



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: aprile 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Fighting implicit early school leaving through reading aloud

Contrastare la dispersione scolastica implicita con la lettura ad alta voce

di

Federico Batini

federico.batini@unipg.it

Maria Ermelinda De Carlo

ermelinda.decarlo@unipg.it

Università degli Studi di Perugia

Abstract:

The pandemic period has generated an invisible “flood” of dropouts. Invalsi data for 2021 show that the number of students who have not yet reached the minimum level of basic skills has increased. This hidden form of early school leaving looks set to grow and create huge gaps across the country, affecting the social and economic well-being of the community. The paper offers a theoretical framework of implicit early school leaving at the time of covid-19, investigating its most evident weaknesses, such as fragility of basic, emotional, social and planning skills. It then proposes, in the logic of research-intervention, reading aloud as a practice able to act positively on these fragilities. For each critical area, the results of quasi-experimental research carried out by the research group of the University of Perugia in various schools throughout Italy are proposed, which show, with empirical evidence, how it is possible and practicable to carry out significant intervention from within the school by training of reading aloud.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 2, 2022

www.qtimes.it

DOI: 10.14668/QTimes_14227

Keywords: early school leaving, reading aloud, skills, Invalsi, school

Abstract:

Il periodo pandemico ha generato una “fiumana” di dispersi invisibile. I dati Invalsi del 2021 mettono in evidenza come il numero degli studenti, che non ha ancora raggiunto il livello minimo delle competenze fondamentali, sia aumentato. Questa forma di dispersione scolastica nascosta sembra destinata a crescere e a creare divari enormi sul territorio nazionale, andando ad incidere sul benessere sociale ed economico della comunità. Il contributo offre un quadro teorico della dispersione scolastica implicita ai tempi del covid-19, indagandone le criticità più evidenti, quali la fragilità delle competenze di base, di quelle emotive, sociali e progettuali. Successivamente propone, nella logica della ricerca-intervento, la lettura ad alta voce come pratica in grado di agire positivamente su queste fragilità. Per ciascuna criticità si propongono i risultati di ricerche quasi-sperimentali condotte dal gruppo di ricerca dell’Università di Perugia in diversi ordini di istituti scolastici del territorio nazionale che dimostrano, con evidenze empiriche, come sia possibile e fattibile intervenire in maniera significativa dall’interno della scuola con training intensivi di lettura ad alta voce.

Parole chiave: dispersione scolastica, lettura ad alta voce, competenze, Invalsi, scuola

1. Introduzione

La dispersione scolastica rappresenta ancora un’urgenza/emergenza nel nostro paese. Nonostante si legga su alcuni rapporti che l’Italia abbia registrato notevoli progressi sul fronte degli abbandoni scolastici, la quota di ELET resta tra le più alte dell’Ue. Questa affermazione, a prima vista contraddittoria, viene spiegata dai numerosi equivoci relativi al costrutto della “dispersione scolastica”, soggetto a varie definizioni e a varie misurazioni. Indicare soltanto gli abbandoni formalizzati, può infatti produrre un equivoco circa la reale consistenza della dispersione scolastica che è data dalla somma di tutti i tipi di abbandono (quelli formalizzati e quelli di fatto), con le ripetenze, le frequenze saltuarie e irregolari e le frequenze senza acquisizione di competenze.

In Europa la quantificazione si centra, da alcuni anni, sugli ELET (*Early leaving from education and training*): vengono rubricati tra gli ELET i giovani tra i 18 e 24 anni privi di titolo di studio successivo a quello della secondaria di primo grado e privi di qualifica professionale, non inseriti in formazione. Questo tipo di misurazione consente soltanto di osservare ciò che è già accaduto e non riesce a “catturare” coloro che hanno terminato, seppur senza competenze adeguate, un percorso di istruzione secondario di secondo grado o hanno conseguito una qualifica.

Tra i dati da prendere in considerazione, ci sono, senza dubbio, quelli pubblicati da *Education at a Glance 2021* (OCSE, 2021), che prova a prendere in considerazione: l’impatto dell’apprendimento, in termini di outcomes; l’accesso all’educazione; le risorse economiche; l’ambiente di apprendimento. Dal documento risulta che, in media, la quota di NEET (Neither in Employment, Education or Training), giovani che non sono occupati né inseriti all’interno

di percorsi di istruzione e formazione, nella fascia di età compresa tra 18 e 24 anni nei paesi OCSE è passata dal 14,4% nel 2019 al 16,1% nel 2020. In Italia, la quota di NEET di età compresa tra 18 e 24 anni era del 24,2% nel 2019, e nel 2020 è aumentata al 25,5%” (OCSE, 2021). Un giovane su quattro tra 18 e 24 anni sarebbe in una situazione di “stallo”. Si tratta di un fenomeno gravissimo sia per l’entità che per l’età specifica di cui stiamo parlando. Se alla riflessione aggiungiamo la consapevolezza di un numero di giovani largamente insufficiente, nel nostro paese, per un equilibrio generazionale (e per la sostenibilità delle politiche di welfare e del sistema pensionistico) la situazione diventa drammatica.

Come è possibile, allora, calcolare realmente “i dispersi”? Come anticipato in Italia le statistiche nazionali fanno riferimento ai dati forniti dalle scuole, relativi all’abbandono “formale”, ovvero alla rinuncia sottoscritta da tutti gli esercenti la potestà genitoriale. Considerando solo questo dato si sottostima notevolmente anche il solo fenomeno dell’abbandono (che come abbiamo già ribadito è solo una parte della dispersione). Non sono soltanto coloro che sottoscrivono una rinuncia ad abbandonare, ma tutti coloro che diradano le proprie presenze o si allontanano senza formalizzarlo.

La dispersione non è l’abbandono, e l’abbandono non può essere stimato attraverso il calcolo dei giovani Neet dopo i 18 anni, né attraverso quello degli studenti che formalmente abbandonano la scuola.

