

La lettura ad alta voce condivisa nella scuola primaria: il metodo.

Analisi delle percezioni dei docenti nei diari di bordo del progetto Leggere: Forte!

M. Ermelinda De Carlo¹, Barbara Ciurnelli², Maria Assunta Rutigliano³

¹Università degli Studi di Perugia

²Università degli Studi di Perugia

³Università degli Studi di Bologna

Abstract: Shared reading aloud is an innovative didactic practice that, if introduced within the educational and scholastic system, facilitates the development of cognitive, linguistic and comprehension skills and affects emotional and relational competences. Over time, the University of Perugia has developed a series of fundamental principles of the method that must be taken into account to ensure the success of the practice. In this contribution the evidence presented demonstrates that systematic and rigorous adherence to the principles of the shared reading aloud method is decisive in achieving results.

Keywords: logbooks; reading aloud; primary school

Riassunto: La lettura ad alta voce condivisa è una pratica didattica innovativa che se introdotta all'interno del sistema educativo e scolastico facilita lo sviluppo di abilità cognitive, linguistiche e di comprensione ed incide sulle competenze emotive e relazionali. L'Università degli Studi di Perugia ha messo a punto nel tempo, una serie di principi fondamentali del metodo di cui bisogna tener conto per garantire il successo della pratica. In questo contributo si riportano le evidenze che dimostrano come il rispetto sistematico e rigoroso dei principi del metodo di lettura ad alta voce condivisa, sia determinante nel raggiungimento dei risultati.

Parole chiave: diari di bordo; lettura ad alta voce; scuola primaria

1. Introduzione

La lettura ad alta voce condivisa rappresenta una pratica strategica per garantire l'equità nella scuola e favorire il successo formativo di tutti e di ciascuno, in quanto agisce su più dimensioni, facilitando lo sviluppo linguistico, cognitivo ed emotivo-relazionale (Batini, 2021c). Il presente lavoro ha lo scopo di descrivere i benefici che ne derivano in seguito al rispetto del metodo di lettura ad alta voce condivisa, implementato dalla Cattedra di Pedagogia Sperimentale dell'Università degli Studi di Perugia.

Al centro degli studi sulla pratica c'è un'attenta definizione del metodo, necessaria per una formazione mirata degli insegnanti che vogliono introdurre la lettura ad alta voce nelle loro classi/sezioni (Batini, 2021a).

In questo contributo in particolare si prendono in esame i diari di bordo, uno degli strumenti utilizzati all'interno della politica educativa nell'ambito del progetto "Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza", un progetto della Regione Toscana in

collaborazione e con il coordinamento scientifico dell'Università degli Studi di Perugia (Dipartimento FISSUF - di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e delle Formazione), il Cepell ("Centro per il libro e la lettura" del Ministero per i Beni e le Attività Culturali), l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana e Indire (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa).

Il progetto, avviato nel 2019 e attualmente giunto al quarto anno, si è posto come obiettivo cardine quello di inserire la pratica della lettura ad alta voce nell'intero sistema di educazione e istruzione toscano, diventando una vera e propria politica educativa regionale. Il macro-obiettivo che si è proposto di raggiungere è quello di ridurre, nel tempo, la dispersione scolastica e favorire il successo dei percorsi scolastici e di vita dei bambini e dei ragazzi coinvolti.

Negli ultimi decenni si è assistito ad un proliferare di studi e riflessioni che hanno acceso il dibattito attorno alla necessità di una profonda revisione delle modalità didattiche, di proporre contenuti, di favorire l'apprendimento, attraverso la costruzione di contesti comunicativi e relazionali significativi (D'Alonzo, Maggiolini, 2013). Le percezioni degli insegnanti sulla scuola, sul clima scolastico e sulle relazioni con gli studenti possono rappresentare una gestione strategica che, incorporata nello sviluppo professionale dei docenti, permette di mantenere alto il livello di autoefficacia e di motivazione degli insegnanti e di influenzare il clima di classe (Reaves, Cozzens, 2018). Decenni di studi sulla lettura ad alta voce hanno dimostrato quanto questa sia efficace non solo nello sviluppo dell'alfabetizzazione (Gold, Gibson 2001), nello sviluppo delle abilità di scrittura e di comprensione del testo (Al-Mansour, Al-Shorman, 2011; McInnees et al., 2003; Nurkaeti et al., 2019); ma permette anche di migliorare il riconoscimento e l'espressione delle emozioni, nonché la regolazione emotiva (Aram, Shapira, 2012). Attraverso training di lettura ad alta voce annuali (Wanzek et al., 2019) è possibile intervenire, inoltre, nella disparità del rendimento scolastico, emergente fin dall'ingresso nella scuola primaria tra i bambini provenienti da contesti di reddito medio-basso e quelli delle fasce reddituali superiori (Arnold Doctoroff, 2003; Brooks-Gunn, Markman, 2005; Hulseley et al., 2011). Affinché, la lettura ad alta voce possa garantire benefici visibili e duraturi nel tempo, è necessario tuttavia che sia praticata quotidianamente, in modo intensivo e sistematico, così come indicato dal metodo di lettura ad alta voce condivisa (Batini, 2022). L'obiettivo di questo articolo è quello di dimostrare che la pratica della lettura ad alta voce non si improvvisa, ma richiede una preparazione e una formazione

specificata. L'aderenza ad un metodo strutturato, infatti, fa sì che la lettura ad alta voce diventi un'azione didattica consolidata, in grado di apportare benefici a tutti i ragazzi esposti a tale pratica. Gli insegnanti coinvolti nella politica educativa all'interno del progetto "Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza" confermano nelle testimonianze riportate nei diari di bordo, compilati durante i training di lettura ad alta voce, che più si aderisce alle coordinate fornite dal metodo LF, migliore è la percezione del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, dell'incremento della motivazione, della partecipazione, del benessere di classe e delle altre variabili esaminate attraverso il diario di bordo. La lettura ad alta voce, perché possa rappresentare un intervento fondamentale per la promozione del successo formativo di un individuo e possa essere incorporata nel curriculum scolastico per gli studenti di ogni età (Al-Mansour, Al-Shorman, 2011), richiede, dunque, un'attenzione formativa specifica.

2. Il metodo di lettura ad alta voce

Il metodo di lettura ad alta voce condivisa proposto, è stato sviluppato dal prof. Federico Batini (Università degli Studi di Perugia - Cattedra di Pedagogia Sperimentale) e dal suo gruppo di lavoro attraverso studi di metanalisi, numerose ricerche sul campo ed una validazione degli esiti all'interno di esperienze longitudinali di progetti locali, regionali e nazionali (Batini, 2021a).

Di seguito si ripropongono i pilastri del metodo in sintesi.

La quotidianità. La lettura quotidiana di narrativa da parte degli insegnanti, fa riferimento alla frequenza di lettura e rappresenta una pratica didattica completa che permette di combattere lo svantaggio socioculturale (Batini, 2022b). La pratica di lettura ad alta voce prevede quindi che la lettura venga svolta dagli insegnanti a scuola tutti i giorni.

L'intensità. La durata delle singole sessioni di lettura deve essere incrementata gradualmente, partendo dai tempi di attenzione dei bambini e dei ragazzi, fino ad arrivare a un'ora di lettura quotidiana, in modo da allungare i tempi di attenzione.

La sistematicità. Le sessioni di lettura devono diventare parte del setting scolastico. La lettura deve avvenire pertanto in una cornice organizzata che aderisce al metodo di lettura proposto nella formazione.

La progressività. Nei training di lettura ad alta voce condivisa si inizia da storie illustrate, brevi, semplici, con linguaggio accessibile e contenuti prossimi alle esperienze del target anagrafico dei bambini e si prosegue, successivamente, con storie più lunghe, complesse,

con una quantità minore di immagini, linguaggio più articolato e contenuti non necessariamente legati all'esperienza immediata degli alunni.

La bibliovarietà. Questo concetto mette in evidenza l'importanza della scelta dei libri, che devono essere certamente di qualità, ma devono anche offrire una pluralità di punti di vista, di linguaggi, di temi, di case editrici, di geografie, nel rispetto del target con il quale si lavora.

