

Lettura ad Alta Voce e disabilità nel mondo degli adulti: un approccio prosociale

Reading aloud and Disability in the adult's world: a prosocial approach

Veronica Lipari

independent researcher / veronicalipari95@gmail.com

Rosario Salvato

Associate Professor | University of Perugia | rosario.salvato@unipg.it

ABSTRACT

This study aims to relate shared read-aloud activities to the socio-emotional and prosocial skills of men and women with disabilities. The research involved a two-month read-aloud training session held at the "Orti Felici" Communal Greenhouse in Umbertide (PG), a branch of the Arcobaleno socio-rehabilitative educational center. A group of seven adults with disabilities was selected, who daily, alongside educators, engage in the cultivation of plants and vegetables. This group exhibited particularly complex social dynamics, characterized by confrontations due to the very different personalities of the participants. Given the recognized benefits of shared read-aloud practices, it was therefore very interesting to conduct shared read-aloud training to test its effects on the group's prosocial behavior. Given the group's specific needs, the effects were measured using a checklist with ad hoc defined indicators, and the bibliography for the texts was chosen by selecting simple books with many images and, in some cases, written with symbols of Augmentative and Alternative Communication. The shared read-aloud training took place during times when the participants were not engaged in educational activities, thus either just before or just after lunch. Given the participants' relatively low attention span, in the initial days, the reading activity lasted only a few minutes, later extending up to 20 minutes. The outcome of the research confirms that shared read-aloud is undoubtedly beneficial in multiple contexts, as it has shown a marked improvement in attention span and the social dynamics of the group involved.

Keywords: reading aloud, prosocialness, disability

Questo studio si pone l'obiettivo di mettere in relazione la lettura ad alta voce condivisa con le competenze socio-emotive e prosociali di uomini e donne con disabilità. La ricerca ha previsto un training di lettura ad alta voce della durata di due mesi presso la Serra Comunale "Orti Felici" di Umbertide (PG), distaccamento del centro socio-riabilitativo educativo Arcobaleno. È stato selezionato un gruppo di sette adulti e adulte con disabilità, che quotidianamente, affiancati dagli educatori, si dedica alla coltivazione di piante e ortaggi. In questo gruppo le dinamiche sociali al suo interno erano particolarmente complesse, caratterizzate da situazioni di scontro dovute ai caratteri molto diversi dei ragazzi. A partire dai benefici riconosciuti della pratica della lettura ad alta voce condivisa, è stato, pertanto, molto interessante svolgere un training di lettura ad alta voce condivisa per testare gli effetti sulla prosocialità del gruppo. Data la specificità del gruppo, gli effetti sono stati misurati tramite una check list con indicatori definiti ad hoc e la bibliografia relativa ai testi da proporre è stata individuata selezionando libri semplici con molte immagini e, in alcuni casi, scritti con i simboli della Comunicazione Aumentativa Alternativa. Il training di lettura ad alta voce condivisa si è svolto nei momenti dove i ragazzi non erano impegnati nelle attività educative, quindi subito prima o subito dopo il pranzo. Essendo la soglia dell'attenzione dei ragazzi piuttosto bassa, nei primi giorni l'attività di lettura è durata pochi minuti, per poi prolungare i tempi della lettura fino a 20 minuti. Il risultato della ricerca conferma che la lettura ad alta voce condivisa è indubbiamente benefica in più contesti, poiché i ragazzi hanno dimostrato un netto miglioramento della soglia dell'attenzione e delle dinamiche sociali del gruppo coinvolto.

Parole chiave: lettura ad alta voce, disabilità, prosocialità

Citation: Lipari, V., & Salvato, R. (2024). Lettura ad Alta Voce e disabilità nel mondo degli adulti: un approccio prosociale. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 3(1), 40-52. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2024-04>.

Corresponding Author: Rosario Salvato | rosario.salvato@unipg.it

Author note: il presente contributo è un estratto rielaborato e integrato del lavoro di tesi di laurea di Veronica Lipari.

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2024-04

1. L'importanza delle competenze sociali per una cittadinanza attiva

Nel mondo contemporaneo, caratterizzato da rapide trasformazioni economiche, sociali e tecnologiche, le competenze sociali sono diventate fondamentali per il successo personale e professionale. Il 22 maggio 2018, il Consiglio Europeo ha adottato una nuova Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (UE, 2018), sottolineando l'importanza della complessità e dello sviluppo sostenibile, e sostituendo la precedente Raccomandazione del 2006 (UE, 2006). Questa decisione risponde alla necessità di adattarsi ai grandi cambiamenti che hanno caratterizzato gli ultimi anni, nonché alle difficoltà riscontrate dai giovani nell'elaborare le competenze di base.

È necessario che le persone possiedano il giusto corredo di abilità e competenze per mantenere il tenore di vita attuale, sostenere alti tassi di occupazione e promuovere la coesione sociale in previsione della società e del mondo del lavoro di domani. Sostenere nell'intera Europa coloro che acquisiscono le abilità e le competenze necessarie per la realizzazione personale, la salute, l'occupabilità e l'inclusione sociale contribuisce a rafforzare la resilienza dell'Europa in un'epoca di cambiamenti rapidi e profondi (UE, 2018).

Nella Raccomandazione elaborata nel 2006 ai membri dell'UE si chiedeva di sviluppare

l'offerta di competenze chiave per tutti nell'ambito delle loro strategie di apprendimento permanente, tra cui le strategie per l'alfabetizzazione universale (UE, 2006).

