

# Validazione e standardizzazione della versione definitiva della scala DAL per la rilevazione della disposizione alla lettura

## Validation and Standardisation of the Final Version of the DAL Scale for Assessing Reading Disposition

**Federico Batini**

Associate Professor | University of Perugia | federico.batini@unipg.it

**Giusi Castellana**

Researcher | University of Roma Tre | giuseppina.castellana@uniroma3.it

**Giulia Barbisoni**

Research Scholar | University of Perugia | giulia.barbisoni@collaboratori.unipg.it

### ABSTRACT

This study aims to present the validation and standardization process of a revised version of the DAL scale to assess reading disposition (Batini et al., 2023). Disposition to reading is understood here as an individual feeg that can influence behavior selection and serve as a predictive factor for future behaviour. The domain investigated is that of reading for pleasure, enjoyed in one's free time for recreational and self-care purposes, in explicit connection with the educational practices enacted in the school context. The scale consists of three dimensions: the cognitive factor (ideas, beliefs, or opinions), the affective factor (emotional condition characterizing attitude), and the conative factor (behavioral tendency to act for or against). The initial drafting of the scale and the pilot study involved 816 respondents aged 11–19 years and produced a version with 92 items distributed across the three factors mentioned above. The current study presents the findings of a new administration to a sample of 1,371 students, confirming a tripartite factorial structure with a total of 45 items. Exploratory and confirmatory factor analyses conducted on these data reveal a good model fit, with CFI and TLI fit indices close to .95, SRMR and RMSEA values below .05, and excellent reliability values for the three scales.

**Keywords:** Self-assessment, reading, reading disposition, preadolescents and adolescents, validation and standardization

Questo studio si propone di presentare il processo di validazione e standardizzazione della versione rivista della scala DAL per la rilevazione della disposizione alla lettura (Batini, et al. 2023). La disposizione alla lettura viene qui intesa come sentimento individuale che può influenzare la selezione di un comportamento e configurarsi come fattore predittivo di condotte adottate in futuro. L'ambito indagato è quello della lettura per piacere, fruita nel proprio tempo libero, con finalità ricreativa e per la cura di sé, in esplicito collegamento con le pratiche didattiche agite nel contesto scolastico. La scala risulta articolata in tre dimensioni: la componente cognitiva (idee, credenze o opinioni), quella affettiva (condizione emotiva che caratterizza l'atteggiamento) e quella conativa (tendenza comportamentale ad agire a favore o contro). La stesura iniziale della scala e lo studio pilota ha visto il coinvolgimento di 816 rispondenti di età compresa fra 11-19 anni e prodotto una versione di 92 item, distribuiti nei 3 fattori citati. Lo studio attuale presenta gli esiti della nuova somministrazione a un campione di 1371 studenti che conferma una struttura fattoriale tripartita su un totale di 45 item. L'analisi fattoriale esplorativa e confermativa condotte su questi dati mettono in luce un buon adattamento del modello con indici di fit CFI e TLI, prossimi a .95, valori dell'SRMR e dell'RMSEA al di sotto di 0.05 ed eccellenti valori di affidabilità delle tre scale.

**Parole chiave:** autovalutazione, lettura, disposizione alla lettura, preadolescenti e adolescenti, validazione e standardizzazione

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2024

**Citation:** Batini, F., Castellana, G., & Barbisoni, G. (2024). Validazione e standardizzazione della versione definitiva della scala DAL per la rilevazione della disposizione alla lettura. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 3(2), 6-19. <https://doi.org/10.7347/EdL-02-2024-01>.

**Corresponding Author:** Federico Batini | federico.batini@unipg.it

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

**Pensa MultiMedia** ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-02-2024-01

**Authorship/Attribuzioni:** Il contributo è redatto nell'ambito delle attività del PRIN "Aloud! Reading aloud to stop the decline of reading literacy in the secondary schools (middle school)" (cfr. Nota 2). Federico Batini, PI del PRIN ha ideato la scala e ha lavorato con studenti e studentesse per la sua prima stesura. Giulia Barbisoni ha partecipato ai lavori fin dalla prima validazione. Giusi Castellana ha fornito consulenza esterna per la prima validazione ed ha attivamente partecipato alla seconda. I dati sono stati raccolti nell'ambito del PRIN. Autore e autrici ringraziano i co-autori del primo contributo (Batini et al., 2023) di validazione e Paolo Di Nicola per la collaborazione al lavoro di revisione e riduzione della scala per ottenere la seconda versione. Per l'attribuzione dei paragrafi, nonostante l'articolo sia frutto evidente del lavoro di lungo termine di un gruppo di ricerca e la redazione abbia avuto il contributo di tutti, possono essere attribuiti: a Federico Batini i paragrafi 1, 3, 4, e 5, a Giusi Castellana i paragrafi 4.1, 4.2, 4.3, a Giulia Barbisoni i paragrafi 2 e 4.4.

## 1. Introduzione

Nel presente contributo si propone la validazione della revisione (Batini et al., 2023) di uno strumento di ricerca finalizzato a indagare la “disposizione alla lettura” di soggetti in età scolare. La disposizione verso la lettura può essere definita come un sistema di sentimenti (Alexander & Filler, 1976; McKenna & Kear, 1990) che si presentano in relazione all’attività del leggere, che riflettono la concezione, le convinzioni, le teorie che si hanno sulla lettura, e che potrebbero indurre gli studenti ad avvicinarsi a, o evitare, situazioni concrete di lettura di testi. È un concetto che mette in luce l’importanza cruciale rivestita dall’atteggiamento nella costruzione del rapporto e della competenza di lettura ed altresì nel processo di formazione di un lettore.

La profonda revisione di questo strumento si inserisce all’interno di un progetto PRIN<sup>1</sup> dedicato alla lettura ad alta voce (Batini & Corsini, 2024) che pone il suo particolare focus sugli effetti che essa produce, quando l’esposizione viene praticata in modo sistematico e seguendo il metodo della lettura ad alta voce condivisa (Batini, 2022) all’interno del sistema di istruzione. In particolare ci si interessa dell’impatto che la pratica della lettura ad alta voce condivisa è in grado di determinare nella scuola secondaria di primo grado e se possa costituire un fattore protettivo rispetto al declino della reading literacy che risulta predittiva della dispersione scolastica.

