

Cosa rende la lettura ad alta voce una pratica di qualità? La testimonianza di insegnanti eccellenti

What makes reading aloud a quality practice? The testimony of excellent teachers

Chiara Bertolini

Professor (Associate) Didactics and Special Education | University of Modena and Reggio Emilia | chiara.bertolini@unimore.it

Giulia Toti

Research fellow | University of Perugia | giuliatotiunip@gmail.com

Benedetta D'Autilia

Research fellow | University of Perugia | bene.dauti@gmail.com

ABSTRACT

There are numerous studies in the literature documenting the effectiveness of reading aloud in the cognitive, linguistic and emotional development of children from a very early age. Reading in fact emerges as a fundamental tool for the development of literacy, comprehension skills, reading and writing, competences that are of extreme relevance within the individual school career. The mediation of reading aloud also enables young children to approach stories at an early age, thus training their comprehension skills, accessing texts at a higher linguistic level than those they could access through independent reading, and being able to listen to texts that are more interesting and engaging for them. For these and many other aspects, the practice of reading aloud is at the centre of current studies, as it represents a fundamental intervention in the promotion of an individual's overall educational success, and for this reason, school contexts are configured as fundamental learning environments for all. However, as much as reading aloud plays a relevant role in the development of the aforementioned competences, less evident is the 'how' to achieve these results, in which way this practice can best be applied. This work stems from these considerations and pursues the objective of identifying the attentions held and actions carried out by teachers during reading aloud.

Starting from the data acquired in the logbooks and the categorised evidence from 22 semi-structured interviews, in which the experiences related to the practice of reading aloud by primary and secondary school teachers were collected, the aim is to understand the aspects that make the practice of reading aloud of better quality.

Keywords: Reading aloud, Literacy teaching, Literacy practices, Reading intervention, School

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2022

Citation: Bertolini, C., Toti, G., & D'Autilia, B. (2022). What makes reading aloud a quality practice? The testimony of excellent teachers. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 1(1), 35–54. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2022-04>.

Corresponding Author: Chiara Bertolini | chiara.bertolini@unimore.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/edl>

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2022-04

* Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto degli autori. I §§ 1, 1.2 sono attribuibili a C. Bertolini; §§ 2;3;4;4.1;4.2 sono attribuibili a B. D'Autilia; §§ 4; 4.3; 5; 5.1; 5.2 sono attribuibili a G. Toti; il § 6 è attribuibile congiuntamente a B. D'Autilia e G. Toti. L'intera stesura dell'articolo, il processo metodologico e l'analisi dei dati sono stati svolti sotto la supervisione di C. Bertolini.

1. Introduzione

Che la lettura ad alta voce rappresenti un'efficace pratica attraverso cui promuovere lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale dei bambini, fin dalla primissima infanzia, è stato affermato e dimostrato dai risultati di oltre 75 anni di ricerca educativa (Bartolucci & Batini, 2020; Batini, 2022a; Batini et al., 2020; Duursma et al., 2008).

Gold e Gibson (2001), ad esempio, sostengono che la lettura ad alta voce sia il fondamento dello sviluppo dell'alfabetizzazione. E' tramite la mediazione della lettura ad alta voce che i bambini più piccoli possono avvicinarsi precocemente alle storie ed allenare le loro abilità di comprensione, i bambini più grandi e i ragazzi sono in grado di fruire fruttuosamente di testi di livello linguistico superiore rispetto a quelli a cui potrebbero accedere mediante la lettura autonoma, potendo così ascoltare testi per loro maggiormente interessanti e coinvolgenti (Kalb & Van Ours, 2014; Sénéchal & LeFevre, 2002).

Leggere ad alta voce rende le idee complesse più accessibili ed espone i bambini a un vocabolario più ricco e a forme e varietà linguistiche che non fanno parte del linguaggio quotidiano (Batini, Susta et al., 2021; Batini et al., 2020) oltre a rafforzare le abilità di scrittura e di comprensione (Al-Mansour & Al-Shorman, 2011; McInnes et al., 2003; Nurkaeti et al., 2019).

La pratica della lettura ad alta voce è al centro degli studi attuali in quanto rappresenta un intervento fondamentale nella promozione del successo formativo globale di un individuo e i ricercatori sembrano concordare sul fatto che, finché esiste l'insegnamento, la lettura ad alta voce dovrebbe essere incorporata nel curriculum, indipendentemente dall'età degli studenti (Al-Mansour & Al-Shorman, 2011).

I benefici coinvolgono naturalmente anche le dimensioni emotive e relazionali (Batini, Luperini et al., 2021). Leggere ad alta voce infatti permette di verbalizzare le emozioni, le motivazioni e i comportamenti dei protagonisti presenti nella storia, incoraggiando i bambini a definire le proprie emozioni, a considerare le diverse ragioni che causano determinati comportamenti e a quali siano le loro implicazioni. Ciò dunque permette di potenziare la capacità di riconoscere, esprimere e regolare il proprio panorama emotivo (Aram & Shapira, 2012). Non a caso l'American Academy of Pediatrics (AAP) raccomanda con forza ai genitori la lettura precocissima per i propri figli, sollecitandoli ad iniziare il più presto possibile dopo la nascita, citando benefici cognitivi, socio-emotivi e neurobiologici duraturi (Hutton, Phelan et al., 2017; Hutton, Horowitz-Kraus et al., 2017). Le ricerche, in collegamento a ciò, hanno ormai ampiamente riconosciuto che i genitori, in qualità di primi 'insegnanti' dei bambini, svolgono un ruolo vitale nello sviluppo di molte loro abilità, compreso il linguaggio e lo sviluppo emotivo (Boomstra et al., 2013; Han & Neuharth-Pritchett, 2013; Hindman et al., 2008).

1.1 La lettura nel contesto scolastico

La lettura condivisa di libri nei servizi educativi per la prima infanzia e nella scuola è stata identificata come un mezzo fondamentale per promuovere lo sviluppo precoce dei bambini, in particolare come strumento per colmare le disparità socioeconomiche nelle abilità dei bambini all'ingresso delle scuole (Arnold Doctoroff, 2003; Brooks-Gunn & Markman, 2005; Hulseley et al., 2011), poiché vi è un netto divario nel rendimento scolastico tra i bambini provenienti da contesti di reddito medio-basso e quelli delle fasce reddituali superiori, che emerge presto nello sviluppo. In questa disparità si può intervenire con la lettura ad alta voce i cui effetti risultano rilevanti nel contesto scolastico, con training annuali (Wanzek et al., 2019). La lettura ad alta voce, quindi, se praticata con costanza e per tempi prolungati, consente a ciascuno di esprimere le proprie potenzialità (Lonigan & Shanahan, 2009).

In connessione logica a ciò, il tema del successo scolastico, ha rappresentato un ulteriore ambito di analisi in relazione all'uso della lettura ad alta voce. Infatti numerose sono le evidenze in letteratura che

Effects of Reading

mettono in relazione la lettura ad alta voce con lo sviluppo delle conoscenze e abilità necessarie al successo scolastico. Le pratiche di lettura condivisa, infatti, sono ampiamente raccomandate per promuovere il linguaggio e altre abilità denominate di emergent literacy (Farrant & Zubrick, 2013; Lonigan & Shanahan, 2009), ovvero lo sviluppo di quelle competenze che saranno necessarie per imparare a leggere all'inizio della scuola primaria. Da ulteriori studi emerge che i bambini abituati ad ascoltare letture di solito scrivono bene e ottengono risultati migliori anche in altre aree (Al-Mansour & Al-Shorman, 2011). La lettura infatti promuove e supporta lo sviluppo di processi inferenziali, logico-causali e critici e favorisce la costruzione di immagini mentali (Freschi, 2018). Inoltre le abilità legate alla comprensione narrativa sviluppate in età precoce facilitano l'attivazione di quei circuiti neurali che controllano le funzioni esecutive come la pianificazione, il controllo dell'attenzione, il monitoraggio dell'esecuzione, la flessibilità nella scelta delle strategie, la memoria di lavoro e la velocità di processamento che, a loro volta, influenzano con forza l'apprendimento della letto-scrittura e, di conseguenza, il futuro successo scolastico (McInnes et al., 2003). L'esposizione alla lettura risulta decisiva quindi sui primi successi scolastici, mostrandosi in grado di influenzare il percorso scolastico del bambino oltre che la percezione stessa che il bambino avrà di sé come studente (Sénéchal, 2015).

In quest'ottica i servizi educativi per la prima infanzia e la scuola in generale si configurano come contesti di apprendimento fondamentali per tutti, all'interno dei quali colmare le disparità, attraverso strumenti e pratiche utili tra le quali risulta rilevante la lettura ad alta voce.

Tuttavia, per quanto la lettura ad alta voce rivesta un ruolo rilevante nello sviluppo delle competenze citate, meno chiaro appare essere il processo ed il modo attraverso cui la pratica della lettura debba esser portata avanti per permettere tali conquiste e produrre tali benefici (Fisher et al., 2004; Maneka & Frankel, 2018).

Da queste considerazioni e dalla rilevanza che il contesto scuola, e di conseguenza l'intero corpo docente, riveste nello sviluppo delle potenzialità cognitive, emotive e relazionali dei ragazzi, nasce lo studio qui presentato.

2. Contesto della ricerca

La ricerca si colloca all'interno di *Leggere: Forte!*, politica educativa della Regione Toscana, realizzata con il coordinamento scientifico e operativo dell'Università degli Studi di Perugia, Dipartimento FISSUF e con il partenariato, dell'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana, del Cepell (Centro di promozione del libro e della lettura), di Indire (Istituto centrale di innovazione, documentazione e ricerca educativa) e con la collaborazione di LaAV (movimento nazionale di volontari per la Lettura ad Alta Voce all'interno dell'associazione Nausika) (Batini, 2021).

