



Citation: Fiorentini, G., Paoletti, D., Ragni, B., Maiolatesi, M., & De Stasio, S. (2026). Traditional and digital dialogic reading in 0-6 services: knowledge, attitudes and perceptions of early childhood educators and teachers. *Media Education* 17(1): 43-53. doi: 10.36253/me-19659

Received: January, 2026

Accepted: March, 2026

Published: May, 2026

© 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Lettura dialogica e lettura digitale nei servizi 0-6: conoscenze, disposizioni e percezioni degli educatori e degli insegnanti della scuola dell'infanzia

Traditional and digital dialogic reading in 0-6 services: knowledge, attitudes and perceptions of early childhood educators and teachers

GIULIA FIORENTINI*, DANIELA PAOLETTI, BENEDETTA RAGNI, MARTINA MAIOLATESI, SIMONA DE STASIO

Department of Human Sciences, Communications, Education and Psychology, LUMSA University, Rome, Italy

g.fiorentini1.dottorati@lumsa.it; d.paoletti.dottorati@lumsa.it; b.ragni1@lumsa.it; m.maiolatesi@lumsastud.it; s.destasio@lumsa.it

*Corresponding author

Abstract. Dialogic reading is a well-established practice in educational services for children aged 0-6, associated with benefits for children's linguistic, cognitive and emotional development. The spread of digital devices has introduced new ways of digitally mediated dialogic reading, making it necessary to explore dispositions, competences and attitudes of early childhood professionals. This exploratory study involved 36 educators and teachers and adopted a mixed-method approach to investigate the use of dialogic reading, perceptions of its effects on child development, representations and skills related to the use of digital picture books in early childhood education. The results indicate frequent use of dialogic reading and a generally positive assessment of its effects. Greater digital skills and more positive professional attitudes are associated with a greater willingness to integrate digital technology in an educational and inclusive way. Qualitative analysis highlights ambivalent positions, with perceived benefits and fears related to early exposure. Overall, digital dialogic reading emerges as a potential resource when supported by pedagogical intent and targeted training.

Keywords: digital dialogic reading, dialogic reading, early childhood education, qualitative study, teachers and educators.

Riassunto. La lettura dialogica è una pratica consolidata nei servizi educativi per bambini di età compresa tra 0 e 6 anni, associata a benefici per lo sviluppo linguistico, cognitivo ed emotivo. La crescente diffusione dei dispositivi digitali ha introdotto nuove modalità di lettura dialogica mediata dal digitale, rendendo necessario approfondire disposizioni, competenze e atteggiamenti degli operatori della prima infanzia. Questo studio esplorativo ha coinvolto 36 educatori e insegnanti e ha adottato un approccio

metodologico misto per indagare l'uso della lettura dialogica, le percezioni dei suoi effetti sullo sviluppo del bambino, nonché le rappresentazioni e le competenze relative all'utilizzo dei libri illustrati digitali nei contesti educativi della prima infanzia. I risultati indicano un uso frequente della lettura dialogica e una valutazione complessivamente positiva dei suoi effetti. Maggiori competenze digitali e atteggiamenti professionali più favorevoli risultano associati a una maggiore disponibilità a integrare la tecnologia digitale in modo educativo e inclusivo. L'analisi qualitativa evidenzia posizioni ambivalenti, caratterizzate sia da benefici percepiti sia da timori legati all'esposizione precoce. Nel complesso, la lettura dialogica digitale emerge come una risorsa potenziale, quando sostenuta da un'intenzionalità pedagogica e da percorsi di formazione mirati.

Parole chiave: lettura dialogica digitale, lettura dialogica, educazione della prima infanzia, studio quali-quantitativo, insegnanti e educatori.

1. INTRODUZIONE

La lettura dialogica viene descritta per la prima volta alla fine degli anni Ottanta da Whitehurst e colleghi (1988) come una modalità di lettura condivisa volta a favorire l'acquisizione del linguaggio attraverso l'uso guidato di libri illustrati, con particolare attenzione al coinvolgimento attivo del bambino e al ruolo dell'adulto come supporto linguistico contingente. Secondo il modello originariamente proposto da Whitehurst e colleghi (1988), la lettura dialogica si fonda su tre componenti centrali. La prima riguarda l'impiego di tecniche pensate per stimolare la partecipazione attiva del bambino e favorire l'uso del linguaggio. La seconda consiste nel fornire feedback al bambino per aiutarlo a consolidare forme linguistiche appropriate. La terza prevede un adattamento graduale dello stile di lettura da parte dell'adulto, calibrato sul grado di sviluppo del bambino in termini di competenze linguistiche.

Nella lettura dialogica l'adulto legge con il bambino e non per lui, prestando attenzione alle risposte del piccolo e promuovendo un'interazione bidirezionale che favorisce l'apprendimento sia esplicito che implicito (Panza, 2015; Whitehurst et al., 1988). Un adulto presente, attivo e partecipe arricchisce il processo e favorisce lo sviluppo dell'alfabetizzazione emergente e delle competenze linguistiche precoci (Weadman et al., 2023).

In un recente studio Murray e colleghi (2022) descrivono la lettura dialogica come un momento e uno spazio intersoggettivo privilegiato, un contesto intimo e strutturato di interazioni specifiche, in cui i tre attori (adulto, bambino e libro) formano una triade funzionale allo sviluppo del bambino (Cárdenas et al., 2020). Nella lettura dialogica, infatti, l'adulto guida l'interazione sostenendo la comprensione e il coinvolgimento del bambino, il bambino porta le sue competenze, la curiosità e le esperienze emotive, mentre il libro offre la cornice narrativa ed emotiva dello scambio interattivo (Schapira & Grazzani, 2025). Diversi studi, inoltre, evidenziano come la lettura dialogica sia associata a un miglioramento nelle capacità di comprensio-

ne, nello sviluppo socio-cognitivo e a esiti cognitivi positivi nel tempo: incremento del quoziente intellettivo, vocabolario ampliato e competenze di lettura e comprensione più elevate (Aram et al., 2013; Dowdall et al., 2020).