Questa scala può rivelarsi di notevole aiuto nell’esplorazione dei diversi fattori che incidono sull’atteggiamento dei giovani lettori, nonché per identificare schemi o tendenze all’interno del gruppo oggetto di studio, perciò si è ritenuto importante, vista la finalità complessiva del progetto PRIN (cfr. Nota 1) esplorare questa dimensione sia a fini descrittivi, sia per individuarne relazioni con i concreti comportamenti di lettura, sia per cercare di comprendere quanto l’esposizione alla lettura ad alta voce condivisa sia in grado di modificare gli atteggiamenti e la disposizione complessiva nei confronti della lettura (e se, di conseguenza, le abitudini). La scala validata precedentemente risultava molto faticosa nella compilazione e impegnava per un tempo eccessivo, oltre a presentare item un po’ ripetitivi.

Una disposizione favorevole nei confronti della lettura esercita un ruolo nella costruzione di abilità di lettura solide e per promuovere un’esperienza di lettura che sia piacevole e gratificante, evidenziando una connessione intrinseca tra la disposizione alla lettura e l’importanza attribuita alla lettura stessa. Migliorare l’atteggiamento verso la lettura e promuovere la sua rilevanza possono risultare determinanti per favorire esperienze di lettura più gratificanti, specie laddove questo avvenga attraverso l’utilizzo della lettura ad alta voce, contribuendo al contempo al potenziamento delle competenze di lettura e al miglioramento delle abilità di vita in generale.

## 2. Il quadro teorico di riferimento

Il concetto di “disposizione” si rifà a un insieme di definizioni e modelli teorici che non chiariscono del tutto il confine rispetto al concetto di atteggiamento. La formulazione originaria del concetto di atteggiamento, come delineato da Thomas e Znaniecki nel 1918, fa riferimento a una “disposizione del soggetto verso” oggetti, situazioni e persone che delinea una predisposizione a generare risposte emotive e comportamentali. Possiamo intendere la disposizione come qualcosa di “preliminare” rispetto alla risposta comportamentale che non sempre viene a determinarsi ma di cui definisce, in qualche modo, la probabilità.

1 Aloud! Reading aloud to stop the decline of reading literacy in the secondary schools (middle school). Subtitle: Read aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities. A contribution from educational research to the rebirth and resilience of the country. Codice Progetto: 2022HH4XNP, CUP: J53D23011380006, finanziato dall’Unione Europea – Next Generation EU. PI: Federico Batini. RU: Cristiano Corsini.

## Effects of Reading

Si è optato per la scelta del costrutto della “disposizione” – anziché di quello di “motivazione alla lettura” (Davis et al. 2018; Baker & Wigfield, 1999; Wigfield & Guthrie, 1995), prevalente nella letteratura sull’argomento – in quanto quest’ultima si riferisce principalmente a esperienze di lettura che non sempre sono associate a significative esperienze autonome. Occorre qui inserire una distinzione cruciale: la motivazione si connette a comportamenti già vissuti e alla loro ripetizione, la disposizione implica soprattutto atteggiamenti verso comportamenti futuri e potenziali.

La “disposizione alla lettura” (*reading attitude*) può essere quindi definita come la percezione individuale e l’atteggiamento mentale che una persona nutre nei confronti dell’atto di leggere e che esprime un’apertura e un interesse verso la lettura come attività. McKenna, Kear ed Ellsworth (1995) caratterizzano la disposizione alla lettura come sistema di sentimenti che spingono un allievo ad avvicinarsi o evitare una situazione di lettura, ponendo l’accento sugli aspetti emotivi e sul coinvolgimento personale associati alla pratica del leggere. Secondo questi due autori, gli atteggiamenti e le emozioni verso la lettura possono influenzare in modo significativo la motivazione, la partecipazione e l’impegno nel processo stesso.

Altri studiosi, come Tomlinson e Lynch-Brown (2007), identificano la disposizione alla lettura come una sintesi di interesse, motivazione e atteggiamento positivo, sottolineando che sviluppare un interesse autentico nei confronti dell’attività di lettura, una motivazione intrinseca e una visione ottimista relativa all’esperienza letteraria siano elementi cruciali per favorire un impegno e un apprendimento efficaci.

Sulla base della teoria dell’elaborazione delle informazioni e della teoria dell’azione razionale proposte da Eagly e Chaiken (1993), le disposizioni emergono attraverso il processo di valutazione e attribuzione di significato. In questo contesto, la “disposizione” si configura come una tendenza che si manifesta valutando una specifica entità (la lettura, in questo caso) con un certo grado di favore o sfavore, e che condiziona le scelte comportamentali future del soggetto, come la selezione del materiale di lettura, la frequenza e la durata delle sessioni di lettura, nonché l’approccio generale alla pratica (Bastug, 2014).

La disposizione, pertanto, è caratterizzata da un certo grado di intensità e una valenza che può variare da positiva a negativa, influenzando le decisioni individuali di agire o meno in relazione a un particolare oggetto o situazione (Summers, 1977). La “disposizione alla lettura” riveste quindi un’importanza cruciale nell’ambito delle iniziative per promuovere la lettura e per stimolare un coinvolgimento e una fruizione duraturi dell’attività letteraria.

È da osservare che il grado di disposizione positiva o negativa nei confronti della lettura può variare a seconda del tipo di materiale, dell’obiettivo e della tipologia di contenuto analizzato (McKenna et al. 1995; 2012). Alcuni individui potrebbero, ad esempio, manifestare una maggiore predisposizione verso la lettura di opere narrative, mentre potrebbero rivelare un atteggiamento meno favorevole nei confronti di testi tecnici o accademici. Analogamente, la percezione dello scopo della lettura incide sulla disposizione: se percepita come un compito obbligatorio, potrebbe generare un atteggiamento negativo; viceversa, se vista come opportunità di svago e scoperta, potrebbe suscitare una disposizione positiva.

Pertanto, la “disposizione alla lettura” non è un concetto statico, ma è suscettibile di variazione in base al contesto e alle preferenze individuali.

La comprensione di questi elementi costitutivi e dei fattori influenzanti la disposizione alla lettura risulta funzionale per la formulazione di interventi educativi efficaci che mirino a favorire un atteggiamento positivo verso il leggere.

Le definizioni sopra citate offrono ulteriori spunti per guidare la ricerca verso una migliore concettualizzazione e operazionalizzazione del costrutto di disposizione alla lettura. In questo contesto, risulta più significativo e pragmatico analizzare gli atteggiamenti di lettura in riferimento a specifici generi o modalità, fornendo così una visione più concreta e significativa per comprendere e affrontare i vari approcci degli individui.