La socializzazione. La pratica della lettura ad alta voce prevede di inserire dei momenti di confronto durante o alla fine della sessione di lettura (ad esempio la lettura dialogata). Si tratta di proporre inizialmente delle domande stimolo aperte, in grado di agire sulle competenze immaginative e metacognitive, con il tempo favoriranno interazioni e riflessioni autonome e spontanee.

La centratura su bambini e studenti. Si incentiva a tener sempre conto del punto di vista degli alunni. Gli studenti hanno diritto di scelta, di chiedere di non portare a termine una lettura, di esprimersi liberamente e di fornire un'interpretazione.

La didattica autonoma. Il piacere della lettura non deve essere inteso come momento legato alla valutazione scolastica, bensì a se stante e indipendente.

La partecipazione di tutti gli insegnanti. Proprio poiché la lettura non va sovrapposta alla letteratura e non è competenza di un insegnante specifico, la pratica della lettura ad alta voce coinvolge tutto il consiglio di classe.

Il diario di bordo. Tale strumento permette il monitoraggio della pratica di lettura ad alta voce permette a chi legge di documentare il training narrativo, di rilevare eventuali criticità, di lasciare traccia del percorso compiuto e dei guadagni raggiunti con i propri bambini e i propri studenti. Il metodo qui presentato è utilizzato in molteplici progetti, non solo in “Leggere:Forte! Ad Alta voce fa crescere l'intelligenza”¹. La specificità di questo approccio è il dialogo costante tra ricerca e pratica didattica (Batini, 2022c). Se è vero che la didattica della lettura ad alta voce mediata da un adulto è strategica per promuovere lo sviluppo delle abilità di *emergent literacy* (Farrant, Zubrick, 2013; Lonigan, Shanahan, 2010), diventa importante lasciare traccia dei processi messi in atto

¹ Il metodo fin qui descritto è utilizzato all'interno di numerosi progetti: “Ad Alta Voce: Porta Palazzo” che coinvolge l'Istituto Comprensivo 2 di Torino e in particolare il quartiere Porta Palazzo. Tra i partner del progetto annoveriamo Fondazione per la Scuola di Compagnia San Paolo, Fondazione Lavazza Onlus e Nausika Laav; il progetto “Lettrici e Lettori Forti” che coinvolge sei istituti comprensivi di Parma e provincia in collaborazione con Nausika LaAV e l'agenzia di formazione Pratika Onlus, sostenuto da Fondazione Cariparma; il progetto “Leggimi ancora” che è un progetto Giunti Scuola e porta in ogni classe italiana la pratica della lettura ad alta voce che ha coinvolto nelle sue tre annualità oltre 30 mila classi.

e dei percorsi compiuti. Grazie al diario di bordo i docenti possono annotare i tempi di lettura raggiunti, i livelli di attenzione della classe, le criticità. Possono anche segnalare eventuali guadagni percepiti in termini di abilità linguistiche, comprensione di sé e degli altri e altri progressi ottenuti.

Rileggere e ripensare settimanalmente i percorsi consente di prendere atto di come attraverso la lettura ad alta voce si è stati in grado di promuovere l'apprendimento ed un'idea positiva della lettura (e di sé in questi contesti); di come giorno dopo giorno si possono annullare gli svantaggi derivanti dalla provenienza (Batini, 2022c), e di come sia possibile rendere le sessioni sempre più efficaci.

3. Metodologia

3.1 Il campione

La ricerca presentata analizza i diari compilati dagli insegnanti delle scuole primarie della Toscana coinvolti nei training di lettura ad alta voce nella terza annualità del progetto “Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza”. Si tratta di un totale di 2611 diari di bordo, inviati settimanalmente dai docenti, che coinvolgono 4666 bambini/e e ragazzi/e, 244 classi, 121 Istituti Comprensivi e 425 insegnanti. Per comprendere l'intera portata della ricerca si precisa che l'intero progetto di ricerca solo per la terza annualità ha raccolto su tutti gli ordini di scuola ben 11.984 diari.

DIARI DI BORDO	ALUNNI COINVOLTI	CLASSI	ISTITUTI COMPRESIVI	INSEGNANTI
2611	4666	244	121	425

Tabella 1. Dati analitici relativi al campione

3.2 Lo strumento: Il diario di bordo

Il diario di bordo ha lo scopo di monitorare l'andamento del progetto, le eventuali difficoltà o i punti di forza riscontrati dall'esperienza diretta delle insegnanti coinvolte e di tenere traccia dell'andamento del training narrativo (Robasto et al., 2022). Inoltre, permette di osservare e valutare gli effetti delle proprie scelte e azioni didattiche, eventualmente modificandole in itinere. Il diario, all'interno del metodo di lettura ad alta voce, costituisce uno strumento indispensabile, dunque, non solo per rendicontare l'andamento del training di lettura ad alta voce condivisa, ma anche per consentire ai docenti di ripensare i percorsi. A livello operativo lo strumento è strutturato per un invio su base settimanale e permette di riportare e dettagliare diverse informazioni. Il diario,

infatti, raccoglie l'anagrafica della scuola, la classe coinvolta, la sua numerosità e i nominativi dei docenti coinvolti; i dati relativi allo svolgimento dell'attività (minuti giornalieri dedicati alla lettura; letture scelte; modalità di svolgimento della lettura); le risposte all'attività da parte dei bambini in base alla percezione dell'insegnante (il gradimento percepito; i livelli medi di disposizione immediata all'ascolto della lettura, di attenzione e di interesse; le manifestazioni di interesse da parte dei bambini; la frequenza e la tipologia delle loro manifestazioni verbali; i benefici cognitivi riscontrati); le criticità emerse; il livello medio dello stato emotivo e del gradimento dell'attività da parte dell'insegnante; la valutazione generale dell'esperienza ed, infine, la sezione dedicata ad ulteriori benefici e/o guadagni riscontrati. La maggior parte di queste informazioni sono richieste tramite domande con risposte a scelta multipla o su scale di valutazione Likert comprese tra valori di 1 e 7 o 1 e 10. Alcune sezioni, prevedono risposte aperte, in cui le insegnanti hanno modo di dettagliare ed approfondire alcuni aspetti riscontrati durante l'attività. Per praticità di raccolta e manipolazione delle informazioni i diari sono tutti compilati e inviati online.

4. L'analisi dei diari di bordo della scuola primaria

Il processo di analisi dei diari di bordo per la scuola primaria è stato strutturato in due fasi.

Nella prima fase sono state organizzate in file divisi per grado, tutti i diari di bordo ricevuti, con l'eliminazione dei doppi diari e delle classi che avevano inviato il diario solo per una settimana. Il campione delle classi al termine della prima fase dell'analisi risulta composto da 204 classi (sono state eliminate le settimane del 3-7 gennaio, periodo di pausa scolastica, al fine di ottenere un'omogeneità di partenza del training e le classi che presentavano un solo diario inviato).

Nella seconda fase si è proceduto a conteggiare e percentualizzare le risposte su scala Likert e le risposte alle domande a scelta multipla. Infine, sono state categorizzate ex-post le risposte relative alle domande aperte.

Per questo approfondimento, a partire dal campione iniziale (sono state considerate le settimane successive 10-14 gennaio) sono stati stabiliti tre criteri che discriminano l'aderenza al metodo: il primo criterio riguarda i giorni di lettura totali su tutte le settimane di invio dei diari (per soddisfare questo criterio i giorni di lettura totali della classe dovevano essere >30). Il secondo criterio riguarda il tempo medio di lettura delle

settimane di invio dei diari (per soddisfare questo secondo criterio il tempo medio di lettura doveva essere >30). Il terzo criterio riguarda la frequenza (per soddisfare questo criterio la media settimanale dei giorni di lettura a settimana doveva essere >4).

Criterio 1 - Giorni di lettura totali	Criterio 2 - Tempo medio di lettura settimanale	Criterio 3 - Frequenza media settimanale dei giorni di lettura
>30	>30	>4

Tabella 2. Criteri di selezione del campione di riferimento.

