

Pratiche di lettura ad alta voce a scuola.
Autoefficacia, clima e formazione degli insegnanti
Reading Aloud Practices in Schools:
Teacher Self-Efficacy, School Climate, and Teacher training

Chiara Pastore

PhD Student | Università degli Studi Link Roma | chiara.pastore@linkstudents.it

Elisabetta Faraoni

Docente a contratto PhD | Università degli Studi Niccolò Cusano | elisabetta.faraoni@unicusano.it

Francesco Maria Melchiori

Professore Associato | Università degli Studi Niccolò Cusano | francesco.melchiori@unicusano.it

ABSTRACT

This study investigates the individual and organizational determinants of reading aloud practices in schools, focusing on teacher self-efficacy, inclusive school climate, and professional development in reading education. A cross-sectional quantitative design was adopted on a large sample of 2,150 Italian teachers. Data were collected through a structured questionnaire and analyzed using Structural Equation Modeling (SEM).

The results highlight a clear distinction between the individual and organizational dimensions of reading practices. At the individual level, prior training emerged as the strongest predictor ($\beta = .387, p < .001$), followed by school climate ($\beta = .191, p < .001$) and teacher self-efficacy ($\beta = .123; \beta = .056$). At the organizational level, inclusive school climate emerged as the most relevant predictor of collaborative practices ($\beta = .529, p < .001$), while teacher self-efficacy was not statistically significant at conventional levels.

Training appears as the only variable influencing both dimensions, acting as a bridge between individual action and organizational culture. Furthermore, library use is associated with the activation of services rather than mere availability.

The study highlights the need for a systemic approach to reading education, based on the interaction between teacher training, school climate, and organizational conditions.

Keywords: reading aloud, teacher self-efficacy, school inclusion, reading education, teacher training

Il presente studio analizza i determinanti individuali e organizzativi delle pratiche di lettura ad alta voce a scuola, con particolare attenzione all'autoefficacia docente, al clima scolastico inclusivo e alla formazione in educazione alla lettura. È stato adottato un disegno quantitativo trasversale su un ampio campione di 2.150 docenti italiani. I dati, raccolti tramite questionario strutturato, sono stati analizzati mediante modelli di equazioni strutturali (SEM). I risultati evidenziano una chiara distinzione tra dimensione individuale e organizzativa delle pratiche di lettura. A livello individuale, la formazione pregressa rappresenta il predittore più forte ($\beta = .387, p < .001$), seguita dal clima scolastico ($\beta = .191, p < .001$) e dall'autoefficacia docente ($\beta = .123; \beta = .056$). A livello organizzativo, invece, il clima scolastico inclusivo emerge come il predittore più rilevante delle pratiche collaborative ($\beta = .529, p < .001$), mentre l'autoefficacia non risulta statisticamente significativa ai livelli convenzionali. La formazione si configura come l'unica variabile in grado di incidere su entrambe le dimensioni, svolgendo un ruolo di raccordo tra azione individuale e cultura organizzativa. Inoltre, l'uso della biblioteca scolastica risulta associato all'attivazione dei servizi piuttosto che alla sola presenza. Lo studio evidenzia la necessità di una prospettiva sistemica dell'educazione alla lettura, fondata sull'interazione tra formazione, clima scolastico e assetti organizzativi.

Parole chiave: lettura ad alta voce, autoefficacia dei docenti, inclusione scolastica, educazione alla lettura, formazione degli insegnanti

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 5 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Pastore, C., Faraoni, E., & Melchiori, F.M. (2026). Pratiche di lettura ad alta voce a scuola. Autoefficacia, clima e formazione degli insegnanti. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 5(1), 5-22. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2026-01>.

Corresponding Author: Elisabetta Faraoni | elisabetta.faraoni@unicusano.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2026-01

Authorship/Attribuzioni: CP (Conceptualization, Methodology, Data curation, Investigation, Resources, Discussions, Conclusions, Writing - review and editing), EF (Writing - original draft, Writing - review and editing, Discussions, Conclusions), FMM (Data curation, Formal analysis, Supervision, Writing - review and editing)

Funding/Finanziamento: N/A

1. Introduzione

La lettura ad alta voce è stata oggetto di numerosi studi che ne hanno evidenziato il valore sul piano linguistico, cognitivo ed emotivo. Le attività di *read-aloud*, quando pianificate in modo accurato e inserite nella progettazione didattica (Batini, 2019), sono state associate in letteratura a miglioramenti nella comprensione dei testi, nell'engagement cognitivo ed emotivo, nonché nella partecipazione dialogica degli studenti in coerenza con le competenze in materia di cittadinanza (Fisher et al., 2004; Lane & Wright, 2007; Morrison & Włodarczyk, 2009).

Le evidenze suggeriscono che la lettura ad alta voce non si limita alla semplice esposizione al testo, ma può diventare un'esperienza dialogica, immersiva, capace di sostenere processi inferenziali e la costruzione condivisa del significato attraverso la mediazione dell'adulto, dando vita ad una comunità ermeneutica di lettori (Albright & Ariail, 2005; Duke, 2013).

La letteratura ha inoltre messo in luce effetti di natura relazionale, per cui la partecipazione a esperienze narrative condivise risulta associata allo sviluppo delle competenze sociali e trasversali, con possibili ricadute positive sulle dinamiche interpersonali degli studenti e, in alcuni casi, sul clima interattivo del gruppo classe (Kozak & Recchia, 2019).

Nel panorama italiano, Batini e Giusti (2021, 2022) hanno raccolto e organizzato tali evidenze proponendo la lettura ad alta voce come pratica curricolare continuativa. La messa a sistema delle pratiche quotidiane di lettura a scuola viene proposta come strumento per sostenere lo sviluppo delle competenze chiave e contribuire alla riduzione dei divari educativi e alla promozione di contesti più inclusivi ed equi (Batini & Corsini, 2025). Sebbene gli effetti della lettura sugli apprendimenti siano stati ampiamente analizzati (Chimá-López & Padilla-Pérez, 2018; Cova, 2004), e più recentemente anche in relazione alle scelte educative delle scuole tra promozione ed educazione alla lettura (Izzo et al., 2024), risultano meno approfondite le relazioni tra variabili professionali e organizzative che ne sostengono l'adozione stabile nelle scuole. In particolare, appaiono ancora limitati nella letteratura disponibile, gli studi che analizzano congiuntamente il ruolo dell'autoefficacia docente, del clima scolastico percepito, della formazione sull'educazione alla lettura e delle pratiche effettive di lettura in classe.

L'attenzione della ricerca educativa si è qui progressivamente spostata dall'analisi degli effetti della lettura sugli apprendimenti, alla comprensione delle condizioni che ne rendono possibile l'implementazione stabile nei contesti scolastici. Risulta sempre più rilevante indagare non solo se e quanto si legge a scuola, ma come, da chi e in quali condizioni organizzative e professionali le pratiche di lettura vengono sostenute e integrate nella quotidianità didattica.

Nel presente studio, le pratiche di lettura sono intese in senso ampio e includono, in particolare: la lettura ad alta voce dell'insegnante per piacere; la lettura condivisa e dialogica in classe; le attività di lettura autonoma degli studenti; le pratiche collaborative tra docenti finalizzate alla promozione della lettura; l'utilizzo della biblioteca scolastica come risorsa didattica e la partecipazione a progetti e iniziative di educazione alla lettura. Tali pratiche non vengono considerate come azioni isolate, ma come espressione di un sistema complesso in cui interagiscono aspetti individuali, formativi e organizzativi.