Nel presente studio, coerentemente con il progetto PRIN nell’ambito del quale si inserisce, ci focalizzeremo specificamente sulla lettura di narrativa per piacere, intesa come attività ricreativa o di cura di sé,

## Effects of Reading

collegandola esplicitamente con le pratiche didattiche correlate nel contesto scolastico. Sebbene si intenda anche valutare in seguito quanto la scala proposta sulla lettura sia predittiva dei comportamenti e delle abitudini di lettura concretamente manifestate, è fondamentale ribadire che la disposizione alla lettura (*reading attitude*) non coincide con l'abitudine alla lettura (*reading habit*). Un individuo potrebbe possedere una disposizione favorevole verso la lettura senza impegnarsi in essa regolarmente, o viceversa. La disposizione, quindi, può influenzare le abitudini di lettura, ma non rappresenta una condizione determinante.

L'abitudine alla lettura si riferisce al comportamento effettivo, ossia ai modi, alla "quantità" e frequenza con cui un soggetto legge, come evidenziato da Shen (2006), la "disposizione alla lettura" non può essere direttamente osservata né inferita dal comportamento immediato di un individuo; essa rappresenta, in altre parole, una predisposizione per comportamenti futuri, senza necessariamente rispecchiare il comportamento attuale (Ünal, 2010).

Mentre la disposizione alla lettura può essere misurata tramite scale, come quella che presentiamo, le abitudini di lettura che descrivono i comportamenti richiedono questionari con domande dirette e indirette al fine di verificare le pratiche concrete, oppure si possono rilevare attraverso osservazioni prolungate e dettagliate, interviste o focus group.

La creazione di uno strumento di valutazione della disposizione alla lettura rivolto a preadolescenti e adolescenti (dai 11 ai 19 anni) rappresenta un'importantissima opportunità, specialmente nel contesto educativo, in quanto consente di verificare la situazione iniziale di ciascun soggetto per descriverne i risultati relativi alla disposizione, con positive ricadute sulle attività didattiche finalizzate all'educazione, alla promozione e al potenziamento della lettura. La conoscenza del livello di partenza di ciascuno studente e dei gruppi classe potrebbe infatti rivelarsi utile nel progettare attività didattiche mirate, mentre gli esiti delle stesse in termini di cambiamento disposizionale potrebbero contribuire a valutare l'efficacia delle metodologie didattiche adottate.

### 3. L'obiettivo della ricerca e la costruzione del questionario

Coerentemente con il quadro di riferimento presentato, l'obiettivo della ricerca è di mettere a punto una scala autodescrittiva che stimi la percezione e il grado di accordo del soggetto rispetto agli indicatori presenti per le tre dimensioni costitutive della scala. Le dimensioni sono: la dimensione cognitiva (convinzioni, idee, credenze, opinioni), quella affettiva (sentimenti, emozioni evocate) e quella conativa (tendenza comportamentale ad agire a favore o contro).

I tre principali domini sono stati identificati a priori attraverso un'attenta analisi della letteratura esistente (Cecil Smith, 1990; Estes, 1971; McKenna & Kear, 1990; Stokmans, 1999; Tullock-Rhody & Alexander, 1980; Yamashita, 2004). Tali domini nascono dall'esigenza di non semplificare la complessità del costruito, in linea con quanto suggerito da diversi autori presenti in letteratura (Schiffman et al., 2012; Ajzen, 1993; Ajzen & Fishbein, 1977; Fishbein & Ajzen, 1977).

L'atteggiamento è frequentemente definito (Albarracín et al., 2014; Baron et al., 2006; Krech et al., 1962; McGuire, 1969) come un sistema stabile e relativamente duraturo di credenze e valutazioni (dominio cognitivo), di sentimenti affettivi (dominio affettivo) e di tendenze comportamentali (dominio conativo).

Esaminare ciascuna delle tre componenti in modo isolato non consente di ottenere informazioni sufficienti riguardo alla complessa relazione di un soggetto con la lettura né consente di formulare previsioni circa le azioni future degli individui; al contrario, è l'analisi integrata che consente di acquisire una visione più completa e facilitare, nel caso della disposizione alla lettura, lo sviluppo di interventi mirati a promuovere lo sviluppo di nuovi atteggiamenti.

Il modello proposto da van Schooten e de Glopper (2002) offre una cornice interpretativa utile per comprendere le relazioni causali tra le dimensioni cognitive, affettive e conative della disposizione verso la

## Effects of Reading

lettura. Secondo questo modello, l'atteggiamento cognitivo (rappresentato dalle convinzioni e dalle valutazioni di uno o più esiti) esercita un'influenza sull'atteggiamento affettivo (rappresentato dal gradimento e dal piacere provati o evocati), il quale, a sua volta, influisce sull'atteggiamento conativo (associato in questo caso alla tendenza e disponibilità a leggere). Quest'ultimo, infine, si configura come un predittore dell'effettivo comportamento.

Il modello suggerisce che l'influenza degli affetti sull'intenzione comportamentale (ossia, sulla dimensione conativa) sia diretta e molto forte, mentre l'influenza dell'atteggiamento cognitivo sull'atteggiamento conativo sia, per contro, indiretta e più debole. Questo implica che la dimensione affettiva giochi un ruolo cruciale nel determinare l'intenzione degli individui nel motivarli a intraprendere l'atto della lettura, in quanto influenza direttamente l'intenzione di leggere che, di conseguenza, innesca l'effettivo comportamento. Incoraggiare un atteggiamento affettivo positivo nei confronti della lettura potrebbe quindi essere uno dei metodi più efficaci per promuoverne la pratica.

La prima costruzione della scala (Batini et al., 2023) è stata articolata in tre fasi principali: la fase iniziale ha previsto la ricognizione di strumenti analoghi presenti nella letteratura scientifica (Estes, 1971; McKenna & Kear, 1990; Cecil Smith, 1990; Stokmans, 1999; Tullock-Rhody & Alexander, 1980; Yamashita, 2004; Lin, 2010; Lee & Schallert, 2014), l'individuazione dei principali domini di interesse e la formulazione degli item attraverso metodologie induttive e un lavoro collaborativo tra i membri del team di ricerca e con il coinvolgimento di studenti e studentesse (Batini et al. 2023).