Accanto alla pratica della lettura dialogica con l'utilizzazione di libri per l'infanzia e di albi illustrati negli ultimi anni si registra un crescente utilizzo di strumenti digitali, come albi illustrati digitali o libri interattivi (Liang et al., 2025). Diversi sono gli studi che ne evidenziano il potenziale nel migliorare la comprensione narrativa e l'acquisizione di vocabolario nei bambini in età prescolare (Liang et al., 2025). Nella lettura dialogica mediata da dispositivi digitali, l'interazione adulto-bambino-libro si realizza attraverso ebook e app narrative che combinano testo, immagini in movimento e suoni. Alcuni studi mostrano che specifiche scelte di design, come animazioni congruenti con la trama, possono stimolare l'interesse dei più piccoli (Li et al., 2023). Inoltre, gli ebook possono sostenere la comprensione della storia in misura paragonabile ai libri cartacei, soprattutto se inseriti in contesti di lettura condivisa in cui l'adulto mantiene un ruolo attivo nel guidare l'attenzione del bambino e nel supportare l'elaborazione del contenuto narrativo (Bus et al., 2020). In questo senso, il digitale non sostituisce il libro cartaceo ma si configura come una risorsa complementare che amplia le opportunità narrative ed educative se utilizzata con intenzionalità pedagogica.

In un contesto in cui i bambini entrano in contatto con le tecnologie digitali fin dai primi anni di vita e tali strumenti sono sempre più presenti nelle routine familiari (UNICEF, 2025) appare necessario promuovere fin dalla prima infanzia competenze di alfabetizzazione digitale che permettano ai bambini di utilizzare i media in modo critico, consapevole e creativo (UNESCO, 2021). In questa prospettiva, la lettura dialogica in digitale potrebbe rappresentare uno strumento utile per incrementare sia l'alfabetizzazione digitale sia le competenze linguistiche ed emotivo-relazionali dei bambini, integrando le caratteristiche interattive dei dispositivi con i principi della lettura condivisa.

Rispetto ai nuovi scenari della lettura dialogica in digitale i professionisti dei servizi educativi rivestono un ruolo cruciale poiché rappresentano veri e propri agenti del cambiamento (UNESCO, 2021). Le loro disposizioni, conoscenze, atteggiamenti e competenze digitali possono infatti influenzare il modo in cui la lettura dialogica viene proposta e resa accessibile ai bambini (Neumann, 2020; Runge et al., 2023).

Se da un lato la letteratura ha documentato in modo estensivo gli effetti della lettura dialogica sullo sviluppo dei diversi domini del bambino (Dowdall et al., 2020; Schapira & Grazzani, 2025), dall'altro, risultano meno esplorate le disposizioni dei professionisti ad adottare tale approccio. Rimane inoltre poco indagato come gli educatori interpretino le trasformazioni tecnologiche in atto, quale valore attribuiscono agli strumenti digitali e in che modo ritengano possibile integrare libri cartacei e albi illustrati digitali nelle pratiche quotidiane.

Studi osservativi mostrano che, durante la lettura condivisa con app narrative, gli insegnanti modificano il proprio stile di scaffolding, aumentando interventi di tipo affettivo e tecnico rispetto alla lettura con libro cartaceo, a conferma del fatto che il supporto educativo richiesto dal mezzo digitale è qualitativamente diverso e dipende dalla competenza e dalla sensibilità dell'adulto (Neumann, 2020).

La letteratura sull'integrazione delle tecnologie in didattica, infatti, evidenzia che le percezioni degli insegnanti rappresentano un predittore rilevante dell'uso educativo del digitale, insieme alla fiducia percepita e al supporto disponibile nell'impiego degli strumenti tecnologici (Runge et al., 2023).

Uno sguardo al panorama italiano mostra come la ricerca sulle rappresentazioni e sulle pratiche degli educatori e degli insegnanti della scuola dell'infanzia rispetto alla lettura dialogica tradizionale e digitale sia ancora in fase iniziale (Baroni & Mazzini, 2023; Panza, 2015), sebbene il tema dell'integrazione della tecnologia in ambito didattico stia emergendo anche nel nostro Paese (Mittiga, 2018). Nel complesso, tuttavia, la letteratura rimane frammentaria: sono ancora pochi gli studi volti a esplorare in modo sistematico come i professionisti valutino l'adozione della lettura dialogica, e ancor più scarsi quelli che indagano il suo uso in forme digitali o ibride nella routine educativa, soprattutto nella fascia 0-6 anni.

Alla luce della letteratura fin qui condivisa riteniamo interessante esplorare le conoscenze sulle disposizioni professionali verso la lettura dialogica e verso la sua declinazione digitale negli educatori ed educatrici dei servizi 0-3 e negli insegnanti della scuola dell'infanzia.

Più nello specifico, il presente studio si propone di:

1. rilevare le conoscenze dei professionisti dei servizi socio educativi 0-6 sulla lettura dialogica con libri e albi illustrati in formato cartaceo, e le loro percezioni relative agli effetti di questa pratica sullo sviluppo cognitivo e socio emotivo dei bambini;
2. esplorare le conoscenze e le pratiche relative all'uso di albi illustrati digitali (picture e-book) e libri in formato digitale con bambini tra 0 e 6 anni, indagando la propensione a integrarli nelle attività di lettura, le attitudini verso il digitale e le abilità tecniche percepite nell'utilizzo di dispositivi e risorse digitali con i più piccoli.

