

I benefici della lettura ad alta voce nella scuola secondaria di I e II grado: le percezioni degli insegnanti attraverso i diari di bordo della terza annualità di “Leggere: Forte!”

The benefits of reading aloud in lower and upper secondary schools: teachers’ perceptions through the logbooks of the third year of “Leggere: Forte!”

Susanna Morante

Research fellow | University of Perugia | susanna.morante@gmail.com

Lavinia Della Lena

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

Giusi Marchetta

Research fellow | University of Perugia | giusi.marchetta@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of this article is to help broaden the knowledge of the benefits associated with the practice of reading aloud at school, focusing on the point of view and observations of teachers, subjective and yet fundamental within a narrative approach. The analyzes of the logbooks of the lower and upper secondary school classes will be presented. The classes documented their participation in the third year of “Leggere: Forte!” on a daily basis. This educational policy is centered on the inclusion of reading aloud in the educational and training curriculum as a method capable of promoting the development of learning skills and cognitive, emotional and relational skills of the girls and boys involved. This practice is also configured as an effective strategy to combat the phenomenon of early school leaving and the high number of NEETs present in Italy.

Through the logbook, a semi-structured tool that the teachers participating in the project compile daily and send weekly, it was possible to monitor the teachers’ perception and their return on the effects of an intensive and systematic reading aloud practice. The results deriving from the analysis of the diaries show that numerous benefits and positive effects can be detected in relation to the linguistic, cognitive, emotional, attentional, learning and psychophysical well-being, as well as on empathic and socialization skills. These elements foster a climate of inclusiveness, outline the practice of reading aloud in the classroom as an effective tool for empowerment and cognitive democracy and determine transformative processes of impact on a didactic, social and ethical level.

Keywords: logbooks, reading aloud, Leggere: Forte!, secondary school, educational policy

Introduzione

Il presente lavoro si colloca all'interno di "Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza", politica educativa che si propone l'inserimento della lettura ad alta voce in tutto il sistema educativo e di istruzione toscano avvalendosi di un metodo specifico (Batini, 2018; 2022), sviluppato parallelamente al lavoro di ricerca sull'orientamento narrativo (Batini & Zaccaria, 2000) e poi messo a punto sulla base di ricerche sul campo, di rilevanti esperienze di realtà associative (come quella di Nausika e LaAV, Letture ad Alta Voce) e attraverso l'ideazione, lo sviluppo e il monitoraggio di azioni locali, regionali e nazionali. I dispositivi fondamentali per introdurre la lettura nel sistema di istruzione sono la ricerca sul campo e la formazione delle/degli insegnanti. Il fine ultimo della politica educativa è quello di offrire a tutti i bambini e ragazzi della regione Toscana la possibilità di raggiungere il successo formativo e contrastare così il fenomeno della dispersione scolastica.

"Leggere: Forte!" ha di fatto coinvolto tutti i gradi educativi e scolastici, nel tentativo di mettere a sistema la pratica della lettura di storie in maniera quotidiana, intensiva, progressiva, centrata sugli studenti e sulla bibliodiversità (Batini, 2018; 2021; 2022). La Regione Toscana realizza questa politica attraverso il coordinamento scientifico e operativo dell'Università degli Studi di Perugia, Dipartimento FISSUF, con il partenariato dell'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana, del Cepell (Centro di promozione del libro e della lettura del MiC), 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, dell'associazione Nausika).

Gli esiti delle prove INVALSI 2022 mostrano che se la scuola primaria mantiene i livelli di risultato raggiunti negli anni passati, sia per la secondaria di I grado che per quella di II grado emergono problemi di comprensione del testo significativi. Per la secondaria di I grado mediamente tra il 2018 e il 2022 si sono persi 5 punti percentuali nella quota di allievi che raggiungono un esito almeno adeguato nella comprensione del testo scritto, mentre per la secondaria di II grado già nel 2019 solo il 64% tra gli allievi che terminavano il secondo ciclo d'istruzione raggiungeva risultati almeno adeguati, ed in seguito alla pandemia – tra il 2019 e il 2022 – si sono persi mediamente 12 punti percentuali in più. (Invalsi Open – sito ufficiale delle prove Nazionali, 2022). Questi risultati, insieme ai dati che riportano come il 23,1% dei 15-29enni (la percentuale più alta d'Europa) facciano parte in Italia della categoria NEET – ovvero non inseriti in alcun percorso lavorativo, di istruzione né di formazione – delineano una situazione in cui è urgente intervenire attraverso politiche educative democratiche ed inclusive (Presti & Tafuri, 2020), al fine di fornire al sistema di istruzione gli strumenti necessari a garantire a tutti gli studenti e le studentesse il diritto ad un'istruzione di qualità (Save The Children, 2022).

La letteratura sulla ricerca educativa evidenzia l'importanza della lettura ad alta voce per lo sviluppo delle abilità di comprensione linguistica (Kalb & Van Ours, 2014; Sénéchal & LeFevre, 2002), il vocabolario (Batini, Susta et al., 2021; Batini et al., 2020) e le abilità di letto-scrittura (Al-Mansour & Al-Shorman, 2011; McInnes et al., 2003; Nurkaeti et al., 2019). Leggere ad alta voce produce inoltre benefici su dimensioni emotive e relazionali, incrementa la capacità dei bambini e dei ragazzi di riconoscere, verbalizzare e regolare le proprie emozioni, migliorando le capacità empatiche (Batini, Luperini et al., 2021). La lettura ad alta voce si configura, quindi, come un'importante risorsa da mettere al servizio di bambini e ragazzi per la promozione del loro successo formativo e globale (Bartolucci & Batini, 2020). Alla luce di questo quadro teorico, la ricerca attuale sta riservando maggiore attenzione agli effetti che l'inserimento di tale pratica nel curriculum scolastico nella fascia 0-19 (Bertolini et al., 2022).

Per osservare meglio i benefici, all'interno del progetto Leggere:Forte!, non solo sono stati somministrati test di matrice neuropsicopedagogica ex ante ed ex post, ma è stato inserito anche un importante strumento di monitoraggio e documentazione degli effetti percepiti dai docenti in seguito all'esposizione degli studenti alla lettura ad alta voce: il diario di bordo. Si tratta di uno strumento semi-strutturato compilato quoti-

Effects of Reading

dianamente dagli insegnanti aderenti al progetto e inviato ai ricercatori settimanalmente. Esso ha consentito non solo di scandagliare gli aspetti relativi alla lettura ad alta voce ritenuti più rilevanti, ma anche di ri-considerarli alla luce delle finalità e degli obiettivi e di trasformarli in oggetto di riflessione dell'azione educativa.

1. Obiettivi

Attraverso l'analisi dei diari di bordo, il presente contributo intende fornire un approfondimento in relazione ai benefici percepiti dagli insegnanti protagonisti della politica educativa "Leggere: Forte!". Lo studio in particolare si concentra sulle analisi descrittive, quantitative e qualitative condotte sui diari di bordo, compilati dai docenti sulle classi delle scuole secondarie di I e II grado aderenti al progetto nell'anno 2021/2022. Nello specifico, le analisi si articolano in più livelli di obiettivi:

- Obiettivo 1. Studiare le risposte su scala likert: gradimento delle sessioni di lettura, disposizione immediata all'ascolto da parte degli studenti, livello di attenzione, livello di interesse, livello di partecipazione, frequenza dei commenti/interventi degli studenti, criticità riscontrate, gradimento dei libri letti dall'insegnante, stato emotivo dell'insegnante, valutazione generale dell'esperienza settimanale;
- Obiettivo 2. Descrivere frequenze di risposte alle categorie delle domande a scelta multipla: manifestazione d'interesse verso i libri, tipologie di commenti/interventi, benefici riscontrati, eventuali benefici e/o guadagni correlati all'attività di lettura;
- Obiettivo 3. Valutare e analizzare l'associazione tra l'esperienza della lettura ad alta voce e due variabili create ex-post: tempo assoluto dedicato all'attività di lettura, (somma del tempo di lettura complessivo) e frequenza/costanza (rapporto tra i giorni in cui è stata svolta l'attività di lettura e i giorni solari complessivamente considerati).