In relazione al quadro teorico, il presente studio si propone di analizzare le relazioni tra autoefficacia dei docenti, clima scolastico inclusivo, formazione dei docenti sull'educazione alla lettura nonché pratiche di lettura a scuola, distinguendo tra dimensione individuale (comportamenti di lettura in classe) e dimensione organizzativa (pratiche collaborative e di istituto) ponendo alcune domande di ricerca. La prima (RQ1) riguarda la capacità predittiva dell'autoefficacia docente sulle pratiche di lettura, tanto nella loro espressione individuale quanto in quella collaborativa, si tratta di capire se e in quale misura la fiducia del docente nelle proprie competenze professionali si traduca in comportamenti osservabili di lettura in classe e in una maggiore propensione alla cooperazione collegiale. La seconda domanda (RQ2) interroga il ruolo del clima scolastico inclusivo come condizione organizzativa abilitante, in che misura la qualità percepita

Effects of Reading

dell'ambiente scolastico, intesa come apertura alla collaborazione, sostegno reciproco e cultura della partecipazione, predice l'adozione e il consolidamento delle pratiche di lettura. La terza (RQ3) si concentra sulla formazione specifica in educazione alla lettura come variabile professionale, ci si chiede se e con quale entità l'esposizione a percorsi formativi dedicati incida sui comportamenti di lettura a livello individuale e sull'orientamento collaborativo a livello organizzativo. La quarta domanda (RQ4) è di natura esplorativa e mira a descrivere se i predittori delle pratiche individuali e di quelle collaborative presentino un'entità di effetto comparabile sui due livelli di analisi, o se viceversa alcune variabili mostrino un peso sensibilmente diverso a seconda della dimensione considerata. La quinta e ultima (RQ5) affronta il ruolo della biblioteca scolastica, indagando se la sola presenza fisica della stessa risulti sufficiente a spiegare la frequenza d'uso, o se siano piuttosto la dotazione e l'attivazione dei servizi a fare la differenza nell'integrazione della biblioteca nelle pratiche didattiche ordinarie. A partire dalla letteratura di riferimento e dal modello teorico adottato, sono state formulate le seguenti ipotesi. H1 prevede che l'autoefficacia docente predica positivamente i comportamenti individuali di lettura in classe, in accordo con la teoria sociale cognitiva di Bandura (1997), secondo cui la percezione di efficacia personale costituisce un antecedente motivazionale dell'azione. H2 anticipa, per contro, che l'autoefficacia individuale non predica in modo significativo le pratiche collaborative a livello organizzativo, tale ipotesi si fonda sulla considerazione che la collaborazione professionale tra docenti risponde a dinamiche istituzionali e culturali che trascendono la sfera delle credenze individuali (Donohoo et al., 2018). Conseguenzialmente, H3 ipotizza che il clima scolastico inclusivo predica positivamente le pratiche di lettura collaborative, nella misura in cui un contesto organizzativo coeso e orientato alla partecipazione costituisce la cornice entro cui le pratiche condivise possono radicarsi in modo stabile (Ainscow, 2016; Hord, 1997). H4 prevede che la formazione in educazione alla lettura predica positivamente sia le pratiche individuali sia quelle organizzative, agendo come leva trasversale in grado di incidere tanto sulla competenza percepita del singolo quanto sulla costruzione di un linguaggio professionale comune tra colleghi (Darling-Hammond et al., 2017; Timperley et al., 2007). H5, infine, ipotizza che l'utilizzo effettivo della biblioteca scolastica sia associato non tanto alla presenza fisica dello spazio, quanto all'attivazione di servizi specifici, quali il catalogo e il prestito, che ne determinano il grado di integrazione nelle pratiche didattiche quotidiane (Krashen, 2004).

2. Materiali e metodi

2.1 Disegno dello studio

Il presente studio adotta un disegno quantitativo trasversale di tipo descrittivo con campionamento non probabilistico, finalizzato all'analisi delle relazioni tra autoefficacia professionale docente, clima scolastico percepito, formazione specifica in ambito di educazione alla lettura, pratiche di lettura ad alta voce in classe e fruizione della biblioteca scolastica.

La raccolta dei dati è avvenuta mediante un questionario strutturato digitale creato su Google Forms, inviato a tutte le istituzioni scolastiche sul territorio nazionale, nonché alle sette scuole italiane all'estero¹. Le e i singoli dirigenti scolastici avevano la facoltà di condividere all'interno del personale scolastico il questionario da compilare su base volontaria.

Le relazioni tra le variabili osservate e le dimensioni latenti sono state analizzate attraverso modelli di

1 Le scuole italiane all'estero, gestite dal MAECI, comprendono 7 istituti statali presso Addis Abeba, Atene, Barcellona, Madrid, Istanbul, Parigi, Zurigo.

Effects of Reading

equazioni strutturali (Structural Equation Modeling, SEM), al fine di stimare i legami diretti e indiretti tra i costrutti considerati.

Le analisi sono state condotte utilizzando un approccio di modellizzazione associativa volto a verificare la coerenza empirica del modello teorico ipotizzato. La bontà di adattamento del modello è stata valutata attraverso i principali indici di FIT comunemente riportati nella letteratura internazionale (CFI, TLI, RMSEA, SRMR).

2.2 Campione

Il campione è composto da $N = 2.150$ docenti in servizio presso scuole italiane statali di diverso ordine e grado, nonché centri di formazione professionale regionali.

La raccolta dei dati è stata condotta dal 24/01/2026 e il 06/02/2026 mediante diffusione del questionario sia attraverso reti professionali e contatti diretti nel mondo scolastico sia mediante invio alle istituzioni scolastiche di diverse regioni italiane, con il coinvolgimento dei dirigenti scolastici che avevano la facoltà di condividere all'interno del personale scolastico il questionario da compilare su base volontaria.

Tale modalità di reclutamento non consente inferenze di generalizzazione statistica all'intera popolazione nazionale, ma permette l'analisi delle relazioni tra variabili all'interno del campione considerato.

Il campione include docenti su posto comune e su posto di sostegno appartenenti a diversi gradi scolastici.

Sono state raccolte informazioni socio-professionali relative all'età anagrafica, agli anni di servizio, all'area geografica di appartenenza, alla tipologia contrattuale, al grado scolastico, alla tipologia di posto e alla classe di concorso di servizio, nonché alla partecipazione a percorsi di formazione in educazione alla lettura (Tab. 1).

Variabile	Categoria	<i>n</i>	%
Età anagrafica	20-29	93	4.30
	30-39	328	15.30
	40-49	595	27.70
	50-59	784	36.50
	60-69	350	16.30
Anni di servizio	1-3	145	6.70
	4-5	218	10.10
	6-10	417	19.40
	Meno di 1	48	2.20
	Più di 10 anni	1,322	61.50
Area geografica	Altro	4	0.20
	Centro	389	18.10
	Nord	1,602	74.50
	Sud_Isole	155	7.20
Tipologia contrattuale	Tempo determinato annuale (con termine al 30/06 o al 31/08)	421	19.60
	Tempo determinato breve	75	3.50
	Tempo indeterminato	1,654	76.90

Variabile	Categoria	<i>n</i>	%
Grado scolastico	Infanzia	222	10.30
	Primaria	742	34.50
	Sec_I	547	25.40
	Sec_II	639	29.70
Tipologia di posto	sul posto comune/curriculare	1,672	77.80
	sul posto di sostegno	478	22.20
Classe di concorso	Altro	125	5.80
	Discipline di indirizzo artistico (ad es. design, audiovisivo, discipline grafico-pittoriche-architettoniche-scultoree)	9	0.40
	Discipline giuridiche ed economiche o aziendali	25	1.20
	Discipline musicali (musica, strumento, storia della musica, tecnologie musicali, ecc)	25	1.20
	Discipline scientifiche (ad es. matematica e scienze A028, scienze naturali A050, chimica, scienze dell'alimentazione, discipline sanitarie)	4	0.20
	Discipline scientifiche (ad es. scienze naturali, chimica, scienze dell'alimentazione, discipline sanitarie)	41	1.90
	Discipline tecnico-pratiche (ITP)	14	0.70
	Discipline tecnologiche (ad es. tecnologia, informatica, meccanica, elettronica, costruzioni, nautica, agraria, etc)	45	2.10
	Disegno, Storia dell'arte, Arte e Immagine	43	2.00
	Geografia (A-21)	5	0.20
	Italiano per stranieri (A-23)	13	0.60
	Lingue straniere	135	6.30
	Matematica e/o Fisica	140	6.50
	Materie Letterarie (Italiano, storia, geografia, latino, greco)	655	30.50
	Scienze motorie e sportive	30	1.40
	Scienze umane	13	0.60
	Sostegno	363	16.90
	Storia e Filosofia	21	1.00
Formazione lettura	No, mai	1,043	48.50
	Più di 30 ore	195	9.10
	Tra le 11 e le 20 ore	225	10.50
	Tra le 20 e le 30 ore	121	5.60
	Tra le 5 e le 10 ore	566	26.30

