identifica solo uno dei modi in cui Anina viene aiutata dalla rivista. Il secondo modo può essere impreciso o troppo vago.
0 – Mancata comprensione
La risposta non identifica con precisione nessuno dei modi in cui Anina viene aiutata dalla rivista, oppure può fornire modi che sono vaghi, imprecisi o non attinenti alla storia. <u>Esempi:</u> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Anina colpì il coccodrillo con la rivista.</i> - <i>Le ha rivelato che quando sbatte la coda, vuol dire che il coccodrillo ha fame.</i> - <i>La rivista ha impedito che il coccodrillo mangiasse Anina.</i> [Si noti che “ha impedito che il coccodrillo mangiasse Anina” è una risposta troppo vaga. La risposta deve citare il fatto di nutrire il coccodrillo]. <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>

Come la rivista ha aiutato Anina
Concetti accettabili: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Le dice che quando i coccodrilli agitano la coda/sbattono la coda sull'acqua significa che stanno per attaccare.</i> - <i>Le mostra da dove era venuto il coccodrillo.</i> - <i>Le fornisce i fenicotteri / Le ha dato qualcosa per nutrire il coccodrillo.</i> - <i>L'ha aiutata a liberarsi del coccodrillo/dei fenicotteri (rimandandoli indietro sulle pagine).</i>

Codice in assenza di risposta
9 In bianco.

Per ulteriori esempi di punteggi assegnati vedi “Modelli di Riferimento” alla pagina seguente.

MODELLI DI RIFERIMENTO

8	In che modo la rivista aiutò Anina? Scrivi due modi.	
A	1. L'ha aiutata facendo uscire i fenicotteri. 2. L'ha aiutata facendo rientrare gli animali nel libro.	2
B	1. ha aiutato Anina dando da mangiare al coccodrillo. 2. l'ha aiutata a liberarsi del coccodrillo.	2
C	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
D	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
E	1. L'aiutò a far uscire i fenicotteri. 2. L'aiutò a mettersi in salvo dal coccodrillo.	1
F	1. Far uscire i fenicotteri. 2. Far mangiare i fenicotteri dal coccodrillo e impedire al coccodrillo di far del male ad Anina.	1
G	1. perché l'aiutò ad accorgersi che c'era un coccodrillo 2. perché riportò il coccodrillo nel suo ambiente della rivista	1
H	1. Le disse che cosa doveva fare. 2. non la fece mangiare dal coccodrillo	0
I	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

1 – Risposta accettabile
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.
0 – Risposta inaccettabile
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/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.

Codice in assenza di risposta	
9	In bianco.

Per ulteriori esempi di punteggi assegnati vedi “Modelli di Riferimento” qui di seguito.

MODELLI DI RIFERIMENTO

10	Scrivi una cosa che Anina trovò molto difficile spiegare ai genitori.	
A	Anina trovò molto difficile spiegare l'enorme macchia di bagnato sul pavimento	1
B	È il grosso vaso che si era rotto in tanti pezzi	1
C	I genitori non credettero a ciò che era accaduto anche se non fu possibile trovare da nessuna parte il cappello della mamma	1
D	Anina trovò difficile spiegare la porta rotta.	1
E	Che il cocodrillo era uscito dalla rivista aveva mangiato dei fenicotteri	0
F	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>3 – Comprensione piena</p> <p>La risposta fornisce una descrizione 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 due 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"> - <i>Fu coraggiosa ad uscire dalla stanza e poi a mettere la rivista proprio sotto il naso del coccodrillo.</i> - <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>
<p>2 – Comprensione soddisfacente</p> <p>La risposta fornisce una descrizione valida ed appropriata e soltanto una cosa che fece a suo sostegno.</p> <p><u>Esempi:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Era intelligente perché elaborò un piano per liberarsi dal coccodrillo.</i> - <i>Era furba e coraggiosa perché mise la rivista davanti al coccodrillo.</i> - <i>Spaventata. Rimase immobile, raggelata.</i>
<p>1 – Comprensione minima</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"> - <i>Anina era intelligente. Ha usato la rivista.</i> <p>Oppure la risposta fornisce una descrizione appropriata senza alcuna motivazione.</p> <p><u>Esempi:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Anina era veloce a inquadrare le situazioni.</i> - <i>Anina era intelligente e coraggiosa.</i> <p>Oppure la risposta fornisce una motivazione appropriata senza una descrizione.</p> <p><u>Esempi:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Anina si barricò nella sua stanza. / Anina spinse il letto contro la porta.</i> - <i>Ha fatto uscire fuori i fenicotteri dalla rivista ed è riuscita a far tornare il coccodrillo a casa sua nella rivista.</i>