2. MATERIALI E METODI

2.1 Partecipanti e procedura

Il campione dello studio è composto da 36 professionisti dei servizi educativi per la fascia 0-6 anni, prevalentemente di genere femminile ($F = 94,4\%$). L'età dei partecipanti è compresa tra i 21 e i 66 anni, con un'età media pari a 45,3 anni ($DS = 13,6$). Le caratteristiche sociodemografiche del campione sono riportate in Tabella 1. Criterio d'inclusione per la partecipazione allo studio era quello di ricoprire il ruolo di insegnanti, educatori per la fascia 0-6 anni, quindi asili nido e scuole dell'infanzia. La raccolta dei dati è stata effettuata nel novembre 2024 mediante un questionario online composto da 26 item e diffuso attraverso la piattaforma Google moduli. Il protocollo, della durata di circa 15 minuti, è stato pensato per essere compilato dai partecipanti attraverso i dispositivi digitali a loro più comodi quali smartphone, tablet o computer e in momenti della giornata più adatti alle loro esigenze lavorative e di vita quotidiana. Tutti i partecipanti hanno aderito allo studio su base volontaria e hanno fornito il consenso informato prima della compilazione. Il presente studio ha ottenuto l'approvazione del Comitato Etico dell'Università LUMSA il 23 maggio 2023 (codice d'approvazione: 10/ 2023).

2.2 Strumenti

Il protocollo di rilevazione ha incluso item a risposta chiusa e item a risposta aperta, consentendo la raccolta di dati sia quantitativi sia qualitativi.

2.3 Effetti della lettura dialogica sullo sviluppo infantile

In apertura di questa sezione è stato inserito un item volto a rilevare la frequenza con cui i partecipanti

Tabella 1. Caratteristiche sociodemografiche del campione.

Variabili sociodemografiche	Campione N = 36
Età (Media, DS)	21-66a. (45,3, 13,6)
Anni di carriera (Media, DS)	0,2-35a. (15,7, 11,8)
Genere n (%)	
Maschio	2 (5,6%)
Femmina	34 (94,4%)
Livello di istruzione n (%)	
Diploma	19 (52,8%)
Laurea di primo livello o secondo livello	17 (47,2%)
Ruolo n (%)	
Educatore	15 (41,67%)
Insegnante	21 (58,33%)

Nota. a. = anni; D.S. = deviazione standard.

dichiaravano di utilizzare la lettura dialogica in sezione o in classe. Successivamente, per indagare le percezioni dei professionisti del settore 0-6 rispetto agli effetti della lettura dialogica sullo sviluppo cognitivo e socio emotivo dei bambini, è stato costruito un questionario ad hoc composto da 7 item. Gli item del questionario sono stati costruiti sulla base delle principali dimensioni emerse dalla letteratura (Murray et al., 2022; Marangi, 2023; Kogan, 2024). In particolare, è stato chiesto di esprimere il grado d'accordo sugli effetti positivi della lettura dialogica per i bambini nei domini di: memoria, attenzione, turno di parola, linguaggio, relazioni interpersonali, comprensione e regolazione emotiva, curiosità e creatività. A tal fine, si riportano alcuni esempi di item: "Ritieni che la lettura dialogata (lettura condivisa) in gruppo influenzi positivamente le seguenti aree di sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei bambini?" "Secondo Lei l'esperienza di lettura di un libro cartaceo è differente da quella di un libro in formato digitale?". Le risposte sono state rilevate tramite una scala Likert a 5 punti (fortemente d'accordo, d'accordo, né d'accordo né in disaccordo, in disaccordo e fortemente in disaccordo).

2.4 Rappresentazioni relative alla lettura su supporto digitale e all'uso di tecnologie nei servizi 0-6

Per rilevare pratiche e rappresentazioni professionali relative alla lettura su supporto digitale e all'uso di tecnologie nei servizi 0-6 è stato inserito nel protocollo un breve set di item che hanno esplorato: esperienza e uso della lettura digitale con i bambini, valutazione dell'età ritenuta più adeguata per l'introduzione di e-book e picture e-book, e convinzioni professionali sull'impatto educativo dei dispositivi digitali. Coerentemente con la natura dei contenuti indagati, sono stati impiegati forma-

ti di risposta differenti che prevedevano domande dicotomiche (Sì/No) per rilevare la presenza di esperienze o posizioni di base; una domanda a scelta multipla per l'indicazione della fascia d'età consigliata per l'utilizzo del digitale, e affermazioni su scala Likert a 5 punti per misurare il grado di accordo rispetto a specifiche valutazioni sull'uso educativo del digitale.

2.5 Conoscenze/Abilità e Atteggiamento professionale nei confronti dei dispositivi digitali

Con l'obiettivo di indagare le dimensioni di competenza e atteggiamento professionale nei confronti dei dispositivi digitali sono state utilizzate le scale Digital Competence ($\alpha = 0,74$; $\omega = 0,78$) e Professional Attitude ($\alpha = 0,60$; $\omega = 0,71$) proposte da Madsen e colleghi (2018). Gli item sono stati adattati al contesto educativo italiano per la fascia 0-6 anni e costruiti specificamente per valutare le competenze, le conoscenze e le attitudini digitali dei professionisti. A titolo esemplificativo, si riporta uno degli item somministrati ai partecipanti strutturato per indagare abilità e padronanza nell'utilizzo di supporti digitali: "Quando lavoro con i bambini, sono in grado di utilizzare gli strumenti digitali rispettando i principi pedagogici del lavoro educativo." Peraltro, le attitudini, le aspettative e l'influenza dei dispositivi digitali sulle pratiche educative sono state esplorate mediante item quali "L'uso degli strumenti digitali è essenziale per strutturare programmi educativi di qualità per bambini 0-6 anni". Per garantire la coerenza delle risposte sono stati inclusi anche item reverse; di seguito se ne riporta un esempio: "Le aspettative legate all'uso degli strumenti digitali a scuola mi causano frustrazione".

In funzione della specificità dei contenuti indagati, le risposte sono state raccolte mediante una scala Likert a 5 punti finalizzata a misurare il livello di accordo dei professionisti (fortemente d'accordo, d'accordo, né d'accordo né in disaccordo, in disaccordo, fortemente in disaccordo).