I tre criteri intendono richiamare i concetti presenti nella descrizione del metodo di lettura ad alta voce:

- *Sistematicità* (Criterio 1): leggere per almeno trenta giorni in modo tale da creare un setting organizzato, costante e puntuale;
- *Intensità* (Criterio 2): leggere almeno mezz'ora al giorno fino ad arrivare ad un'ora;
- *Quotidianità* (Criterio 3): leggere per almeno quattro giorni a settimana.

Successivamente, sulla base dei criteri precedentemente descritti, è stato suddiviso il campione totale in due gruppi: il gruppo che ha soddisfatto tutti e tre i criteri, composto da 70 classi (Gruppo aderenti); e il gruppo che non ha soddisfatto alcun criterio o al massimo due, composto da 134 classi (Gruppo non aderenti).

Per il presente contributo verranno analizzate le domande (scale Likert a 7 o 10 punti), che rappresentano la percezione dei docenti coinvolti. Nello specifico:

- livello medio di disposizione immediata all'ascolto della lettura (da 1 a 7);
- livello medio di attenzione (da 1 a 7);
- livello medio di interesse (da 1 a 7);
- livello medio di partecipazione (da 1 a 7);
- frequenza dei commenti/interventi (da 1 a 7);
- criticità riscontrate (da 1 a 7);
- livello medio di gradimento dei libri letti dall'insegnante (da 1 a 7);
- livello medio dello stato emotivo dell'insegnante durante la lettura (da 1 a 7);
- valutazione generale dell'esperienza settimanale (da 1 a 10).

Infine si è proceduto al calcolo delle medie delle percentuali per il gruppo degli aderenti e dei non aderenti.

5. Dati quantitativi - WISC

All'interno del progetto "Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza!" il gruppo di ricerca persegue, parallelamente, una sperimentazione che mira a verificare, attraverso la somministrazione di strumenti standardizzati, l'efficacia del training di lettura ad alta voce. Durante la sperimentazione, a sostegno della politica educativa promossa dalla Regione Toscana, vengono somministrati test standardizzati che indagano le componenti cognitive, verbali, di comprensione del testo e motivazionali degli studenti e delle studentesse, sia prima di iniziare il training di lettura che al termine; confrontando successivamente i punteggi dei soggetti appartenenti al gruppo sperimentale (gli studenti a cui viene letto secondo il metodo proposto) e del gruppo di controllo (gli studenti che continuano a svolgere le normali attività didattiche e che leggeranno in tempi successivi alla sperimentazione in modo da non essere privati dall'esperienza di lettura). Uno degli strumenti utilizzati durante la sperimentazione è il test WISC IV, che valuta le capacità cognitive dei bambini e dei ragazzi di età compresa tra i 6 anni e i 16 anni e 11 mesi, attraverso 4 indici distinti. Al campione di riferimento è stato somministrato solo l'indice di Comprensione Verbale (ICV) che misura le capacità del soggetto di formulare e di utilizzare i concetti verbali, cioè la capacità di ascoltare una richiesta, di recuperare informazioni precedentemente apprese, di pensare e di esprimere verbalmente la risposta. L'ICV è composto da tre sub-test (*Somiglianze, Vocabolario e Comprensione*) e due test supplementari: *Informazione e Ragionamento con le Parole*. A supporto dei dati qualitativi ricavati dai diari di bordo finora presentati, verranno descritti di seguito i punteggi ottenuti all'ICV e ai sub-test di riferimento del test WISC, ottenuti dai due gruppi di riferimento: il gruppo di classi totalmente aderenti al metodo e il gruppo di classi non completamente aderenti. La popolazione di riferimento da cui sono state estratte le classi (Seconde e Terze primarie) si riferisce al solo gruppo sperimentale condizionato metodologicamente a svolgere l'attività di lettura e di conseguenza a compilare il diario di bordo per monitorare l'attività.

Indice di comprensione verbale

Analizzando le medie relative all'indice di comprensione verbale dei due gruppi, sia per le classi seconde (Tabella 13) che per le classi terze (Tabella 14), si può notare come i punteggi delle classi a cui viene letto seguendo il metodo proposto, siano inizialmente più bassi; ma successivamente al training di lettura non solo raggiungono il punteggio

ottenuto dagli studenti a cui non viene letto pedissequamente ma lo superano. Focalizzandosi sull'incremento, osservando la differenza tra la media del punteggio ottenuto alla somministrazione in entrata (T0) e quella in uscita (T1) si evince come il gruppo aderenti abbia una crescita maggiore nell'indice di comprensione verbale rispetto al gruppo non aderenti.

Gruppi	T0	T1	INCREMENTO CLASSI SECONDE (T1-T0)
aderenti al metodo	89,92	106,43	16,51
non aderenti al metodo	92,22	98,94	6,72

Tabella 3. Confronto indice di competenza verbale delle classi seconde primarie.

Gruppi	T0	T1	INCREMENTO CLASSI SECONDE (T1-T0)
aderenti al metodo	90,27	108,82	18,55
non aderenti al metodo	98,12	102,62	4,5

Tabella 4. Confronto indice di competenza verbale delle classi terze primarie.

6. Risultati

Di seguito verranno presentati i dati emersi dalle domande su scala Likert presenti nei diari di bordo, compilati ed inviati dagli insegnanti dei due gruppi di riferimento.

Gradimento

Analizzando le risposte fornite dalle insegnanti in relazione al gradimento dell'attività di lettura e confrontando i due gruppi di riferimento, emerge che i valori più alti della scala Likert sono stati scelti maggiormente dagli insegnanti che fanno parte del gruppo "aderenti al metodo": punto 9 - 30,80%; punto 10 - 29,41%, rispetto a quelli del gruppo dei "non aderenti": punto 9 - 28,73%; punto 10 - 25,27%; ma anche sommando le risposte che esprimono un gradimento positivo nel complesso (risposte da 7 a 10), i docenti del gruppo aderenti riportano una percezione più alta dell'attività di lettura (somma delle risposte da 7 a 10 del gruppo aderenti 93,04%, somma delle risposte da 7 a 10 del gruppo non aderenti 91,92%).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
aderenti al metodo	0,78%	0,10%	0,31%	2,03%	1,28%	2,46%	8,58%	24,25%	30,80%	29,41%
Non aderenti al metodo	2,68%	0,46%	0,18%	1,07%	0,95%	2,75%	10,27%	27,65%	28,73%	25,27%

Tabella 5. Confronto tra percentuali di risposta al gradimento nel gruppo degli aderenti e nel gruppo non

aderenti.

Al contrario i valori più bassi di gradimento dell'attività sono stati scelti in percentuale minore dagli insegnanti del gruppo aderenti: risposta 1 - 0,78%, risposta 2 - 0,10%, somma delle risposte 1 e 2 - 0,88% rispetto a quelli del gruppo non aderenti: risposta 1 - 2,66%, risposta 2 - 0,46%, somma delle risposte 1 e 2 - 3,14%. (Tabella 5).

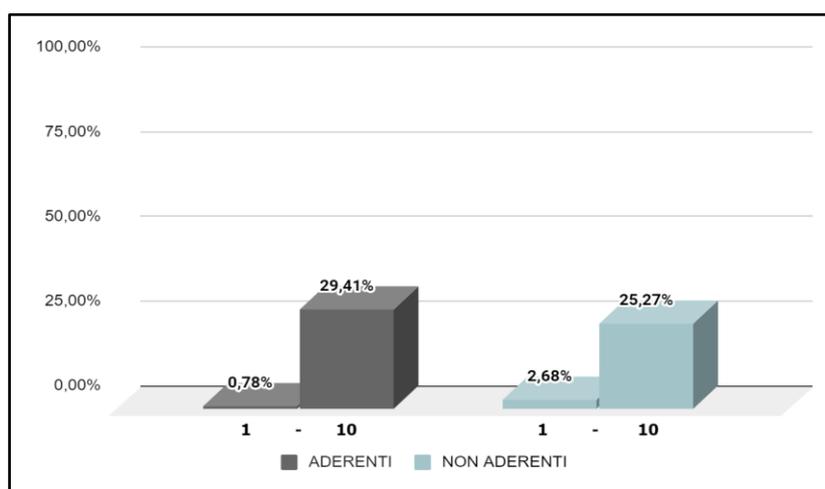


Grafico 1. Gradimento: confronto tra i due gruppi sulla media delle risposte attribuite al valore più basso (1) e al valore più alto(10).