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)**

0 – Comprensione insufficiente

La risposta fornisce una descrizione troppo vaga per essere considerata appropriata senza alcun supporto testuale.

Esempi:

- *Anina era triste perché i fenicotteri furono mangiati.*
- *Anina era felice. [Si noti che “felice” e “carina” non sono accettabili senza una ulteriore spiegazione].*

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.

Codice in assenza di risposta**9**

In bianco.

Per ulteriori esempi di punteggi assegnati vedi “Modelli di Riferimento” alla pagina seguente.

MODELLI DI RIFERIMENTO

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.	
A	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	Anina era sveglia perché capì che il cocodrillo aveva fame e chiamò i fenicotteri.	3
C	Anina era riconoscente quando disse grazie ai fenicotteri e terrorizzata quando corse nella sua stanza lontano dal cocodrillo.	3
D	Anina era spaventata perché, quando Anina vide il cocodrillo rimase immobile, raggelata e quando vide i fenicotteri le venne in testa qualcosa come "oh no, oh no".	2
E	Penso che è una persona coraggiosa perché non molte persone avrebbero osato spingere una rivista sotto il naso di un cocodrillo.	2
F	Era terrorizzata dal posto mormorò per piacere tornatene a casa	2
G	Era pronta e intelligente perché riuscì a pensare in fretta che se un cocodrillo aveva fame, ovviamente ci voleva qualcosa da mangiare	2
H	Intelligente e veloce a pensare perché pensò idee veloci	1
I	Anina era spaventata, preoccupata, agitata. Era anche una ragazza molto intelligente.	1
J	Penso che Anina era coraggiosa perché non è svenuta o altro così potrebbe essere coraggiosa	1
K	Era felice perché ce l'aveva fatta.	0
L	Anina sentì un sibilo nel giornale e nella rivista. Anina sentì qualcosa nei libri.	0
M	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

2 – Comprensione totale
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.
1 – Comprensione parziale
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.
0 – Mancata Comprensione
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> - <i>È stato un sogno perché tutto ciò non potrebbe succedere nella vita reale.</i> - <i>Non è stato un sogno perché stava sognando.</i> - <i>Non è stato un sogno perché le riviste sugli animali esistono.</i> <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.

- *È stato un sogno perché tutto ciò non potrebbe succedere nella vita reale.*
- *Non è stato un sogno perché stava sognando.*
- *Non è stato un sogno perché le riviste sugli animali esistono.*

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)

Prove che l'avventura di Anina potrebbe essere/non essere stata un sogno
<p>Prove appropriate che tutto potrebbe essere stato un sogno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Era notte e lei era mezzo addormentata.</i> - <i>C'erano animali (selvaggi) in casa.</i> - <i>Una rivista non può animarsi.</i> <p>Prove appropriate che tutto potrebbe NON essere stato un sogno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Il cappello della mamma era sparito.</i> - <i>La porta era rotta.</i> - <i>Il tappeto aveva una macchia di bagnato.</i> - <i>Il vaso era rotto.</i> - <i>I girasoli erano sparsi in giro sul pavimento.</i>

Codice in assenza di risposta	
9	In bianco.