In letteratura, la definizione di dispersione, come anticipato, comprende gli abbandoni (formalizzati o meno), le ripetenze e i ghost, “gli studenti fantasma”, quelli formalmente iscritti, ma che frequentano poco o per nulla (Scierra, Batini, Bartolucci, 2018). Eppure non sono ancora tutti.

In Italia, oggi, se da un lato si registra un alto tasso di giovani di età compresa tra i 15 e i 29 anni che non frequentano corsi di istruzione, lavoro o formazione (NEET) (Batini, Corallino et al., 2017), al contempo si assiste inermi, all’interno del sistema scolastico, alla dispersione implicita che va ad aggiungersi a quella esplicita. La dispersione implicita è quella degli studenti che, pur frequentando la scuola e magari portandola a termine, non raggiungono i livelli minimi nelle competenze di base: la dispersione è, in questo caso, del tempo, delle intelligenze e delle risorse.

Secondo i dati Invalsi 2021 le competenze di base sarebbero in calo (Falzetti, 2021). Seppur con tutti i limiti dello strumento, le criticità emerse tramite la lettura dei dati Invalsi rappresentano un’occasione per riflettere su come (ri)orientare la progettualità didattica e consentire un progressivo miglioramento degli esiti di apprendimento. Secondo alcune analisi dei dati Invalsi, la perdita dei livelli di apprendimento si situerebbe nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di I grado (Barabanti, 2021).

Si sta delineando così una nuova geografia scolastica, nella quale i divari paiono ampliarsi: divari di apprendimento, sociali, territoriali (centro e periferia), economici e di cittadinanza.

Purtroppo sembra che l’investimento sul tema sia insufficiente e, spesso, privo di una progettualità di sistema. Tra il 2012 e il 2018, la spesa per studente dall’istruzione primaria a quella terziaria è aumentata a un tasso di crescita medio annuo dell’1,6% nei paesi dell’OCSE. In Italia, la spesa per le istituzioni educative è cresciuta a un tasso medio annuo dell’1,3%, mentre il numero di studenti è diminuito in media dello 0,1% annuo in questo periodo. Ciò ha comportato un tasso di crescita medio annuo dell’1,4% della spesa per studente in questo

periodo inferiore alle media OCSE (OCSE, 2021). La spesa italiana, già complessivamente molto bassa, cresce anche in misura inferiore.

I progressi sono lenti e appena percepibili, pare che non si riesca ad intervenire alla radice del problema in modalità preventiva. È necessario superare l'ansia delle percentuali e comprendere i fattori di criticità che si nascondono dietro le storie dei "dispersi", ma anche i fattori in grado di determinare il successo formativo di tutti. L'approccio deve essere di prevenzione, non solo di recupero.

Nella maggior parte delle ricerche scientifiche sulla dispersione scolastica nazionali e internazionali, la domanda di partenza che gli studiosi si pongono è: "quali sono i fattori predittori dell'abbandono scolastico?"

Tra i fattori di rischio (Batini, Bartolucci, 2016) emergono cause come le disuguaglianze sociali (Daniele, 2021); lo svantaggio familiare (Colombo, Tièche Christinat, 2017); il disagio giovanile (Catarsi, 2006); la fragilità delle competenze di base (Ricci, 2019); i disturbi dell'apprendimento (Cardinali, Craia, 2017); il gap delle competenze emotivo-relazionali (Sorzio, 2016); l'assenza di motivazione. Tra le aree di vulnerabilità le ricerche confermano anche la difficoltà di integrazione sociale e linguistica legata ad appartenenze etniche differenti e la crisi identitaria che porta all'assenza di progettualità (Pellerone, Ramaci, et al., 2016).

Le criticità evidenziate con il covid 19 hanno certamente reso più complesso il quadro. La "didattica a distanza" proposta ad un'Italia diseguale ha fatto da amplificatore alle differenze territoriali e alle condizioni individuali di vulnerabilità preesistenti. L'uso diffuso delle tecnologie didattiche senza specifica preparazione alla ridefinizione della didattica medesima che la modalità richiedeva, pur avendo permesso un certo grado di continuità didattica e relazionale in una situazione emergenziale, è stato accompagnato da una serie di punti di debolezza, tra cui i livelli di partecipazione, le problematiche di apprendimento degli studenti (Batini, Barbisoni, et al. 2020) e l'ampliarsi dei divari.

Occorre ripartire da un ripensamento sistemico dell'esperienza scolastica che agisca sulle radici della dispersione scolastica, e dunque, sul lungo periodo, incida sul benessere sociale ed economico dell'Italia (Rocchi, 2020).

2. La lettura ad alta voce nel quadro teorico della dispersione

La dispersione, senza dubbio indicatore di disuguaglianze formative e di assenza di equità, evidenzia la mancanza di efficacia del sistema scolastico.

L'approccio deve essere sistemico e sinergico e agire in una logica di politica educativa che si domandi "quali sono i fattori predittivi del successo formativo? E come la scuola e la professionalità docente può promuoverli?" (Batini, Bartolucci & De Carlo, 2017).

Alla luce dell'evoluzione della letteratura scientifica della ricerca educativa, in questo contributo si vuole porre l'attenzione sulla stretta relazione tra alcune delle principali aree su cui la scuola può e deve investire per favorire gli apprendimenti e il successo formativo e la portata della lettura ad alta voce, in termini di benefici a breve e a lungo termine.

Si tratta di una pratica in cui un soggetto adulto, nei contesti scolastico educativi è il docente o l'educatore, legge ad alta voce ad altri soggetti materiale narrativo (albi illustrati, fiabe, favole, romanzi, racconti) in modo sistematico, quotidiano e continuativo (Batini, 2021a, a cura; 2022).

Essa costituisce un dispositivo in grado di agire, da solo e in modo significativo, sul successo formativo (Gibson, 2008) e sulla promozione di una scuola più equa e più inclusiva (Giusti & Martinčić, 2021).