Nella seconda fase, è stato condotto un processo di pre-testing, che ha implicato la somministrazione della scala a un campione di convenienza della popolazione di riferimento (816 rispondenti di età compresa fra 11-19 anni). Successivamente, sono state eseguite varie analisi preliminari (curtosi e asimmetria relativa agli item, individuazione di outliers, ecc.) e l'analisi esplorativa dei fattori con l'obiettivo di ripulire il corpus iniziale degli item e consentire una riduzione del set della scala da 172 a 92 item (Batini et al., 2023).

Questa seconda versione della scala si è resa necessaria in relazione a difficoltà di somministrazione mostrati dalla prima versione in relazione ai tempi di compilazione della stessa che, con 92 item, si presentavano come impegnativi. La presentazione della scala, inoltre, proprio in ragione della sua lunghezza, determinava dei problemi di validità di presentazione (validità di facciata). In fase di interpretazione dei dati precedenti, inoltre, erano state individuate ridondanze in alcuni item. Nei paragrafi che seguono verrà illustrato nel dettaglio il processo di validazione che porta alla versione rivista della DAL.

## 4. Il processo di validazione

Trattandosi di uno studio finalizzato a rilevare la validità e l'affidabilità di un modello, si è cercato di falsificare la struttura teorica del questionario conducendo un'analisi fattoriale esplorativa per variabili categoriali o ordinali, utilizzando il metodo della massima verosimiglianza. Sulla base di ipotesi teoriche che prevedono la presenza di tre fattori correlati è stata scelta la rotazione obliqua promax (con  $k$  uguale a 4). È stata infine condotta un'analisi confermativa per testare la bontà del modello ipotizzato.

### 4.1 Campione dei soggetti partecipanti allo studio e procedura di somministrazione

La scala composta da 92 item è stata, come accennato, risomministrata ad un campione di convenienza più ampio di 1371 studenti appartenenti al segmento della scuola secondaria di primo grado e secondo grado distribuiti sul territorio toscano, umbro ed emiliano (vedi Tab. 1).

	<i>Frequenza</i>
<i>Studentesse</i>	826
<i>Studenti</i>	536
<i>Altro</i>	9
<i>Secondaria I grado</i>	781
<i>Secondaria II grado</i>	590

Tabella 1. Distribuzione del campione per genere e grado scolastico

La struttura del questionario è rimasta invariata rispetto allo studio pilota e ha previsto la presentazione di un elenco di affermazioni che hanno richiesto – come indicato nell’esempio (vedi Tab. 2) – una risposta chiusa su una scala di accordo a 5 passi (da per niente d’accordo/completamente d’accordo).

<i>Fattore cognitivo</i>	Dai libri non si impara niente di concreto
<i>Fattore affettivo</i>	Mi piace trasportarmi in un altro mondo attraverso la lettura
<i>Fattore conativo</i>	Durante il mio tempo libero leggo

Tabella 2. Esempio di item per fattore

La somministrazione ha previsto l’utilizzo di un modulo cartaceo ed è stata effettuata nel mese di ottobre 2023.

### Analisi fattoriale e affidabilità delle scale

Con l’obiettivo di rivalutare la struttura della scala è stata effettuata un’analisi fattoriale esplorativa con il programma IBM SPSS 25. Si è partiti dai 92 item complessivi, è stato preliminarmente verificato che la distribuzione monovariata delle variabili fosse normale e che la loro correlazione non fosse eccessivamente elevata per evitare effetti di collinearità (Di Franco, 2017). Nello specifico, la misura di Kaiser-Meyer-Olkin ha mostrato un’eccellente adeguatezza campionaria ( $KMO = 0,98$ ) e il test di sfericità di Bartlett ( $p < 0,001$ ) ha confermato una struttura di correlazione tra gli item sufficientemente ampia per effettuare l’analisi (Tab. 3).

Test di KMO e Bartlett		
Misura di Kaiser-Meyer-Olkin di adeguatezza del campionamento.	,981	
Test della sfericità di Bartlett	Appross. Chi-quadrato	40488,049
	gl	990
	Sign.	,000

Tabella 3. Test di adeguatezza campionaria e di sfericità di Bartlett.

Allo scopo di spiegare la maggior parte della varianza della matrice di correlazione, per l’estrazione dei fattori è stato scelto il metodo della massima verosimiglianza. Coerentemente con l’ipotesi teorica per cui i fattori sono correlati tra loro è stata utilizzata la rotazione obliqua Promax. Lo scree test degli autovalori (vedi Fig. 1) ha suggerito, come ipotizzato a livello teorico, una netta soluzione a tre fattori, con una percentuale di varianza spiegata pari al 55,86%.

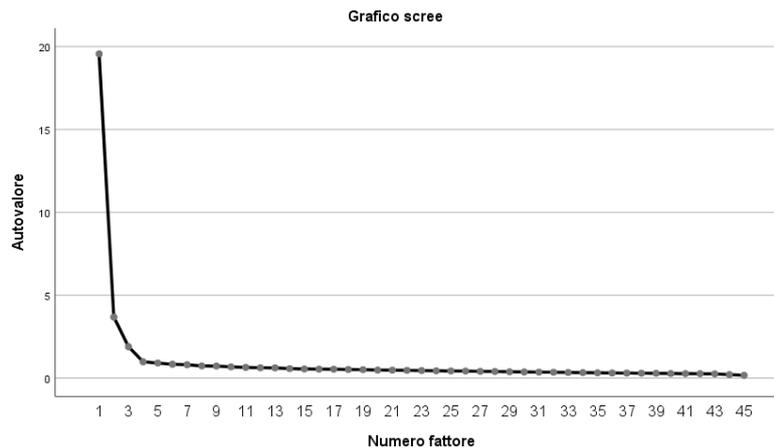


Figura 1. Grafico scree

Rispetto ai 92 item della matrice originale sono stati eliminati: item con saturazioni inferiori a .30, (Barbaranelli, 2003) e/o saturazioni simili ed elevate su due fattori tali da rendere la loro collocazione ambigua; item ridondanti/con contenuto simile ad altro item; item con saturazioni diverse rispetto al fattore ipotizzato e dunque non corrispondenti al costrutto.

Il questionario definitivo comprende un totale di 45 item distribuiti su tre dimensioni.

Sul primo fattore, quello cognitivo, è stata rilevata la saturazione di 16 item, con coefficienti compresi tra 0,58 e 0,82. Nel secondo fattore, quello affettivo sono state rilevate le saturazioni di 16 quesiti con valori compresi tra 0,52 e 0,83. All'interno del terzo fattore, il conativo, saturano infine 13 quesiti con valori compresi tra 0,45 e 0,90.