L'obiettivo concreto di questa politica educativa della Regione Toscana è inserire la lettura ad alta voce delle educatrici e degli insegnanti in maniera intensiva, progressiva, quotidiana nel sistema di educazione e istruzione toscano per tutti i nuovi cittadini e le nuove cittadine da 0 a 19 anni. L'obiettivo operativo risponde a una finalità più ampia che è quella di offrire a tutti i bambini e ragazzi del territorio regionale la possibilità di raggiungere il successo formativo e contrastare il fenomeno della dispersione scolastica.

In questo contesto si collocano le interviste semi-strutturate, oggetto del presente lavoro, svolte a conclusione dell'anno scolastico 2020/2021, rivolte a docenti 'eccellenti' di scuola primaria e secondaria impegnati nell'iniziativa *Leggere: Forte!* della Regione Toscana, con l'obiettivo di individuare le strategie e le tecniche fondamentali per una corretta gestione della pratica della lettura ad alta voce in ambito scolastico (Batini & Giusti, 2021, 2022).

I docenti impegnati in tale iniziativa hanno partecipato durante l'intero anno scolastico a corsi di formazione specifica e leggono in classe a bambini/studenti quotidianamente e continuativamente, in modo

Effects of Reading

progressivo, intensivo, sistematico ed orientato alla bibliovarietà, secondo il metodo a cui *Leggere: Forte!* aderisce (Batini, 2019, 2022a).

Parte dei training e dell'adesione alla politica educativa è stata dedicata alla compilazione settimanale da parte dei docenti del diario di bordo, al fine di documentare e lasciare traccia del percorso, attraverso un approccio metacognitivo. Ciò si rivela utile sia per i docenti per sviluppare una maggiore consapevolezza del progetto, sia per i ricercatori dal momento che il diario permette di raccogliere informazioni utili ad integrare le evidenze emerse nell'analisi quantitativa degli effetti della lettura ad alta voce. Il diario quindi permette di monitorare l'attività di lettura svolta nel corso del tempo, avendo una più approfondita conoscenza di come tale pratica è stata attuata all'interno di uno specifico contesto educativo e scolastico. I docenti sono stati inoltre sostenuti con azioni di accompagnamento, sostegno e monitoraggio durante l'intero anno scolastico.

3. Obiettivo della presente ricerca

Come precedentemente affermato, la lettura ad alta voce si dimostra una pratica in grado di influenzare l'acquisizione di competenze cognitive, emotive e relazionali, rappresentando un valido strumento nello sviluppo psico-cognitivo di bambini e ragazzi. Per quanto quindi la letteratura presenti numerosi lavori a sostegno di tale osservazione (Trelease, 2013) risultano piuttosto limitati gli studi che approfondiscono il metodo attraverso cui portare avanti tale pratica (Albright & Ariail, 2005; Fisher et al., 2004; Maneka & Frankel, 2018). Pertanto, appare complesso individuare le componenti, le strategie o le accortezze che permettono di svolgere la lettura efficacemente, all'interno dei contesti scolastici.

L'obiettivo di tale ricerca è pertanto quello di comprendere cosa possa rendere la lettura ad alta voce più efficace. Partendo dai dati raccolti nei diari e dalle evidenze delle interviste analizzate, si intende capire gli aspetti che rendono di migliore qualità la pratica della lettura ad alta voce, provando a delineare profili differenti di insegnanti e docenti che svolgono quotidianamente tale attività in classe.

4. Metodologia

4.1 Campione

Il campione è stato selezionato attraverso un processo complesso che ha inteso basarsi su criteri definiti e condivisi per limitare la soggettività della scelta. I criteri di inclusione/esclusione avrebbero dovuto contribuire a definire l'expertise degli insegnanti coinvolti rispetto alla pratica della lettura ad alta voce, in modo da individuare coloro che praticano la lettura in modo eccellente. Per prima cosa si è fatto riferimento all'analisi dei diari di bordo compilati quotidianamente (e inviati settimanalmente) dalle insegnanti delle scuole primarie e secondarie di I e II grado che hanno aderito a *Leggere: Forte!*

L'inclusione o l'esclusione dell'insegnante nel campione definitivo degli intervistati era determinata attraverso 3 diverse fasi, differenti per i diversi ordini di scuola (in quanto differenti erano le condizioni in cui si presentavano le relative popolazioni, numericamente e per 'tempo di lettura'). Nella prima fase, per la scuola primaria è stato individuato il seguente criterio di inclusione iniziale (Batini & Giusti, 2022):

- aver letto almeno 7 settimane consecutive.

Questo criterio costituiva un cut-off, era necessario superarlo per entrare a far parte del primo campione provvisorio. Per un'ulteriore definizione sono stati applicati i successivi step e criteri di esclusione.

Effects of Reading

La fase successiva prevedeva, per non essere esclusi, di soddisfare almeno uno di questi due criteri:

- un tempo medio di lettura quotidiano (calcolato a partire dai tempi medi quotidiani di ogni settimana) di almeno 45 minuti al giorno;
- segnalazioni del gruppo di ricerca e degli esperti a seguito di osservazione diretta dei singoli insegnanti lettori (segnalati come particolarmente bravi ed efficaci nella lettura ad alta voce).

La terza fase prevedeva di soddisfare, per essere inclusi nel campione definitivo, almeno due dei seguenti criteri:

- aver letto in modo continuativo (la soglia di tolleranza era stabilita in massimo un giorno a settimana in cui l'attività di lettura ad alta voce non veniva svolta);
- aver attribuito un punteggio medio di almeno 6 su 10 alla domanda: 'Valutazione generale dell'esperienza settimanale' nel diario di bordo;
- assenza di commenti negativi rubricati nel diario dall'insegnante, nelle ultime due settimane in cui è stata svolta l'attività di lettura ad alta voce in classe.

Per le scuole secondarie di I e II grado sono stati individuati i seguenti criteri di inclusione (occorreva soddisfare almeno due dei criteri seguenti):

- aver letto per almeno 6 settimane continuative documentate con il diario di bordo;
- un tempo medio di lettura quotidiano (calcolato sui tempi medi di lettura quotidiana di ogni settimana) di almeno 35 minuti al giorno nelle ultime 3 settimane in cui l'attività di lettura è stata svolta;
- segnalazioni del gruppo di ricerca e degli esperti intervenuti dopo osservazione diretta dei singoli docenti (segnalati come particolarmente bravi ed efficaci nella lettura ad alta voce).

Il campione così selezionato era composto da 37 insegnanti della scuola primaria e 13 insegnanti delle scuole secondarie di I e II grado (Batini & Giusti, 2022).

A partire dal 01/07/2021 tutti i docenti individuati come eccellenti sono stati contattati via mail per saggiare la disponibilità ad essere intervistati. In totale, hanno risposto e mostrato la propria disponibilità un totale di 22 docenti, in particolare, 18 della scuola primaria e 4 della scuola secondaria, di cui 3 I grado e 1 di II grado.

Tutti i docenti che hanno risposto sono stati intervistati tra il 02/07/2021 e il 26/07/2021.

4.2 Metodi per la raccolta dei dati

I membri del gruppo di ricerca, una volta ottenuto il consenso all'audio e/o video-registrazione, hanno fissato con il singolo insegnante un appuntamento per lo svolgimento dell'intervista, che si è svolta mediante le piattaforme Zoom Google Meet, Skype.

La richiesta generale con la quale sono state avviate tutte le interviste è stata quella di *'raccontare una giornata tipica in cui veniva svolta la sessione di lettura, a partire dall'inizio fino alla sua conclusione, con una particolare attenzione a tutti gli aspetti pratici della conduzione dell'attività e a tutti gli accorgimenti presi in considerazione'*.

In particolare, l'intervista semi-strutturata doveva reperire informazioni circa l'esperienza della pratica di lettura ad alta voce sui seguenti aspetti, osservati come rilevanti in letteratura (Ariail & Albright, 2005; Batini, 2019; Godde et al., 2022; Slavin et al., 2008):

Effects of Reading

1. La modalità di lettura
2. La scelta dei libri
3. Presenza o meno di rituali
4. Setting
5. Interazioni con gli alunni
6. Clima emotivo generale
7. Elementi di disturbo
8. Condivisione del percorso.

Una volta condotte le interviste, il gruppo di ricerca si è occupato della trascrizione complessiva e della successiva analisi. I risultati emersi sono parte di un processo di ricerca strutturato, il cui iter potrebbe avere un qualche interesse anche dal punto di vista metodologico ed essere replicabile in altri contesti e per altre finalità (Batini & Giusti, 2022).

La procedura segue la logica di dialogo tra ricerca e pratica didattica, tra letteratura scientifica e campo. La logica del dialogo continuo tra ricerca e pratica didattica informa di sé l'intero progetto (Batini & Giusti, 2021, 2022).

4.3 Metodi per l'analisi dei dati

Come precedentemente affermato le interviste svolte dal gruppo di ricerca all'interno del progetto *Leggere: forte* avevano lo scopo di raccogliere informazioni volte ad individuare delle tecniche attraverso cui svolgere la pratica della lettura ad alta voce in maniera ottimale.

Di conseguenza la categorizzazione precedentemente svolta perseguiva uno scopo differente dall'obiettivo di ricerca esplicitato in questo articolo e, dunque, una differente categorizzazione è stata necessaria.