La tecnologia, tuttavia nel frattempo, ha preso il sopravvento in quasi tutti gli ambiti della vita privata e lavorativa, e le competenze sociali, civiche e imprenditoriali si rendono strategiche per assicurare la capacità di adattarsi ai cambiamenti.

Nell'economia della conoscenza, la memorizzazione di fatti e procedure è importante, ma non sufficiente per conseguire progressi e successi. Abilità quali la capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività, il pensiero computazionale, l'autoregolamentazione sono più importanti che mai nella nostra società in rapida evoluzione. Sono gli strumenti che consentono di sfruttare in tempo reale ciò che si è appreso, al fine di sviluppare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti e nuove conoscenze (UE, 2018)

Le competenze sociali, secondo il Consiglio Europeo, devono essere sviluppate nell'ambito di un quadro di riferimento che favorisca un'istruzione inclusiva e di qualità, incoraggiando la realizzazione personale, l'occupabilità e l'inclusione sociale. Il supporto a coloro che acquisiscono queste competenze contribuisce a rafforzare la resilienza dell'Europa in un'epoca di cambiamenti rapidi e profondi, in quanto si tratta di risorse essenziali per navigare i propri percorsi di apprendimento, riconoscere e sfruttare le opportunità disponibili, superare gli ostacoli, gestire la propria carriera, e mantenere interazioni sociali efficaci e costruttive.

La competenza sociale è, dunque, un concetto complesso che include vari aspetti e dimensioni. In psicologia, la competenza sociale è definita come un tratto personale che comprende cooperazione, assertività, empatia, fiducia, rispetto per gli altri, tolleranza, coscienziosità, autocontrollo e intelligenza emotiva (Goleman, 1995). Da una prospettiva pedagogica, essa riguarda l'apprendimento sociale e interculturale, la capacità di adattarsi a diverse situazioni sociali nei contesti di apprendimento, formazione e lavoro, e lo sviluppo delle competenze sociali nell'arco della vita.

Solitamente vengono viste come abilità generali, che non si differenziano in base alle richieste dei vari ambienti lavorativi. Tuttavia, in ambito educativo è possibile definire la competenza sociale come

Effects of Reading

[...]una capacità personale che consente di adeguare il proprio comportamento alle richieste dell'ambiente di apprendimento e dell'ambiente lavorativo[...] (Seeber & Wittmann, 2017, pp. 1029-1050).

Agire in maniera socialmente competente richiede comportamenti conformi alle esigenze formative e lavorative e che riguardino un punto di vista organizzativo e professionale (Bailly & Léné, 2014).

Seeber e Wittman (2017) definiscono le competenze sociali come costrutto generico, soffermandosi sul ruolo che giocano nell'apprendimento e nell'ambiente lavorativo. Di fatti, è largamente condiviso il fatto che il costrutto della competenza sociale riflette l'efficacia delle relazioni interpersonali (Dirks et al., 2012)

Nel tempo, diversi studiosi hanno stilato delle liste sulle variabili individuali attribuibili alle competenze sociali.

Second - level - Scales	Social Orientation	Offensiveness	Self-Control	Self - awareness
First -level-Scales	e.g. - Prosocial Behaviour -Perspective adoption - Value pluralism -Willingness to compromise	e.g. - Assertiveness - Conflict Readiness - Extraversion - Decision making	e.g., -Emotional stability -Self-control - Flexibility - Internality	e.g., -Self-expression - direct and indirect Self-attentiveness - Person perception

Tab. 1. Le variabili individuali attribuibili alle competenze sociali proposte da Kanning (2009)

Le competenze sociali ed emotive preannunciano il successo nell'apprendimento scolastico e professionale e nei luoghi di lavoro (Blumberg et al., 2008)

Secondo Wenger (2003), infatti conoscere è un atto di partecipazione a complessi "sistemi di apprendimento sociale". In questa prospettiva, imparare viene visto come processo sociale, un'interazione tra competenze sociali ed esperienza personale. E' poi importante sottolineare come il comportamento sociale sia influenzato anche dal contesto storico.

Secondo una meta-analisi di Calderella e Merell (1997), ci sono cinque dimensioni che riguardano l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze sociali:

1. La capacità di stabilire relazioni positive all'interno del rispettivo gruppo di apprendimento, abilità denominata "orientamento sociale" nel modello di Kanning (2009).
2. La capacità di cooperare, come l'accettazione delle regole sociali e la gestione costruttiva delle critiche.
3. Capacità di autogestione, definita "autocontrollo" da Kanning (2009).
4. Competenze accademiche, le quali comprendono la relazione docente-studente focalizzata sull'apprendimento, la quale implica la capacità di seguire istruzioni o di chiedere agli insegnanti e ad altri studenti.
5. "Assertività", ossia la capacità di avviare e mantenere un dialogo o mantenere o interrompere relazioni sociali strette come le amicizie.

Kolb e Hanley-Maxwell (2003), invece, sottolineano l'importanza del significato di "comunicazione" e "problem-solving/decision-making". Infatti, il perfezionamento di una lingua è un prerequisito importante per lo sviluppo della competenza sociale, poichè la lingua è il principale mezzo per avviare e mantenere relazioni sociali.

O'Malley (1977) identifica tre approcci per definire le competenze sociali dei bambini. Il primo inserisce la competenza in un quadro etologico identificando le interazioni adattive con adulti e coetanei. Il secondo definisce la competenza nell'ambito di un'analisi strutturale del comportamento personale-sociale come

Effects of Reading

dimensioni o cluster associati al comportamento task-oriented e l'utilizzo delle opportunità in classe. L'approccio finale evidenzia due requisiti affinché il comportamento intenzionale possa derivare dalla teoria sociale: la capacità di assumere ruoli e di utilizzare repertori variegati in funzione del raggiungimento degli obiettivi.