Il confronto tra il gruppo aderenti e il gruppo non aderenti (Grafico 1) sulle medie dei valori attribuiti al valore 1 e al valore 10, rispettivamente il valore più alto e quello più basso, ci mostra che le insegnanti che aderiscono ai tre criteri del metodo riportano un gradimento più elevato rispetto a chi non lo segue pedissequamente (1: 0,78% aderenti, 2,68%, non aderenti - 29,41% aderenti, 25,27% non aderenti).

Livello medio di disposizione alla lettura

Confrontando le risposte ottenute dagli insegnanti in merito al livello medio di disposizione alla lettura emerge anche in questo caso che i valori più alti sono stati selezionati maggiormente dal gruppo aderenti: le risposte da 5 a 7 sono state scelte dal 97,66% degli insegnanti del gruppo aderenti contro il 96,17 degli insegnanti del gruppo non aderenti. Anche in questo caso i valori più bassi rispetto alla media della disposizione alla lettura sono stati scelti dal gruppo non aderenti, la somma delle risposte da 1 a 3 è 0,78 mentre per gli insegnanti del gruppo aderenti è 0,16.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aderenti al metodo	0,00%	0,00%	0,16%	2,18%	9,07%	41,76%	46,83%	0,00%	0,00%	0,16%
Non aderenti al metodo	0,46%	0,15%	0,23%	2,99%	12,31%	45,65%	38,21%	0,46%	0,15%	0,23%

Tabella 6. Confronto tra percentuali di risposta al livello medio di disposizione alla lettura nel gruppo aderenti e nel gruppo non aderenti

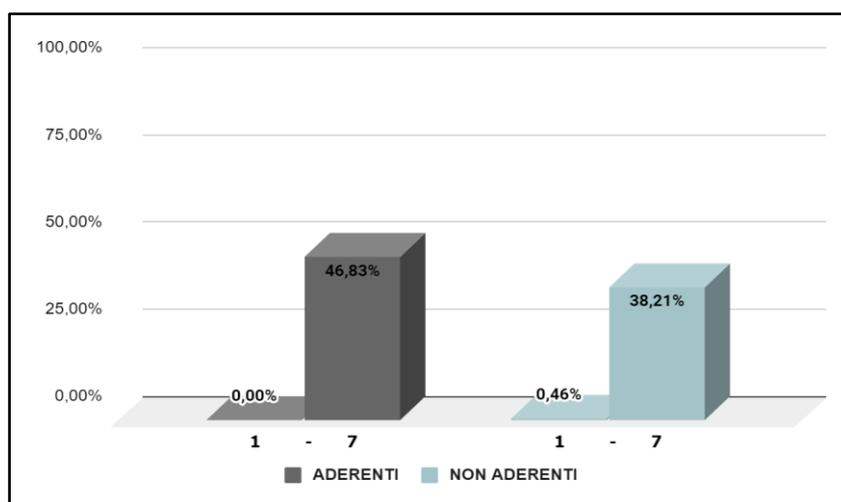


Grafico 2. Disposizione alla lettura: confronto tra i due gruppi sulla media delle risposte attribuite al valore più basso (1) e al valore più alto (10).

Il confronto tra il gruppo aderenti e il gruppo non aderenti (Grafico 2) sulle medie dei valori attribuiti al valore 1 e al valore 10, rispettivamente il valore più alto e quello più basso, ci mostra che le insegnanti che aderiscono ai tre criteri del metodo riportano un livello medio di disposizione alla lettura più elevato rispetto a chi non lo segue pedissequamente (1: 0,00% aderenti, 0,46% non aderenti - 46,83% aderenti, 38,21% non aderenti).

Livello medio di attenzione

Il livello medio di attenzione degli studenti percepito dagli insegnanti è maggiore nel gruppo aderenti: la somma delle risposte da 5 a 7 è infatti 97,76% mentre quella del gruppo non aderenti è 96,7%. Sembrano, invece, non essere percepite difficoltà attentive durante l'attività di lettura, dagli insegnanti del gruppo aderenti (somma delle risposte da 1 a 3 - 0%), mentre gli insegnanti del gruppo non aderenti rilevano qualche disattenzione

(somma delle risposte da 1 a 3 - 1,13%).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aderenti al metodo	0,00%	0,00%	0,00%	2,24%	13,83%	52,29%	31,64%	0,00%	0,00%	0,00%
Non aderenti al metodo	0,11%	0,07%	0,95%	2,16%	17,76%	51,97%	26,97%	0,11%	0,07%	0,95%

Tabella 7. Confronto tra percentuali di risposta al livello medio di attenzione nel gruppo aderenti e nel gruppo non aderenti

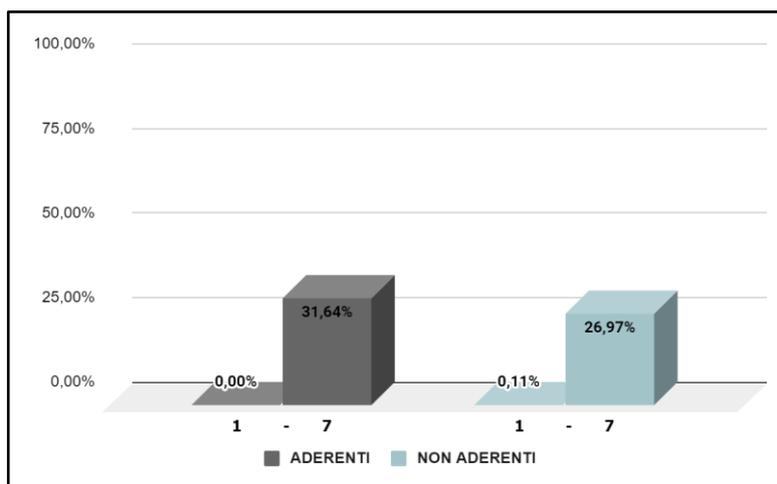


Grafico 3. Attenzione: confronto tra i due gruppi sulla media delle risposte attribuite al valore più basso (1) e al valore più alto (10).

Il confronto tra il gruppo aderenti e il gruppo non aderenti (Grafico 3) sulle medie dei valori attribuiti al valore 1 e al valore 10, rispettivamente il valore più alto e quello più basso, ci mostra che le insegnanti che aderiscono ai tre criteri del metodo riportano un livello medio di attenzione più elevato rispetto a chi non lo segue pedissequamente (1: 0,00% aderenti, 0,11% non aderenti - 31,64% aderenti, 26,97% non aderenti).

Livello medio di interesse

Il livello medio di interesse percepito dagli insegnanti nel gruppo aderenti (Grafico 4) si attesta esclusivamente nei valori più alti della scala (somma delle risposte da 5 a 7 - 99%), mentre nel gruppo non aderenti (Grafico 8), pur essendoci una prevalenza all'interno del range dei valori più alti (somma delle risposte da 5 a 7 - 97,24%) c'è anche chi percepisce un basso interesse tra gli studenti (somma delle risposte da 1 a 3 - 0,47%).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aderenti al metodo	0,00%	0,00%	0,99%	8,97%	44,91%	45,12%	0,00%	0,00%	0,99%	8,97%
Non aderenti al metodo	0,18%	0,00%	0,29%	2,29%	12,85%	50,08%	34,31%	0,18%	0,00%	0,29%

Tabella 6. Confronto tra percentuali di risposta al livello medio di interesse nel gruppo aderenti e nel gruppo non aderenti.