Tabella 1. Caratteristiche socio-professionali del campione

2.3 Strumenti

Il questionario è articolato in quattro sezioni coerenti con le domande di ricerca esposte nell'introduzione e integra strumenti precedentemente validati in letteratura, dai quali sono stati selezionati e adattati specifici item per la presente indagine. La struttura riflette l'esigenza di rilevare, in modo integrato, dimensioni in-

Effects of Reading

dividuali (autoefficacia docente), organizzative (clima e pratiche inclusive), formative e comportamentali (pratiche effettive di lettura e utilizzo della biblioteca scolastica).

Le sezioni relative all'autoefficacia, al clima scolastico e all'indice di inclusione si fondano su strumenti precedentemente validati nel contesto educativo italiano. Le sezioni dedicate alle pratiche di lettura e alla biblioteca scolastica includono item costruiti *ad hoc*, in assenza di strumenti standardizzati specificamente orientati alla rilevazione sistematica delle pratiche di lettura ad alta voce nel contesto scolastico italiano.

Tutte le scale a risposta graduata utilizzano un formato Likert a quattro punti (1 = per niente; 4 = molto), senza opzione neutra. Tale scelta è stata adottata per favorire una presa di posizione esplicita da parte dei rispondenti e garantire omogeneità nella struttura delle misure impiegate, ma anche per mantenere coerenza con le abitudini valutative dei docenti, già chiamati istituzionalmente a valutare le competenze delle e degli studenti sui quattro livelli di certificazione delle competenze.

2.4 Procedura di adattamento e validità di contenuto delle scale

Le scale impiegate nel presente studio derivano dall'adattamento di strumenti consolidati nella letteratura nazionale e internazionale, secondo una procedura di riduzione e ricontestualizzazione che è opportuno esplicitare nei suoi passaggi costitutivi, in coerenza con le raccomandazioni metodologiche sull'argomento di validità di contenuto (Haynes et al., 1995; Sireci, 1998). La validità di contenuto, nell'accezione qui adottata, non viene intesa come proprietà intrinseca degli item ma come componente dell'argomento interpretativo che lega il dominio teorico del costrutto, la sua operazionalizzazione tramite item e l'inferenza sui punteggi (Kane, 2013), e va dunque ricostruita esplicitando le scelte procedurali a monte della somministrazione.

L'adattamento delle scale è stato guidato da tre criteri convergenti: il primo, di natura concettuale, ha richiesto che gli item selezionati coprissero in modo bilanciato le sotto-dimensioni teoriche del costrutto target così come definite negli strumenti di partenza, evitando saturazioni unilaterali che avrebbero compromesso la rappresentatività del dominio; il secondo, di natura contestuale, ha imposto la verifica della pertinenza degli item rispetto allo specifico oggetto di indagine, l'educazione alla lettura nei contesti scolastici italiani e la riformulazione, ove necessario, di formulazioni eccessivamente generiche o ancorate a prassi non equivalenti nel sistema scolastico nazionale; il terzo, di natura redazionale, ha riguardato la chiarezza linguistica, la lunghezza degli item e la riduzione del carico cognitivo di compilazione, nella consapevolezza che la lunghezza complessiva del questionario costituisce un fattore non secondario di mortalità del campione e di affidabilità delle risposte (Galesic & Bosnjak, 2009).

Per la scala di Autoefficacia Didattica Generale (S1), gli item sono stati derivati dalla SAED (Biasi et al., 2014), mantenendo la struttura unidimensionale dello strumento originale e selezionando i cinque item con il maggiore contenuto informativo rispetto al dominio della pratica didattica quotidiana, con copertura delle dimensioni del pensiero critico, della motivazione, della creatività, della spiegazione alternativa e dell'adattamento per studenti ad alto potenziale. La scala di Autoefficacia per Pratiche Partecipative (S2) è stata costruita a partire dall'AI-AA (Scierra, 2024), di cui sono stati conservati i sette item più direttamente riconducibili alle dimensioni della partecipazione collegiale, della condivisione professionale e della valutazione formativa, escludendo gli item afferenti a sotto-dimensioni meno pertinenti rispetto alle ipotesi di ricerca.

La separazione tra le due scale di autoefficacia è stata mantenuta in coerenza con la teoria sociale cognitiva di Bandura (1997, 2006), secondo cui le credenze di efficacia sono costrutti dominio-specifici la cui generalizzazione transdominio richiede verifica empirica caso per caso; il successivo confronto fra modelli CFA competitivi (Tab. S2) ha confermato la pertinenza di tale separazione.

Per il costrutto del Clima Scolastico Inclusivo (S3), che presenta la maggiore complessità dimensionale

Effects of Reading

dell'intero questionario, è stata utilizzata come base la versione italiana dell'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002, 2008), strumento il cui impianto originale ha matrice di audit organizzativo e non è originariamente concepito come strumento psicometrico. La selezione degli undici item è stata operata privilegiando le dimensioni della collaborazione professionale, della didattica partecipativa, della valutazione strutturata e della governance contestuale, in coerenza con la letteratura sui climi scolastici inclusivi come preconditione organizzativa delle pratiche di lettura (Ainscow, 2016). L'analisi fattoriale esplorativa su matrice policorica, mediante parallel analysis e MAP test ha rivelato una struttura quadridimensionale interpretabile, e il successivo confronto fra CFA unifattoriale, quadrifattoriale e di secondo ordine ha indicato il fit nettamente migliore per le ultime due specificazioni (CFI = .975, RMSEA = .072 contro CFI = .865, RMSEA = .163 del modello unifattoriale). Considerata la complessità dimensionale così emersa e la necessità di non sovraccaricare il modello strutturale con un costrutto a quattro indicatori latenti, è stata adottata per il SEM finale la procedura di parceling con tre item-parcel bilanciati per contenuto, secondo le raccomandazioni di Little, Cunningham, Shahar e Widaman (2002) per la gestione di costrutti multidimensionali in modelli complessi. La procedura di parceling preserva la struttura multidimensionale del costrutto a livello concettuale, riducendo al contempo l'overhead computazionale e migliorando la stabilità della stima dei path strutturali.

Le scale relative alle pratiche di lettura sono state costruite ex novo per il presente studio a partire dalla letteratura sulle pratiche di *read-aloud* e sulla loro implementazione organizzativa (Batini & Giusti, 2021, 2022; Fisher et al., 2004), con una struttura composita che riflette la separazione concettuale fra dimensione individuale e dimensione di sistema, costituente uno dei nuclei interpretativi dell'indagine. In particolare, l'item relativo alla credenza nel valore della lettura ad alta voce (S4.1) è stato trattato come variabile osservata singola e non integrato nelle scale di pratiche, in coerenza con la distinzione classica fra atteggiamenti e comportamenti (Ajzen, 1991). Aggregare credenze e comportamenti in un punteggio unico avrebbe compromesso l'interpretabilità dei punteggi e l'inferenza sui costrutti target. Gli item S4.2–S4.4, relativi a comportamenti individuali di lettura osservabili in classe, sono stati raggruppati nella scala LETT_COMP, mentre gli item S4.5–S4.7, relativi alla collaborazione organizzativa per la lettura a livello di istituto, sono stati raggruppati nella scala LETT_COLL.