In particolare si è partiti dalla rilettura complessiva dei trascritti integrali di ciascuna intervista. A partire da questi si è proceduto in parallelo in due ricercatrici, all'individuazione di categorie e sottocategorie, sulla base delle occorrenze. Al termine di questa prima fase, vi è stato un confronto relativo alla definizione ultima di tali categorie e sottocategorie e alla collocazione delle occorrenze raccolte all'interno di ciascuna.

Successivamente, al fine di distinguere dei profili differenti di insegnanti eccellenti lettori, sono stati confrontati i dati delle interviste con i diari di bordo inviati dai docenti coinvolti (per un approfondimento circa la struttura del diario di bordo si veda Robasto et al., 2022).

Per permettere un adeguato confronto i diari sono stati tagliati a 10 settimane, in modo da costruire un campione omogeneo rispetto alla durata dell'attività di lettura, e sono stati analizzati un totale di 220 diari, ai fini della presente ricerca.

È stato pertanto creato un database all'interno del quale i dati sono stati organizzati in base all'ordine di arrivo dei diari per ciascuna classe dei docenti coinvolti. L'analisi è stata condotta su dati quantitativi, cioè analizzando le risposte a domande che prevedevano una risposta numerica (es. Tempo di lettura) e le domande che prevedevano una risposta con scale Likert. Sono state inoltre analizzate le domande a risposta multipla. In questa fase, seppur presenti nei diari di bordo, non sono state analizzate le risposte delle domande aperte.

I diari sono quindi stati analizzati singolarmente e associati ai risultati emersi dalle interviste.

Questo ha permesso di creare un unico database che contenesse, per ciascun docente, i dati relativi alle interviste e i dati emersi dai diari di bordo.

4.4 Categorie per l'analisi delle interviste

L'analisi dei corpus delle interviste ha permesso di ricavare le categorie e sottocategorie, relative alla pratica della lettura svolta dalle insegnanti, gradualmente definite dal lavoro di confronto tra due differenti ricercatrici.

Sono state individuate 12 categorie (*Codes*) in base alla rilevanza delle unità di osservazione (*Cases*) presenti nel corpus. Ciascun cases è stato accorpato per nodi tematici (*Nodes*) che afferivano alle categorie individuate. In questo modo è stato possibile assegnare un valore percentuale a ciascuna categoria e a ciascun nodo tematico in base alla presenza di *cases*.

Di seguito le categorie e le sottocategorie emerse:

Tabella 1. Struttura categoriale emergente dalle interviste

CATEGORIA	SOTTOCATEGORIA
LETTURA DIALOGATA	Interazione da parte dei docenti
	Interazione da parte degli alunni
SPAZIO DELLA LETTURA	
GESTUALITÀ E MODI DI LEGGERE	
MONITORAGGIO	Monitoraggio dei lettori
	Monitoraggio dei testi
PIACERE DELLA LETTURA	
ASPETTI ORGANIZZATIVI	
CULTURA DEL LIBRO	Biblioteche / Bibliodiversità
	Comunità di lettori
ATTIVITÀ AFFINI ALLA LETTURA	
PREPARAZIONE	
CRITICITÀ RISCOSE	
BENEFICI PERCEPITI	Cognitivi-Linguistici
	Emotivo-relazionali
ESPERIENZA POSITIVA	

All'interno della prima categoria 'Lettura Dialogata' sono state inserite tutte le occorrenze relative al confronto orale nel corso dell'attività di lettura. In particolare si è prevista una suddivisione nelle due sottocategorie 'interazione da parte dei docenti' ed 'interazioni da parte degli alunni' sulla base di quale tra i due desse avvio alla conversazione. All'interno della prima sottocategoria ad esempio sono state inserite

Effects of Reading

tutte le testimonianze che riportano il fare domande per mantenere l'attenzione, fare un riepilogo, ricordare dove eravamo, fare ipotesi sul finale della storia o fare domande sullo stato emotivo o su che cosa è rimasto impresso. Analogamente la seconda sottocategoria raccoglie gli interventi verbali da parte dei bambini: chiedere il significato di una parola, fare previsioni, fare collegamenti con l'esperienza o con altri testi/attività, rielaborare il significato del testo letto.

La seconda categoria 'Spazio della lettura' si riferisce all'attenzione dichiarata da parte del docente allo spazio e al contesto in cui l'attività di lettura si svolge: predisporre uno spazio apposito, creare un'atmosfera adeguata, creare uno spazio confortevole, ecc.

La terza categoria 'Gestualità e modi di leggere' raccoglie una serie di evidenze, rispetto all'insegnante, relative all'uso di regole volte a definire il tempo della lettura, la gestione del movimento dell'insegnante durante la lettura, la mimica, il fare voci (sia finalizzata ad attirare l'attenzione degli alunni, sia ad interpretare meglio i personaggi e la storia), l'uso delle immagini.

La quarta categoria 'Monitoraggio' si articola in due sottocategorie a seconda che l'attività di monitoraggio e osservazione durante la lettura sia rivolta ai lettori (osservare i segnali di stanchezza, i bisogni, il gradimento dei testi, l'attenzione) o ai testi (alternare le tipologie di testi, alternare sessioni brevi a sessioni più lunghe, utilizzare testi di difficoltà differente, cambiare il testo scelto) al fine di gestire ottimamente ed in modo sensibile l'attività di lettura, rispondendo ai segnali provenienti dall'ambiente ed adeguando di volta in volta il comportamento e la lettura alle esigenze degli alunni.

Il 'Piacere della lettura' rappresenta la quinta categoria individuata all'interno della quale sono state inserite tutte le occorrenze relative all'espressione esplicita di piacere, sia da parte degli insegnanti che degli alunni, relative alla lettura ad alta voce. All'interno cioè sono state raccolte le testimonianze che riportano il gradimento dell'attività svolta, il piacere della condivisione e del coinvolgimento, la passione nei confronti della lettura, la creazione di rituali ed abitudini all'interno del contesto classe.

La sesta categoria 'Aspetti organizzativi' coinvolge tutte le affermazioni che sottolineano l'importanza di condividere l'attività di lettura con le colleghe e con il corpo docente, la strutturazione definitiva del tempo della lettura e l'individuazione del momento della giornata più idoneo al suo svolgimento.

La settima categoria 'Cultura del libro' raccoglie le evidenze che fanno riferimento da un lato alla costruzione di biblioteche all'interno della sezione o della scuola, al riconoscimento dell'importanza della bibliodiversità, al favorimento della conoscenza delle biblioteche presenti sul territorio; dall'altro alla costruzione di una comunità di lettori. Questa categoria include cioè tutte le affermazioni che sottolineano l'importanza della costruzione di una rete di attori che collaborano affinché la lettura si strutturi come attività di piacere e condivisione tra studenti, insegnanti-colleghi/e e genitori. Tale obiettivo è perseguito attraverso dei comportamenti e delle azioni che favoriscono lo scambio dei libri, delle informazioni, dei luoghi all'interno dei quali creare uno spazio di condivisione a partire dalla lettura ad alta voce.

L'ottava categoria 'Attività affini alla lettura' include le testimonianze di insegnanti che affiancano alla lettura ad alta voce delle pratiche, all'interno o all'esterno dell'orario scolastico. Ad esempio fare attività di scrittura o di disegno correlati alla storia letta, alle tematiche o ai personaggi; creare dei diari che raccolgono tutte le letture svolte in classe, le parole nuove apprese, le tematiche ricorrenti, gli stati d'animo vissuti; promuovere l'incontro con autori o la partecipazione a festival che abbiano come tema centrale il libro e la lettura.

La 'Preparazione' raccoglie le testimonianze relative ai comportamenti che antecedono l'attività di lettura. In particolare include il tempo dedicato alla scelta del libro, al suo studio volto ad una migliore interpretazione, all'accattivare gli alunni ed al favorire il loro coinvolgimento con il testo. Include anche le attività di formazione svolte da parte degli insegnanti, così come l'approfondimento della conoscenza di autori, case editrici e collane, la partecipazione a webinar o attività inerenti la lettura ad alta voce.

La categoria 'Criticità riscontrate' include ogni tipologia di difficoltà riscontrata nel corso dell'attività di lettura. L'undicesima categoria 'Benefici percepiti' si articola in due sottocategorie 'Benefici Cognitivi-

Effects of Reading

Linguistici' e 'Benefici Emotivo-Relazionali' sulla base della ricaduta degli effetti della pratica della lettura ad alta voce. All'interno della prima sottocategoria sono incluse le evidenze che riportano un effetto su attenzione, comprensione, linguaggio scritto e orale, ascolto, memoria, problem-solving, capacità di stabilire connessioni. All'interno dei benefici emotivo-relazionali rientrano i vantaggi riscontrati sulla coesione e sul clima di classe, sulla condivisione delle proprie esperienze e l'ascolto dei vissuti personali, sul rispetto delle diversità, sull'empatia, sulla capacità di assumere il punto di vista dell'altro e sulla capacità di tollerare la frustrazione.

Infine, l'ultima categoria 'Esperienza positiva' include commenti positivi espliciti relativi all'aver aderito al progetto *Leggere: Forte* e dunque all'aver sperimentato la pratica della lettura ad alta voce in maniera sistematica e continua all'interno delle rispettive classi. Sono evidenze che confermano anche nella percezione degli insegnanti, i vantaggi riscontrati nelle precedenti categorie e che ampliano il discorso includendo il tema della soddisfazione personale, della pazienza e del coinvolgimento emotivo che la lettura ha permesso di sperimentare.