2. Metodo

2.1 Campione

Nella terza annualità del progetto "Leggere: Forte!" i diari settimanali analizzati delle scuole secondarie di I e II grado sono stati 1192, relativi a 133 sezioni e 65 scuole. Sono stati coinvolti complessivamente 2742 ragazzi e 231 docenti della Regione Toscana (Tabella 1).

	Secondaria di I Grado	Secondaria di II Grado	Secondaria di I e II Grado
Zone Educative Coinvolte	20	11	21
Province	10	8	10
Comuni	46	12	51
Diari Inviati	981	211	1192
Giorni Di Lettura Effettuati	3381	697	4078
Istituti	51	14	65

Effects of Reading

Classi	107	26	133
Insegnanti Coinvolti	168	63	231
Ragazzi Coinvolti	2204	538	2742

Tabella 1. Numeri del coinvolgimento delle scuole secondarie di I grado e II grado nel progetto “Leggere: Forte!” nella terza annualità (classi i cui insegnanti hanno redatto il diario di bordo con regolarità)

2.2 Strumenti

Il diario di bordo: cos'è?

Il diario di bordo è uno degli strumenti utilizzati nell'ambito del progetto “Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza”, con lo scopo di monitorare in modo continuativo lo svolgimento dei training di lettura e le percezioni e i commenti degli educatori e degli insegnanti che aderiscono al progetto rispetto all'esperienza didattica che stanno conducendo, con scopo di documentazione e per consentire la riflessività sulla pratica.

Il diario di bordo da un lato ha una funzione di riflessione e ricerca, dall'altro vorrebbe coadiuvare un processo di crescita e sviluppo di competenze, sia per gli insegnanti che per gli studenti. Esso permette un'auto-osservazione e quindi anche la possibilità di intervenire e modificare in ottica di miglioramento il processo di consolidamento dell'apprendimento (Di Martino et al., 2016).

Gli obiettivi principali con cui è stato deciso di creare il diario di bordo sono stati, innanzitutto, quello di offrire agli Istituti scolastici aderenti al progetto uno strumento di osservazione e riflessione delle attività svolte e dei progressi legati alla pratica della lettura ad alta voce, sia in termini di qualità percepita che osservata direttamente; inoltre si è voluto fornire uno strumento che potesse consentire di apportare adeguamenti e strategie utili a condurre al meglio la pratica di lettura ad alta voce in classe. Attraverso il diario i ricercatori hanno avuto l'opportunità di riflettere sulle percezioni degli insegnanti sui possibili effetti della lettura ad alta voce sulle dimensioni cognitive in termini di aumento dei livelli di attenzione e memoria e sulle dimensioni linguistiche, in termini di incremento di interventi e manifestazioni verbali da parte dei ragazzi ma anche di capacità di comprensione dei testi affrontati. Infine, il diario di bordo costituisce una modalità per tenere traccia del percorso di sviluppo affrontato dagli studenti e consente di avere un confronto con i colleghi che condividono la pratica della lettura ad alta voce, sia quelli della stessa sezione che dello stesso istituto o zona, dando la possibilità di creare una rete di collaborazione tra i vari attori del progetto.

A livello di ricerca, è importante segnalare che non tutte le classi aderenti alla politica educativa hanno compilato il diario: i numeri presi qui in considerazione sono quindi limitati alle classi e sezioni che si sono prestate in modo sufficientemente regolare a questa compilazione, in parte in modo quotidiano e in parte tramite invio settimanale.

Ciascun diario inviato si riferisce a una singola classe/sezione in cui si svolge la lettura ad alta voce ed è di tipo semi-strutturato, composto da domande a risposta chiusa su scala Likert (con valori compresi tra 1 e 7 o tra 1 e 10), domande con opzione di risposta a scelta multipla, e alcune sezioni finali con possibilità di risposta aperta.

Questo contributo, nello specifico, affronta la struttura e i risultati emersi dai diari compilati dagli insegnanti della scuola secondaria di I e di II grado nella terza annualità del progetto “Leggere: Forte!”.

Struttura del diario

La prima parte del diario di bordo richiede la compilazione delle informazioni generali anagrafiche: numerosità della sezione/classe, nome della sezione, nome della scuola, nomi dei docenti coinvolti (Tabella 2).

Sezione per le informazioni generali
Indirizzo e-mail
Settimana di riferimento
Istituto comprensivo di appartenenza
Denominazione scuola e plesso
Ordine di scuola
Classe
Sezione
Comune
Provincia
Zona educativa
Nomi degli insegnanti di riferimento della sezione (nome e cognome)
Dimensione della sezione
Modalità di svolgimento dell'attività di lettura settimanale

Tabella 2. Prima parte del diario, sezione per la compilazione delle informazioni generali

Nella seconda parte del Diario di Bordo sono presenti sezioni che riguardano le informazioni giornaliera (Tabella 3), e comprendono: tempo di lettura in minuti, in cui gli insegnanti inseriscono il tempo totale di lettura effettuato durante ogni giorno; letture scelte, in cui vengono scritti i titoli dei libri letti; gradimento percepito dei ragazzi giornaliero su una scala Likert da 1 a 5, con la possibilità di inserire la risposta NE (non effettuata) nel caso quel giorno non si sia svolta l'attività di lettura ad alta voce nella classe.

Sezione per la compilazione giornaliera (da lunedì a sabato)
Tempo di lettura in minuti
Letture scelte (a testo libero)
Gradimento percepito dei ragazzi (scala likert da 1 a 10)

Tabella 3. Seconda parte del diario, sezione per la compilazione giornaliera

La terza parte comprende le sezioni a compilazione settimanale. Sono presenti domande su scala Likert che richiedono di valutare il livello medio settimanale di disposizione immediata all'ascolto, di attenzione, di interesse, di partecipazione, di gradimento dei libri e dello stato emotivo dell'insegnante-lettore, oltre alla frequenza media dei commenti da parte dei ragazzi e le criticità riscontrate, da valutare su una scala da 1 a 7. Inoltre, viene richiesto di fornire una valutazione generale dell'esperienza settimanale su una scala

Effects of Reading

da 1 a 10. Vi sono poi domande a risposta multipla con la possibilità di selezionare l'opzione "Altro" e aggiungere risposte non previste. Infine sono presenti due domande aperte, a compilazione facoltativa, in cui viene richiesto all'insegnante di fare un breve commento sull'esperienza settimanale e di descrivere eventuali ulteriori vantaggi disciplinari riscontrati, legati all'attività (Tabella 4).

Sezione per la compilazione settimanale	
Livello medio di disposizione immediata all'ascolto della lettura	Scala Likert da 1 a 7
Livello medio di attenzione	Scala Likert da 1 a 7
Livello medio di interesse	Scala Likert da 1 a 7
Livello medio di partecipazione	Scala Likert da 1 a 7
Frequenza dei commenti/interventi	Scala Likert da 1 a 7
Criticità riscontrate	Scala Likert da 1 a 7
Livello medio di gradimento dei libri letti dall'insegnante	Scala Likert da 1 a 7
Livello medio dello stato emotivo dell'insegnante durante la lettura	Scala Likert da 1 a 7
Valutazione generale dell'esperienza settimanale	Scala Likert da 1 a 10
Manifestazioni di interesse verso i libri	Risposta a scelta multipla
Manifestazioni di interesse verso l'attività di lettura	Risposta a scelta multipla
Tipologie di commenti/interventi	Risposta a scelta multipla
Benefici riscontrati	Risposta a scelta multipla
Eventuali tipologie di criticità riscontrate	Risposta a scelta multipla
Ulteriori benefici guadagnati correlati all'attività di lettura	Risposta a scelta multipla
Breve commento sull'esperienza settimanale	Domanda aperta
Altri vantaggi disciplinari percepiti	Domanda aperta

Tabella 4. Sezione per la compilazione settimanale del diario di bordo

2.3 Analisi dei dati

L'analisi dei diari di bordo è stata realizzata su una selezione dei diari inviati dai docenti che hanno preso parte al progetto. Nello specifico, l'analisi realizzata sulle risposte chiuse su scala Likert (da 1 a 7 e da 1 a 10) è stata di tipo quantitativo così come quella realizzata sul calcolo delle percentuali sulle risposte alle domande a risposta multipla.