In Tabella 4 viene riportata la struttura del questionario, con il numero di item presenti all'interno di ogni fattore, il range dei coefficienti fattoriali, il valore del coefficiente di attendibilità – alpha di Cronbach – e due item di esempio per ciascuna dimensione.

Le saturazioni degli item in accordo con le stime di Comrey e Lee (1992), sono tutte elevate e superiori a 0.40. L'affidabilità dei tre fattori risulta eccellente (Nunnally & Bernstein, 1994; DeVellis, 2017) essendo tutti superiori a .90. L'affidabilità dell'intero strumento è pari a .97.

Fattori	N. item	Range coeff. fattoriali	Alpha	Es. Item
Cognitivo	16	Da 0,82 a 0,58	0,93	- Quando leggo abbandono i pensieri negativi. - Leggere mi permette di sfuggire dalla routine quotidiana.
Affettivo	16	Da 0,83 a 0,52	0,95	- La lettura è un'attività antiquata. - Dai libri non si impara nulla di concreto
Conativo	13	Da 0,79 a 0,45	0,92	- Durante il mio tempo libero leggo - Il regalo perfetto per me è un libro.
Affidabilità totale	45		0,97	

Tabella 4. Sintesi descrittiva della struttura fattoriale della DAL

Allo scopo di confermare i risultati ottenuti con l'EFA (Exploratory Factor Analysis) e per verificare la bontà dell'adattamento del modello ipotizzato è stata condotta un'analisi fattoriale confermativa (Confirmatory Factor Analysis). Tale analisi è stata eseguita con il software statistico Jasp utilizzando il metodo della massima verosimiglianza. Per valutare la validità fattoriale sono stati considerati come indici di bontà

Effects of Reading

di adattamento del modello:  $\chi^2$  (Chi quadrato), RMSEA (Rootmean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index), e TLI (Tucker-Lewis Index). I valori di CFI e TLI risultano molto buoni rispettivamente .95 per CFI prossimi a .95 per TLI. I valori dell' SRMR e dell' RMSEA sono al di sotto di 0.05 e indicano un ottimo adattamento del modello, confermando su questi dati i risultati e la struttura dell' analisi fattoriale esplorativa.

In Figura 2 è riportato il diagramma del modello con le saturazioni standardizzate di ogni item sul proprio fattore.

Indici di Fit per la CFA della scala della Disposizione alla lettura				
$\chi^2$	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
2426.135 (P< .001)	0.950	0.946	0.043	0.037

Tabella 5. Sintesi descrittiva degli indici di Fit della CFA

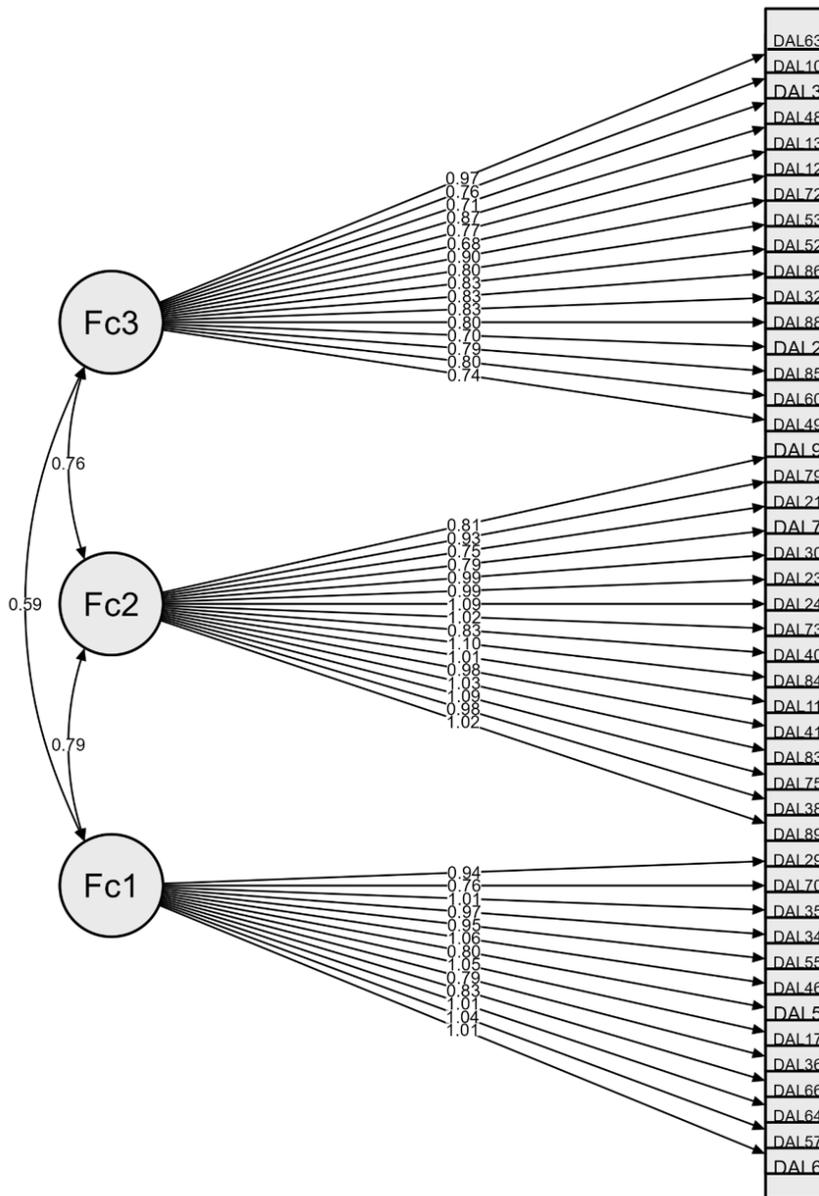


Figura 2. Diagramma del modello fattoriale della scala DAL

## Effects of Reading

Al fine di verificare l'influenza reciproca e intercorrente tra i fattori del questionario è stata condotta un'analisi delle correlazioni bivariate scegliendo come coefficiente di correlazione quello di Pearson e il test di significatività a due code.

Dalla matrice di correlazione tra fattori (Tab. 6) emergono, conformemente alle attese, valori elevati e positivi tra i fattori, in particolare più forte sembra risultare (.750) come segnalato dal modello van Schooten e de Gloppe (2002) la correlazione tra il fattore affettivo e quello comportamentale, mentre più debole è quella intercorrente tra il fattore cognitivo e il fattore comportamentale (.551).