5. Risultati

5.1 Risultati delle interviste

A livello complessivo si riporta la percentuale di *cases* relativi alle 12 categorie emerse dalle 22 interviste analizzate rivolte agli insegnanti esperti che compongono il campione d'analisi.

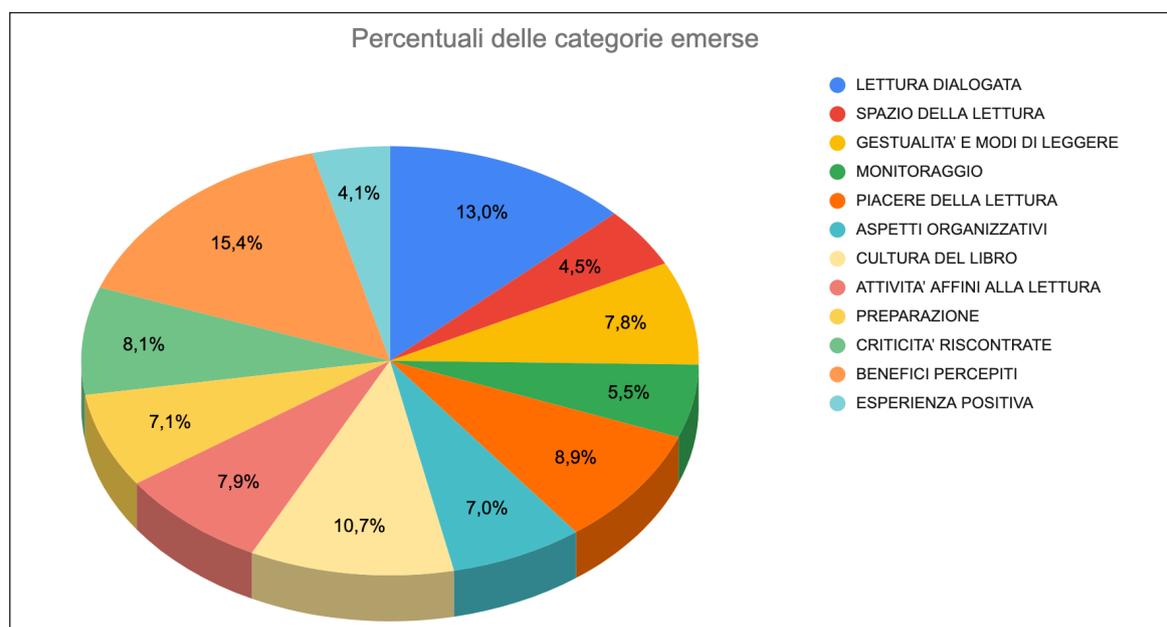


Figura 1. Distribuzione percentuale delle categorie emerse dalle interviste

Dalla distribuzione delle percentuali di risposta emergono valori maggiori relativi alla categoria 'Benefici percepiti' (15,4%). Come descritto precedentemente questa categoria include sia benefici Cognitivi-Linguistici che Emotivo-Relazionali. Dal momento che il riscontro dei benefici, così come la distinzione tra differenti tipologie, non rappresentava il focus dell'intervista, appare particolarmente significativa la volontà da parte dei docenti di sottolineare con forza tali evidenze, sia da un punto di vista linguistico e cognitivo

Effects of Reading

ma anche emotivo e relazionale, riportando dei vantaggi percepiti anche a livello di benessere interno alla classe e di coesione del gruppo. Un discorso simile potrebbe esser fatto per la categoria ‘Esperienza positiva’ che, pur essendo rappresentata dal minor numero di *cases* (4,1%), insieme alla categoria ‘Benefici percepiti’ costituisce complessivamente il 19,5% dei *cases*.

Altre categorie maggiormente ricorrenti risultano essere ‘Lettura dialogata’ (13,0%) e ‘Cultura del libro’ (10,7%).

A seguire troviamo la categoria ‘Piacere della lettura’ con l’8,9% di *cases* e la categoria relativa alle ‘Criticità riscontrate’ con l’8,1% di *cases*, la maggior parte dei quali fa riferimento al periodo complesso di COVID-19.

Tra le meno frequenti, oltre all’esperienza positiva sopracitata, si evidenzia la categoria relativa allo ‘Spazio della lettura’ (4,5%) e la categoria ‘Monitoraggio’ (5,5%).

Di seguito si riporta la percentuale di *cases* relativi alle sottocategorie emerse in relazione alle occorrenze di ciascuna categoria.

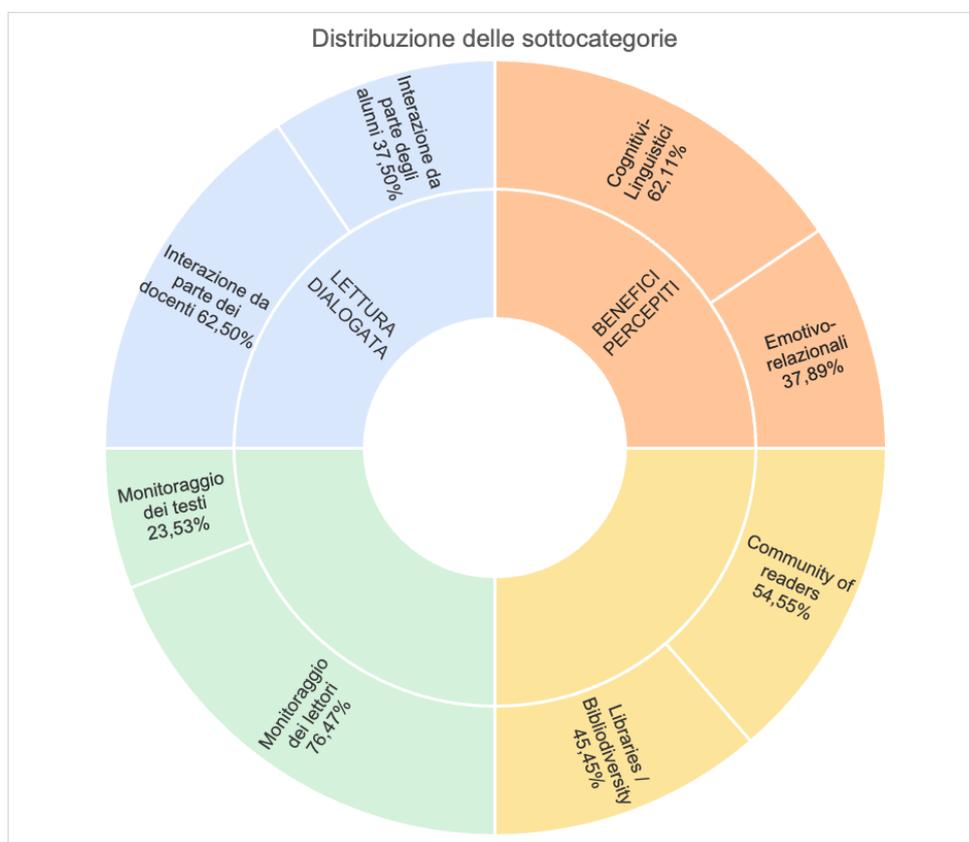


Figura 2. Distribuzione percentuale dei *cases* relativi a ciascuna sottocategoria

Come si può osservare dal grafico sulla categoria ‘Lettura dialogata’ incidono maggiormente le ‘Interazioni da parte dei docenti’ con il 62,50 % delle occorrenze, rispetto alle ‘Interazioni da parte dei ragazzi’ (37,50%), mostrando quindi una differente frequenza rispetto a chi avvia l’interazione verbale. La categoria ‘Monitoraggio’ risulta invece rappresentata per il 76,47% dalle occorrenze relative al ‘Monitoraggio dei lettori’ e dal 25,53% da quelle relative al ‘Monitoraggio dei testi’, mostrando quindi una netta prevalenza di dichiarazioni che sottolineano l’importanza di osservare e modulare l’attività di lettura sulla base dei bisogni e delle necessità degli alunni.

Effects of Reading

La 'Cultura del libro' risulta composta dal 54,55% di occorrenze relative alla 'Comunità di lettori' e dal restante 45,45% di affermazioni relative a 'Biblioteche/Bibliodiversità' riportando quindi una omogeneità interna rispetto alla categoria principale.

Infine nella categoria 'Benefici percepiti' incidono al 62,11% le affermazioni relative ai 'Benefici Cognitivi-Linguistici' e al 37,89% quelle relative ai 'Benefici Emotivo-Relazionali'.

5.2 Risultati delle interviste e dei diari

Al fine di individuare i differenti profili, utili ad individuare le caratteristiche che definiscono un lettore eccellente, sulla base delle dichiarazioni raccolte e di quanto riportato settimanalmente all'interno del diario nel corso dell'attività di lettura, è stata analizzata l'intera matrice dati separatamente per ciascun docente.

Già da un primissimo confronto sono emerse alcune differenze nelle categorie delle interviste tra i vari intervistati.

Ciò che colpisce è che esistono tre categorie ('Lettura dialogata'; 'Aspetti organizzativi'; 'Cultura del libro'), che risultano sempre rappresentate dalle occorrenze di ciascun docente. Per ognuna di queste, infatti, ogni insegnante ha espresso almeno un commento associato. Tali categorie dunque si delineano come aspetti che ciascuno, nella propria pratica della lettura ad alta voce, ha reputato fondamentali per un suo ottimale svolgimento.