2.6 Sezione qualitativa: rappresentazioni e bisogni formativi sul digitale

Infine, sono state incluse nel protocollo 4 domande a risposta aperta, finalizzate a raccogliere dati qualitativi sulle rappresentazioni e sulle valutazioni dei professionisti rispetto alla lettura digitale e all'uso delle tecnologie nei servizi 0-6. Ai partecipanti è stato chiesto di rispondere liberamente, con parole proprie così da esplorare in modo più approfondito percezioni, argomentazioni e bisogni formativi. In particolare, le domande erano volte

ad indagare i vantaggi e gli svantaggi attribuiti alla consultazione di libri e albi illustrati in formato digitale, le motivazioni a sostegno della posizione espressa sull'opportunità di avvicinare i bambini alle tecnologie in ambito scolastico, e gli aspetti che i professionisti desidererebbero approfondire in eventuali percorsi di formazione sul tema.

2.7 Piano di analisi

I dati quantitativi sono stati analizzati con il software SPSS (v. 24.0). In relazione all'utilizzo della lettura dialogica, sono state calcolate frequenze e percentuali di risposta, al fine di descrivere sia la frequenza d'uso dichiarata dai partecipanti, sia il grado di accordo rispetto agli effetti positivi percepiti della lettura dialogica sullo sviluppo infantile. Per quanto riguarda le percezioni relative alla lettura su supporto digitale e all'impiego di strumenti tecnologici nella fascia 0-6 anni, sono state condotte correlazioni bivariate mediante l'indice r di Pearson, con l'obiettivo di esaminare le associazioni tra le rappresentazioni sull'uso del digitale nella lettura e nelle pratiche educative, i punteggi alla scala di Digital Competence e i punteggi alla scala di Professional Attitude. Infine, le risposte alle domande aperte sono state sottoposte ad analisi tematica con il supporto di NVivo (Lumivero, 2025) per individuare temi ricorrenti nelle rappresentazioni dei partecipanti sull'uso della lettura digitale nella prima infanzia e sui bisogni formativi connessi al digitale educativo.

3. RISULTATI

3.1 Percezioni degli specialisti relative agli effetti della lettura dialogica sullo sviluppo infantile

Il 75% dei partecipanti utilizza libri o albi illustrati in classe almeno due o tre volte a settimana e, tra questi, oltre la metà li impiega quotidianamente (dettaglio in Tabella 2).

Nel complesso, gli specialisti esprimono un giudizio molto positivo sull'influenza della lettura dialogica in gruppo sulle diverse aree di sviluppo cognitivo e socio emotivo dei bambini. Per tutte le dimensioni considerate, la grande maggioranza dei partecipanti si colloca tra "d'accordo" e "fortemente d'accordo", con una prevalenza sistematica delle risposte di forte accordo. In particolare, la totalità dei partecipanti ritiene che la lettura dialogica possa avere un effetto positivo sullo sviluppo infantile in termini di memoria, attenzione, linguaggio, curiosità e creatività. Per turno di parola, relazioni inter-

Tabella 2. Frequenza lettura libri e/o albi illustrati.

Con quale frequenza legge libri e/o albi illustrati in classe/sezione?	n	%
Raramente	2	5,6%
Una volta a settimana	7	19,4%
2-3 volte a settimana	13	36,1%
Tutti i giorni	14	38,9%

personali e comprensione e regolazione delle emozioni, pur prevalendo le posizioni di accordo o forte accordo, una piccola percentuale si esprime in modo neutro, con risposte "né in accordo né in disaccordo" pari al 2,8% per turno di parola e relazioni interpersonali e all'8,3% per comprensione e regolazione delle emozioni.

3.2 Matrice di correlazione

La matrice di correlazione è riportata nel dettaglio in tabella 3. In particolare, è emersa una correlazione positiva e statisticamente significativa tra il ritenere necessario un incremento di tecnologie nei contesti scolastici 0-6 e il considerare il digitale un supporto utile per bambini con sviluppo atipico, disturbi del neurosviluppo o disabilità ($r = 0,65$, $p < 0,001$). Questo dato indica che gli educatori e gli insegnanti più favorevoli ad arricchire nidi e scuole dell'infanzia con strumenti digitali sono anche quelli che ne riconoscono la funzione inclusiva nei confronti di bambini con difficoltà. Inoltre, anche il livello di competenze digitali posseduto, misurato tramite la scala Digital Competence (Madsen et al., 2018), risulta positivamente associato alla percezione del digitale come supporto pedagogico per bambini con sviluppo atipico ($r = 0,61$, $p < 0,001$) evidenziando come un maggiore livello di conoscenze e formazione si accompagna alla convinzione che tablet o computer possano favorire percorsi educativi più inclusivi. D'altra parte, è stata riscontrata una correlazione negativa tra competenze digitali (Digital Competence) e una posizione conservativa rispetto all'utilizzo educativo del digitale con i bambini più piccoli ($r = -0,37$, $p < 0,05$). Questo suggerisce che gli educatori e gli insegnanti meno competenti o meno formati tendono a posticipare o a escludere l'uso educativo di strumenti digitali in età precoci. In modo analogo, una minore propensione o attitudine positiva verso gli strumenti digitali (Professional Attitude) è associata a un maggior rifiuto del loro impiego educativo con i più piccoli ($r = -0,37$, $p < 0,05$). Quindi chi ha atteggiamenti meno favorevoli tende anche a considerare il digitale non adatto nella fascia di età prescolare 0-6 anni. La Professional Attitude, inoltre, correla positivamente

Tabella 3. Matrice di correlazione.