A partire dal totale complessivo dei diari inviati dalle insegnanti, sono stati effettuati alcuni passaggi per procedere all'analisi dei dati sul campione effettivo. Ad un primo livello, le risposte arrivate dai diari di bordo sono state estrapolate e organizzate per classe; successivamente è stato realizzato un taglio delle settimane precedenti a quella del 10-14 gennaio 2022 per ottenere un'omogeneità rispetto alla settimana di inizio. In secondo luogo sono stati eliminati i diari doppi e le classi che hanno inviato un solo diario.

Una volta ottenuto il campione definitivo, sono stati percentualizzati e analizzati sia i punteggi delle risposte relative alle domande su scala numerica (scale Likert), sia le frequenze delle opzioni di risposta alle domande a scelta multipla.

Effects of Reading

Per quanto concerne la sezione delle scale Likert, le risposte fornite dagli insegnanti sono state percentualizzate per classe e successivamente è stata calcolata la media dei punteggi medi attribuiti ad ogni classe per ciascun item componente le scale Likert. A partire dalla media delle medie calcolate si è proceduto alla dicotomizzazione, attribuendo 1 alle medie sopra il valore medio delle medie e 0 al valore al di sotto della media delle medie.

Per quanto riguarda le domande a scelta multipla, sono state percentualizzate le frequenze delle opzioni di risposta alle categorie delle domande. Ad ogni classe è stata fatta corrispondere la percentuale della categoria e le percentuali di ogni item di risposta.

L'analisi statistica è stata eseguita avvalendosi del software SPSS per Windows. Sui dati è stata eseguita una correlazione bivariata tau di Kendall, che quantifica la relazione tra due variabili ordinali create ex-post: la somma dei tempi di lettura per ciascuna classe (minuti totali di lettura) e il rapporto tra i giorni in cui è stata svolta l'attività di lettura e i giorni solari considerati (frequenza e costanza). Al fine di verificare eventuali associazioni è stata utilizzato il χ^2 (chi quadro), cercando di individuare sia la differenza tra coloro che leggono con tempi assoluti maggiori della media e coloro che hanno tempi assoluti minori della media, nonché la differenza rispetto a frequenza e costanza, ovvero il rapporto tra i giorni in cui è stata svolta l'attività di lettura e i giorni solari considerati.

3. Risultati

Obiettivo 1 (Analisi delle risposte su scala Likert)

Analizzando le percentuali di risposta alle domande su scala Likert dei diari di bordo, per ogni classe emerge che:

- la maggior parte delle risposte del *livello di gradimento durante le sessioni di lettura* (81,44%, 965) si colloca a partire dal punto 7, evidenziando un alto gradimento;

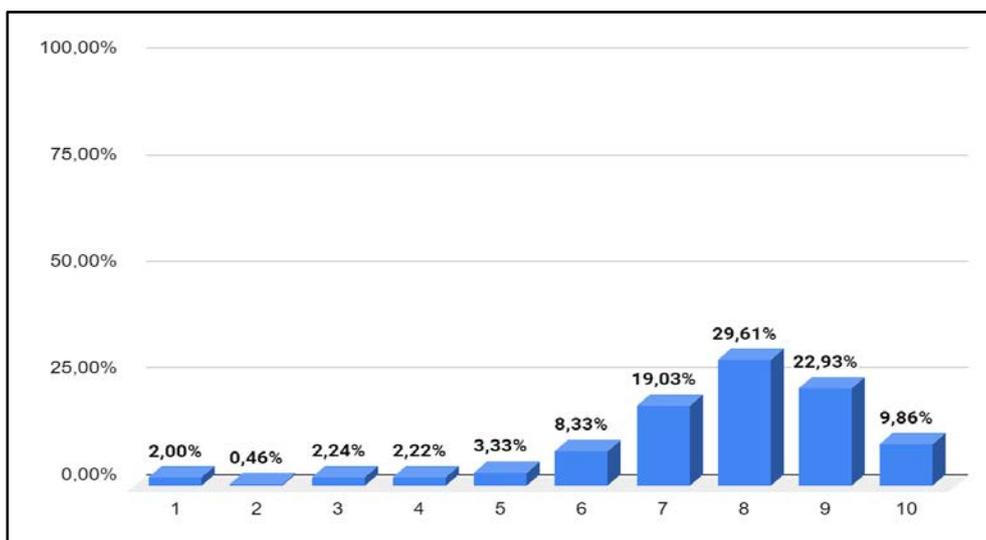


Grafico 1. Livello medio di Gradimento

- la percentuale del *livello medio di disposizione immediata all'ascolto della lettura* per classe secondo la percezione degli insegnanti è ≥ 5 su una scala Likert da 1 a 7, corrispondente all'85,27% (1113) del campione analizzato, evidenziando un alto livello di disposizione alla lettura percepito (Grafico 2);

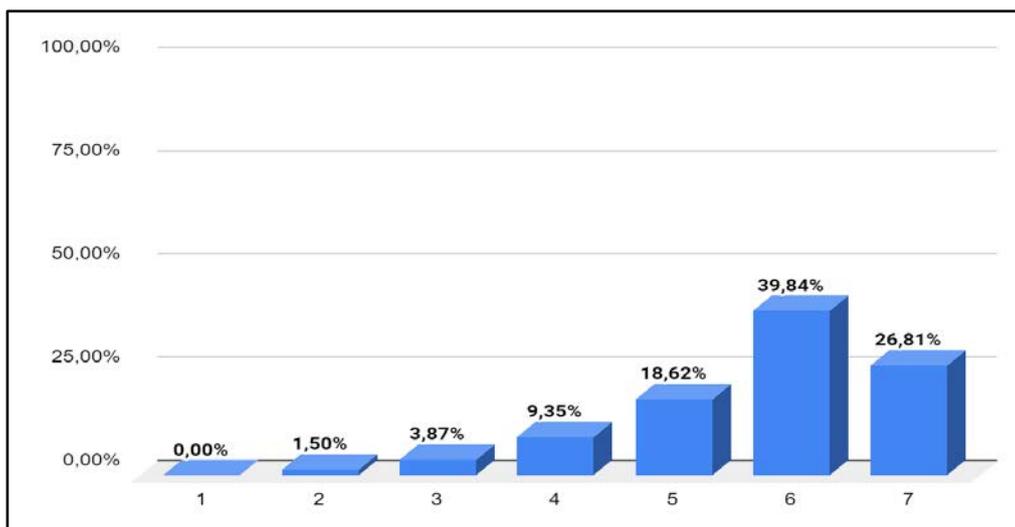


Grafico 2. Livello medio di disposizione immediata alla lettura

- il *livello medio di attenzione percepito dagli insegnanti* risulta ≥ 5 su una scala Likert da 1 a 7 per l'86,74% (1025) dei diari analizzati, evidenziando un elevato livello di attenzione percepito (Grafico 3);

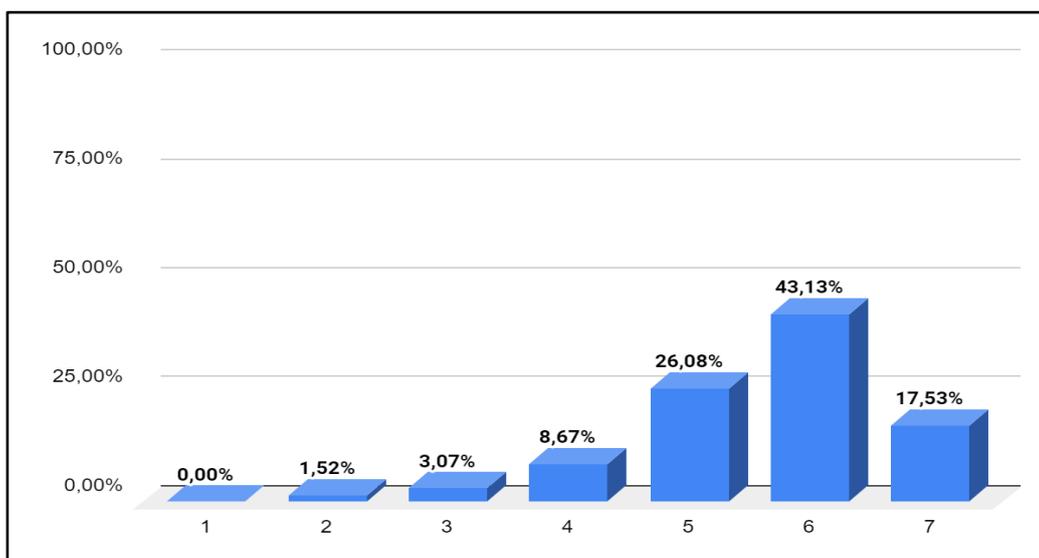


Grafico 3. Livello medio di attenzione

- il *livello medio di interesse degli studenti* è ≥ 5 su una scala Likert da 1 a 7, corrispondente all'86,78% (1025) del campione analizzato, evidenziando un elevato livello di interesse percepito (Grafico 4);