La separazione tra dimensione individuale e dimensione organizzativa è ancorata teoricamente nella letteratura sulla collaborazione professionale (Hord, 1997; Vangrieken et al., 2015) e trova conferma empirica nei risultati delle CFA, con loadings standardizzati elevati su entrambi i fattori e correlazione latente moderata ($r = .65$), che sostiene la distinguibilità dei due costrutti. La scala S5, originariamente concepita come misura dell'inclusione nelle pratiche di lettura, ha mostrato in fase di analisi preliminare una marcata eterogeneità di contenuto fra item, riguardanti rispettivamente la disponibilità di risorse, l'adesione a iniziative nazionali, la collaborazione con docenti di sostegno, la cooperazione tra docenti e la sinergia con biblioteche territoriali, che ha sconsigliato il suo trattamento come scala latente unitaria. Gli item di S5 sono stati pertanto utilizzati come indicatori osservati nelle analisi descrittive, scelta che riflette il principio metodologico di non forzare un modello di misura su item la cui copertura di dominio non sia internamente coerente.

L'argomento di validità di contenuto così costruito trova conferma empirica nei parametri psicometrici riportati in Tabella S1. I factor loadings standardizzati sono compresi tra .69 e .97, ampiamente al di sopra delle soglie convenzionali (Hair et al., 2010); i valori di Average Variance Extracted superano la soglia di .50 per tutti i costrutti, attestando la validità convergente; la Composite Reliability è superiore a .78 per tutte le scale e l'omega di McDonald (McDonald, 1999), preferito all' α di Cronbach in quanto indice di affidabilità coerente con il modello congenerico (McNeish, 2018), è superiore a .73 per tutte le scale, con valori particolarmente solidi (.84) per i costrutti principali. Il pattern nomologico osservato nel modello strutturale, con direzioni e magnitudini degli effetti coerenti con le predizioni teoriche pre-specificate,

Effects of Reading

contribuisce alla validazione del costrutto per via nomologica nel senso classico (Cronbach & Meehl, 1955).

È peraltro opportuno riconoscere che la procedura di adattamento adottata, pur fondata su criteri espliciti e supportata dalle successive analisi strutturali, non ha previsto un panel formale di esperti con calcolo di indici quantitativi di pertinenza item-per-item. Le versioni ridotte qui impiegate richiederanno ulteriori approfondimenti su campioni indipendenti prima di poter essere proposte come strumenti standalone per la rilevazione dei costrutti target. Il presente lavoro si configura quindi come una prima evidenza psicometrica delle versioni adattate e contribuisce, senza esaurirlo, al processo di validazione di tali strumenti nel contesto italiano. Pur avendo esplicitato le dimensioni e il contenuto degli item, questi non sono riportati integralmente nel presente contributo, circostanza che può limitare una valutazione indipendente della validità di contenuto.

2.5 Pre-test

Prima della somministrazione su larga scala, il questionario è stato sottoposto a una fase di pre-test mediante focus group della durata di circa 60 minuti, coinvolgendo dodici professionisti del settore scolastico appartenenti a diversi gradi di istruzione, inclusi dirigenti scolastici e docenti. Questa fase pilota ha permesso di valutare la chiarezza, la pertinenza e la comprensibilità degli item. Sulla base dei riscontri qualitativi raccolti sono stati eliminati dieci item ritenuti ridondanti o poco funzionali agli obiettivi di ricerca e sono state apportate modifiche lessicali a due item della Scala sull'Autoefficacia del Docente (SAED) al fine di migliorarne la comprensibilità, senza modificarne il contenuto concettuale. Il tempo medio stimato per la compilazione del questionario definitivo è risultato compreso tra 5 e 7 minuti.

3. Risultati

Le analisi fattoriali confermate, condotte tramite stimatore WLSMV per dati ordinali (Li, 2016), hanno mostrato che la struttura a due fattori distinti e correlati per l'autoefficacia presenta un adattamento significativamente migliore rispetto al modello unifattoriale e a quello gerarchico di secondo ordine (DIFF-TEST, $p < .001$ in entrambi i confronti). La correlazione stimata tra Autoefficacia Didattica Generale (AE_GEN) e Autoefficacia per Pratiche Partecipative (AE_PART) soddisfa il criterio di validità discriminante (Fornell & Larcker, 1981), risultando inferiore alla radice quadrata dell'AVE per entrambi i fattori. L'affidabilità interna delle scale è risultata soddisfacente in tutte le componenti, i valori sono stati stimati con l'omega di McDonald, preferibile all' α di Cronbach con dati ordinali e scale di lunghezza ridotta (Zinbarg et al., 2005). La scala CLIMA (11 item, derivata dall'Index for Inclusion) è stata inclusa nel modello strutturale mediante parceling a tre parcel bilanciati per contenuto. Tale scelta è stata adottata in presenza di una struttura teoricamente coerente e sufficientemente omogenea, in linea con quanto discusso in letteratura, dove il ricorso al parceling è considerato appropriato quando supportato da una solida giustificazione teorica e da evidenze di coerenza interna (Little et al., 2002).

Il modello di misura complessivo presenta indici di adattamento soddisfacenti: CFI = .955, TLI = .947, RMSEA = .079, SRMR = .055. Sebbene CFI e TLI risultino leggermente inferiori alle soglie più stringenti proposte in letteratura ($> .95$), rientrano comunque nei limiti di accettabilità comunemente adottati ($> .90$; Hu & Bentler, 1999). Il valore di RMSEA, pur superiore alla soglia più conservativa ($< .060$), risulta coerente con quanto evidenziato in letteratura, che segnala una minore affidabilità di questo indice in modelli con ridotti gradi di libertà o elevata complessità strutturale (Kenny et al., 2015). L'introduzione delle

Effects of Reading

equazioni strutturali ha prodotto un miglioramento netto degli indici di adattamento rispetto al solo modello di misura: CFI = .995, RMSEA = .075 [IC 90%: .068–.082], SRMR = .056. Si segnala la presenza di una varianza residua stimata negativa per un indicatore osservato (Heywood case), fenomeno attribuibile alla combinazione tra variabili ordinali ricodificate come continue nella porzione strutturale del modello e alla limitata lunghezza di alcune micro-scale; considerata la stabilità complessiva degli indici di FIT e la replicabilità dei coefficienti strutturali, tale anomalia non compromette l'interpretabilità dei risultati principali, ma ne segnala la necessità di replicazione con stimatori alternativi in studi futuri.

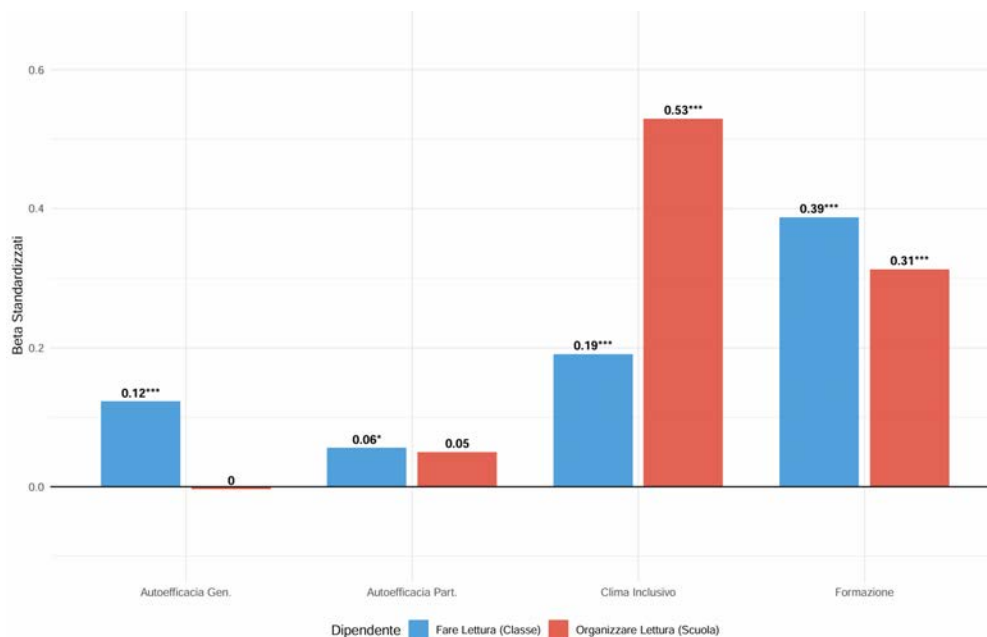


Figura 1. Determinante delle pratiche: Livello Individuale vs. Organizzativo. Confronto pesi Beta (WLSMV)