		COGNITIVO	AFFETTIVO	CONATIVO
COGNITIVO	Corr. di Pearson	1		
AFFETTIVO	Corr. di Pearson	,685**	1	
CONATIVO	Corr. di Pearson	,551**	,750**	1
**. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).				

Tabella 6. Coefficienti di correlazione bivariata

### Statistiche descrittive e standardizzazione delle scale

Si riportano qui di seguito le statistiche descrittive relative ai risultati nelle singole dimensioni. Nella Tabella 7 vengono elencati gli indici di media, mediana e moda, di deviazione standard, i valori di minimo e massimo, quelli di asimmetria e curtosi.

	COGNITIVO*	AFFETTIVO	CONATIVO
N.	1371	1371	1371
Media	3,91	3,51	2,66
Mediana	4,07	3,60	2,62
Moda	4,79	5,00	1,92
Deviazione std.	,83	1,00	,94
Asimmetria	-,783	-,452	,131
Curtosi	,012	-,556	-,789
Minimo	1,00	1,00	1,00
Massimo	5,00	5,00	5,00
*I valori della dimensione cognitiva sono stati rigirati in quanto tutti gli item del fattore sono formulati al negativo			

Tabella 7. Statistiche descrittive delle distribuzioni delle dimensioni

Nella prospettiva di studiare la presenza di eventuali differenze significative nei tre fattori cognitivo, affettivo e conativo rispetto al genere e al grado scolastico dei partecipanti (Tab. 8), è stata condotta l'analisi della varianza.

Analogamente a quanto rilevato nelle indagini nazionali e internazionali sulla lettura (OECD PISA; Invalsi) emergono differenze statisticamente significative nelle medie dei punteggi di studentesse e studenti. I valori riportati dalle studentesse risultano più alti di quelli degli studenti in tutte le dimensioni della scala ( $F(2, 1370) = 72,58, p < .05$ ;  $F(2, 1370) = 77,67, p < .05$ ;  $F(2, 1370) = 38,01, p < .05$ ); nello specifico gli esiti sembrano indicare una maggiore diffusione di credenze positive delle studentesse nei confronti della lettura (lettura vista come attività formativa e utile per la vita quotidiana), un maggiore coinvolgi-

## Effects of Reading

mento emotivo legato al leggere (la lettura vista come attività di svago, supporto emotivo, mezzo di evasione dalla routine quotidiana) una maggiore incidenza di pratiche e attività (in termini di tempo dedicato alla lettura, condivisione e scambio di opinioni, partecipazione ad eventi). Non significative, probabilmente, poiché di numero notevolmente inferiore, risultano invece le differenze tra le medie del gruppo “genere non specificato” e quelle degli altri due.

		N.	Media	Dev. St.	Sign. (p)
COGNITIVO	Studentessa	826	4,12	0,74	,000
	Studente	536	3,59	0,85	
	Preferisco non specificarlo	9	3,77	1,17	
AFFETTIVO	Studentessa	826	3,77	0,94	,000
	Studente	536	3,11	0,98	
	Preferisco non specificarlo	9	3,36	0,95	
CONATIVO	Studentessa	826	2,83	0,94	,000
	Studente	536	2,39	0,87	
	Preferisco non specificarlo	9	2,75	1,16	

Tabella 8. Differenze tra le medie per genere

Relativamente al grado scolastico risultano significative solo le differenze nella dimensione cognitiva e in quella affettiva ( $F(2, 1370) = 84,02, p < .05$ ;  $F(2, 1370) = 13,52, p < .05$ ). Gli studenti e le studentesse della scuola secondaria di secondo grado del campione sembrerebbero possedere un sistema di credenze più favorevoli nei confronti dell'utilità del leggere e dichiarare una partecipazione emotiva più forte rispetto agli studenti e alle studentesse di primo grado.

		N.	Media	Dev. St.	Sign. (p)
COGNITIVO	secondaria 1 grado	781	3,75	0,82	,000
	secondaria 2 grado	590	4,12	0,80	
AFFETTIVO	secondaria 1 grado	781	3,43	1,00	,000
	secondaria 2 grado	590	3,63	1,01	
CONATIVO	secondaria 1 grado	781	2,70	0,92	,058
	secondaria 2 grado	590	2,60	0,96	

Tabella 9. Differenze tra le medie per grado scolastico

Per rilevare l'andamento generale degli esiti e confrontare i risultati dei partecipanti è stata effettuata la standardizzazione dei punteggi e una distribuzione pentenaria.

Per la standardizzazione delle scale si è proceduto ad un passaggio dai punteggi grezzi ai punteggi con media a 500 e deviazione standard a 100, secondo la prassi internazionale consolidata dall'OECD e utilizzata nelle indagini PISA<sup>2</sup>. Sono quindi state prodotte le distribuzioni pentenarie delle scale (minore di 350, da 350 a 450, da 450 a 550, da 550 a 650 e maggiore di 650) creando cinque diverse fasce di intervallo: 1 (basso), 2 (medio-basso), 3 (medio), 4 (medio-alto), 5 (alto).

Il grafico che segue (Fig. 3) illustra la distribuzione dei soggetti del campione relativamente ai punteggi delle singole scale. Le distribuzioni dei tre fattori presentano asimmetrie a destra con punteggi prevalentemente distribuiti sulle fasce alte per il fattore cognitivo e il fattore affettivo e invece una distribuzione quasi normale per il fattore conativo.