Dalla ricerca di O'Malley emerge una nuova visione delle competenze riguardante l'intenzionalità, l'adattività e la flessibilità. Anche Linda Rose-Krasnor (1997) esplora la competenza sociale da varie prospettive teoriche, tra cui l'apprendimento sociale, la teoria dell'attaccamento e la cognizione sociale. Si concentra sul processo di sviluppo delle competenze sociali nelle persone, analizzando come queste teorie influenzino la nostra comprensione di come le persone acquisiscano e dimostrino abilità sociali.

In questa cornice si evidenzia l'importanza di considerare fattori quali l'interazione sociale, l'empatia e la consapevolezza sociale nel contesto delle diverse teorie esaminate.

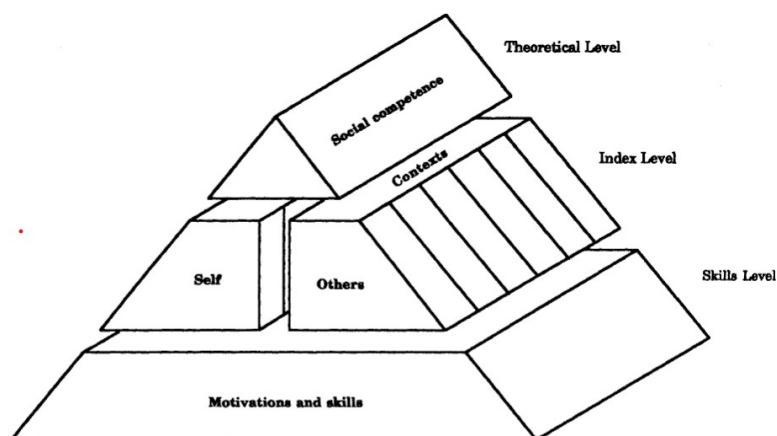


Fig. 2. Modello di Rose-Krasnor (1997)

La fig. 2 descrive un modello a tre livelli per l'analisi delle competenze sociali individuato dalla Rose-Krasnor (1997), visualizzato come un prisma. In alto, il livello teorico definisce la competenza sociale come efficacia nell'interazione. Il livello intermedio, detto degli indici, include vari indicatori di competenza sociale come la qualità delle interazioni e la fiducia in se stessi, dividendo questi indici in due domini: il Sé, focalizzato sui bisogni individuali, e gli Altri, che riguarda le relazioni interpersonali. Alla base, il livello delle competenze include abilità sociali, emotive e cognitive, che sono personali ma essenziali per formare le basi delle relazioni e interazioni. Questo modello è utile per sviluppare programmi di formazione e intervento, mirando a migliorare le competenze sociali individuate.

Gli strumenti attualmente disponibili per misurare le competenze sociali si basano su diversi approcci metodologici. Spesso vengono impiegati inventari standardizzati e autovalutazione, anche se lo spettro delle proprietà coperte è spesso piuttosto specifico. Il metodo dell'autovalutazione, inoltre, risulta essere piuttosto controverso, poiché sono stati sollevati dei dubbi sulla validità e l'affidabilità dei risultati.

Una valida alternativa riguarda l'osservazione esterna del comportamento individuale, oppure test di giudizio della situazione.

Nel corso degli anni, numerose ricerche si sono dedicate allo sviluppo di modelli teorici, di misurazione e di intervento di questo costrutto, tuttavia sembra esserci una disconnessione tra questi modelli. L'obiettivo della ricerca di Dirks, Treg e Weersing (2010) è quello di esaminare criticamente le competenze sociali di bambini e adolescenti all'interno di un quadro teorico generico di competenze sociali a quattro fattori, generato dal lavoro teorico ed empirico attuale nel campo delle competenze sociali giovanili.

Essi sostengono che lo sviluppo di modelli di misurazione e intervento che riflettano in modo più com-

Effects of Reading

pleto e sistematico le quattro tipologie dei predittori associati al funzionamento sociale può essere visto come un tentativo di trovare un equilibrio tra le numerose informazioni contestuali raccolte dai clinici e la standardizzazione richiesta per le conclusioni generalizzabili che sono l'obiettivo dei programmi di ricerca. Nessuno studio può fornire una risposta definitiva relativa all'importanza dei fattori a livello di bambino, comportamento, situazione e giudice. Tuttavia, indagini sistematiche su queste classi di predittori nelle popolazioni rilevanti, che accrescono la teoria esistente e la letteratura empirica, aiuteranno a valutare la potenziale utilità di questi fattori aggiuntivi nella comprensione del funzionamento sociale.

Nel mondo degli adulti con disabilità, le sfide sociali ed emotive sono spesso accentuate. Le difficoltà nel gestire le emozioni e nel mantenere interazioni sociali positive possono portare a isolamento e conflitti interpersonali.

Quando si parla di dimensione sociale e prosociale nel mondo della disabilità, si fa riferimento a come le persone con disabilità interagiscono nella società.

Sicuramente, quando si parla di dimensione sociale si fa riferimento anche all'inclusività. L'inclusione sociale implica che le persone con disabilità possano partecipare appieno a qualsiasi aspetto della vita comunitaria: scuola, sport, lavoro, tempo libero.

Per far sì che ciò sia possibile, è inevitabile sopprimere tutte le barriere fisiche, comunicative e comportamentali che sono da ostacolo alla piena inclusione nella società delle persone con disabilità.