Rispetto alla formazione pregressa in educazione alla lettura i quattro predittori mostrano contributi differenziati e tutti statisticamente interpretabili sui comportamenti individuali di lettura in classe ($N = 2.150$). La formazione pregressa in educazione alla lettura emerge come il predittore più forte: $\beta = .387$, $SE = .018$, $p < .001$. Il clima scolastico inclusivo presenta un effetto positivo di entità media: $\beta = .191$, $SE = .022$, $p < .001$. L'autoefficacia didattica generale contribuisce in misura più contenuta ma statisticamente significativa: $\beta = .123$, $SE = .028$, $p < .001$. L'autoefficacia per pratiche partecipative mostra un effetto di entità piccola, anch'esso significativo: $\beta = .056$, $SE = .027$, $p < .05$. Il modello spiega complessivamente il 23.3% della varianza dei comportamenti di lettura ($R^2 = .233$); in SEM l' R^2 costituisce un indice descrittivo di varianza spiegata privo di test di significatività autonomo, e va interpretato congiuntamente alla significatività dei singoli path strutturali.

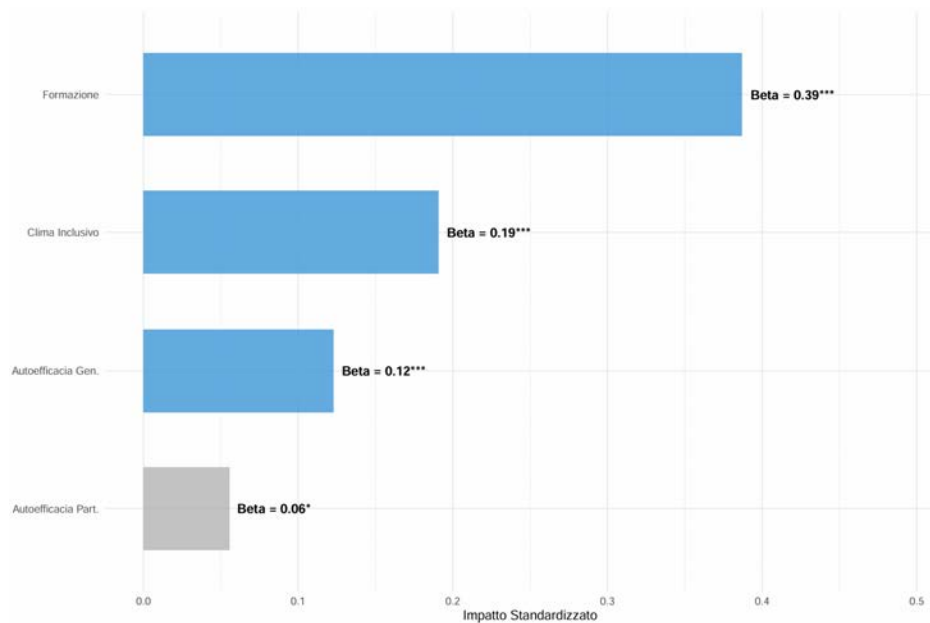


Figura 2. Focus: Cosa spinge il docente a fare lettura in classe? L'autoefficacia e la formazione sono i motori del comportamento in aula

L'ordinamento degli effetti standardizzati è inequivocabile: formazione ($\beta = .387$) > clima ($\beta = .191$) > AE_GEN ($\beta = .123$) > AE_PART ($\beta = .056$).

Per la collaborazione organizzativa il profilo predittivo è strutturalmente diverso da quello dei comportamenti individuali. Il clima scolastico inclusivo rappresenta il predittore dominante, con il coefficiente più elevato dell'intero modello: $\beta = .529$, $SE = .021$, $p < .001$. La formazione pregressa mantiene un effetto positivo e significativo: $\beta = .312$, $SE = .023$, $p < .001$.

Per contro, l'autoefficacia didattica generale mostra un coefficiente praticamente nullo e non significativo: $\beta = -.003$, $SE = .030$, $p = .915$. L'autoefficacia per pratiche partecipative presenta un effetto di entità piccola, anch'esso non significativo al livello convenzionale: $\beta = .050$, $SE = .029$, $p = .087$. Il modello spiega complessivamente il 39.5% della varianza della collaborazione organizzativa ($R^2 = .395$); anche in questo caso l' R^2 va interpretato in relazione alla significatività dei *path* che lo producono (Tab. 2).

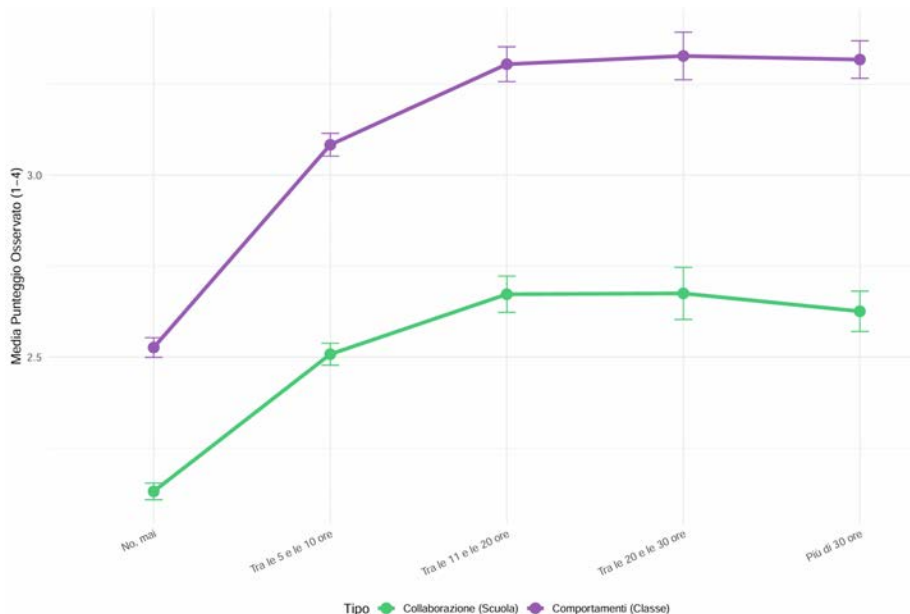


Figura 3. Il ruolo della formazione pregressa. La formazione come leva universale per comportamenti e collaborazione