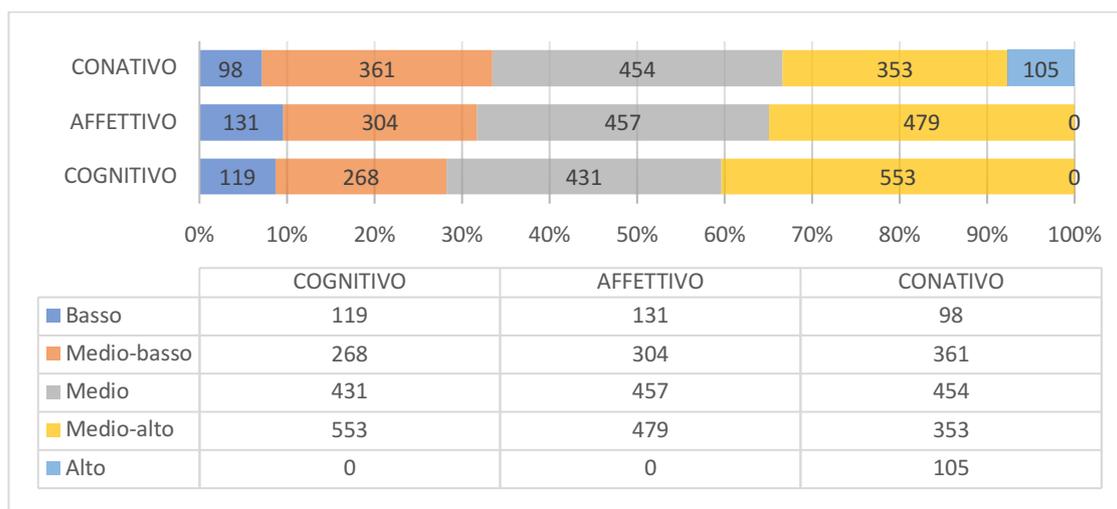


Figura 3. Distribuzioni pentenarie standardizzate delle scale del questionario

Nel complesso studenti e studentesse del campione sembrano, in maggioranza, attribuire un adeguato riconoscimento all'importanza della lettura – elemento riscontrabile (vedi Tab. 7) anche dai valori di mediana e moda registrati nel fattore cognitivo (rispettivamente 4,07 e 4,79) – nonché percepire un certo piacere e coinvolgimento legato all'azione del leggere (rispettivamente 3,60 mediana e 5 moda), ma sembrano poi evidenziare una minore propensione verso attività reali e pratiche, come risulta dalla distribuzione dei punteggi relativi al fattore conativo, la dimensione che raccoglie un numero maggiore di studenti (459) nelle fasce di punteggio più basse.

Su queste fasce sembra comunque collocarsi una percentuale non trascurabile di soggetti anche nelle altre due dimensioni: intorno al 20% (387 soggetti) è la percentuale di studenti del campione che ritiene nel complesso l'attività del leggere una pratica poco fruttuosa e poco utile per la crescita personale e l'orientamento; intorno al 22% (435 soggetti) è la percentuale di coloro per cui la lettura non presenta alcuna attrattiva e coinvolgimento. Sono dati che possono fornire diversi spunti di azione e suggerire opportunità per la progettazione di azioni di miglioramento. La forte correlazione riscontrata sui dati empirici tra fattore affettivo e conativo suggerisce per esempio quanto possa essere rilevante la costruzione di ambienti e contesti di lettura accattivanti e motivanti per gli studenti, ambienti in cui l'attività possa configurarsi come occasione di riflessione rispetto ai problemi vissuti e indirizzo nella scelta del percorso di vita.

#### 4.4 Correlazione dei punteggi della scala di disposizione alla lettura con gli esiti delle prove di lettura e comprensione del testo

Nell'ambito del progetto PRIN "Aloud! Reading Aloud to stop the decline of reading literacy in secondary schools", ad un sottocampione di soggetti partecipanti allo studio, sono state somministrate due prove di comprensione strutturate unitamente alla scala di disposizione alla lettura (periodo di ottobre 2023).

La somministrazione ha riguardato l'impiego della batteria CO-TT (Carretti et al., 2013) per la valutazione della comprensione orale a un totale di 162 soggetti della secondaria di primo grado (80 studentesse e 82 studenti) e l'impiego della batteria di prove MT (Cornoldi & Carretti, 2016) per la valutazione della comprensione scritta a un totale di 89 soggetti (41 studentesse e 48 studenti) appartenenti sempre alla scuola secondaria di primo grado.

Al fine di esaminare la presenza di un'eventuale relazione tra i punteggi della scala di disposizione alla

## Effects of Reading

lettura e gli esiti della valutazione di abilità di comprensione orale e scritta è stata condotta una analisi della correlazione bivariata in entrambi gli ambiti.

La Tabella 10 illustra i valori di correlazione riscontrati che risultano significativi per tutte le dimensioni della scala sia nell'ambito della valutazione della comprensione orale (prove CO-TT) che nella valutazione della comprensione scritta (prove MT).

Valori significativamente più alti sembrano sempre essere quelli rilevati tra il fattore affettivo e gli esiti di entrambi gli ambiti.

		Prove CO-TT	PROVE MT
Cognitivo	Correlazione di Pearson	,350**	,291**
	Sign. (a due code)	0,00	0,01
	N.	162	89
Affettivo	Correlazione di Pearson	,371**	,346**
	Sign. (a due code)	0,00	0,00
	N.	162	89
Conativo	Correlazione di Pearson	,342**	,318**
	Sign. (a due code)	0,00	0,00
	N.	162	89

\*\*La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Tabella 10. Coefficienti di correlazione bivariata tra la scala di disposizione alla lettura e prove di comprensione scritta e orale

## 5. Conclusioni e prospettive di sviluppo

La nuova versione della scala così validata appare maggiormente utilizzabile in ragione della dimensione ridotta degli item (circa la metà della versione precedente) oltre a presentarsi con maggiore "pulizia fattoriale" ottenuta con una peculiare attenzione alle relazioni tra item e fattore, alle soglie di accettabilità (saturazione), alla discriminatività fattoriale, alle ridondanze di significato tra item e alla rappresentazione dei tre fattori.

La correlazione significativa con strumenti di misurazione della comprensione orale e scritta rappresenta un ulteriore elemento di solidità. La costruzione della scala e le relazioni tra i fattori appaiono confermare i modelli teorici utilizzati (van Schoten & De Glopper, 2002).

Come già ricordato nella prima validazione, la disponibilità di una scala di misurazione standardizzata specifica per una fascia di età può favorire, in ordine alla sua diffusione, la comparabilità tra studi differenti, e permettere la replicabilità delle ricerche nel campo della disposizione alla lettura e delle variabili in grado di determinare un cambiamento nella stessa.

L'uso di uno strumento come questo, specie se utilizzato con disegno ex ante ed ex post rispetto a metodi di educazione alla lettura o di promozione della lettura, può configurarsi come ulteriore strumento di verifica dell'efficacia di pratiche didattiche specifiche nel promuovere un atteggiamento positivo nei confronti della lettura negli adolescenti e preadolescenti.

La scala di disposizione alla lettura (DAL) ha già contribuito alla conoscenza dei posizionamenti, attraverso la standardizzazione e provvede adesso a confermare, grazie anche alla numerosità dei soggetti presi in esame nella prima e, soprattutto, in questa seconda validazione come le variabili cognitive, affettive e conative influiscano sull'atteggiamento e sul comportamento dei lettori.