Per ulteriori esempi di punteggi assegnati vedi “Modelli di Riferimento” alla pagina seguente.

MODELLI DI RIFERIMENTO

12	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.	
A	Potrebbe essere stato un sogno: un coccodrillo e un fenicottero non possono uscire da una rivista. Potrebbe non essere stato un sogno: c'era un'enorme macchia di bagnato sul pavimento e una finestra rotta.	2
B	Potrebbe essere stato un sogno: c'era un coccodrillo nella sua casa. Potrebbe non essere stato un sogno: l'acqua portata dal coccodrillo stava ancora lì il giorno dopo quando Anina si svegliò.	2
C	Potrebbe essere stato un sogno: non è vero che gli animali possono strisciare fuori da una foto. Potrebbe non essere stato un sogno: il cappello della mamma non fu più trovato in nessun posto.	2
D	Potrebbe essere stato un sogno: Anina era mezzo addormentata e il coccodrillo solo nella rivista. Potrebbe non essere stato un sogno: il cappello della mamma non fu più trovato in nessun posto.	2
E	Potrebbe essere stato un sogno: lei era mezzo addormentata quando il coccodrillo e i fenicotteri uscirono dalla sua rivista degli animali. Potrebbe non essere stato un sogno: Anina entrò nella sua camera da letto ma ne uscì veloce come un lampo.	1
F	Potrebbe essere stato un sogno: avrebbe potuto guardare la rivista prima di andare a letto e avere sognato tutto. Potrebbe non essere stato un sogno: il giorno dopo fu molto difficile raccontare ai genitori come si era rotta la porta della sua camera.	1
G	Potrebbe essere stato un sogno: i fenicotteri e il coccodrillo erano tornati dentro il libro Potrebbe non essere stato un sogno: non fu possibile trovare da nessuna parte il cappello della mamma	1
H	Potrebbe essere stato un sogno: coccodrillo Potrebbe non essere stato un sogno: rivista	0
I	Potrebbe essere stato un sogno: potrebbe essere un sogno perché questo non può mai accadere. Potrebbe non essere stato un sogno: Non avrebbe potuto essere un sogno perché forse c'era qualcosa di magico nella rivista da mandare gli animali fuori della rivista.	0
J	Potrebbe essere stato un sogno: al mattino per Anina è difficile spiegare che cosa era accaduto alla casa. Potrebbe non essere stato un sogno: lei potrebbe sognare.	0
K	Potrebbe essere stato un sogno: al mattino spiegò ai genitori della porta Potrebbe non essere stato un sogno: un coccodrillo 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

1 – Risposta accettabile

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.

Esempi:

- *Devono fare una nuova traccia.*
- *Perché hanno perso la traccia.*
- *La traccia odorosa è scomparsa.*
- *Perché hanno perso la traccia odorosa della prima formica.*
- *Vanno alla ricerca di cibo.*
- *La terra ha coperto la traccia.*
- *Perché hai interrotto la traccia.*

0 – Risposta inaccettabile

La risposta non fornisce una motivazione accurata e corretta del perché le formiche corrono disordinatamente, o ne forniscono una motivazione vaga.

Esempi:

- *Sono confuse.*
- *Perché sono spaventate.*
- *Seguono la vecchia traccia finché non trovano una nuova.*

Barrate/Cancellede/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.

Codice in assenza di risposta**9**

In bianco.

Per ulteriori esempi di punteggi assegnati vedi “Modelli di Riferimento” alla pagina seguente.

MODELLI DI RIFERIMENTO

5	Perché le formiche corrono tutt'intorno disordinatamente dopo che hai sparso la terra?	
A	Cercano di trovare il cibo	1
B	La formica cerca di creare una nuova traccia.	1
C	Perché la traccia è stata interrotta.	1
D	Cospargi la terra sulla carta per bloccare la traccia così le formiche non sanno dove andare.	1
E	Non riescono a trovare la traccia fatta dalla prima formica.	1
F	Perché segue la vecchia traccia finché non trova la nuova.	0
G	Perché vi hai cosperso terra nuova	0
H	È perché le formiche si sono confuse	0
I	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

2 – Comprensione totale

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.