Sulla base di questa evidenza, potremmo affermare che gli aspetti relativi alla 'Lettura dialogata', agli 'Aspetti organizzativi' ed alla 'Cultura del libro' si configurano come elementi indispensabili ed imprescindibili per tutti i docenti intervistati, per una buona riuscita della lettura ad alta voce, all'interno dei contesti scolastici (Albright & Ariail, 2005; Batini 2019; Gherardi & Manini, 2001; Lane & Wright, 2007; Maneka & Frankel, 2018; Marchessault & Larwin, 2014; Merletti, 1996; Merga, 2019).

In linea con quanto già presentato inoltre, due di queste ('Lettura dialogata' e 'Cultura del libro') rientrano tra le categorie con maggiori occorrenze, ed insieme agli 'Aspetti organizzativi' costituiscono il 30,7% del totale.

Per tutte le altre categorie, invece, non è possibile individuare almeno un'occorrenza sulla base dei testi analizzati.

Questa prima analisi individuale ci ha permesso di definire così due raggruppamenti possibili.

Da una parte i docenti che nella loro pratica pongono attenzione a tutti gli aspetti oggetto d'analisi e dall'altra coloro che nell'intervista non hanno posto attenzione ad almeno un aspetto.

In questa analisi abbiamo tuttavia pensato di non considerare le occorrenze relative ai benefici, essendo una conseguenza della pratica di lettura ad alta voce, svolta quotidianamente e intensivamente.

Inoltre abbiamo escluso anche le 'Criticità riscontrate' e le evidenze relative all' 'Esperienza positiva', non essendo comunque tecniche o accorgimenti possibili da attuare durante le sessioni di lettura, ma piuttosto riflessioni e commenti conclusivi dell'esperienza effettuata.

Il primo gruppo, che da questo momento chiameremo 'A', è composto da coloro che hanno riportato osservazioni afferenti a ciascuna categoria emersa dall'analisi dell'intervista, strutturata e costruita a partire dalla letteratura di riferimento.

Ciascun membro quindi del gruppo 'A' ha dichiarato nell'intervista di porre attenzione a tutti gli aspetti emersi dalle categorizzazioni e quindi a:

- Lettura dialogata
- Spazio della lettura
- Gestualità e modi di leggere

Effects of Reading

- Monitoraggio
- Piacere della lettura
- Aspetti organizzativi
- Cultura del libro
- Attività affini alla lettura
- Preparazione.

L'altro gruppo, da ora definito 'B' non ha invece fatto riferimento ad almeno uno o più di questi aspetti.

Il gruppo 'A' è così composto da 12 docenti, di cui 10 della scuola primaria e 2 delle scuole secondarie e il gruppo 'B' da 8 docenti della scuola primaria e 2 delle scuole secondarie, per un totale di 10 docenti.

Una volta definiti i due gruppi sono stati confrontati i valori medi percentuali, al fine di rilevare eventuali differenze rilevanti.

Nella categoria 'Benefici percepiti' emersa dalla categorizzazione delle interviste, pur presentando complessivamente valori medi percentuali simili tra i due gruppi, emerge una netta differenza rispetto ai 'Benefici Cognitivi-Linguistici'.

La differenza dei valori medi percentuali dei due gruppi è pari a 19,06%, con una prevalenza per il gruppo 'A' come è possibile osservare nel grafico sottostante.

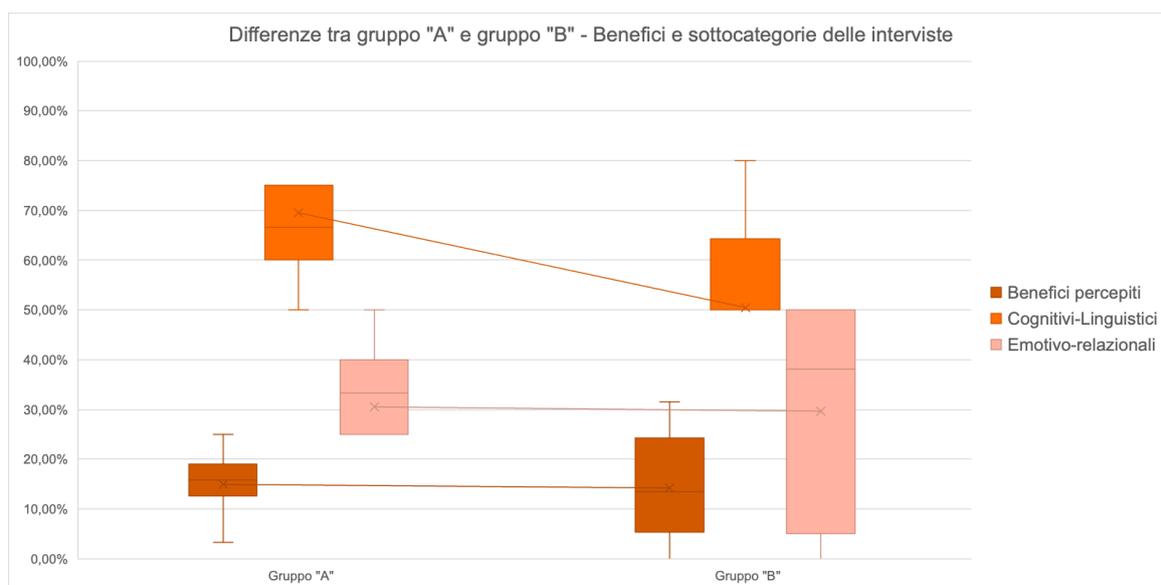


Figura 3. Differenze tra le medie percentuali del gruppo 'A' e del gruppo 'B' in relazione alla categoria 'Benefici percepiti' e alle rispettive sottocategorie emerse dalle interviste

Questo grafico mostra come le medie differenti si evidenziano in relazione alla categoria 'Benefici Cognitivi-Linguistici' e che per il gruppo 'B' i dati si disperdono maggiormente. La dispersione all'interno del gruppo 'B' è maggiormente evidente anche per i 'Benefici percepiti' complessivi. Ciò mostra come la percezione dei docenti nel gruppo A sia di ottenere maggiori benefici complessivi e cognitivi-linguistici, rispetto a quanto riportato nell'intervista da parte del gruppo B. Di particolare rilievo, come osservato prima, risulta il fatto che queste osservazioni emergano spontaneamente all'interno dell'intervista, sottolineando quindi come i docenti del gruppo 'A' pongano particolare attenzione ai vantaggi che la lettura è secondo loro in grado di produrre sugli studenti.

Effects of Reading

Per quanto riguarda le risposte ai diari di bordo, una prevalenza del gruppo 'A' emerge anche all'interno dell'alternativa di risposta 'Creazione/miglioramento di una rete di scambio di testi con librerie/famiglie/altri servizi' all'interno della domanda 'Ulteriori benefici e/o guadagni correlati all'attività di lettura'. La differenza media percentuale tra i due gruppi risulta pari a 5,85%.

Sempre all'interno della stessa richiesta inerente gli ulteriori benefici, un andamento simile, con prevalenza del gruppo 'A', è presente per l'alternativa di risposta 'Maggior coinvolgimento dei genitori' (5,42%) e per 'Momenti di confronto tra colleghe/i e/o il/la dirigente' (10,61%).

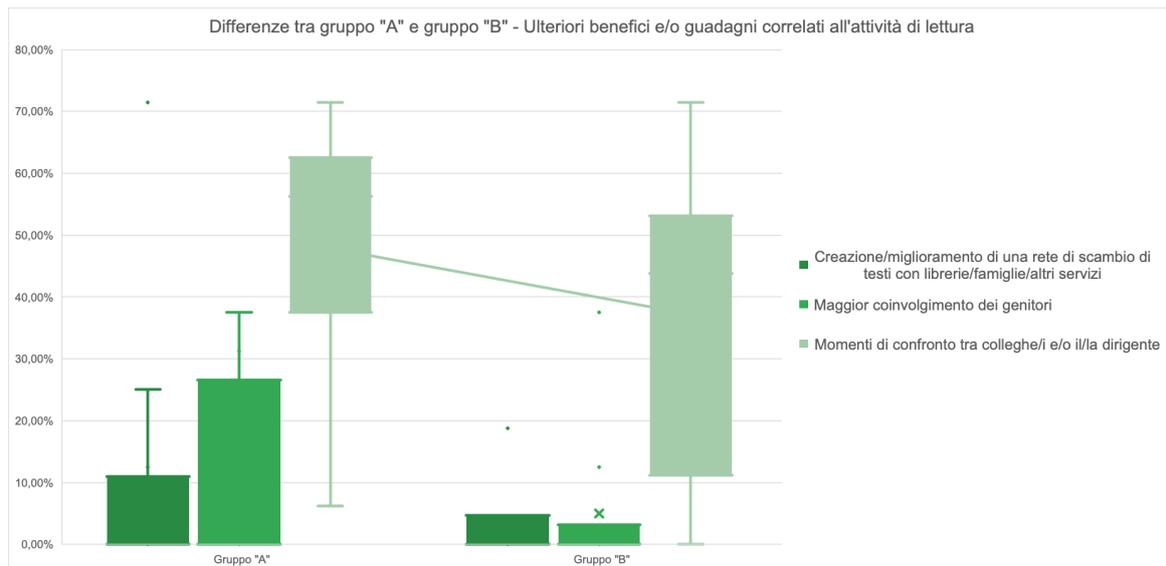


Figura 4. Differenze tra le medie percentuali del gruppo 'A' e del gruppo 'B' rispetto ad 'Ulteriori benefici' e/o guadagni correlati all'attività di lettura riportati nei diari di bordo

Per quanto riguarda la domanda relativa ai 'Benefici osservati', rilevata attraverso il diario di bordo, una prevalenza del gruppo 'A' emerge all'interno dell'alternativa di risposta 'Maggiore coesione del gruppo' e all'interno dell'alternativa di risposta 'Miglioramento della comprensione del testo'. La differenza media percentuale tra i due gruppi risulta rispettivamente pari a 5,53% e a 8,86%.