Abbiamo riscontrato correlazioni molto forti tra dimensione affettiva e conativa e abilità di comprensione, misurate attraverso la somministrazione di strumenti specifici. Abbiamo rilevato correlazioni più deboli delle stesse abilità con la dimensione cognitiva.

## Effects of Reading

Questo dato sembra confermare la maggiore efficacia delle dimensioni emotivo-affettive e disposizionali nel prevedere il comportamento rispetto a quelle cognitive sulle quali, spesso, si incentra invece l'attenzione degli adulti e in special modo degli insegnanti.

Peraltro anche le correlazioni interne mostrano, conformemente al modello teorico, una correlazione buona tra dimensione cognitiva ed affettiva, una fortissima tra dimensione affettiva e conativa e una più debole tra cognitivo e conativo.

Una serie di esperienze positive di incontro con la lettura, la costruzione di contesti e situazioni piacevoli ed emotivamente dense di lettura/esposizione alla lettura ad alta voce appaiono come didattiche irrinunciabili per determinare una disposizione alla lettura favorevole.

Gli interventi di miglioramento rispetto ai limiti di questa procedura riguardano, per prima cosa, il campionamento e la composizione del campione, a cui si ovvierà attraverso ulteriori raccolte dati anche nell'ambito dello stesso progetto PRIN e, in secondo luogo, la conduzione di osservazioni longitudinali prima e dopo la realizzazione di interventi intensivi di lettura ad alta voce condivisa. Sono inoltre in corso studi che metteranno in relazione i punteggi di scala e dei tre fattori, con le abitudini di lettura e la sensibilità della scala stessa agli interventi di lettura citati.

## Riferimenti bibliografici

- Ajzen, I. (1993). Attitude theory and the attitude-behavior relation. In D. Krebs & P. Schmidt (Eds.), *New directions in attitude measurement* (pp. 41–57). Walter de Gruyter.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological bulletin*, 84(5), 888–918. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.5.888>
- Albarracín, D., Johnson, B. T., & Zanna, M. P. (2014). *The handbook of attitudes*. Psychology Press.
- Alexander, J. E., & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and Reading*. *Reading Aids Series*. International Reading Association.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research quarterly*, 34(4), 452–477.
- Barbaranelli, C. (2003). Analisi dei dati. *Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*. LED.
- Baron, R. A., Byrne, D., & Branscombe, N. R. (2006). *Social psychology* (11th ed.). Pearson Education.
- Bastug, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(4), 931–946.
- Batini, F., (2022), *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F., & Corsini, C. (2024). Prevenire la dispersione scolastica con la lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado. *Cadmo*, 1, 45–60.
- Batini, F., Barbisoni, G., Bartolucci, M., & Toti, G. (2023). Validazione della DAL: una scala per rilevare la disposizione alla lettura. *Ricerche Pedagogiche*, LVII, 228-229, 99–127.
- Carretti, B., Cornoldi, C., Calderola, N., & Tencati, C. (2013). *Test CO-TT scuola secondaria di primo grado-Comprensione Orale-Test e Trattamento*. Erickson.
- Cecil Smith, M. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of Educational Research*, 83(4), 215–219. <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885958>
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates (trad. it. *Introduzione all'analisi fattoriale*. LED, 1995).
- Cornoldi, C., & Carretti, B. (2016). *Prove MT-3 clinica: la valutazione delle abilità di lettura e comprensione per la scuola primaria e secondaria di I grado*. Giunti Edu.
- Davis, M. H., Tonks, S. M., Hock, M., Wang, W., & Rodriguez, A. (2018). A review of reading motivation scales. *Reading Psychology*, 39(2), 121–187. <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1400482>
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications*. Sage.
- Di Franco, G. (2017). *Tecniche e modelli di analisi multivariata* (2nd ed.). FrancoAngeli.

---

**Effects of Reading**

- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Estes, T. H. (1971). A scale to measure attitudes toward reading. *Journal of Reading*, 15(2), 135–138. <http://www.jstor.org/stable/40009727>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1977). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. *Philosophy and Rhetoric*, 10(2), 130–132.
- Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. L. (1962). *Individual in society: A textbook of social psychology*. McGraw-Hill.
- Lee, J., & Schallert, D. L. (2014). Literate actions, reading attitudes, and reading achievement: Interconnections across languages for adolescent learners of English in Korea. *The Modern Language Journal*, 98(2), 553–573. <https://doi.org/10.1111/modl.12088>
- Lin, C. C. (2010). “E-Book Flood” for Changing EFL Learners’ Reading Attitudes. *US-China Education Review*, 7(11), 36–43.
- McGuire, W. J. (1969). The nature of attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (Vol. 3, 2nd ed.). Addison-Wesley.
- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The reading teacher*, 43(9), 626–639. <http://www.jstor.org/stable/20200500>
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading research quarterly*, 47(3), 283–306. <https://doi.org/10.1002/rrq.021>
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children’s attitudes toward reading: A national survey. *Reading research quarterly*, 30(4), 934–956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw Hill.
- Schiffman, L. G., Kanuk, L., & Hansen, H. (2012). *Consumer behaviour: a European outlook*. Harlow.
- Shen, L. B. (2006). Computer technology and college students’ reading habits. *Chia-nan annual bulletin*, 32, 559–572.
- Stokmans, M. J. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26(4), 245–261. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(99\)00005-4](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(99)00005-4)
- Summers, E. G. (1977). Instruments for assessing reading attitudes: A review of research and bibliography. *Journal of Reading Behavior*, 9(2), 137–165. <https://doi.org/10.1080/10862967709547215>
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America* (Vol. 2). Dover publications.
- Tomlinson, C. M., & Lynch-Brown, C. (2007). *Essentials of young adult literature*. Allyn & Bacon.
- Tullock-Rhody, R., & Alexander, J. E. (1980). A scale for assessing attitudes toward reading in secondary schools. *Journal of Reading*, 23(7), 609–614. <https://www.jstor.org/stable/40017004>
- Ünal, E. (2010). An analysis of the reading attitudes of elementary school fourth and fifth grade students. *The New Educational Review*, 22(3-4), 117–127.
- van Schooten, E., & de Glopper, K. (2002). The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics*, 30(3), 169–194. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(02\)00010-4](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(02)00010-4)
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children’s motivations for reading: An initial study* (Reading Research Rep. No. 34). National Reading Research Center.
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a foreign language*, 16(1), 1–19.