Variabili	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Tecnologie e contesti scolastici 0-6	—									
2. Digitale come supporto per b. con sviluppo atipico	0,66***	—								
3. Genere	0,24	0,16	—							
4. Contesto scolastico 0-6 di appartenenza	-0,13	-0,32		—						
5. Libro cartaceo/Libro digitale	0,07	0,16	—		—					
6. Utilizzo dispositivi digitali in sezione	0,16	0,08	-0,03	—						
7. Utilizzo e-book e picture-book in sezione	-0,18	-0,09	-0,09	0,32	—					
8. Età bambini e utilizzo dispositivi digitali	-0,27	-0,12	0,25	-0,29	-0,40*	—				
9. Distrazione e utilizzo del digitale in sezione	-0,52**	-0,33	0,07	-0,26	-0,08	0,37*	—			
10. Incremento tecnologie nei contesti scolastici 0-6	0,26	0,16	-0,06	0,20	0,28	-0,50**	-0,47**	—		
Digital Competence_TOT ^a	0,45**	0,61***	-0,12	0,32	0,24	-0,37*	-0,30	0,41*	—	
Professional Attitude_TOT ^b	0,52**	0,39*	-0,20	0,28	0,14	-0,45*	-0,37*	0,46**	0,73***	—

Nota. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

^a Digital Competence = Livello di competenze digitali percepito.

^b Professional Attitude = Attitudine ad utilizzare gli strumenti digitali.

con l'idea che il digitale possa essere un buon supporto pedagogico anche con bambini di fascia più precoce ($r = 0,46$, $p < 0,01$). Questo indica che un atteggiamento professionale più aperto al digitale si accompagna a una maggiore disponibilità a introdurre e-book e dispositivi già nei primi anni. Anche le competenze digitali (Digital Competence) mostrano una correlazione positiva con la medesima convinzione di supporto educativo in età precoce ($r = 0,41$, $p < 0,05$). In sintesi, sentirsi competenti nella tecnologia rende più probabile considerare utile l'uso del digitale già con i più piccoli. Infine, i dati emersi dalla matrice di correlazione sottolineano la presenza di un'associazione positiva molto forte tra attitudine al digitale (Professional Attitude) e la capacità percepita di mantenere relazione e attenzione dei bambini durante la lettura condivisa con picture e-book ($r = 0,73$, $p < 0,001$). Questo risultato indica che gli educatori e gli insegnanti più orientati all'uso del digitale ritengono di poter sostenere efficacemente coinvolgimento e interazione anche nelle situazioni di lettura su supporto digitale.

3.3 Analisi tematica delle risposte qualitative

I risultati dell'analisi tematica, riportati in Tabella 4, hanno evidenziato una visione articolata e talvolta ambivalente dei professionisti intervistati rispetto all'uso del digitale nei servizi educativi 0-6. Da un lato emergono vantaggi legati all'attrattività, alla praticità e allo sviluppo dell'alfabetizzazione digitale, dall'altro vengono espresse preoccupazioni legate a una precoce dipendenza dal digitale e ai potenziali effetti negativi del digitale sulle funzioni esecutive e sulla salute visiva dei bambini,

nonché una possibile riduzione della loro esperienza sensoriale, creatività e immaginazione.

Le opinioni sull'introduzione delle tecnologie a scuola risultano diversificate: alcuni professionisti manifestano un interesse verso l'utilizzo specifico di strumenti digitali, come la LIM e il gaming, altri si dichiarano interessati a sviluppare competenze per un uso corretto e consapevole della tecnologia nella prospettiva di integrarli all'interno delle pratiche didattiche.

Accanto a queste posizioni, tuttavia, alcuni partecipanti si mostrano scettici o riportano di non essere interessati a partecipare ad eventuali incontri formativi per ampliare le conoscenze sul tema dell'uso della tecnologia a scuola.

4. DISCUSSIONI

Il primo obiettivo dello studio è stato quello di rilevare le conoscenze dei professionisti del settore 0-6 sulla lettura dialogica con libri e albi illustrati in formato cartaceo, e le loro percezioni relative agli effetti di questa pratica sullo sviluppo cognitivo e socio emotivo dei bambini. Il 75% dei partecipanti riferisce di utilizzare libri o albi illustrati in classe almeno due o tre volte a settimana e, tra questi, oltre la metà li impiega quotidianamente. Questo dato è in linea con quanto presente in letteratura sottolineando come, al giorno d'oggi, le pratiche di lettura dialogica siano piuttosto diffuse nei contesti educativi 0-6 (Schapira & Grazzani, 2025).

Per quanto concerne i benefici sullo sviluppo cognitivo, dai dati raccolti emerge una percezione complessivamente positiva degli effetti della lettura dialogica sullo sviluppo infantile. In particolare, la totalità dei parteci-

Tabella 4. Risultati analisi tematica.

Domande	Nodi (Nvivo)	Percentuali di risposta
Vantaggi della lettura digitale	Alfabetizzazione digitale	8,33%
	Attrattività dei dispositivi	19,44%
	Comodità e praticità	44,44%
	Opinioni contrarie	13,89%
Svantaggi della lettura digitale	Dipendenza dal digitale	8,33%
	Impatto negativo sulle funzioni esecutive	13,89%
	Impatto sulla salute visiva	16,67%
	Mancanza di esperienza diretta con il digitale dei professionisti	22,22%
	Perdita dell'esperienza sensoriale	22,22%
	Perdita di creatività e immaginazione	8,33%
Avvicinamento dei bambini al digitale	Età troppo precoce	36,11%
	Uso eccessivo in altri contesti di vita	13,89%
	Alfabetizzazione digitale	11,11%
Percorso formativo sull'uso della tecnologia a scuola	Formazione all'utilizzo specifico di strumenti	13,89%
	Mancanza di interesse e opinioni contrarie	11,11%
	Scopi didattici	19,44%
	Sviluppo del bambino	11,11%
	Uso corretto e consapevole della tecnologia	16,67%
	Vantaggi e svantaggi dell'uso della tecnologia	11,11%

panti coinvolti nello studio ritiene che essa possa incidere favorevolmente sulle dimensioni di memoria, attenzione, linguaggio, curiosità e creatività. Effettivamente, le evidenze emerse da precedenti studi confermano come tale approccio produca effetti positivi sull'attenzione e sullo sviluppo linguistico dei bambini (Vally et al., 2015).