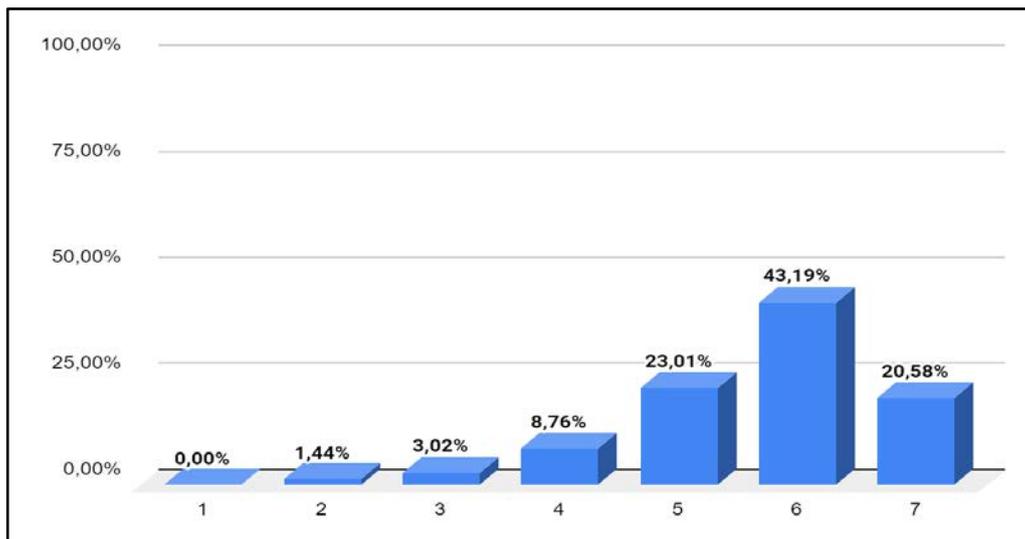


Grafico 4. Livello medio di interesse

- il *livello medio di Partecipazione degli studenti* risulta ≥ 5 su una scala Likert da 1 a 7 per l'80,25 % (953) del campione dei diari, evidenziando un elevato livello di partecipazione percepito (Grafico 5);

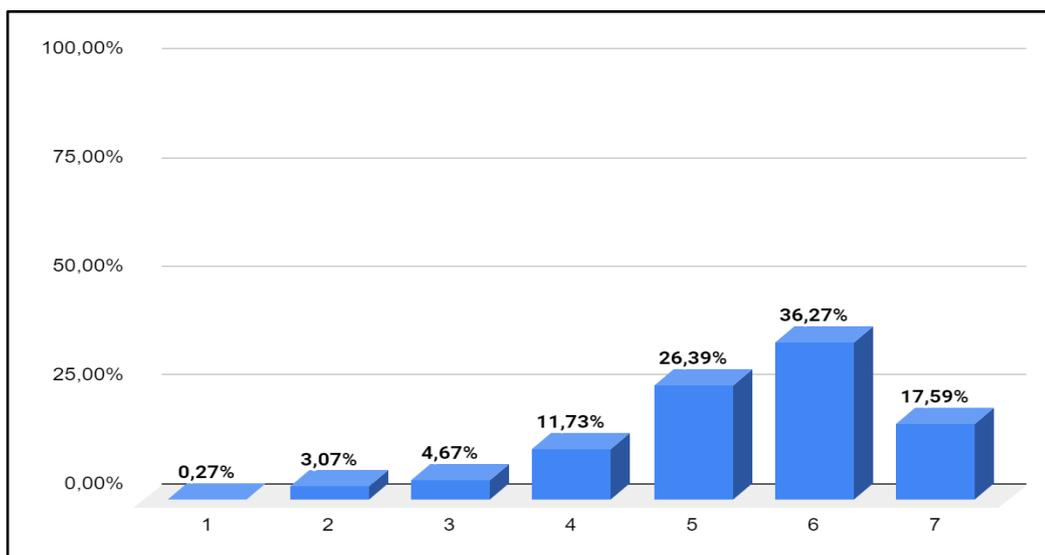


Grafico 5. Livello medio di partecipazione

- il *livello medio di frequenza dei commenti/interventi degli studenti* risulta ≥ 5 su una scala Likert da 1 a 7, il 57,26% (679) del campione dei diari, evidenziando un'elevata frequenza di commenti e interventi (Grafico 6);

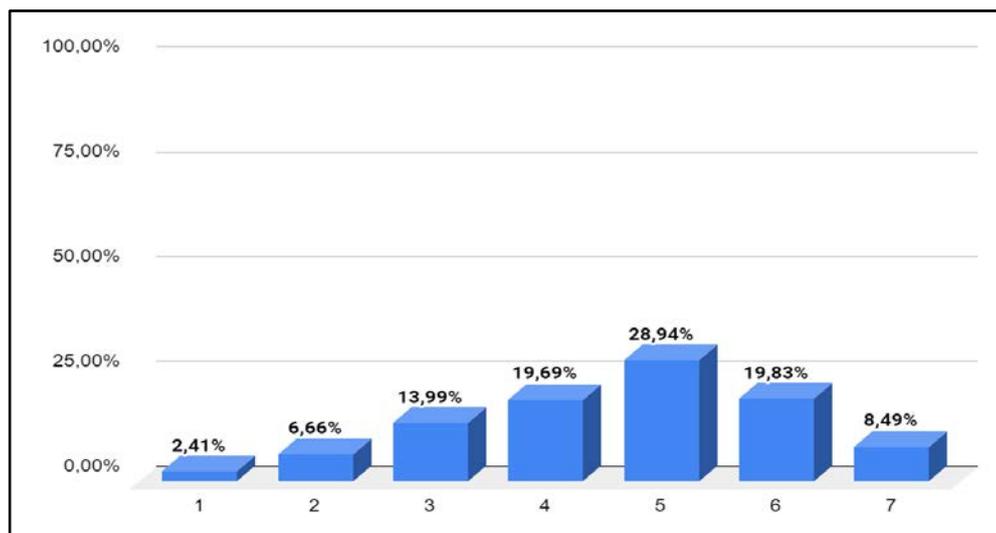


Grafico 6. Livello medio di frequenza dei commenti/interventi

- il *livello medio di criticità riscontrate* risulta ≥ 5 su una scala Likert da 1 a 7 per il 23,57% (274) del campione dei diari, evidenziando uno scarso livello medio di criticità rilevate (Grafico 7);