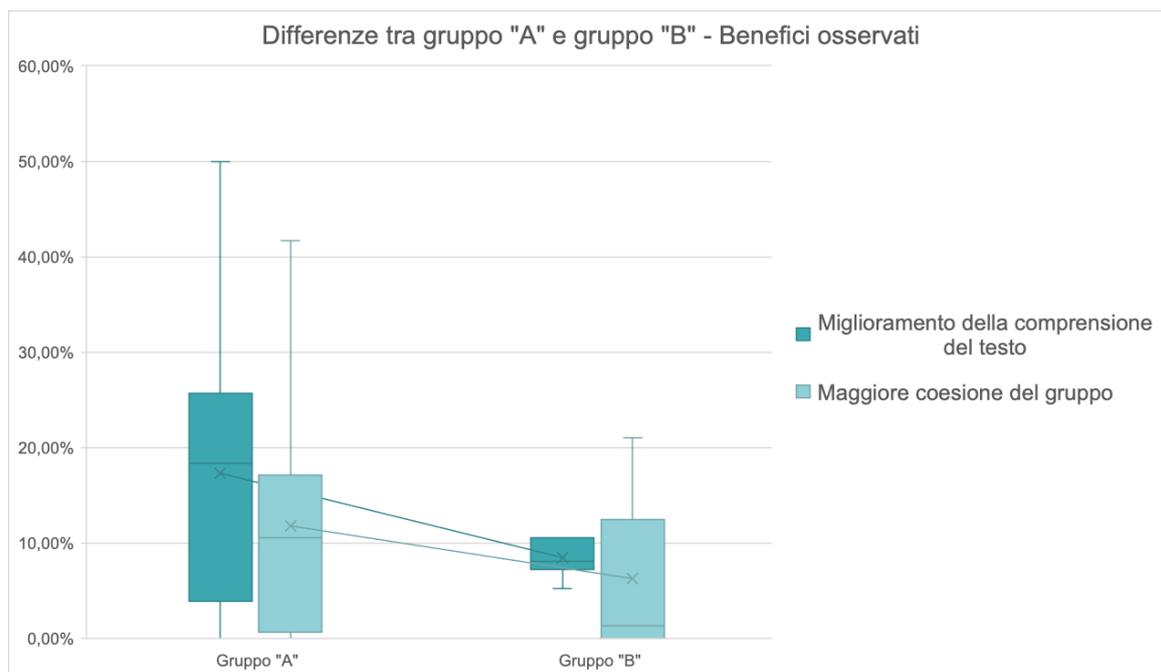


Figura 5. Differenze tra le medie percentuale del gruppo 'A' e del gruppo 'B' rispetto ai 'Benefici osservati' riportati nei diari di bordo

Infine, per la richiesta relativa alle 'Manifestazioni di interesse da parte dei bambini' emerge una prevalenza del gruppo 'A' all'interno dell'alternativa di risposta 'Manifestano emozioni correlate all'esperienza di lettura', dove la differenza media percentuale tra i due gruppi risulta pari a 7,11%. Un analogo andamento si riscontra anche per l'alternativa di risposta 'Fanno apprezzamenti sui testi scelti' in cui la differenza media percentuale tra i due gruppi è del 5,18%.

Dall'analisi complessiva delle differenze medie esistenti tra i due gruppi quelle appena descritte sono quelle risultate rilevanti e che hanno a che fare con gli esiti e le conseguenze che l'attività di lettura ad alta voce ha permesso di far emergere.

Spostando l'attenzione invece su quanto emerge dalle interviste, in particolare in relazione agli accorgimenti tenuti nel corso delle attività di lettura, si riscontra un andamento opposto nei due gruppi all'interno della categoria 'Monitoraggio'. Nella sottocategoria 'Monitoraggio dei lettori' la differenza media percentuale tra i due gruppi risulta pari a 23,61%, con una prevalenza per il gruppo 'A'; al contrario della sottocategoria 'Monitoraggio dei testi' nella quale la differenza media percentuale tra i due gruppi risulta pari a 13,61%, con predominanza del gruppo 'B'.

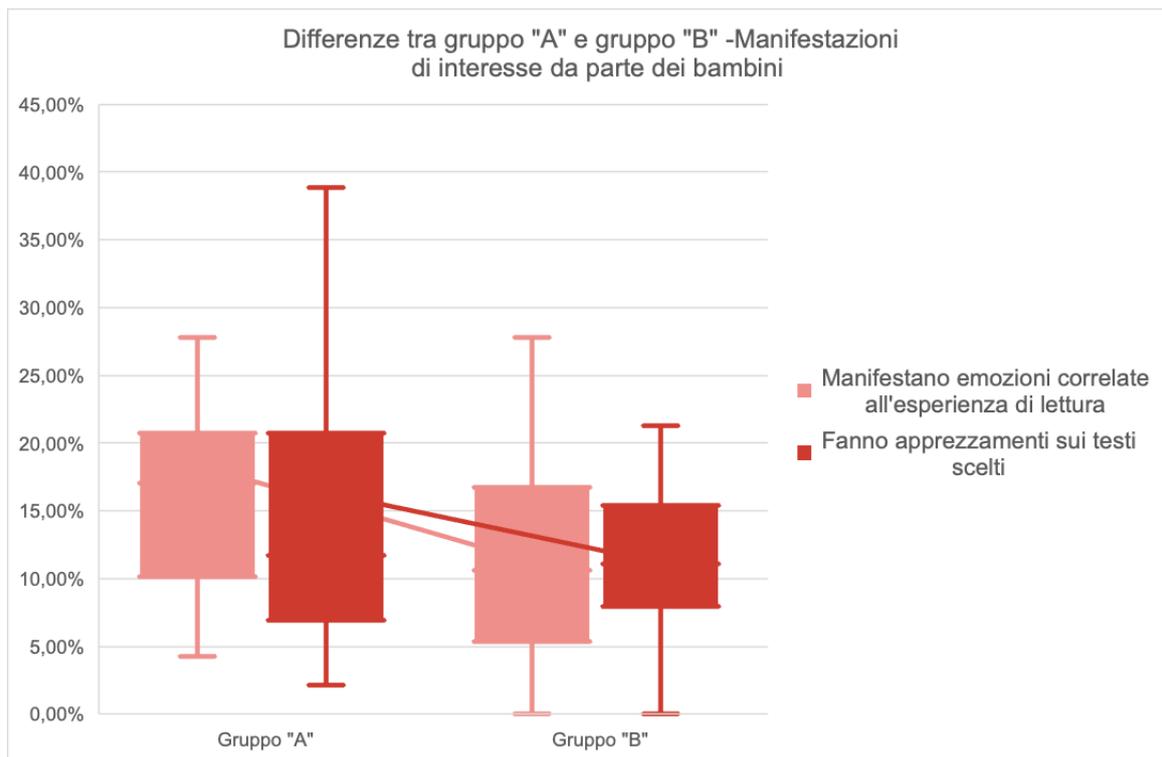


Figura 6. Differenze tra le medie percentuale del gruppo 'A' e del gruppo 'B' rispetto alle 'Manifestazioni di interesse da parte dei bambini' riportate nei diari di bordo

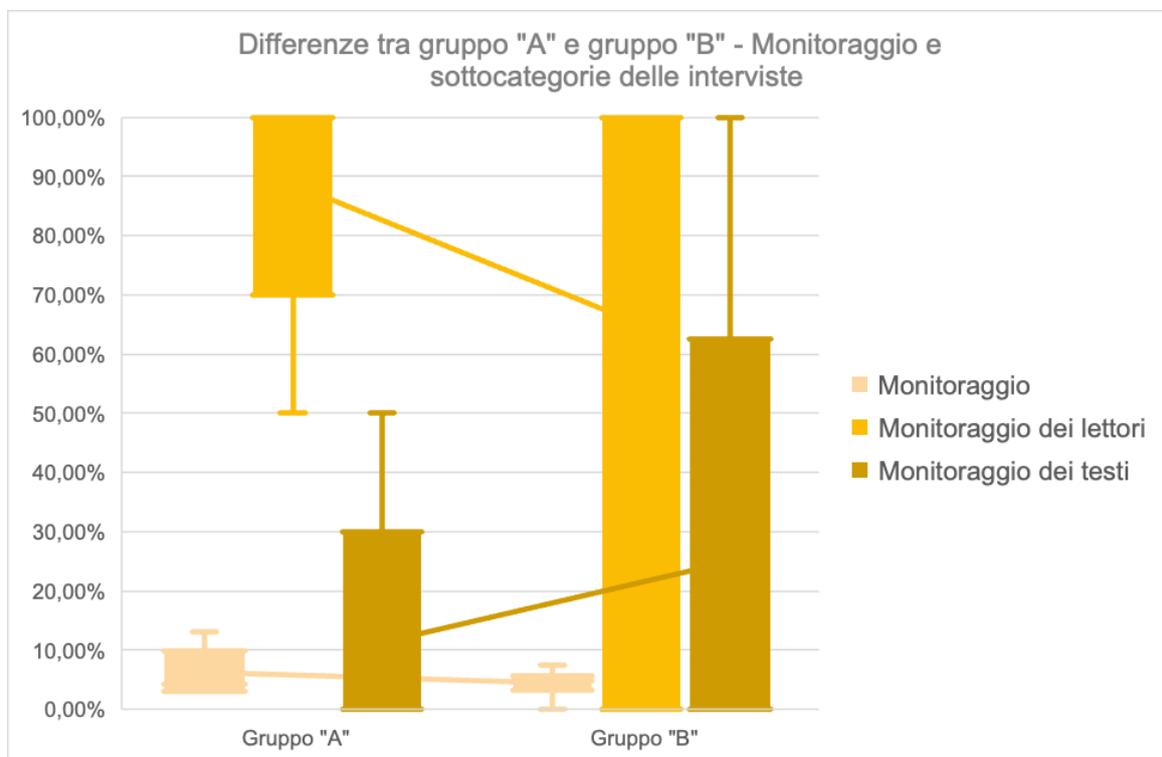


Figura 7. Differenze tra le medie percentuale del gruppo 'A' e del gruppo 'B' in relazione alla categoria 'Monitoraggio' e alle rispettive sottocategorie emerse dalle interviste

Effects of Reading

Come si evince dal grafico, nelle due sottocategorie del gruppo 'B' la dispersione è elevata. Si riscontrano infatti intervistati con 0 occorrenze e intervistati con il 100%.