La maggior parte degli educatori e insegnanti coinvolti nello studio hanno inoltre riconosciuto la lettura dialogica come in grado di influenzare positivamente la comprensione delle emozioni e la regolazione emotiva dei bambini. Anche questo dato trova supporto nella lettura scientifica disponibile, in particolare, un recente studio di Kogan (2024) evidenzia come la lettura dialogica se affiancata da un'esposizione diretta al lessico emotivo, favorisce un miglioramento significativo sia nella comprensione ricettiva sia nell'espressione delle parole emotive presentate durante le attività di lettura condivisa ad alta voce. Questo suggerisce che interventi strutturati di lettura condivisa, arricchiti da strategie mirate sul lessico emotivo e dal lavoro metacognitivo, possono rappresentare una pratica efficace per sostenere lo sviluppo socio-emotivo nella prima infanzia.

Il secondo obiettivo dello studio è stato esplorare le conoscenze e le pratiche relative all'uso di albi illustrati digitali (picture e-book) e libri in formato digitale con bambini 0-6, indagando la propensione a integrarli nelle attività di lettura, le attitudini verso il digitale e le abilità tecniche percepite nell'utilizzo di dispositivi e risorse digitali con i più piccoli.

Nel complesso, i risultati emersi dalla matrice di correlazione delineano un quadro coerente in cui disponibilità a integrare strumenti digitali nei contesti educativi 0-6, competenze e atteggiamenti professionali risultano strettamente interconnessi. La forte associazione positiva tra il ritenere necessario un incremento delle tecnologie e il considerare il digitale un supporto utile per bambini con sviluppo atipico o disabilità suggerisce che l'apertura all'innovazione si accompagna alla valorizzazione della funzione inclusiva dei dispositivi, interpretati come risorsa capace di sostenere percorsi personalizzati e accessibili. Questo orientamento è in linea con evidenze recenti che attribuiscono alle tecnologie digitali e assistive un ruolo facilitante nei servizi educativi per l'infanzia con bambini con bisogni educativi speciali, soprattutto nel potenziare partecipazione, comunicazione e accesso alle attività didattiche (OECD, 2023). Inoltre, un livello più elevato di competenze digitali degli educatori e degli insegnanti è associato a una maggiore fiducia nell'uso pedagogico di tablet e computer per favorire percorsi educativi inclusivi, sia alla disponibilità a introdurre strumenti digitali in età prescolare, indicando che la formazione e l'autoefficacia tecnologica possono facilitare una lettura del digitale come opportunità educativa, piuttosto che come rischio per i più piccoli. Tale evidenza è coerente con ricerche recenti che mostrano come la percezione della facilità d'uso, e in particolare la competenza digitale percepita, sia la dimensione maggiormente associata alle attitudini ver-

so l'utilizzo della tecnologia nel settore 0-6 (Merjovaara et al., 2024). Specularmente, la correlazione negativa tra competenze digitali e posizione conservativa, insieme all'associazione negativa tra atteggiamento professionale meno favorevole e rifiuto dell'impiego educativo delle tecnologie, segnala che resistenze e prudenza potrebbero essere legate ad una minore padronanza operativa e a minore fiducia nell'uso didattico degli strumenti.

In linea con tali evidenze, la letteratura segnala altresì come la limitata conoscenza pedagogico-tecnologica degli educatori e degli insegnanti e le risorse tecnologiche insufficienti sul luogo di lavoro costituiscono ostacoli significativi all'integrazione dei supporti digitali nei contesti educativi (Ogegbo & Aina, 2020).

Infine, il legame molto forte tra l'attitudine positiva verso il digitale e la capacità percepita di mantenere relazione e attenzione dei bambini durante la lettura condivisa con picture e-book evidenzia che gli insegnanti più orientati al digitale non lo considerano un elemento che compromette l'interazione, quanto piuttosto una modalità compatibile con il coinvolgimento attivo, ritenendo di poter sostenere efficacemente attenzione, partecipazione e scambio anche nelle situazioni di lettura su supporto digitale.

Per quanto riguarda i nodi emersi dall'analisi tematica, in linea con la letteratura recente, viene sottolineata l'importanza di ampliare il concetto di alfabetizzazione digitale a partire dai servizi educativi dell'infanzia (Nardone, 2025). Inoltre, tra i vantaggi dei device digitali emergono da un lato la percezione di comodità e praticità di utilizzo per l'adulto, dall'altro vengono riconosciute caratteristiche di attrattività per i bambini.

Tale percezione è coerente con la letteratura scientifica sulla pedagogia digitale nella prima infanzia, che descrive la media education come dimensione complementare alle pratiche tradizionali e come contesto capace di sostenere motivazione e partecipazione quando è integrato in modo intenzionale nelle routine educative (Li et al., 2024). In particolare, le evidenze scientifiche sottolineano come le applicazioni narrative e-picture e book digitali ben progettati, soprattutto quando includono elementi interattivi pertinenti alla storia e sono fruiti in modo condiviso, possono aumentare interesse, attenzione congiunta e coinvolgimento dei bambini in età prescolare (Li et al., 2023). I professionisti intervistati hanno inoltre riferito interesse verso strumenti e metodologie digitali specifiche ritenute utili in ambito educativo, come la Lavagna Interattiva Multimediale (LIM), insieme alla richiesta di formazione su approcci trasversali quali coding, gaming e sulle opportunità legate all'Intelligenza Artificiale (IA).

Un ulteriore elemento emerso riguarda l'età ritenuta più adeguata per l'esposizione al digitale, individuata prevalentemente tra i 3 e i 6 anni, in accordo con le indicazioni dell'Accademia Americana di Pediatria che raccomandano una forte limitazione dell'uso sotto i 18 mesi e un impiego guidato e di qualità nelle età successive (AAP, 2016). Dalla ricerca sono tuttavia emersi anche pregiudizi e timori circa l'utilizzo dei dispositivi digitali, in particolare il rischio percepito di compromissione di funzioni esecutive e di un rallentamento dello sviluppo motorio o cognitivo in caso di esposizioni elevate e poco mediate. Tali preoccupazioni sono compatibili con uno studio neuroevolutivo che riporta associazioni tra uso molto intenso di schermi nei primi anni e alcuni indicatori neuroanatomici meno maturi, pur sottolineando che le relazioni osservate dipendono anche da variabili contestuali e familiari (Hutton et al., 2022).