Il principio neurocognitivo su cui si basa è l'investimento sulla memoria fonica delle storie che facilita la comprensione verbale attraverso il processo di completamento delle informazioni e rendendo accessibile a tutti, progressivamente, il processo di comprensione alle storie. Nella ricezione orale di una lettura infatti è immediata la comprensione generale del senso del testo (Kim, Vorstius & Radach, 2018), e questo rende la lettura ad alta voce una pratica di equità e democrazia cognitiva (Massaro, 2017).

Le review sistematiche in Italia e all'estero (Duursma, Augustyn & Zuckerman, 2008), confermano benefici immediati a scuola direttamente collegati con le aree strategiche individuate sopra. La letteratura di riferimento annovera: benefici emotivo-relazionali, benefici linguistici (linguaggio produttivo e ricettivo), vantaggi sulle abilità di comprensione e benefici cognitivi. Tra gli effetti a lungo termine, inoltre, si evidenziano quelli direttamente collegabili al successo scolastico/accademico; a maggiori opportunità lavorative; al benessere economico, fisico e psicologico e ad una riduzione evidente del disagio sociale.

Di seguito analizzeremo brevemente alcuni benefici supportati dalle ricerche condotte nel panorama internazionale e nazionale.

2.1 La lettura ad alta voce per agire sull'area emotivo- affettiva

Il costrutto di intelligenza emotiva (EI) è definito come la conoscenza emozionale, ovvero l'abilità di percepire, valutare ed esprimere accuratamente ed adattivamente le emozioni, ma anche di generare e/o utilizzare sentimenti al fine di facilitare le attività cognitive ed i comportamenti adattivi, ed infine come l'abilità di gestire le emozioni in sé stessi e nelle relazioni con gli altri (Mayer e Salovey, 1997).

Nel campo delle neuroscienze gli studi sul cervello emotivo offrono un ottimo background per comprendere la rilevanza delle emozioni nei processi di apprendimento e nella ricaduta nella didattica a scuola (Cipollone, 2021).

Si pensi al modello di EI, che descrive lo sviluppo dell'intelligenza emotiva come elemento strategico e predittore del successo accademico (Ge, 2021).

Le ricerche sulle cause dell'abbandono scolastico evidenziano nei soggetti che decidono di lasciare la scuola scarse reti sociali attivate, spesso conseguenze dei deficit di relazione, di incapacità di leggere le emozioni, di comunicare empaticamente con gli attori scolastici, studenti e docenti compresi (Batini, Bartolucci, 2017). Si diventa estranei alla propria scuola, dentro fisicamente, ma, da sempre, fuori (Benvenuto, Szpunar, 2017). L'analfabetismo emotivo a scuola si traduce in disinteresse, in comportamenti aggressivi. Se riprendiamo a livello teorico il metamodello di intelligenza emotiva proposto in "Emotional Intelligence" (Salovey, Mayer, 1997), rappresentato nella figura 1, è possibile osservare le tre grandi aree del costrutto: apprendimento ed espressione delle emozioni; regolazione delle emozioni; utilizzo delle emozioni.

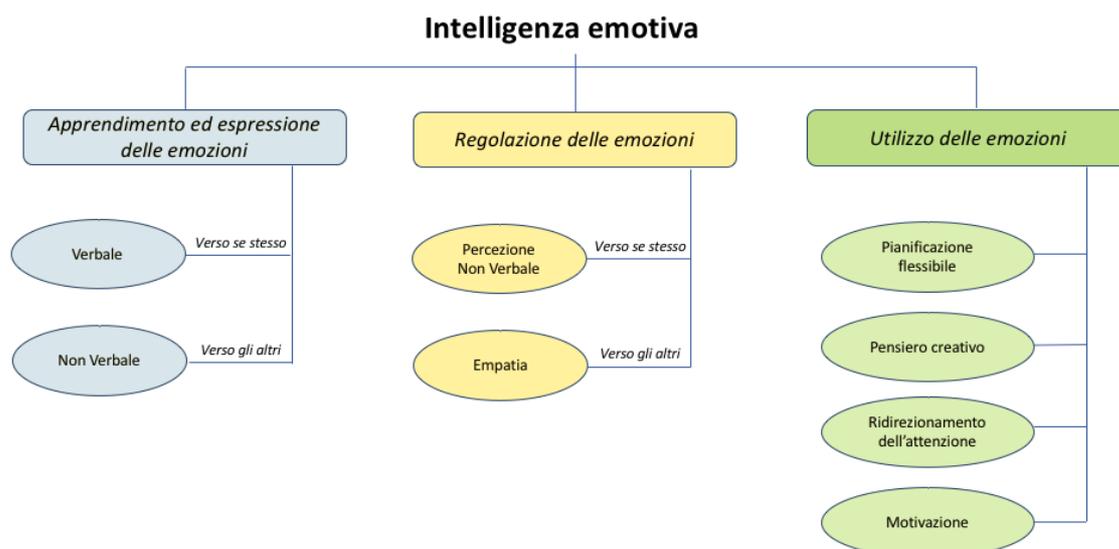


Figura 1 - Modello di intelligenza emotiva elaborato da Salovey e Mayer, 1990

Analizzando le sottodimensioni dell'intelligenza emotiva indicate dai due studiosi, ritroviamo molti aspetti direttamente collegati agli effetti della lettura ad alta voce (Batini, 2021a, a cura). Un buon libro invece rappresenta “una macchina per l'empatia” come sostiene lo scrittore Chris Riddell.

La lettura ad alta voce offre l'opportunità di instaurare un rapporto di fiducia tra lo studente e l'insegnante e diventa un veicolo per aumentare il rendimento scolastico e lo sviluppo emotivo (Lanciano, Curci, 2012). Le ricerche sul campo confermano incrementi nel riconoscimento e nella comprensione delle emozioni a partire da 9 settimane di lettura ad alta voce nella scuola primaria (Kumschick et al. 2014); ma anche una maggiore capacità di regolazione emotiva con 12 settimane di esposizione alle storie lette in una scuola secondaria di primo grado (Tijms et al., 2018). Gli studi condotti da Abdolrezapour e Tavakoli (2011), nelle secondarie di secondo grado, con training di lettura per 8 settimane di racconti ad alto contenuto emotivo riportano l'aumento dell'intelligenza emotiva.