Un'ulteriore analisi è stata condotta considerando la suddivisione nei due gruppi.

Si è proceduto eseguendo l'analisi di **correlazioni bivariate** di Pearson al fine di identificare le possibili relazioni tra le tecniche attuate e quindi le categorie emerse dalle interviste e le varie informazioni rilevate dal diario.

Per tale contributo abbiamo deciso di prendere in esame le categorie che sono state trattate da tutti gli intervistati ('Lettura Dialogata'; 'Aspetti organizzativi'; 'Cultura del libro') e la categoria 'Monitoraggio' emersa dalle interviste poiché dalla precedente analisi assume un differente andamento nei due gruppi ipotizzati.

Di seguito vengono riportate le correlazioni di maggiore interesse, e i relativi valori di significatività.

Tabella 2. Analisi delle correlazioni bivariate di Pearson e relativi indici di significatività

Gruppo	Categoria o sottocategoria dell'intervista	Dimensioni del diario di bordo	Sig.
Gruppo 'A'	Cultura del libro	Aumento della capacità di concentrazione da parte degli alunni	(r = .742, p<.01)
	Lettura dialogata	Aumento della capacità di concentrazione da parte degli alunni	(r =.731, p<.01)
	Monitoraggio dei testi	Aumento della capacità di concentrazione da parte degli alunni	(r =.581, p<.05)
	Interazione da parte dei docenti	Aumento delle competenze linguistiche da parte degli alunni	(r =.726, p<.01)
	Cultura del libro	Gli alunni chiedono di leggere ancora	(r = .769, p<.01)
	Monitoraggio dei lettori	Gli alunni chiedono di leggere ancora	(r =-.585, p<.05)
	Monitoraggio dei testi	Gli alunni chiedono di leggere ancora	(r =.585, p<.05)
	Cultura del libro	Creazione/miglioramento di una rete di scambio di testi con librerie/famiglie/altri servizi	(r = .737, p<.01)
	Lettura dialogata	Creazione/miglioramento di una rete di scambio di testi con librerie/famiglie/altri servizi	(r =.793, p<.01)
	Interazione da parte degli alunni	Gli alunni intervengono con domande frequenti	(r =.615, p<.05)
	Cultura del libro	Miglioramento dell'attenzione da parte degli alunni	(r = .826, p<.01)
	Lettura dialogata	Miglioramento dell'attenzione da parte degli alunni	(r =.785, p<.01)
	Monitoraggio	Miglioramento dell'attenzione da parte degli alunni	(r =.592, p<.05)
	Monitoraggio	Percentuale di incremento nella disposizione immediata all'ascolto	(r =.805, p<.01)
	Cultura del libro	Percentuale di incremento nei tempi di lettura	(r = .779, p<.05)
	Cultura del libro	Gli alunni dimostrano interesse verso l'attività di lettura	(r = .743, p<.01)
Cultura del libro	Arricchimento del vocabolario	(r = .847, p<.01)	
Gruppo 'B'	Interazione da parte degli alunni	Aumento della capacità di concentrazione da parte degli alunni	(r =-.650, p<.05)
	Interazione da parte dei docenti	Aumento della capacità di concentrazione da parte degli alunni	(r =.650, p<.05)
	Interazione da parte dei docenti	Gli alunni chiedono di leggere ancora	(r =.862, p<.05)
	Aspetti organizzativi	Incremento del livello di capacità empatiche da parte degli alunni	(r = .815, p<.05)
	Monitoraggio dei lettori	Gli alunni intervengono con domande frequenti	(r =-.634, p<.05)
	Monitoraggio dei testi	Percentuale di incremento nei tempi di lettura	(r =.663, p<.05)
	Monitoraggio dei testi	Gli alunni fanno riferimenti ad eventi personali	(r =.864, p<.01)
	Comunità di lettori	Gli alunni propongono/portano testi da leggere	(r = .659, p<.05)

Effects of Reading

Come si evince dalla Tab. 2 emergono correlazioni significative, positive e negative per entrambi i gruppi, in relazione alle categorie e sottocategorie prese in esame, con particolare riferimento ai benefici ed al piacere mostrato nei confronti della lettura che le insegnanti hanno riportato.

6. Discussione dati e conclusioni

Come già affermato in questo lavoro, numerosi sono gli studi che dimostrano l'efficacia della lettura ad alta voce all'interno dei contesti scolastici, meno comuni sono le evidenze che descrivono le accortezze e le tecniche efficaci per produrre tali benefici. (Al-Mansour & Al-Shorman, 2011; Bartolucci & Batini, 2020; Batini 2022a; Batini 2002b; Batini et al., 2020; Duursma et al., 2008).

L'obiettivo del presente elaborato era quello di definire gli aspetti che rendono la pratica della lettura ad alta voce di migliore qualità.

In questo contributo abbiamo provato quindi a delineare due tipologie di lettori eccellenti, a partire dalle occorrenze che le insegnanti hanno riportato durante le interviste e che sono state categorizzate successivamente.

Per quanto riguarda le differenze delle medie tra i due gruppi, l'analisi ha permesso di evidenziare delle differenze tra gruppo 'A' e gruppo 'B'. Approfondendo i risultati del gruppo 'A' sembra che all'interno del gruppo siano percepiti maggiori benefici, riscontrabili sia all'interno del gruppo classe, sia in relazione ad alcune dimensioni individuali come la manifestazione di emozioni correlate all'esperienza, l'interesse dimostrato nei confronti dell'attività svolta e l'apprezzamento verso i testi scelti. Una possibile spiegazione della relazione tra questi aspetti potrebbe essere quella secondo cui ad una sensazione di benessere nel gruppo classe potrebbe corrispondere una maggiore possibilità di apprezzamento dell'attività svolta, dei testi letti oltre che una maggiore condivisione delle emozioni vissute.

Emergono, dalle percezioni degli insegnanti, inoltre benefici esterni al gruppo classe, che risultano rilevanti per una buona riuscita dell'attività di lettura, gradita non solo dagli studenti ma anche dagli altri attori che ne prendono parte. In linea a ciò il coinvolgimento dei genitori risulta di rilievo, così come la costruzione di una rete sociale di scambio e la collaborazione tra docenti/colleghe e dirigente.

In relazione al monitoraggio nel gruppo 'A' sembra ci sia una maggiore attenzione rivolta al lettore (osservare i segnali di stanchezza, i bisogni, il gradimento dei testi, l'attenzione); mentre nel gruppo 'B' il monitoraggio si declina prevalentemente come monitoraggio dei testi (alternare le tipologie di testi, alternare sessioni brevi a sessioni più lunghe, utilizzare testi di difficoltà differente, cambiare il testo scelto). I due gruppi si diversificano dunque in relazione a ciò. Inoltre, come già presentato, la sola sottocategoria 'Monitoraggio ai testi', tra tutte quelle prese in esame, ha riportato una differenza media percentuale tra i due gruppi pari a 13,61%, con predominanza del gruppo 'B'.

Nel gruppo 'A', dunque, pare che il fatto di porre attenzione a più dimensioni agisca conseguentemente su più aspetti, producendo una più ampia varietà di effetti che emergono con percentuali di risposte maggiori rispetto al gruppo 'B'.

Inoltre un ulteriore aspetto da tenere in considerazione nella lettura di questi risultati riguarda il considerare che nel gruppo 'B' non risultano evidenze che possano essere collocate all'interno di alcune categorie emerse dall'analisi delle interviste. Da questo ci saremmo aspettati una differenza media percentuale nel gruppo 'B', rispetto al gruppo 'A', in almeno una delle categorie.

L'analisi delle correlazioni trova riscontro nella letteratura di riferimento (Batini, 2021, 2022b; Fisher et al., 2004; Maneka & Frankel, 2018).

Dare importanza alla cultura del libro, al monitoraggio, alla lettura dialogata permette di costruire una pratica di lettura efficace e si evincono infatti numerose correlazioni positive con aspetti legati al piacere

Effects of Reading

della lettura e con i benefici riscontrati da parte delle insegnanti all'interno del gruppo classe (Kalb & Van Ours, 2014; Sénéchal et al., 2002).

Ad esempio l'Incremento dell'attenzione' risulta correlare positivamente con la 'Cultura del libro' ($r = .826, p < .01$); 'Lettura dialogata' con l'Incremento delle abilità di concentrazione' ($r = .731, p < .01$), mentre il 'Monitoraggio' con l'Incremento percentuale della disposizione immediata all'ascolto' ($r = .805, p < .01$).