3. La lettura ad alta voce condivisa come pratica di socialità anche nella disabilità

La lettura ad alta voce è una pratica antica che ha dimostrato, attraverso numerosi studi, di avere un impatto significativo sullo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale degli individui. Nel contesto delle disabilità, questa pratica assume un ruolo ancora più cruciale, offrendo benefici che vanno oltre il semplice apprendimento linguistico. La lettura ad alta voce può migliorare la qualità della vita, aumentare l'inclusione sociale e promuovere la prosocialità, ovvero la capacità di mettere in atto comportamenti volti al beneficio degli altri (Batini, 2023).

Nel campo educativo, esistono tre principali metodologie di interazione con i testi narrativi:

1. **Approccio Tradizionale:** questo metodo si basa sull'uso di opere canoniche e riconosciute, privilegiando interpretazioni considerate corrette e tradizionali. Si tratta di un approccio più passivo, che si avvale di strumenti teorici e pone enfasi sull'interpretazione storica dei testi.
2. **Approccio Testuale:** questo approccio si concentra sull'analisi dettagliata del testo, smembrando la struttura, classificando e codificando elementi come i ruoli dei personaggi e le strutture narrative, sia esplicite che implicite. Ciò richiede un'attenzione tecnica specifica e tende ad attrarre coloro con un interesse più specialistico.
3. **Approccio centrato sull'ascoltatore:** pone al centro dell'esperienza di lettura il lettore o l'ascoltatore, rispettando i loro bisogni e diritti personali, come la libertà di interrompere la lettura, interpretare liberamente il testo e stabilire connessioni personali con la storia.

Questi approcci riflettono diversi modi di valorizzare e interpretare i testi, evidenziando come la lettura possa essere un'esperienza personalizzabile e adattabile a seconda delle necessità e delle preferenze del lettore.

Il metodo della lettura ad alta voce si colloca nel terzo tipo di approccio. Solitamente viene proposta un'ora di lettura al giorno: esporsi con costanza alla lettura ad alta voce è il modo migliore per trarne beneficio. Inizialmente si comincia utilizzando testi molto brevi e accessibili, per poi, eventualmente, passare a testi più lunghi e complessi. Un tipo di testo molto efficace è l'albo illustrato perché ve ne sono di diversi

Effects of Reading

tipi: da quelli per la prima infanzia, che spesso sono fruibili anche in altre età, a quelli specifici per fasce di età successive. L'albo illustrato è inclusivo perché facilita la comprensione tramite le immagini.

Numerosi training nel corso degli ultimi anni hanno dimostrato quanto sia importante prevedere la lettura ad alta voce all'interno dei contesti educativi e sociali. La lettura ad alta voce non solo favorisce lo sviluppo di competenze linguistiche, ma funge anche da strumento terapeutico che promuove l'empatia, la cooperazione e il benessere emotivo (Kozak & Recchia, 2019).

La lettura ad alta voce dovrebbe preferibilmente svolgersi ogni giorno con sessioni della durata minima di mezz'ora.

La frequenza fa sì che un'esperienza bella e coinvolgente diventi un percorso di crescita, di sviluppo, di potenziamento. In questo percorso si perseguono e raggiungono, per tutti i soggetti coinvolti, numerosi apprendimenti che sono obiettivi istituzionali dei diversi gradi scolastici; per questo si tratta non di un'attività per la quale trovare un "tempo", ma di un'azione didattica completa e complessa, in verticale, che sta pienamente dentro l'attività l'orario istituzionali. (Batini, 2023, p. 60)

Essendo una vera e propria pratica didattica, la lettura va organizzata, strutturata e programmata, in modo tale che tutti i soggetti coinvolti siano consci degli obiettivi, dello scopo e delle modalità di questo esercizio. Come ogni azione didattica, anche la lettura riceve risposte, in base a quello che succede sul campo, grazie alle quali si possono strutturare variazioni, cambiamenti e miglioramenti. È importante anche coinvolgere il gruppo, quando possibile, nella scelta dei testi da leggere.

Chi legge può scegliere se adottare uno stile narrativo oppure uno stile dialogato.

La lettura partecipativa è comunemente impiegata con gruppi di bambini piccoli o con individui meno avvezzi alla lettura pubblica, ma può adattarsi anche a contesti con partecipanti più avanzati. Tale metodo si caratterizza per pause durante le quali si svolgono brevi discussioni o si forniscono chiarimenti per facilitare la comprensione del testo, senza sostituirsi a esso. È fondamentale rispondere alle domande e alle sollecitazioni del gruppo.

Diversamente, la lettura immersiva si svolge in maniera continua, con un'interazione costante che inizia e termina con la sessione di lettura, generalmente senza interruzioni. Durante questa, il valore della condivisione emerge attraverso la discussione sull'opera letta.

Per stimolare il dibattito, si possono utilizzare domande specifiche che aiutano a indirizzare la conversazione su aspetti centrali del testo.

È cruciale che chi conduce la lettura valorizzi ogni intervento, evitando discriminazioni o correzioni, per coinvolgere attivamente tutti i partecipanti e riconoscere il diritto di ognuno di esprimere il proprio pensiero.

I partecipanti alla lettura collettiva dovrebbero avere la possibilità di influenzare la scelta dei testi, interrompere una lettura se necessario, e condividere liberamente le proprie interpretazioni e riflessioni, che devono essere riconosciute e apprezzate.

Incoraggiare la lettura fin dalla tenera età è essenziale, dato che porta numerosi vantaggi, inclusi lo sviluppo di abilità socio-emotive come l'empatia e la capacità di riconoscere e gestire le proprie e altrui emozioni, influenzando così direttamente lo sviluppo personale sia a livello cognitivo sia comportamentale.