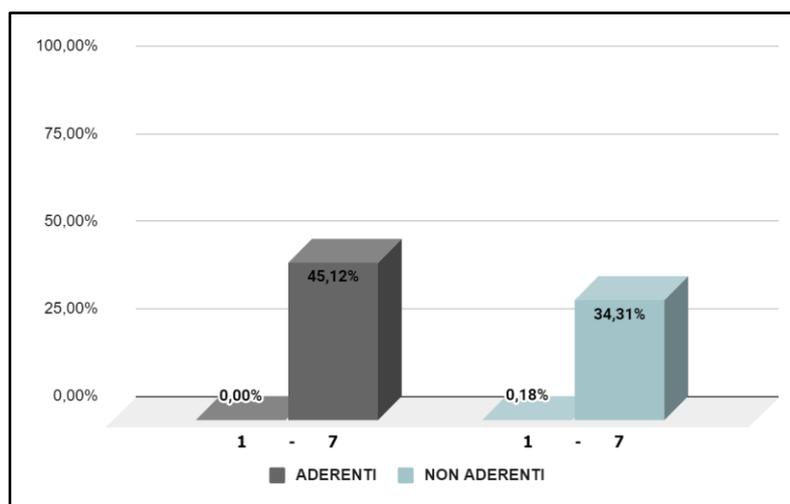


Grafico 4. Interesse: confronto tra i due gruppi sulla media delle risposte attribuite al valore più basso (1) e al valore più alto (10).

Il confronto tra il gruppo aderenti e il gruppo non aderente (Grafico 4) sulle medie dei valori attribuiti al valore 1 e al valore 10, rispettivamente il valore più alto e quello più basso, ci mostra che le insegnanti che aderiscono ai tre criteri del metodo riportano un livello medio di interesse più elevato rispetto a chi non lo segue pedissequamente (1: 0,00% aderenti, 0,18% non aderenti - 45,12% aderenti, 34,31% non aderenti).

Livello medio di partecipazione

Il livello medio di partecipazione riscontrato dai docenti del gruppo aderenti è più alto non solo nel valore in assoluto maggiore 7 (38,95%), ma anche complessivamente rispetto ai valori più alti della scala (somma delle risposte da 5 a 7 - 98,31%), rispetto al gruppo non aderenti il cui valore più alto ha una percentuale del 30,5%. La percentuale dei valori più alti si attesta al 96,27% (somma delle risposte da 5 a 7).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aderenti al metodo	0,00%	0,12%	0,12%	1,45%	12,26%	47,10%	38,95%	0,00%	0,12%	0,12%
Non aderenti al metodo	0,11%	0,00%	0,89%	2,73%	16,47%	49,75%	30,05%	0,11%	0,00%	0,89%

Tabella 7. Confronto tra percentuali di risposta al livello medio di partecipazione nel gruppo aderenti e nel gruppo non aderenti.

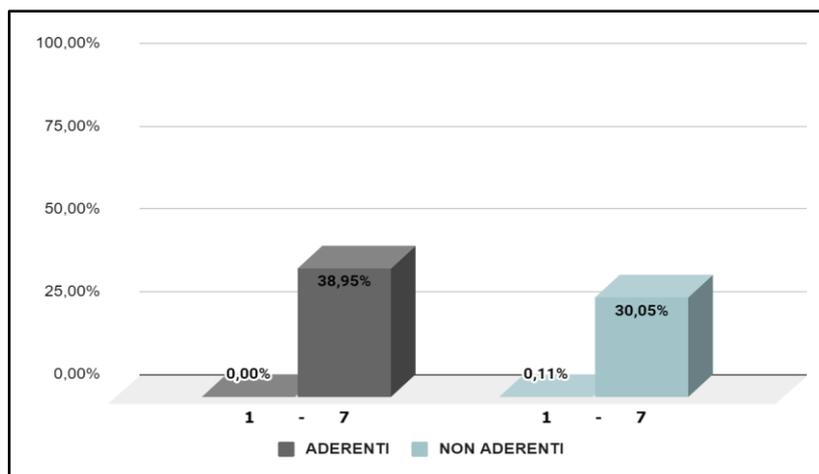


Grafico 5. Partecipazione: confronto tra i due gruppi sulla media delle risposte attribuite al valore più basso (1) e al valore più alto (7).

Il confronto tra il gruppo aderente e il gruppo non aderente sulle medie dei valori attribuiti al valore 1 e al valore 10, rispettivamente il valore più alto e quello più basso, ci mostra che le insegnanti che aderiscono ai tre criteri del metodo riportano un livello medio di partecipazione più elevato rispetto a chi non lo segue pedissequamente (1: 0,00% aderenti, 0,11% non aderenti - 38,95% aderenti, 30,05% non aderenti).

Frequenza dei commenti/interventi

Anche la frequenza dei commenti e degli interventi degli alunni durante l'attività di lettura, viene percepita dall'insegnante in media più presente dai docenti del gruppo aderenti (Grafico 6). La somma delle risposte da 5 a 7 è 80,56%, mentre quella delle risposte da 5 a 7 del gruppo non aderenti (Grafico 12) è 77,38%.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aderenti al metodo	0,69%	1,99%	4,72%	12,04%	23,30%	35,19%	22,08%	0,69%	1,99%	4,72%
Non aderenti al metodo	1,88%	2,97%	5,70%	12,06%	24,82%	34,65%	17,90%	1,88%	2,97%	5,70%

Tabella 8. Confronto tra percentuali di risposta alla frequenza dei commenti/interventi nel gruppo aderenti e nel gruppo non aderenti

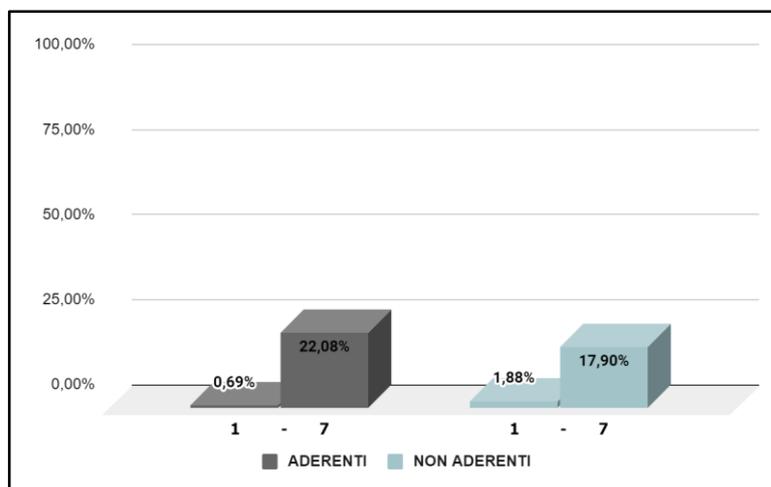


Grafico 6. Frequenza dei commenti/interventi: confronto tra i due gruppi sulla media delle risposte attribuite al valore più basso (1) e al valore più alto (7).

Il confronto tra il gruppo aderente e il gruppo non aderente sulle medie dei valori attribuiti al valore 1 e al valore 10, rispettivamente il valore più alto e quello più basso, ci mostra che le insegnanti che aderiscono ai tre criteri del metodo riportano un livello medio di frequenza dei commenti/interventi più elevato rispetto a chi non lo segue pedissequamente (1: 0,69% aderenti, 1,88% non aderenti - 22,08% aderenti, 17,09% non aderenti).

Criticità riscontrate

Le criticità riscontrate dai docenti del gruppo aderenti sono più basse non solo nel valore in assoluto maggiore 7 (0,42%), ma anche complessivamente rispetto ai valori più alti della scala (somma delle risposte da 5 a 7 - 11,67%) rispetto al gruppo non aderenti il cui valore più alto ha una percentuale del 3,17% e la percentuale dei valori più alti si attesta al 16,87% (somma delle risposte da 5 a 7).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aderenti al metodo	43,82%	23,19%	14,43%	6,89%	7,79%	3,46%	0,42%	43,82%	23,19%	14,43%
Non aderenti al metodo	34,69%	23,98%	13,99%	10,52%	8,88%	4,82%	3,17%	34,69%	23,98%	13,99%

Tabella 9. Confronto tra percentuali di risposta alle criticità riscontrate nel gruppo aderenti e nel gruppo non aderenti.