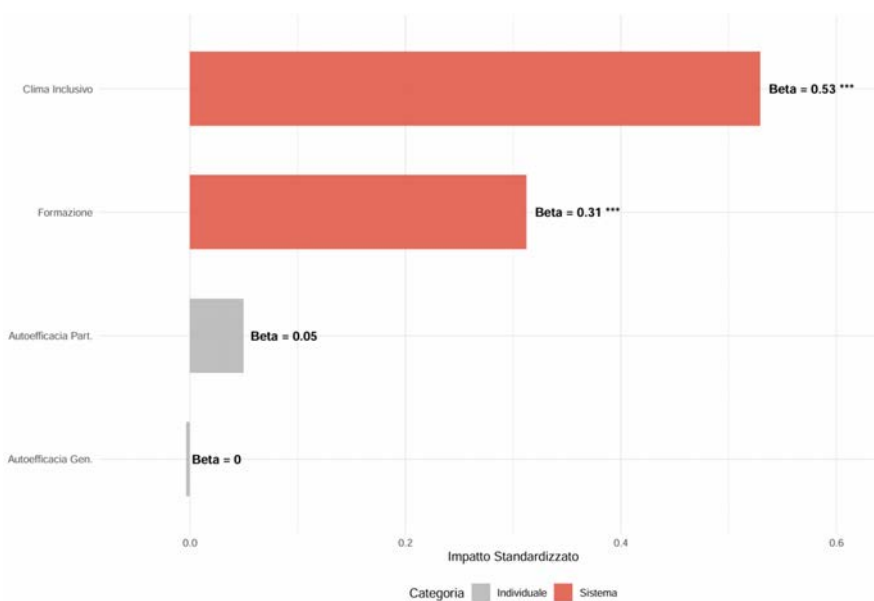


Figura 4: Focus: Cosa permette la collaborazione sulla lettura? L'autoefficacia individuale è irrilevante, conta il clima e la formazione

Predittore	β (LETT_COMP)	SE	<i>p</i>	β (LETT_COLL)	SE	<i>p</i>
AE_GEN	.123	.028	< .001	-.003	.030	.915
AE_PART	.056	.027	< .05	.050	.029	.087
Clima inclusivo	.191	.022	< .001	.529	.021	< .001
Formazione pregressa	.387	.018	< .001	.312	.023	< .001
R²	.233			.395		

Tabella 2. Sintesi dei coefficienti strutturali

Nota. Coefficienti standardizzati; stimatore WLSMV; N = 2.150. R² = quota di varianza spiegata (indice descrittivo; in SEM non è associato a un test di significatività autonomo)

Effects of Reading

Le analisi condotte sul sotto-campione di rispondenti con biblioteca scolastica presente ($n = 1.896$, pari all'88.2% del totale) mostrano un'associazione positiva e non lineare tra dotazione dei servizi bibliotecari (indice S7, range 0-3: nessun servizio attivo $n = 376$; un servizio $n = 592$; due servizi $n = 647$; tutti e tre i servizi $n = 281$) e frequenza media d'uso (score_uso $M = 2.64$, $Mdn = 2.67$ su scala 1-4). L'ANOVA one-way ha rilevato differenze statisticamente significative tra i gruppi di dotazione: $F(3, 1856) = 48.91$, $p < .001$, $\eta^2 = .073$, un effect size di entità piccolo-moderata secondo le soglie convenzionali di Cohen (1988). I confronti *post-hoc* con correzione di Bonferroni indicano che l'incremento più netto nella frequenza d'uso si colloca nel passaggio alla configurazione completa dei servizi (catalogo cartaceo + catalogo digitale + servizio di prestito attivi), configurando un effetto soglia piuttosto che un gradiente lineare. La presenza fisica della biblioteca costituisce dunque una condizione necessaria ma non sufficiente, infatti, è l'attivazione combinata dei servizi a rendere la biblioteca una risorsa realmente integrata nelle pratiche didattiche dell'istituto.

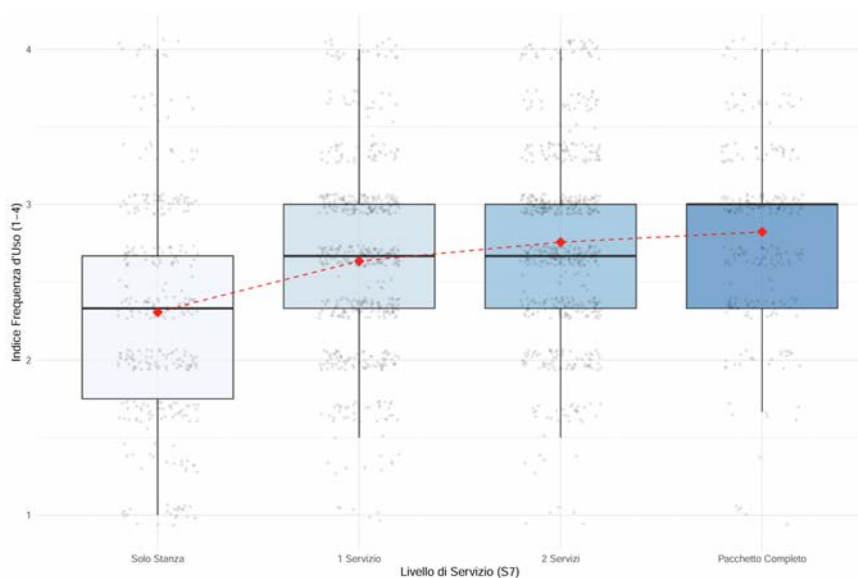


Figura 5. Biblioteca scolastica: dotazione vs frequenza d'uso.
Le scuole con catalogo e servizio di prestito attivo registrano un uso significativamente maggiore

4. Discussione

I risultati emersi dall'analisi strutturale offrono una lettura articolata e, per certi aspetti, controintuitiva del rapporto tra autoefficacia, clima scolastico, formazione e pratiche di lettura, una lettura che impone di distinguere con maggiore precisione due piani d'azione spesso sovrapposti nel discorso pedagogico: quello del singolo docente che agisce in classe e quello dell'istituzione che promuove, sostiene e rende duratura la collaborazione professionale.

Uno dei contributi più rilevanti di questo studio riguarda il comportamento differenziato delle due dimensioni di autoefficacia in relazione alle due variabili di esito. Da un lato, sia l'autoefficacia didattica generale ($\beta = .123$, $p < .001$) sia quella per pratiche partecipative ($\beta = .056$, $p < .05$) esercitano un effetto significativo sui comportamenti individuali di lettura in classe; dall'altro, entrambe le dimensioni risultano non significative nel predire la collaborazione organizzativa ($\beta = -.003$, $p = .915$ e $\beta = .050$, $p = .087$, rispettivamente). Questo doppio esito non è banale, e non può essere ricondotto semplicemente a una questione di potenza statistica, considerato l'ampiezza del campione ($N = 2.150$): segnala invece una specificità

Effects of Reading

strutturale, per cui la fiducia nella propria competenza professionale costituisce un motore sufficiente per spingere il docente ad agire in modo autonomo nel perimetro della propria classe, ma diventa irrilevante non appena si tratta di promuovere azioni condivise che richiedono coordinamento, negoziazione e un orizzonte istituzionale comune.

La letteratura recente sulla *collective teacher efficacy* ha mostrato come la percezione di efficacia del gruppo docente rappresenti un predittore più forte dei risultati scolastici rispetto all'autoefficacia individuale (Donohoo et al., 2018), un risultato che il presente studio contribuisce a leggere nel contesto delle pratiche di educazione alla lettura. I dati suggeriscono, infatti, che la fiducia del docente nelle proprie competenze professionali può sostenere l'azione individuale in classe, mentre il passaggio alla dimensione collegiale sembra richiedere condizioni ulteriori, riconducibili alla sfera organizzativa e collaborativa. Il risultato più rilevante sul piano strutturale è il peso elevato del clima scolastico inclusivo sulla collaborazione organizzativa ($\beta = .529, p < .001$): si tratta del coefficiente più alto dell'intero modello, e la quota di varianza spiegata per la collaborazione ($R^2 = .395$) è sensibilmente superiore a quella per i comportamenti individuali ($R^2 = .233$), a conferma del fatto che la dimensione organizzativa della lettura a scuola è molto più determinata dalle condizioni di contesto di quanto non lo sia quella individuale.