Inoltre, è emerso che i dispositivi digitali sono percepiti come meno idonei a sostenere esperienze di apprendimento complete, anche sul piano sensoriale; tale posizione, secondo un recente studio, sembra riflettere più una difficoltà da parte degli insegnanti nel riconoscere il potenziale educativo di questi strumenti piuttosto che una reale mancanza di competenze tecnologiche (Vidal-Hall et al., 2020). Uno dei timori riscontrati sembra estendersi anche alla possibile perdita di creatività e immaginazione connesse al gioco. Il gioco viene infatti associato prevalentemente dagli insegnanti ad attività tradizionali caratterizzate da esplorazione, socializzazione, esperienza diretta e scelta autonoma (Palaologou, 2016). Tuttavia, queste caratteristiche risultano meno frequentemente riconosciute nelle interazioni dei bambini con i dispositivi digitali, evidenziando una minore associazione tra tecnologia e gioco rispetto ad altre attività (Palaologou, 2016). Un'altra preoccupazione ricorrente riguarda l'impatto sulla salute visiva: le sintesi più recenti sullo screen time in età prescolare evidenziano che i rischi aumentano soprattutto con uso prolungato a distanza ravvicinata e con la riduzione di attività alternative, raccomandando pause frequenti e tempi quotidiani equilibrati (Ponti, 2023).

In questa direzione, l'AAP ribadisce che eventuali esiti negativi non sono attribuibili al digitale in sé, ma alla fruizione passiva e alla sostituzione di esperienze (AAP, 2016). Infine, è emersa la percezione di una discrepanza tra ambiente domestico e contesto educativo rispetto ad accesso ai dispositivi, aspettative d'uso e pratiche di mediazione; questo dato suggerisce l'opportunità di rafforzare il confronto e l'allineamento tra scuola e famiglia.

5. LIMITI E PROSPETTIVE FUTURE

Nonostante gli interessanti risultati emersi da questo studio è necessario considerarne anche i limiti. In primo luogo, il campione esiguo non è rappresentativo della popolazione dei professionisti dei servizi educativi 0-6. Questo riduce la generalizzabilità dei dati e suggerisce la necessità, in ricerche future, di coinvolgere campioni più ampi, diversificati e bilanciati che riflettano la composizione reale del settore. Un ulteriore limite riguarda il disegno trasversale, che consente di rilevare associazioni tra variabili, ma non permette di trarre conclusioni in termini causali o di cambiamento nel tempo. In questo senso, studi longitudinali potrebbero chiarire meglio le direzioni delle relazioni osservate. D'altra parte, però, un punto di forza di questo studio è l'adozione di un approccio mixed methods, che ha integrato analisi quantitativa delle correlazioni e analisi qualitativa tematica, permettendo una comprensione più ricca delle rappresentazioni professionali; tuttavia, tali analisi richiedono ulteriori conferme su campioni più estesi. Un altro aspetto che potrebbe essere approfondito riguarda gli effetti della lettura dialogica, tradizionale e digitale, sulle competenze linguistiche, cognitive e socio emotive dei bambini. Ricerche future potrebbero avviare studi focalizzati che prevedano una selezione rigorosa delle applicazioni e dei picture e-book utilizzati, coinvolgendo campioni ben definiti di bambini e insegnanti e adottando misure osservative e standardizzate degli esiti. In prospettiva futura, appare altresì prioritario progettare e valutare programmi strutturati di formazione per educatori e insegnanti, mirati non solo a promuovere l'adozione della lettura dialogica e dialogica-digitale, ma anche più in generale a potenziare competenze tecniche nell'uso del digitale, con particolare attenzione alla dimensione emotiva e alle strategie di mediazione adottate dall'adulto. Dunque, l'educazione degli adulti al digitale e alle pratiche dialogiche può contribuire a superare un uso percepito come accessorio o riempitivo dei dispositivi (Marangi, 2023), garantendo quella impalcatura relazionale e cognitiva che sostiene l'apprendimento e il coinvolgimento dei bambini nella prima infanzia (Vygotskij, 1978).

6. CONCLUSIONI

In conclusione, i risultati di questo studio confermano come la lettura dialogica sia percepita dai professionisti 0-6 come una pratica educativa ad alto valore, capace di sostenere in modo trasversale lo sviluppo cognitivo e socio emotivo dei bambini. D'altra parte, l'emergere di forme di lettura dialogica in digitale evidenzia un poten-

ziale interessante, purché la tecnologia venga integrata con intenzionalità pedagogica e mantenendo centrale la triade adulto bambino libro, anche quando mediata da e-book e app narrative (Bus et al., 2020; Li et al., 2023; Marangi, 2023). In questa prospettiva, il digitale non si configura come alternativa all'analogico, ma come dimensione complementare che richiede una mediazione educativa consapevole, capace di integrare strumenti diversi all'interno di esperienze coerenti e significative (Marangi, 2023). Le correlazioni e i temi qualitativi suggeriscono infatti che competenze e atteggiamenti professionali verso il digitale si associano in modo significativo alla disponibilità a utilizzarlo come risorsa educativa, inclusiva e relazionale, soprattutto nei contesti in cui l'adulto si sente formato e supportato (Madsen et al., 2018; Merjovaara et al., 2024). Nel complesso, questi dati indicano la necessità di rafforzare percorsi di formazione mirati, capaci di integrare principi della lettura condivisa e alfabetizzazione digitale, così da accompagnare i servizi 0-6 nell'adozione di pratiche ibride coerenti con le trasformazioni dell'era post digitale e con le indicazioni delle organizzazioni internazionali sull'educazione ai media fin dalla prima infanzia (UNESCO, 2021; OECD, 2023; UNICEF, 2025).