La letteratura scientifica ha evidenziato che dalla lettura ad alta voce si possono ottenere grandi vantaggi a livello socioemotivo (Kozak & Recchia, 2019). Attraverso la lettura del libro, il bambino, il ragazzo e l'adulto ha modo di sperimentare indirettamente i propri sentimenti (Zeece & Hayes, 2004). I bambini, guidati dagli adulti, sperimentano la comprensione e l'acquisizione di una maggiore consapevolezza delle emozioni (Littleton & Howe, 2010; Batini & Bartolucci, 2019; Batini, et al., 2019). La lettura rende possibile apprendere abilità sociali e comprendere l'appropriatezza di certi comportamenti (Laible, 2004),

Effects of Reading

nonché una maggiore comprensione delle motivazioni che sottendono un comportamento (Aram & Schapira, 2012).

I benefici socioemotivi si ottengono in tutte le fasi della vita. Studi neuroscientifici dimostrano che la lettura di narrativa, soprattutto se ad alto contenuto socio-emotivo, si associa a significative risposte neurali a livello delle aree associate a empatia e teoria della mente (Altman et al., 2012; Hsu et al., 2014).

Quindi, fin dai primi mesi di vita la lettura condivisa getta le basi per sostenere il bambino nello sviluppo della competenza emotiva. Aumentando l'esposizione alla lettura diminuiscono anche i problemi di condotta, di iperattività e di comportamenti esternalizzanti (Baker & Rimm-Kaufman, 2014; Ferretti & Bub, 2017).

Gli innumerevoli benefici della lettura ad alta voce riguardano tutti i bambini, anche quelli con disabilità. Purtroppo, quando si parla del mondo della disabilità ci si scontra spesso con pregiudizi e stereotipi che “ne limitano fortemente la comprensione e l'accoglimento” (Sannipoli in Batini 2023, p.153).

La tendenza comune è quella di considerare una persona o un gruppo come inferiori basandosi su un livello di competenza valutato secondo criteri arbitrari imposti dalla società. Spesso, quando si interagisce con bambini disabili, si tende a sottovalutare l'importanza della lettura, presumendo che possano trovare difficoltà nella comprensione dei testi. Questo porta a un approccio comunicativo meno ricco e interattivo, caratterizzato da un linguaggio semplice e da domande chiuse che presuppongono risposte note, limitando così l'opportunità di arricchire e potenziare le loro capacità. La mancanza di risorse adeguate per questi bambini spesso scoraggia famiglie e educatori dal promuovere la lettura ad alta voce condivisa.

Nel corso degli ultimi anni si è progressivamente cercato di abbattere questi pregiudizi, dando sempre più importanza alla lettura ad alta voce anche per bambini con disabilità. Importante è predisporre un luogo adeguato alla lettura che sia riconoscibile, dove chi possano stare comodi.

4. La ricerca sul campo

4.1 Il contesto della ricerca

La ricerca è stata condotta presso il centro socio-riabilitativo educativo “Orti Felici”. La scelta del centro socio-riabilitativo educativo “Orti Felici” come sede della ricerca non è casuale. Questo centro offre un ambiente ideale per sperimentare il potenziale della lettura ad alta voce grazie al suo approccio integrato che combina attività educative e occupazionali. I partecipanti alla ricerca sono sette adulti con diverse forme di disabilità intellettiva e fisica, inseriti in un progetto di coltivazione che già mira a sviluppare le loro capacità sociali e lavorative (Galdieri & Sibilio, 2020).

L'idea di utilizzare la lettura ad alta voce come strumento per migliorare la prosocialità nel gruppo è nata dall'osservazione delle dinamiche sociali tra i partecipanti. Nonostante l'ambiente supportivo, erano evidenti le difficoltà nel controllo delle emozioni e nella gestione dei conflitti. La lettura ad alta voce è stata quindi proposta come intervento per testare se potesse facilitare un miglioramento delle competenze socio-emotive, riducendo i conflitti e promuovendo comportamenti prosociali.

Il contesto della ricerca è il centro socio-riabilitativo educativo “Orti Felici”, situato a Umbertide (PG), centro dedicato a fornire supporto a persone con disabilità intellettiva e fisica, promuovendo percorsi educativi e riabilitativi finalizzati all'autonomia, inclusione sociale e miglioramento della qualità della vita. Il progetto “Orti Felici” è stato ideato per integrare attività di coltivazione all'interno di un percorso di riabilitazione sociale e occupazionale.

Il centro si trova nell'area riqualificata dell'ex Draga, un luogo precedentemente abbandonato e degra-

Effects of Reading

dato, ora trasformato in un parco pubblico accessibile e integrato nella comunità locale.

Questo spazio è particolarmente adatto per attività di orticoltura, poiché offre un ambiente tranquillo, naturale e terapeutico (Comune di Umbertide, 2021). Le attività giornaliere includono la coltivazione di piante e ortaggi, che vengono successivamente utilizzati o venduti durante eventi sociali organizzati in collaborazione con le attività locali (Fondazione Cassa di Risparmio di Perugia, 2021).

I soggetti coinvolti nel progetto sono stati sette adulti con età compresa tra i 30 e i 58 anni, con diagnosi di sindrome di Down e vari gradi di ritardo mentale. Il gruppo presenta una varietà di dinamiche sociali e comportamentali. Alcuni utenti mostrano una maggiore difficoltà nel controllo delle emozioni, mentre altri hanno problemi di comunicazione.