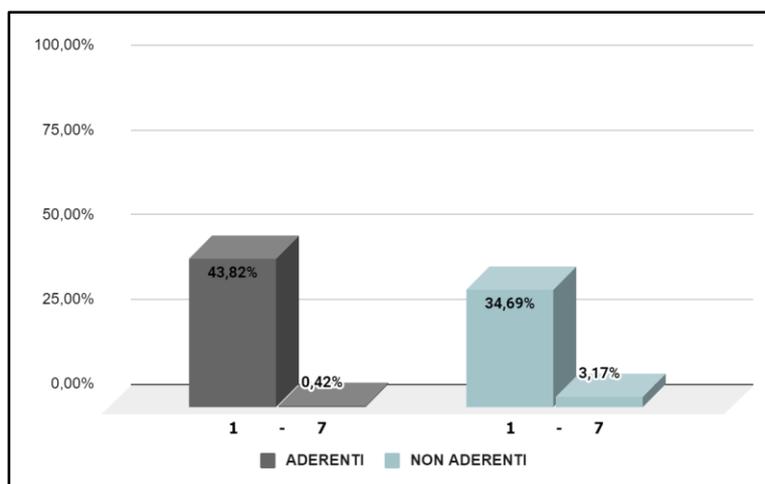


Grafico 7. Criticità riscontrate: confronto tra i due gruppi sulla media delle risposte attribuite al valore più basso (1) e al valore più alto (7).

Il confronto tra il gruppo aderente e il gruppo non aderente (Grafico 7) sulle medie dei valori attribuiti al valore 1 e al valore 7, rispettivamente il valore più alto e quello più basso, ci mostra che le insegnanti che aderiscono ai tre criteri del metodo riportano un livello medio di criticità percepita più basso rispetto a chi non lo segue pedissequamente (1: 43,82% aderenti, 34,69% non aderenti - 7: 0,42% aderenti, 3,17% non aderenti).

Livello medio di gradimento dei libri letti

Il livello medio di gradimento dei libri letti nel gruppo aderenti si attesta esclusivamente nei valori più alti della scala (somma delle risposte da 5 a 7 - 99,05%) mentre nel gruppo non aderenti, pur essendoci una prevalenza all'interno del range dei valori più alti (somma delle risposte da 5 a 7 - 97,5%) c'è anche chi percepisce uno scarso gradimento dei libri letti (somma delle risposte da 1 a 4 - 2,51%).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aderenti al metodo	0,00%	0,00%	0,00%	0,94%	8,05%	37,12%	53,88%	0,00%	0,00%	0,00%
Non aderenti al metodo	0,11%	0,00%	0,14%	2,26%	11,36%	43,85%	42,29%	0,11%	0,00%	0,14%

Tabella 10. Confronto tra percentuali di risposta al livello medio di gradimento dei libri letti nel gruppo aderenti e nel gruppo non aderenti.

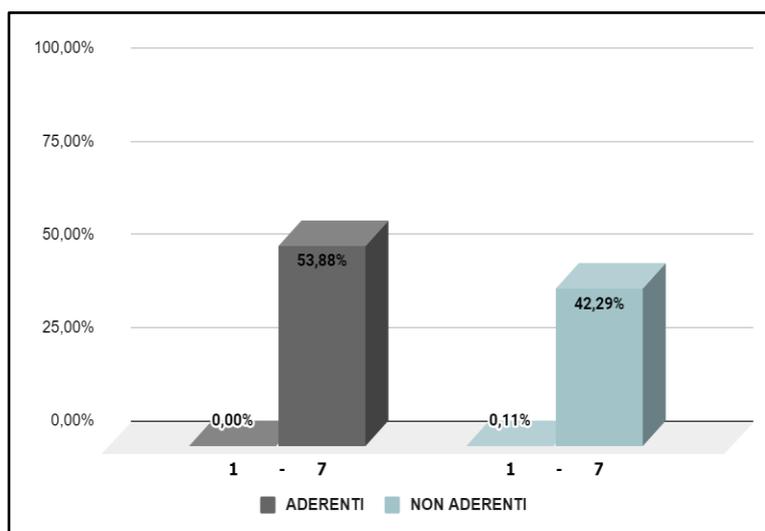


Grafico 8. Gradimento dei libri letti: confronto tra i due gruppi sulla media delle risposte attribuite al valore più basso (1) e al valore più alto (7).

Il confronto tra il gruppo aderente e il gruppo non aderente (Grafico 8) sulle medie dei valori attribuiti al valore 1 e al valore 7, rispettivamente il valore più alto e quello più basso, ci mostra che le insegnanti che aderiscono ai tre criteri del metodo riportano un livello medio di gradimento dei libri letti più elevato rispetto a chi non lo segue pedissequamente (1: 0,00% aderenti, 0,11% non aderenti - 7: 53,88% aderenti, 42,29% non aderenti).

Livello medio dello stato emotivo dell'insegnante

Il livello medio dello stato emotivo dell'insegnante nel gruppo aderenti si attesta esclusivamente nei valori più alti della scala (somma delle risposte da 5 a 7 - 99,37%), mentre nel gruppo non aderenti, pur essendoci una prevalenza all'interno del range dei valori più alti (somma delle risposte da 5 a 7 - 98,12%) c'è anche chi percepisce un livello emotivo più basso (somma delle risposte da 1 a 4 - 1,89%).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aderenti al metodo	0,00%	0,08%	0,14%	0,40%	4,92%	28,65%	65,80%	0,00%	0,08%	0,14%
Non aderenti al metodo	0,15%	0,00%	0,04%	1,70%	7,77%	33,89%	56,46%	0,15%	0,00%	0,04%

Tabella 11. Confronto tra percentuali di risposta al livello medio dello stato emotivo dell'insegnante nel gruppo aderenti e nel gruppo non aderenti.

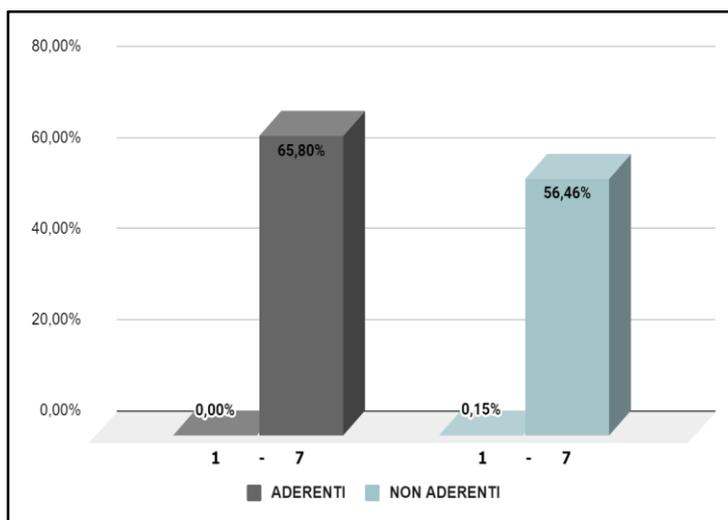


Grafico 9. Stato emotivo dell'insegnante: confronto tra i due gruppi sulla media delle risposte attribuite al valore più basso (1) e al valore più alto(7).

Il confronto tra il gruppo aderente e il gruppo non aderente (Grafico 9) sulle medie dei valori attribuiti al valore 1 e al valore 7, rispettivamente il valore più alto e quello più basso, ci mostra che le insegnanti che aderiscono ai tre criteri del metodo riportano un livello medio dello stato emotivo dell'insegnante più elevato rispetto a chi non lo segue pedissequamente (1: 0,00% aderenti, 0,15% non aderenti - 7: 65,80% aderenti, 56,46% non aderenti).

Valutazione dell'esperienza settimanale.