BIBLIOGRAFIA

- AAP (2016), American Academy of Pediatrics announces new recommendations for children's media use. *Media and young minds. Pediatrics*, 138(5), e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Baroni, F., & Mazzini, A. (2023). Nuove frontiere narrative per futuri insegnanti. Educare alla lettura con le tecnologie. Un'esperienza laboratoriale a Scienze della formazione primaria. *Scienze pedagogiche*, 253.
- Bus, A. G., Neuman, S. B., & Roskos, K. (2020). Screens, apps, and digital books for young children: The promise of multimedia. *AERA Open*, 6(1), 2332858420901494. <https://doi.org/10.1177/2332858420901494>
- Cárdenas, K., Moreno-Núñez, A., & Miranda-Zapata, E. (2020). Shared book-reading in early childhood education: Teachers' mediation in children's communicative development. *Frontiers in Psychology*, 11, 2030. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02030>
- Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 111-122. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.005>
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared pic-

- ture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91(2), e383–e399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Hutton, J. S., Dudley, J., DeWitt, T., & Horowitz-Kraus, T. (2022). Associations between digital media use and brain surface structural measures in preschool-aged children. *Scientific Reports*, 12(1), 19095. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-20922-0>
- Kogan, A. M. (2024). Using dialogic reading and direct instruction of emotion words to increase emotion vocabulary knowledge in the preschool classroom. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 19(1), 89–101. <https://doi.org/10.1108/JRIT-12-2023-0192>
- Li, H., Zhang, T., Woolley, J. D., An, J., & Wang, F. (2023). Exploring factors influencing young children's learning from storybooks: Interactive and multimedia features. *Journal of Experimental Child Psychology*, 233, 105680. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105680>
- Li, H., He, H., Luo, W., & Li, H. (2024). Early childhood digital pedagogy: a scoping review of its practices, profiles, and predictors. *Early Childhood Education Journal*, 1–22. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01804-8>
- Liang, C., Zhang, L., & Sun, J. (2025). The comparative impact of digital and print storybook reading on preschool children's comprehension and vocabulary learning: a two-decade meta-analysis. *International Journal of Early Childhood*, 57(2), 547–573. <https://doi.org/10.1007/s13158-024-00410-4>
- Madsen, S. S., Thorvaldsen, S., & Archard, S. (2018). Teacher educators' perceptions of working with digital technologies. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13(3), 177–196. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2018-03-04>
- Marangi, M. (2023). *Addomesticare gli schermi. Il digitale a misura dell'infanzia 0-6*. Scholé
- Merjovaara, O., Eklund, K., Nousiainen, T., Karjalainen, S., Koivula, M., Mykkänen, A., & Hämäläinen, R. (2024). Early childhood pre-service teachers' attitudes towards digital technologies and their relation to digital competence. *Education and Information Technologies*, 29(12), 14647–14662. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12237-y>
- Mittiga, S. (2018). Il valore educativo del digital storytelling. *Media Education*, 9(2), 308–328.
- Murray, L., Rayson, H., Ferrari, P., Wass, S. V., & Cooper, P. J. (2022). Dialogic book-sharing as a privileged intersubjective space. *Frontiers in Psychology*, 13, 786991. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.786991>
- Nardone, R. (2025). Digital media in 0-6: Educational design between services and families. *Media Education*, 16(1), 25–33. <https://doi.org/10.36253/me-17097>
- Neumann, M. M. (2020). Teacher scaffolding of preschoolers' shared reading with a storybook app and a printed book. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(3), 367–384. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1705447>
- Ogegbo, A.A., & Aina, A. (2020). Early childhood development teachers' perceptions on the use of technology in teaching young children. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), a880. <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.880>
- OECD. (2023). *Digital technologies to support young children with special needs in early childhood education and care: A literature review* (OECD Education Working Papers No. 294). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/34f9d9e8-en>
- Panza, C. (2015). Nati per leggere e lettura dialogica: a chi e come. *Quaderni acp*, 2, 95–101.
- Palaologou, I. (2016). Teachers' dispositions towards the role of digital devices in play-based pedagogy in early childhood education. *Early Years*, 36(3), 305–321. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1174816>
- Ponti, M. (2023). Screen time and preschool children: Promoting health and development in a digital world. *Paediatrics & Child Health*, 28(3), 184–192. <https://doi.org/10.1093/pch/pxac125>
- Runge, I., Lazarides, R., Rubach, C., Richter, D., & Scheiter, K. (2023). Teacher-reported instructional quality in the context of technology-enhanced teaching: The role of teachers' digital competence-related beliefs in empowering learners. *Computers & Education*, 198. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104761>
- Schapira, R., & Grazzani, I. (2025). Shared book reading and promoting social and emotional competences in educational settings: a narrative review. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1622536>
- UNESCO. (2021). *Global standards for media and information literacy curricula development guidelines*. UNESCO.
- UNICEF Innocenti. (2025). *Childhood in a digital world*. UNICEF Office of Research Innocenti. <https://www.unicef.org/innocenti/reports/childhood-digital-world>
- Vally, Z., Murray, L., Tomlinson, M., & Cooper, P. J. (2015). The impact of dialogic book-sharing training on infant language and attention: a randomized controlled trial in a deprived South African community. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 865–873. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12352>

- Vidal-Hall, C., Flewitt, R., & Wyse, D. (2020). Early childhood practitioner beliefs about digital media: integrating technology into a child-centred classroom environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 167-181. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1735727>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Weadman, T., Serry, T., & Snow, P. (2023). Oral language and emergent literacy strategies used by Australian early childhood teachers during shared book reading. *Early Childhood Education Journal*, 51, 1335–1348. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01381-8>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). *Accelerating language development through picture book reading*. *Developmental Psychology*, 24(4), 552.