Questo ha reso necessario l'introduzione di attività che potessero migliorare la coesione del gruppo e promuovere la prosocialità. La lettura ad alta voce condivisa è stata identificata come una strategia promettente per raggiungere questi obiettivi (Batini et al., 2020).

4.2 La metodologia

La metodologia della ricerca si è focalizzata su un training di lettura ad alta voce condivisa, svolto nei mesi di novembre e dicembre 2023.

La lettura è stata eseguita tutti i giorni, eccezion fatta per i giorni di chiusura (sabato, domenica e festivi), generalmente subito prima di pranzo o subito dopo. La scelta dell'intervallo nel quale effettuare la lettura è stata strategica perché, come detto prima, proprio in quei momenti della giornata si verificano più episodi "critici" tra i ragazzi.

Prima di iniziare, è stata creata una check list di indicatori sociali per valutare le competenze sociali dei soggetti (Tab. 2). La stessa check list è stata utilizzata dagli educatori prima e alla fine del training per confrontare eventuali cambiamenti.

	Presenza	Frequenza	Annotazioni
<i>Capacità di contatto</i>			
C'è contatto oculare spontaneo e/o su richiesta			
Rifiuta il contatto fisico			
Parla con l'altro di sua iniziativa			
Ascolta l'altro che parla			
Risponde domande			
<i>Capacità di risposta emotivo-affettiva</i>			
Riconosce espressioni emotive di felicità, rabbia, ecc.			
Riesce a contenere l'aggressività			
<i>Riconoscimento di sé e degli altri</i>			
Riconosce i compagni e gli educatori			
Conosce altre persone del centro e ne comprende i ruoli			
<i>Adeguamento alle norme di comportamento interpersonale</i>			
Attende il suo turno			
Rispetta le regole			
Condivide le cose con gli altri			
Rispetta le cose altrui e del centro			
<i>Rapporto con i compagni</i>			
Collabora solo con alcuni compagni			
Si mette in contatto attraverso il dispetto, la provocazione			

Effects of Reading

<i>Modalità difensive</i>			
È aggressivo a livello verbale			
È aggressivo a livello gestuale			
Subisce passivamente l'altro			
<i>Nel gruppo</i>			
Partecipa marginalmente nel gruppo			
Rifiuta l'aiuto			
<i>Rapporto con l'educatore</i>			
Va stimolato a mettersi in contatto con l'educatore			
Evita ogni contatto con l'educatore			

Tab. 2. Check list costruita sulla base delle aree del PEI (Miur, Decreto ministeriale 153 del 2023)

Il training si è svolto nei momenti di pausa delle attività educative, preferibilmente prima o dopo il pranzo. Le sessioni di lettura sono iniziate con durate brevi di 5 minuti, perché la soglia di attenzione del gruppo era molto bassa. Progressivamente si è incrementato il tempo fino a 20 minuti. Il coinvolgimento attivo degli utenti è stato incoraggiato attraverso domande stimolo e discussioni post-lettura. Al termine della lettura ai ragazzi venivano poste domande aperte di socializzazione:

- Domande di gradimento, per facilitare l'espressione di opinioni e valutazioni
- Domande per facilitare l'immedesimazione e la riflessione su di sé
- Domande per facilitare l'immedesimazione, la sintonizzazione emotiva e l'analisi delle azioni e reazioni
- Domande per facilitare il collegamento con l'esperienza
- Domande per favorire la riflessione sulla storia ed esercitare previsioni
- Domande di interpretazione
- Domande per favorire collegamenti e differenze

Chi leggeva valorizzava l'intervento di ogni partecipante, senza discriminare e senza correggere, questo perché è estremamente importante far sentire tutti i partecipanti coinvolti e sottolineare il diritto di ciascuno di esprimere la propria opinione.

Essendo i partecipanti il fulcro della lettura ad alta voce condivisa, hanno il diritto di

contribuire alla scelta delle letture, [...] di chiedere di non portare a termine una lettura [...] di esprimersi e di fornire un'interpretazione, [...] a trovare, in ogni storia, ciò che dice loro e di trovare spazio per condividere le proprie interpretazioni, le riflessioni, i commenti e di vederli valorizzati. (Batini, 2023, p. 68)

4.3 Risultati

In totale sono stati letti 34 libri. I volumi scelti erano principalmente albi illustrati o comunque libri per bambini molto semplici.

La selezione dei libri è stata accurata, includendo testi semplici, con molte immagini e, in alcuni casi, scritti con simboli della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA).

Dopo la lettura gli educatori hanno sempre compilato un diario di bordo nel quale veniva annotato cosa si è letto, per quanto tempo ed eventuali annotazioni.

Tra le annotazioni si riportano:

Effects of Reading

Y ha mostrato particolare attenzione e interesse alla lettura di questo libro, data la presenza di animali.

X Si rifiuta di partecipare

Bella atmosfera, allegra.

Y ha centrato il significato della lettura immediatamente... gli altri con più difficoltà ma empatici con il personaggio pulcino

X Si rifiuta di partecipare. T. non ascolta

Y era molto attratta dalla simbologia del libro e provava ad indovinare cosa vedeva nel piatto ad ogni pagina.

Riescono sempre a mettere la loro esperienza di vita “dentro” la lettura

Eccezion fatta per X, i ragazzi hanno tutti accettato di buon grado l'attività, sedendosi intorno al tavolo e seguendo la storia.

X oggi si è mostrata interessata alla lettura. Le ho fatto scegliere il libro e ha ascoltato interessata.

X rimane nel suo tavolo a colorare, ma presta attenzione alla lettura e interagisce.