Analizzando le risposte fornite dalle insegnanti in relazione alla valutazione dell'esperienza settimanale e confrontando i due gruppi di riferimento emerge non solo che i valori più alti della scala Likert sono stati selezionati maggiormente dagli insegnanti che fanno parte del gruppo aderenti. Infatti, il valore 9 è stato scelto dal 39,87% degli insegnanti e il valore 10 è stato selezionato dal 20,16% dei docenti; rispetto a quelli del gruppo non aderenti che hanno indicato il valore 9 nel 30,15% dei casi e il valore 10 nel 17,40%. Anche sommando le risposte che esprimono un gradimento positivo nel complesso (risposte da 7 a 10), i docenti del gruppo aderenti riportano una percezione più positiva dell'attività di lettura (somma delle risposte da 7 a 10 del gruppo aderenti 96,83%; somma delle risposte da 7 a 10 del gruppo non aderenti 93,34%).

Al contrario i valori più bassi di gradimento dell'attività sono stati scelti in percentuale minore dagli insegnanti del gruppo aderenti (risposta 1 - 0,00%, risposta 2 - 0,00%, somma delle risposte 1 e 2 - 0,00%), rispetto a quelli del gruppo non aderenti (risposta 1

- 0,11%, risposta 2 - 0,15%, somma delle risposte 1 e 2 - 0,26%).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aderenti al metodo	0,00%	0,00%	0,00%	0,38%	0,65%	2,15%	9,51%	27,29%	39,87%	20,16%
Non aderenti al metodo	0,11%	0,15%	0,57%	0,55%	1,49%	3,79%	13,29%	32,14%	30,51%	17,40%

Tabella 12. Confronto tra percentuali di risposta alla valutazione dell'esperienza settimanale nel gruppo aderenti e nel gruppo non aderenti.

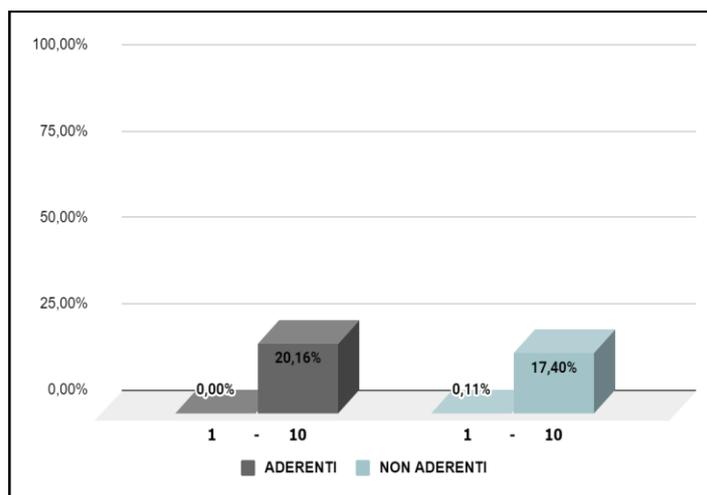


Grafico 10. Valutazione settimanale dell'esperienza: confronto tra i due gruppi sulla media delle risposte attribuite al valore più basso (1) e al valore più alto (10).

Il confronto tra il gruppo aderenti e il gruppo non aderenti (Grafico 10) sulle medie dei valori attribuiti al valore 1 e al valore 10, rispettivamente il valore più alto e quello più basso, ci mostra che le insegnanti che aderiscono ai tre criteri del metodo riportano un livello medio rispetto alla valutazione dell'esperienza settimanale più elevato rispetto a chi non lo segue pedissequamente (1: 0,00% aderenti, 0,11% non aderenti - 10: 20,16% aderenti, 17,40% non aderenti).

7. Discussione e conclusione

Lo strumento del diario di bordo permette, dunque, di riflettere sull'evoluzione dei training di lettura ad alta voce nel tempo, al fine di aumentare la consapevolezza sui processi messi in atto (Batini, 2021a). I dati dei diari di bordo riflettono le percezioni personali degli insegnanti sulla propria classe in rapporto all'attività di lettura, facendo emergere le differenze tra i due gruppi. Questo ci permette di avanzare alcune riflessioni legate all'aderenza alle variabili del metodo e alla sua importanza. In questo lavoro ci si è soffermati su aspetti misurabili presenti nei diari come frequenza, tempo medio e giorni

di lettura totali (rispettivamente Sistematicità, Intensità, Quotidianità). I dati emersi dal confronto delle scale likert relative al gradimento, alla disposizione media alla lettura, all'attenzione, alla partecipazione mostrano percentuali più alte nel gruppo "aderenti", ovvero quello di chi ha rispettato tre criteri fondamentali del metodo (quotidianità, intensità, sistematicità), confermando quanto l'attività di lettura ad alta voce svolta seguendo il protocollo coinvolga, interessi ed incuriosisca gli studenti, così come riportano gli insegnanti. La ricerca ha fatto emergere anche una percentuale più alta nella frequenza di commenti/interventi, dato che potrebbe essere interpretato come la conseguenza delle modalità di conduzione dell'attività e degli atteggiamenti degli insegnanti verso l'attività. Le percezioni positive più alte delle dimensioni quali gradimento, disposizione all'attività, attenzione e partecipazione si riflettono nello svolgimento del progetto nel suo complesso e sono interconnesse con un'esperienza che sia soddisfacente e piacevole (Batini & Giusti, 2022). Il coinvolgimento dell'insegnante è parte del risultato stesso, la percezione di soddisfazione più alta permette di entusiasmare chi ascolta la lettura e rappresenta il terreno ideale per sviluppare una relazione solida tra chi ascolta e chi legge. La percentuale maggiore di commenti/interventi da parte dei bambini/ragazzi favorisce la curiosità, l'espressione di opinioni diverse tra loro, e contribuisce a creare un clima positivo (Batini & Giusti, 2022). Nel gruppo aderenti si riscontrano minori criticità e un livello medio di gradimento dei libri letti più alto: questo dato richiama un altro punto cardine del metodo, ovvero la bibliovarietà. Nel contesto scolastico la scelta di romanzi, racconti, albi, silent book da leggere deve avere un centratura sugli alunni e deve essere guidata da esperienze, generi, complessità più varie possibili (Batini, 2019). Si è, infatti, osservato che le classi che riportano tra le letture scelte "articoli di giornale", "poesie", "testi tratti dal libro di italiano", tendenzialmente, non rientrano nel gruppo aderenti. Di contro, tra i titoli di libri più letti all'interno delle classi del gruppo aderenti ritroviamo molti titoli presenti nella bibliografia consigliata dal metodo: "Gli Sporcelli" di Roald Dahl; "L'incredibile storia di Lavinia" di Bianca Pitzorno; "Cipi" di Mario Lodi; "Favole al telefono" di Gianni Rodari; "Il GGG" di Roald Dahl; "20 cose. Tutto ciò di cui hai bisogno nella vita" di Christoph Hein. Il training narrativo previsto all'interno del progetto "Leggere: Forte!", infatti, prevede una specifica bibliografia di testi di narrativa che durante le formazioni (di base, a catalogo) viene fornita e messa a disposizione sul sito della Regione Toscana. La formazione svolta in modalità online, si differenzia sia per grado (nido, infanzia,