Ne consegue un'interessante riflessione sulle possibili implicazioni nella promozione del benessere scolastico e dell'empowerment cognitivo (Batini, Bartolucci, 2019).

Significativa è la ricerca condotta da Claire Verden nel 2012 in cui si proponeva la lettura ad alta voce all'interno di un campione di 1100 studenti con disturbi emotivi e comportamentali appartenente ad aree urbane a rischio negli Stati Uniti nordorientali. Dopo 16 settimane di lettura ad alta voce di storie, accuratamente selezionate, che raccontavano le vicende di altri che affrontavano circostanze emotive simili a quelle dei ragazzi, questi studenti sono stati in grado di acquisire un repertorio di abilità emotivo-sociali per interpretare sentimenti ed eventi.

Tra i benefici della lettura ad alta voce si evidenziano anche quelli relativi all'incremento di alcune componenti attentive (tempi di reazione visivi, lo span e la selettività) (Commodari & Guarnera, 2012) e della creatività (McLane & McNamee, 1990), che il modello EI inserisce come sottodimensioni dell'intelligenza emotiva.

2.2 La lettura ad alta voce per agire sull'area linguistico-lessicale.

I benefici della lettura connessi allo sviluppo delle competenze linguistiche sono probabilmente i più noti. Un'educazione linguistica inclusiva nella scuola contribuisce a ridurre le disuguaglianze e a favorire lo sviluppo apprenditivo (Pallotti & Rosi, 2017).

In questa sede si vuole puntare l'attenzione sul vocabolario lessicale, che consente ad ogni soggetto di accedere al sapere e di renderselo rappresentabile. Le ricerche dimostrano come uno dei fattori di diseguità nella scuola sia proprio la competenza lessicale (Becker, 2011). E se questa evidenza può sembrare ovvia con gli studenti stranieri, non sempre lo è con i soggetti madrelingua. Eppure quando gli studenti iniziano il percorso scolastico non arrivano con lo stesso patrimonio lessicale. È proprio questo primo divario che segnerà il percorso scolastico successivo (Batini, D'Autilia et al., 2020).

I fattori socio-economici, gli svantaggi familiari spesso si traducono in una fragilità lessicale (Sohr-Preston, Scaramella et al, 2013), visibile e sperimentabile proprio attraverso il possesso di un esiguo numero di libri in casa. Il patrimonio lessicale diventerà fattore determinante nella mobilitazione non solo della competenza alfabetica funzionale, ma di tutti gli altri apprendimenti (Scierra, Bartolucci, Salvato, 2018).

Se aumenta il lessico si ottengono gradualmente miglioramenti nelle prestazioni delle comprensioni verbali sia dal punto di vista letterale che inferenziale (Çetinkaya, Ates & Yildirim, 2019).

Sul piano teorico il metamodello del sistema semantico, rappresentato nella Figura 2, conferma come l'acquisizione del lessico si avvale soprattutto del canale fonologico (Favilla, 2009).

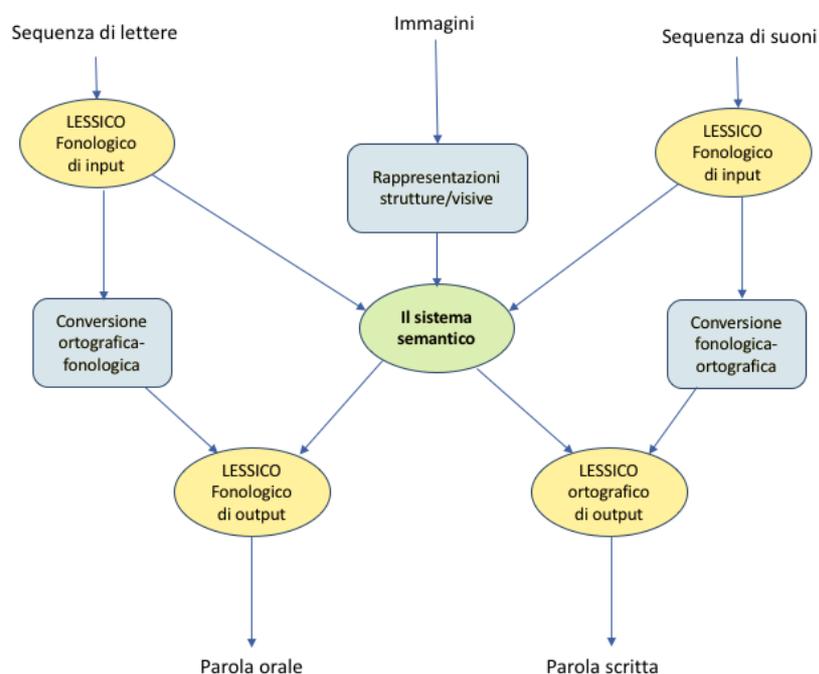


Figura 2 - Modello del sistema semantico elaborato da Favilla, 2009

La potenza della memoria fonica nell'acquisizione del lessico è d'altronde messa in evidenza dalla ricerca *evidence based*. Uno studio significativo è quello condotto da Linda Fondas nel 1992 presso l'Università di Stanford. La sperimentazione prevedeva la lettura ad alta voce di 5 libri per 10 settimane dirette ad un campione di studenti del primo ciclo considerati "ad alto rischio" per il background accademico o il rendimento precedente. I testi proposti contenevano gruppi di parole non familiari. La somministrazione di test ex ante ed ex post ha misurato l'entità del nuovo vocabolario acquisito dai soggetti ascoltando la stessa storia più volte, dimostrando come la lettura ad alta voce costituisca una fonte importante di acquisizione incidentale del vocabolario (Fondas, 1992). Le ricerche attivate successivamente nelle scuole primarie confermano già a partire da 4 mesi di lettura ad alta voce un'implementazione significativa del lessico (Wright, Dunsmuir, 2019). Non mancano evidenze riscontrabili nelle scuole secondarie, in cui si evidenzia non solo un accrescimento della quantità del vocabolario, ma anche della qualità (Tijms et al., 2018).