Questo risultato appare coerente con la letteratura che interpreta la scuola come organizzazione apprendente e con la prospettiva proposta da Ainscow (2016), secondo cui l'inclusione implica una trasformazione delle culture scolastiche, delle politiche interne e delle pratiche organizzative. Nei contesti in cui la collaborazione professionale viene valorizzata, i confini disciplinari risultano più permeabili e la progettazione condivisa trova maggiore continuità. In queste condizioni è più probabile che la lettura venga assunta come progetto di istituto, anziché rimanere affidata all'iniziativa del singolo docente. Il ruolo del clima scolastico trova riscontro anche nella letteratura sulle *professional learning communities* (DuFour et al., 2016; Hord, 1997), che evidenzia come le pratiche collaborative tendano a consolidarsi all'interno di culture organizzative capaci di sostenerle e legittimarle nel tempo. Emerge dunque una distinzione concettuale che merita attenzione, il clima scolastico inclusivo non agisce soltanto come moderatore della relazione tra autoefficacia e pratiche, ma come predittore diretto e prevalente delle pratiche organizzative, con un'entità di effetto che supera di gran lunga quella di tutte le variabili individuali messe insieme. Questo invita a spostare l'asse dell'intervento formativo dal singolo insegnante al sistema scuola nel suo insieme, un passaggio che la letteratura sull'efficacia scolastica sollecita ormai da decenni (Creemers & Kyriakides, 2008), ma che fatica a tradursi in politiche di formazione sistematiche nel contesto italiano.

Un ulteriore risultato di rilievo è la persistenza dell'effetto della formazione pregressa su entrambe le variabili dipendenti: sia sui comportamenti individuali ($\beta = .387, p < .001$) sia sulla collaborazione organizzativa ($\beta = .312, p < .001$). La formazione emerge come l'unico predittore che attraversa entrambi i livelli di analisi mantenendo un contributo significativo e di entità consistente, e il suo peso sui comportamenti individuali è il più elevato dell'intero modello. Questo dato non deve essere sottovalutato, specialmente considerando la distribuzione fortemente asimmetrica della formazione nel campione: la quota di docenti che dichiara di non aver mai partecipato ad alcuna attività formativa sull'educazione alla lettura è ancora consistente, il che rende il gradiente osservato tanto più significativo in termini di implicazioni per la politica scolastica.

La letteratura sull'apprendimento professionale dei docenti ha mostrato da tempo che la formazione produce effetti sulla pratica didattica in modo proporzionale alla sua specificità, alla sua continuità nel tempo e alla sua integrazione con il contesto di lavoro (Darling-Hammond et al., 2017; Timperley et al., 2007). I dati di questo studio sono coerenti con questa prospettiva, ossia, la formazione non è una variabile di sfondo, ma una leva attiva che agisce tanto sulla competenza percepita quanto sulla disponibilità a costruire pratiche condivise. Il fatto che il suo effetto sulla collaborazione ($\beta = .312$) sia paragonabile, per entità, a quello del clima scolastico ($\beta = .529$) suggerisce che la formazione possa svolgere anche una funzione di creazione di cultura comune, verosimilmente perché chi ha condiviso un percorso formativo svi-

Effects of Reading

luppa un linguaggio e un repertorio concettuale condiviso che facilita la collaborazione successiva.

I risultati relativi alla biblioteca scolastica delineano un quadro più complesso rispetto a una lettura limitata alla sola presenza della biblioteca. La sola presenza della biblioteca non produce differenze significative nell'uso, ma è l'attivazione integrata dei servizi di catalogo, accesso digitalizzato e prestito a determinare una frequenza d'uso sensibilmente maggiore, con un pattern che assomiglia più a un effetto soglia che a una relazione lineare. In altri termini, una biblioteca che esiste ma che offre servizi minimi rimane pressoché inutilizzata, mentre una biblioteca pienamente funzionale si inserisce nelle pratiche quotidiane dell'istituto in modo qualitativamente diverso.

Questo risultato è coerente con la letteratura che distingue la disponibilità formale di risorse dall'accessibilità reale e dall'integrazione nelle pratiche didattiche, e richiama la distinzione proposta da Krashen (2004) tra *library access* e *library use* come variabili concettualmente distinte e non sovrapponibili. Non a caso, numerosi istituti scolastici dispongono di spazi denominati «biblioteca» che non hanno né un catalogo aggiornato né un servizio di prestito attivo, configurandosi più come un deposito di libri che come una risorsa educativa. Il dato di questo studio suggerisce che la priorità non debba essere necessariamente l'ampliamento del numero di biblioteche scolastiche, ma il potenziamento funzionale di quelle esistenti, con un'attenzione specifica ai servizi che trasformano la biblioteca da spazio fisico a educativo.

Alcune limitazioni dello studio meritano di essere esplicitate. In primo luogo, il disegno trasversale non consente di stabilire relazioni di causalità tra le variabili, difatti, le direzioni dei path strutturali riflettono ipotesi teoriche pre-specificate, non sequenze temporali verificate empiricamente. La direzione dell'effetto clima collaborazione, ad esempio, è teoricamente plausibile ma non può essere distinta, su base correlazionale, dalla direzione opposta o da processi circolari di rinforzo reciproco. In secondo luogo, il campione è prevalentemente concentrato nelle regioni del Nord Italia, il che limita la generalizzabilità dei risultati a contesti con caratteristiche strutturali e culturali diverse. In terzo luogo, le pratiche di lettura sono misurate tramite auto-report, con tutti i limiti di desiderabilità sociale che questo comporta, particolarmente su un tema, l'educazione alla lettura, in cui è verosimile una sovrastima sistematica da parte dei rispondenti più sensibili al tema.

5. Conclusioni

Il presente studio offre un contributo empirico alla comprensione delle pratiche di lettura nelle scuole italiane, individuando le condizioni che ne sostengono l'implementazione. Attraverso l'impiego di modelli di equazioni strutturali applicati a un ampio campione di docenti, i risultati evidenziano una chiara distinzione tra dimensione individuale e dimensione organizzativa delle pratiche di lettura.

A livello individuale, l'autoefficacia dei docenti e la formazione pregressa sull'educazione alla lettura risultano associate in modo significativo ai comportamenti di lettura in classe, confermando il ruolo delle competenze professionali nel sostenere l'azione didattica. Tuttavia, tali variabili non sembrano incidere sulla dimensione organizzativa, dove le pratiche collaborative appaiono maggiormente legate a fattori di contesto, connessi alla qualità della cultura scolastica inclusiva.

Il clima scolastico inclusivo assume un ruolo centrale nella diffusione delle pratiche collaborative, suggerendo che l'integrazione della lettura ad alta voce nella quotidianità scolastica dipenda in larga misura dalle condizioni organizzative della scuola, più che dalle disposizioni individuali dei docenti. Questo risultato rafforza l'esigenza di interpretare l'educazione alla lettura come un processo di natura sistemica, piuttosto che come un insieme di iniziative isolate.

Il ruolo della formazione appare centrale, risultando l'unica variabile associata in modo significativo sia ai comportamenti individuali sia alle pratiche organizzative. Questo dato suggerisce che la formazione sull'educazione alla lettura, se progettata in modo continuativo e con interventi mirati, possa sostenere il

Effects of Reading

collegamento tra la pratica didattica del docente e la dimensione organizzativa e collaborativa della scuola.

I risultati relativi alla biblioteca scolastica confermano inoltre che la semplice presenza di risorse non è di per sé sufficiente a sostenere le pratiche di lettura. È piuttosto l'attivazione integrata dei servizi bibliotecari a determinarne l'effettivo utilizzo, evidenziando la necessità di considerare la biblioteca scolastica come una risorsa educativa attiva, e non come una dotazione statica. Nel complesso, lo studio suggerisce l'opportunità di un passaggio da una logica centrata sull'iniziativa individuale del docente o del dirigente scolastico a una prospettiva sistemica dell'educazione alla lettura, in cui la formazione iniziale e/o in servizio, il clima scolastico e gli assetti organizzativi interagiscono nel rendere possibile un'integrazione stabile e sostenibile delle pratiche di lettura.

Future ricerche dovrebbero approfondire tali dinamiche attraverso disegni longitudinali e indagare il ruolo della *collective teacher efficacy* come possibile variabile, mediatrice tra clima scolastico e pratiche collaborative. Altresì, si rende necessario sviluppare strumenti validati per la rilevazione sistematica delle pratiche di lettura nei contesti scolastici.