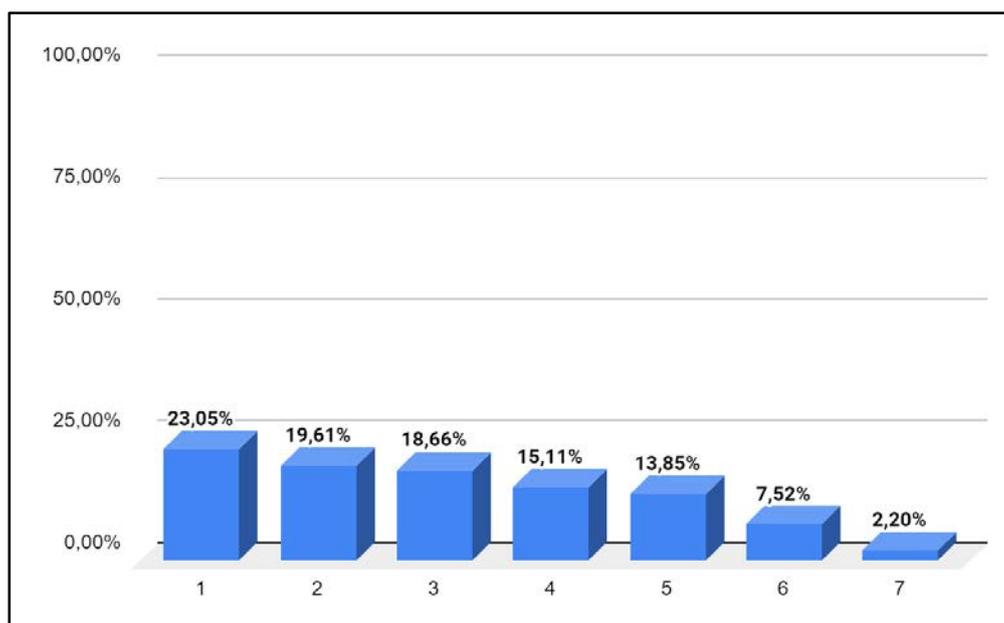


Grafico 7. Livello medio di criticità riscontrate

- il *livello medio di gradimento dei libri letti dall'insegnante* risulta ≥ 5 su una scala Likert da 1 a 7, l'85,32% (1013) del campione dei diari, evidenziando un elevato livello medio di gradimento dei libri letti (Grafico 8);

Effects of Reading

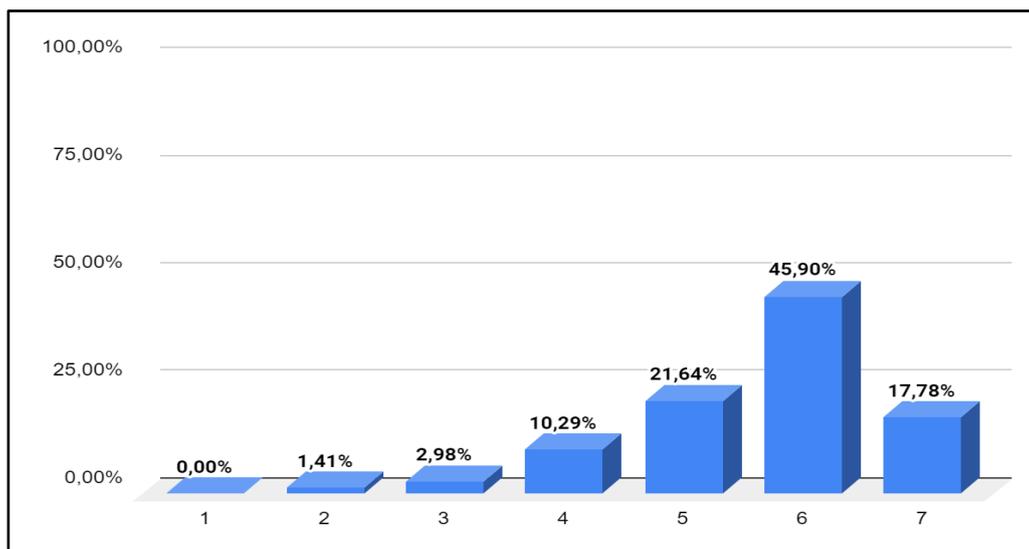


Grafico 8. Livello medio di gradimento dei libri letti dall'insegnante

- il *livello medio dello stato emotivo dell'insegnante durante la lettura* evidenzia un punteggio medio ≥ 5 su una scala Likert da 1 a 7, il 91,27% (1084) del campione dei diari, evidenziando un elevato livello di coinvolgimento emotivo dell'insegnante (Grafico 9);

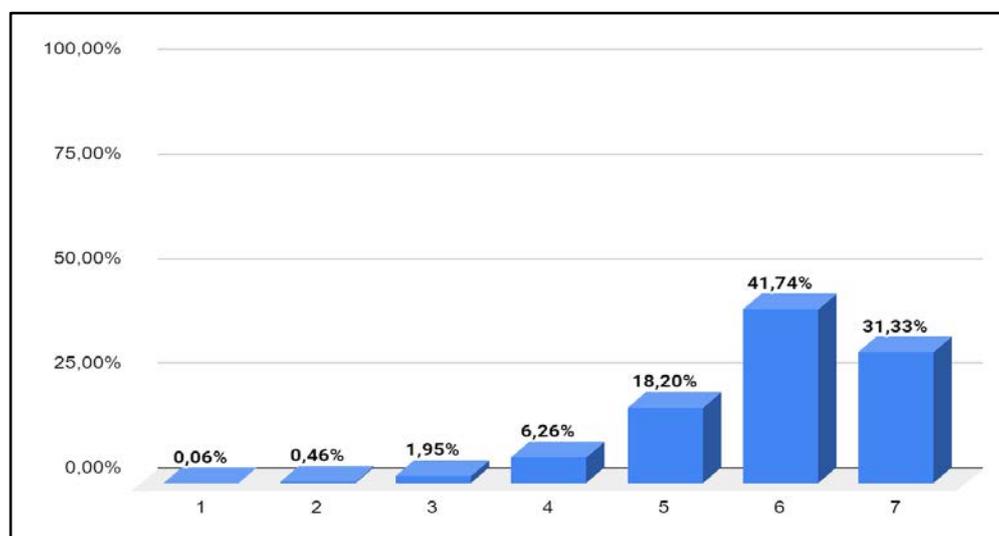


Grafico 9. Livello medio dello stato emotivo dell'insegnante durante la lettura

- la *valutazione generale dell'esperienza settimanale* evidenzia un punteggio medio ≥ 7 su una scala Likert da 1 a 10, il 76,52% (905) del campione dei diari, evidenziando un'elevata valutazione generale dell'esperienza settimanale (Grafico 10);

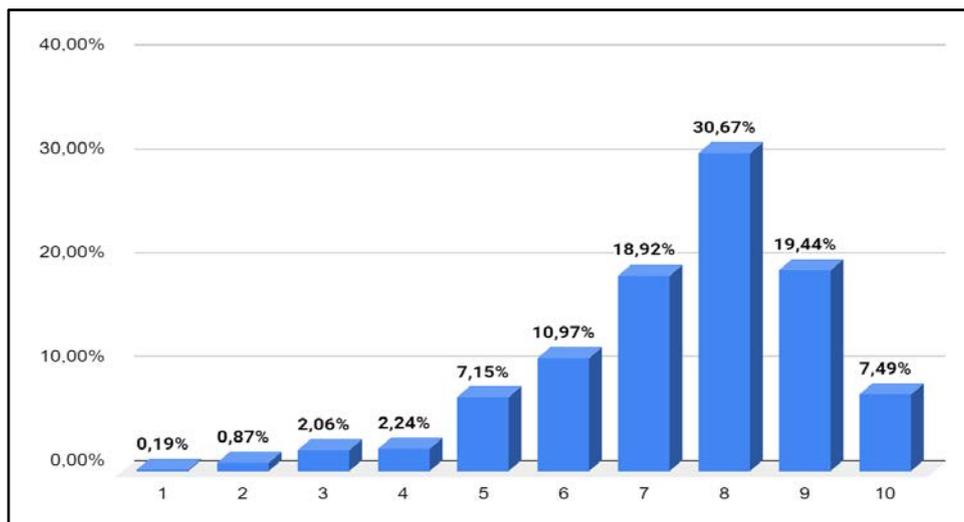


Grafico 9. Livello medio dello stato emotivo dell'insegnante durante la lettura

Obiettivo 2 (Analisi delle risposte a scelta multipla)

Di seguito viene proposta una rappresentazione grafica delle risposte a scelta multipla estrapolate dai diari di bordo della scuola secondaria di I e II grado.

Le domande a scelta multipla richieste nel diario riguardavano: manifestazioni d'interesse verso i libri, manifestazione di interesse verso l'attività lettura, tipologia di commenti/interventi, benefici riscontrati, eventuali tipologie di criticità riscontrate e ulteriori benefici/guadagni correlati all'attività di lettura (Tabella 2). Sono descritte di seguito alcune delle domande ritenute più esemplificative ai fini della politica educativa di "Leggere: Forte!".