3. Il progetto "Ad Alta Voce"

La Cattedra di Pedagogia Sperimentale dell'Università degli Studi di Perugia da diversi anni coordina sul territorio nazionale diverse ricerche sulla lettura ad alta voce, allo scopo di promuovere il successo formativo e ridurre i divari apprenditivi¹ (Batini, 2018; 2021; 2022).

In questo contributo si vogliono proporre alcuni risultati emersi da un progetto di ricerca "Ad Alta Voce"², condotto nell'a.a. 2021/2022 dal gruppo di lavoro³, in un contesto difficile quale quello di Torino Porta Palazzo. Si tratta di un'area geografica contrassegnata da forti squilibri socio-educativi, connessi ad alto tasso di studenti stranieri nelle scuole.

La ricerca ha preso avvio presso l'Istituto Comprensivo 2 di Torino, comprendente costituito da 4 differenti plessi, un plesso di Scuola dell'Infanzia, due plessi di Scuola Primaria e un plesso di Scuola Secondaria di Primo Grado, per campione totale di 1032 studenti.

L'obiettivo primario del progetto è stato quello di compiere un'azione equitativa attraverso l'esposizione dei bambini e delle bambine alla lettura ad alta voce.

La lettura ad alta voce andava ad agire principalmente:

- sulle competenze socio-emotive-relazionali, facilitando i processi di inclusione e integrazione nell'ambiente scolastico e sociale, e garantendo il benessere complessivo dei bambini;
- sulle competenze linguistiche attraverso l'apprendimento della lingua italiana attraverso l'esposizione alle storie.

Indirettamente la lettura ad alta voce ha consentito di facilitare processi di sviluppo cognitivi, psicologici e identitari.

¹ Tra i progetti di ricerca-azione più recenti si segnalano: Leggimi ancora, promosso da Giunti Scuola <https://www.giuntiscuola.it/progetto-leggimi-ancora>; Coltivare i lettori del futuro, finanziato dal Cepell <http://pratika.net/wp/coltivare-lettori-per-il-futuro/>; Leggere forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza, promosso dalla Regione Toscana <https://www.regione.toscana.it/scuola/speciali/leggereforte>.

² Tra gli enti promotori del progetto ci sono due fondazioni: Riconessioni, progetto della Fondazione per la Scuola, della Compagnia di San Paolo; e la Fondazione Lavazza Onlus.

³ Il gruppo di lavoro era composto da oltre 30 persone, coinvolte a vario titolo tra ricercatori, esperti e volontari, e ha collaborato con l'associazione Nausika LaAV (www.letturedaltavoce.it).

Metodo e strumenti

La ricerca ha condotto un confronto tra gruppi sperimentali e gruppi di controllo nei tre ordini di scuola. In entrambi i gruppi sono stati somministrati ex ante ed ex post una serie di test standardizzati e ampiamente utilizzati a livello internazionale nella fascia scolare per misurare le dimensioni oggetto di attenzione.

Nella comparazione degli esiti dei punteggi ottenuti dai due gruppi è stato possibile ricondurre le differenze agli effetti dell'esposizione o meno alla lettura ad alta voce.

La selezione dei test ha tenuto conto degli obiettivi di ricerca e delle tappe di sviluppo delle diverse fasce d'età del campione:

- per la misurazione della comprensione emotiva è stato individuato il TEC - Test di comprensione delle emozioni (Albanese & Molina, 2008);
- per la misurazione della capacità di comprensione linguistica relative alla ricezione orale è stato utilizzato il TOR - Test di comprensione del testo orale (Levorato et al., 2007);
- per la misurazione delle capacità cognitive è stata selezionata la WISC-IV - ICV (Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition) (Orsini, Pezzuti & Picone 2012)⁴;
- per la misurazione delle capacità di comprensione linguistica relative alla ricezione scritta sono state proposte le Prove MT (Cornoldi et al., 1998).
- per valutare gli effetti della lettura ad alta voce sulle abilità neurocognitive è stato selezionato il CAS-2 (Naglieri et al., 2005), in grado di valutare i processi cognitivi (Pianificazione, Attenzione, Simultaneità e Successione).

All'interno dei gruppi sperimentali sono state effettuate sessioni di lettura di circa 22 settimane con una media di 5.5 ore settimanali.

In ogni classe i docenti, dopo una formazione ad hoc sul metodo e sulle tecniche e strategie da utilizzare (Batini, Giusti, 2021; 2022), ad opera di esperti afferenti al gruppo di ricerca, hanno introdotto i training di lettura ad alta voce, documentando i progressi attraverso un diario di bordo.

Vengono qui presentati alcuni dei risultati relativi alle dimensioni emotive e linguistiche approfondite.

Risultati

Le misurazioni quantitative hanno registrato su tutti i fronti un impatto significativo in termini di guadagni. I risultati mettono in mostra la variazione media degli incrementi e dei decrementi nel tempo dei due gruppi.

Per testare la differenza tra le medie dei due gruppi è stata utilizzata l'analisi della varianza a una via (One Way ANOVA), al fine di verificare se i due livelli del fattore considerato (gruppo di appartenenza: sperimentale o controllo) avessero un effetto misurabile sulla variabile di

⁴ Ai fini della presente ricerca sono stati somministrati soltanto i subtest relativi all'indice di comprensione verbale (ICV).

incremento della prestazione. Per alcuni strumenti è stata invece utilizzata la tecnica statistica della differenza nelle differenze (difference-in-differences; DID).