Esempi:

- *Aiuta a capire dove mettere le strisce di cartone.*
- *Ti mostra dove mettere le cose nella scatola/dov’è ogni cosa.*
- *Ti mostra dove mettere i porcellini di terra per iniziare l’esperimento.*
- *Ti dice in quale parte della scatola bisogna mettere le foglie.*
- *Ti mostra come montare la scatola.*

Oppure la risposta dimostra la comprensione del fatto che è grazie all’immagine visiva della scatola che è possibile farne una nello stesso modo.

Esempio:

- *Mostra come deve apparire la scatola.*

1 – Comprensione parziale

La risposta descrive i dettagli del disegno senza indicare in che modo siano utili per portare avanti l’esperimento.

Esempi:

- *Usa frecce ed etichette.*
- *Usa frecce e disegna ciò che bisogna usare.*
- *Perché è fornita di etichette chiare.*

0 – Mancata comprensione

La risposta non spiega in modo accurato e corretto lo scopo del disegno. Può contenere informazioni tratte dal testo o ripetere la domanda.

Esempi:

- *Mostra le varie fasi dell’esperimento.*
- *Mi aiuta a capire come i porcellini di terra trovano il cibo.*
- *Ti aiuta a sapere quello che devi fare.*

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.

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? (CONTINUA)

Codice in assenza di risposta	
9	In bianco.

Per ulteriori esempi di punteggi assegnati vedi “Modelli di Riferimento” qui di seguito.

MODELLI DI RIFERIMENTO

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?	
A	Mi aiuta perché so come deve essere il mio sperimento 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	Mi mostra dove mettere le strisce e le foglie e dove non lasciare buchi sul fondo della scatola di cartone.	2
C	Ti aiuta a capire perché ha delle frecce e ci sono delle linee in posti differenti per dirti dove mettere ogni cosa	2
D	La figura mi aiuta a capire di che aspetto deve essere la scatola.	2
E	Ti aiuta a capire da dove i porcellini di terra devono iniziare	2
F	Perché ci sono delle frecce che ti mostrano dove si trova ogni cosa. Perché ci sono delle istruzioni numerate.	2
G	Ha un diagramma con etichette	1
H	Perché ha un diagramma ed etichette per spiegarti chiaramente come farla	1
I	Perché ha delle linee che indicano le cose più importanti.	1
J	Perché c'è un disegno chiaro e spiega bene il procedimento	0
K	Se non sei sicuro che cosa significano le parole puoi semplicemente guardare il disegno.	0
L	Ci permette di avere un disegno nella nostra mente di come i porcellini di terra trovano il cibo.	0
M	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

1 – Risposta accettabile

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.

Esempi:

- *Percepiranno il cibo e lo troveranno.*
- *Andranno dall'altra parte.*
- *Gireranno verso l'angolo sinistro.*

0 – Risposta inaccettabile

La risposta non identifica in modo corretto la direzione che verrà presa dai porcellini.

Esempi:

- *Si confonderanno.*
- *Alcuni gireranno a sinistra. Altri gireranno a destra.*

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.

Codice in assenza di risposta**9**

In bianco.

Per ulteriori esempi di punteggi assegnati vedi "Modelli di Riferimento" alla pagina seguente.

MODELLI DI RIFERIMENTO

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?	
A	Riescono a percepire il cibo e a trovarlo.	1
B	Andranno verso destra poi verso sinistra.	1
C	I porcellini di terra percepiranno che le foglie umide si sono spostate	1
D	Andranno verso la sinistra della scatola	1
E	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
F	Non sapranno verso quale direzione andare!	0
G	Alcuni gireranno a sinistra e altri a destra	0
H	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

1 – Risposta accettabile

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.