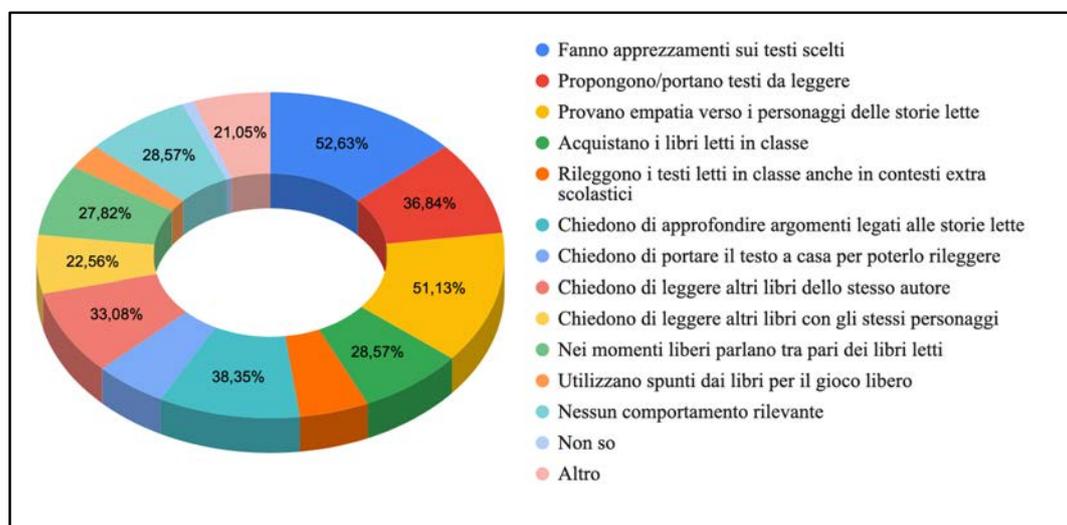


Grafico 11. Manifestazioni d'interesse verso i libri

Nel grafico 11 sono rappresentate le percentuali (calcolate utilizzando la procedura descritta in precedenza) di diari in cui le insegnanti che hanno espresso le Manifestazioni d'interesse verso i libri mostrate dai loro alunni. Nel 52,63% (619) dei casi, gli insegnanti dichiarano che i ragazzi spontaneamente fanno apprezzamenti sui testi scelti; nel 36,84% (429) riportano che i ragazzi propongono o portano testi da

Effects of Reading

leggere in classe. Nel 51,13% (607) dei casi è stato osservato come i ragazzi, grazie alle storie, provino empatia verso i personaggi. Nel 28,57% (333) viene dichiarato che grazie all'attività di lettura svolta in classe i ragazzi in seguito acquistano libri letti, ed nel 18,80% (214) dei casi rileggono i testi letti in classe anche in contesti extra-scolastici.

Nel 38,35% (452) viene affermato che i ragazzi chiedono di approfondire argomenti legati alle storie lette, e nel 19,55% (226) viene riscontrata una richiesta di portare il testo a casa. Nel 33,08% (393) dei casi i ragazzi chiedono di leggere altri libri dello stesso autore, mentre nel 22,56% (262) chiedono di leggere altri libri con gli stessi personaggi. Nel 27,82% (321) si riporta come nei momenti liberi i ragazzi parlino tra pari dei libri letti, e nel 9,77% (116) viene raccontato come prendano spunto dai libri per il gioco libero. Nel 28,57% (333) dei casi gli insegnanti invece non hanno riscontrato nessun comportamento rilevante; nel 3,01% (35) non sa identificare manifestazioni di interesse legate all'attività. Infine nel 21,05% (250) dei casi gli insegnanti hanno scelto di dare una risposta diversa da quelle predefinite, scegliendo l'opzione "Altro" (Grafico 11).

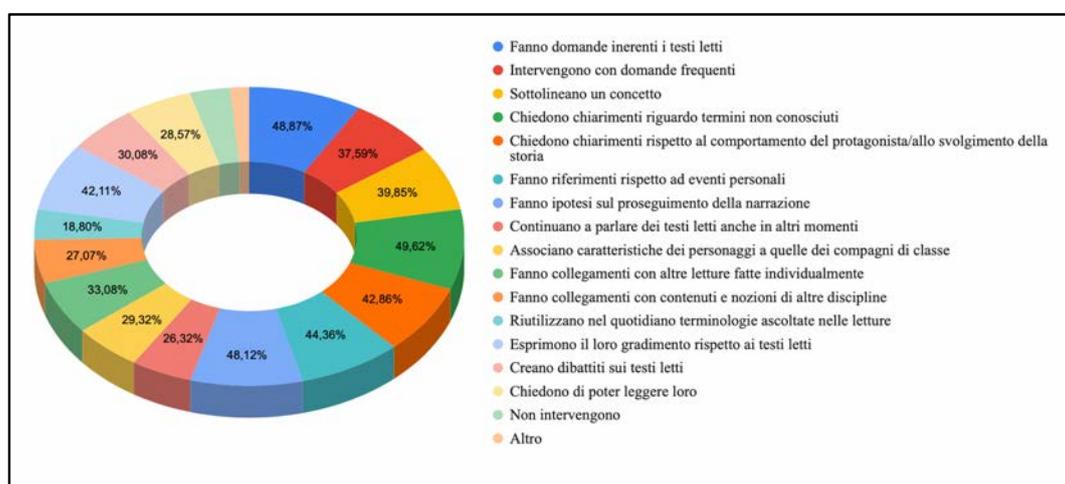


Grafico 12. Tipologie di commenti/interventi

Nel grafico 13 sono rappresentate le percentuali (calcolate utilizzando la procedura descritta in precedenza) di diari che hanno espresso le tipologie di commenti/interventi fatti dai loro alunni e correlate all'attività di lettura.

Il 48,87% (572) dei casi degli insegnanti dichiara che i ragazzi fanno domande inerenti i testi letti. Il 37,59% (441) afferma che gli alunni intervengono nel corso dell'attività di lettura con domande frequenti. Nel 39,85% (464) dei casi si dichiara che i ragazzi in generale sottolineano un concetto, nel 49,62% (584) si afferma che gli alunni chiedono chiarimenti riguardo a termini non conosciuti mentre nel 42,86% (500) dei diari i ragazzi chiedono chiarimenti rispetto al comportamento del protagonista/allo svolgimento della storia. Nel 44,36% (524) viene riportato che i ragazzi fanno riferimenti rispetto ad eventi personali e ipotesi sul proseguimento della narrazione (48,12%, 572). Nel 26,32% (309) viene riportato che i ragazzi continuano a parlare dei testi letti anche in altri momenti e che associano anche caratteristiche dei personaggi a quelle dei loro compagni di classe (29,32%, 345). Viene anche dichiarato che gli alunni fanno collegamenti con altre letture fatte individualmente (33,08%, 452) e con contenuti e nozioni di altre discipline (27,07%, 321). Viene inoltre dichiarato dal 18,80% (214) degli insegnanti che i ragazzi riutilizzano nel quotidiano terminologie ascoltate nelle letture e che esprimono il loro gradimento rispetto ai testi letti (42,11%, 500), oltre che creare dibattiti sui testi letti (30,08%, 357) e chiedere esplicitamente di poter leggere loro (28,57%, 333). In percentuali inferiori di diari viene dichiarato che i ragazzi non intervengono

Effects of Reading

(17,29%, 202) o che esprimono altri commenti/interventi non menzionati tra le opzioni di risposta (8,27%, 95).