Si riportano di seguito alcuni dei risultati ottenuti nei diversi ordini di scuola.

Nella scuola dell'infanzia, i risultati registrati dal TEC sulla comprensione delle emozioni si rilevano dei guadagni evidenti nelle classi sperimentali. Come si evince dalla Figura 3, il gruppo di controllo pur partendo da un livello più alto rispetto al gruppo sperimentale ha raggiunto senza l'esposizione alla lettura un incremento di soli 0,53 punti. Al contrario il gruppo sperimentale partito con un livello iniziale più basso, nelle 22 settimane ha ottenuto 1,80 punti in più.

TEC - INFANZIA	T0	T1	INCREMENTO (T1-T0)
CONTROLLO	5,10	5,64	0,53
SPERIMENTALE	2,79	4,59	1,80

Figura 3 - Incrementi rilevati dal test TEC nella scuola dell'infanzia

Il TOR è un test che valuta la capacità di comprendere testi narrativi in bambini dell'età compresa tra i 3 e gli 8 anni. È adatto anche alla valutazione della capacità di comprendere testi nei bambini e ragazzi che presentano uno sviluppo linguistico e/o cognitivo atipico. Il TOR ha fornito informazioni interessanti anche nella scuola primaria, facendo registrare un incremento pari a 1,625 punti, evidente graficamente nella figura 4.

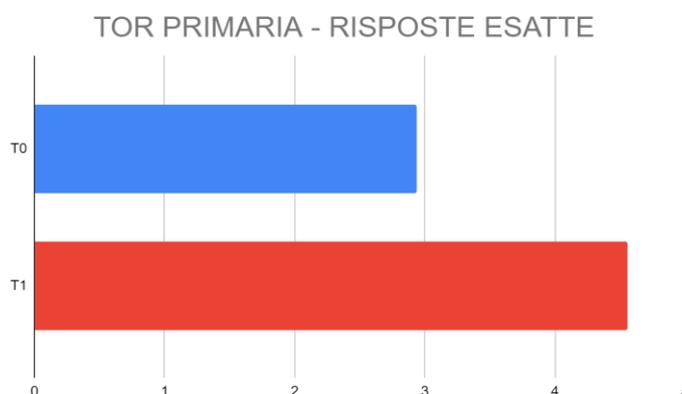


Figura 4 - I risultati del test TOR nella scuola primaria

A supporto di quanto emerso dai risultati del TOR, in materia di acquisizione delle abilità ricettive orali, anche le prove MT confermano guadagni significativi nella ricezione scritta. Nelle figure 5 e 6 si riporta di seguito il caso di una quarta e quinta classe di scuola primaria.

MT 4° PRIMARIA	T0	T1	INCREMENTO (T1-T0)
CONTROLLO	69,47	67,89	-1,58
SPERIMENTALE	51,43	73,57	22,14

Figura 5 - I risultati del test TOR nella classe quarta della scuola primaria

MT 5° PRIMARIA	T0	T1	INCREMENTO (T1-T0)
CONTROLLO	57,60	41,60	-16,00
SPERIMENTALE	62,25	70,75	8,50

Figura 6 - I risultati del test TOR nella classe quinta della scuola primaria

Anche in questo caso rispetto ai livelli di partenza gli esiti ottenuti sono significativi. Anzi, in entrambi i gruppi di controllo si assiste ad una perdita di abilità nell'arco temporale preso in esame.

Parallelamente alle misurazioni quantitative in entrata e in uscita durante lo sviluppo del progetto di lettura ad alta voce agli insegnanti impegnati nel training di lettura ad alta voce è stato richiesto di compilare un diario di bordo quotidiano con invio settimanale.

L'obiettivo era quello di documentare e lasciare traccia del percorso, attraverso un approccio metacognitivo utile sia ai docenti, per sviluppare una maggiore consapevolezza del progetto, per consentire un'analisi dei progressi e la trasparente documentazione del lavoro svolto, sia ai ricercatori per raccogliere informazioni utili a integrare e comprendere le evidenze emerse nell'analisi degli effetti della lettura ad alta voce raccolti con strumenti standardizzati. Il corpus dei testi per ciascun ordine di scuola (infanzia, primaria e secondaria) è stato analizzato con il supporto di NVivo.

Sono state individuate 4 categorie (Codes) in base alla rilevanza delle unità di osservazione (Cases) presenti nel corpus. Ciascun cases è stato accorpato per nodi tematici (Nodes) che afferivano alle categorie individuate. In questo modo è stato possibile assegnare un valore percentuale a ciascuna categoria e a ciascun nodo tematico in base alla presenza di cases. A livello complessivo nei tre ordini scuole si riporta nella Figura 13 la percentuale di cases relativi alle quattro categorie emersi in totale durante 14 settimane di training di lettura ad alta voce.

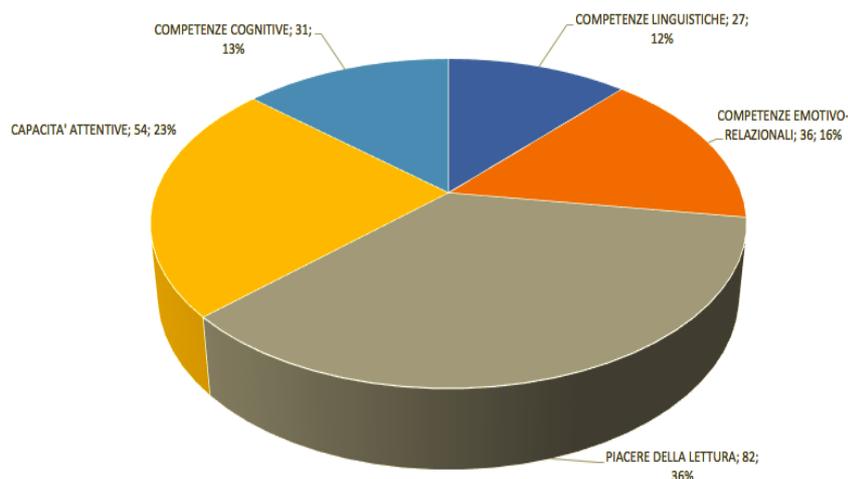


Figura 13 - Rappresentazione grafica delle categorie emerse in totale all'interno dell'IC "Porta Palazzo" di Torino.