Esempi:

- *Usano i sensori.*
- *Percepiscono il cibo.*
- *Usano il senso dell'olfatto.*

0 – Risposta inaccettabile

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.

Esempi:

- *Sia gli uni che gli altri seguono una traccia.*
- *Le formiche seguono la prima di loro ma i porcellini di terra procedono uno alla volta.*

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.

Codice in assenza di risposta**9**

In bianco.

Per ulteriori esempi di punteggi assegnati vedi “Modelli di Riferimento” alla pagina seguente.

MODELLI DI RIFERIMENTO

10	Quali somiglianze trovi nel modo in cui le formiche e i porcellini di terra vanno alla ricerca del cibo?	
A	le formiche e i porcellini di terra usano tutti e due il loro senso	1
B	Sia le formiche che i porcellini di terra usano le antenne o i sensori per percepire il cibo.	1
C	Tutti e due hanno le antenne per odorare il cibo.	1
D	Tutti e due sentono dove sta	1
E	Con le antenne e l'olfatto	1
F	Usano tutti e due il senso dell'olfatto	1
G	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
H	Seguono la traccia.	0
I	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

1 – Risposta accettabile

La risposta numera le fasi correttamente come mostrato nel riquadro qui sotto. Per ottenere il “punteggio 1”, ciascuna fase deve avere la numerazione corretta.

0 – Risposta inaccettabile

La risposta non numera le fasi 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 fasi
--

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> 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. |
|--|

Codice in assenza di risposta

9	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

1 – Risposta accettabile	
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"> - <i>Per far vedere l'effetto causato dai vermi che scavano le gallerie.</i> - <i>Così puoi vedere come i vermi salgono e scendono.</i> - <i>Perché i vermi mischiano la sabbia e la terra.</i> 	
0 – Risposta inaccettabile	
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"> - <i>Mangiano sabbia e terra.</i> - <i>È il loro habitat naturale.</i> - <i>A loro non piace la luce.</i> - <i>Per vedere la differenza dopo quattro giorni.</i> - <i>Per vedere che cosa succede agli strati.</i> - <i>Per mostrare come i vermi prendono il cibo.</i> 	
<i>Barrate/Cancellede/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.	

Codice in assenza di risposta	
9	In bianco.

Per ulteriori esempi di punteggi assegnati vedi "Modelli di Riferimento" alla pagina seguente.

MODELLI DI RIFERIMENTO

12	Spiega perché è importante mettere strati di terra e di sabbia nella bottiglia.	
A	Così si vede come vengono alla superficie per prendere il cibo	1
B	Così i vermi possono mescolarlo mentre vengono alla superficie	1
C	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
D	Così la mescolano quando si muovono.	1
E	per vedere che cosa succede alla sabbia e la terra dopo 4 giorni	0
F	Così si possono vedere le gallerie dei vermi.	0
G	È importante metterle in modo da poter vedere che cosa succede agli strati.	0
H	Perché i vermi vivono nella terra.	0
I	È importante perché i vermi possono scavare delle gallerie per allontanarsi dalla luce.	0
J	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

1 – Risposta accettabile	
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"> - <i>Per far salire i vermi in superficie.</i> - <i>Perché ci sia un motivo per andare in superficie.</i> - <i>Per arrivare al cibo i vermi faranno una galleria che li porti in superficie.</i> 	
0 – Risposta inaccettabile	
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"> - <i>Fa sentire i vermi come se fossero in un mucchio di concime organico.</i> - <i>Perché i vermi ne sentano l'odore.</i> - <i>Così moriranno.</i> - <i>Per farli mangiare dai vermi.</i> 	
<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.	

Codice in assenza di risposta	
9	In bianco.

Per ulteriori esempi di punteggi assegnati vedi "Modelli di Riferimento" alla pagina seguente.