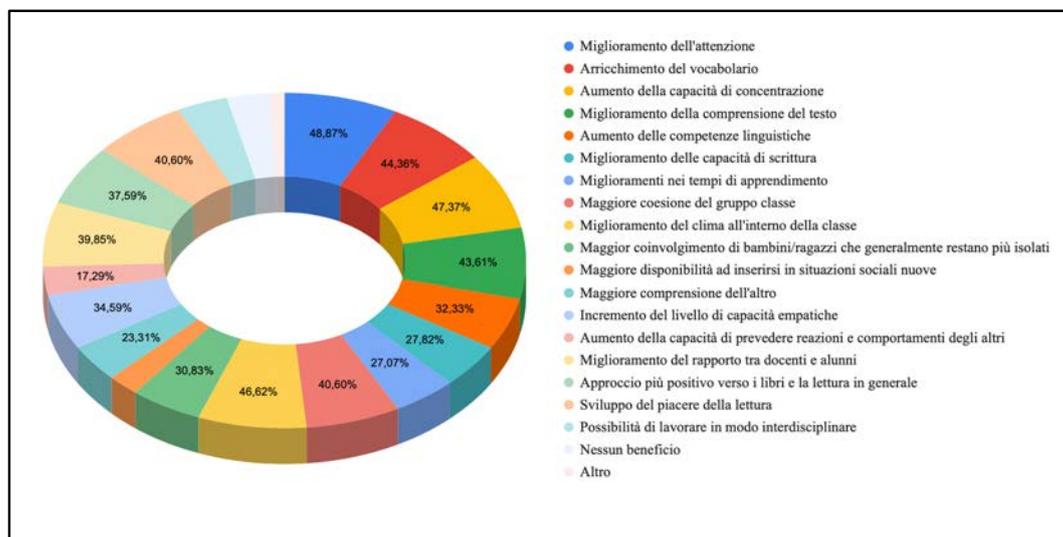


Grafico 13. Benefici riscontrati

Nel grafico 14 sono rappresentate le percentuali (calcolate utilizzando la procedura descritta in precedenza) dei diari in cui gli insegnanti hanno espresso i benefici riscontrati nei loro alunni grazie all'attività di lettura.

Il miglioramento dell'attenzione viene riportato nel 48,87% (572) dei casi, così come emerge un arricchimento del vocabolario (44,36%, 524) e un aumento delle capacità di concentrazione (47,37%, 560). Tra i benefici riscontrati vengono riportati nel 43,61% (512) dei diari il miglioramento della comprensione del testo, un aumento delle competenze linguistiche in generale (32,33%, 381), il miglioramento delle capacità di scrittura (27,82%, 321) e un generale miglioramento nei tempi di apprendimento (27,07%, 321).

L'attività di lettura sembra avere anche degli effetti positivi nell'ambito delle relazioni sociali, ad esempio nell'implementare la coesione del gruppo classe (40,60%, 476), nel migliorare il clima all'interno della classe (46,62%, 548), nel maggior coinvolgimento di ragazzi che generalmente restano più isolati (30,83%, 357) ma anche nella maggiore disponibilità ad inserirsi in situazioni sociali nuove (13,53%, 154), in una maggiore comprensione dell'altro (23,31%, 274) e quindi in un incremento del livello delle capacità empatiche (34,59%, 405).

Grazie all'attività di lettura ad alta voce sono stati anche osservati incrementi nella capacità di prevedere reazioni e comportamenti degli altri (17,29%, 202) e miglioramenti nel rapporto tra insegnanti e alunni (39,85%, 464).

Nel 37,59% (441) dei diari viene riscontrato un approccio più positivo verso i libri e la lettura in generale, uno sviluppo del piacere della lettura (dal 40,60%, 476) e la possibilità di lavorare in modo interdisciplinare (21,80%, 250). Solo in percentuali inferiori viene dichiarato di non aver osservato alcun beneficio nei ragazzi (18,05%, 214) o di aver osservato benefici non riportati tra le opzioni di risposta (6,77%, 71).

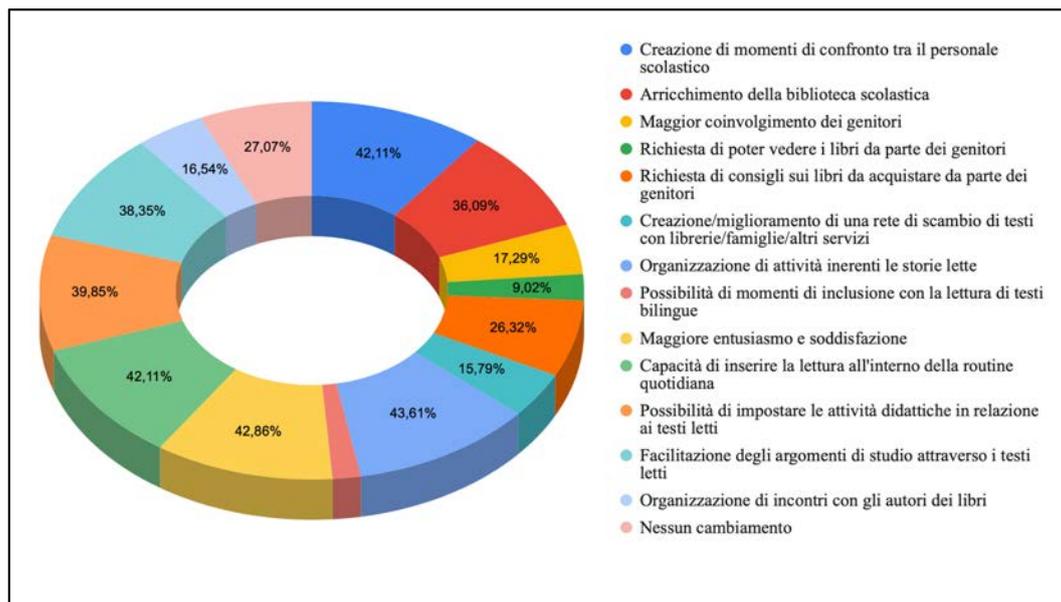


Grafico 14. Ulteriori benefici e/o guadagni correlati

Nel grafico 16 sono rappresentate le percentuali (calcolate utilizzando la procedura descritta in precedenza) dei diari in cui gli insegnanti hanno espresso gli Ulteriori benefici e/o guadagni correlati all'attività.

Nel 42,11% (500) dei diari gli insegnanti riportano come l'attività abbia facilitato la creazione di momenti di confronto tra il personale scolastico; nel 36,09% (429) si è riscontrato un arricchimento della biblioteca scolastica. Nel 17,29% (202) dei casi l'attività ha provocato un maggior coinvolgimento dei genitori (17,29%, 202) e una espressa richiesta da parte di questi ultimi di vedere i libri (9,02%, 107) o di ricevere consigli su libri da acquistare (26,32%, 309). Nel 15,79% (178) è emerso un miglioramento nella rete di scambio di testi con librerie, famiglie e altri servizi, mentre nel 43,61% (512) le letture hanno stimolato l'organizzazione di attività inerenti le storie lette, come ad esempio l'organizzazione di incontri con gli autori dei libri (16,54%, 190). È stata poi riscontrata la possibilità di creare momenti di inclusione grazie ai testi bilingue (6,77%, 71), la possibilità di impostare le attività didattiche in relazione ai testi letti (39,85%, 464) e di facilitare gli argomenti di studio attraverso le storie lette (38,35%, 452). Nel 42,86% (500) dei casi sono stati riportati maggior entusiasmo e soddisfazione legati all'attività, legata anche per il 42,11% (500) alla capacità di inserire la lettura all'interno della routine quotidiana. Infine per il 27,07% (321) degli insegnanti non è stato riscontrato nessun cambiamento.

Tutte le variabili analizzate mostrano un trend positivo di come l'esperienza della lettura ad alta voce sia stata vissuta da docenti e ragazzi.

Obiettivo 3 (Associazioni tra variabili)

Nell'ottica di consolidare ulteriormente il metodo, che prevede intensità e sistematicità della lettura ad alta voce, si è cercato di definire ex-post due variabili che stabilissero una sorta di eccellenza di applicazione dello stesso: la somma dei tempi di lettura per ciascuna classe (tempo assoluto) e il rapporto tra i giorni in cui è stata svolta l'attività di lettura e i giorni solari considerati (frequenza e costanza/sistematicità).

In seguito, su tutta la matrice dei dati è stata fatta una correlazione bivariata tau di Kendall, che ha permesso di evidenziare alcune correlazioni significative con le due variabili individuate. Dall'analisi è emersa

Effects of Reading

la correlazione tra l'adesione puntuale al metodo ed una percezione di gradimento dello stesso e dei benefici che ne derivano.

Di seguito vengono riportate le correlazioni emerse con correlazione bivariata tau di Kendall (Tabella 5).