Queste correlazioni prevalgono all'interno del gruppo 'A', coerentemente con i risultati emersi dal confronto dei due gruppi, in quanto il gruppo 'A' riscontra maggiori benefici complessivamente ed in particolare nell'area cognitivo-linguistica (Batini et al., 2020; Farrant & Zubrick, 2013; Gold & Gibson, 2001; Hutton et al., 2017).

Emergono inoltre forti correlazioni con dimensioni legate al piacere della lettura in senso più ampio come ad esempio tra 'Cultura del libro' e 'Interesse mostrato dai ragazzi verso l'attività di lettura' ($r = .743, p < .01$) e tra 'Lettura dialogata' e 'Creazione/miglioramento di una rete di scambio di testi con librerie/famiglie/altri servizi' ($r = .793, p < .01$) (Merga, 2019).

Complessivamente all'interno del gruppo 'A', nel quale maggiori sembrano essere le attenzioni tenute e la disponibilità a lavorare su più aspetti, le correlazioni emergono sia in relazione ai benefici e sia in relazione all'impatto che la lettura ad alta voce ha sugli studenti e sull'ambiente in generale.

Gli 'Aspetti organizzativi', presentano invece un numero ridotto di correlazioni, coerentemente con i valori percentuali più bassi emersi per questa categoria (7%).

Solo all'interno del gruppo 'B', emerge una correlazione positiva tra gli 'Aspetti organizzativi' e l'Incremento delle capacità empatiche' ($r = .815, p < .05$), aspetto non rilevato nel gruppo 'A' (Aram & Shapira, 2012; Batini & Luperini et al., 2021).

In conclusione, ciò che questo studio ha messo in evidenza è che esistono tre aspetti imprescindibili che tutti i docenti eccellenti intervistati, i quali hanno attuato la pratica della lettura ad alta voce in modo strutturato e duraturo, hanno riportato come fondamentali: 'Cultura del libro'; 'Aspetti organizzativi'; 'Lettura Dialogata' (Ariail & Albright, 2005; Merga, 2019). Appare di particolare interesse, per quanto osservato in questo studio, anche la categoria relativa al 'Monitoraggio' dell'attività di lettura.

Inoltre, per quanto uno degli obiettivi iniziali di questo studio fosse quello di evidenziare dei profili di insegnanti eccellenti, abbiamo osservato come questo appaia difficile, riscontrando tuttavia la possibilità di identificare alcune azioni ed attenzioni che permettono agli insegnanti di portare avanti la pratica della lettura ad alta voce, ottimizzando così gli effetti.

Alcune criticità del presente lavoro appaiono connesse alla ridotta numerosità del campione preso in esame ed alla necessità di ulteriori approfondimenti. In particolare i prossimi lavori si concentreranno sull'individuare e spiegare le eventuali variazioni presenti anche all'interno dello stesso gruppo.

Credits

Questo lavoro è stato svolto nell'ambito del progetto di ricerca '*Leggere: Forte!*' finanziato dalla Regione Toscana. '*Leggere: Forte!*' è condotto con la partnership e il coordinamento scientifico della Cattedra di Pedagogia Sperimentale dell'Università di Perugia e il partenariato dell'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), del Cepell (Centro per il libro e la lettura del Ministero della Cultura), di Indire (Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa) e la collaborazione di LaAV (movimento di volontari della lettura ad alta voce) Associazione Nau-sika. Il team di ricerca ha svolto le indagini e le analisi in totale indipendenza dai finanziatori.

Riferimenti bibliografici

- Albright, L. K., & Ariail, M. (2005). Tapping the potential of teacher read-alouds in middle schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 7, 582-591.
- Al-Mansour, N. S., & Al-Shorman, R. A. (2011). The effect of teacher's storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage students. *Journal of King Saud University, Languages and Translation*, 23(2), 69-76.
- Aram, D., & Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and children's language, literacy, and empathy development. *Parent-Child Shared Book Reading and Children's Language, Literacy, and Empathy Development*, 55-65.
- Ariail, M., & Albright, L. K. (2005). A survey of teachers' read-aloud practices in middle schools. *Literacy Research and Instruction*, 45(2), 69-89.
- Arnold, D., & Doctoroff, G. (2003). The Early Education of Socioeconomically Disadvantaged Children. *Annual review of psychology*, 54, 517.
- Bartolucci, M., & Batini, F. (2020). Reading aloud narrative material as a means for the student's cognitive empowerment. *Mind, Brain, and Education*, 14(3), 235-242.
- Batini, F. (2022a). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F. (2022b). *Il futuro della lettura ad alta voce. Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*. Carocci.
- Batini, F. (2021). *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana: L'esperienza di una ricerca-azione*. Franco Angeli.
- Batini, F. (2019). *Leggere ad alta voce. Metodi e strategie per costruire competenze per la vita*. Giunti Scuola.
- Batini, F., D'Autilia, B., Pera, E., Lucchetti, L. & Toti, G. (2020). Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review. *Journal of Education and Training Studies*, 8, 12, 49-68.
- Batini, F., & Giusti, S. (2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola: 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*. Franco Angeli.
- Batini, F., & Giusti, S. (2021). *Tecniche per la lettura ad alta voce: 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*. Franco Angeli.
- Batini, F., Luperini, V., Cei, E., Izzo, D., & Toti, G. (2021). The Association Between Reading and Emotional Development: A Systematic Review. *Journal of Education and Training Studies*, 9, 1, 12-48.
- Batini, F., Susta, M., Mancini, A., Brizioli, I., & Scierri, I. D. M. (2021). Lettura e comprensione: una revisione sistematica della letteratura. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 79-86.
- Boomstra, N., van Dijk, M., Jorna, R., & van Geert, P. (2013). Parent reading beliefs and parenting goals of Netherlands Antillean and Dutch mothers in the Netherlands. *Early Child Development and Care*, 183, 11, 1605-1624.
- Brooks-Gunn, J., & Markman, L. (2005). The Contribution of Parenting to Ethnic and Racial Gaps in School Readiness. *The Future of children*, 139-168.
- Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of disease in childhood*, 93(7), 554-557.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2013). Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *First Language*, 33, 3, 280-293.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher*, 58(1), 8-17.
- Freschi, E. (2018). Quale approccio alla lettura prima di saper leggere", *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(1), 51-66.
- Gherardi, V. & Manini, M. (Eds.) (2001). *I bambini e la lettura: la cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*. Carocci.
- Godde, E., Bailly, G., & Bosse, M. L. (2022). Pausing and breathing while reading aloud: development from 2nd to 7th grade in French speaking children. *Reading and Writing*, 35(1), 1-27.
- Gold, J., & Gibson, A. (2001). Reading aloud to build comprehension. *Reading Rockets*, 32(7), 14-21.

Effects of Reading

- Han, J., & Neuharth-Pritchett, S. (2013). Parents' Interactions With Preschoolers During Shared Book Reading: Three Strategies for Promoting Quality Interactions. *Childhood Education, 90*(1), 54-60.
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 3, 330-350.
- Hulsey, L. K., Aikens, N., Kopack, A., West, J., Moiduddin, E., & Tarullo, L. (2011). *Head Start children, families, and programs: Present and past data from FACES* (No. f21c77490c48428297598d7d24228afd). Mathematica Policy Research.
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K., C-Mind Authorship Consortium (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics, 136*(3), 466-478.
- Hutton, J. S., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2017). Shared reading quality and brain activation during story listening in preschool-age children. *The Journal of Pediatrics, 191*, 204-211.
- Kalb, G., & Van Ours, J. C. (2014). Reading to young children: A head-start in life? *Economics of Education Review, 40*, 1-24.
- Lane, H. B., & Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher, 60*(7), 668-675.
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. *National Institute for Literacy*.
- Maneka, D. B., & Frankel, K. K. (2018). Oral reading: practices and purposes in secondary classrooms. *English Teaching: Practice & Critique, 17*(4), 328-341.
- Marchessault, J. K., & Larwin, K. H. (2014). The Potential Impact of Structured Read-Aloud on Middle School Reading Achievement. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 3*(3), 187-196.
- McInnes, A., Humphries, T., Hogg-Johnson, S., & Tannock, R. (2003). Listening comprehension and working memory are impaired in attention-deficit hyperactivity disorder irrespective of language impairment. *Journal of abnormal child psychology, 31*(4), 427-443.
- Merletti, R. V. (1996). *Leggere ad alta voce*. Mondadori.
- Merga, M. K. (2019). How do librarians in schools support struggling readers? *English in Education, 53*(2), 145-160.
- Nurkaeti, N., Aryanto, S., & Gumala, Y. (2019). Read Aloud: a Literacy Activity in Elementary School. *PrimaryEdu: Journal of Primary Education, 3*(2), 55-61.
- Robasto, D., Castellani, A., & Barbisoni, G. (2022). Perceived Benefits of Reading Aloud in Preschool: Analysis of a Monitoring Tool for the 0-6 Age Group. *Educare alla lettura*.
- Slavin, R. E., Cheung, A., Groff, C., & Lake, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best-evidence synthesis. *Reading Research Quarterly, 43*(3), 290-322.
- Sénéchal, M. (2015). Young children's home literacy. *The Oxford handbook of reading, 397-414*.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development, 73*(2), 445-460.
- Trelease, J. (2013). *The read-aloud handbook*. Penguin Books.
- Wanzek, J., Petscher, Y., Al Otaiba, S., & Donegan, R. E. (2019). Retention of reading intervention effects from fourth to fifth grade for students with reading difficulties. *Reading & Writing Quarterly, 35*(3), 277-288.