Il progetto "Ad Alta voce", si è collocato in un contesto difficile e complicato, che tuttavia rappresenta uno spaccato del Paese ai tempi della Pandemia. La scelta di approntare una raccolta dati quali-quantitativa ha consentito, in fase di analisi dei dati e di restituzione dei risultati, di cogliere uno scenario più complesso, esaustivo e rappresentativo del progetto stesso, in cui la forza dei risultati quantitativi supportati dall'analisi statistica è accompagnata dalla ricchezza delle evidenze prodotte giorno per giorno dagli attori del progetto.

4. Le conclusioni

Alla luce del quadro teorico presentato, delle ricerche *evidence based* condotte a livello internazionale e nazionale, delle quali è stato presentato solo un piccolo framework, è possibile affermare che sul piano didattico dunque la lettura ad alta voce costituisce una pratica in grado di agire dal profondo e in modo sistemico preventivo per contrastare la dispersione scolastica, di apportare benefici linguistici, cognitivi ed emotivo-relazionali e di contribuire a raggiungere uno degli obiettivi dell'Agenda 2030, quello di investire in un'istruzione di qualità, equa e inclusiva, con opportunità di apprendimento per tutti.

Al momento la lettura ad alta voce sembra lo strumento più efficace. Si ricorda che la Regione Toscana all'interno del progetto Leggere Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza (Batini, 2021b, a cura) nel 2019 ha introdotto la pratica della lettura ad alta voce all'interno del sistema scolastico regionale, facendone una vera e propria politica educativa.

Gli studi sul futuro della lettura ad alta voce sono sempre più numerosi e proseguono offrendo nuove piste di riflessione (Batini, 2022, a cura di).

Se come descritto la lettura ad alta voce si configura come una didattica vincente per agire su competenze emotivo-relazionali e su quelle linguistico-lessicali, due competenze certamente

strategiche nel viaggio verso il raggiungimento del successo formativo, appaiono non da meno interessanti tutti gli altri guadagni cognitivi, che in questa sede non è stato possibile approfondire.

La lettura ad alta voce sostiene in modo sistemico anche la formazione di sistemi motivazionali, di valori e la progettualità futura. Le ricerche mettono in evidenza tra i benefici cognitivi lo sviluppo di abilità personali, nello specifico:

- capacità riflessive e metariflessive;
- capacità di controllo e strutturazione del reale (autoconsapevolezza, prefigurazione di situazioni e percorsi possibili);
- capacità di costruzione dell'identità (repertorio di modelli possibili, più o meno plurali o stereotipati, che diventava materiale per ricomporsi in modo originale);
- capacità di empowerment (consapevolezza di sé e del controllo sulle proprie scelte, decisioni e azioni).

Dimensioni queste, appartenenti al *life designing model* (Savickas, Nota et al., 2009) e che si concretizzano favorendo il senso di autoefficacia e l'autostima, dimensioni strategiche che influenzano sensibilmente le prestazioni di un soggetto (Bandura, 2012) e il suo benessere socio-educativo.

Riferimenti bibliografici:

- Abdolrezapour, P., & Tavakoli, M. (2011). *The relationship between emotional intelligence and EFL learners' achievement in reading comprehension*. May 2014, 37–41.
- Albanese, O., & Molina, P. F. M. (2008). *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La versione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC)*.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of management*, 38(1), 9-44.
- Barabanti, P. (2021). Perdita degli apprendimenti nella scuola secondaria di I grado: un'analisi dei dati INVALSI.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life skills*. Firenze, Giunti editore.
- Batini, F. (2022). *Letture ad alta voce. Ricerca e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Batini, F. (a cura di, 2021a). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Firenze: Giunti.
- Batini, F. (a cura di, 2021b), *Un anno di Leggere: forte! in Toscana. L'esperienza di una ricerca azione*. Franco Angeli, Milano.
- Batini F. (a cura di) (2022). *Il futuro della lettura ad alta voce. Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*. Milano: Franco Angeli.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2019). La promozione del benessere scolastico e l'empowerment cognitivo degli studenti attraverso la lettura ad alta voce: una sperimentazione nazionale. *Well-being in Education Systems*, 170.
- Batini, F., Giusti S. (2021). *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*. Milano: Franco Angeli.