L'educazione alla lettura non può essere considerata un elemento marginale dell'azione didattica, ma rappresenta una leva rilevante per la costruzione di ambienti educativi più equi, inclusivi e democratici, capaci di incidere non solo sugli apprendimenti, ma anche sulla qualità dell'esperienza scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159–172.
- Albright, L. K., & Ariail, M. (2005). Tapping the potential of teacher read-alouds in middle schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(7), 582–591.
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2010). Computing the strictly positive Satorra-Bentler chi-square test in Mplus (Mplus Web Notes No. 12). Muthén & Muthén. <https://www.statmodel.com/examples/webnotes/SB5.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Information Age Publishing.
- Batini, F. (2019). *Leggere ad alta voce: Metodi e strategie per costruire competenze per la vita*. Giunti.
- Batini, F., & Corsini, C. (Eds.). (2025). *Aloud! Against early school leaving: Effetti equitativi della lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado*. FrancoAngeli.
- Batini, F., & Giusti, S. (Eds.). (2021). *Tecniche per la lettura ad alta voce: 27 suggerimenti per la fascia 0–6 anni*. FrancoAngeli.
- Batini, F., & Giusti, S. (Eds.). (2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola*. FrancoAngeli.
- Biasi, V., Domenici, G., Patrizi, N., & Capobianco, R. (2014). Teacher self-efficacy scale (Scala sull'auto-efficacia del docente – SAED): Adattamento e validazione in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 485–509. <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-010-bias>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione: Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (F. Dovigo & D. Ianes, Eds.). Erickson.
- Chimá-López, F. D. J., & Padilla-Pérez, A. R. (2018). Efectos de la lectura en voz alta en la comprensión lectora de estudiantes de primaria. *Encuentros*, 16(1), 11–22.
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53–66.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice*

Effects of Reading

- and theory in contemporary schools*. Routledge.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281–302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40–44.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W., & Mattos, M. (2016). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (3rd ed.). Solution Tree Press.
- Duke, N. K. (2013). Starting out: Practices to use in K–3. *Educational Leadership*, 71(3), 40–44.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher*, 58(1), 8–17.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Galesic, M., & Bosnjak, M. (2009). Effects of questionnaire length on participation and indicators of response quality in a web survey. *Public Opinion Quarterly*, 73(2), 349–360. <https://doi.org/10.1093/poq/nfp031>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Haynes, S. N., Richard, D. C. S., & Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment*, 7(3), 238–247. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.238>
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Izzo, D., Ciurnelli, B., & Carlotti, E. (2024). Promozione della lettura o educazione alla lettura? Le scelte educative delle scuole e le loro conseguenze. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 3(1), 14–28. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2024-02>
- Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73. <https://doi.org/10.1111/jedm.12000>
- Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2015). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological Methods & Research*, 44(3), 486–507. <https://doi.org/10.1177/0049124114543236>
- Kozak, S., & Recchia, H. (2019). Reading and the development of social understanding: Implications for the literacy classroom. *The Reading Teacher*, 72(5), 569–577.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2nd ed.). Libraries Unlimited.
- Lane, H. B., & Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668–675.
- Li, C.-H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48(3), 936–949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 151–173. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_1
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates.
- McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we'll take it from here. *Psychological Methods*, 23(3), 412–433. <https://doi.org/10.1037/met0000144>
- Morrison, V., & Włodarczyk, L. (2009). Revisiting read-aloud: Instructional strategies that encourage students' engagement with texts. *The Reading Teacher*, 63(2), 110–118.
- Scierri, I. D. M. (2024). Validazione italiana della scala di autoefficacia dell'insegnante per l'implementazione dell'apprendimento autoregolato (AI-AA). *Italian Journal of Educational Research*, 32, 32–46. <https://doi.org/10.7346/sird-012024-p32>
- Sireci, S. G. (1998). The construct of content validity. *Social Indicators Research*, 45(1–3), 83–117. <https://doi.org/>

Effects of Reading

10.1023/A:1006985528729

- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I., & Li, W. (2005). Cronbach's α , Revelle's ω , and McDonald's ω : Their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70(1), 123–133. <https://doi.org/10.1007/s11336-003-0974-7>

Materiale supplementare: parametri psicometrici e procedura di adattamento delle scale

Tabella S1
Parametri psicometrici del modello di misura globale (CFA, stimatore WLSMV, $N = 2.138$)

Costrutto / Item	λ standardizzato	SE	p	AVE	CR	ω
Autoefficacia Didattica Generale (AE_GEN)				.595	.880	.816
Pensiero critico	.812	.012	< .001			
Motivazione	.789	.011	< .001			
Creatività	.804	.013	< .001			
Spiegazione alternativa	.742	.013	< .001			
Adattamento per studenti gifted	.711	.015	< .001			
Autoefficacia per Pratiche Partecipative (AE_PART)				.565	.901	.838
Co-scelta dei contenuti	.788	.010	< .001			
Co-scelta dei tempi	.740	.012	< .001			
Adattamento al gruppo	.694	.015	< .001			
Compiti di realtà	.760	.011	< .001			
Prospettive multiple	.771	.012	< .001			
Autovalutazione	.771	.011	< .001			
Peer feedback	.747	.011	< .001			
Clima Scolastico Inclusivo (CLIMA, parceling)				.764	.906	.894
Parcel 1 (collaborazione, accoglienza)	.863	.009	< .001			
Parcel 2 (didattica partecipativa, valutazione)	.900	.008	< .001			
Parcel 3 (governance, sostegno)	.848	.010	< .001			
Comportamenti Individuali di Lettura (LETT_COMP)				.831	.936	.898
Promozione attività di lettura	.828	.010	< .001			
Tempo dedicato durante le ore	.970	.005	< .001			
Tempo dedicato nella settimana	.944	.006	< .001			
Collaborazione Organizzativa per la Lettura (LETT_COLL)				.549	.784	.734
Spazi differenziati per la lettura	.716	.018	< .001			
Scambi tra colleghi	.779	.016	< .001			
Collaborazione con la dirigenza	.734	.016	< .001			

Nota. λ = factor loading standardizzato; SE = errore standard; AVE = Average Variance Extracted; CR = Composite Reliability; ω = omega di McDonald. Indici di fit del modello globale: CFI = .955, TLI = .947, RMSEA = .079 [IC 90%: .076-.082], SRMR = .055. Per il costrutto CLIMA è stata adottata la procedura di parceling con tre item-parcel bilanciati per contenuto, secondo le raccomandazioni di Little et al. (2002) per la gestione di costrutti multidimensionali in modelli strutturali complessi. Correlazione latente AE_GEN ↔ AE_PART = .57, in linea con il criterio di Fornell e Larcker (1981) per la validità discriminante ($\sqrt{\text{AVE_AE_GEN}} = .771$, $\sqrt{\text{AVE_AE_PART}} = .752$, entrambi superiori alla correlazione inter-fattore).

Tabella S2
Confronto fra modelli CFA competitivi per le scale di Autoefficacia

Modello	χ^2 scaled	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	$\Delta\chi^2$ scaled vs. M1
M1. Due fattori correlati (AE_GEN, AE_PART)	1755.1	53	.924	.905	.122	.068	n/a
M2. Fattore unico (12 item)	4117.5	54	.818	.778	.187	.129	575.6, df = 1, p < .001
M3. Fattore di secondo ordine	non identificabile	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a

Nota. DIFFTEST per stimatori WLSMV (Asparouhov & Muthén, 2010). Il Modello M3 non è risultato identificabile per varianze stimate negative, esito non infrequente con strutture di secondo ordine basate su soli due fattori di primo ordine. Il confronto M1 vs. M2 supporta in modo robusto la separazione concettuale fra Autoefficacia Didattica Generale e Autoefficacia per Pratiche Partecipative.