X ha preferito sedersi ad ascoltare la lettura piuttosto che colorare i disegni che solitamente fa.

Tutti contemporaneamente partecipano alla stessa attività.

Proiettano molto la loro vita e quotidianità nella lettura del giorno.

Migliora la capacità di riassumere il contenuto.

Interesse per le storie.

Nel tempo migliora la comprensione dei testi letti.

I ragazzi si sono sin da subito mostrati molto interessati all'attività tranne una ragazza che spesso non seguiva e continuava a colorare i suoi disegni. Gli educatori hanno sempre evitato di imporle di prestare attenzione onde evitare un rifiuto nei confronti dell'attività. Rare volte ha partecipato di sua iniziativa.

In generale, è stato riscontrato un netto miglioramento della soglia di attenzione dei ragazzi con relativo miglioramento della comprensione. Durante il training, è stato riscontrato un significativo aumento della partecipazione e del coinvolgimento all'interno del gruppo. In alcuni casi i ragazzi si sono confrontati tra di loro sulle tematiche proposte dai libri e hanno posto domande di approfondimento.

Nei momenti nei quali si svolgeva la lettura le criticità all'interno del gruppo sono state contenute, infatti i ragazzi collaboravano nella scelta del libro e non si sono mai verificati episodi “di violenza”.

Al termine del training i ragazzi si sono mostrati dispiaciuti ed hanno proposto di continuare con il progetto. I referenti stanno quindi prendendo in considerazione l'idea di inserire un laboratorio di lettura.

L'analisi dei risultati ha mostrato miglioramenti significativi nelle competenze socio-emotive degli utenti. In particolare, si è osservato un aumento dell'autocontrollo e una migliore gestione delle emozioni. Gli utenti hanno mostrato maggiore empatia e capacità di cooperazione. La lettura ad alta voce ha facilitato

Effects of Reading

un ambiente inclusivo, promuovendo la prosocialità e riducendo i conflitti interpersonali.

I benefici della lettura ad alta voce per gli adulti con disabilità sono molteplici. La pratica regolare di questa attività ha dimostrato di migliorare la qualità della vita, offrendo un'opportunità per sviluppare competenze sociali e relazionali fondamentali. La lettura condivisa ha anche permesso di creare un ambiente più coeso e collaborativo, evidenziando l'importanza di strategie educative inclusive.

5. Conclusioni

La lettura ad alta voce condivisa si rivela un potenziale strumento per la promozione delle competenze sociali tra gli adulti con disabilità. Questa pratica non solo favorisce lo sviluppo personale dei soggetti, ma contribuisce anche a creare una comunità più inclusiva e solidale. La ricerca sottolinea l'importanza di continuare a esplorare e implementare metodologie innovative per supportare l'inclusione e il benessere delle persone con disabilità.

Le dinamiche sociali e prosociali del gruppo non sono del tutto cambiate al di fuori dei momenti dedicati alla lettura, tuttavia la ricerca ha riscontrato un netto miglioramento della soglia di attenzione del gruppo e del livello di comprensione dei testi.

Sicuramente, quello della disabilità è un ambito molto complesso ed è difficile ottenere miglioramenti in adulti con comportamenti così radicati, questa è anche la principale sfida del lavoro quotidiano di un educatore e ottenere risultati con la disabilità adulta è estremamente difficile.

In generale, le persone con disabilità intellettiva sperimentano più difficoltà nel socializzare.

Uno studio di J. C. Harris (1995) ha esplorato estensivamente sui disturbi dello sviluppo neurologico e le loro implicazioni sulla capacità degli individui di funzionare socialmente e accademicamente.

La compromissione dello sviluppo mentale e cognitivo implica l'incapacità dell'individuo di sviluppare le capacità adattive necessarie per affrontare la vita quotidiana.

Le persone con un regolare comportamento adattivo possiedono abilità concettuali, sociali e pratiche che consentono loro di avere interazioni nella vita di tutti i giorni. Gli individui con disabilità intellettiva che soffrono di deficit nelle abilità sociali, invece, hanno difficoltà a interpretare i segnali sociali nelle loro interazioni (Crittenden, 2008). Inoltre, potrebbero avere difficoltà a regolare le proprie emozioni quando interagiscono con i pari. Inoltre, gli individui con disabilità intellettiva possono mostrare una mancanza di reciprocità sociale, scarso contatto visivo ed espressioni facciali, mancanza di comportamenti e gesti non verbali e difficoltà a mantenere relazioni con i pari.

È stato dimostrato che per ottenere miglioramenti dal punto di vista socio-comportamentale si può utilizzare la lettura ad alta voce. La lettura rende possibile apprendere abilità sociali e comprendere l'appropriatezza di certi comportamenti (Laible, 2004), nonché una maggiore comprensione delle motivazioni che sottendono un comportamento (Aram & Schapira, 2012). I benefici socioemotivi si ottengono in tutte le fasi della vita. Studi neuroscientifici dimostrano che la lettura di narrativa, soprattutto se ad alto contenuto socio-emotivo, si associa a significative risposte neuronali a livello delle aree associate a empatia e teoria della mente (Altman et al., 2012; Hsu et al., 2014). La letteratura scientifica dimostra come questi benefici sono stati associati anche al mondo della disabilità. (Galdieri & Sibilio, 2020; Li, 2014; Ryan, 2020). È stato quindi interessante associare la lettura ad alta voce condivisa con le competenze sociali di adulti con disabilità, soprattutto perché il contesto di riferimento era sicuramente peculiare. In futuro sarebbe interessante continuare a fare ricerche in questo campo, proponendo anche training più lunghi che si svolgano nell'arco di più mesi.