- Batini, F., Giusti S. (2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola. 16 suggerimenti per gli insegnanti della scuola media e secondaria*. Milano: Franco Angeli.
- Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., ... & Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2), 47-71.
- Batini, F., Bartolucci, M. (2017). *Dispersione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini, F., Bartolucci, M., & De Carlo, E. (2017). Fight dispersion through education: The results of the first cycle of the NoOut Project. *Mind, Brain, and Education*, 11(4), 201-212.
- Batini, F., Corallino, V., Toti, G., & Bartolucci, M. (2017). NEET: a phenomenon yet to be explored. *Interchange*, 48(1), 19-37.
- Batini, F., D'Autilia, B., Pera, E., Lucchetti, L., & Toti, G. (2020). Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review. *Journal of Education and Training Studies*, 8(12), 49-68.
- Becker, B. (2011). Social disparities in children's vocabulary in early childhood. Does pre-school education help to close the gap? 1. *The British journal of sociology*, 62(1), 69-88.
- Benvenuto, G., & Szpunar, G. (a cura). (2017). *Scienze dell'educazione e inclusione sociale: Un seminario per riflettere sulle disuguaglianze educative* (Vol. 7). Edizioni Nuova Cultura.
- Cardinali, C., & Craia, R. (2017). Disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) e dispersione scolastica: un fattore di rischio nella carriera deviante? I risultati dell'indagine in una struttura penitenziaria. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(2), 287-300.
- Catarsi, E. (2006). Autobiografie scolastiche e disagio giovanile. *Autobiografie scolastiche e disagio giovanile*, 1000-1014.
- Cetinkaya, F. C., Ates, S., & Yildirim, K. (2019). Effects of Interactive Book Reading Activities on Improvement of Elementary School Students' Reading Skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 180-193.
- Cipollone, E. (2021). *Apprendere con il cuore: come le emozioni influenzano l'apprendimento*. GAIA srl-Edizioni Universitarie Romane.
- Colombo, M., & Tièche Christinat, C. (2017). La collaborazione con le famiglie nei dispositivi controlla dispersione scolastica: Una realtà "appesa ad un filo". *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(2), 231-249.
- Commodari, E., & Guarnera, M. (2012). Difficoltà di lettura e funzioni attentive. *Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania*, 2, p-85.
- Cornoldi, C., Tressoldi, P. E., & Perini, N. (2010). Valutare la rapidità e la correttezza della lettura di brani: nuove norme e alcune chiarificazioni per l'uso delle prove MT. *Dislessia*, 7, 89-100.
- Daniele, V. (2021). Competenze scolastiche e disuguaglianze sociali in Italia: una forte relazione. *Regional Economy*, 5(Q2).
- Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of disease in childhood*, 93(7), 554-557.
- Falzetti, P. (2021). Monitorare e valutare il miglioramento scolastico: III Seminario" I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca". *Monitorare e valutare il miglioramento scolastico*, 1-150.

- Favilla, M. E. (2009). *Il ruolo dell'AltLA nella ricerca in Linguistica Applicata in Italia. Il ruolo dell'AltLA nella ricerca in Linguistica Applicata in Italia*, 1000-1017.
- Fondas, L. B. (1992). *The Acquisition of Vocabulary from Reading Stories Aloud*.
- Ge, X. (2021). Emotion matters for academic success. *Educational Technology Research and Development*, 69(1), 67-70.
- Gibson, S. (2008). Reading aloud: a useful learning tool?. *ELT journal*, 62(1), 29-36.
- Giusti, S., & Martinčić, R. (2021). L'insegnante che legge ad alta voce: per una scuola più equa e inclusiva. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 410-419.
- Kim, Y. S. G., Vorstius, C., & Radach, R. (2018). Does online comprehension monitoring make a unique contribution to reading comprehension in beginning readers? Evidence from eye movements. *Scientific Studies of Reading*, 22(5), 367-383.
- Kumschick, I. R., Beck, L., Eid, M., Witte, G., Klann-Delius, G., Heuser, I., ... & Menninghaus, W. (2014). Reading and feeling: The effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders. *Frontiers in Psychology*, 5, 1448.
- Lanciano, T., & Curci, A. (2012). L'Intelligenza Emotiva predice il successo accademico? Uno studio su un campione universitario italiano. *Psychofenia: Ricerca ed Analisi Psicologica*, (26), 55-68.
- Levorato, M. C., Roch, M., & Nesi, B. (2007). A longitudinal study of idiom and text comprehension. *Journal of child language*, 34(3), 473-494.
- Massaro, D. W. (2017). Reading aloud to children: Benefits and implications for acquiring literacy before schooling begins. *The American Journal of Psychology*, 130(1), 63-72.
- Mayer, J.D., Salovey P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books, pp. 3-31
- McLane, J. B., MacLane, J. B., & McNamee, G. D. (1990). *Early literacy*. Harvard University Press.
- Naglieri, J. A., Goldstein, S., Delauder, B. Y., & Schwebach, A. (2005). Relationships between the WISC-III and the Cognitive Assessment System with Conners' rating scales and continuous performance tests. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 20(3), 385-401.
- OCSE (2021). Education at a Glance 2021 <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/a2329af2-en/index.html?itemId=/content/component/a2329af2-en>
- Orsini, A., & Pezzuti, L. (2014). L'indice di abilità generale della scala WISC-IV. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 18(2), 301-310.
- Pallotti, G., & Rosi, F. (2017). Più competenze, meno disuguaglianze: risultati di una sperimentazione di educazione linguistica inclusiva nella scuola secondaria di primo grado. Aracne.
- Pellerone, M., Ramaci, T., Miccichè, S., & Malizia, N. (2016). Identità, famiglia, relazioni fra gruppi e svantaggio socio-educativo come fattori di insuccesso scolastico. Uno studio trasversale in un gruppo di studenti siciliani di scuola media inferiore. *Narrare i gruppi*, 11(2), pagine-165.
- Ricci, R. (2019). La dispersione scolastica implicita. *La dispersione scolastica implicita*, 41-48.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career

construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>

Scierra, I. D. M., Bartolucci, M., & Batini, F. (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 1-28.

Scierra, D. M. I. I., Bartolucci, M., & Salvato, R. (2018). *Letture e dispersione*. FrancoAngeli.

Sohr-Preston, S. L., Scaramella, L. V., Martin, M. J., Neppel, T. K., Ontai, L., & Conger, R. (2013). Parental socioeconomic status, communication, and children's vocabulary development: A third-generation test of the family investment model. *Child development*, 84(3), 1046-1062.

Sorzio, P. (2016). *La discontinuità tra sistemi educativi e la dispersione scolastica. Una prospettiva ecologico-culturale*.

Tijms, J., Stoop, M. A., & Polleek, J. N. (2018). Bibliotherapeutic book club intervention to promote reading skills and social-emotional competencies in low SES community-based high schools: A randomised controlled trial. *Journal of Research in Reading*, 41(3), pp. 525-545.

Verden, C. E. (2012). Reading culturally relevant literature aloud to urban youths with behavioral challenges. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(7), 619-628.

Wright, C., & Dunsmuir, S. (2019). The Effect of Storytelling at School on Children's Oral and Written Language Abilities and Self-Perception. *Reading & Writing Quarterly*, 35(2), pp. 137-153.