primaria, secondaria I grado, secondaria II grado) che per formazione pregressa: la formazione di base è infatti destinata ad educatori ed insegnanti che partecipano per la prima volta al progetto o che non hanno svolto la formazione negli anni precedenti e comprende incontri totalmente incentrati sul metodo e sulle modalità di compilazione dello strumento del diario di bordo; mentre la formazione a catalogo è rivolta ad educatori ed insegnanti che hanno già svolto la formazione di base negli anni precedenti. Durante gli incontri vengono illustrati percorsi bibliografici che possono essere utilizzati come spunti di lettura e suggerimenti sulle modalità di conduzione della lettura ad alta voce basati sul metodo proposto. La percezione positiva rispetto alle dimensioni citate delle insegnanti appartenenti al gruppo aderenti si riflette nello stato emotivo riportato che, in media, è superiore rispetto al gruppo non aderenti, così come lo è la valutazione generale. Questo dato ci permette di ipotizzare che per far sì che l'esperienza sia davvero gratificante, l'umore e la percezione dell'insegnante devono diventare caratteristiche 'capacitanti' del contesto di apprendimento, in modo che ci sia realmente una ricaduta positiva della disponibilità emozionale dell'insegnante sul clima socio-emotivo, sulla costruzione dell'identità degli studenti in generale, sul soddisfacimento dei bisogni di relazione e sui processi di apprendimento (Castoldi, 2021). Interessanti al fine della ricerca sono anche i risultati ottenuti attraverso la somministrazione della Wisc e dei punteggi ottenuti all'Indice di Comprensione Verbale. Il gruppo aderente al metodo registra un incremento nettamente maggiore rispetto al gruppo non aderente. Questo dato, in connessione con gli altri sopra esplicitati, ci fornisce una prova ulteriore dei vantaggi ottenuti dal seguire pedissequamente il metodo e, dunque, di come la percezione influenzi l'autoefficacia, la motivazione e che queste ultime sono variabili che si riflettono sui benefici cognitivi (di comprensione, vocabolario, ragionamento con le parole) del gruppo classe. I dati raccolti permettono di avviare un'attenta riflessione attorno alla complessità delle pratiche didattiche e al ruolo essenziale della percezione dell'insegnante rispetto a quest'ultime che, spesso, diventa veicolo di significati e dinamiche relazionali all'interno del contesto classe. Ci sembra importante mettere in relazione questi dati con l'affermazione di Jerome S. Bruner e Cecile C. Goodman (1947):

“Ciò che l'organismo vede, ciò che esiste percettivamente nella realtà, rappresenta una sorta di compromesso tra ciò che è mostrato dai processi autoctoni e ciò che è selezionato dai processi comportamentali. Sappiamo che tale selezione è determinata non solo

dall'apprendimento, come già detto, ma anche da fattori motivazionali” (pp. 33-44).

Secondo gli autori, dunque, la percezione è un processo influenzato dalle motivazioni e da ciò in cui crede l'individuo. Il ruolo centrale della percezione dell'insegnante che pratica la lettura ad alta voce condivisa è sancito dal fatto che il modo con cui viviamo ciò che accade è di per sé narrativo, poiché non riguarda solo l'interpretazione del vissuto, ma il vissuto stesso. La percezione dell'insegnante influenza inevitabilmente la percezione che gli studenti hanno del contesto di apprendimento e delle modalità attraverso le quali organizzano, valutano e attribuiscono significato alle informazioni e alle esperienze (Romeo, 2022). In un'ottica di sviluppo e follow up della ricerca, partendo dallo strumento del diario di bordo utilizzato dagli insegnanti, sarebbe interessante prevedere la possibilità di indagare le stesse dimensioni anche direttamente dal punto di vista degli studenti, chiedendo loro di compilare un diario simile per poi analizzare le medesime variabili confrontando i dati emersi sia dei docenti sia degli studenti. Questo permetterebbe di verificare sia quanto la lettura ad alta voce influenzi tali dimensioni attraverso l'automonitoraggio degli studenti, sia di analizzare la correlazione tra la percezione degli insegnanti e quella del gruppo classe. All'interno del diario sono state anche analizzate e categorizzate le domande a risposta aperta riguardanti un breve commento sull'esperienza settimanale ed altri vantaggi disciplinari percepiti che saranno oggetto di pubblicazioni future.

Questo lavoro tenta dunque, di acquisire nuovi elementi da indagare e approfondire per sostenere al meglio gli insegnanti nel difficile compito che sono chiamati a svolgere, fornendo loro un metodo che si è dimostrato efficace a migliorare la percezione del lavoro svolto, del clima di classe e dello sviluppo linguistico, cognitivo, emotivo e relazionale degli alunni.

Bibliografia

Al-Mansour N. S. e Al-Shorman R. A. (2011). *The effect of teacher's storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage students*. Journal of King Saud University, Languages and Translation, 23(2), 69-76.

Aram D. e Shapira R. (2012). Parent-child shared book reading and children's language, literacy, and empathy development. *Parent-Child Shared Book Reading and Children's Language, Literacy, and Empathy Development*, 55-65.

Arnold D. e Doctoroff G. (2003). The Early Education of Socioeconomically Disadvantaged Children. *Annual review of psychology*, 54, 517.

Batini F. (2019). *Leggere ad alta voce*. Firenze: Giunti.

Batini F. (2021a). *Ad Alta Voce. La lettura che fa bene a tutti*. Firenze: Giunti.

Batini F. (2021b). La lettura ad alta voce, per lo sviluppo del linguaggio, la comprensione di sé, degli altri, del mondo: la lettura ad alta voce come atto di cura. *Cura di sé cura dell'altro e Humanities*. Lecce: Pensa Multimedia.

Batini F. (2021c). *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana: L'esperienza di una ricerca-azione*. Milano: FrancoAngeli.

Batini F. (2022a). *Il futuro della lettura ad alta voce: Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*. Milano: FrancoAngeli.

Batini F. (2022b). *Lettura ad alta voce*. Milano: Carocci Faber.

Batini F. (2022c). La lettura ad alta voce, strumento per la democrazia per un'educazione "nuova" Reading aloud, a tool for democracy for a "new" education. *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*. Lecce: Pensa Multimedia.

Batini F. e Giusti S. (2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola. 16 suggerimenti per insegnanti del primo e secondo ciclo*. Milano: FrancoAngeli.

Batini F., Brizioli I., Mancini A., Susta M. e Scierri I. D. M. (2021). Lettura e comprensione: Una revisione sistematica della letteratura. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 79-86.

Batini F., Luperini V., Cei E., Izzo D. e Toti G. (2021). The association between reading and emotional development: a systematic review. *Journal of Education and Training Studies*, 9(1), 12-50.

Brooks-Gunn J. e Markman L. (2005). The Contribution of Parenting to Ethnic and Racial Gaps in School Readiness. *The Future of children*, 139-168.

Bruner J. S. e Goodman C.C. (1947). Valori e bisogni come fattori organizzativi nella percezione. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42(1), 33-44.

Castoldi M. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*. Milano: Mondadori.

D'Alonzo L. e Maggiolini S. (2013). *La gestione della classe complessa e i disturbi specifici dell'apprendimento*. In AA.VV. (Eds.). *DSA. Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali*. Milano: Etas Rizzoli.

D'Alonzo L., Maggiolini S. e Zanfroni E. (2013). Tra presente e passato: gestione della classe e nuove sfide educative. La parola agli insegnanti. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 3(13), 4-16.

Farrant B. M. e Zubrick S. R. (2012). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*, 32(3), 343-364.

Gold J. e Gibson A. (2001). *Reading aloud to build comprehension. Reading Rockets*, 32 (7), 14-21.

Hulsey L. K., Aikens N., Kopack A., West J., Moiduddin E. e Tarullo L. (2011). *Head Start children, families, and programs: Present and past data from FACES*. OPRE Report 2011-33a.

Lonigan C. J. e Shanahan T. (2009). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. *National Institute for Literacy*.

Lonigan C.J. e Shanahan T. (2010). Developing Early Literacy Skills: Things We Know We Know and Things We Know We Don't Know. *Educational Research*, 39(4), 340-346.

McInnes A., Humphries T., Hogg-Johnson, S. e Tannock, R. (2003). Listening comprehension and working memory are impaired in attention-deficit hyperactivity disorder irrespective of language impairment. *Journal of abnormal child psychology*, 31 (4), 427-443.

Nurkaeti N., Aryanto S. e Gumala, Y. (2019). Read Aloud: a Literacy Activity in Elementary School. *PrimaryEdu: Journal of Primary Education*, 3(2), 55-61.

Reaves S. J. e Cozzens J. A. (2018). Teacher Perceptions of Climate, Motivation, and Self-Efficacy: Is There Really a Connection. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 48-67.

Robasto D., Castellani A. e Barbisoni, G. (2022). Perceived benefits of reading aloud in preschool: analysis of a monitoring tool for the 0-6 age group. *Effetti di Lettura*, 1(1), 55-75.