	TEMPO ASSOLUTO	FREQUENZA E COSTANZA
Gradimento 8	,119*	,149*
Gradimento 9	,251**	,189**
Gradimento 10	,203**	,158*
Disp immediato all'ascolto 3	-,184**	-,194**
Disp immediato all'ascolto 4	-,191**	-,139*
Disp immediato all'ascolto 6	,200**	,186**
Disp immediato all'ascolto 7	,154*	,131*
Attenzione 3	-,155*	-,156*
Attenzione 6	,182**	,151*
Attenzione 7	,229**	,224**
Interesse 6	,138*	,121*
Interesse 7	,214**	,187**
Partecipazione 6	,240**	,237**
Partecipazione 7	,142*	
Frequenza commenti/interventi 6		,128*
Frequenza commenti/interventi 7	,186**	
Criticità riscontrate 2		,145*
Criticità riscontrate 3	,127*	,163**
Gradimento libri 7	,223**	,165*
Stato emotivo insegnante 6		,121*
Stato emotivo insegnante 7	,178**	
Valutazione esperienza 7	,123*	,166**
Valutazione esperienza 9	,175**	

Tabella 5. Correlazione bivariata tau di Kendall tra le dimensioni prese in analisi nei diari di bordo e le due variabili create ex-post (tempo assoluto; frequenza e costanza/sistematicità)

Effects of Reading

Nella Tabella 5 si evidenzia una correlazione positiva tra le fasce più alte delle aree indagate – gradimento (8-9-10), disposizione immediata all’ascolto (6-7), attenzione (6-7), interesse (6-7), partecipazione (6), criticità riscontrate (3), gradimento dei libri (7), valutazione esperienza (7) – e le due variabili create ad hoc – Tempo assoluto e Frequenza/Costanza. Per la scala di disposizione immediata all’ascolto (3-4) si può vedere come le percezioni delle insegnanti migliorino significativamente, così come accade per la scala dell’attenzione (3). Emerge dunque come all’aumentare di tempo assoluto e frequenza/costanza migliorino le percezioni delle insegnanti sulle scale considerate.

Da una correlazione positiva con la sola variabile del Tempo assoluto si evidenzia una percezione più elevata nelle scale della partecipazione (7), della frequenza di commenti/interventi (7), dello stato emotivo dell’insegnante (7) e della valutazione dell’esperienza (9).

La sola variabile Frequenza/Costanza infine correla positivamente con la frequenza dei commenti/interventi (6), criticità riscontrate (2), stato emotivo dell’insegnante (6).

Successivamente è stata realizzata l’analisi del χ^2 (Chi quadrato) per verificare che le correlazioni derivassero dalle differenze tra coloro che leggono con tempi assoluti (minuti totali di lettura) maggiori della media e coloro che leggono con tempi assoluti minori della media. Si sono quindi definiti due gruppi stabilendo la media per le variabili di nostro interesse e categorizzando come 0 chi stava sotto e 1 chi stava sopra di essa.

Dall’analisi si evince che coloro che hanno un tempo di lettura assoluto maggiore della media di riferimento indicano maggiormente un gradimento di livello 9, con una prevalenza (%) maggiore rispetto alla media di riferimento. Coloro che invece hanno un tempo di lettura assoluto minore della media dichiarano in misura minore un gradimento di livello 9 rispetto alla media. Quindi il gradimento 9 è indicato soprattutto da quelli che hanno tempi assoluti maggiori della media.

4. Discussione e conclusione

Il diario di bordo all’interno della ricerca-azione di “Leggere: Forte!” è uno strumento di grande rilevanza poiché consente di monitorare l’andamento dei training di lettura e di comprendere più a fondo la loro riuscita. Alle insegnanti viene chiesto di valutare il gradimento, l’interesse, la partecipazione, il proprio stato emotivo e l’esperienza in generale. Valutare ha una doppia valenza, ovvero attribuire valore e riconoscere valore: il primo significato ci conduce su una dimensione soggettiva, il secondo verso una dimensione più oggettiva; è centrale, all’interno di un approccio narrativo e di una politica educativa, riconoscere il valore delle percezioni soggettive degli attori del progetto che, in questo caso, sono i protagonisti insieme agli alunni.

I risultati emersi dall’analisi dei diari di bordo delle secondarie mostrano un impatto positivo della pratica della lettura ad alta voce nel contesto scolastico, sia per quanto riguarda il corpo docenti che gli studenti. In particolare è stato riportato dalla maggior parte degli insegnanti che l’esperienza della lettura ad alta voce è stata gradita molto dai ragazzi che si sono mostrati aperti e disponibili all’ascolto delle letture, mostrando una buona partecipazione, interesse e attenzione durante l’attività; tale gradimento emerge anche dai frequenti commenti e interventi degli studenti. Un altro aspetto di grande rilevanza riportato dai docenti è l’apprezzamento dei libri letti da parte dei ragazzi e l’impatto positivo della pratica sulla dimensione emotiva dell’insegnante coinvolto. Sebbene siano state riportate alcune criticità ricorrenti, in generale dall’analisi dei diari di bordo emerge quindi una valutazione molto positiva dell’esperienza.

L’interesse verso le storie e verso i libri è emerso inoltre anche dalle risposte a scelta multipla presenti nel diario, che evidenziano apprezzamento dei ragazzi stessi verso i testi scelti per la lettura ad alta voce e un effetto della pratica perfino nel contesto extrascolastico. Per esempio, è stato riportato che diversi studenti hanno acquistato o riletto libri letti in classe, oppure che in modo autonomo hanno portato in classe

Effects of Reading

testi da leggere e da condividere con i compagni e che i libri letti sono diventati oggetto di discussione tra i ragazzi.

Questi presupposti sono la base da cui l'interiorizzazione della pratica della lettura ad alta voce conduce allo sviluppo di lettori autonomi. I docenti hanno inoltre riscontrato diversi benefici legati alla pratica della lettura ad alta voce, tra questi emergono effetti positivi sul vocabolario e sulle competenze linguistiche in generale, sulla capacità di concentrarsi e di prestare attenzione, sui tempi di apprendimento ma anche su aspetti emotivi e relazionali quali il clima della classe, la coesione del gruppo, la capacità di immedesimarsi negli altri e di prevedere i loro comportamenti.

Altri aspetti interessanti da sviluppare in futuro potrebbero avere come obiettivo quello di raccogliere anche la percezione dei ragazzi per avere un termine di paragone con le impressioni degli insegnanti. Potrebbe essere utile la progettazione di strumenti strutturati o semi-strutturati, come ad esempio un diario di bordo, per raccogliere l'opinione fondamentale degli studenti coinvolti nel progetto.

In sintesi, alla luce di quanto emerso da una prima analisi dei diari di bordo, sembra che l'attività di lettura ad alta voce intensiva e strutturata, in linea con le evidenze della letteratura, abbia un effetto positivo su docenti e alunni su dimensioni rilevanti per tutti gli apprendimenti e si delinei come uno strumento di empowerment e di democrazia cognitiva (Bartolucci & Batini, 2020) mettendo in primo piano il ruolo decisivo dell'insegnante nel determinare processi trasformativi di impatto sulla didattica ma anche sul piano sociale ed etico.

Riferimenti Bibliografici

- 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.
- 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. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci
- Batini, F. (2021). *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana: L'esperienza di una ricerca-azione*. FrancoAngeli.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life skills*. Giunti.
- 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), 79-8.
- Batini, F., D'Autilia B., Pera E., Lucchetti, L., & Toti, G.. (2020). Reading Aloud and First Language Development. *Journal of Education and Training Studies*, 8(12), 49-68.
- Batini, F., & Zaccaria, R. (eds.), (2002). *Foto dal futuro*. Zona.
- 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->
- Kalb, G., & Van Ours, J. C. (2014). Reading to young children: A head-start in life? *Economics of Education Review*, 40, 1-24.
- 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.
- Nurkaeti, N., Aryanto, S., & Gumala, Y. (2019). Read Aloud: a Literacy Activity in Elementary School. *PrimaryEdu: Journal of Primary Education*, 3(2), 55-61.
- Presti, F. L., & Tafuri, D. (2020). Interpretare la diversità. La formazione per l'inclusione come argine della dispersione scolastica. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(1_Sup).

Effects of Reading

Rapporto INVALSI (2022)

https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf

Rapporto Save The Children (2022). Alla ricerca del tempo perduto

<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/alla-ricerca-del-tempo-perduto.pdf>

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.