Il risultato della ricerca conferma che la lettura ad alta voce condivisa è indubbiamente benefica in più contesti, poiché i ragazzi hanno dimostrato un netto miglioramento della soglia dell'attenzione e delle dinamiche sociali del gruppo coinvolto. Tuttavia, una volta terminato il training si sono nuovamente in-

Effects of Reading

staurate le dinamiche precedenti. I ragazzi continuano quindi a battibeccare e a scontrarsi. Sarebbe dunque interessante proporre un training più lungo e/o inserire l'attività di lettura all'interno dei laboratori educativi effettuati nel centro.

È stato senza dubbio interessante toccare con mano l'importanza della lettura ad alta voce, i cui benefici sono innumerevoli e tra i quali rientra un netto miglioramento della qualità della vita e delle competenze socio-emotive. Attraverso la lettura del libro, infatti, bambini e adulti hanno modo di sperimentare indistintamente i propri sentimenti e di acquisire una maggiore consapevolezza delle emozioni. La lettura rende possibile apprendere abilità sociali e comprendere l'appropriatezza di certi comportamenti, nonché una maggiore comprensione delle motivazioni che sottendono un comportamento.

Riferimenti bibliografici

- Altmann, U., Bohrn, I. C., Lubrich, O., Menninghaus, W., & Jacobs, A. M. (2012). The power of emotional valence—from cognitive to affective processes in reading. *Frontiers in human neuroscience*, 6, 192.
- Aram, D., & Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and children's language, literacy, and empathy development. *Rivista italiana di educazione familiare*, 2, 55-65.
- Baker, C. E., & Rimm Kaufman, S. E. (2014). How homes influence schools: Early parenting predicts African American children's classroom social-emotional functioning. *Psychology in the Schools*, 51(7), 722-735.
- Bailly, F., & Léné, A. (2015). What makes a good worker? Richard Edwards is still relevant. *Review of Radical Political Economics*, 47(2), 176-192.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2019). La promozione del benessere scolastico e l'empowerment cognitivo degli studenti attraverso la lettura ad alta voce: una sperimentazione nazionale. *Well-being in Education Systems*, 170.
- Batini, F., Bartolucci, M., & Toti, G. (2019). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia. Un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche pedagogiche*, 211(53), 121-34.
- Batini, F. et al. (2020). Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review. *Journal of Education and Training Studies*, 8(12), 49-68.
- Batini, F. (2023) (Ed.). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Il Mulino.
- Blumberg, S. J., Carle, A. C., O'Connor, K. S., Moore, K. A., & Lippman, L. H. (2008). Social competence: Development of an indicator for children and adolescents. *Child Indicators Research*, 1, 176-197.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School psychology review*, 26(2), 264-278.
- Crittenden, P. M. (2008). *Raising Parents: Attachment, Parenting, and Child Safety*. Willan Publishing.
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2010). The judge specificity of evaluations of youth social behavior: The case of peer provocation. *Social Development*, 19(4), 736-757.
- European Parliament and Council of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*.
- European Parliament and Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*.
- Ferretti, L. K., & Bub, K. L. (2017). Family routines and school readiness during the transition to kindergarten. *Early Education and Development*, 28(1), 59-77.
- Galdieri, M., & Sibilio, M. (2020). Il potere inclusivo della narrazione e della lettura ad alta voce: dal libro all'IN-book attraverso la metodologia del modeling. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 403-416.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Harris, J.C. (1995). *Developmental Neuropsychiatry*. Oxford University Press.
- Hsu, C. T., Conrad, M., & Jacobs, A. M. (2014). Fiction feelings in Harry Potter: haemodynamic response in the mid-cingulate cortex correlates with immersive reading experience. *Neuroreport*, 25(17), 1356-1361.

Effects of Reading

- Kanning, U. P. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Hogrefe Verlag GmbH & Company KG.
- Kolb, S. M., & Hanley-Maxwell, C. (2003). Critical social skills for adolescents with high incidence disabilities: Parental perspectives. *Exceptional Children*, 69(2), 163-179.
- Kozak, S., & Recchia, H. (2019). Reading and the development of social understanding: Implications for the literacy classroom. *The Reading Teacher*, 72(5), 569-577.
- Li, H. (2014). The effects of read aloud accommodations for students with and without disabilities: A meta analysis. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 33(3), 3-16.
- Laible, D. (2004). Mother-child discourse in two contexts: links with child temperament, attachment security, and socioemotional competence. *Developmental psychology*, 40(6), 979.
- Littleton, K., & Howe, C. (Eds.) (2010). *Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction*. Routledge.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). (2023). Decreto Ministeriale n. 153. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
- O'Malley, J. M. (1977). Research perspective on social competence. Merrill-Palmer. *Quarterly of Behavior and Development*, 23(1), 29-44.
- Ryan, T. (2020). *A Children's Book Read Aloud and Discussion Intervention: Teaching Typically Developing Children About Autism Spectrum Disorder*. Indiana University.
- Rose Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*, 6(1), 111-135.
- Sannipoli, M. (2023). Letture sconfinare: pratiche inclusive oltre la riparazione. In Batini F. (ed.), *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità* (pp. 153-166). Il Mulino.
- Seeber, S., & Wittmann, E. (2017). Social competence research: A review. *Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education*, 1029-1050.
- Wenger, S. (2003). H. 264/avc over ip. *IEEE transactions on circuits and systems for video technology*, 13(7), 645-656.
- Zeece, P. D., & Hayes, N. (2004). International children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 32, 191-197.