MODELLI DI RIFERIMENTO

13	Spiega perché per la ricerca sul nido di vermi è importante mettere la cipolla e la patata sulla superficie della terra.	
A	Così possono salire verso il cibo e scendere per evitare la luce e mescolare la sabbia e la terra	1
B	Così i vermi possono andare a scavare gallerie per arrivare al cibo.	1
C	È importante perché possono farli mangiare. Poi scavano per allontanarsi dalla luce.	1
D	Serve per permettere ai vermi di salire alla superficie e mangiare il cibo.	1
E	Così i vermi hanno cibo da mangiare per 4 giorni.	0
F	Mettere la cipolla e la patata sopra la terra è importante perché i vermi hanno bisogno di mangiare	0
G	Li tagli a pezzetti sulla superficie della brocca.	0
H	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

2 – Comprensione totale

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.

Esempi:

- *La ricerca sulle formiche perché vorrei vedere se le formiche formano una traccia con del cibo che non siano le mele.*
- *Il nido di vermi perché vorrei crearlo per controllare e vedere se la terra e la sabbia vengono mischiate.*
- *La ricerca sui porcellini di terra perché mi piacerebbe costruire il labirinto.*
- *La ricerca sulle formiche perché non ti occorre molto tempo per organizzarla.*

1 – Comprensione parziale

La risposta individua una ricerca e fornisce una spiegazione generale, che è collegata al testo, ma che potrebbe riferirsi a una qualsiasi delle ricerche.

Esempi:

- *La ricerca sui porcellini di terra perché sarebbe divertente andarli a cercare.*
- *Il nido dei vermi perché mi divertirei a guardarli cercare il cibo.*

0 – Mancata comprensione

La risposta non nomina una ricerca oppure fa riferimento ad una ricerca senza corredarla con qualche informazione del testo che ne supporti la scelta. Nota: affermare che la ricerca “è interessante” è una risposta tautologica perché è semplicemente la ripetizione di un termine presente nella domanda.

Esempi:

- *Mi piacerebbe andare in cerca di piccoli animalletti.*
- *La ricerca sulle formiche perché è interessante.*
- *La ricerca sui porcellini di terra.*
- *Il nido dei vermi. Non sapevo niente dei vermi fino a questo momento e la ricerca sembra divertente.*

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.

15. Quale delle tre ricerche hai trovato più interessante? Usa le informazioni presenti nel testo per spiegare la tua risposta. (CONTINUA)

Codice in assenza di risposta	
9	In bianco.

Per ulteriori esempi di punteggi assegnati vedi “Modelli di Riferimento” qui di seguito.

MODELLI DI RIFERIMENTO

15	Quale delle tre ricerche hai trovato più interessante? Usa le informazioni presenti nel testo per spiegare la tua risposta.	
A	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	Quello dei porcellini di terra perché è interessante che riescono a sentire il cibo con le antenne	2
C	La traccia delle formiche perché è interessante osservare come lasciano la traccia e come corrono disordinatamente	2
D	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
E	Ho trovato quello del nido di vermi perché riesci a vedere che cosa succede sottoterra.	2
F	La ricerca sulle formiche è stata la più interessante perché ci ha detto come trovano il cibo e dove vivono.	1
G	Il nido di vermi ch'è interessante e lo fai	1
H	Trovo i Porcellini di terra il progetto più interessante perché sarebbe interessante fare e osservare questo progetto	1
I	Ho trovato l'ultimo progetto il più interessante. C'erano molte fasi e mi è sembrato divertente e stimolante.	1
J	I Vermi perché sembra più divertente e facile da fare	0
K	Trovo i Porcellini di terra il progetto più interessante.	0
L	Penso che quello delle formiche è il progetto più interessante per me quando lo letto e risposto alle domande	0
M	Trovo il nido di vermi più interessante perché ci sono tanti diversi modi di fare un nido di vermi.	0